

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA AULA DE SEGUNDA LÍNGUA

Maria Lúcia Mercante Naddeo

Orientação: Profa. Dra. Eunice R. Henriques

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por Maria Lúcia Mercante
Naddeo
e aprovada pela Comissão Julgadora em
02.10.8.1995.
Profa. Dra. Eunice Ribeiro Henriques

Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada na área de Ensino/Aprendizagem de Segunda Língua e de Língua Estrangeira.

INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
Departamento de Lingüística Aplicada

UNICAMP

ER Henriques

Campinas - Agosto - 1995

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

N122p Naddeo, Maria Lúcia Mercante
O processo de construção da aula de segunda língua/ Maria Lúcia Mercante Naddeo. -- Campinas, SP. [s.n.], 1995.

Orientador: Eunice R. Henriques
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem

1. Língua portuguesa - compendios para estrangeiros. 2.* Sala de aula - interação. 3.* Sala de aula - discursos e debates. 4.* Holismo. I. Henriques, Eunice R. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	UNICAMP
V.	Es.
N.º	25550
RES.	433/95
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	20/09/95
N.º CPD	

CN-00076544-7

CANDIDATA: Maria Lúcia Mercante Naddeo

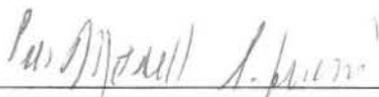
BANCA EXAMINADORA:



Profa. Dra. Eunice Ribeiro Henriques (orientadora)



Prof. Dr. Pierre Weil



Prof. Dr. Eric M. Sabinson

Prof. Dr John R. Schmitz (suplente)

A coisa mais bela que o Homem pode experimentar é o mistério. É esta a emoção que está na raiz de toda ciência e arte. O homem que desconhece esse encanto, incapaz de sentir admiração e estupefação, esse já está, por assim dizer, morto, e tem os olhos extintos.

ALBERT EINSTEIN (Apud ROHDEN, 1992:203)

Este trabalho é dedicado

à energia que flui, incessantemente, no universo;

à Marina e à Maira, filhas amadas, frutos dessa energia.

ao Daniel, companheiro querido, que me ensina que as águas mais cristalinas fluem pelas montanhas de pedra, prova irrefutável de que a energia do universo é sábia.

e a você, leitor, que neste trabalho compartilha de toda essa energia.

Meus agradecimentos

ao Criador, que me deu o sopro da vida;

a todos os mestres, que a seu modo me ensinaram a ser;

às circunstâncias, que me ensinaram a viver;

às instituições, que me deram espaço para crescer;

e ao C.N.P.Q., que acreditou e financiou este trabalho;

RESUMO

Este trabalho é um estudo de caso, com quatro sujeitos: duas professoras brasileiras e dois aprendizes de nacionalidade alemã, que estão aprendendo português no Brasil, em situação de imersão. Tomando como base alguns aspectos do emergente paradigma holístico nas ciências, buscamos identificar como os aprendizes se comunicam, na língua-alvo, dentro da sala de aula. Os dados para análise foram coletados através da gravação de aulas em áudio; as duas aulas selecionadas para análise são as que mais apresentam interações que refletem o tipo de cada um dos sujeitos. Assim, a análise de cada aula ocorre de maneira diferente, a fim de verificarmos como se dá o processo de construção da aula de L2 a partir da visão de mundo de cada aprendiz e das experiências que ele vivencia no seu cotidiano.

Nosso objetivo neste trabalho é verificar como a interação entre professor e aluno, na aula de segunda língua (ou L2), pode ser facilitada quando o conteúdo programático é estabelecido a partir de vivências pessoais do aprendiz. Os pressupostos teóricos são os seguintes: (1) situação de imersão: o aprendiz de L2, para sobreviver ou para não depender muito da ajuda de outras pessoas, sente necessidade, quase que imediata, de usar a língua-alvo em situações do dia-a-dia; (2) interação em sala de aula: em aulas individuais, em situação de imersão, prevalece um tipo de interação que se aproxima mais da conversação, já que o papel do professor é diversificado, alternando-se entre estimulador, amigo e, às vezes, até conselheiro (analista); (3) educação holística: tanto o educador quanto o educando são, alternadamente, quem ensina e quem aprende. Em situação de imersão, mesmo antes de o aprendiz adquirir a L2, ele já está vivendo situações do dia-a-dia, as quais observa, a partir de sua visão de mundo. Desta forma, terá, como ponto de referência, a sua própria experiência, em todas as situações novas que irá vivenciar. Daí, a necessidade e a importância de se tomar como base, na aula de L2, a experiência do aprendiz. A partir daí, a interação se constrói, em papéis alternados: aprendiz e mestre são, ambos, locutores e interlocutores. Em outras palavras, ambos são produtores de significado.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
Justificativas	2
Objetivos	5
Delimitações	5
Organização da Dissertação	6
CAPÍTULO 1 A EMERGÊNCIA DE UM NOVO PARADIGMA NAS CIÊNCIAS	8
O paradigma newtoniano-cartesiano	10
O paradigma holístico	11
A visão holística na educação	14
CAPÍTULO 2 UMA PROPOSTA HOLÍSTICA PARA A AQUISIÇÃO DE IDIOMAS	22
.....	22
A língua na sala de aula	26
O papel do professor	27
CAPÍTULO 3 METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS	34
Metodologia do levantamento de dados	34
Descrição dos sujeitos	35
A sala de aula	36
As gravações	37
A sondagem inicial	37
Aula 1	38
Aula 2	64
Organização dedutiva	64
Vivências do aprendiz	69
Interação professor/aluno	71
Negociação	74
Papéis	78
Code switching (Alternância de códigos)	80
Perguntas	85
Perguntas de Karen	85

Perguntas de Stefan.....	86
Correções.....	87
Correções de Stefan (auto-correções)	88
Correções de Karen	89
CONCLUSÃO.....	94
BIBLIOGRAFIA	97
ANEXO 1	100
ANEXO 2.....	103
ANEXO 3.....	104
ANEXO 4.....	106
ANEXO 5.....	107

INTRODUÇÃO

Ao longo da história, o processo de ensino/aprendizagem de segunda língua (L2) e de língua estrangeira (LE) passou por diversas fases, que alternavam abordagens dedutivas e indutivas, sempre com o objetivo de investigar qual era a maneira mais coerente de analisar como diferentes indivíduos adquiriam um idioma. Em relação a essas abordagens, Larsen-Freeman (1986) apresenta uma retrospectiva que enfoca alguns dos principais métodos de aquisição de L2. O Método Tradicional, por exemplo, não favorecia o domínio da linguagem oral. Ao contrário, privilegiava a leitura e a escrita em detrimento da oralidade. Sendo um método dedutivo, esperava-se que os alunos dominassem estruturas gramaticais e que depois fossem capazes de reconhecê-las e aplicá-las em suas vidas. Em contraposição ao Método Tradicional, surgiu o Método Direto, que focalizava o uso da L2 sem passagem pela língua materna (LM). Assim sendo, nenhum tipo de tradução ou associação à língua materna era permitido. A linguagem oral era privilegiada, e a gramática era apreendida de maneira indutiva. Em seguida, o Método Áudio-Lingual surgiu com objetivos específicos de possibilitar a comunicação entre os militares durante a Segunda Guerra Mundial. A grande necessidade de mobilidade europeia exigia cursos rápidos, e esse método fornecia modelos linguísticos facilmente adquiridos e memorizados. A língua era vista como um conjunto de hábitos a ser adquirido pelo aprendiz, de maneira indutiva, enquanto que exercícios gramaticais de repetição (drills) favoreciam uma aprendizagem do tipo dedutivo.

Mais recentemente, a abordagem comunicativa propõe que o objetivo de aprender uma L2/LE é permitir que o aprendiz seja capaz de usar a língua num dado contexto social. Para Widdowson (1991), o aprendiz deve ser capaz de saber não só o funcionamento da L2, mas deve também ser capaz de usá-la em situações reais. De natureza indutiva, a abordagem comunicativa propõe que o uso da L2 em sala de aula seja

privilegiado, através da realização de tarefas relevantes, a fim de que sejam promovidas interações autênticas.

Esta pesquisa propõe que, dentro de uma abordagem comunicativa, a aula de L2 seja "construída" a partir das vivências que o aprendiz tem na sua vida real, seja a nível pessoal, profissional, estudantil ou social. Ao considerar a própria vida do aluno como base para construção da sua aula de L2, acreditamos estar evitando uma dissociação da realidade de sua vida e dos conteúdos discutidos e apreendidos na sala de aula, o que pode favorecer e facilitar a realização de um processo mais relevante e autêntico para o aprendiz. Esse é o ponto central deste trabalho.

JUSTIFICATIVAS

Este trabalho segue uma abordagem indutiva e busca analisar como ocorre a interação entre professor e aluno, quando a aula é construída a partir das vivências do aprendiz. Ao propormos uma abordagem indutiva, queremos considerar que, dentro do Movimento Comunicativo, há uma lacuna que nos permite investigar como ocorre o processo de aquisição de L2 a partir da visão de mundo do aluno. Essa proposta se justifica pelo fato de que, apesar de se saber que os tipos psicológicos e os estilos de ensinar e de aprender dos indivíduos são bastante distintos (Heinrich, 1993), tem-se ainda privilegiado o uso de materiais didáticos previamente elaborados. Isso se deve à forte crença de que os métodos são fundamentais para o sucesso do processo de aquisição de uma língua. Entretanto, ao partirmos das vivências do aprendiz, o método assume papel secundário. Nessa situação, o que se privilegia é a interação professor-aluno, sendo que o professor passa a ter um papel de motivador, estimulando os aprendizes a interagirem com ele na L2.

Para realizarmos este trabalho, que teve sua origem na prática profissional da autora, usaremos como ponto de partida para reflexão, alguns conceitos relativamente novos dentro da Psicologia, e mais especificamente na área de Psicologia Transpessoal. Essa decisão se justifica devido ao fato de acreditarmos que a aquisição de línguas esteja diretamente ligada a processos psicológicos, tanto a nível consciente quanto pré-consciente (subconsciente). Alguns trabalhos recentes (Weil, 1993A e Crema, 1989) apontam para a necessidade de se analisar a interação tal como a metáfora de um holograma, uma figura que reflete o todo em cada uma das suas partes (Capra, 1982). Nossa proposta considera que a aquisição de línguas seja apenas a materialização de um potencial latente em todos os indivíduos, ainda que não conscientemente. Queremos analisar a interação professor-aluno como uma atitude de "jogar pontes" sobre as fronteiras da comunicação que os próprios homens criaram em seu pensamento (Weil, 1987).

Ao refletirmos dessa forma, estaremos analisando os indivíduos não apenas por seus "papéis sociais" de professor e aluno, tal como eram vistos no sistema newtoniano-cartesiano, cuja característica principal era uma atitude reducionista e de fragmentação do Homem. Vemos agora os indivíduos como seres íntegros e integrados à realidade em que vivem, de tal forma que tudo o que criam é o reflexo perfeito, a nível exterior, da essência do Ser, que é imutável e portanto, sempre autêntica.

Com base em sete anos de experimentação dessa perspectiva holística -- que é ao mesmo tempo inter e transdisciplinar -- dentro da aula de segunda língua, verificamos que o processo de aquisição de L2 é, na verdade, uma viagem de autoconhecimento, quando construído a partir de vivências do aprendiz e do professor. O emergente paradigma holístico, que busca a reintegração do pensamento racional e da intuição, considera o "todo" como sendo mais do que a soma de suas partes. Essa visão parece ser perfeitamente adequada para embasarmos teoricamente o trabalho que tem sido realizado a nível prático,

nesses sete anos, e que tem feito com que diferentes indivíduos tenham incorporado a L2 às suas vidas, através de momentos de interação com atividades relevantes para sua vida.

Para realizarmos este trabalho, estaremos fazendo uma revisão de algumas linhas de pesquisa, que se complementam. A aprendizagem centrada no aluno (Rogers, 1982), os tipos psicológicos (Jung, 1974), e o discurso em sala de aula (Cazden, 1988), além de uma proposta holística para a educação (Weil, 1990).

Justificamos a necessidade de recorrermos à área de Psicologia para complementar nosso trabalho, devido ao caráter desta pesquisa, que, por acontecer dentro de uma abordagem holística, reconhece, como primordial, o equilíbrio entre razão e emoção. Ao apresentarmos esta proposta, queremos considerar o ambiente da sala de aula com potencial para se tornar o fator detonador de experiências de vida (e não de simulações de situações da vida real), que podem servir de base para um processo de autoconhecimento e de conhecimento do outro, pela interação. Tanto o aprendiz quanto o professor, ao falarem de suas vivências, são colocados em contato com o seu mundo interior, suas expectativas de realizações, suas ansiedades e mesmo seus medos e frustrações. É esse contato com o "si mesmo" que acaba por facilitar a "passagem" da língua e da cultura de origem para a nova língua e a nova cultura que se quer ou que se precisa adquirir.

Nosso objetivo é respeitar a unidade na diversidade, ou seja, buscar identificar o que é uno, comum à aquisição/aprendizagem dos idiomas, em geral, respeitando as diferenças de cada indivíduo. Através deste trabalho, acreditamos que seja possível rompermos, aos poucos, com o estigma da figura do professor no papel de controlador, cujo discurso tem predominado nas aulas de L2. Queremos privilegiar o que o aluno tem a dizer a seu próprio respeito e acerca do mundo em que ele vive. É esse o propósito desta investigação.

OBJETIVOS

O objetivo geral deste trabalho é investigar como ocorre o processo de construção da aula de L2 a partir de vivências pessoais do aprendiz.

Objetivos específicos

1. verificar de que maneira a visão de mundo que o aprendiz traz para a aula facilita a aquisição da L2;
2. analisar como aprendizes com diferentes estilos de aprendizagem participam do processo de construção da aula de L2;
3. caracterizar o papel do professor (e conseqüentemente do aprendiz) dentro da aula que se constrói pela interação entre ambos.

DELIMITAÇÕES

Neste trabalho não apresentaremos uma análise quantitativa porque estaremos fazendo um estudo de caso, com uma análise qualitativa das falas do professor e dos aprendizes. Estaremos analisando os dados colhidos em aulas individuais, nas quais o conteúdo programático é estabelecido pelo aprendiz. Não estaremos avaliando o desempenho dos alunos, mas o tipo de interação criado a partir das vivências dos alunos, considerando o estilo de aprender de cada um. Não se trata de um estudo diacrônico, pois não estamos interessados em avaliar o processo de aquisição, mas sim a construção de uma aula de L2, com base nas vivências do aprendiz e do professor.

ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Este trabalho é constituído de três capítulos, além da Introdução e da Conclusão. O primeiro capítulo apresenta uma revisão da bibliografia extraída das áreas de Linguística e de Psicologia, que serve de embasamento teórico para a realização deste estudo. O segundo capítulo, também teórico, apresenta nossa proposta de construção do conteúdo programático de uma aula de L2 a partir da visão de mundo do aprendiz, dentro de uma abordagem holística. O terceiro capítulo apresenta os dados colhidos e analisados, que refletem a nossa experiência dentro desta proposta. Finalmente, apresentamos a conclusão geral, a bibliografia dos livros consultados e os anexos.

Uma nova teoria, por mais particular que seja seu âmbito de aplicação, nunca ou quase nunca é um mero incremento ao que já é conhecido. Sua assimilação requer a reconstrução da teoria precedente e a reavaliação dos fatos anteriores. Esse processo intrinsecamente revolucionário raramente é completado por um único homem e nunca de um dia para o outro. Não é de admirar que os historiadores tenham encontrado dificuldades para datar com precisão este processo prolongado, ao qual, impelidos por seu vocabulário, vêem como um evento isolado.

THOMAS S. KUHN, 1992:26

CAPÍTULO 1

A EMERGÊNCIA DE UM NOVO PARADIGMA NAS CIÊNCIAS

Em 1992, Thomas Kuhn, físico e historiador da ciência publicou o livro A Estrutura das Revoluções Científicas, obra reconhecida mundialmente pelo seu caráter científico e pelas concepções estabelecidas pelo autor. Para Kuhn (p.13) "paradigmas (do grego, parádeigma) são realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante um período de tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência."

O termo "paradigma", discutido ao longo dos diferentes períodos pelos quais a ciência passou, encontra definição semelhante no autor Roberto Crema (1989:18), para quem "paradigma refere-se a modelo, padrão e exemplos compartilhados, significando um esquema modelar para a descrição, explicação e compreensão da realidade. É muito mais que uma teoria, pois implica em uma estrutura que gera teorias, produzindo pensamentos e explicações e representando um sistema de aprender a aprender que determina todo o processo futuro de aprendizagem."

A obra de Kuhn apresenta o desenvolvimento científico como sendo uma sucessão de períodos ligados à tradição, que sofrem rupturas revolucionárias não-cumulativas. É o que ele chama de revoluções científicas. Essas revoluções podem acontecer dentro de um campo de estudo das ciências ou, com menor frequência, de tal forma que afetam a perspectiva histórica da humanidade.

Segundo Kuhn, um paradigma só é substituído por outro após um período de "anomalia" e de fracasso das regras vigentes. Essa mudança nunca é um processo linear ou cumulativo; antes, revela-se através de um evento, em geral não-estruturado, que cria

descontinuidade e deixa uma imagem de ruptura. Em outras palavras, um paradigma passa a ser considerado como obsoleto a partir do momento em que surge um outro, mais satisfatório, que se apresenta como uma alternativa ao paradigma vigente. No início desse processo, os fatos novos são facilmente desconsiderados. Na concepção de Kuhn, citado por Crema (1989:20), "tanto nos períodos pré-paradigmáticos como durante as crises, os cientistas desenvolvem teorias especulativas e desarticuladas que apontam para a direção das novas descobertas. Somente após a devida articulação da experiência e teoria experimental ratificando a novidade relativa aos fatos, ou seja, a descoberta, é que a simples teoria dá passagem à nova síntese: ao paradigma."

Nenhuma revolução científica ocorre de maneira pacífica. Há que se entender que, ao surgir uma nova visão, uma concepção alternativa para um determinado fato da ciência, como que de imediato surgem os opositores, criando um "muro de resistência". É por isso que, de acordo com Kuhn (1992:191), o físico Max Planck costumava dizer tristemente que "uma nova verdade científica não triunfa convencendo seus oponentes e fazendo com que vejam a luz, mas porque seus oponentes finalmente morrem e uma nova geração cresce familiarizada com ela."

Entretanto, é papel dos cientistas comprometidos com o desenvolvimento, investigar e ousar propor novas abordagens para fatos da ciência que já não possam ser explicados pelo paradigma vigente. Alguns desses cientistas, obstinadamente, haverão de propor uma reflexão sobre novas formas de pensar o real.

Neste trabalho, estaremos apresentando uma breve retrospectiva dos movimentos que guiaram a ciência nos últimos séculos, para podermos contextualizar a pesquisa ora proposta.

O PARADIGMA NEWTONIANO-CARTESIANO

A Revolução Científica, no século XVII, fez brotar um movimento que superou o modelo de pensamento escolástico medieval. Galileu, Bacon, Descartes e Newton, seus precursores, deixaram à ciência o legado do raciocínio lógico, ordenado, através de postulados de objetividade, que partiam da observação neutra e imparcial. Com base nas ciências físicas, o cientista tinha, como função, avaliar os fenômenos com absoluta objetividade, de maneira fria, sem que seu ponto de vista influenciasse seu trabalho. A partir dessa concepção, criou-se a dualidade sujeito/objeto, sendo que para que um fato fosse considerado científico, deveria passar pelo crivo da objetividade.

O paradigma newtoniano-cartesiano consolidou-se no século XVIII, quando as ciências sociais passaram a adotar seus princípios. A objetividade, marca característica dos trabalhos científicos, chegou às ciências humanas, e analisava-se tudo, até mesmo o ser humano, como um objeto de estudo. O cientista, para ser reconhecido como tal, devia ser racional e não se deixar influenciar por suas concepções.

O século XIX, também caracterizado por uma forte crença no determinismo racional, viu novos cientistas aperfeiçoarem os conceitos existentes e ampliarem suas perspectivas. A fragmentação dos diferentes aspectos das ciências e o reducionismo característico dos trabalhos acadêmicos acabou por gerar contradições dentro desse paradigma, que criou a função do cientista com um alto grau de especialização, mas que não era capaz de ver os fenômenos da ciência como parte de um todo maior. Os fatos da ciência existiam dentro da ilusão de que eram objetos de estudo, desconectados da realidade.

O PARADIGMA HOLÍSTICO

No início do século XX, a teoria da relatividade de Einstein afirmava "que o espaço e o tempo estão em íntima e interdependente relação, ou seja, não são absolutos, dependem do observador. Em outras palavras, são sempre relativos e condicionados a um sistema referencial dado" (apud Crema, 1989:40). A partir daí, surgem grandes transformações na Física Moderna, com o surgimento da Física Quântica, da abordagem bootstrap e da física subatômica, que passou a exigir uma total revisão da teoria do conhecimento tradicional, ao determinar que o observador influencia o fenômeno observado. Com isso, o ideal da objetividade e neutralidade na ciência se relativiza. Em outras palavras, passou-se a acreditar que não há realidade que possa ser observada independentemente da mente do observador. Nas palavras de Crema (1989:43), "a dualidade cartesiana mente e matéria desvanece, como pura ficção, no universo da microfísica. Observador-objeto observado conformam uma unidade indissociável."

A partir daí, surgem novas concepções sobre o papel da ciência e do cientista no mundo moderno. Passa-se a investigar, nas diferentes áreas do conhecimento, quais são os fenômenos que justificam a visão que temos do real. Assim, segundo Capra (1983), o físico David Bohm, já em 1975, propõe que a realidade seja vista a partir da concepção da holografia, que consiste na reconstrução de ondas, formando uma espécie de fotografia -- o holograma -- que representa uma imagem de maneira interior e tridimensional. Quando esse holograma é cortado ao meio ou em partes menores, a imagem continua sendo reproduzida de maneira total. Essa representação mostra que não apenas as partes estão no todo, mas também o todo está nas partes.

Karl Pribram, neurocientista, estendeu a teoria do holograma à investigação dos processos cerebrais. Para ele, o cérebro é um holograma no qual cada neurônio é uma parte

que contém informações sobre o todo cerebral, o que o fez estudar mais sobre os processos da memória e assimilação. Segundo Pribram, talvez essa seja a explicação para o fato de que a memória não é localizada em apenas uma parte específica do cérebro.

Ao mesmo tempo, pesquisas em neurofisiologia experimental mostram que, embora o cérebro funcione como um holograma, seus dois hemisférios desempenham funções distintas, que operam como dois centros complementares da consciência. Assim, o hemisfério cerebral esquerdo, que controla o lado direito do corpo, representa o substrato neurofisiológico das funções cognitivas verbais, de raciocínio, de lógica linear, e controla as funções analíticas: uso da palavra, da abstração, classificação e comparação; o hemisfério esquerdo está mais ligado às experiências passadas. Enquanto isso, o hemisfério cerebral direito, que exerce poder sobre o lado esquerdo do corpo, está ligado às funções de compreensão, intuição, captação de imagens e padrões, privilegiando o lado artístico. Está mais ligado às experiências desconhecidas, sendo também o lado mais místico.

Carl Sagan, biólogo, astrofísico e escritor, afirma que "não há como dizer se os padrões extraídos pelo hemisfério direito são reais ou imaginários sem submetê-los ao escrutínio do hemisfério esquerdo. Por outro lado, o mero pensamento crítico, sem vislumbres criativos e intuitivos, sem a busca de novos padrões, é estéril e condenado. A resolução de problemas complexos em circunstâncias novas requer a atividade de ambos os hemisférios cerebrais: o caminho do futuro repousa no corpo caloso" (Apud Crema, 1989:55).

O paradigma holístico representa uma evolução a caminho da Totalidade. Trata-se de um novo sistema de aprender a aprender. Esse movimento surge com o objetivo de superarmos a fragilidade da visão fragmentada da realidade, de tal forma que possamos evoluir, de acordo com a concepção filosófica de Bergson e Whitehead, que postulam que "agora estamos nos movendo de um mundo de quantidade na ciência para um mundo de

qualidade -- um mundo onde nós possamos nos reconhecer, uma física humana" (Apud Crema, 1989:56).

Em 1926, Holism and Evolution, obra lançada por Jan Smuts, filósofo, concebia um princípio organizador de Totalidade. Ao criar o termo "holismo", Smuts sustenta a existência de uma tendência holística integradora e fundamental no Universo. Para Smuts, de acordo com a leitura de Weil (Apud Brandão, 1991:24) "o universo é sintético, estrutural, ativo, vital e crescentemente criativo por toda parte, e cujo desenvolvimento progressivo é moldado por uma atividade operativa holística única, que vai desde a origem dos organismos mais humildes até as criações e ideais mais sublimes do espírito humano e universal."

Desde então, em várias áreas da ciência, novas tendências formativas têm surgido, em busca de superar a fragmentação criada pelo paradigma newtoniano-cartesiano. Ao mesmo tempo em que a Física e a Matemática descobrem novas maneiras de ver a realidade, a Medicina busca caminhos para desvendar os mistérios do corpo humano, sem fragmentá-lo, e a Psicologia e a Educação investigam os fenômenos ligados à consciência e aos processos de aprendizagem. Conforme o próprio Kuhn previa, os cientistas estão na fase de desenvolvimento de teorias aparentemente desarticuladas, pois trata-se de um momento histórico, no qual o que se pretende é reintegrar o pensamento racional, tão em voga nos últimos séculos, com a intuição, com a marca da subjetividade, até então relegada a um plano inferior.

Neste trabalho, estaremos fazendo uma revisão bibliográfica da área de Psicologia, por acreditarmos que nossa proposta esteja muito ligada a processos psicológicos que podem favorecer a aquisição de idiomas. Já no início da década de 80, Carl Rogers, ao trabalhar seu conceito de abordagem centrada na pessoa, defendia a idéia de que "o ser humano traz, em si, imensos recursos para a autocompreensão e atualização

de seus autoconceitos e autonomia atitudinal latente. Esse potencial de autocrescimento e auto-regulação é atualizado quando é favorecido um clima psicológico facilitador do mesmo" (Apud Crema, 1989:65).

Alguns anos antes, Carl Gustav Jung, considerado o introdutor da abordagem holística na Psicologia, postulava que o processo de individuação refere-se a uma "tendência instintiva a realizar plenamente potencialidades inatas" (Apud Silveira, 1990:88). Em outras palavras, trata-se de um "movimento de circunvolução que conduz a um novo centro psíquico" (idem:87) que Jung denominou de self (si mesmo).

A VISÃO HOLÍSTICA NA EDUCAÇÃO

Roberto Crema, em sua obra Rumo à Nova Transdisciplinaridade (Weil et alli, 1993C:131) afirma que a ciência moderna é fundamentalmente caracterizada pelo "enfoque disciplinar". Segundo ele, o conhecimento, ao ser dividido em três grandes ciências -- exatas, biológicas e humanas -- acabou por gerar inúmeras especializações, que focalizam apenas uma parte do Todo. O especialista, profissional, que é perito na parte, conhece, estuda e se aprofunda através de uma atitude unilateral. Como consequência, o saber, visto como informação fragmentada, produz, por vezes, uma visão parcial da realidade, como se a vida pudesse ser fragmentada, criando dissociações.

Assim, buscando se reintegrar às diferentes faces do conhecimento, o físico francês Basarab Nicolescu propõe o termo "transdisciplinaridade", que, segundo ele, pode, "através de um questionamento permanente do real, levar à elaboração de uma abordagem aberta, em permanente evolução, que se nutrirá de todos os conhecimentos humanos e que recolocará o homem no centro das preocupações do homem" (Apud Crema, 1989:99).

nenhuma relação com a consciência humana, que, por princípio, deveria ser a fonte reguladora desse saber.

Ao propormos, neste trabalho, que a visão holística sirva como pano de fundo para pesquisas em sala de aula de segunda língua, estamos considerando que aluno e professor são, ao mesmo tempo, sujeito e objeto nesse tipo de interação, ou seja, o aluno deixa de ser objeto de estudo, receptor de conhecimentos, para se constituir em participante do processo. Assim, o ato de educar, em sua concepção ideal, não poder ser dissociado da realidade do educando. Para que a educação seja um processo com efeitos duradouros, ela deve respeitar o educando como um indivíduo em formação, uma pessoa que passa por transformações, em quem nada é definitivo. A idéia de que o homem é um ser em contínua evolução parece vir de encontro à concepção de que a própria realidade muda, além de ser mudada pelo homem. Segundo o psicólogo Jorge Ponciano Ribeiro (1991:143), "a realidade é um campo experiencial com o qual o homem entra em contato, mudando-a e sendo mudado por ela."

A educação, então, passa a ser vista como um "processo de comprometimento com a realidade", com o cotidiano, que se apresenta ao indivíduo e que se transforma a cada instante. Ribeiro propõe que a educação deixe de ser trabalhada de maneira linear, na qual só o conteúdo é focado. É necessário que se misture estudo e jogo, estudo e observação da arte, a fim de promovermos a integração e o equilíbrio entre os hemisférios cerebrais. Dessa forma, estaremos supondo uma visão criativa, aproveitando tudo o que o educando e o educador vivenciam em sua realidade, como elementos construtivos do processo de aprendizagem.

Para que possamos pensar em termos de uma educação holística, devemos ter em mente que tanto o educador quanto o educando são, alternadamente, quem ensina e quem aprende. Numa proposta assim, e dentro de uma visão transdisciplinar, o cientista sai

Para Nicolescu, a transdisciplinaridade representa um avanço além da inter, pluri e multidisciplinaridade. Segundo ele, essas foram etapas importantes, já incorporadas à práxis científica educacional. Entretanto, elas exercem papel de integração das disciplinas, enquanto que a transdisciplinaridade pode promover a interação hemisférica, ligando ciência e espiritualidade. Em suas palavras, assim "poderemos chegar a uma verdadeira meta-ciência, ou ainda, uma ciência da realidade" (Apud Crema, 1989:97).

Nesse caminho, em busca de novas propostas, em março de 1986, a UNESCO promoveu um colóquio em Veneza, na Itália, cujo tema foi "A ciência face aos confins do conhecimento: o prólogo de nosso passado cultural." A partir desse encontro entre eminentes pesquisadores de todo o mundo, incluindo ganhadores de Prêmios Nobel, foi publicado um documento intitulado "Declaração de Veneza" (Anexo 1). Nesse documento, lemos que "o ensino convencional da ciência, através de uma apresentação linear dos conhecimentos, dissimula a ruptura entre a ciência contemporânea e as visões ultrapassadas do mundo. Reconhecemos a urgência da pesquisa de novos métodos de educação, que levem em conta os avanços da ciência, os quais se harmonizam agora com as grandes Tradições culturais, cuja preservação e estudo aprofundado parecem fundamentais."

Pesquisar novas maneiras de adequar os emergentes conceitos aos trabalhos científicos que estão sendo realizados parece ser um trabalho bastante árduo. Entretanto, acreditamos que seja pela pesquisa que possamos vir a identificar visões alternativas para questões até agora não resolvidas.

A relação sujeito-objeto, que tem sido a marca da pesquisa científica moderna, e da qual o componente subjetivo foi afastado, pois se julgava que pudesse interferir na observação, está em vias de ser ultrapassada. Essa dissociação criou uma ciência da polaridade, na qual o saber, além de ser especializado e fragmentado, não parece ter

de seu isolamento e passa a experimentar a realidade do outro. Segundo Ribeiro (1991:138), "não é o sujeito que estuda o objeto, mas o sujeito é o objeto e o objeto é o sujeito."

Nessa direção, somos levados a pensar que a educação deve ser feita "sob medida". Ribeiro afirma que "é o ser que nos diz como deve ser focado" (idem:144). Educar, então, passa a significar criar relações interativas com o indivíduo, a partir dele mesmo, de suas exigências, de seu jeito de ser e de viver no mundo, e não mais a partir de conceitos pré-concebidos. Em relação a essa nova atitude, Weil (1993A:37) apresenta um quadro sinótico apontando as diferenças entre o antigo e o novo paradigma em educação (Anexo 2).

Ao considerarmos a possibilidade de fazermos "educação sob medida", encontramos algumas referências sobre os tipos de raciocínio que as pessoas apresentam. Segundo Brown (1987), os indivíduos podem ter raciocínio indutivo (inferência de princípios) ou dedutivo (dedução de conseqüências), e isso afeta tanto as preferências que os professores têm para ensinar, quanto as preferências que os alunos têm para aprender.

Também em Felder e Silverman (1988), encontramos um profundo estudo relativo aos estilos de ensino e aprendizagem, que os autores dividem em "sensorial" e "intuitivo". Para eles, indivíduos sensoriais gostam de lidar com fatos e dados. São pessoas atentas a detalhes, pacientes, e que não gostam de conceitos abstratos. Essas pessoas memorizam fatos com facilidade e preferem resolver problemas por métodos padronizados, sentindo-se inseguras frente a imprevistos. Esses indivíduos favorecem a informação apreendida através dos sentidos. Em contrapartida, os indivíduos intuitivos preferem princípios e teorias, sendo, em geral, movidos à abstração, se aborrecendo com detalhes. Essas pessoas preferem problemas que exijam inovação, gostando de desenvolver novos conceitos. Favorecem a informação gerada internamente (memória, conjectura,

interpretação). Na verdade, se analisarmos o fato de que a sala de aula é um lugar social no qual ocorrerá a interação entre indivíduos, é fácil prevermos a necessidade de adaptação de estilos de ensinar e aprender, para que a aquisição seja efetiva.

Jung (1974) desenvolveu uma classificação de tipos psicológicos que, longe de buscar estereotipar os indivíduos, tem com objetivo facilitar a compreensão do modo como as pessoas vivem, se comportam e como tendem a reagir frente a problemas. Inicialmente, Jung divide os indivíduos em dois tipos: os extrovertidos e os introvertidos. Segundo ele, o tipo extrovertido se volta para o mundo exterior das ações e dos objetos, enquanto que o introvertido é dependente do próprio íntimo, tendo interesse no mundo interior dos conceitos e das idéias.

Ainda dentro da obra de Jung, é encontrada uma outra classificação, desta vez em relação às atividades mentais conscientes, que Jung relaciona a quatro funções psicológicas básicas, a saber: pensar, sentir, intuir e perceber. As duas primeiras (pensar e sentir) são atividades racionais, segundo ele, pois usam a razão para chegar a conclusões e decisões. Por outro lado, as duas últimas (intuir e perceber) são atividades irracionais, pois representam a apreensão pura e integral daquilo que acontece, sem corresponder a qualquer lei da razão.

Neste trabalho, faremos apenas uma breve referência à classificação de Jung, pois nossa intenção é apenas avaliar como diferentes tipos participam do processo de construção de uma aula de L2. Sendo assim, parece-nos que teremos tipos distintos de aulas, construídas a partir de experiências, vivenciadas por indivíduos de diferentes tipos. Isso porque, numa revisão sobre essa tipologia, percebemos que a interação em sala de aula parece ser influenciada pelo tipo de relações interpessoais que acontecem. Nas palavras de Heinrich (1993:54), "a interação em sala de aula constitui a maior variável afetando a aquisição de L2 em situação formal."

O professor, exercendo a função de mediador e facilitador da aquisição da L2, deverá ter bom senso e criatividade para se adaptar a diferentes tipos de aluno, criando na sala de aula, uma atmosfera descontraída, que permita ao aluno ser quem ele realmente é. De acordo com Jung, indivíduos do tipo pensativo, por exemplo, são extremamente lógicos e têm sua mente ordenada analiticamente. Tratam tudo e todos objetivamente, têm habilidades técnicas e a ordenação de seu pensamento é, em termos, de causa e efeito. Esse tipo de indivíduo, quando numa situação formal de aprendizagem, tende a ordenar e a classificar informações, usando como técnica básica a objetividade. Já os indivíduos do tipo sentimental tendem a emitir julgamentos, a partir de valores pessoais e subjetivos. Têm grande compreensão pelas pessoas, e facilidade para entendimento e comunicação. Para esses indivíduos, harmonia, cordialidade, compaixão e empatia estão acima de tudo, pois valorizam habilidades interpessoais. Esses alunos, em sala de aula, tendem a se expor e a colocar seus pontos de vista com facilidade, falando de si sem receios.

Jung apresenta ainda um terceiro tipo, o perceptivo, que caracteriza indivíduos com aguçado poder de observação e boa memória para fatos e detalhes. São pessoas que confiam mais na própria experiência do que em teorias, usando experiências prévias para resolver problemas. Por serem indivíduos práticos, partem sempre do que é conhecido e palpável para adquirir novos conhecimentos. Essas pessoas, em situação formal de aprendizagem, tendem a associar o novo ao que já é conhecido, memorizando informações com grande facilidade. O último tipo, intuitivo, é característico de pessoas capacitadas para perceberem o simbólico e o abstrato, que, apreciando a complexidade, valorizam e se interessam pelo novo e desconhecido, em detrimento de suas experiências anteriores. São indivíduos que precisam de desafios e que, em sala de aula, tendem a ser criativos e originais, sem medo de se arrisarem no uso de novas informações.

Acreditamos que o novo paradigma holístico possa ser usado, em parte, para justificarmos nossa proposta de construção da aula de L2, uma vez que buscamos

empreender pesquisas sobre a interação entre professor e aluno, valorizando igualmente os aspectos subjetivos e objetivos, num todo holístico. Assim, estaremos privilegiando as vivências dos indivíduos. Desta forma, as inter-relações criativas que ocorrem na sala de aula serão, por excelência, autênticas e relevantes para ambos.

Para um ser humano... crescer significa atingir a maturidade, um crescimento interno de qualidade. E aqui é interessante notar uma estreita relação entre pensamento e valor. Ambos podem ser encarados como passagens da auto-afirmação para a integração. Estas duas tendências são ambas aspectos essenciais de todo e qualquer sistema vivo.

E, se examinarmos os valores, podemos observar uma passagem correspondente, da competição para a cooperação, da expansão para a conservação, da quantidade para a qualidade, da dominação para a parceria.

FRITJOF CAPRA (Apud WEIL, 1993B:63).

CAPÍTULO 2

UMA PROPOSTA HOLÍSTICA PARA A AQUISIÇÃO DE IDIOMAS

Ao apresentarmos uma proposta de construção da aula de L2 a partir das vivências do aprendiz, estamos considerando não apenas a necessidade individual de cada pessoa, mas também o seu estilo de aprendizagem. A nosso ver, essas razões já seriam suficientes para justificar este trabalho. Entretanto, acreditamos que o próprio aprendiz, durante o processo de aquisição da L2 passe por transformações internas, a nível intelectual e afetivo, que exigem que o material usado em aula e a própria orientação das aulas sejam adaptadas e, muitas vezes, re-elaboradas.

Como foi mencionado no Capítulo 1, o indivíduo está em permanente estado de mudança. Ninguém é, hoje, o que foi ontem ou o que será amanhã. Ao trabalharmos com as vivências do aprendiz, estamos respeitando o seu jeito de ser e, à medida em que desenvolvemos um processo centrado no indivíduo, estamos transformando essa experiência numa aprendizagem significativa (Rogers, 1982), que leva em conta não apenas as características individuais de cada um, mas também o processo individual de cada um, em constante mudança.

Erickson (1986) afirma que a escola é uma unidade especialmente complexa por envolver alguns membros da sociedade por algumas horas por dia e em apenas alguns dias do ano. Ele apresenta a escola como tendo uma organização interna complexa: atores x hierarquia x papéis. Essa, aliás, é a concepção corrente na área de ensino/aprendizagem de línguas. O que queremos mostrar, com este trabalho, é que, ao privilegiarmos a visão de mundo dos alunos, eles deixam de ser "atores" representando apenas o papel e "aluno",

pois estamos trabalhando com o contexto real de sua vida, que é trazido e trabalhado durante a aula. As pessoas (professor e aluno, inclusive) estão sempre representando papéis, em constantes mudanças. O aluno deixa de ser um receptor passivo do conhecimento que o professor transmite para que ele assimile. Ele é co-autor do processo em que ambos lucram, ambos aprendem e se modificam. Isso gera um discurso mais simétrico, mais próximo das vivências do cotidiano, pois o aprendiz vê no professor um "espelho", assimilando a imagem dele à sua própria. Esse é um momento necessário para que haja, durante o processo de aquisição da L2, um relativo grau de apropriação da linguagem pelo aprendiz.

Ao mencionarmos o fato de o discurso na sala de aula tornar-se mais simétrico a partir da nossa proposta, estamos partindo da noção de tipologia do discurso (Orlandi, 1987), que divide o discurso em três categorias: autoritário, polêmico e lúdico. Para Orlandi, no discurso autoritário a reversibilidade tende a zero, pois há sempre predomínio da fala de um locutor. No discurso polêmico, a reversibilidade se dá sob certas condições, havendo negociação entre os falantes, enquanto que, no discurso lúdico, a reversibilidade entre os interlocutores é total. O que constatamos, ao longo de anos de prática de sala de aula é que o discurso autoritário, com predomínio da fala do professor, ainda é o tipo mais comum em aulas de línguas, o que confirma a noção de "hierarquia" que Erickson afirma existir no contexto escolar. Entretanto, quer-nos parecer que, dentro da proposta de construção da aula de L2, estejamos diante de um discurso do tipo polêmico, pois o que se busca é a simetria de turnos de fala. O objeto do discurso está presente, mas sob perspectivas particularizantes, dadas pelos participantes (professor e aprendiz), que procuram lhe dar uma direção.

Ao apontarmos a possibilidade de essa tipologia existir numa aula de L2, estamos considerando o discurso como um ato de linguagem, na medida em que ele instaura uma forma de interação. Orlandi (1987) aponta para o fato de que o conceito de discurso é o da "linguagem em interação, ou seja, aquele em que se considera a linguagem em relação às

suas condições de produção." Como a apropriação da linguagem é social, os sujeitos estão mergulhados no social, que os envolve. No caso da aquisição da L2, essa apropriação parece ser, ao mesmo tempo individual e social, e a maior dificuldade do aprendiz será de se "desestrangeirizar" e passar a conviver dentro e de acordo com as regras sociais vigentes no país, inclusive em termos de formações ideológicas e discursivas.

Ao produzir um discurso, o indivíduo, na verdade, se apropria de formações discursivas e ideológicas anteriores a ele. Isso, na verdade, significa que o indivíduo sempre fala a partir de um lugar social, de uma posição que ele ocupa em determinada situação, e que, segundo Pêcheux (1990), envolve também o fato de que algo fala sempre antes, em outro lugar, e independentemente, ou seja, segundo formações ideológicas. É importante citarmos que essas formações ideológicas são efeitos da relação do sujeito com a língua e com a história.

Ao iniciar um processo de aquisição de L2, o aprendiz não tem ainda meios de controlar as relações sociais nessa L2. Os enunciados produzidos, por si só, não correspondem a sentidos. Em geral, o indivíduo, nesse momento, se reconhece como submisso a diversos fatores, tais como a figura do professor (que, para ele, exerce autoridade sobre a língua) e a materialidade lingüística (que exerce autoridade sobre ele mesmo). Ele se vê numa situação que o força, de certa maneira, a aprender, incorporar e respeitar as complexas redes estruturais para ser capaz de se comunicar na L2. A nível da forma, isso fica claro, ao discutirmos a aquisição de uma L2, já que o aprendiz tenderá a se apropriar das regras conversacionais que o professor lhe apresenta e que ele próprio usa. Entretanto, a nível de produção de sentido, há uma lacuna que queremos investigar, já que o indivíduo traz consigo formações ideológicas, a partir de suas vivências na língua materna, em seu país de origem. É nesse processo que ele passa por momentos de comparação da nova cultura em relação à sua, resultando daí semelhanças e diferenças que serão vistas e entendidas de acordo com o seu modo de ver e de pensar o mundo. Tudo o

que ele disser terá origem nos seus pensamentos, de acordo com sua maneira de entender a vida, a partir do lugar social que ele ocupa em seu país de origem. Aparentemente, esse fato não deveria se constituir num problema, se pensarmos que se trata de um mesmo indivíduo que, mesmo morando num país estrangeiro, ainda assim se mantém fiel à sua ideologia e, portanto, apenas tenderá a transpor seus pensamentos para a L2. Contudo, por estar morando num país com uma cultura que lhe é estranha, esse indivíduo pode querer se identificar com o povo, com a nova cultura, para só então identificar o seu lugar nesse país. Esse é um processo de autoconhecimento, pois, no contraste de culturas, o indivíduo passa a se dar conta da sua própria cultura. Quer-nos parecer que o aprendiz tenha que passar por um momento de aceitar, questionar ou avaliar tudo que é conhecido, e que já está cristalizado, para poder se apropriar de uma nova língua e uma nova cultura. É bastante compreensível que, se esse processo não for realizado com cautela, poderá gerar insegurança, medo, resultando em "bloqueios", que os professores de línguas, inúmeras vezes, já constataram em seus alunos e tiveram dificuldades em ajudá-los a superar.

Nossa proposta, que se realiza sob uma perspectiva holística, usando parte dos seus fundamentos, aceita e respeita esse processo de aculturação como um momento positivo para a incorporação da língua-alvo. Ao aceitarmos essa integração da contradição, estaremos trabalhando com uma nova lógica, que ultrapassa a lógica formal da não-contradição, da qual a ciência até hoje está compenetrada.

O processo de aquisição de L2 pode ser, na verdade, um processo de autoconhecimento, ao respeitarmos o Ser que existe nesse indivíduo que vemos, fragmentado, com o rótulo de "aprendiz". Quando isso é feito, o indivíduo pode se assumir como quem realmente é, questionando-se e também ao professor, à nova língua e à nova cultura. O aprendiz, mais do que ninguém, será o responsável pela aquisição da L2, pois ele, em sua vida, contém o conteúdo programático para realizar esse processo. Além disso, ele,

mais do que ninguém, conhece seu estilo de aprendizagem, e pode, melhor do que ninguém, indicar os caminhos adequados para atingir o centro do seu Ser.

A LINGUA NA SALA DE AULA

O ser humano, ao longo de seu processo evolutivo, sempre buscou entender, explicar e analisar a realidade, de modo a adquirir conhecimento. No encontro com o outro, surge a comunicação, ou seja, a necessidade de entender e de ser entendido. A comunicação, a interação entre os indivíduos, analisada sob diferentes pontos de vista, sempre merece atenção, e, no nosso caso, ela tem sido o foco de muitas pesquisas na área de Linguística Aplicada e, mais especificamente, no processo de ensino/aprendizagem de L2 e LE.

Spolsky (1989) aponta algumas diferenças básicas entre o papel que a língua ocupa dentro e fora da sala de aula. Segundo ele, num ambiente natural, a linguagem é usada para a comunicação, propriamente dita, enquanto que na sala de aula ela é usada para ensinar, sendo, por isso, cuidadosamente controlada e simplificada. Além disso, a linguagem é "livre" e "normal", pois, sendo usada por falantes nativos, tem como objetivo fundamental o ato da comunicação. Já na sala de aula, só o professor é fluente, o que cria um discurso assimétrico, no qual predomina a fala do professor. Podemos acrescentar ainda que, num ambiente natural, o que se vê é o contexto de vida do indivíduo, que mostra a língua, sendo usada dentro do mundo real, que é aberto e estimulante, enquanto que na sala de aula o contexto fica restrito ao uso da língua dentro de padrões limitantes, através de exercícios e atividades, muitas vezes, inexpressivos.

Entretanto, segundo Ellis (1985), qualquer sala de aula tem potencial para ter o tipo de discurso, ou seja, um tipo de estilo, que seja semelhante ao ambiente natural. Queremos parecer que, ao propormos que a aula de L2 seja construída pela interação entre professor e aluno, que falam e utilizam suas vivências como base para a construção do processo de aquisição da L2, estejamos privilegiando o uso da língua, tal como ocorre no ambiente natural. Isso porque o aluno e o professor trarão para a sala de aula experiências extraídas do seu mundo real, no qual a linguagem é usada sem limitações. Esse fato acaba por criar um processo de aquisição não-linear, mas cumulativo, que, partindo de um núcleo central, dá origem ao discurso, associando novas estruturas às já conhecidas, sempre seguindo um critério de necessidade e relevância, e não de facilidade.

Para Widdowson (1991), para que um indivíduo possa, dentro de uma abordagem comunicativa, tornar-se "competente" para se comunicar numa LE ou L2, é necessário que todas as atividades desenvolvidas na sala de aula sejam relevantes para o indivíduo. Assim, ele propõe que o ambiente da sala de aula seja, tanto quanto possível, semelhante ao ambiente natural, assim como descrito por Spolsky (1989).

O PAPEL DO PROFESSOR

Dentro dessa proposta interativa, será função do professor ser o facilitador desse processo, criando e mantendo uma relação de ajuda centrada no aprendiz. Como mediador dessa apropriação de uma nova língua e sua cultura, o professor deverá estar atento às necessidades de segurança e de auto-confiança do aprendiz, ao mesmo tempo em que deverá ajudá-lo a aprender a aprender -ajudando-o a usar sua energia criativa - para, juntos, construir, na L2, o livro da sua vida. Para que essa interação ocorra na sala de aula, o professor também terá que estar se analisando e trabalhando conscientemente a

importância de sua tarefa - a de "construção de pontes" para a comunicação entre os Homens. Dentro dessa perspectiva, a interação professor/aluno acaba por gerar, dentro e fora da sala de aula, uma relação com valores bem determinados. Para o físico Fritjof Capra (1982), vivemos um momento que representa uma passagem gradativa, da competição para a cooperação, da quantidade para a qualidade, da dominação para a parceria. O que propomos é parceria na vida e na sala de aula.

Na verdade, o que ocorre é que, pelo diálogo baseado na experiência pessoal, estamos despertando, no aprendiz, uma visão holística, um estímulo à experiência da vida, que só pode ser vivenciada por ele mesmo. Smuts, em sua obra Holism and Evolution (1926), apresenta uma citação de Goethe, que diz que "o motivo da vida é a própria vida."

É na vida de cada indivíduo que encontramos sua origem, seus valores, seus objetivos de vida, seus sonhos, e é nessa mesma vida que encontramos suas dificuldades, seus limites, a serem ultrapassados. O interesse ou a necessidade de adquirir uma L2 para ter competência comunicativa também são encontrados na vida dessa pessoa. Parece-nos apropriado que seja, então, extraído dessa mesma vida o conteúdo programático para as aulas de L2, uma vez que a linguagem é algo essencialmente transdisciplinar. Neste trabalho, estamos usando o termo "transdisciplinar" de acordo com a definição de Jantsch (Apud Weil et alli, 1993C:31) para quem a transdisciplinaridade "é o reconhecimento da interdependência de todos os aspectos da realidade".

Dentro dessa perspectiva, o aprendiz experiencia diferentes possibilidades de se conhecer, de conhecer a língua e a cultura na qual está inserido, e, à sua maneira, começa a se apropriar da segunda língua e de sua cultura. Não há mais a dependência de um "mestre" que conduz as aulas, ensinando o que é certo e o que é errado. Agora, o aprendiz tem a oportunidade de arriscar-se, de investigar possibilidades, de errar e acertar, enfim, de construir o seu próprio discurso, respeitando sua historicidade.

Esses novos valores serão trabalhados de acordo com a "nova ética" defendida por Weil (1993B), sendo um processo que ocorre de dentro para fora. Tal trabalho não pode ser fruto de imitação ou de educação. O professor pode apenas facilitar o processo, estando aberto ao aprendiz. Segundo Rogers (1982), os educadores, interessados em investigar aprendizagens que modifiquem as ações do aprendiz, poderão buscar exemplos na psicoterapia. Rogers afirma que, para que uma relação de terapia seja bem sucedida, o terapeuta tem que ser quem ele realmente é, e nunca uma fachada ou um papel. Para ele, a empatia necessária para o sucesso de uma relação de ajuda terapêutica é também o elemento fundamental numa interação dentro da sala de aula.

A autenticidade e a congruência do professor, para Rogers, são os fatores determinantes do desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. Acreditamos que seja ainda mais fundamental que esses itens estejam presentes numa aula de L2, na qual o indivíduo aprende a falar de si mesmo, de seu mundo, seus interesses, suas dificuldades, dentro de um contexto que, para ele, é novo. Entretanto, a nosso ver, o fato de ele poder falar de uma história real, que ele mesmo vivenciou na sua vida, pode facilitar a aquisição da forma e do uso da L2. Isso porque, em materiais didáticos, previamente preparados, para cursos de línguas, o aprendiz, além de ter que entender e incorporar à sua vida a forma e o uso da L2, que lhe darão competência comunicativa, tem ainda que "entrar" em uma história fictícia, com personagens irreais, criados com o objetivo de exemplificar regras de forma e de uso da L2.

Na verdade, entretanto, essa "realidade virtual", que deveria servir como modelos de utilização da língua, acaba por criar um distanciamento, uma fragmentação do que é apresentado nos livros, em relação à realidade que o aprendiz encontra em sua vida cotidiana, principalmente no caso da aquisição de uma L2, em que o indivíduo está vivendo numa situação de imersão. Ou seja, os modelos apresentados nos livros, os diálogos, as narrações, estão contextualizados de acordo com a história que serve como pano de fundo -

um tipo de novela - que mostra os personagens vivenciando possibilidades de uso da língua. Entretanto, ao sair da aula, o aprendiz está exposto a inúmeras situações de uso dessa língua, em interações com pessoas de diferentes níveis sociais e culturais, e sente-se descontextualizado, sem saber como interagir, pois o que aprende e pratica na sala de aula raramente se repete em situações da vida cotidiana. O "papel" que o aprendiz-ator representa na aula não é o mesmo que ele vivencia na sua realidade.

Ao "escrever" o livro da sua vida na L2, dentro da nossa proposta, o aprendiz estará se colocando mais e mais em contato consigo mesmo, com sua realidade e necessidades, de tal forma que o conteúdo programático seja estabelecido pelas suas prioridades, e não mais de maneira linear, com um desenvolvimento gradual a nível de dificuldades. Dentro deste estudo, trabalha-se o que é mais relevante, o que é mais importante em dado momento para a vida do indivíduo. E se, em algum momento, faz-se necessário um panorama geral do curso, então ele é feito com base na evolução da vida da pessoa, partindo da sua história de vida pessoal, indo para a familiar, depois a vida profissional e então social, etc, de tal forma que, como numa representação simbólica espiral, o indivíduo possa sentir que se mantém no centro da sua formação, e que, a partir desse centro, ele evolui, em forma ascendente, e de maneira ilimitada. Assim sendo, pode-se sempre acrescentar um aspecto a mais, sem contudo quebrar a continuidade do processo, iniciado no centro do seu Ser.

Jung (1974) considerava a mandala como sendo a representação do processo de individuação pelo qual o indivíduo passa. Acreditamos que dentro desta perspectiva holística de crescimento de dentro para fora, possamos estar promovendo um processo semelhante, no qual, através da apropriação da L2, o indivíduo tenha chances de se conhecer melhor, de se analisar e de experimentar as vivências relevantes para a sua vida, reconhecendo-se como um ser em permanente crescimento. Como diz Monique-Thoenig, citada por Crema (1989:119), pioneira na difusão e formação em Psicologia Transpessoal

na Europa e autora do método "a mutação holística", "cada ser humano é um templo onde a vida se revela a si mesma. (...) Cada vida é um espaço no tempo, onde se desenvolve a história humana. (...) O modo de transmissão da herança cultural e espiritual deve favorecer a expansão e a liberdade do ser."

Ao favorecermos esse contato com o interior do indivíduo, acreditamos estar promovendo uma oportunidade de desenvolvimento da plena realização do potencial inato do ser, tendo uma base instintiva e implicando numa dinâmica de circunvolução em direção ao real centro psíquico, por Jung denominado "self" ou "si mesmo" (1974).

Rogers (Apud Crema, 1989:65), também, através do seu conceito de "tendência formativa", parece ver esse simbolismo crescente, ao afirmar que "trata-se de uma tendência evolutiva para uma maior ordem, uma maior complexidade, uma maior inter-relação. Na espécie humana, essa tendência se expressa quando o indivíduo progride de seu início unicelular para um funcionamento orgânico complexo, para um modo de conhecer e de sentir abaixo do nível de consciência para um conhecimento consciente do organismo e do mundo externo, para uma consciência transcendente da harmonia e da unidade do sistema cósmico, no qual se inclui a espécie humana."

Anteriormente, Rogers havia desenvolvido o conceito de "tendência realizadora". Em suas palavras, citadas por Crema, (1989:65), "o substrato de toda motivação e a tendência do organismo à auto-realização (...) Há uma fonte central de energia no organismo humano. Essa fonte é uma função do sistema como um todo, e não de uma parte dele. A maneira mais simples de conceituá-la é como uma tendência à plenitude, à auto-realização, que abrange não só a manutenção mas também o crescimento do organismo."

Quer-nos parecer que, ao decidir morar num país estrangeiro, com uma cultura diferente da sua, um indivíduo tenha consciência de que terá que empreender uma árdua jornada, a fim de adquirir competência comunicativa numa nova língua, e ser capaz de interagir com os falantes nativos. Ao mesmo tempo, não nos parece que esteja claro para esse indivíduo, o fato de que, para ser bem sucedido, ele terá que se "desestrangeirizar", assumindo um novo lugar dentro do contexto social que escolheu para viver.

Quando educação se confunde com ensino, a ênfase está na razão. Uma proposta holística tende a despertar e desenvolver tanto a razão quanto a intuição, a sensação e o sentimento.

O que se busca é uma harmonia entre essas funções psíquicas.

Isso corresponde, no plano cerebral, a um equilíbrio entre os lados direito e esquerdo do cérebro, e a uma circulação harmoniosa de energia entre as camadas corticais e subcorticais e em todo o sistema cérebro-espinhal.

Enquanto o ensino enfatiza o conteúdo de um programa, a aquisição de um conjunto de conhecimentos, a proposta holística demonstra como cada situação da existência constitui uma oportunidade de aprender.

Enfim, a educação tradicional tem uma tendência a condicionar as pessoas a viverem exclusivamente no mundo exterior, enquanto a proposta holística se orienta tanto para o exterior quanto para o interior.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS

METODOLOGIA DO LEVANTAMENTO DE DADOS

O foco deste trabalho é avaliar como ocorre a interação nativo/não-nativo na sala de aula de segunda língua(L2), quando a aula é construída a partir de vivências realizadas pelo aprendiz na sua língua materna. Essa proposta privilegia sua visão de mundo, sua ideologia, ao mesmo tempo em que favorece a realização de um processo relevante de aquisição da L2.

Considerando que as aulas individuais sejam uma oportunidade favorável à realização desta pesquisa, estaremos fazendo um estudo de caso com quatro sujeitos, sendo duas professoras brasileiras e dois aprendizes de português como segunda língua, ambos de nacionalidade alemã, vivendo no Brasil e adquirindo português em situação de imersão.

O levantamento de dados foi feito através de gravações em áudio, com o objetivo de identificar os segmentos interacionais gerados na sala de aula, a partir das vivências dos aprendizes. Os sujeitos que fazem parte desta pesquisa trabalharam dentro da proposta apresentada neste trabalho, sendo que os aprendizes têm autonomia para escolher o tema e direcionar o conteúdo das aulas, a partir de suas necessidades e interesses individuais.

DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS

SUJEITO 1 (S1): Paula é professora, brasileira, 34 anos, graduada pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Há mais de dez anos ela trabalha com alunos de português como L2 e de inglês como LE. Devido ao seu jeito de ser, sempre procurou identificar diferentes maneiras de facilitar a aquisição desses idiomas, questionando as razões que levavam diferentes indivíduos a conquistarem maior ou menor competência comunicativa. Sua proposta, aqui apresentada, é usar a história real de vida do aprendiz como base para a aquisição de idiomas.

SUJEITO 2 (S2): Andreas é um aprendiz alemão, de 40 anos, executivo de uma empresa multinacional, que aceitou a proposta de morar no Brasil durante alguns anos, a fim de desenvolver aqui um projeto dentro da empresa onde trabalha. Ele é casado com uma alemã, e antes de vir para o Brasil, teve um curso intensivo de português na Alemanha, que privilegiava a prática de tempos verbais, sem contextos. Aqui, Andreas conheceu Paula, e considerou boa a oportunidade de criar, ele mesmo, o seu curso de português, adequado aos seus interesses e respeitando as suas necessidades. Andreas é uma pessoa indutiva, que adora fazer inferências e que apreende conteúdos sem exigir explicações. Tanto nas aulas quanto na vida pessoal e profissional, Andreas gosta de desafios, e procura soluções inusitadas quando surgem os problemas.

SUJEITO 3 (S3): Karen é professora, brasileira, 25 anos, e é graduada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Há três anos ela trabalha com alunos de português como segunda língua e de inglês como língua estrangeira. Seu trabalho na área de português para estrangeiros segue a proposta desta pesquisa, pois Karen (S3) e Paula (S1) trabalham juntas há três anos, seguindo a proposta de Paula, apresentada neste trabalho.

SUJEITO 4 (S4): Stefan é um aprendiz alemão, de 42 anos, proprietário de algumas empresas na Alemanha. Sua esposa é brasileira, filha de alemães, e por isso, ele decidiu viver um ou dois anos no Brasil, para conhecer o povo e a cultura. Apesar de ser casado com uma brasileira, ele chegou ao Brasil sem domínio do idioma. Antes de vir para cá, ele teve um curso intensivo de português, que privilegiava aspectos lexicais da língua. Conheceu Paula e achou interessante a possibilidade de "construir" o seu curso de português, apesar de, inicialmente, se sentir inseguro em relação à criação do seu material, uma vez que estava mais acostumado a seguir métodos mais rígidos. Decidiu ter aulas individuais, e aceitou a proposta de não usar livros didáticos, concordando finalmente em criar, com a professora, o "seu" material. Stefan é um indivíduo dedutivo, que precisa de explicações e gosta de detalhes e exemplos concretos para entender a língua. Stefan, em sua vida pessoal e profissional, prefere lidar com situações conhecidas, nas quais possa sempre usar experiências e estratégias de suas vivências passadas, para resolver problemas e dificuldades atuais.

A SALA DE AULA

Paula e Karen trabalham com seus alunos no apartamento de Paula, que tem um pequeno escritório, com uma escrivaninha, duas cadeiras, e uma estante com livros. Algumas plantas e um aparelho de som, além do seu computador, completam o ambiente. Sobre a escrivaninha, Paula mantém uma bandeja com café, para a professora e o aluno. Há sempre música clássica tocando, o que parece garantir um clima de relaxamento.

Como Paula e Karen não adotam um material didático convencional, elas praticamente estão de mãos vazias quando o aluno chega, em geral, trazendo algo de seu interesse para a aula. É sempre o aluno que traz o material -- um caderno, que vai se

transformando no "livro" da sua vida, na língua-alvo, e uma fita cassete, onde cada professora grava, no final de cada aula, os pontos mais marcantes do assunto tratado.

Os alunos gostam da idéia de ter aulas na casa de Paula. Segundo depoimentos, eles se sentem "em casa" mesmo. Isso parece facilitar a interação entre professora e aluno, já que, tanto Stefan quanto Andreas afirmam que não conseguem conceber a idéia de terem aulas em carteiras escolares. Paula, então, explica que optou por esse ambiente devido ao fato de que alunos adultos geralmente se sentem infantis quando são colocados numa sala de aula tradicional, com lousa, carteiras, etc.

AS GRAVAÇÕES

Foram feitas gravações em áudio, de cada aluno, em aulas individuais com a professora. Para análise neste trabalho, foi selecionada uma aula de cada aluno com sua professora, que mais reflete o tipo de cada aluno --Andreas (indutivo) e Stefan (dedutivo). Essa seleção procurou mostrar que cada aluno, devido ao seu tipo, constrói a aula de L2 a seu modo.

A SONDAGEM INICIAL

Os alunos responderam um questionário (Anexo 3), que, segundo seus autores, Felder & Silverman (1988), é capaz de identificar o estilo de aprendizagem dos indivíduos. Para que a análise de dados pudesse ser coerente, as professoras também responderam um questionário semelhante, (Anexo 4), dos mesmos autores, cujo objetivo é identificar seu estilo de ensino.

O que constatamos foi que cada aluno estava tendo aulas com a professora cujo estilo de ensino era marcadamente semelhante ao seu estilo de aprender. Esse fato parece promover mais interações em sala de aula, uma vez que, as professoras, dentro desta proposta, exercem papel de facilitadoras e motivadoras no processo de aquisição da L2. É isso que a transcrição dos dados coletados nas aulas parece demonstrar, como veremos a seguir.

É importante ressaltarmos que, como o objetivo desta pesquisa é analisar como ocorre o processo de construção da aula de L2, a partir de vivências relevantes para o aprendiz no seu cotidiano, optamos por analisar os segmentos interacionais relevantes ocorridos em uma aula com um aluno de tipo indutivo (aula 1) e com um aluno de tipo dedutivo (aula 2).

AULA 1

Os dados foram coletados numa aula entre os sujeitos (1) e (2), ou seja, entre a professora Paula (P) e o aluno Andreas (A). A gravação desta aula reflete um momento de retrospectiva da vida que Andreas teve no Brasil até o momento, e de seus planos para o futuro, incluindo sua volta para a Alemanha. A gravação foi feita em áudio, no ambiente já descrito, no apartamento de Paula. É importante contextualizarmos que, na aula anterior, o aluno havia dito que tinha acabado de escrever uma carta, em alemão, para enviar para alguns amigos na Alemanha. Nessa carta, ele fazia uma retrospectiva das suas experiências de vida no Brasil. A partir daí, ele teve a idéia de usar uma aula para fazer essa mesma retrospectiva em português, o que acabou acontecendo na aula agora analisada. Paula, sendo também uma professora, cujo estilo de ensino é indutivo, concordou com a sugestão

de Andreas, o que o motivou a participar de uma aula de "conversação" bastante descontraída, como veremos a seguir.

É importante relembrarmos que Andreas é um indivíduo do tipo indutivo, que não se preocupa com a forma. Para ele, mais importante do que falar sempre corretamente, o essencial é ser capaz de se comunicar. Entretanto, como veremos nos dados coletados, ele se mostra bastante competente comunicativamente (Widdowson,1991), sendo capaz de se comunicar com um bom grau de correção e de adequação aos contextos.

FRAGMENTO 1

(1) P: *hoje é dia dez de maio::...nós vamos gravar uma conversa ((rindo)) talvez informal entre nós tá?*

(2) A: *espero MUITO informal*

(3) P: *((rindo)) muito informal... então está bom... o que eu queria saber Andreas é assim:: desde o dia em que você chegou no Brasil ou talvez até::...um pouco antes de você vir para o Brasil qual era a imagem que você fazia? de vir para esse país de aprender essa língua:: você já tinha aprendido alguma coisa qual a experiência que você já tinha tido...*

(4) A: *bom:: seguinte nós...nós recebemos a informação que vamos mudar para o Brasil mais ou menos seis meses antes da mudança...e sabendo disso comecei comprar livros é::: ler alguma coisa sobre Brasil e::: tive algumas aulas de português mas de português de Portugal...*

(5) P: *ahn ahn...*

Nesse início de aula, percebemos que a professora hesita, no início, ao falar de uma conversa "informal". O aluno, por outro lado, tem certeza de que vai ser "informal". Diga-se de passagem que essa informalidade, a partir do momento em

que passa a se constituir num tópico, entre os interactantes, é porque está ameaçada. A ameaça parte da própria situação de aprendizagem. Por mais descontraídas que estejam as pessoas, um pouco de tensão sempre existe ("gravar uma conversa talvez informal"). Nessa fase inicial, que denominamos de "aquecimento", professor e aluno estão ainda imbuídos desses papéis. Aos poucos, essas marcas vão desaparecendo, como veremos nesta seqüência de fragmentos. Apesar de ser a professora quem propõe o assunto, isso parece ser feito em clima de sugestão, como proposta de um assunto sobre o qual a professora e o aluno podem conversar. Vale lembrar que esse assunto havia sido sugerido pelo aluno na aula anterior, como já foi citado. Quando a professora propõe várias possibilidades para o aluno começar a falar, nota-se sua preocupação em não estar direcionando o assunto, mas fornecendo opções. A tomada de turno por Andreas ocorre de maneira natural, sendo que ele não hesita para começar a falar. Ao contrário, usa um "início" bastante comum entre os brasileiros, que mostra que ele está à vontade para falar de suas experiências.

FRAGMENTO 2

(19) A: *e depois começamos com acho cinco aulas por semana*

(20) P: *((rindo)) ah que horror meu Deus que tempo aqueles*

(21) A: *logo de manhã com cabeça bem fria:: e { fizemos isso acho mais ou menos cinco seis meses*

(22) P: *é:::*

(23) A: *depois ahn::: foi reduzida a freqüência das aulas para TRÊS aulas... DUAS aulas... UMA aula só:::...e depois parou::: ((rindo))*

(24) P: *só para tirar dúvidas...*

(25) A: *certo*

(26) P: *interessante...*

A proposta apresentada nesta pesquisa vem sendo trabalhada já há alguns anos, e tem sugerido que o aluno tenha aulas diariamente no início do seu processo, e que a carga horária seja reduzida de maneira gradativa, com o passar do tempo, até chegar a uma só aula mensal, que funciona como momento para esclarecimento de dúvidas. A aula, ora analisada, ocorreu nesse último estágio, e Andreas enfatiza essa redução da carga horária no segmento (23), inclusive brincando com o ritmo da sua fala.

FRAGMENTO 3

(27) P: *e o tipo de curso não usava material didático pronto lembra? a gente não tinha um livro que a gente seguia lição um dois três...*

(28) A: *tive um caderno para anotar as coisas e para também fazer algumas tarefas em casa...*

(29) P: *uhm uhn*

(30) A: *e usávamos também uma fita*

(31) P: *isso:: e que tipo de sensação você teve logo no começo de saber que ia escrever a tua história de vida aprender o SEU vocabulário*

(32) A: *para mim foi ÓTIMO porque nós trabalhamos em cima das minhas necessidades de dia-a-dia:: de trabalho de dia-a-dia... comecei trabalhando num departamento de trinta cinco funcionários e somente UM deles falou inglês então para mim foi uma necessidade para sobreviver falar português... e... falar português numa maneira que eles possam entender*

(33) P: *é porque eram funcionários mesmo... de um nível inferior a você né?*

(34) A: *é de um nível inferior...*

(35) P: *certo ...*

Este fragmento começa a apresentar indícios de um discurso do tipo polêmico (Orlandi, 1987) pois Paula e Andreas interagem de maneira natural, sem predomínio da fala de um ou de outro. No segmento (32), Andreas mostra, com veemência, o quanto gostou de criar o seu material didático, adequado aos seus interesses. Continua a característica de simetria discursiva, e percebe-se que tanto Andreas como Paula estão numa "troca" de informações relevantes.

FRAGMENTO 4

(35) P: *...e quando você estava na aula... não tinha problemas mas... quando você estava em casa e eu pedia para você fazer algum tipo de tarefa...qual era a sensação... era horrível ou*

(36) A: *umas vezes foi muito fácil...ahn:: dependia muito da tarefa... às vezes foi engraçado... às vezes não gostei muito porque cheguei em casa às sete trinta e::: e::: tive que fazer ainda coisas para aula... então às vezes não gostei mas na maioria dos casos não foi um problema e eu gostei*

(37) P: *tá... eu me lembro outro dia eu estava vendo o seu caderno e eu achei um texto que eu pedi para você escrever sobre um capítulo do livro De Prazer Também se Vive que falava sobre saúde mental sobre ter hobbies*

(38) A: *tá ((rindo))*

(39) P: *e o título do texto que você escreveu foi rascunho número sessenta e nove A: ((rindo muito))*

(40) P: *você falou eu não gostei desse texto eu não queria escrever mas a professora mandou então eu vou escrever::: então esse tipo de sensação por exemplo era porque era DIFÍCIL de fazer ou porque a sua vida estava cansativa...*

(41) A: *não::: eu acho foi a última razão porque às vezes eu cheguei em casa cansado e ainda tive que fazer uma coisa para a aula de português...*

(42) P: *mas também muitas vezes você ia para a aula SEM tarefa né?*

(43) A: *SEM tarefa... melhor... foi melhor...*

A questão das "tarefas" tem sido considerada um ponto crucial nos programas de aquisição de L2. Isso se deve ao fato de que, o aluno, em geral, está exposto à L2 com muita frequência, em situação de imersão, mas, na maior parte do tempo, isso ocorre em situações nas quais predomina o uso da linguagem oral. Torna-se necessário, portanto, que algum tipo de atividade escrita seja desenvolvida, e, em geral, isso ocorre através da proposta de atividades a serem feitas fora da aula, em casa.

Nossa proposta considera que a L2 deva ser adquirida como um todo, sem privilégio de uma ou outra habilidade. Entretanto, preferimos usar o tempo da aula, durante o qual o aluno pode interagir com o professor, para desenvolver atividades ligadas às áreas de compreensão e expressão orais, propondo que o aluno leia e escreva em casa, trazendo os textos para serem discutidos e trabalhados em aula. Dessa forma, estamos garantindo o desenvolvimento simultâneo das habilidades de compreensão e expressão escritas. Entretanto, como trabalhamos com alunos adultos, indivíduos que têm outras funções a desempenhar em sua vida pessoal, familiar, profissional, muitas vezes, a tarefa não é feita, e isso é compreensível. No fragmento 5, Andreas justifica porque, muitas vezes, não faz tarefa, e Paula se mostra interessada em suas razões, procurando saber se o problema está no grau de dificuldade das tarefas propostas ou na falta de tempo para realizá-las (40). Nesse momento, nota-se que Paula está aberta ao que Andreas vai responder (41) e, em nenhum momento, percebemos algum comentário que possa servir de crítica ou reprimenda em relação ao fato de Andreas nem sempre fazer tarefas. Um pouco antes, (37) a (40), há

comentários e brincadeiras (feitas pelo aluno na época da tarefa citada) e muitas risadas quando Paula e Andreas lembram do episódio.

Atualmente, não temos mais exigido que os alunos tragam tarefas feitas em casa. Dentro desse enfoque holístico, estamos considerando que o indivíduo é capaz de adquirir até mesmo a linguagem escrita sem que tenha, para isso, que ter uma sistematização frequente. Nossa proposta, agora, apresenta o que chamamos de "atividades opcionais" que o aluno possa desenvolver fora da aula, e que não necessariamente são atividades escritas, que demandam mais tempo para serem realizadas. Assim, conversar com nativos, assistir TV ou ouvir algum programa de rádio, telefonar para amigos, sempre usando a L2, são propostas que o aluno pode realizar fora do horário de aula. Quando não há possibilidade de o aluno escrever em casa, ele pode usar um pequeno espaço da sua aula para escrever e comentar dúvidas com o professor.

FRAGMENTO 5

(47) A: ... então passo a passo deu para perceber que realmente melhorou a conversa com o pessoal

(48) P: tá... e a gramática... como é que foi para você aprender a gramática?

(49) A: ahn::: a coisa mais difícil naturalmente foram os verbos irregulares ((rindo))
ver::: vir::: ir:::

(50) P: ((rindo)) poder... pedir... pôr...

(51) A: isso foi::: MEIO complicado... mas com o tempo também... se gravou na memória

(52) P: mas foi bom ou::: foi bom aprender gramática ou não precisava ter aprendido gramática?

(53) A: *eu acho... uma certa parte da gramática é essencial... mas a gramática não deve dominar as aulas... eu acho... a conversa sobre dia a dia de trabalho... a vida em casa... problemas talvez... é mais importante que a gramática... a gramática ajuda... funciona como base::: mas uma base não necessariamente muito muito extensa*

Paula e Andreas começam agora a avaliar a gramática. Como Andreas é indutivo, ele tem uma característica muito marcante de achar que a gramática é apenas uma base (53) para a comunicação. Na verdade, alunos indutivos costumam se desinteressar e, às vezes, até se irritar com os momentos da aula, nos quais é necessária uma sistematização. Para esse tipo de indivíduos, a gramática vem em segundo plano, apesar de ser "essencial", em alguns casos, como por exemplo, o uso do modo subjuntivo (é um "mal necessário"). Nos livros didáticos, aparece como um dos últimos tópicos a serem desenvolvidos na aula. Entretanto, as pessoas, em geral, ao se expressarem, precisam usá-lo, logo no início do curso. Dentro da nossa proposta, isso não constitui um problema, uma vez que o critério para escolha de tópicos e estruturas gramaticais é o da relevância e interesse (Widdowson, 1991) para a vida do aluno. Por isso, não é feita nenhuma gradação do material com base na gramática, exclusivamente.

FRAGMENTO 6

(54) P: *e a medida que a gente usou de gramática para você foi muito...pouco...suficiente...*

(55) A: *eu acho:: foi suficiente...*

(56) P: *porque você está dizendo que a gramática é como BASE mas que o mais importante é a conversa sobre coisas de verdade...*

(57) A: *sobre coisas de verdade... e por exemplo... em caso de verbos irregulares foi MUITO importante a repetição... então não somente treinar uma vez mas duas:: três::*

(58) P: *((rindo)) cinquenta:: sessenta::*

No fragmento acima, Paula, apesar de direcionar a pergunta, fornece opções para que Andreas se posicione. No segmento (57), Andreas, ao dizer que foi muito importante a "repetição", faz alusão ao fato de que, dentro da nossa proposta, alguns itens, como os verbos irregulares, que exigem algum tipo de memorização, são abordados em uma pequena parte de várias aulas consecutivas. Essa atitude faz com que os exercícios de memorização, que costumam ser bastante repetitivos, se transformem em uma atividade rotineira, que é executada durante um pequeno período de cada aula. Costumamos comparar isso a exercícios físicos, que só geram bons resultados quando são feitos com frequência. O que conta é a frequência, e não a quantidade ou a intensidade. Assim, os alunos, dentro desta proposta, gostam de estudar verbos e de praticar perguntas e respostas que facilitam a memorização de verbos com conjugações irregulares, por exemplo.

FRAGMENTO 7

(58) P: *... hoje quando você pensa sobre o curso como é que você vê... houve um equilíbrio ou mais gramática ou mais conversação? o que faltou... ou foi um jeito bom para VOCÊ especificamente... porque varia de aluno para aluno...*

(59) A: *na retrospectiva eu acho que:: a maneira deu certo nós começamos trabalhando em cima de problemas existentes na época e depois entrou a gramática... eu acho isso foi o passo lógico depois... e com esse conhecimento da gramática básica deu para melhorar a conversa...*

(60) P: *a gramática te deu segurança, você acha?*

(61) A: *não eu acho... a gramática pode dar uma pseudo-segurança... a pessoa que sabe muito bem de gramática pode pensar que sabe falar... só que na verdade pode ser melhor falar e ARRISCAR uma falha de gramática mas falar*

(62) P: *uhn uhn... tá certo...*

- (63) A: *acho muito mais importante muito mais útil*
- (64) P: *e você acha que teve alguma diferença no teu curso o fato de a gente trabalhar as tuas necessidades como você falou... a tua história de vida... ou se a gente tivesse feito a história da vida de um personagem de livro teria sido a mesma coisa?*
- (65) A: *foi ESSENCIAL adequar as aulas das necessidades do momento*
- (66) P: *é... porque a gente escrevia SOBRE o dia a dia:: escrevia sobre VOCÊ::... no posto de gasolina, no Banco, dentro da empresa... eu me lembro uma vez que você teve que dar uma palestra não foi?*
- (67) A: *nós preparamos uma* / *ABERTURA...*
- (68) P: / *ah abertura*
- (69) A: *de uma palestra*
- (70) P: *isso...*
- (71) A: *foi muito útil*
- (72) P: *então você acha que de alguma forma...*
- (73) A: *e dá também uma certa autoconfiança se por exemplo essa abertura de palestra foi um sucesso... e já deu uma certa autoconfiança para mim e melhorou a preparação da segunda...*
- (74) P: *tá certo... e hoje em dia você não faz mais a abertura você dá a palestra inteira...*
- (75) A: *((rindo)) é::*

Neste fragmento, Andreas revela sua preferência pela organização indutiva do material, ao dizer (61) que a gramática pode dar uma pseudo-segurança. Na verdade, ele deixa isso ainda mais claro nesse mesmo segmento, ao acrescentar que pode ser melhor

falar e arriscar uma falha da gramática, mas falar. Ou seja, primeiro, é importante falar para depois aprender as regras.

É importante notarmos que durante toda a interação, Paula, com frequência, usa a expressão "a gente" (64,66), colocando-se como participante do processo de aquisição de Andreas. Ele mesmo usa "nós" (59,67), o que mostra que ele aceita a professora como participante desse processo. O próprio fato de haver um jogo freqüente de pronomes pessoais mostra que há reversibilidade nesse discurso. Apesar de, em muitos momentos, Paula direcionar a avaliação do curso que estão fazendo, isso é feito de maneira sutil, e Andreas fornece informações voluntárias, o que garante um clima de descontração à aula.

O papel facilitador e motivador que Paula desempenha nessa aula é fundamental para que Andreas se sinta à vontade para se avaliar e também ao curso. O fato de haver comentários sobre experiências significativas, como a abertura de uma palestra que ele realizou no começo do curso (73) e atualmente estar realizando palestras de verdade (74,75), mostra que Andreas está adquirindo competência comunicativa (Widdowson, 1991) para interagir fora da aula, com falantes nativos, em situações não-previsíveis.

FRAGMENTO 8

(76) P: *que mais... do curso inteiro do tempo que você usou até agora para aprender português... o que mais te marcou como positivo e negativo?*

(77) A: *uma experiência desagradável mas não dependia do curso foi quando depois de cinco seis meses fui para Alemanha e tive que fazer uma apresentação em inglês e na época o conhecimento de português e de inglês teve mais ou menos o mesmo nível então na época comecei misturar as coisas... por exemplo a RESPONSABILIDADE em inglês RESPONSIBILITY eu misturei tudo...depois de dois ou três meses melhorou e agora o português domina*

(78) P: certo... e essa experiência de quando você foi para a Alemanha e voltou... como ficou o português quando você voltou... melhor ou pior?

(79) A: pior... porque faltam duas semanas de aulas... e foi uma interrupção que mostrou que... para um sucesso de curso é melhor não interromper

(80) P: certo... e uma experiência agradável? uma lembrança marcante pelo lado positivo?

(81) A: bom:: para mim muito importante foi depois de alguns meses ter condição de ler jornal e revistas sem ter maiores dificuldades... assistir TV ouvir novidades do mundo... sem ter maiores dificuldades de entender... isso foi uma experiência boa

(82) P: tá...

Esse segmento revela mais um momento de análise e avaliação. Ao abrir espaço para Andreas relatar suas experiências pessoais, Paula está, segundo a concepção de Rogers (1982:265), criando "um clima nas aulas que facilite a ocorrência de uma aprendizagem significativa". O que o aprendiz apontou como mais significativo foi a ligação que, de fato, existe entre o que é trabalhado na aula e o que é vivido fora dela (81).

FRAGMENTO 9

(82) P: ... você se lembra que a gente assistia um comercial...uma propaganda...

(83) A: eu me lembro MUITO bem que no começo esse comercial de shampoo esse:::

(84) P: Davene, do Snoopy...

(85) A: { SNOOPY ((rindo)) ... foi bem difícil... porque essa linguagem infantil me irritava muito... mas passo a passo deu para entender isso também...

A fim de garantirmos a integração das atividades ligadas à compreensão e expressão orais, nosso trabalho propõe que, dentro da sala de aula sejam realizadas atividades relevantes para a vida do aluno de L2, que está vivendo no Brasil. Assim, assistir TV é uma dessas atividades, que ocorre em alguns momentos de algumas aulas, com o monitoramento do professor, que ajuda o aluno a entender, na íntegra, um comercial de algum produto ou serviço. No fragmento acima, Paula pergunta (82) se Andreas se lembra de "um" comercial e ele, imediatamente, recorda o comercial de um shampoo, que era de uma linha infantil. Esse foi o primeiro exercício que Andreas fez com a TV em sala de aula.

No segmento (85) Andreas diz que a linguagem infantil do comercial o irritava e que não conseguia entender nada. Esse comercial, gravado em vídeo, foi usado porque Paula achava que a linguagem era simples e fácil de ser entendida, se comparada à linguagem de produtos destinados a adultos. Para compensar essa incoerência, Paula, na aula seguinte, apresentou o comercial de uma companhia aérea, destinado a adultos, e com linguagem muito mais complexa. Para sua surpresa, Andreas entendeu a mensagem e pediu para assistir mais vezes o mesmo comercial, o que reafirma nosso princípio, já citado, de contextualizar, na sala de aula, o que faz parte da realidade de vida do aluno. Além disso, ficou evidenciado que textos direcionados ao público infantil não devem ser usados para aprendizes adultos. A linguagem infantil, ao contrário do que se possa imaginar, pode ser um fator dificultador ao invés de facilitador.

FRAGMENTO 10

(86) P: e como é que está hoje... você acha que faltou alguma coisa no curso...

(87) A: não faltou muita coisa... talvez pedir para o aluno anotar as dificuldades de dia a dia... porque às vezes na aula o aluno não se lembra mais

(88) P: *uhn uhn...*

(89) A: *então é melhor talvez anotar as dificuldades:: as frases desconhecidas...*

(90) P: *tá certo*

(91) A: *e depois discutir com o professor durante a aula*

(92) P: *tá certo*

Nesse momento, quem "conduz", de certa forma, a aula, é o aluno, ao sugerir atividades, enquanto a professora se limita a aceitar sugestões. Rogers (1982) considera essa abertura como um pré-requisito para o professor que quer ter o papel de facilitador de um processo de aquisição relevante. Ao mesmo tempo, a facilidade com que Andreas responde às solicitações de Paula parece revelar alto grau de comprometimento e de participação no seu próprio processo de aprendizagem.

FRAGMENTO 11

(93) A: *e agora:::*

(94) P: *e agora... você está pronto para voltar para a Alemanha?*

(95) A: *a situação é seguinte que MUITO provavelmente fim deste ano nós voltamos então temos mais uma oportunidade de planejar férias de julho*

(96) P: *no Brasil...*

(97) A: *não... nesta vez não vamos viajar no Brasil... vamos viajar para Equador e as Ilhas Galápagos*

(98) P: *que jóia... mas no Brasil vocês conhecem tudo?*

(99) A: não... falta Pantanal... por exemplo Fortaleza

(100) P: mas você não foi para o nordeste de carro?

(101) A: até...até...Recife

(102) P: ah::

(103) A: de carro

(104) P: de carro?

(105) A: de carro... fizemos oito mil quinhentos quilômetros de carro SEM ter NENHUM acidente... nenhum problema com carro... foi muito interessante... muito muito bom... valeu

(106) P: valeu::: ótimo e o sul também vocês fizeram de carro?

(107) A: no sul fomos até Florianópolis Blumenau Pomerode

(108) P: de carro também?

(109) A: sim de carro também... na volta:: fizemos uma passadinha na Vila Velha

(110) P: uhn uhn

(111) A: e falta por exemplo Porto Alegre

(112) P: tá... tá certo... não foi até o limite né? que mais... cidades históricas vocês fizeram também eu lembro...

(113) A: cidades históricas de Minas Gerais Belo Horizonte Tiradentes Mariana

(114) P: e o norte do Brasil... Amazonas vocês foram ou não?

(115) A: não... Amazônia falta ainda

(116) P: *tá certo...dá tempo...*

Nesse fragmento pode-se notar, mais uma vez, a presença do discurso polêmico (Orlandi, 1987), e características de uma atmosfera muito próxima do ambiente natural, com negociações reais, com perguntas e informações voluntárias, enfim, com um estilo de discurso que freqüentemente ocorre entre nativos, o que nos dá sinais de que Andreas é competente comunicativamente, nesse estágio do curso. Ele fala com empolgação sobre suas viagens no Brasil e sobre seus planos para as próximas férias.

Na tentativa de se apropriar do discurso dos brasileiros nativos, Andreas faz uso de expressões (105,109), ainda que com uso errado do verbo ("fizemos" uma passadinha, quando o correto seria "demos" uma passadinha). Entretanto, o que vale é a intenção de sentido que ele procura imprimir ao seu discurso.

FRAGMENTO 12

(117) P: *((rindo))... dá tempo... então tá bom... que mais? o que que você tem de... de melhor de experiência do Brasil e de pior...*

(118) A: *bom... eu pessoalmente gosto muito da liberdade de trabalhar* $\left\{ \begin{array}{l} \text{aqui} \end{array} \right.$

(119)

P: $\left\{ \begin{array}{l} \text{uhn uhn} \end{array} \right.$

(120) A: *a gente não usa terno nem gravata... e...*

(121) P: *mas trabalha muito mais horas aqui do que na Alemanha...*

(122) A: *mais horas que na Alemanha:: estou saindo da casa às sete horas da manhã e volto às sete da noite*

(123) P: *e na Alemanha não era* $\left\{ \begin{array}{l} \text{assim} \end{array} \right.$

(124) A: *na Alemanha não era assim*

(125) P: *e mesmo assim vale a pena?*

(126) A: *vale a pena... e... bom... talvez depende da função também... uma função com muito mais responsabilidade que na Alemanha*

(127) P: *uhn uhn*

(128) A: *eu... eu... posso mandar as coisas no meu gosto que eu gostaria fazer com muito menos burocracia que na Ale...*

(129) P: *uhn uhn*

(130) A: *a realização dos planos é muito mais fácil aqui... eu gosto também do tempo...*

(131) P: *do clima maravilhoso né?*

(132) A: *do clima maravilhoso... a praia... na Alemanha isso vai faltar para mim...*

Ao adquirir uma L2, o indivíduo invariavelmente passa por um processo de checagem da sua identidade e de aspectos culturais presentes no seu país de origem e no país onde está vivendo e aprendendo a L2. Esse momento de comparação entre culturas é muito importante para que o aluno possa se reconhecer como um indivíduo que tem suas próprias origens, e que, ao se dispor a viver num outro país, aceita mudanças, incorporando novas vivências à sua experiência de vida. Neste trabalho, é importante que o aluno tenha esse espaço de checagem e comparação cultural dentro da sala de aula, e que possa interagir com o professor, discutindo esses aspectos. Nesse fragmento, enquanto Andreas ressalta os pontos positivos do Brasil, Paula interfere, mostrando que aqui ele tem menos tempo de lazer (121,125). O que se busca, nessa hora, é a não-idealização de uma ou outra cultura. Espera-se que o aluno possa ver que tudo está integrado -- tanto os aspectos

positivos quanto os negativos -- e que ele pode fazer opções, analisar, escolher, decidir, julgar, a partir do lugar social que ocupa.

FRAGMENTO 13

(133) *P: e não é possível para vocês ficarem ou vocês realmente não têm interesse de ficar no Brasil?*

(134) *A: não... é uma coisa ambígua... ahn::: cinquenta por cento de mim gostaria de ficar aqui e cinquenta por cento pensa um pouquinho na família... nos parentes... por exemplo os pais da minha esposa já são bem velhinhos... quase oitenta anos de idade...*

(135) *P: é difícil não ver... não estar perto...*

(136) *A: é difícil não ver... somente ver uma vez por ano...*

(137) *P: é complicado... e as crianças como é que...*

(138) *A: e também para as crianças eu acho melhor voltar para a Alemanha pelo menos para algum tempo alguns anos... para não perder a língua alemã totalmente...*

(139) *P: e a identidade mesmo né?*

Esse trecho da aula apresenta uma interação bastante relevante em termos de processo de autoconhecimento. Nesse momento, percebe-se a importância que um curso de língua estrangeira ou segunda língua exerce na vida de um indivíduo. Andreas, ao constatar que se sente "dividido" entre os dois países, na verdade está atribuindo pesos iguais à sua e à nova cultura. Não se trata, portanto, de uma fase de vida no Brasil, mas de algo que passou a ter o mesmo peso que as suas experiências no seu país de origem. Ele incorporou as vivências realizadas no Brasil à sua vida, e, se essas vivências forem analisadas, por

exemplo, à luz das idéias de Jung (1974), veremos que fazem parte de um processo de individuação, de Andreas estar buscando saber e identificar quem ele mesmo é.

O fragmento que acabamos de analisar é o momento mais denso desta aula. De todo o processo, é o instante em que aluno e professor chegam a um contato realmente de conhecimento, de troca, favorecido pela integração existente entre eles. Há cooperação, abertura, participação e troca.

No segmento (139), Paula expressa sua preocupação em termos de perda da própria identidade, caso a família de Andreas fique longe do seu país de origem por muito tempo. Esse tipo de assunto só nos parece provável de ocorrer em aulas nas quais professor e aluno trabalhem num mesmo sentido, de construir o processo de aprendizagem a partir do que é real e relevante para ambos.

FRAGMENTO 14

(139) P: ...quer dizer que eu CORRO O RISCO ((rindo)) que vocês voltem para o Brasil daqui a algum tempo?

(140) A: PODE $\left\{ \begin{array}{l} \text{acontecer} \end{array} \right.$

(141) P: $\left\{ \begin{array}{l} \text{existe o risco? ((rindo))} \end{array} \right.$

(142) A: PODE ACONTECER ((rindo))

(143) P: existe o risco de o meu telefone tocar e eu ouvir oi Paula é o Andreas?

(144) A: PODE ACONTECER

(145) P: mas você pode mandar uma carta antes me preparando psicologicamente né?

(146) A: certo... vou fazer isso... vou mandar um fax porque com certeza no futuro você vai trabalhar com fax com telecomunicações

(147) P: certo... mas mande com antecedência tá?

Ocorre, aqui, uma seqüência de frases entrecortadas de risos de ambos, nas quais o objetivo de Paula era desfazer o ambiente sério que havia se instalado na aula (cf. Fragmento 13). Andreas corresponde, brincando, e isso denota mais uma vez que a professora e o aluno estão interagindo em sintonia, e que mesmo quando o assunto é mudado completamente, os dois interlocutores aceitam isso naturalmente. É importante observar o humor nesse trecho. Paula dá início, e Andreas, imediatamente, entra no jogo, indo além, ao sugerir que a surpresa poderia vir via fax... A compreensão e o uso do humor, em L2, evidenciam uma fase avançada no processo de aquisição de língua e de cultura.

FRAGMENTO 15

(156) A: depois em julho:: acho que foi em junho:: a minha esposa teve um acidente de carro e...

(157) P: GRAÇAS... ((rindo))

(158) A: graças ((rindo)) a Deus, tivemos a ajuda da Paula

(159) P: não mas não é isso que eu quero dizer eu quero dizer que ela teve um acidente GRAÇAS a um papagaio

(160) A: graças a um PA-PA-GA-IO

(161) P: por que ela atropelou um papagaio? ((gesticulando)) NÃO::: ela olhou para um papagaio e bum::: bateu no carro da frente não foi?

(162) A: ((rindo)) *mas para falar a verdade a situação de semáforos nesse lugar é péssimo... tem um semáforo que muda para verde quando o outro ainda fica com vermelho... então é uma pequena confusão para os motoristas*

(163) P: *é verdade...*

Aqui, é interessante notar o "olhar" da esposa de Andreas, que é alemã, para um papagaio -- algo raro, inusitado, especialmente em meio a um trânsito complicado de cidade grande. Além disso, há que se notar o "olhar" de Andreas com relação aos semáforos, em Campinas. O parâmetro, sem dúvida, são os semáforos de sua cidade, na Alemanha, que, aos seus olhos, não são tão "confusos" como os daqui. É nesse jogo de comparação e contraste que os aprendizes vão selecionando as coisas positivas e as negativas entre as duas culturas e se posicionando, ou seja, voltando para si mesmos, a partir das coisas do "externo".

FRAGMENTO 16

(164) A: *bom... isso foi a segunda aventura...* { *depois::*

(165) P: { *Rio de Janeiro?*

(166) A: *nós fizemos um passeio com a nossa sobrinha que veio da Alemanha e ficava conosco seis semanas... mais ou menos... e com ela fizemos duas viagens...uma primeira viagem foi para Rio via Paraty praias etc e:: viajando para Paraty nós paramos numa cachoeira::coloquei o carro bem pertinho ((gesticulando))*

(167) P: *essa eu não conhe::ço...*

(168) A: *não?*

(169) P: *essa eu não me lembro*

(170) A: *foi uma aventura especial... coloquei o carro num canto... fomos na cachoeira para tomar uma coca e voltando para o carro tive que perceber que o carro ficava assim ((inclina as mãos)) com duas rodas na estrada e duas rodas:...ahn::*

(171) P: *atoladas?*

(172) A: *atoladas... então::: que-brou a* $\left\{ \begin{array}{l} \text{terra...} \\ \end{array} \right.$

(173) P: $\left\{ \begin{array}{l} \text{afundou?} \\ \end{array} \right.$

(174) A: *afundou, a terra e o carro fico* $\left\{ \begin{array}{l} \text{encostado no chão} \\ \end{array} \right.$

(175) P: $\left\{ \begin{array}{l} \text{meu Deus... eu não sabia dessa outra aventura...} \\ \text{eu pensei que a aventura do Rio de Janeiro fosse a do assalto...} \\ \end{array} \right.$

(176) A: *não não* $\left\{ \begin{array}{l} \text{não} \\ \end{array} \right.$

(177) P: $\left\{ \begin{array}{l} \text{essa é} \\ \end{array} \right.$ $\left\{ \begin{array}{l} \text{outra?} \\ \end{array} \right.$

(178) A: $\left\{ \begin{array}{l} \text{outra ((rindo))} \\ \end{array} \right.$

(179) P: *e o que você fez nessa situação?*

(180) A: *bom... com a ajuda de cinco ou seis homens nós conseguimos colocar o carro na posição de novo... e depois de ter testado os freios etc e ter constatado que não teve nenhum problema técnico nós* $\left\{ \begin{array}{l} \text{continuamos a viagem...} \\ \end{array} \right.$

(181) P: $\left\{ \begin{array}{l} \text{o seu anjo da guarda no Brasil é incrível} \\ \end{array} \right.$
hein fala a verdade...

(182) A: *incrível*

(183) P: *essa cachoeira é na Rio-Santos né?*

(184) A: *na Rio-Santos*

(185) P: *na Rio-Santos*

(186) A: *vinte quilômetros antes de Paraty mais ou menos*

(187) P: *super bonito*

Esse fragmento exemplifica o que Orlandi (1987) chama de discurso lúdico, no qual a reversibilidade é total. O aluno, no entanto, é quem domina, com muita fluência e poucas pausas. Há dois momentos em que necessita de ajuda, a nível léxico-semântico: em (171), por não saber o termo em português, e em (172), por não saber como dizer "quebrar a terra". Casos como este, o segundo, ocorrem no processo de aquisição de léxico e de semântica, tanto em L1 quanto em L2.

FRAGMENTO 17

(188) A: *e chegando em Paraty...*

(189) P: *não... lá não teve aventura...*

(190) A: *não... teve aventura mas teve uma pousada especial:: barata mas também não muito confortável e lá tivemos dois apartamentos e a experiência especial foi que no quintal dessa pousada... ahn:: três ou quatro homens fizeram lutas de galo*

(191) P: *ah::: briga de galo*

(192) A: *é... briga de galo... uma experiência interessante*

(193) P: *vocês podiam assistir na janela do quarto ou não?*

(194) A: *na janela do quarto... ((rindo)) no próximo dia continuamos para Rio de Janeiro... chegamos lá às cinco horas da tar::de:: colocamos as malas no hotel e depois a mulherada teve a idéia... vamos fazer um passeio na pra::ia:: então fomos na praia*

(195) P: *e:::*

(196) A: já:: foi um pouco escuro e quando chegaram dois homens fazendo cooper e um deles pegou uma faca falando assim máfia máfia dinheiro dinheiro cortou meu relógio e pesquisou as minhas bolsas

(197) P: { né?
uhn uhn::

(198) A: felizmente depusitei quase todo o dinheiro no safe de hotel então a perda foi somente... entre aspas de cinquenta dólares e o relógio... e o susto

(199) P: e os documentos não?

(200) A: documentos não ahn:: o talão de cheque eles não levaram

(201) P: que { sorte

(202) A: { que sorte

Nesse fragmento, o aspecto mais interessante é o predomínio dos turnos de Andreas (190,194,196,198,200) que fala muito mais do que Paula, que se limita a ouvir, emitir pequenos comentários e fazer perguntas sinceras de esclarecimento (193,195,197,199,201). Somente em um momento ela faz uma correção a nível lexical (191), que não interfere no ritmo da conversação. Nota-se mais uma vez uma atmosfera descontraída, um discurso que poderia estar acontecendo numa mesa de restaurante, num clube, em que a linguagem é usada para a comunicação. Até mesmo a interferência de Paula (191) é feita de maneira natural, tal como pode ocorrer até entre dois nativos.

FRAGMENTO 18

(222) P: e hoje quando você conversa com as pessoas em português... você tem inseguran::ça:: você se sente tranqüi::lo... como é?

(223) *A: eu me sinto muito tranquilo muito sossegado... às vezes falta uma palavra mas... hoje já dá para usar uma outra palavra um sinônimo... e normalmente não tenho muitas dificuldades em conversar com as pessoas... pelo contrário...GOSTO de conversar com as pessoas e muitas vezes quando volto para casa estou fazendo um intervalo na padaria não somente para comprar:: para comprar pãezinhos mas também para tomar um chopinho e conversar com o pessoal lá... lá tem uma turma muito simpática*

(224) *P: que padaria que é?*

(225) *A: Flamboyant*

(226) *P: então você já é conhecido lá...*

(227) *A: conheci::do...quando chego lá a Ana já sabe ah::: ele vai tomar uma Kaiser ((rindo))*

(228) *P: ((rindo)) você acha que você é quase brasileiro?*

(229) *A: quase brasileiro mas não em todos os respeitos*

(230) *P: mas em termos da língua e da cultura e de relacionamentos você se sente...*

(231) *A: relacionamentos eu me sinto em casa...*

(232) *P: bom nosso tempo acabou que tal a gente continuar esse papo outra hora?*

(234) *A: tudo bem a gente está sempre conversando né?*

Nesse último fragmento da aula, além de falar sobre o cotidiano de Andreas, Paula está preocupada, ao sentir que o final da aula se aproxima, em saber como Andreas se sente quando se comunica com os brasileiros. No segmento (223), ele deixa muito claro o tipo de relacionamento que mantém com os brasileiros, afirmando que tem uma "turma" na padaria próxima à sua casa e que, em termos de relacionamentos, ele se sente "em casa" (231). Além disso, ele faz referência a uma das estratégias que usa (também usada por

falantes nativos), sempre que não sabe dizer ou sempre que não se lembra de alguma palavra (223). Nesse estágio do processo de aquisição de L2, pode-se notar que existe uma crescente e gradativa semelhança entre a conversação e a comunicação nativo/não-nativo.

Acreditamos que, pela análise dos segmentos interacionais desta aula de Andreas e Paula, conseguimos mostrar como ocorre a construção de uma aula de L2, na qual as vivências do aprendiz servem como base para realização da aula, aproximando o discurso de sala de aula à conversação em que há simetria e participação voluntária, exatamente por serem relevantes tanto para o aprendiz quanto para o professor.

AULA 2

Estes dados foram coletados através de uma gravação em áudio, em uma aula cujos sujeitos são Karen (K) e Stefan (S). A aula aconteceu no apartamento de Paula, que já foi descrito anteriormente, neste mesmo capítulo.

Nesta aula, Stefan escolhe falar sobre um livro que ele, por conta própria, comprou numa livraria, e está tentando ler, em sua casa, trazendo em seguida as dúvidas para discussão em aula. Ele se mostra bastante interessado, em sua vida, em entender **como** funciona a comunicação entre as pessoas e **por que** existem tantas discussões e divergências.

A análise desta aula está dividida em oito itens. Cada um constará de uma análise e/ou de uma explicação sobre a questão em destaque, seguidas de exemplos representativos, presentes nos dados.

ORGANIZAÇÃO DEDUTIVA

O sujeito, nesta aula, é Stefan, que demonstra forte preferência pela organização dedutiva do material. Ele gosta de ter aulas de maneira organizada e sequencial, estabelecendo, no início de cada aula, um roteiro a ser seguido, de acordo com os seus interesses. Seu ritmo e estilo de aprendizagem diferem totalmente do que vimos na análise de dados da aula 1, na qual Andreas, do tipo indutivo, não apresentava preocupação com a forma, e sim com o uso da língua. Stefan, trabalhando com Karen, mostra-se bastante preocupado com a correção da forma, mais do que com o uso efetivo da língua. Karen, também com preferência pela organização dedutiva, facilita o processo de aprendizagem de

Stefan, pois seu estilo de ensino coincide com o estilo de aprendizagem de Stefan, como veremos a seguir:

FRAGMENTO 1

(7) S: *bom ahn:: eu FIZ tarefa sobre::: comunicação glo:: o livro Comunicação Global né? você quer ler?*

(8) K: *quero*

(9) S: *vamos falar primeiramente sobre isso né?*

(10) K: *é... é melhor*

(11) S: *e depo::is... tenho algumas dúvidas sobre:: é::: tarefas que eu fez:: semana passada*

(12) K: *que eu FIZ?*

(13) S: *que eu FIZ semana passada... podemos falar sobre isso também?*

(14) K: *claro*

(15) S: *claro*

Neste fragmento, o que se observa, primeiro, são os indícios de negociação entre a professora e o aluno, quando Stefan (7) pergunta se Karen **quer** ler o que ele escreveu em casa, e quando (13) ele pergunta se eles **podem** falar sobre as suas dúvidas. Karen se limita a concordar amigavelmente (8,10,14) com as propostas de Stefan. Há apenas um segmento (12) no qual Karen, através de uma pergunta de confirmação, aponta para Stefan o erro verbal que ele cometeu (11) e que ele corrige (13), sem questionar.

FRAGMENTO 3

(37) S: *IF I have né? if I have...*

(38) K: *então é quando eu TIVER...*

(39) S: *ahn::: quando eu* $\left\{ \begin{array}{l} \text{TIVER} \\ \text{subjuntivo} \end{array} \right.$

(40) K: $\left\{ \begin{array}{l} \text{TIVER} \\ \text{subjuntivo} \end{array} \right.$

(41) S: *ahn:::*

(42) K: *quando eu...*

(43) S: *TIVER*

(44) K: *ti-ver ((escrevendo)) tudo bem aqui?*

Nesse fragmento, está bem marcada a preferência de Stefan pelo estilo dedutivo de aprender. Ele questiona o uso do subjuntivo (37,39), e Karen se limita a ajudá-lo, esclarecendo a forma correta de uso.

FRAGMENTO 5

(59) S: *é porque::: ahn::: aqui já é o modo subjuntivo... se eu SOLICITAR... aqui...*

(60) K: *aqui já é o futuro tá vendo?*

(61) S: *mas aqui é outra coisa*

(62) K: *mas você tá usando o mesmo tempo se eu...*

(63) S: *ah SOLICITAR e TIVER aqui é foi da mesma regra*

(64) K: *é... os dois estão no mesmo tempo no subjuntivo*

(65) S: *é... é... porque eles são na mesma sentença é...*

Este fragmento mostra mais uma vez, forte presença da forma da língua, mas agora, mais associada ao uso, o que, segundo Widdowson (1991), é o que gera a competência comunicativa. Ainda com base na forma (59,60), Karen e Stefan mostram exemplos, através da palavra "aqui", que indica que estão discutindo algo concreto, extraído do texto escolhido por Stefan para servir de roteiro para essa aula.

FRAGMENTO 10

(138) K: *é... como... é como se fosse por exemplo comigo...*

(139) S: *COM EU...
com EU ahn:::*

(140) K: *só que não se pode falar com eu... coMIgo...*

(141) S: *ahn:::*

(142) K: *conSIgo... com você... você está ficando com você... consigo...*

(143) S: *ahn::: só a diferença por ou para mim... aqui existe também né? PARA si mesmo...*

Nesta passagem, o sujeito faz duas solicitações à professora com relação ao uso do pronome de primeira pessoa, precedido da preposição "com" e à diferença entre "por" e

"para". Esta solicitação passa despercebida pela professora, que está empenhada em esclarecer a primeira.

FRAGMENTO 12

(184) S: *nós já... é... fizemos uma vez a diferença entre BEM e BOM né? é... é... quase mesma coisa né?*

(185) K: *aqui ((mostrando)) é o BOM e aqui é o BEM*

(186) S: *porque BEM é um adverbio*

(187) K: *é... e o BOM é o... adjetivo... então...*

(188) S: *ja... mas... funda... por exemplo um adverbio... é sempre com um verbo conjunção? sempre junto? porque hoje... na tarefa eu escrevi... uma vez... normalmente*

O fragmento acima apresenta uma discussão a respeito da diferença entre adjetivos e advérbios. Tanto neste fragmento quanto no anterior, é sempre Stefan quem inicia os questionamentos e conduz as discussões, enquanto Karen orienta as respostas habilmente.

FRAGMENTO 14

(292) S: *você sabe eu acho... ahn... é muito bom que nós... está... esTÃO lendo*

(293) K: *esTAmos*

(294) S: *esTAmos lendo esse livro porque quase tem todas as regras...*

(295) K: *é...*

(296) S: *os tempos...*

(297) K: *claro*

Segundo Stefan, é bom ler um livro que tem todas as regras e os tempos verbais. É importante notarmos que ele mesmo escolheu e comprou o livro. Essa atitude de ir a uma livraria e adquirir um livro em português (sua L2), por achar o título interessante, já seria reconhecidamente positiva. Mas, mais do que isso, ele usa o livro como base para construção da sua aula de L2, o que torna a leitura muito mais agradável e relevante.

Como se vê, por esses exemplos, dos 21 turnos de Stefan, 11 tratam de questões relativas à estrutura do português. A preocupação com as normas que regem a língua, entre os dedutivos, é muito maior do que com a comunicação.

VIVÊNCIAS DO APRENDIZ

A proposta apresentada neste trabalho pressupõe que, numa visão holística da realidade, o aluno seja visto como um indivíduo em evolução, e que não mais haja fragmentação entre suas vivências e o processo de aprendizagem da L2 que ele está realizando. Assim, é função do professor, proporcionar oportunidades para que o aluno traga para a sala de aula, as experiências de vida que ele tem no cotidiano. Quando o professor "abre espaço" para o aluno trazer para a sala de aula sua história de vida, as interações passam a ser mais autênticas e como consequência, mais relevantes tanto para o professor quanto para o aluno.

Para exemplificar, reproduziremos o Fragmento 1, integralmente. Num primeiro momento, vemos a preocupação do aluno em arranjar um tópico para esta aula,

que estava sendo gravada. Em seguida, ele sugere a Karen que falem sobre o livro, que ele havia comprado. Na sequência, ele sinaliza que gostaria ainda de falar um pouco sobre algumas de suas dúvidas com relação à gramática.

É exatamente nos primeiros minutos da aula, na fase de aquecimento, que o aprendiz transmite à professora o que tem em mente. Em outros termos, nesta abordagem, os papéis estão invertidos, ou seja, não é a professora que decide sobre o assunto da aula. Cabe ao aluno este papel.

FRAGMENTO 1

(1) S: *então hoje vamos gravar essa aula*

(2) K: *hoje é dia vinte* $\left\{ \begin{array}{l} e:: \\ \end{array} \right.$

(3) S: $\left[\begin{array}{l} vinte e um \end{array} \right.$

(4) K: *vinte e um de outubro:::*

(5) S: *e nós esperamos que o aparelho vai gravar ahn::: nossas... ahn:: sobre o que nós vamos falar...bem... bom...*

(6) K: *((rindo)) bem...*

(7) S: *bom ahn::: eu FIZ tarefa sobre::: comunicação glo:: o livro Comunicação Global né? você quer ler?*

(8) K: *quero*

(9) S: *vamos falar primeiramente sobre isso né?*

(10) K: *é... é melhor*

(11) S: *e depo::is... tenho algumas dúvidas sobre:: é::: tarefas que eu fez:: semana passada*

(12) K: *que eu FIZ?*

(13) S: *que eu FIZ semana passada... podemos falar sobre isso também?*

(14) K: *claro*

(15) S: *claro*

A atitude de Karen, de permitir que Stefan trabalhe o livro que **ele** escolheu e comprou, faz com que ele se motive a discutir o conteúdo, fornecendo informações voluntárias a respeito do texto e emitindo suas próprias opiniões sobre o livro. Ao mesmo tempo, o fato de ele ser do tipo dedutivo faz com que ele questione aspectos gramaticais que aparecem no texto. Novamente, queremos destacar que esta proposta favorece a discussão desses aspectos, mas de maneira contextualizada, pois as dúvidas aparecem a partir da leitura de um texto, escolhido pelo próprio aluno. A interação, então, acontece a partir dos turnos de fala do aluno, que de certa forma, conduz o ritmo da aula. Nessa nova estrutura, o professor limita-se a orientar o aluno, esclarecendo suas dúvidas e trabalhando dentro do ritmo estabelecido pelo aluno.

INTERAÇÃO PROFESSOR/ALUNO

Na sala de aula, normalmente, o que se vê é a ocorrência do discurso do tipo autoritário, com predomínio da fala do professor. Nesta aula, no entanto, como veremos pelos fragmentos selecionados abaixo, existe um clima de cumplicidade e de ajuda mútua. Nossa proposta de trabalho favorece o aparecimento de um discurso do tipo polêmico (Orlandi) e às vezes até mesmo lúdico, o que é muito parecido com o discurso que ocorre no ambiente natural, em que a conversação é livre, sem restrições.

Nos quatro primeiros fragmentos abaixo, o que se observa é a inversão de papéis:

FRAGMENTO 1

(1) S: *então hoje vamos gravar essa aula*

(2) K: *hoje é dia vinte* $\left\{ \begin{array}{l} e:: \\ \end{array} \right.$

(3) S: $\left\{ \begin{array}{l} vinte e um \\ \end{array} \right.$

(4) K: *vinte e um de outubro:::*

(5) S: *e nós esperamos que o aparelho vai gravar ahn::: nossas... ahn:: sobre o que nós vamos falar... bem... bom...*

(6) K: *((rindo)) bem...*

FRAGMENTO 2

(16) K: *bom... ((lendo o texto que Stefan escreveu em casa)) "a solicitação... é uma maneira de perguntar..."*

(17) S: *uma coisa:: eu vou... eu acho que é melhor falar um pouco mais alto para gravar*

(18) K: *((rindo)) é::: é melhor ((lendo)) "a solicitação é uma maneira de perguntar... mas::: a expressa mais..."*

FRAGMENTO 9

(104) K: ... ((lendo o texto de Stefan)) "a escassez aumenta o valor da mercadoria de uma empresa porque as pessoas sempre querem uma coisa que elas não têm" MUIto BEM:: "no mundo..."

(105) S: ((lendo junto)) { "no FUNdo"
 (106) K: { ah:: { ((rindo))
 (107) S: { ou geRRA...

(108) K: ah ((rindo)) eu entendi no MUNdo

FRAGMENTO 12

(207) K: então... ahn::: vou colocar uns exemplos ((escrevendo)) aqui tá?... então a diferença entre... adjetivo e advérbio

(208) S: ((rindo)) diferenças... uma vez você::: escreveu... de modo::: claro para mim::: a diferença entre BEM e BOM você se lembra?

(209) K: lembro...

Como vemos, é o aluno que comenta sobre a gravação da aula (1), manifesta seu desejo de que grave direito (5) e sugere a Karen que fale mais alto (17). Todos esses atos de fala, em aulas de línguas, em geral, se realizam via professor. Além desses, há dois outros tipos de inversão de papéis: em (105), é o aluno que corrige a professora e é ele também que reforça positivamente (208) seu modo de ensinar.

No entanto, há duas instâncias, comuns à situação formal de aquisição/aprendizagem de línguas. Stefan, sempre que necessita, pede ajuda a Karen com relação a gramática (208). Ela, sempre que surge a oportunidade, fornece reforço positivo (104).

De acordo com a nossa proposta de trabalho, é fundamental que o aluno se sinta aceito (Rogers, 1982) e que possa saber que seu trabalho tem valor. Portanto, o elogio é essencial numa relação na qual queremos que a parceria e a cumplicidade sejam uma constante.

Quanto ao aparecimento de reforço, vale ressaltar um contraste entre este tipo de abordagem e aulas convencionais, em que o professor detém a palavra e o poder. Nesta, quem reforça é sempre o professor, enquanto que na primeira, o aluno também o faz (espontaneamente), isto porque a atmosfera entre ambos é descontraída, o que permite, com certeza, a inversão dos papéis.

NEGOCIAÇÃO

Nossa abordagem pressupõe que, ao abrir espaço para que o aluno se posicione durante a aula, ocorrem negociações mais significativas para seu processo de aquisição de segunda língua. Nos exemplos a seguir, poderemos constatar como isso acontece, e de que maneira o aluno conduz a aula, negociando sentidos, roteiros e planos do curso que ele está realizando.

FRAGMENTO 1

(11) S: e depo::is... tenho algumas dividas sobre:: é::: tarefas que eu fez:: semana passada

(12) K: *que eu FIZ?*

(13) S: *que eu FIZ semana passada... podemos falar sobre isso também?*

(14) K: *claro*

(15) S: *claro*

Este fragmento, já citado anteriormente, apresenta também indícios de negociação entre Karen e Stefan, pois ele sugere um roteiro para esclarecimento de dúvidas, que Karen aceita. A atitude de ambos, logo no início da aula, vai garantir que a aula seja construída, naturalmente.

FRAGMENTO 5

(59) S: *é porque::: ahn::: aqui já é o modo subjuntivo... se eu SOLICITAR... aqui...*

(60) K: *aqui já é o futuro tá vendo?*

(61) S: *mas aqui é outra coisa*

(62) K: *mas você tá usando o mesmo tempo se eu...*

(63) S: *ah SOLICITAR e TIVER aqui é foi da mesma regra*

(64) K: *é... os dois estão no mesmo tempo no subjuntivo*

(65) S: *é... é... porque eles são na mesma sentença é...*

Neste fragmento notamos uma discussão sobre a forma da língua, associada ao uso. Tanto Karen quanto Stefan parecem gostar dessa negociação de sentidos a partir da forma, pois os dois mostram exemplos extraídos do próprio texto em discussão.

FRAGMENTO 6

(72) K: ((lendo a resposta do aluno)) "a escassez fica... A nivel

(73) S: ah::: A nivel

(74) K: ou então NO nivel

(75) S: A nivel? mas é O nivel

(76) K: é O nivel

(77) S: o substantivo

(78) K: uhn uhn mas... ou você $\left\{ \begin{array}{l} \text{diz} \\ \\ \end{array} \right.$

(79) S: $\left[\begin{array}{l} \text{NO nivel} \end{array} \right.$

(80) K: a escassez fica NO nivel ou então A nivel nós também dizemos

Aqui, há uma negociação de sentido lexical, na qual o uso de uma preposição gera vários segmentos. Karen propõe uma correção de forma (72), e em seguida, sugere outra possibilidade (74). Essa segunda opção parece deixar Stefan confuso (75), uma vez que ele pensa se tratar de um artigo, e não de uma preposição. A sobreposição de segmentos (76 a 79) mostra que essa negociação ocorre de maneira informal, criando um discurso semelhante ao que ocorre em um ambiente natural.

FRAGMENTO 14

(298) S: *muitos palavras... novas né?*

(299) K: *porque depois que você aprende o básico... a gramática básica...*

(300) S: *é... é preciso...*

(301) K: *é preciso você LER para RECONHECER o que você aprendeu no texto*

(302) S: *é... e você sabe eu já pensei sobre isso... às vezes é melhor ler um livro que tem uma história... que vai crescer...*

(303) K: *é mais interessante...*

Nesse fragmento, notamos que Stefan considera importante estar trabalhando de maneira interativa, a partir de um texto escolhido por ele. Quando Karen aponta a necessidade de ler textos para reconhecer o que já foi aprendido (301), Stefan concorda e acrescenta sua opinião (302).

FRAGMENTO 15

(322) S: *MOL-DAR é uma coisa... eu não entendo MOL-DAR*

(323) K: *COLO... você sabe o que é* $\left\{ \begin{array}{l} \text{um... molde?} \\ \text{um o quê?} \end{array} \right.$

(324) S: $\left[\begin{array}{l} \text{um o quê?} \end{array} \right.$

(325) K: *MOLDE?* $\left\{ \begin{array}{l} \text{MODELO?} \\ \text{modelo tá} \end{array} \right.$

(326) S: $\left[\begin{array}{l} \text{modelo tá} \end{array} \right.$

(327) *K: então aqui ajuda a... é como se fosse... a fazer um modelo::*

(328) *S: um modelo*

Esse trecho mostra sobreposição de falas com o objetivo de esclarecer uma dúvida lexical, que Stefan aponta a partir do texto que está sendo trabalhado na aula (322). Karen, mais uma vez, facilita a compreensão, o que gera uma negociação de sentido com características de discurso polêmico.

PAPEIS

Dentro da nossa proposta, o papel do professor passa a ser de motivador, de facilitador do processo de aquisição da L2. Espera-se que o professor possa abrir espaços de negociação de sentido, sempre a partir das necessidades e dos interesses dos alunos. Por outro lado, o papel do aluno passa a ser de orientador do seu processo de aquisição de L2, e ele tem mais responsabilidade sobre o ritmo do seu curso. Ao sugerir tópicos, o aluno pode escolher assuntos de seu interesse, e tornar, assim, as aulas mais motivadoras e próximas das vivências que ele realiza na sua própria vida. Nossa proposta de trabalho pressupõe que, ao assumir essa postura de motivador e facilitador, o professor esteja saindo do seu lugar social, permitindo assim que o aluno seja responsável pela aquisição da segunda língua. Ao deixar seu papel tradicional de professor, de lado, esse indivíduo passa a estabelecer interações relevantes com o outro indivíduo, que também deixa de lado seu papel de aluno. Nesse momento, o que se vê são dois indivíduos, duas pessoas que criam uma relação de solidariedade, de ajuda mútua. Ambas têm, em comum, o objetivo de se comunicarem, como mostram os exemplos abaixo:

FRAGMENTO 1

(7) S: *bom ahn::: eu FIZ tarefa sobre::: comunicação glo::: o livro Comunicação Global né? você quer ler?*

(8) K: *quero*

(9) S: *vamos falar primeiramente sobre isso né?*

(10) K: *é... é melhor*

(11) S: *e depo:::is... tenho algumas dúvidas sobre::: é::: tarefas que eu fez::: semana passada*

(12) K: *que eu FIZ?*

(13) S: *que eu FIZ semana passada... podemos falar sobre isso também?*

(14) K: *claro*

(15) S: *claro*

Ao contrário do que se vê, em geral, na aula de L2, na qual o professor fala mais do que o aluno, inclusive traçando o roteiro das aulas e escolhendo o material a ser usado, o que vemos nesse trecho é Stefan sugerindo um roteiro para a aula, com o qual Karen concorda.

FRAGMENTO 6

(68) K: *((lendo o texto que o aluno escreveu)) "sente-se obrigado a dar uma coisa em retribuição a quem LHA deu primeiro" ((rindo)) muito bem esse LHA deu primeiro*

(69) S: *sem erros?*

(70) K: *sem erros... só o til que você esqueceu... tá ótimo ((rindo e lendo uma pergunta))
"qual é o valor da escassez para uma empresa?"*

Nesse trecho, Karen motiva o aluno, elogiando o seu trabalho, sem puni-lo por ter esquecido o "til", ou seja, ela valorizou o conteúdo do texto, colocando em segundo plano as questões de ortografia.

Além desses exemplos, como já observamos anteriormente, Karen e Stefan muitas vezes, invertem os papéis (Cf. "Interação professor/aluno"). Como vemos, a professora mantém um ponto positivo da prática pedagógica estruturalista (o reforço) e assume um papel totalmente diferente na sua interação com o aluno (o de motivadora e de interlocutora), apesar de centrar-se muito nas explicações gramaticais (o que, aliás, é feito segundo as preferências do próprio aluno). Seria autoritário e unilateral que Karen impusesse uma outra dinâmica na aula, desrespeitando as necessidades e os objetivos do aluno (que é do tipo dedutivo).

CODE SWITCHING (Alternância de códigos)

De acordo com nossa pesquisa, durante as aulas de segunda língua, em metodologias tradicionais, sempre houve uma discussão em torno do fato de que idioma deveria ser usado para comunicação entre o professor e o aluno. Isso porque, no início do curso, o aluno ainda não tem condições de se comunicar na língua-alvo. Isso dificulta a comunicação e a troca de informações entre o professor e o aluno. Algumas propostas de trabalho sugerem que a língua-alvo deve ser usada desde o início, e que a língua materna não deve ser usada, a fim de estimular o aluno a se comunicar com rapidez.

Nossa pesquisa pressupõe que, ao iniciar o curso de segunda língua, o aluno traz consigo o domínio de sua língua materna (LM), e às vezes, de um outro idioma, adquirido como segunda língua (L2) ou como língua estrangeira (LE). Dentro de uma abordagem holística, com vistas à aquisição de idiomas, o que propomos é que o indivíduo que se propõe a adquirir uma segunda língua possa ser respeitado em suas necessidades e interesses, e tenha chance de trazer para a sala de aula a sua história de vida, bem como as vivências do seu cotidiano. Assim sendo, para nós, é fundamental que ele possa fazer uso da sua língua materna durante todo o período em que estiver realizando seu processo de aquisição da segunda língua. Acreditamos que esse uso deva ser de acordo com as necessidades do aluno, que muitas vezes se vê colocado em situações de difícil compreensão, e que, se puder usar sua língua materna, terá essa compreensão facilitada e simplificada. Dessa maneira, o professor estará usando a língua-alvo sempre que possível e aumentando seu uso de modo proporcional à compreensão do aluno. Entretanto, sempre que necessário, o aluno terá a possibilidade de recorrer à sua língua materna, a fim de esclarecer dúvidas ou de comentar suas dificuldades.

É função do professor explicar ao aluno as razões que o levam a respeitar a língua materna do aluno como um aspecto cultural seu, que pode facilitar a aquisição da segunda língua.

É função do professor também, respeitar e aceitar essa língua materna, e, quando ele não for competente comunicativamente para usá-la, estabelecer uma língua franca, uma linguagem comum entre eles, que possa, de certa forma, substituir o uso da língua materna.

No caso que estamos analisando, Stefan é alemão, e Karen é brasileira. A língua materna de Stefan deveria ser usada durante as aulas com a finalidade de permitir momentos de checagem, de comparação entre os idiomas. Entretanto, Karen não domina o

alemão, e, como Stefan adquiriu o inglês como segunda língua, na adolescência, ambos decidiram usar esse idioma como língua franca, servindo como "ponte" nas interações criadas durante as aulas de português como segunda língua. Assim, ambos se apoiam fortemente no inglês, sempre que há dificuldades de comunicação. Como a aula ora analisada ocorreu durante o curso, isso já está estabelecido entre os dois, e o que constatamos foi uma alternância de códigos (code switching) bastante significativa. Tanto Stefan quanto Karen vão de um idioma para o outro sem dificuldades, como mostram os fragmentos abaixo:

FRAGMENTO 2

(25) S: *HER HER*

(26) K: *her*

(27) S: *this is not her*

(28) K: *aqui ((mostrando)) é SHE*

(29) S: *mas ELA*

(30) K: *aqui ((mostrando)) é she*

FRAGMENTO 3

(37) S: *IF I have né?* $\left\{ \begin{array}{l} \text{if I have...} \\ \text{então} \end{array} \right.$

(38) K: $\left\{ \begin{array}{l} \text{então é quando eu TIVER} \\ \text{quando} \end{array} \right.$

(39) S: *ahn::: quando* $\left\{ \begin{array}{l} \text{eu TIVER} \\ \text{então} \end{array} \right.$

(40) K: { subjuntivo

(41) S: ahn:::

FRAGMENTO 6

(83) S: eu... queria dizer the same level

(84) K: é the same level A nível ou então NO nível... pode usar este se é mais fácil para você

(85) S: é mais fácil

FRAGMENTO 8

(86) K: ((lendo)) no nível da REciprocidade... essas duas coisas numa solicitação pertencem... ESTÃO JUNTAS... pertencer é { belong

(87) S: { ja::: belong... together... belong together mas... nós não usamos...

(88) K: não usamos pertencer sempre pertence A alguma coisa por exemplo essa caneta pertence A você

FRAGMENTO 9

(111) S: é melhor né? o que é gerralmente in English?

(112) K: generally

(113) S: { generally né? não no fundo eu quis dizer

FRAGMENTO 10

(129) S: *uhn uhn but what MEANS with... with né? consIgo in English...*

(130) K: *por exemplo...*

(131) S: *you are está ficando consigo that means YOU ARE...*

(132) K: *yourself*

(133) S: *WITH* { *yourself*

(134) K: { *with yourself*

(135) S: *COM* { *means...*

(136) K: { *with yourself*

Nos exemplos acima, Stefan inicia a alternância de códigos cinco vezes, enquanto que Karen o faz apenas uma. São dois os objetivos dele:

(1) esclarecer dúvidas a nível sintático (25), a nível lexical (111) e a nível léxico-semântico (129);

(2) pedir ajuda à professora quanto à sintaxe (37) e também ao léxico (83).

Por sua vez, Karen alterna códigos apenas uma vez, para explicar o significado de "reciprocidade", por achar que sua explicação, na língua-alvo, não tivesse sido suficiente.

PERGUNTAS

O ambiente de sala de aula é cheio de perguntas. O professor, no decorrer da aula, sempre faz perguntas aos alunos, principalmente sobre o assunto em pauta. Essa dinâmica em torno de perguntas e respostas, característica principalmente da aula de idiomas, confere ao professor muito poder. Na verdade, a aula de linguas é e sempre foi conduzida pelo professor, sendo que o aluno se limita, via de regra, a ouvir e responder, a ler e escrever sobre itens escolhidos pelo professor e/ou a falar quando solicitado, ou seja, ao professor cabe, primordialmente, o papel de locutor e ao aluno, o de interlocutor.

Neste trabalho, propomos que as aulas sejam momentos de interação relevantes para a vida do aluno e do professor, e que a comunicação aconteça a partir de experiências. Ao propor isso, esperamos que ocorram perguntas e respostas mais significativas, a nível do uso efetivo da língua, e não mais perguntas somente a respeito da forma, a partir de um livro-texto escolhido pelo professor (e com o qual o aluno pode não se identificar).

Neste item, vamos mostrar como são as perguntas que ocorrem durante a aula, e de que forma o aluno, através de suas perguntas, direciona a aula e solicita ao professor que esclareça suas dúvidas.

Karen e Stefan têm consciência de seus papéis de professora e de aluno, respectivamente. Todas as perguntas dela, por exemplo, revelam sua consciência de estar ali para ensinar.

PERGUNTAS DE KAREN

(12) *K: que eu FIZ?*

(44) K: *ii-ver ((escrevendo)) tudo bem aqui?*

(58) K: *e por que é que aqui é o modo subjuntivo?*

(60) K: *aqui já é o futuro tá vendo?*

(313) K: *história pregressa tá bom prá você? você entende? história pregressa?*

(323) K: *COLO... você sabe o que é um... molde?*

(325) K: *MOLDE? MODELO?*

Como vemos, o objetivo das perguntas dela é corrigir o aluno (12), testá-lo (58), checar compreensão a nível semântico (44) e a nível lexical (313, 323 e 325) e destacar um item, a seu ver, importante (60).

Stefan, por sua vez, apesar de ter consciência de seu papel, faz perguntas que, normalmente, aparecem tanto na sala de aula [1], como na interação nativo/não-nativo [2] e também na conversação natural [3]:

PERGUNTAS DE STEFAN

(7) S: *bom ahn:: du FIZ starefa sobre::: comunicação glo::: o livro Comunicação Global né? você quer ler?..... [1,2,3]*

(9) S: *vamos falar primeiramente sobre isso né? [1,2,3]*

(13) S: *podemos falar sobre isso também?..... [1,2,3]*

(69) S: *sem erros? [1,2,3]*

(81) S: *por que A nivel?..... [1,2]*

- (89) S: *às vezes o pro a pro... o problema é às vezes quando... ahn:: FAZER é::: quando eu... fez?* [1,2]
- (111) S: *é melhor né? o que é gerralmente in English?*..... [1,2]
- (115) S: *só... só um pouco né?*..... [1,2,3]
- (246) S: *ahn?* [1,2,3]
- (248) S: *existe?* [1,2,3]
- (276) S: *principal foi um adjetivo mas... um adjetivo como aqui... é usado mais ou menos sempre com verbo ser?*..... [1,2]
- (314) S: *old story... old story?* [1,2,3]

Como mostram os exemplos acima, as perguntas de Stefan são variadas, indicando pedidos de confirmação (9, 248, 314), de esclarecimento (81,276), de ajuda (111) e de informação (7). Os outros casos tratam de sugestão (13), inferência (69), dúvida (89), e os últimos contêm um sinal de saída ou de entrega do turno, recorrente na linguagem oral (115) e um marcador discursivo (246), com valor semântico de "Como? Não entendi. Pode repetir?"

CORREÇÕES

Neste item, estaremos analisando de que maneira, a partir da nossa proposta, ocorrem as correções a nível de forma e de uso da língua, durante a aula de Karen e Stefan. É importante ressaltarmos que, dentro desta abordagem, é muito mais importante que o aluno aprenda a se corrigir, percebendo suas falhas. Quanto ao professor, este deve estar atento às dificuldades do aluno, e se dispor a ajudá-lo, em caso de dúvida. Entretanto, a correção não deve acontecer a todo momento, e em cada falha cometida, pois muitas vezes

FRAGMENTO 11

(168) S: nós *NÃO* podemos dizer você estuda inglês por você... não... SI é melhor

(169) K: é melhor

Neste trecho, novamente vemos Stefan que se corrige, desta vez em relação a um texto escrito por ele (168), e verificamos que mais uma vez, Karen simplesmente comenta a atuação de Stefan, sem se aprofundar em explicações.

FRAGMENTO 12

(213) K: não precisa?

(214) S: antes... é depois...

(215) K: quer que ponha antes o BEM e o BOM de novo aqui?

(216) S: mas depois

(217) K: depois?

(218) S: é

Nesse fragmento, Stefan se confunde com as palavras "antes" e "depois" (214), e isso acaba gerando uma incompreensão por parte de Karen (215), que pensa que ele quer uma explicação antes de prosseguir a aula. Em seguida, há uma troca de informações (216 a 218), cujo objetivo é esclarecer a incompreensão ocorrida um pouco antes.

CORREÇÕES DE KAREN

Nesta aula, Karen realiza algumas correções, que geralmente ocorrem em forma de sugestão ou de pergunta de confirmação. Como veremos nos fragmentos seguintes, os conceitos de "certo" e "errado" tendem a desaparecer, sendo substituídos por expressões do tipo "é melhor", "também pode ser", etc.

FRAGMENTO 4

(49) S: *se eu tivesse MAIS tempo eu::: faria?* { processo
 (50) K: *ahn:: eu...*

(51) S: *faria processo... eu faria*

(52) K: *não um processo... eu faria?*

(53) S: *melhor*

(54) K: *proGRESso*

(55) S: *progresso progresso claro claro tá certo*

Nesse fragmento, observamos que Karen, no segmento (52), induz Stefan a escolher outra alternativa para expressar melhor o que quer dizer. Quando Stefan diz a palavra "melhor" (53), Karen simplesmente sugere "progresso" (54), pois percebe que essa era a intenção de Stefan, ao dizer "processo" (49). A maneira como Karen faz a pergunta (52) deixa Stefan à vontade para arriscar outra possibilidade. Sem demonstrar ansiedade ou insegurança, ele responde à pergunta, sem hesitação (52,53).

FRAGMENTO 10

(116) K: *muito bem... quais são as suas dúvidas das outras tarefas?*

(117) S: *ja mais uma vez... só... vamos falar depois... não muito mas só um pouco sobre adjetivo e adverbos né?*

(118) K: *ah é nós temos que escrever né?*

Nesse trecho, Karen inicia a conversa com um reforço ("muito bem") e uma pergunta sobre as dúvidas de Stefan (116). Stefan responde à pergunta, iniciando sua resposta com "ja", que significa "sim" em alemão, sua língua materna (117). É interessante notar como ele parece à vontade, e como a linguagem que ele usa é informal, estando bem próxima da interação entre um nativo e um não-nativo, que poderia estar acontecendo fora da sala de aula.

FRAGMENTO 11

(172) S: *but makes no sense né? tá bom... eu fiz uns exemplos... ((vocês podem ficar satisfeitos consigo mesmos))... ja they can be...*

(173) K: *no YOU...*

(174) S: *VOCÊS...*

(175) K: *YOU...*

(176) S: *THEY... {vocês...*

(177) K: *{they é eles...*

(178) S: { claro claro tá bom

(179) K: tudo bem?

(180) S: tudo bem...OK...

Neste fragmento, o que notamos é que todo o processo de correção que Karen realiza ocorre a partir da checagem entre o português e o inglês. No fragmento (173), Karen corrige Stefan em inglês, pois Stefan está traduzindo para o inglês (provavelmente para solucionar alguma dúvida lexical) o texto que escreveu em português.

A partir da naturalidade com que os desvios da língua-alvo são encarados, o que se observa é que a professora não inibe o aluno. Este, por sua vez, pelo fato de ter o tempo e a chance de refletir sobre seus próprios "erros", aproveita, de fato, as explicações da professora, o que pode, sem dúvida, contribuir para um aumento da sua capacidade de retenção, que afeta, conseqüentemente, o seu percurso desenvolvimental (ROUTE), acelerando, desta forma, o seu ritmo de aquisição/aprendizagem da língua (RATE) e melhorando o seu desempenho (SUCCESS).

A aprendizagem pode ser facilitada, segundo parece, se o professor for "congruente". Isto implica que o professor seja a pessoa que é e que tenha uma consciência plena das atitudes que assume. A congruência significa que ele se sente receptivo perante os seus sentimentos reais. Torna-se então uma pessoa real nas relações com os seus alunos. Pode mostrar-se entusiasmado com assuntos de que gosta e aborrecido com aqueles por que não tem predileção. Pode irritar-se, mas é igualmente capaz de ser sensível ou simpático. Porque aceita esses sentimentos como seus, não tem necessidade de impô-los aos seus alunos, nem insiste para que estes reajam da mesma forma. O professor é uma pessoa, não a encarnação abstrata de uma exigência curricular ou um canal estéril através do qual o saber passa de geração em geração.

CARL ROGERS, 1982:265

CONCLUSÃO

O principal objetivo deste trabalho foi verificar como a interação entre professor e aluno, na aula de segunda língua, pode ser facilitada quando o conteúdo programático é estabelecido a partir de vivências pessoais do aprendiz, e de sua visão de mundo. O estudo de casos (gravação de duas aulas com sujeitos diferentes), aqui apresentado, procurou (1) analisar de que maneira indivíduos com diferentes estilos de aprendizagem participam, junto com a professora, da construção da aula e (2) caracterizar o papel da professora e do aluno neste tipo de aula (Cf. objetivos).

Na aula 1, Paula e Andreas, ambos indutivos, desenvolvem interações relevantes e muito próximas de conversações que ocorrem num ambiente natural (Spolsky, 1989). Nessa aula, Andreas se propõe a fazer uma retrospectiva de suas vivências no Brasil, um pouco antes de voltar para a Alemanha. Nessa retrospectiva, ele relembra e comenta experiências pessoais e profissionais, e privilegia o uso da língua, em detrimento da correção da forma. Paula, por sua vez, interage com Andreas de maneira a respeitar seu jeito de ser, permitindo que ele conduza o assunto da aula, e interferindo com perguntas sinceras, que tornam o ambiente bastante informal e descontraído.

Na aula 2, Karen e Stefan, do tipo dedutivo, desenvolvem interações diferentes das que verificamos na aula 1. Isso ocorre porque Stefan focaliza a forma e não o uso da L2. Preocupado com a correção gramatical, muitas vezes ele deixa de usar a L2 tanto quanto poderia. Entretanto, Karen respeita e entende seu estilo de aprendizagem, pois este também é o seu jeito de ensinar. Apesar de ter o foco na forma, essa aula também se constrói a partir dos interesses de Stefan, que traz para a sala de aula um texto escolhido por ele. O discurso que ocorre é menos semelhante ao que ocorre num ambiente natural, mas nem por isso deixa de apresentar características de simetria, pois a autoridade da

professora praticamente desaparece, mesmo nas perguntas e correções que acontecem, o que favorece um clima descontraído e informal.

Numa análise geral, o que constatamos na realização deste trabalho foi que mesmo com pessoas de tipos diferentes, as interações que ocorreram em ambas as aulas foram significativas e relevantes, por terem sido baseadas nas vivências dos alunos. Comparando, por exemplo, os nossos sujeitos com os de Heinrich (Anexo 5), notamos que Thais, a professora, naquela pesquisa dá longas explicações gramaticais, ocupando a maior parte da aula, o que não acontece com Karen, que também é do tipo dedutivo. Observamos, que, nesta abordagem, o papel do professor é mais marcadamente o de facilitador e motivador, chegando mesmo a estabelecer parceria e cumplicidade com o aprendiz. Paula e Karen, as professoras, apresentaram atitudes de abertura e interesse pelo que Andreas e Stefan traziam para a aula. Essa atitude parece ser uma das contribuições que este trabalho apresenta, pois acreditamos que, ao abrir espaços para o aprendiz, o professor seja capaz de favorecer interações mais relevantes, que levam à aprendizagem significativa (Rogers, 1982).

A nova postura do professor permite que o processo de aquisição da L2 seja, para o aprendiz, uma oportunidade de se olhar, de tomar consciência de suas posturas frente à vida, e de aprender a expressar suas emoções, aceitando-as e trabalhando com elas durante as aulas. Dessa forma, o aprendiz tem a chance de realizar uma viagem de autoconhecimento, já que, ao buscar em suas vivências, elementos que favoreçam seu processo de aculturação e de aquisição da L2, ele estará naturalmente se colocando em contato com a sua história de vida, com o seu mundo interior. De acordo com a metodologia holística, o que observamos nessas aulas é não mais o uso predominante do raciocínio, mas a participação do indivíduo na sua inteireza, usando a sensação, o sentimento, a razão e a intuição nas relações que estabelece com o professor; por sua vez, o professor, deixando de lado seu "papel social" de autoridade na transmissão do

conhecimento, pode se assumir como pessoa, se entregando, de maneira integrada, às relações que ele estabelece com o aprendiz.

Quando isso acontece, o que vemos é um encontro de pessoas, que na troca voluntária de informações, criam relações que possibilitam para ambos -- professor e aprendiz -- o crescimento e a auto-realização pessoal, através do desenvolvimento da competência comunicativa na L2.

BIBLIOGRAFIA

- ALLWRIGHT, R. "Turns, Topics and Tasks: Patterns of Participation in Language Learning and Teaching." In Larsen-Freeman (ed.), Discourse Analysis in Second Language Research. Rowley, Mass: Newbury House, 1980.
- BRANDÃO, D. & R. CREMA (orgs.) O novo paradigma holístico. S.P.: Summus, 1991.
- _____. Visão holística em psicologia e educação. S.P.: Summus, 1991.
- BROWN, D. Principles of Language Learning and Teaching. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1987.
- CANALE, M. & M. SWAIN. "The Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing," Applied Linguistics I, No. 1, 1980, pages 1-47.
- CAPRA, F. O ponto de mutação. S.P., Cultrix, 1982.
- _____. O tao da física. S.P., Cultrix, 1983.
- CAZDEN, C. B. Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning. Portsmouth: Heinemann, 1988.
- CREMA, R. Introdução à visão holística. S.P.: Summus, 1989.
- ELLIS, R. Understanding Second Language Acquisition. London: Oxford University Press, 1985.
- ERICKSON, F. "Qualitative Methods in Research on Teaching." In Handbook of Research in Teaching, M.C. Wittrock (ed.) New York: Macmillan, 1986.
- FELDER, R.M. & L.K. SILVERMAN. "Learning Styles and Teaching Styles", Engineering Education, April, 1988, pages 674-681.

- GARDNER, R.C. & W.E. LAMBERT. Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Mass.: Newbury House Publishers, 1972.
- HEINRICH, S.H. "O papel dos estilos de ensino e de aprendizagem na interação professor/aluno." Dissertação de Mestrado. UNICAMP, 1993.
- JUNG, C.G. Tipos psicológicos. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jahar Editores, 1974.
- KRASHEN, S. Second Language Acquisition and Second Language Learning. New York: Oxford University Press, 1981.
- _____. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon, 1982.
- KUHN, T. A estrutura das revoluções científicas. S.P.: Perspectiva, 1992.
- LARSEN-FREEMAN, D. Techniques and Principles in Language Teaching. New York: Oxford University Press, 1986.
- LONG, M.H. "Native Speaker/Non-Native Speaker Conversation and the Negotiation of Comprehensible Input," Applied Linguistics, 4 (no. 2), 1983, pages 126-141.
- MIGLIORI, R. Paradigmas e educação. S.P.: Aquariana, 1993.
- MONTEIRO, R.C. "Concepções pedagógicas na visão holística: a educação da nova era?" Tese de Doutorado, UNICAMP, 1995.
- ORLANDI, E. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. Campinas, S.P.: Pontes, 1987.
- PÊCHEUX, M. O discurso: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni P. Orlandi. S.P.: Pontes, 1990.
- PRABHU, N.S. "There Is No Best Method: Why?", Tesol Quarterly, 24, (no. 2), 1990, pages 161-176.

- RIBEIRO, J.P. "Educação holística". Visão holística em psicologia e educação. S.P.: Summus, 1991.
- ROGERS, C. Tornar-se pessoa. S.P.: Martins Fontes, 1982.
_____. Um jeito de ser. S.P.: E.P.U., 1983.
- ROHDEN, H. O enigma do universo. S.P.: Martin Claret, 1992.
- SILVEIRA, N. Jung, vida e obra. R.J.: Paz e Terra, 1990.
- SPOLSKY, B. Conditions for Second Language Learning: Introduction to a General Theory. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- TALBOT, M. O universo holográfico. S.P.: Best-Seller, 1991.
- WEIL, P. O novo vocabulário holístico. R.J.: Vozes, 1987.
_____. Holística: uma nova visão do real. S.P.: Palas Athena, 1990.
_____. "O novo paradigma holístico -- Ondas à procura do mar." in:
BRANDÃO, D.M.S.; CREMA, R. (orgs.) O novo paradigma holístico -- Ciência, Filosofia, Arte e Mística. S.P.: Summus, 1991, pp. 14-38.
_____. A arte de viver em paz. S.P.: Gente, 1993 A.
_____. A nova ética. R.J.: Rosa dos Tempos, 1993 B.
_____, U. D'AMBROSIO & R. CREMA. Rumo à nova transdisciplinaridade. S.P.: Summus, 1993 C.
- WIDDOWSON, H.G. O ensino de línguas para a comunicação. Trad. José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas, S.P.: Pontes, 1991.

ANEXO 1

DECLARAÇÃO DE VENEZA

Os participantes do colóquio "A ciência face aos confins do conhecimento" organizado pela Unesco, com a colaboração da Fundação Giorgio Cini (Veneza, 3 a 7 de março de 1986), impelidos por um espírito de abertura e de questionamento dos valores de nosso tempo, chegaram a um acordo sobre os seguintes pontos:

1. Somos testemunhas de uma importantíssima revolução no domínio da ciência, engendrada pela ciência fundamental (em particular, pela Física e pela Biologia), pela perturbação que suscita na lógica, na epistemologia e também na vida cotidiana através das aplicações tecnológicas. No entanto, verificamos, ao mesmo tempo, a existência de uma defasagem importante entre a nova visão do mundo que emerge dos estudos dos sistemas naturais e os valores que ainda predominam na filosofia, nas ciências humanas e na vida da sociedade moderna. Pois estes valores estão fundamentados, em grande parte, no determinismo mecanicista, no positivismo e no niilismo. Sentimos essa defasagem extremamente prejudicial e portadora de pesadas ameaças de destruição de nossa espécie.
2. O conhecimento científico, por seu próprio movimento interno, chegou aos confins, onde possa começar o diálogo com outras formas de conhecimento. Neste sentido, reconhecendo as diferenças fundamentais entre a ciência e a Tradição, constatamos não a sua oposição, mas a sua complementaridade. O encontro inesperado e enriquecedor entre a ciência e as diferentes Tradições do mundo permite pensar no aparecimento de uma nova visão da humanidade, até de um novo racionalismo, que poderia levar a uma nova perspectiva metafísica.

3. Recusando qualquer projeto globalizador, qualquer sistema fechado de pensamento, qualquer nova utopia, reconhecemos, ao mesmo tempo, a urgência de uma pesquisa verdadeiramente transdisciplinar em intercâmbio dinâmico entre as ciências "exatas", as ciências "humanas", a arte e a Tradição. De certa forma, esta abordagem transdisciplinar está inscrita em nosso próprio cérebro, através da interação dinâmica entre seus dois hemisférios. O estudo conjunto da natureza e do imaginário, do universo e do homem poderia, assim, melhor aproximar-nos do real e permitir-nos enfrentar melhores diferentes desafios de nossa época.
4. O ensino convencional da ciência, através de uma apresentação linear dos conhecimentos, dissimula a ruptura entre a ciência contemporânea e as visões ultrapassadas do mundo. Reconhecemos a urgência da pesquisa de novos métodos de educação, que levem em conta os avanços da ciência, os quais se harmonizam agora com as grandes Tradições culturais, cuja preservação e estudo aprofundado parecem fundamentais. A UNESCO seria a organização apropriada para promover tais idéias.
5. Os desafios de nossa época -- o desafio da autodestruição de nossa espécie, o desafio da informática, o desafio genético etc -- esclarecem de uma nova maneira a responsabilidade social dos cientistas, na iniciativa e na aplicação da pesquisa ao mesmo tempo. Se os cientistas não podem decidir quanto à aplicação de suas próprias descobertas, não devem assistir passivamente à aplicação cega de suas descobertas. Em nossa opinião, a ampliação dos desafios contemporâneos demanda, de um lado, a informação rigorosa e permanente da opinião pública e, de outro lado, a criação de órgãos de orientação e até de decisão de natureza pluri e transdisciplinar.
6. Expressamos a esperança de que a UNESCO levará adiante esta iniciativa, estimulando uma reflexão dirigida para a universalidade e a transdisciplinaridade.

Agradecemos à UNESCO que tomou a iniciativa de organizar tal encontro, em conformidade com sua vocação de universalidade. Agradecemos também à Fundação Giorgio Cini por ter permitido a realização em um local ideal para o desenvolvimento deste fórum.

* * * * *

Declaration de Venise, Colloque de Venise, La Science face aux confins de la connaissance:
le prologue de notre passé culturel (traduzido pelo I Congresso Holístico Internacional)
Rapport Final, Unesco, 1986

ANEXO 2

QUADRO 4

O ANTIGO E O NOVO PARADIGMA EM EDUCAÇÃO
Quadro sinótico

	ANTIGO PARADIGMA	PARADIGMA HOLÍSTICO
Conceito de educação	Informação Ensino limitado ao intelecto Instrução dirigindo-se à memória e à razão.	Formação. Educação da pessoa Processo de harmonização e de pleno desenvolvimento da sensação, do sentimento, da razão e da intuição.
Conceito de estudante	Aluno considerado como "objeto" de ensino, como mecanismo automático de registro	Aluno considerado como sujeito estudando, participante ativo do processo educativo.
Sistema nervoso	Lado esquerdo do cérebro.	Lado esquerdo e direito. Todo o sistema nervoso cerebros-pinal.
Campo de ação	Aquisição de conhecimentos; ênfase sobre o conteúdo. Troca de opiniões.	Transformação da personalidade em seu conjunto. Troca de opiniões, de atitude e de comportamento efetivo.
Agente educativo	A escola como agente de educação intelectual, a família como auxiliar da escola. O professor como "docente".	A família, a escola e a sociedade em um esforço concentrado. O educador como animador, facilitador, focalizador, ou mesmo catalisador de evolução.
Conceito de evolução	A evolução pára na adolescência. Maturidade limitada ao intelecto, à capacidade de procriar e de trabalhar. Esta evolução é pessoal.	A evolução continua no adulto. Maturidade vista como um estado de consciência ampliado, de harmonia, de plenitude e de paz de natureza pessoal e transpessoal.
Tipo de formação Orientação de valores	Predominância da especialização. Valores pragmáticos: Consumismo, competição, poder, possessividade, celebridade.	Formação geral precede à especialização. Valores pragmáticos e éticos: simplicidade voluntária, cooperação, generosidade, igualdade, eqüanimidade.
Métodos de educação	Exposição verbal, oral, complementada por livros e manuais. Método passivo. Recompensas e punições em um sistema seletivo e competitivo. O professor ensina, o aluno escuta. Escola separada da comunidade. O professor "induz" opiniões, atitudes e mudanças de comportamentos.	Pesquisa e trabalho individual e de grupo. Exposições verbais e orais para os estudantes e o professor. Método ativo. Métodos audiovisuais. Exposições, excursões, visitas. O estudante é ativo, pesquisa e ensina aos outros. O professor como conselheiro, consulente, orientador. Escola integrada à comunidade. O educar é um exemplo da integração de princípios e comportamentos que ela recomenda.

ANEXO 3

QUESTIONÁRIO PARA VERIFICAÇÃO DO ESTILO DE APRENDIZAGEM

Felder & Silverman (*)

O estilo de aprendizagem de um aluno pode ser definido em grande parte pelas respostas a estas cinco perguntas:

1. Que tipo de informação você prefere receber?
 sensorial (externo) - ver, ouvir, tocar, sentir
 intuitivo (interno) - possibilidades, percepções, cliques

2. Através de que canal sensorial você percebe com mais eficiência a informação que chega até você?
 visual (figuras, diagramas, gráficos, demonstrações)
 auditivo (palavras, sons)

3. Você se sente mais à vontade quando a informação está organizada.
 indutivamente (apresentação dos fatos e observações mais inferência de princípios)
 dedutivamente (apresentação dos princípios mais dedução das consequências e aplicações)

4. Como você prefere processar a informação?
 ativamente (através de algum tipo de atividade em discussão)
 refletivamente (através da introspecção)

5. Como você atinge a compreensão?
- () **seqüencialmente** (em passos contínuos)
- () **globalmente** (em grandes saltos)

* * * * *

(FELDER & SILVERMAN, 1987 em: HEINRICH, Sylvia Helena - Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 1993.)

ANEXO 4**QUESTIONÁRIO PARA VERIFICAÇÃO DO ESTILO DE ENSINO**

FELDER & SILVERMAN (*)

O estilo de ensino também pode ser definido de acordo com as respostas às seguintes perguntas:

1. Como professor, qual o tipo de informação que você procura enfatizar:
 concreta (factual)
 abstrata (teórica)
2. Que modo de apresentação da matéria você procura enfatizar?
 visual (figuras, diagramas, filmes, demonstrações)
 verbal (conferências, leituras, discussões)
3. Como você organiza sua apresentação?
 indutivamente (os fenômenos levam aos princípios)
 dedutivamente (os princípios levam aos fenômenos)
4. O seu modo de apresentar a matéria leva os alunos a que tipo de participação?
 ativa (os alunos falam, discutem, se movimentam)
 passiva (os alunos escutam e observam)
5. A informação que você tenta passar vem sob que tipo de perspectiva?
 seqüencial (progressão passo a passo, "as árvores", por exemplo)
 global (contexto e relevância, "a floresta", por exemplo)

* * * * *

FELDER & SILVERMAN, 1987 em HEINRICH, Sylvia Helena. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 1993.

ANEXO 5

[A professora pede ao aluno que faça uma sentença com a conjunção SE]

(258) B: A (3.) se (4.) se eu (6.) se (16.) se eu fazer (2.)

(259) T: Verbo fazer

(260) B: Fizer (.) isso (2.) eu vou (5.) a eu vou (3.) ganhar

(261) T: Hum hum! se eu fizer isso eu vou ganhar, pode ser isto sim, que mais? (3.) quando eu for a São Paulo, eu vou na feira hippie (6.) se eu fizesse essa sentença (.) quando eu for a São Paulo, quando eu for a São Paulo eu vou à feira hippie (3.) tá? Então quando [aponta para o quadro] eu for a São Paulo, [aponta novamente] eu vou à feira hippie, tá? Então a conjunção quando, tá? (2.) também (3.) se eu disser assim é outra sentença hum! (2.) assim que... eu sair (3.) Ah! não! assim que você sair, apague a luz. Assim que você sair da sala, apague a luz. Então ASSIM QUE. [escreve no quadro assim que] com o futuro (.) do subjuntivo. Assim que você sair, eu não sei quando você saiu, entende? Nem QUANDO, a hora exata que você vai sair, é um futuro incerto, por isso é que nós usamos o futuro do subjuntivo, então assim que você sair, apague a luz (.) Sabe que/que quer dizer assim que? as soon as tá? Traduzo

B: Hum!

esta sentença

(262) B: As soon as (---)?

(263) T: Isso! tá? assim que e logo que também são sinônimos [escreve no quadro] logo que, são têm a mesma idéia tá? Logo que você sair, apague a luz (8.) sempre que [escreve no quadro]

B: Hum hum

Sempre (.) que (3.) sempre que você for a São Paulo, passe pelo Dunkin' Donuts [audando a entoação], né? Dunk: é certo? Sempre que você for a São Paulo, passe por lá (2.) para comer uns umas bolachinhas uns biscoitos, né? Então, sempre que você for, futuro do subjuntivo

B: { Hum hum

tá? for a São Paulo, tá? [Tosse] Também com/é com esta expressão DEPOIS QUE [escreve no quadro] depois que (13.) depois que você tomar todo/eu falo para o Daniel [seu filho que está doente, motivo de sua ausência no dia anterior], depois que você tomar o remédio, você pode assistir tele/televisão, depois que você tomar o remédio, ele não gosta de tomar remédio, então eu preciso dar algum prêmio para ele, né? Então, depois que você tomar o remédio, você pode assistir televisão, tá? entende? depois que? (.) depois que você comer tudo, você vai comer a sobremesa, pode comer bombom, chocolate, tá? Então, depois dessa expressão nós usamos o futuro do subjuntivo e na outra cláusula, pode ser o futuro do presente ou pode ser também o imperativo [escreve no quadro futuro do presente, imperativo] (5.) a... como é aquele caso que eu falei assim que você sair, APAGUE a luz, é imperativo, apague a luz tá? certo? Tem também a expressão enquanto, while [escreve no quadro] (5.) enquanto você estiver em Campinas, vocês vão ter um estudo bíblico na sua casa, né? [o aluno confirma com a cabeça] enquanto vocês estiverem em Campinas, vocês estarão tendo um estudo bíblico (2.) certo? while (2.)

B: Hum hum

HEINRICH, S. H. "O papel dos estilos de ensino e de aprendizagem na interação professor/aluno." Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 1993:158.

*Para ser grande, sê inteiro;
nada teu exagera ou exclui.
Sê todas as coisas;
põe quanto és no mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda brilha,
porque alta vive.*

FERNANDO PESSOA (Apud WEIL, 1993C:172)