UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP
Instituto de Estudos da Linguagem

Tese de Doutorado

# A GÊNESE DA COMPOSIÇÃO DE UM MATERIAL DIDÁTICO PARA ENSINO-APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA

Liliana Gottheim

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

Campinas
Junho - 2007

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP
Instituto de Estudos da Linguagem

# A GÊNESE DA COMPOSIÇÃO DE UM MATERIAL DIDÁTICO PARA ENSINO-APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA

Liliana Gottheim

Tese apresentada ao programa de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Lingüística Aplicada na Área de Ensino-Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho.

Campinas
Junho – 2007

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp**

***G714g***

Gottheim, Liliana.
A gênese da composição de um material didático de português como segunda língua / Liliana Gottheim. -- Campinas, SP : [s.n.], 2007.

Orientador : José Carlos Paes de Almeida Filho.
Co-orientador : Brian Tomlinson.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino - Falantes estrangeiros. 2. Material didático - Avaliação. 3. Abordagem comunicativa. 4. Material didático. I. Almeida Filho, José Carlos Paes de Almeida. II. Tomlinson, Brian. III. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. IV. Título.

oe/iel

Título em inglês: The genesis of developing a textbook for Portuguese as a second language.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Portuguese language - Study and teaching - Foreign speakers; Instructional materials - Evaluation; Communicative approach; Instructional materials.

Área de concentração: Língua Estrangeira.

Titulação: Doutor em Lingüística Aplicada.

Banca examinadora: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho (orientador), Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo, Profa. Dra. Maria Luiza Ortiz Alvarez, Profa. Dra. Percília Santos e Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin.

Data da defesa: 06/06/2007.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada.

## BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho
(Orientador) – UNICAMP

_____

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo - UNESP

_____

Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez – UnB

_____

Profa. Dra. Percília Lopes Cassemiro dos Santos - UnB

_____

Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin - UFSCAR

_____

Profa. Dra. Edileise Mendes Oliveira Santos - UFBA

_____

Profa. Dra. Maria Aparecida Caltabiano Magalhães Borges da Silva - PUCSP

_____

Prof. Dr. Nelson Viana - UFSCAR

IEL / UNICAMP - 6 de junho de 2007.

Revelar, do latim *revelare,* cuja raiz é *velum,* véu, significa literalmente *sair de sob o véu*, e no figurado: descobrir, fazer conhecer uma coisa secreta ou desconhecida. Em sua acepção vulgar, a mais geral, diz-se de toda coisa ignorada que vem à luz, de toda idéia nova que se coloca na pista daquilo que não se conhecia.

Qual é o papel do professor, diante de seus alunos, se não o é de um revelador? Ensina-lhes o que não sabem, o que não teriam nem tempo e nem possibilidade de descobrirem por si mesmos, porque a ciência é obra coletiva dos séculos e de uma multidão de homens que deram, cada um, o seu contingente de observações, e das quais se aproveitam aqueles que vêm após eles. O ensinamento é, pois, em realidade, a revelação de certas verdades científicas ou morais, físicas ou metafísicas, feitas por homens que as conhecem a outros que as ignoram, e que, sem isso, as teriam sempre ignorado.

(Autor desconhecido)

# AGRADECIMENTOS

Agradeço, especialmente, ao orientador deste trabalho, o Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, por todo apoio e ensinamento durante o Mestrado e Doutorado, e por estimular a expansão natural do meu desenvolvimento pessoal com tolerância, respeito e compreensão, próprias de um grande educador.

Agradeço ao CNPq pelo indispensável apoio financeiro aos estudos de doutorado realizados no Brasil, e no exterior, mediante a concessão da bolsa de doutorado-sanduíche, por cinco meses na *Leeds Metropolitan University* (Inglaterra), sob a supervisão do Dr. Brian Tomlinson.

À Profa. Dra. JoAnne Busnardo (Unicamp), por abrir novos horizontes de descobertas com seus conhecimentos.

Ao Prof. Dr. Wilmar DÁngelis e à Profa. Dra. Maria Márcia Malavazi, da UNICAMP, pela dedicação com que me orientaram em trabalhos de qualificação, fora de área, exigidos pelo programa de Doutorado, nas áreas de Lingüística e de Educação, respectivamente.

À Profas. Dra. Maria Luiza Ortiz Alvarez e Dra. Percília L. C. dos Santos (Lingüística Aplicada da UnB) pelas contribuições significativas no processo final de qualificação da tese, em 2007.

Aos autores de material didático entrevistados nesta pesquisa e às pesquisadoras de área indígena pelos depoimentos coletados e gravados de suas experiências pessoais e profissionais nas áreas em que atuam.

Aos funcionários da Secretaria de Pós-Graduação e da Biblioteca do IEL por sua constante disposição e presteza em todas as situações administrativas.

À minha família e aos amigos que estiveram ao meu lado durante este período e que me apoiaram e estimularam na conquista de mais essa realização.

À Vera Lina, minha mãe, em memória.

# SUMÁRIO

RESUMO ..... 12
ABSTRACT ..... 13
**CAPÍTULO I** ..... 14
1. Apresentação do Estudo ..... 14
1.1. Introdução ..... 14
1.2. Motivos e Justificativas da Escolha do Estudo ..... 18
1.2.1. A escassez de relatos de análise crítica de materiais didáticos de PLE ..... 18
1.2.2. A escassez de relatos de experiências de programas ..... 19
1.2.3. A relação complementar entre as habilidades de avaliar e de preparar materiais ..... 19
1.2.4. Pouco conhecimento dos critérios que direcionam a escolha de conteúdos e atividades. 20
1.2.5. O exame comunicativo de proficiência em PLE e a carência de materiais consoante às linhas do exame ..... 22
1.2.6. A contribuição desta pesquisa à formação de professores ..... 22
1.3. Perguntas de Pesquisa ..... 24
1.4. Definição do Público-Alvo e do Contexto de Ensino ..... 25
1.5. Os Motivos da Escolha Temática ..... 27
1.6. Delimitação da Pesquisa e Organização da Tese ..... 30
Textos Originais das Citações ..... 32
**CAPÍTULO II** ..... 33
2. A Metodologia ..... 33
2.1. Método de Investigação ..... 33
2.1.1. A pesquisa-ação nas Ciências Sociais ..... 33
2.1.2. A pesquisa-ação no ensino/aprendizagem de línguas ..... 39
2.2. Instrumentos de Pesquisa e Coleta ..... 43
2.2.1. Procedimentos para explicitar a concepção desta autora ..... 43
- Perspectiva Individual ..... 43
- Perspectiva de colaboração ..... 44
- Perspectiva de usuários em etapa de implementação (2º versão) ..... 45

2.2.2. Procedimentos para explicitar parte da concepção de sete autores ..... 46
2.2.2.1. A entrevista com os autores ..... 46
Textos Originais das Citações ..... 49
**CAPÍTULO III** ..... 50
3. Fundamentação Teórica ..... 50
3.1. Uma Definição de Material (ou Material Didático) para este Estudo ..... 51
3.1.1. Uma definição de livro didático ..... 54
3.2. A Adoção da Noção de "Material-Fonte" na Construção do Material ..... 57
3.2.1. A relação autor versus professor na implementação de um livro didático ..... 61
3.3. A Condução da Avaliação de Material ..... 65
3.3.1. Os critérios para a elaboração de 'A Gente Brasileira' e os objetivos de produção ..... 68
3.3.1.1. A prática de explicitação de objetivos ..... 73

3.3.1.2. O estabelecimento de objetivos lingüístico-comunicativos ..... 75
3.3.1.3. Habilidades de uso da língua no contexto do programa ..... 76
3.3.1.4. A noção de contexto ..... 80
3.3.1.5. O reflexo dos objetivos na criação de procedimentos para a sala de aula ..... 81
3.4. Análise de Necessidades e Interesses dos Alunos ..... 88
3.5. Pressupostos sobre os quais foi Alicerçada a Construção do Material ..... 90
3.5.1. Abordagens de conteúdo: uma versão de abordagem comunicativa ..... 91
3.5.2. Princípios de aquisição de linguagem ..... 97
3.5.2.1. Procedimentos para maximizar oportunidades de discurso em sala de aula ..... 101
3.5.3. Aprendizagem experiencial - colaborativa ..... 102
3.6. Pressupostos de Avaliação ..... 108
3.7. Alguns Sentidos de Gramática ..... 116
Textos Originais das Citações ..... 128
**CAPÍTULO IV** ..... 132
4. Concepção de Escolha de Textos e Criação de Atividades ..... 132
4.1. O Processo de Escolha de Textos Usados nas Duas Versões de Material ..... 133
4.1.1. Comparação dos eixos temáticos das unidades de ensino da 1º. e 2º. versão ..... 134
4.1.2. A composição lingüística do Português do Brasil ..... 145
4.1.3. A concepção de produção de textos - Resultados ..... 154
4.2. O Processo de Escolha de Atividades nas Duas Versões de Material ..... 156
4.2.1. Análise das atividades produzidas (1º. e 2º. versão) ..... 156
4.2.1.1. Atividades que exploram o lado sensorial ..... 156
4.2.1.2. Atividades que trazem a voz do aluno sobre o que pensa, o que sabe, o que sente ..... 160
4.2.1.3. Atividades para avaliar rendimento do aluno e relevância do material ..... 167
4.2.1.4. Atividade de percepção de cultura: pesquisa acerca de manifestações culturais ..... 171
4.2.1.5. Atividade de percepção de língua: pesquisa acerca da pronúncia no português oral ..... 173
4.2.1.6. As atividades com foco na forma ..... 174
4.2.1.7. Atividades escritas ..... 207
4.2.1.8. A concepção de elaboração de atividades - Resultados ..... 208
4.2.1.9. A Gênese da composição do material deste estudo - Resultados ..... 209
4.2.1.10. Relação entre a concepção do MD na versão inicial e na versão modificada ..... 213
4.3. Concepção de Produção dos Autores Entrevistados ..... 214
4.3.1. Perfil dos informantes e tipo de produção analisada ..... 215
4.3.2. Organização dos dados ..... 216
4.3.3. Crenças dos autores em relação a materiais didáticos ..... 217
4.3.3.1. Crenças dos autores e suas implicações – Resultados ..... 224
4.3.4. O que dizem os autores sobre suas concepções de produção ..... 227
4.3.4.1. (Livro 1) ..... 227
4.3.4.2. (Livro 2) ..... 236
4.3.4.3. (Livro 3) ..... 242
4.3.4.4. (Livro 4) ..... 245
4.3.5. Padrões comuns e singulares à gênese de produção dos autores - Resultados ..... 249
4.3.6. Fatores de provável sucesso para materiais comunicacionais ..... 251
**CAPÍTULO V** ..... 253
5. Considerações Finais ..... 253
Bibliografia Consultada ..... 263

**ANEXOS** ..... 273
ANEXO 1(a): Investigação acerca dos alunos ..... 274
ANEXO 1(b): Investigação acerca dos alunos ..... 275
ANEXO 2(a): Avaliação do material pelos alunos ..... 276
ANEXO 2(b): Avaliação do material pelos alunos ..... 277
ANEXO 3: Aprendizagem Experiencial ..... 279
ANEXO 4: Auto-avaliação de leitura do texto 'Os Bandeirantes' ..... 281
ANEXO 5: Auto-avaliação de estratégias de leitura ..... 283
ANEXO 6: Auto-avaliação de texto auditivo ..... 284
ANEXO 7: Atividade que traz a voz do aluno – 'Os Bandeirantes' ..... 285
ANEXO 8: As inteligências múltiplas ..... 290
ANEXO 9: Parte I – 'A Gente Brasileira' ..... 292
ANEXO 10: Parte II – 'A Gente Brasileira' ..... 293
ANEXO 11: Parte III – 'A Gente Brasileira' ..... 294
ANEXO 12: Parte IV – 'A Gente Brasileira' ..... 295
ANEXO 13: Parte V – 'A Gente Brasileira' ..... 296
ANEXO 14: Parte VI – 'A Gente Brasileira' ..... 297
ANEXO 15: Parte II – A Mata ..... 298
ANEXO 16: Parte II - Adaptação à Terra ..... 299

# LISTA DE QUADROS

## CAPÍTULO III


**QUADRO 1:** Critérios para análise do material e objetivos de produção... 68
**QUADRO 2:** Síntese dos objetivos de produção do material..... 72
**QUADRO 3:** Exemplo de grade avaliativa de material..... 73
**QUADRO 4:** Fatores envolvidos na aprendizagem de uso da linguagem..... 79
**QUADRO 5:** Estilos de processamento do cérebro..... 83
**QUADRO 6:** Características de processamento do cérebro..... 84
**QUADRO 7:** Como os alunos aprendem no contexto de sala de aula: influência de três fatores inter-relacionados..... 100
**QUADRO 8:** Pressupostos de aprendizagem considerados relevantes na produção do programa de ensino por meio de conteúdos 'A Gente Brasileira'..... 104
**QUADRO 9:** Áreas de conhecimento da linguagem (parte do modelo de Proficiência Comunicativa de Bachman & Palmer, 1996)... 118
**QUADRO 10:** Uma estrutura de produção de material: abordagem por meio de "textos" (Tomlinson, 2003)..... 125


## CAPÍTULO IV


**QUADRO 11:** A concepção de escolha de textos no material – Resultados ..... 155
**QUADRO 12:** Descrição de atividade que os alunos realizam a partir do texto 'A Mata'..... 157
**QUADRO 13:** Descrição de atividade que os alunos realizam a partir do texto 'Os Bandeirantes'..... 164
**QUADRO 14:** Descrição de instrumentos de avaliação de rendimento do aluno..... 170
**QUADRO 15:** Descrição de instrumentos de avaliação da relevância do material..... 171
**QUADRO 16:** Descrição da atividade de investigação da cultura brasileira com as comunidades de língua portuguesa ..... 172
**QUADRO 17:** Descrição da atividade de percepção de pronúncia com as comunidades de língua portuguesa ..... 174
**QUADRO 18:** A concepção de produção de atividades com foco na forma no material – Resultados ..... 175
**QUADRO 19:** Descrição de exercício de foco na forma no material..... 177
**QUADRO 20:** Descrição da atividade 'Especiariais'..... 181
**QUADRO 21:** Transcrição 1: atividade com a especiaria 'Louro'..... 182
**QUADRO 22:** Transcrição 2: atividade com a especiaria 'Pimenta'..... 184
**QUADRO 23:** Transcrição 3: atividade com a especiaria 'Canela' (1)..... 186

**QUADRO 24:** Transcrição 4: atividade com a especiaria 'Canela' (2)..... 187
**QUADRO 25:** Transcrição 5: Há quanto tempo está no Brasil?..... 189
**QUADRO 26**: Transcrição 6: Com quem veio ao Brasil? (1)..... 191
**QUADRO 27:** Transcrição 7: Com quem veio ao Brasil? (2)..... 193
**QUADRO 28:** Transcrição 8: Você estuda e trabalha no Brasil?..... 194
**QUADRO 29:** Transcrição 9: Como está sendo a sua adaptação à língua portuguesa?..... 197
**QUADRO 30:** Transcrição 10: Compare o Brasil e seu país de origem..... 198
**QUADRO 31:** Transcrição 11: Quais suas expectativas para conhecer o Brasil?..... 200
**QUADRO 32:** Transcrição 12: ortografia – Bahia com H ou sem H?..... 201
**QUADRO 33**: Transcrição 13: fonética – CH com som de X ou de TCH?..... 202
**QUADRO 34:** Transcrição 14: negociação de sentido do termo 'Surrar'.. 205
**QUADRO 35:** Descrição de atividade de resumo e atividade dissertativa..... 207
**QUADRO 36:** A concepção de elaboração de atividades no material – Resultados ..... 209
**QUADRO 37:** Coleta com autores: número de informantes e tipo de produção analisada..... 214
**QUADRO 38:** Menção de informações obtidas dos autores nas entrevistas e implicações – Resultados ..... 224
**QUADRO 39:** A determinação dos atributos comuns e particularidades às produções – Resultados..... 250

## ABREVIAÇÕES

| | |
|---|---|
| **ACEL** | Abordagem Comunicativa de Ensino de Línguas |
| **CLIL** | *Content and Language Integrated Learning* |
| **IM** | Inteligências Múltiplas |
| **LA** | Lingüística Aplicada |
| **LD** | Livro Didático |
| **MD** | Material Didático |
| **PLE** | Português para Estrangeiros |
| **SLA** | *Second Language Acquisition* (Aquisição de Linguagem) |
| **TP1** | Tradução própria nº 1. |
| **TP2** | Tradução Própria nº 2 (TP3, TP4... e assim por diante). |
| **Ach** | Aluno chinês |
| **Ahisp** | Aluno hispânico |
| **As** | Alunos |
| **P** | Professora |
| **Incompr.** | Incompreensível |

# RESUMO

O objetivo, deste trabalho, foi estudar o processo de composição de um material didático em abordagem comunicacional para um curso de PLE (de 35-40 horas). O material foi construído com o propósito de propiciar momentos de uso de língua na comunicação, por meio de conteúdos da formação social e histórica da população brasileira. A ênfase deste estudo situou-se no entendimento da concepção de produção da autora, ou seja, no que "fez acontecer" certas ações na sala de aula, numa tentativa de explicitar os *conhecimentos formais e informais* envolvidos na produção de textos e atividades. A primeira versão desse material surgiu em trabalho de Mestrado (1994-1996) e a segunda, no Doutorado (2004); ambas elaboradas para alunos que já possuíam um nível mínimo de proficiência, suficiente para interpretar e produzir textos versados sobre o tema escolhido. A curiosidade para produzir um material alicerçado em conhecimentos teóricos hoje disponíveis e investigar esse processo partiu da dificuldade de entender como "autores produzem livros". Dois eixos permearam a narrativa e discussão desse trabalho: um de avaliação de MD, que possibilitou explicitar *os conhecimentos formais* e *informais* envolvidos na produção do material, assim como as *atitudes* tomadas; e outro, de produção, que permitiu estudar como formas de ação foram criadas segundo aqueles conhecimentos. Acrescemos à pesquisa dados da implementação do material e informação coletada com sete outros autores acerca de suas concepções próprias em obras que produziram. A metodologia utilizada foi a da pesquisa-ação, cujo foco num primeiro momento foi a tomada de *conscientização* de aspectos que envolveram a produção daquele material, para depois associar as exigências sentidas, à mobilização de modificações em um nível do "fazer", superando empecilhos encontrados. Além de sinalizar conhecimentos significativos à produção de um material, os dados mostraram padrões comuns e singulares à gênese de nossa composição e à dos sete autores analisados. Os resultados permitiram-nos apontar possíveis fatores de sucesso à produção de novos materiais e destacar a necessidade de se obter clareza das reais funções do autor na produção de materiais-fonte e do professor na condução desses materiais nas aulas (já menos difusas) para poder direcionar ações tanto de produção de obras como de preparação à docência em abordagem comunicacional. Dessa forma, poderemos modificar antigos papéis acríticos de subordinação e dependência do professor aos textos e atividades propostos em livros e incentivar o desenvolvimento da requerida autonomia do professor e a tomada de risco para novas produções.

## ABSTRACT

The objective of this thesis was to study the process implicated in the development of a textbook of Portuguese for foreigners, which was built in accordance with the principles of the communicative approach in language teaching and intended for a 35- to 40-hour course. The textbook was organized around six topics dealing with the social and historical scenery at the time of the discovery of Brazil, focusing mainly on the ethnic groups that have contributed to form today's Brazilian population. The material was planned for students at an intermediate level of language who had already acquired enough language knowledge to interpret and produce short texts about the chosen content. This research was partly an attempt to make explicit the *formal and informal knowledge* and *attitudes* involved in gathering texts and creating learning activities for our material, and also an attempt to discuss the difficulties encountered in applying theoretical knowledge in AL to the production of materials. There were two versions of the same book used in this study: a first version done during our Master's course (1994-1996) and a second one which came out reformulated in the PhD programme (2004). The research was motivated by our interest on understanding "how authors produce books" with the purpose to shed some light on the production of materials based on recent theoretical knowledge. The methodology used for this study was the action-research through which we gained consciousness of many aspects involved in the process of producing textbooks. Some data collected from piloting the material in class relevant to the materials' design, was added to the research, plus data from interviews which we conducted with seven authors who talked about their own conceptions on producing textbooks. Besides signalizing some relevant aspects of our conception of production in the two versions of the same book, this study showed the common and distinctive patterns of the genesis of composing textbooks by different authors. The results pointed to possible factors of success in producing materials for PFL and made salient the necessity of obtaining clarification of the real role of the authors when producing support materials and of teachers when they apply them in class. Thus we direct actions not only to the production of textbooks in the communicative approach, but also to teacher's education. We hope that this research can help teachers reflect on ways to modify old roles of dependence on textbooks and encourage the development of their autonomy and attitudes of the risk taking needed for teacher's actions to be performed in alignment with this approach.

# CAPÍTULO I

## 1. Apresentação do Estudo

### 1.1. Introdução

Este estudo, intitulado "A gênese da composição de um material de ensino-aprendizagem para um curso de português do Brasil como segunda-língua"[1], descreve o processo de geração de um material didático de base comunicacional[2] que produzimos, tendo como foco temático a formação social e histórica da população brasileira. O material intitulou-se *A Gente Brasileira*.

A ênfase da pesquisa está posta no entendimento das concepções de produção desta autora em duas versões subseqüentes que produziu do mesmo material. A produção inicial de uma primeira versão surgiu em trabalho de Mestrado (Gottheim, 1996); e uma produção reformulada, mais articulada, surgiu, em versão posterior, no Doutorado (2004). No Mestrado, o propósito do estudo foi analisar se o material que havíamos construído, com conteúdos sobre o Brasil, faria acontecer momentos comunicacionais em aula. E, ainda, ampliar entendimento de aspectos relativos a essas ocorrências, com o uso daquele material (principalmente quanto à atuação da professora e à participação dos alunos). A segunda versão, reformulada no Doutorado, permitiu entender e explicitar, com maior precisão, elementos "da genética" do livro produzido com base naqueles pressupostos.

Por "concepção de produção" entendemos a representação do processo de ensino na mente de um autor, a qual acaba se materializando na composição de um material didático. Partimos da hipótese de que essa filosofia de ensinar dos produtores de material parte, na base, de um

[1] Utilizaremos a sigla PLE, tanto para nos referir a Português para Estrangeiros como a Português como Segunda-Lingua, embora, em nosso caso específico, o material que produzimos tenha sido pensado para um grupo de alunos em contexto de *Português como Segunda Língua* (aprendizagem em processo de imersão no Brasil).

[2] Com referência ao uso do termo "material didático de base comunicativa ou de base comunicacional", ambos teriam um sentido equivalente para nós. Ressaltamos, porém, que o segundo termo, lembra um sentido mais atual, envolvendo interação comunicativa (teias de idas e vindas de discurso), e fica livre da conotação antiga de comunicado unidirecional - comunicar algo a alguém - o que na verdade, representaria uma limitação do termo comunicativo. Sobre essa discussão do termo comunicativo, veja Prabhu (2003).

construto de abordagem: um conceito de língua/língua-estrangeira, de aprender e ensinar uma outra língua, que se constrói e se manifesta nas suas particularidades, articulado a uma rede de conhecimentos, sejam eles *teórico-formais* ou *informais* (quando baseados em crenças, memórias, intuições vividas)[3]. Esses conhecimentos desencadeariam *atitudes*, tomadas de posição frente aos fenômenos que se conhece, que culminariam na concretização do projeto de material de ensino. Discutir a concepção de produção desta autora, neste trabalho, significou *explicitar os conhecimentos* e *as atitudes* (motivações, interesses, preferências) que permitiram as ações e/ou tomadas de decisões sobre a escolha de "textos"[4], atividades etc., e *exemplificar as ações* que tornaram concreto o material didático.

A curiosidade sobre conhecimentos implicados numa produção de materiais, e que resultou na necessidade de realizar esta *pesquisa em material didático,* partiu da dificuldade pessoal em conseguir preparar e escolher materiais didáticos de língua estrangeira[5], na maioria publicados para um mercado internacional e de difícil adaptação a contextos específicos de sala de aula. Littlejohn aponta a importância de se analisar a apropriação dos conteúdos e da metodologia no uso de materiais:

> Precisamos ser capazes de examinar as implicações que o uso de um conjunto de materiais tem no trabalho de sala de aula e assim chegar a conclusões fundamentadas se a metodologia e os conteúdos dos materiais são apropriados para um contexto particular de ensino de língua. (Littlejohn, 1998, p.190-1) (Tradução Própria nº. 1, TP1, doravante)

Houve, igualmente, na atividade docente desta autora, a necessidade de organizar programas e materiais específicos para as instituições de ensino ou empresas onde era contratada - tarefa essa que sempre se mostrava complexa, uma vez que essa prática quase não integra os currículos de cursos de Letras do país. Até mesmo a *adaptação de livros didáticos* não é prática

[3] É difícil distinguir entre estruturas de conhecimento e sistemas de crenças, ou seja, entre "o que se sabe" e "o que se acredita", em um processo de tomada de decisões (veja essa distinção em Woods, 1996, p. 194). O que nos importa para este estudo, no entanto, não é fazer essa distinção, mas a implicação que isso tem para com as ações de produção de material. (Veja a relação entre "crenças e ações", em Barcelos, 2001, p. 72).

[4] Por "escolha de textos" entendemos textos (propriamente), excertos na íntegra ou modificados, quadros, mapas, listas, fotos, desenhos, ilustrações, gráficos, diálogos, entrevistas, dentre outros, tanto orais como escritos e às vezes até não verbais.

[5] Tendo atuado no ensino de língua inglesa e no de PLE, minha experiência, com utilização de materiais didáticos, tem sido com essas duas línguas.

*simples* e exige preparo e experiência: as ações de procura de novos textos e a criação de atividades que suplementem conteúdos do livro didático implicam decisões avaliativas que, para serem geralmente realizadas, carecem de fundamentação teórica explícita, a qual justifique objetivos e escolhas de tirar, pôr e compor textos e atividades. Quando realizava adaptações, o programa culminava numa colcha mal-armada de retalhos, que pouco acrescentava à minha formação pedagógica continuada.

Este trabalho pretende, portanto, por meio do processo de reflexão sobre a composição de duas versões de um mesmo livro, levantar e começar a responder questões como *de que maneira os autores produzem livros*, ou melhor, *de como certas concepções direcionam produções*[6]. Entendemos que, à semelhança de uma partitura musical, essas obras têm elementos-chave que provocam certas experiências no instante em que são *executados* na sala de aula.

A composição de um material é a base codificada da experiência de ensinar e aprender[7] que os autores desejam que ocorra. É a engenharia de ações previstas para a sala de aula. Para fazer com que o processo de ensino se suceda da maneira como pensamos, precisamos de uma codificação das ações, dos conteúdos, e ainda da reflexão sobre esse processo, em um material que encerre tudo isso. Mesmo que ele não seja impresso, materializado no papel, *numa partitura concreta*, ele tem de ser feito, imediatamente antes que a ação ocorra ou junto com ela. Acaba, de uma maneira ou de outra, por aparecer na lousa, no insumo do professor ou em outras formas de sustentação de aula e suas extensões, como desencadeador de ações com o propósito de ajudar no aprendizado da língua-alvo.

Embora, nos últimos anos, as atenções tenham sido voltadas ao processo de ensinar, resultando em aulas altamente produtoras de insumo, supomos que a premeditação dos autores (a partitura) possa implicitamente marcar *a orquestração* da aula. Por isso, o material é peça chave no processo de ensino-aprendizagem, mesmo não sendo suficiente. Ele direciona o professor, os alunos, rumo à construção de um ambiente de comunicação.

[6] Essas frases em itálico ao longo deste trabalho, sem menção de autor, são grifo nosso.
[7] O material é o insumo codificado em textos, fotos, falas, gestos, dentre outros meios, cuja função potencial é gerar experiências de ensinar e aprender (Almeida Filho, em comunicação pessoal, 2006).

Com base em pressupostos teóricos da abordagem comunicativa, pretendemos, neste trabalho, por meio da metodologia de uma pesquisa-ação, produzir um relato descritivo, analítico e interpretativo das concepções que orientaram a composição de conteúdos e atividades nas duas versões do mesmo material que preparamos para um curso de 35-40 horas. A primeira versão, como já esclarecemos, foi criada e implementada entre os anos de 1994-1996 (Gottheim, 1996), numa fase em que esta autora iniciava seus estudos de Mestrado na abordagem comunicativa; e a segunda, surgiu de sua reformulação, em maio-junho de 2004, já em pleno programa de Doutorado.

A pesquisa levou em conta três instâncias: os auto-relatos pormenorizados da concepção desta autora-pesquisadora nos dois trabalhos de produção referidos, cotejados com dados da experiência em produção de materiais coletados com sete autores-professores (obras já publicadas e/ou de versões apostiladas) e com aqueles oriundos da 2º versão do material construído e implementado.

A base fundadora da 1º versão do material desta autora - que se consolidou na experiência de formulação do programa, na definição dos rumos que tomou a obra na segunda versão - será explicitada. Se, por um lado, essas contribuições mostram a dinâmica intrínseca, inacabada, de um processo de criação de material e a prática reflexiva ou crítica que acompanha sua elaboração/utilização, por outro, ensejam mobilizar agentes de ensino de PLE a questionar os respectivos papéis daqueles que desenvolvem materiais e de outros que os utilizam[8]. As contribuições almejam, ainda, incentivar professores a promover sua própria especialização em produção de materiais, ao desenvolver parte dos materiais para os contextos específicos das culturas de sala de aula (Breen, 1985) em que atuam.

Um dos grandes desafios, nos dias de hoje, é fazer com que livros didáticos beneficiem os usuários ou utilizadores mais do que seus autores (Mares, 2003). Supomos que quanto mais

[8] Na bibliografia de língua inglesa, estes termos aparecem respectivamente como *materials developer x materials implementer,* o que corresponde em Português ao produtor de materiais e àquele que os adota.

.

identificadas as concepções de autores no processo de composição de suas obras, mais podem os professores servirem-se delas e, criticamente, buscar uma forma mais consciente de satisfazer expectativas que não foram contempladas no livro. Propomos, neste trabalho, identificar as concepções subjacentes à obra que produzimos e explicitá-las.

## 1.2. Motivos e Justificativas da Escolha do Estudo

### 1.2.1. A escassez de relatos de análise crítica de materiais didáticos de PLE

A produção de materiais didáticos e ações avaliadoras desses materiais são atividades profissionais que atendem à prática diária de sala de aula. Contudo, sabemos que quase não há relatos de pesquisa, em análise crítica, que justifiquem os resultados alcançados com o uso de materiais em sala de aula e que constatem contribuições e/ou limitações do material. A evolução qualitativa dos materiais oferecidos aos professores dependerá muito da formação de atitudes críticas por parte deles (Gomes de Matos, 1978, p. 59). A natureza dos julgamentos existentes é geralmente impressionista, intuitiva e informal, e não resultado de investigação sistemática de pesquisa-ação[9] (Wallace, 1998, p. 181-182). Ellis (1998) arrisca uma possível razão para a falta de relatos de análise ao dizer que os professores não sentem a necessidade de avaliar o livro, pois admitem saber reconhecer se o livro cumpre a função a que se destina, pela experiência em utilizá-lo em seu dia a dia. Diz esse autor inglês que mesmo que professores venham a reconhecer a necessidade de uma avaliação detalhada,

> professores ficariam desestimulados diante do tamanho da tarefa; levar adiante uma avaliação empírica de material didático é um enorme empreendimento. (Ellis, 1998, p. 221-222) (TP2)

...e por isso sugere que seja feita apenas a análise das partes do todo, ou seja, a análise de tarefas, por exemplo, como forma de descobrir como essas tarefas estão facilitando a aprendizagem e os tipos de desempenho comunicativo que visam suscitar.

A realização de uma avaliação criteriosa de materiais é uma tarefa difícil e de muito dispêndio de tempo (Tomlinson, 2003, p. 33), igualmente constatada nesta pesquisa. Contudo, o

[9] Veja as resenhas críticas de materiais didáticos de PLE de Gomes de Matos (1994), Caldas (1988), Gottheim (1994) para análise desse ponto de vista, assim como as resenhas de materiais didáticos em outras línguas (Bolognini, 1991, de alemão). Sobre a metodologia da pesquisa-ação, vide o Capítulo II deste trabalho.

processo torna-se mais fácil à medida que é praticado. A dificuldade inicial, principalmente pela falta de hábito que condicionaria a sua facilitação e a falta de conhecimento de como fazê-lo, pode ser um motivo de desestímulo para esse tipo de pesquisa aplicada.

### 1.2.2. A escassez de relatos de experiências de programas

É fato que se constata a escassez de relatos publicados de experiências de programas de PLE alicerçados em abordagem comunicativa e que abordem temas do universo cultural brasileiro (dentre alguns desses trabalhos, citamos Bizon, 1992; Ferreira, 1992; Gottheim, 1996, 2000; Henriques, 2001[10]; Júdice & Xavier, 1997; Mendes, 2004; Miyaki, 1997).

O quadro reduzido de professores que atuam no ensino de PLE, nas universidades brasileiras, pode ser um motivo das experiências de elaboração de programas circularem ainda em seus ambientes restritos, praticamente internas aos meios institucionais. Embora experiências inéditas sejam divulgadas publicamente em eventos nacionais, como os seminários e congressos SIPLE e outros eventos, o número de artigos, dissertações e teses versados no assunto ainda é reduzido.

### 1.2.3. A relação complementar entre as habilidades de avaliar e de preparar materiais

Ellis (1998, p. 221) admite ser forte e largamente reconhecida a intenção de engajar professores em processos de avaliação de materiais após seu uso em aula e ressalta que atividades de avaliação são uma maneira de incentivar professores a usar uma abordagem reflexiva (de formação) no ensino de línguas. Reconhecemos que há, de fato, uma estreita relação entre as habilidades de avaliar materiais e a de elaborar materiais: a própria adaptação já implica uma avaliação implícita por parte do professor. Embora ambas as atividades possam denotar competências e conhecimentos interconectados de quem as realiza, os conhecimentos adquiridos por meio do exercício prático de uma dessas habilidades auxiliam e complementam o entendimento e o desenvolvimento da outra. A tarefa de produzir materiais, contudo, deve ser

[10] Esse trabalho faz referência à concepção de produção das autoras no livro didático de Henriques & Grannier (2001).

mais específica e desafiadora, haja vista o desequilíbrio notório entre a quantidade de avaliadores e a escassez de produtores de materiais. Constituiu-se, portanto, relevante, neste trabalho, trabalhar precisamente no estudo da gênese da composição, a produção de um material e a reflexão crítica que se deve abrir sobre ele. Albalat, professor de Estilística, reforça essa idéia, ao dizer que quem sabe ver, sabe se exprimir:

> Saber como é preciso ver, é quase o mesmo que saber como é que se faz para exprimir. (Albalat, 1958, p. 28)

O fato de haver tanto *a carência de produção de materiais de PLE* que seguem linhas de ensino de conteúdos e tarefas[11], bem como *a falta de relatos de análise crítica de materiais* de línguas (cf. Coracini, 1999, p. 17-18; Ellis, 1998, p. 221; Wallace, 1998) foi um motivo a mais que nos instigou a realizar um trabalho investigativo da própria produção, em que esses dois saberes, "saber ver" e "saber fazer", poderiam ser confrontados.

### 1.2.4. Pouco conhecimento dos critérios que direcionam a escolha de conteúdos e atividades

Sabemos que professores de PLE, no Brasil, têm interesse em utilizar, em aula, outras perspectivas além da abordagem gramatical linear (Gottheim, 1997), procurando discutir temas da cultura brasileira e valorizar contrastes interculturais. O surgimento de modelos de competência lingüístico-comunicativa na literatura tem exercido influência no ensino, ao ressaltar a importância de obtenção de uma competência sócio-cultural[12] pelo aluno (Celce-Murcia, 1995; Almeida Filho, 1993). Muito há ainda a investigar acerca de como os autores concebem a aquisição dessa competência em seus materiais, ou com base em quais justificativas sustentam a utilidade e eficiência das ações sugeridas na produção.

Santos (1983, p. 73) nos instigou o pensamento sobre o assunto ao dizer que "ao se falar em cultura brasileira há uma disputa para saber quais manifestações dessa dimensão cultural

[11] No Capítulo III, encontra-se a fundamentação teórica acerca de materiais de ensino com essas tendências.
[12] Graves (2000, p. 51) define habilidade sociocultural como compreensão inter-cultural no sentido de que é necessário comprender a própria identidade cultural, valores, normas, costumes, a fim de avaliar como e quanto se pode adaptar à cultura-alvo.

devem ser consideradas como fazendo parte dela". Mota (1996)[13] igualmente nos fez refletir, quando o entrevistamos em coleta de dados na primeira versão do material[14] e lhe perguntamos sobre como via a temática cultural no material que criamos sendo ministrada por uma pessoa de fora da área de história e/ou antropologia. Ele então comentou (veja grifo nosso em itálico adiante):

> Esse fora de área tem que ser posto entre aspas, porque quando se trata de ensino de língua, ensino de história, ensino de crítica da cultura, todos nós somos de dentro, porque nós pertencemos a esse processo cultural. Então não existe esse professor de fora. Eu tenho tanta competência para discutir Paulo Prado, Sérgio Buarque de Holanda, quanto você, que é uma pessoa que vem pela área da pedagogia, do ensino, da lingüística, para tratar o mesmo texto, só que você vai tratar necessariamente com suas técnicas e eu com as minhas, então nenhuma é privilegiada. Eu, enquanto historiador, reajo muito bem a esse trabalho que você está apresentando, porque você me obrigou a pensar de outra maneira: *Quais são os textos fundamentais para uma informação e uma visão de Brasil que se tem que dar para um estudante, alguém que vem aprender esta língua, que tem que aprender também essa cultura, ou essas culturas no plural?* Acho esse trabalho extremamente difícil, mas você aqui me parece que abre uma vereda, uma senda nova, tanto quanto eu possa perceber, nesse aprendizado. Tenho a impressão de que aqui você pelo menos detona um processo interessante e novo, complicado, em que vai ter que entrar antropologia, história, lingüística, muito bom senso por parte dos pedagogos e um espírito aberto também. (Mota, comunicação pessoal, em Gottheim, 1996)

Devido à dificuldade que professores e pesquisadores têm tido em criar materiais comunicativos para o ensino, supomos ser preciso estudar as concepções de como autores/ professores entendem a transposição de teorias de ensino e temas da cultura para a prática de sala de aula para conhecer essas concepções. Estudar a concepção própria da gênese de composição de um material comunicativo[15], assim como discutir a concepção de outros sete autores/professores de PLE, sendo todos produtos da miscigenação étnica e/ou da fixação imigrante - *fruto da cultura do lar, da sua descendência, da cultura que absorveram e formaram com seu olhar miscigenado*

[13] Carlos Guilherme Mota, historiador, professor, autor de *Idéia de Revolução no Brasil (1789-1801),* dentre outras obras, é colunista de o OESP.
[14] Veja justificativa temática em seção adiante neste Capítulo.
[15] Estudar a concepção principalmente quanto à eleição de textos e produção de atividades.

*e/ou transladado em seu processo de adaptação* - poderá nos auxiliar a compreender dificuldades que têm sido interpostas nas produções e a buscar soluções ou encaminhamentos.

### 1.2.5. O exame comunicativo de proficiência em PLE e a carência de materiais consoante às linhas do exame

A criação do CELPE-Bras[16], um exame de proficiência de alinhamento comunicacional em língua portuguesa para estrangeiros do Brasil, organizado por meio de tarefas, representa uma razão adicional para este estudo. Esse exame produz um reflexo retroativo em cadeia em todas as outras três fases do Modelo da Operação Global do Ensino de Línguas de Almeida Filho (1993, p. 19); a saber, no planejamento de curso, na produção de materiais e na construção das aulas, como tentativa de assegurar o desempenho coerente do Modelo. A sua tendência é a de incentivar a composição de materiais que disponibilizem preparação efetiva às linhas de abordagem consoante ao exame, ou seja, um ensino na comunicação. Materiais temáticos, como o que serviu de base para esta pesquisa, harmonizam-se com as tendências desse exame.

### 1.2.6. A contribuição desta pesquisa à formação de professores

Ao mesmo tempo em que materiais didáticos (MDs, doravante) podem ser considerados limitadores do senso de plausibilidade do professor (Prabhu, 1987) - pois restringem o controle do professor quanto à "seleção do conteúdo, à ordem das atividades, o passo e os tipos de procedimentos" no material (Maley, 1998, p. 280) - eles também permitem a professores desenvolver a capacidade de reorganizar o material, adaptando-o às peculiaridades da sua específica situação de aula, à programação do ano letivo e às necessidades de seus alunos. Essas características de materiais, se previstas já na fase de elaboração de material, fariam com que autores direcionassem ações que facilitassem ao professor fazer adaptação da obra para contextos próprios.

[16] O CELPE-Bras é o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil.

A exigência de um olhar crítico do professor recai tanto sobre (1) as decisões que os autores tomaram quando realizaram a obra, como sobre (2) as próprias decisões que tomam como professores para eleger certo livro didático (LD, doravante) para o seu ensino e reformular as atividades propostas no livro. A contribuição desta pesquisa situa-se na primeira instância dessa investigação, ou seja, reconhecer, num estudo de gênese de composição de material, as concepções de produção por autores. Entretanto, desconhecemos também pesquisas aplicadas que investiguem a segunda instância, ou seja, a confrontação de material produzido com o redesenho de material original adaptado por professor e alunos na aula. Caso surgissem, essas pesquisas certamente acresceriam conhecimentos a professores, beneficiando os alunos, uma vez que auxiliariam no entendimento do que fazemos quando omitimos/acrescentamos, reduzimos/expandimos, re-escrevemos/modificamos, re-ordenando os conteúdos da unidade do livro didático. (Cf. Maley, 1998, p. 281, Cunningsworth, 1995)[17].

O que nos motiva a dividir as experiências do trajeto que percorremos na composição de um material é o ensejo de oferecer nossa contribuição para:

1. incentivar a capacidade reflexiva de professores de línguas sobre as concepções subjacentes às obras didáticas de PLE e o papel social de autor e professor;
2. despertar a capacidade crítica para adoção e uso de livros didáticos adequados às peculiaridades da classe;
3. encorajar o desenvolvimento da capacidade de produção própria de materiais, diminuindo, conseqüentemente, a dependência do professor com relação ao livro didático;
4. fomentar a criação de ambientes de ensino/aprendizagem, apoiados já em conhecimentos teóricos contemporâneos, e o processo de contínua reflexão para a reafirmação e ou reformulação de princípios;
5. incentivar o desenvolvimento de capacidades criativas e críticas, encorajando os professores a assumir os riscos que acompanham as inovações;
6. estimular o aparecimento de relatos de pesquisa com material didático e de outras concepções de produção de material, reconhecendo nelas padrões comuns e diferenças com relação às concepções focalizadas nesta pesquisa.

[17] Veja acerca de adaptação de materiais em Richards (2001), Tomlinson & Masuhara (2004), Graves (2000).

A proposta deste trabalho, portanto, de relatar a composição de um material temático, com o qual os aprendentes explorem suas capacidades discursivas para se tornarem praticantes de discurso (*discourse practitioners*, cf. Breen, 1998) na sala de aula e nas suas extensões, foi movida pelos fatores que sintetizamos nesta seção.

## 1.3. Perguntas de Pesquisa

Neste trabalho, portanto, movendo-nos sobre dois eixos, *um de produção de material* e outro *de análise das concepções que moveram essa produção*, construindo conhecimento sobre ambos os processos que englobam a dinâmica de um planejamento e produção de MD, procuraremos responder às seguintes perguntas de pesquisa:

► 1. O QUE A AUTORA REVELA DE SUAS CONCEPÇÕES BÁSICAS[18] EM DUAS VERSÕES SUBSEQÜENTES DE COMPOSIÇÃO DE UM MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE LÍNGUAS, NESTE CASO PLE?

► 1.2. QUAL A RELAÇÃO ENTRE A CONCEPÇÃO DE PRODUÇÃO DE MD NA VERSÃO INICIAL E NA VERSÃO MODIFICADA, TOMANDO-SE EM CONTA O LAPSO DE 8 ANOS ENTRE ELAS, TEMPO EM QUE A EXPERIÊNCIA DE ENSINAR DA PROFESSORA-AUTORA PROSSEGUIU?

► 2. HÁ PADRÕES COMUNS À GÊNESE DE PRODUÇÃO DE MATERIAL DA AUTORA E A CONCEPÇÃO PRÓPRIA DE PRODUÇÃO DE MATERIAL DE PLE DE SETE OUTROS AUTORES ENTREVISTADOS?

Entrevistas com sete sujeitos de pesquisa, autores de materiais didáticos para PLE revelaram-nos dados de suas concepções de produção que serão analisados tendo em vista o estabelecimento de alguns padrões comuns e singulares à gênese de produção de autores diversos.

[18] Por "concepção de produção" entendemos ser (1) os *conhecimentos formais/ informais* da autora e (2) as *atitudes* (disponibilidades para a ação) que culminam nas (3) *ações* empreendidas no material (veja explicação no início deste Capítulo). Esses três aspectos serão analisados neste trabalho.

## 1.4. Definição do Público-Alvo e do Contexto de Ensino

A temática escolhida na produção das duas versões do material de PLE que serviu de base para as experiências de que trataremos nesta tese foi a da formação social e histórica da população brasileira. Trata-se, portanto, do encontro cultural e lingüístico das etnias indígena, portuguesa e africana em épocas distintas, a partir da época do descobrimento do Brasil, somadas às contribuições dos novos imigrantes que se fixaram no país a partir do século XIX.

Nosso objetivo foi levar os estrangeiros a entender melhor a composição étnica do povo brasileiro. Fizemos isso tomando como referência o texto que intitulamos *A Gente Brasileira,* criado especificamente para deflagrar experiências de aprendizagem do PLE em ambiente universitário.

O curso foi organizado com base em seis tópicos (seis unidades)[19], produzido para ser ministrado em 35-40 horas para grupos de 15-20 alunos, em ambas as versões. Ele foi planejado tendo-se em vista alunos estrangeiros universitários (graduandos, pós-graduandos ou pós-universitários), residentes temporariamente no Brasil, de gênero misto e de nacionalidades variadas. Dentre os propósitos de estudo de PLE no Brasil, consideramos ser necessário aos alunos obter desempenho e resultados satisfatórios em atividades universitárias e/ou profissionais na região; estabelecer relações novas de amizade nas comunidades brasileiras de convivência; aprender sobre culturas do Brasil e sua gente; realizar viagens pelo país; e desenvolver proficiência e confiança a fim de atender parte das exigências para uma aprovação no exame Celpe-Bras.

O curso tem como pré-requisito o domínio pelo aluno de uma proficiência que vai exigir o uso de estruturas básicas em língua portuguesa[20]. Embora o programa preveja suporte e facilitação gramatical com base no uso dos textos em aula, é necessário possuir principalmente

[19] Os tópicos tratados no curso são os seguintes: (1) A vinda de portugueses ao Brasil desde 1500; (2) A expansão e a unificação do país – os bandeirantes; (3) Os indígenas no Brasil na contemporaneidade; (4) A presença africana no Brasil; (5) Os imigrantes; (6) O mosaico do Brasil contemporâneo.

[20] A noção de proficiência é analisada no Capítulo III (na seção referente à *Avaliação*) e no Capítulo IV (na seção de *Atividades Avaliativas*).

conhecimentos mínimos de tempos verbais, dentre outros aspectos gramaticais, para participar de diferentes atividades: leitura dos textos, aulas expositivas, palestras de visitantes, audição de depoimentos, de poemas e de canções, em áudio; e ainda assistir a documentários em vídeos.

A professora do curso, brasileira, é a autora do material e desta tese. Possui Mestrado em LA, com formação em ensino e aprendizagem em língua estrangeira, e cursa o Doutorado na mesma área. Possui fluência em língua inglesa e domínio básico de espanhol e alemão. Atuou como professora de inglês no 3º grau e de português para estrangeiros em empresas e cursos de curta duração.

O curso piloto, ministrado com a 2º versão, foi aplicado em uma universidade pública, brasileira, para uma clientela que se formou, coincidentemente, com oito alunos hispânicos (três argentinos, um espanhol, um peruano, um boliviano e dois cubanos, com idade que variava de 25 a 60 anos), residentes em Campinas, e quatro chineses (entre 19 e 23 anos), residentes em São Paulo. Dentre os alunos hispânicos, sabemos que, no grupo, havia uma médica, uma advogada, um profissional de empresa, um professor de pós-graduação em física, um aluno de pós-graduação em engenharia, outro em filosofia e um professor de espanhol. Os alunos chineses freqüentavam os últimos anos do ensino médio em escola pública e por meio período estudavam português em uma escola bilíngüe com uma professora de origem chinesa. A escola bilíngüe chinesa-portuguesa, sabendo da divulgação de nosso curso de base comunicacional, foi quem selecionou e incentivou esses alunos a participar de nosso programa, por estarem no Brasil há mais tempo (uns dois anos) e terem demonstrado desempenho satisfatório nas aulas de português daquela escola. Somente uma das alunas chinesas estava no Brasil há menos tempo (sete meses) e por isso assistia às aulas na condição de participante ouvinte, desempenhando ainda limitada produção oral. As aulas foram ministradas em onze sábados consecutivos (das 9h às 12h:45m), totalizando 35 horas-aula, sem considerar os intervalos e a programação festiva de finalização do curso. A universidade dispunha de aparelho de som, data-show e retro-projetor em sala, mediante agendamento prévio. A divulgação do curso para os alunos foi feita mediante folheto explicativo distribuído pela Secretaria de Extensão do Instituto de Estudos da Linguagem da universidade, cartazes afixados e sítio eletrônico da Instituição, de modo que os alunos puderam saber de antemão o que ia ser tratado no curso e decidir se queriam aprender Português com esse foco temático.

## 1.5. Os Motivos da Escolha Temática

São cinco os motivos que sustentam a escolha do tema do MD. Primeiro, acreditamos na *evidência de um conhecimento de mundo culturalmente complexo, já construído pela sociedade brasileira,* que é fundamental a quem vem estudar português no Brasil. Por conhecimento de mundo construído pela sociedade, entendemos o resultado do processo de formação do povo, das línguas e das culturas do Brasil. Isso tudo, somado, fez surgir os cidadãos que somos hoje, nas nossas tonalidades, feições, no modo de lidar e conviver, níveis sociais, educacionais, variedades dialetais etc., traços esses que se recompõem de geração em geração. Um estrangeiro dificilmente descobre isso por si só. Uma história de mais de quinhentos anos é muito vasta. Livros que retratam questões de formação cultural e lingüística do Brasil, escritos por estudiosos do assunto (Holanda, 1978; Moog, 1959; Prado, 1981; Ribeiro, 1995, apenas para citar alguns), são longos e estão vazados em complexa linguagem acadêmica. Kramsch nos diz algo sobre isso:

> ... o que faz ser tão difícil para um falante não nativo comunicar-se com falante nativos é o fato de não compartilharem a memória e o conhecimento da comunidade da fala da língua-alvo. (Kramsch, 1996, p. 43) (TP4)

Como segundo motivo, partimos da opinião de que poderíamos *trabalhar com textos autênticos, escritos por pesquisadores de áreas específicas, conseguindo textos com uma maior densidade lingüística e pictórica pelo domínio que os autores têm do assunto.* Professores e alunos seriam, portanto, as vozes críticas desses textos e tornava-se fundamental o gosto do professor por ampliar conhecimentos do assunto e incentivar o senso crítico. Entretanto, um dos obstáculos que encontramos foi justamente o de como resolver o problema da grande extensão dos textos, que geralmente eram tratados em livros *por inteiro*, e, apenas partes deles nos interessavam. O modo como tratamos dessa questão de enxugamento dos textos é explicado no Capítulo IV.

Um terceiro fator que nos moveu foi considerar que os *fenômenos característicos da formação histórica e social de nossa gente têm seus efeitos nas situações lingüísticas que se verificam ainda hoje entre nós; a temática do material produzido funcionaria como base para explicar essas próprias variantes.* Os estrangeiros, quando chegam ao curso, refletem as variedades dialetais das comunidades que freqüentam. Mattos e Silva (2004b), ao explicitar a

metodologia que adota no tratamento da diversidade lingüística dos alunos em ensino-aprendizagem de língua materna, levou-nos a refletir acerca das situações que vivemos em ensino de Português Língua-Estrangeira:

> Nos primeiros anos de ensino, a diversidade lingüística, o plurilingüísmo de certas comunidades, o pluridialetalismo de todas deveria ser respeitado, cultivado, não só para favorecer o desenvolvimento natural da expressão oral, como também para não criar bloqueios que se tornam no futuro intransponíveis não só na comunicação escrita, como também na oral. O convívio com dialetos dominantes se faria também e naturalmente, sobretudo através da leitura, quando fosse o momento, e pelo confronto contrastivo, sem avaliações de certo ou errado, mas no sentido de adequação ou inadequação a determináveis situações novas. (Mattos e Silva, 2004 b, p. 25)

Os textos de leitura do material, considerados *textos cerne*[21] (escritos por antropólogos, historiadores, jornalistas, professores, dentre outros), são um ambiente fértil de convívio com dialetos dominantes da escrita. A escolha dessa variedade dialetal no trato de textos do material permite esclarecer para os alunos a sua relação com as modalidades orais de língua portuguesa. Por não termos explicado a diferença dessas modalidades ao trabalhar os textos, obtivemos, de um dos alunos do curso, a seguinte avaliação acerca do material utilizado:

> [O material – adição nossa] *Tem muito vocabulário de pouco uso na população.*

Com isso, ele queria dizer que não encontrara ali as palavras que conhecia na vida diária. A conscientização da existência de normas dialetais socialmente exigidas a um indivíduo escolarizado, sobretudo em estilos e níveis de formalidade diversos, levam os alunos a se tornarem mais críticos sobre as variantes da língua que selecionam no uso.

Aqueles alunos que não estão acostumados à norma culta rechaçam essa linguagem mais acadêmica. No trabalho com esse tipo de texto, é importante que esses diferentes empregos sejam compreendidos. Dependendo das populações com as quais esses estrangeiros convivem no Brasil,

[21] Por "textos cerne" consideramos os que constituem um planejamento nuclear, direcionador das aulas do professor. Duas idéias perpassam o termo: (1) a de que existe flexibilidade suficiente no material para que o professor substitua e/ou complemente suas partes; e (2) a de que os textos que o professor insere deveriam manter coerência com as concepções de produção da obra que adota. Dessa forma, as ocorrências da aula seriam uma co-produção do material adotado, produção que se daria por completa somente no fechamento do curso implementado.

eles chegam a reproduzir, por exemplo, falas com a eliminação de marcas de plural redundantes (variedades desprestigiadas) e de concordância entre sujeito e verbo. Esse foi o caso de quatro alunos chineses no curso ministrado com a segunda versão do material. Tendo esses alunos chegado ao Brasil aproximadamente dois anos antes do início do curso e ingressado na escola pública para terminar o estudo secundário, sua convivência com o português restringia-se ao contato oral com os colegas da escola e com o ambiente de comércio da região do "centro velho" de SP, próximo à rua 25 de Março, onde moravam e trabalhavam.

Um quarto motivo se firma no fato de que é *uma constante quase diária, nos meios informativos, a divulgação de notícias sobre o universo cultural brasileiro.* A cada instante surgem situações novas e curiosas. A oportunidade de trabalhar em aula textos de leitura dessa natureza temática permite ao aluno estrangeiro o acesso a um novo repertório de palavras e expressões para entender outros textos. Um exemplo disso é como, por circunstâncias históricas, as etnias indígenas ocuparam o noticiário e o imaginário do país em diferentes épocas:

> ... na década de 40, os Karajá da Ilha do Bananal, ou os Xavante de Mato Grosso, que logo após os primeiros contatos como os "civilizados" apareceram, nos anos 50, vestindo ternos brancos numa loja da rede Ducal em São Paulo e, depois, voltaram, nos anos 70, com Mário Juruna. Ou ainda como os Krenakarore, os "índios gigantes", "pacificados" e removidos para que uma rodovia ligando Cuiabá a Santarém fosse aberta na floresta, nos anos 70. Ou ainda os Kayapó guerreiros, de Raoni e Paiakã, do sul do Pará, nos anos 80, ou os Yanomami de Roraima, vítimas da invasão garimpeira há dez anos e, mais recentemente, o retorno dos velhos Guarani que, misteriosamente, passaram a produzir suicídios em cadeia de jovens. Até os famosos 'índios do Xingu', desde muito tempo no noticiário e presença obrigatória em qualquer coleção de postais sobre o Brasil, não passam de uma referência genérica e grosseira para se tratar de um conjunto de 17 povos que hoje vivem no chamado Parque Indígena do Xingu, alguns deles tão diferentes entre si como os brasileiros dos russos. (Ricardo 1995, p. 31-32)

No ano de 2004, o foco dos jornais já era outro. Proclamava a "chacina" de garimpeiros na aldeia dos índios Cinta Larga, no Mato Grosso. No mesmo ano ainda, o assunto do sistema de cotas para negros nas universidades públicas e privadas do país sobrepujava temas explorados pela mídia em épocas anteriores, como o centenário da abolição no ano de 1988. Esse tema, por conseguinte, fazia reminiscência a fatos da época da escravidão. De época em época, surgem

conquistas sociais e problemas que vão adquirindo novas formas, mas os laços que os atam ao passado colonial ainda permanecem fortes em nossas culturas.

A escolha de um trabalho pedagógico com o tema da miscigenação étnica e lingüística havida no Brasil implica ainda um quinto motivo: *a importância de um trabalho de sensibilização e cultivo, nos estrangeiros, de atitudes de tolerância e respeito às diferenças inter-culturais, sociais e a grupos e pessoas com características particulares.*

Resumindo o que foi exposto até aqui, vimos como importante, por meio da produção desse material, facultar aos estrangeiros:

1. realizar um estudo de língua por meio de um recorte de textos da grande cultura nacional, que informe acerca das raízes de formação sócio-histórica da população da língua-alvo, para poder adquirir conhecimentos já construídos por esta sociedade.
2. utilizar textos de leitura escritos por especialistas em cultura brasileira, de modo a conseguir não só alargamento cultural, mas também lingüístico, na convivência com dialetos escolarizados.
3. adquirir suficiente conhecimento cultural e lingüístico acerca do tema a fim de apreender outros textos relacionados ao assunto visto, tanto nos meios informativos de acesso, como nos do acervo cultural do cotidiano.
4. experienciar um ambiente que sensibilize e cultive atitudes de compreensão das diferenças inter-culturais, sociais, e de grupos e pessoas com características particulares.

## 1.6. Delimitação da Pesquisa e Organização da Tese

Neste trabalho demos mais importância à fase de produção do material e nem tanto à de implementação. Reconhecemos que a produção de material comunicativo necessita da implementação para sua análise mais completa (cf. Almeida Filho *et al,* 1991), pois o significado emerge mais cabalmente nas interações comunicativas. As duas facetas complementam a produção, principalmente a segunda, em que o professor tem de dar conta das necessidades afetivas, cognitivas, sociais e lúdicas dos alunos, proporcionando-lhes um ambiente o mais natural possível, para estimular a participação ativa a partir dos recursos que utiliza. Em decorrência desse

fato, realizamos igualmente, neste estudo, a implementação do material em sala de aula, mas a repercussão da implementação servirá apenas como base para se compreender o processo de produção, que permitiu determinadas ocorrências em sala de aula.

O Capítulo I trata de apresentar os motivos e as justificativas da escolha deste estudo, as perguntas de pesquisa e a justificativa da escolha temática do material. O Capítulo II apresenta a discussão da metodologia de pesquisa. O Capítulo III traz a fundamentação teórica. Já o Capítulo IV inclui o relato de nossa concepção de produção tomado sob o ponto de vista do assentamento do plano de ação na prática: a comparação do protótipo do volume da 1º e da 2º versão de material produzido; a explicitação da concepção que alicerçou a escolha de textos e a criação de atividades; e a exemplificação de atividades segundo essa nossa concepção.

Tratar de produção de material significa repensar a sua fase anterior, de *desenho/esboço,* que permitiu a produção; e a fase posterior, de *uso/colocação em cena* do material. Embora seja difícil estabelecer um divisor de águas entre essas etapas na produção de um livro, a proposta deste estudo situa-se na compreensão dessa inter-relação - *conhecimentos formais/informais, atitudes e ações* do produtor - que ajudaria a explicar *porque as pessoas fazem os livros que fazem*.

Um tema como o da formação da população brasileira sob o ponto de vista étnico, escolhido para estudo desse material, requereu buscar também outros entendimentos interligados, como os relativos à composição lingüística do português do Brasil, ao plurilingüismo no Brasil, e ao português falado em quase todo o território, seção que incluímos no Capítulo IV. Ainda neste mesmo capítulo, apresentamos dados da concepção de sete autores(as) em suas produções e analisamos esses resultados. O Capítulo V finaliza o estudo, encerrando as conclusões finais.

A filosofia de fazer livros didáticos e as concepções que enraizaram a produção (e que marcam a aula), capeadas por configurações convencionais e/ou originais e que fazem a obra ser o que é, precisam ser estudadas e conhecidas. São dois, portanto, os eixos centrais que permeiam a narrativa e discussão deste trabalho: um de *avaliação de material*, que possibilita estudar concepções de autores em obras produzidas, segundo princípios de abordagens contemporâneas; e

outro de *produção de MD*, que permite estudar como foram criadas formas de ação de ensino/aprendizagem, segundo aquelas concepções.

## Textos Originais das Citações

> *1. We need to be able to examine the implications that use of a set of materials may have for classroom work and thus come to grounded opinions about whether or not the methodology and content of the materials is appropriate for a particular language teaching context. (LITTLEJOHN, 1998, p. 190-1)*

> *2. Teachers may be daunted by the size of the task; carrying out an empirical evaluation of a textbook is an enormous undertaking. (ELLIS, R., 1998, p. 221-222)*

> *3. …also what makes it so difficult for non-native speakers to communicate with native speakers, because they do not share the native speaking community's memory and knowledge. (KRAMSCH, C., 1996, p. 43)*

# CAPÍTULO II

## 2. A Metodologia

### 2.1. Método de Investigação

A metodologia que concluímos ser a mais adequada para esta pesquisa, no âmbito do ensino de línguas, foi a *pesquisa-ação.* A pesquisa-ação é uma pesquisa de base antropológica, que utiliza instrumentos e mecanismos de investigação próprios tais como notas de campo, diários, questionários, entrevistas, documentos, entre outros, para levar a efeito a observação de aspectos do processo de ensino/aprendizagem. É uma pesquisa de natureza qualitativa, no sentido de que os registros coletados pelo pesquisador procuram *descrever* o que, na sua visão, ou melhor, na sua *interpretação,* está ocorrendo. As realidades que o pesquisador constrói, a partir do que emerge naturalmente do contexto, são inerentemente intersubjetivas ao levar em conta várias subjetividades na triangulação de dados[22]. A triangulação é um recurso empregado com o propósito de aumentar a confiabilidade das análises conduzidas na pesquisa.

Neste Capítulo II, procuraremos mostrar algumas das especificidades desse método de investigação no campo das Ciências Sociais e como essas especificidades foram resignificadas para a área do Ensino de Línguas. Assinalaremos diferenças para o enfoque colaborativo da pesquisa-ação em ambas as áreas e as decisões que justificaram a escolha dessa metodologia.

#### 2.1.1. A pesquisa-ação nas Ciências Sociais

Thiollent (2002, p. 14) define pesquisa-ação em Ciências Sociais:

> A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é realizada e concebida em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os

[22] Triangulação de dados envolve a coleta de dados de um número de fontes variadas de modo que os resultados ou *insights* possam ser cruzados na análise.

> pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Essa estratégia de pesquisa é utilizada nessa área quando se pretende resolver um problema prático de natureza bastante imediata: *propor soluções quando se fizer possível e acompanhar ações correspondentes, ou, pelo menos, fazer progredir a consciência dos participantes no que diz respeito à existência de soluções e de obstáculos* (op. cit., p. 20). Três são os objetivos passíveis de alcance por uma pesquisa-ação, segundo o autor, embora ele reconheça que nem todos sejam ainda conquistados na prática das Ciências Sociais:

1. *Um objetivo prático de resolução de problemas*: resolver ou, pelo menos, esclarecer os problemas de uma situação social equacionada, a partir de uma proposta de ações correspondentes às soluções;
2. *Um objetivo de aprimoramento das capacidades dos participantes do processo*: obter informações de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentando o conhecimento dos pesquisadores e a "tomada de consciência" das pessoas e grupos envolvidos no conflito a respeito dos problemas que enfrenta – *o objetivo é tornar mais evidente aos olhos dos interessados a natureza e a complexidade dos problemas considerados* (op. cit., p. 18);
3. *Um objetivo de produção de conhecimento* se for suscetível a parciais generalizações[23], aquisição de experiência, contribuição para a discussão e/ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas.

Tendo em vista esses objetivos, relembramos que, em nossa pesquisa, voltada ao Ensino de Línguas, os problemas inicialmente constatados foram:

a) A dificuldade que professores e pesquisadores de PLE têm em criar materiais de ensino, principalmente quando baseados em tendências de abordagem comunicativa (com conteúdos sobre o Brasil e tarefas, por exemplo);

[23] A pesquisa-ação é frequentemente limitada a grupos locais e é possível alcançar um certo nível de generalização a partir da experiência de várias pesquisas. Mas, quando o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver um problema prático e formular um plano de ação, a forma de raciocínio utilizada consiste em particularização e não em generalização. Com a particularização, trata-se de passar do conhecimento geral aos conhecimentos concretos, sob forma de diretrizes e comprovações argumentadas (Thiollent, 2002, p. 101).

b) A carência de publicações de experiências de programas e relatos avaliativos de materiais, que discutam, justifiquem e afiram reais avanços das obras, a partir de um projeto explícito dos autores.

Essas razões moveram-nos a empreender a ação de elaboração de um material de suporte com propostas temáticas e culturais que focalizassem o Brasil, acompanhando as ações correspondentes na produção e fazendo progredir a consciência para, pelo menos, entender/esclarecer ações, com vistas a promover o aprimoramento de capacidades de produção e avaliação de novos materiais.

Para Thiollent (op. cit., p. 22), a pesquisa-ação se situa tradicionalmente no âmbito das Ciências Sociais, podendo ser enriquecida pelas contribuições de outras linhas metodológicas compatíveis, em particular, as concentradas na análise da linguagem em situação social - veja seção adiante de como Wallace (1998) resignifica esse método para a área de Ensino de Línguas. Essas pesquisas, em Ciências Sociais, configuram-se conforme seus objetivos e a diversidade dos campos de atuação social[24] em que são aplicadas.

Por ser uma pesquisa de ação transformadora no campo social, Thiollent marca a importância de se compreender o escopo das ações empreendidas, para que não se mantenha ilusões acerca de transformações da sociedade global - principalmente quando se trata de um trabalho localizado com grupos de pequena dimensão e, sobretudo, desprovidos de poder. O autor admite que nem todas as pesquisas-ação chegam a contribuir para a produção de conhecimentos novos; mas, muitas vezes, o que é transformado são as representações (pela conscientização) acerca das situações em que os interessados atuam e seus sentimentos de hostilidade e solidariedade à causa.

[24] Algumas dessas propostas voltam-se ao nível local, indivíduos, grupos restritos, locais de moradia, trabalho. Outras ao nível global abrangendo toda a sociedade ou amplo setor de atividades, um movimento de classe, o funcionamento das instituições etc. Junto com as pessoas que solicitaram a pesquisa, os pesquisadores elucidam a natureza e as dimensões dos problemas e operam, a partir de determinadas instruções (ou diretrizes), de modo bastante prático, em busca de soluções.

Moita Lopes (1996, p. 89) nos diz que o uso da metodologia de pesquisa-ação em sala de aula de línguas, talvez *esteja relacionado ao chamado movimento do professor-pesquisador, em que o professor deixa seu papel de cliente/consumidor de pesquisa realizada por pesquisadores externos* - em nosso caso, o professor assume maior consciência em relação ao papel de um mero consumidor de livros didáticos - para assumir um papel de pesquisador envolvido com a investigação crítica de sua própria prática. Para esse autor, a pesquisa-ação pode ser entendida da seguinte maneira: é uma maneira privilegiada de gerar conhecimento para a sala de aula, devido à percepção interna do processo que o professor tem; é uma forma de investigação da prática de ensinar/aprender línguas, já que envolve o professor na reflexão crítica sobre seu trabalho; é uma maneira de gerar teoria sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas.

Em Ciências Sociais, os pesquisadores intervêm conscientemente na situação real, com a co-participação das pessoas implicadas no problema investigado -- *os participantes não são reduzidos a cobaias e desempenham um papel ativo de colaboração na pesquisa* (op. cit., p. 21). Esse procedimento metodológico permite captar nuanças de informação do saber espontâneo dos participantes, que cotejado ao saber teórico dos pesquisadores, produz um conhecimento descritivo e crítico sobre a situação. O valor dessa mobilização coletiva na pesquisa (por incluir as pessoas que têm o problema) permite, segundo Thiollent, o estudo do problema *num nível mais profundo e realista do que no nível opinativo ou representativo no qual se reproduzem apenas imagens individuais e estereotipadas* (op. cit., p. 24) e aumenta as chances de transformação da situação com a ação dos atores da situação-problema como participantes envolvidos.

Esse autor (op. cit., p. 41) numera *alguns dos conhecimentos potencialmente alcançáveis em pesquisa-ação* nas Ciências Sociais, que reproduzimos a seguir. Buscamos identificar como nossa pesquisa em PLE atenderia a cada um desses quesitos potencialmente alcançáveis.

1. A coleta de informação original acerca de situações ou de atores em movimento.
Na pesquisa em PLE: a explicitação da concepção original de produção da autora, e parte da concepção de sete autores entrevistados (aspectos relacionados à escolha de textos e criação de atividades); maior entendimento das funções que cabe ao professor na complementaridade de produção de materiais em sala de aula.

2. A concretização de conhecimentos teóricos, obtida de modo dialogado na relação entre pesquisadores e membros representativos das situações ou problemas investigados.
Na pesquisa em PLE: a materialização de pressupostos teóricos de abordagem comunicativa em materiais didáticos, obtida principalmente por meio de um processo de "reflexão cíclica" entre as bases teóricas da pesquisadora e sua posição (atitudes) como participante envolvida na elaboração e implementação das aulas (autora e professora).

3. A comparação das representações próprias aos vários interlocutores, com aspecto de cotejo entre saber formal e saber informal sobre a resolução de diversas categorias de problemas.
Na pesquisa em PLE: a comparação das representações próprias desta autora em sua produção, cotejados ao saber formal e informal de outros sete autores informantes, nas obras que produziram.

4. A produção de guias ou de regras práticas para resolver os problemas e planejar as correspondentes ações.
Na pesquisa em PLE: a condução de encaminhamentos de ações que correspondem à capacitação de professores em área de avaliação crítica e produção de materiais.

5. Os ensinamentos positivos ou negativos quanto à conduta da ação e suas condições de êxito.
Na pesquisa em PLE: os ensinamentos positivos e negativos obtidos neste estudo de produção de material comunicacional, lançando-se hipóteses acerca de fatores críticos de sucesso para a produção desses materiais.

6. Possíveis generalizações estabelecidas a partir de várias pesquisas semelhantes e o aprimoramento da experiência dos pesquisadores.
Na pesquisa em PLE: determinação dos atributos comuns e particularidades entre a concepção de produção desta autora e de sete autores entrevistados; aprimoramento da experiência desta pesquisadora em produção de materiais.

A pesquisa-ação é uma pesquisa de natureza reflexiva e crítica por meio da qual a análise de dados, a interpretação e o desenvolvimento da teoria e de significados estão constantemente sendo re-alimentados pela prática. Conforme Burns (1999, p. 155), a reflexividade...

> é uma crença em que interpretações, teorias e significados precisam ficar sujeitos a um processo contínuo de indagação e análise, no qual a atenção do pesquisador move-se incansavelmente entre a interpretação e a evidência. (Somekh, 1993:33 *apud* Burns, 1999, p. 154) (TP1)

Enquanto nas Ciências Sociais existe esse componente colaborativo entre o saber formal do pesquisador e o saber informal dos sujeitos de pesquisa, no Ensino de Línguas, essa re-alimentação do pesquisador com saberes da prática, na maioria dos casos, pode ser feita pelo próprio pesquisador, que também, como professor, pode informar sobre os contextos onde atua. Parece-nos, portanto, que esse componente colaborativo da pesquisa-ação em Ciências Sociais pode ser resignificado para o Ensino de Línguas (veja Wallace, 1998), sem afetar a natureza metodológica desse tipo de investigação.

A pesquisa-ação que empreendemos neste estudo permitiu cotejar conhecimentos teóricos com o saber da prática de elaboração de um material. Thiollent (op. cit.) acrescenta que o maior desafio talvez seja justamente esse, o de juntar as exigências da tomada de consciência (ou de conscientização, em um nível mais profundo) com a aprendizagem do "saber fazer" e aquisição de novas habilidades. Almeida Filho (1999), quando se refere à Competência Aplicada de um professor, pretende mostrar a necessidade de o professor desenvolver capacidades de vinculação e transporte de princípios teóricos para ações na sala de aula e conseguir reconhecer, na sua prática, as bases de conceituação teórica.

Quanto ao sentido dado à pesquisa-ação em Ciências Sociais, os agentes interessados (participantes do processo) discutem as ocorrências de problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e suas tomadas de consciência em seminários e reuniões. A linguagem dos interlocutores é cuidadosamente analisada com objetividade considerando-se os desníveis nas formas de raciocínio hipotético, inferencial, comprobatório e, ainda, os procedimentos argumentativos e interpretativos presentes no discurso de cada um. Thiollent (op. cit., p. 37) lembra que *os leigos,*

*como os cientistas, nos seus raciocínios cotidianos recorrem a inferências generalizantes ou particularizantes sem rigor lógico: são inferências formuladas em linguagem comum*[25]. Identificar o contexto de informações colhidas, fazendo-as passar pelo crivo da crítica de pesquisadores e/ou outras testemunhas que compartilhem uma noção de objetividade e justeza, é uma forma de satisfazer provas comprobatórias. Embora se privilegie a apreensão qualitativa [26] neste tipo de pesquisa, a quantificação, quando também é usada, auxilia no fortalecimento de argumentos.

Desenvolver as habilidades de reflexão crítica de avaliação e produção de materiais é uma forma de reconhecer vários componentes que integram os materiais publicados pelo mercado editorial, facilitando a tomada de decisões para uma adoção e, por conseqüência, formas de ensinar em sala de aula. É um modo de resistir a formas de imposição arbitrária de um livro e poder fazer vingar concepções/leituras alternativas na criação do processo de ensinar línguas. Na próxima seção, trataremos de clarificar a visão de alguns autores sobre o método da pesquisa-ação empregado especificamente no campo de Ensino de Línguas, elencando as considerações que vimos analisando até este momento.

### 2.1.2. A pesquisa-ação no ensino/aprendizagem de línguas

Dentre muitos dos aspectos característicos de uma pesquisa-ação em Ciências Sociais, vimos que está o fato de pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estarem envolvidos de modo cooperativo ou participativo na pesquisa. Em LA, alguns autores como Gebhard & Oprandy (1999) e Crookes (1993), por exemplo, mesmo considerando os limites da sala de aula, bem como a preparação de práticas educacionais, que objetivam uma melhora no ensino, mantém a importância da ação de várias pessoas (por equipe) ao definir pesquisa-ação. Para Crookes pesquisa-ação é...

[25] Exemplo desse raciocínio: "cada vez que isso acontece a situação se deteriora" (inferência generalizante); "já que a situação econômica vai melhorar, a nossa condição vai também melhorar" (inferência particularizante).
[26] Segundo Wallace (1998, p. 38), "qualitativo" é o termo usado para descrever dados que não se prestam a serem contados ou medidos de um modo objetivo; portanto, são "subjetivos" (tradução própria – vide original nº. 5, no final deste Capítulo).

> um programa cíclico de mudança, cujos resultados são pensados, mais tarde refinados e desenvolvidos em comunidades de investigação colaborativa. (Crookes, 1993, p. 134) (TP2)

No entanto, já Wallace (1998, p. 17), levando em conta o ambiente social de atuação de professores, que nem sempre permite esse ambiente colaborativo de pesquisa, parece-nos assumir uma posição mais realista, ao mostrar como se pode resignificar o componente colaborativo para a área de línguas e fazer uso dos benefícios desse recurso metodológico. O autor desenvolve sua argumentação questionando primeiramente as reais possibilidades de introdução da colaboração para uma melhoria do ensino (na forma como foi visto em Ciências Sociais). Ele pergunta:

> Há dentro ou fora de sua instituição mecanismos de estrutura ou apoio para uma pesquisa colaborativa? Há mecanismos ou estruturas viáveis de serem introduzidos? (tempo de dedicação ao desenvolvimento dos professores, reconhecimento oficial da pesquisa-ação como uma atividade apropriada etc.). (Wallace 1998, p. 41) (TP3)

O olhar desse autor não se fixa em projetos colaborativos de pesquisas-ação conduzidos por pesquisadores em dedicação exclusiva (orientadores) em colaboração com os membros representantes de uma situação-problema (professor e alunos), provavelmente devido às limitações de condição de aplicação desses projetos nas instituições. Instiga-nos a pensar em projetos individuais e nas melhores formas de benefício colaborativo, que superariam a individualização das observações do professor/pesquisador quando pergunta: *Que tipo de recursos, tanto humanos como materiais poderiam ser utilizados para completar a pesquisa?*[27] Ajuda-nos também a refletir sobre os ganhos reais (como motivação, economia de tempo pela alocação de tarefas, combinação de talentos) e, em contrapartida, sobre perdas potenciais que podem surgir no grupo numa pesquisa colaborativa (problemas, questões éticas e políticas, posições incompatíveis, agendas conflitantes, acúmulo de obrigações e outras).

Ele desenvolve um método de pesquisa-ação colaborativa mais plausível para a prática profissional de um professor de línguas, pautado na reflexão contínua da ação. A estratégia metodológica é basicamente a de uma reflexão cíclica sobre a prática pedagógica: há a

[27] No original: *What are the resources, both human and material, that you can call upon to help you complete the research? (*Wallace, 1998, p. 21)

constatação de um problema (em nosso caso, havia a *falta de materiais com conteúdos relevantes sobre o Brasil* e *tarefas que permitissem intensa e interessada interação na língua-alvo*); segue-se a análise da situação e tomada de decisões sobre como proceder uma ação interventiva para avançar na compreensão de como preencher essa lacuna (*planejamos a produção de um material nessa linha e decidimos estudar esse processo*); o plano é colocado em ação (*produzimos um material de PLE e o pilotamos*); os dados dessa intervenção (*das ações de produção e da implementação do material*) são coletados e estudados, analisando-se os resultados e grau de mudanças atingidos (*analisamos as ações e grau de mudanças nas duas versões de material*). O ciclo reflexivo é alimentado por qualquer conclusão, idéia, leitura teórica ou mesmo conselho de alguém mais experiente (*colaboradores, orientadores*). O plano inicial é revisto, identificam-se novos objetivos e movem-se novos planos de ação.

Gebhard & Oprandy (1999, p. 63), Wallace (1998, p. 13) e Crookes (1993, p. 134) vêem esse processo de reflexão, que envolve procedimentos sucessivos e sistemáticos de coleta e análise de dados, como cíclico. Para Wallace (1998, p. 15), esse processo, que ele identifica como sendo de *reflexão estruturada*[28] e que possibilita a formação continuada do professor, é o que qualifica de pesquisa-ação. A pesquisa-ação é uma das formas de desenvolvimento profissional, entretanto, nem todo pesquisador terá o desejo de empreendê-la. Algumas áreas que poderiam fazer uso desse recurso metodológico, segundo Wallace, são as que investigam *problemas com a apropriação de materiais didáticos* (op. cit., p. 19) e *comparação entre materiais publicados em épocas anteriores e recentes* (op. cit., p. 42), justamente o assunto deste trabalho. Para esse autor,

> A avaliação é claramente o centro da filosofia de pesquisa-ação. (Wallace, 1998, p. 181) (TP4)

Vimos que, enquanto para alguns pesquisadores a pesquisa-ação é grupal (por equipe), para outros ela pode ser conduzida em caráter individual ou em pequenos grupos [29]. Nesse último caso, a colaboração é mais sentida em termos de publicação ou de compartilhamento do processo

[28] A "reflexão estruturada" (Wallace, 1998), como o próprio nome indica, contrapõe-se à reflexão intuitiva. A primeira envolve processo genuíno de coleta de dados, análise e interpretação desses dados. E, ainda, re-locação das descobertas novamente na prática, num processo cíclico de plano-ação-observação-reflexão-plano-ação, que gera novas interpretações a cada instante.

[29] Burns (1999, p. 34) mostra diferentes combinações de pesquisadores engajados em projetos de pesquisa-ação. Na página 29 de sua obra, encontramos várias definições que a autora propõe de pesquisa-ação.

e dos resultados da investigação, atendendo-se aos requisitos de validade e confiabilidade na pesquisa. Considerando-se esta pesquisa em particular, as seguintes formas de colaboração foram dimensionadas: discussão com orientador no Brasil; co-orientador no exterior; consultas com especialistas de áreas comuns ao projeto (Lingüística, Educação, Antropologia, História do Brasil, dentre outras), incluídas em seções específicas tratadas neste trabalho; reuniões com grupo de estudo de produção de material didático; discussões em aulas e palestras; interlocução com colegas de LA, com os sete autores/informantes desta pesquisa, e com os alunos e professores convidados do curso piloto ministrado com o material, dentre outras. Neste trabalho colaborativo, as informações e avaliações ouvidas quanto ao sucesso/insucesso do plano auxiliam a definição dos rumos da ação e acrescem novas perspectivas à pesquisa.

Nem sempre a pesquisa-ação pode ser considerada também exploratória, segundo Gebhard & Oprandy (op. cit., p. 22); mas nossa pesquisa também se enquadra nesse quesito, em que buscamos ganhar percepção sobre a própria prática de avaliar/produzir materiais de ensino ao produzir um material alternativo. Segundo esses autores,

> Quando o objetivo de fazer pesquisa-ação é apenas o de achar solução para um problema, ao invés de descobrir e redescobrir nossas crenças de ensinar e de procedimentos de ensino, e de ganhar percepção sobre nosso ensino enquanto buscamos a solução do problema, então eu não considero pesquisa ação como processo exploratório.... Se, no entanto, tentamos solucionar o problema de uma maneira descritiva, não avaliativa, em busca não só da solução do problema, mas também de uma aprendizagem sobre como ensinamos e sobre nossas crenças em relação ao problema, então a pesquisa-ação poderá prover oportunidades para que exploremos nosso ensino. (Gebhard & Oprandy, 1999, p. 62) (TP5)

Esta pesquisa apóia-se em métodos exploratórios e interpretativos no sentido de que não só o ato de construir um material, como o ato de procurar entender o que fizemos para explicá-lo, exigiu "a exploração" de conhecimentos "novos" (que nos faltavam). Muitas das seções deste trabalho discutem "tópicos", cujos conhecimentos foram construídos ao longo do processo da pesquisa pela sua própria necessidade. A pesquisa, em alguns momentos, demandou busca mais aprofundada de entendimento para poder explicitar ações que empreendemos ou sintetizar interpretações. Para Cavalcanti e Moita Lopes (1991, p. 138), a pesquisa-ação é exploratória,

quando *a decisão sobre os aspectos a serem estudados tomada anteriormente à entrada no campo pode ser redefinida durante a realização do estudo.* Esses autores mostram que a pesquisa-ação...

> centra-se na questão de que os resultados de uma investigação devam ser continuadamente incorporados ao processo de pesquisa constituindo novo tópico de pesquisa, de modo que os professores estejam continuamente envolvidos com a investigação de sua própria prática, e, portanto, com a produção do conhecimento. (Cavalcanti & Moita Lopes, 1991, p. 138).

Na seção seguinte, passamos a definir os instrumentos de pesquisa e coleta.

## 2.2. Instrumentos de Pesquisa e Coleta

Os instrumentos de coleta foram reunidos a partir de quatro fontes de pesquisa diversas: *em caráter primário,* a prospecção da concepção de produção desta autora-pesquisadora numa *perspectiva individual* (diários reflexivos ao longo do programa de Doutorado), adicionada à *perspectiva de colaboração,* provinda de outros professores e pesquisadores (diários reflexivos, depoimentos e discussões gravadas em áudio) e à *perspectiva de usuários do material (alunos)* (principalmente na 2º versão), em etapa de pilotagem em sala de aula (aulas gravadas e transcritas); *em caráter complementar*, numa perspectiva de concepção de produção de *sete autores de materiais de PLE* - informantes desta pesquisa, acerca de seus projetos particulares de produção (entrevista gravada).

### 2.2.1. Procedimentos para explicitar a concepção desta autora

- **Perspectiva Individual**

a) Anotações em diários reflexivos:

- de leituras dos textos teóricos em LA;
- de leituras dos textos de História do Brasil, Antropologia, História da Língua Portuguesa do Brasil, pertinentes à temática/tópicos do material e das seções na tese;
- do processo de construção do material na 2º versão;

- da releitura dos diários mantidos na elaboração da primeira versão do material produzido entre 1994-1996;
- da implementação do material em cursos piloto (de 35/40 horas) com a 1º e 2º versões;
- da observação/análise de tarefas em livros didáticos de português como língua estrangeira.

- **Perspectiva de colaboração**

a) Anotações em diários reflexivos:

- da reunião com grupo de estudo (discentes de pós-graduação desenvolvendo projetos de produção de materiais em suas respectivas línguas de atuação);
- da interlocução com professores, orientadores e pesquisadores em curso de doutorado;
- da participação em palestras interativas em eventos da área.

b) Coleta de depoimentos e discussões (gravados em áudio):

- depoimento de quatro pesquisadoras atuantes em comunidades indígenas sobre problemas enfrentados pelos indígenas em suas aldeias. (Três gravações transcritas e incluídas no material como tarefa de audição);
- depoimento de um professor de História do Ensino Médio que gravou relato sobre "como a figura do bandeirante é comumente ilustrado nos MDs" (gravação transcrita e incluída no material como tarefa de audição);
- depoimentos de professores convidados ao curso para proferir palestra interativa em português com os alunos (um representante da comunidade negra e uma professora de português em aldeia indígena);
- discussões com o orientador de doutorado (Brasil);
- discussões com o co-orientador temporário no exterior (Inglaterra);
- discussões com dois orientadores convidados à 1º banca de qualificação de tese em programa de doutorado (à altura da metade do programa);
- discussões com dois orientadores convidados à 2º banca de qualificação de tese em programa de doutorado (antes da defesa final);
- discussões com dois orientadores de trabalhos de qualificação "fora de área" (exigidos como requisito de aprovação no Doutorado). Aproveitamento desses trabalhos acerca do

"Português do Brasil" (área de Lingüística) e "Atividades Avaliativas" (área de Educação) em seções desta tese;

- discussões com um historiador, professor livre-docente, autor de livros de História e artigos em OESP (à época da 1º versão do material).

### ➢ Perspectiva de usuários em etapa de implementação (2º versão)

a) Obtenção de registros de avaliação do material usado no programa.
b) Repercussão para a produção, da análise de dados gravados de atividades em aula.

A repercussão da implementação do material em sala de aula serviu apenas como base para se compreender o processo de produção. No Capítulo IV, por exemplo, mostramos, por meio de dados transcritos e gravados de atividades orais em pequenos grupos na aula, como esses resultados poderiam repercutir na criação de atividades para a aprendizagem da forma. No Capítulo IV ainda, sinalizamos, também, como foi sentido neste estudo, a necessidade de o professor desenvolver elaboração de instrumentos que permitissem obter, dos usuários, registros de *avaliação do material* usado durante o programa. Na época em que o material foi implementado (2º versão), o planejamento quase não incluía a construção de atividades avaliativas, devido ao conhecimento insuficiente ainda, de pressupostos de uma avaliação mediadora para a sala de aula (veja as atividades avaliativas, construídas após o curso). Entretanto, o programa previa uma avaliação informal pelos usuários do material, feita por meio da observação de comentários, percepção da motivação, envolvimento na participação nas atividades, e alguns registros formais, mesmo que pouco suficientes na época, para um diagnóstico da aceitação do material pelos alunos, qualificados como:

a) Diários reflexivos desta autora depois das aulas em que atuava como professora de curso piloto com o material;
b) Gravações das aulas em áudio e transcrições de parte das gravações;
c) Preenchimento de Ficha de Avaliação do Material pelos alunos no final do curso.

O que é relevante para esta pesquisa é como esses registros podem ser criados. A Ficha Avaliativa, entregue na última aula do curso, continha cinqüenta frases curtas em que foi pedido que o aluno opinasse (MB) muito bom, (B) bom, (R) regular, (F) fraco, para cada um dos itens;

dentre eles, variedade dos tópicos (  ), qualidade da informação trazida (  ), interesse nos vídeos (  ), interesse em ouvir os poemas (  ), em ouvir relatos das pesquisadoras de áreas indígenas (  ) etc. Continha ainda, uma "caixinha de comentários", para escrita de sugestões ou justificativas pelos alunos, logo após o preenchimento da Ficha. A preparação desses instrumentos é uma prática que deve ser refinada, até que se obtenha os verdadeiros propósitos que se busca alcançar. Caso contrário, a preparação desses instrumentos faria pouco sentido. Hoje, contudo, sabemos que se os itens propostos naquela Ficha de Avaliação fossem aplicados em um número reduzido por vez, em diferentes instâncias do curso e, caso as respostas pudessem ser, também, discutidas com os alunos (em pequenos grupos ou em seção coletiva), os resultados, certamente, seriam mais efetivos. Sabemos também, que raramente os alunos atendem ao pedido de preenchimento da "caixinha de comentários", depois de terem respondido a muitos itens.

### 2.2.2. Procedimentos para explicitar parte da concepção de sete autores

a) Uma entrevista semi-estruturada[30] gravada em áudio com base em um questionário e na cessão de uma unidade de material construída pelos autores e sobre a qual puderam basear sua fala.
b) Transcrição da entrevista gravada.

#### 2.2.2.1. A entrevista com os autores

Antes da entrevista, os autores receberam, por correio eletrônico, um questionário com dezenove perguntas abertas (número aleatório) que indagava sobre o processo de suas produções. O texto iniciava-se com uma apresentação dos objetivos da coleta e agradecimentos pelas respostas que deveriam ser produzidas por escrito.

[30] Burns (1999, p. 119) define "entrevista estruturada, semi-estruturada e não-estruturada", com base no grau de controle que o entrevistador exerce sobre o entrevistado na interação. Numa entrevista *estruturada,* o entrevistado trabalharia com perguntas pré-planejadas numa ordem fixa. A situação é de uma entrevista "fechada", em que há limitada oportunidade para se investigar com profundidade as percepções ou crenças do entrevistado. Na *semi-estruturada*, por conseguinte, a situação da interação é mais aberta, no sentido de que há maior flexibilidade na condução da entrevista. Geralmente, nesse caso, as perguntas elaboradas de antemão, servem como um guia ou direção.

As respostas deveriam ser dadas com base na mentalização de uma unidade de ensino (ou obra) já elaborada e escolhida por eles, que nos fosse cedida (depois de fotocopiada) como material de análise. Contudo, não recebemos essas respostas; e obtivemos como alegação, a falta de tempo. Esse fato nos fez decidir por ir direto à entrevista, comunicando aos informantes que usaríamos as perguntas do questionário já enviado, apenas como base para a entrevista e, principalmente, a unidade de material que disponibilizassem. Somente mais tarde, entretanto, foi que descobrimos que o problema real situava-se na formulação do questionário: à alegação de falta de tempo, associava-se à alta demanda que o extenso número de perguntas "abertas" do questionário exigia (demanda de tempo para responder, esforço mental pela profundidade de detalhes, disposição física do questionado, etc.).

As entrevistas foram realizadas na própria universidade, em editora ou em um café. Elas superaram nossas expectativas quanto aos detalhes de informações recebidas e envolvimento dos autores ao falar de suas produções. A duração de cada entrevista foi de, aproximadamente, uma hora a uma hora e meia. Evitamos conduzir as respostas, procurando deixar os autores à vontade para que se pronunciassem sobre o que achavam mais relevante nas suas produções. O questionário serviu-nos apenas como base da entrevista semi-estruturada, que, em tese, pôde ser substituído por uma só questão:

> *Descreva como você compôs o MD para ensino de PLE. Estou particularmente interessada no processo de seleção de textos e planejamento de atividades.*

A experiência pela qual passamos na produção do questionário permite-nos recomendar alguns cuidados a serem tomados no desenho de um questionário[31], que sugerimos adiante.

1. Evite duas negativas na mesma pergunta.
2. Evite duas questões na mesma pergunta.
3. Formule questões curtas (no máximo vinte palavras).
4. Evite questões hipotéticas.

[31] Anotações obtidas em aula sobre "O Uso de Questionários como Instrumento de Pesquisa" proferida por Ivor Timmis, na *Leeds Metropolitan University*, em *Leeds,* Inglaterra, em janeiro de 2006.

5. Evite termos técnicos e jargão sem explicá-los.
6. Evite forçar as pessoas a fazer escolhas dentre alternativas, se não quiserem.
7. Tente incluir uma categoria neutra nas respostas.
8. Evite termos "relativos" (de diferentes interpretações para cada indivíduo).
9. Evite conduzir as perguntas para respostas desejáveis.
10. Dê instruções claras de como deve ser respondido cada item (circular, grifar, ticar etc.).
11. Certifique-se de que o questionário é fácil de ser completado.
12. Pense nas vantagens de deixar o preenchimento de dados pessoais para o final do questionário ao invés do início.
13. Faça uma carta introdutória amável ao informante explicando de modo breve o propósito da pesquisa.
14. Procure envolver o questionado na pesquisa redigindo com cuidado as instruções iniciais.
15. Determine uma data final para a entrega das respostas anterior a data de que os necessita.
16. Escreva uma carta amável de lembrança duas semanas antes da data de entrega combinada.
17. Ofereça uma cópia dos resultados aos informantes, caso haja nisso interesse expresso.

Nesta última seção, detalhamos os instrumentos que facultaram obter os dados nesta pesquisa. Por meio dos instrumentos utilizados, mostramos como o elemento colaborativo esteve presente a todo instante neste tipo de investigação reflexiva *estruturada*, que só se atualiza mediante o diálogo que o pesquisador estabelece entre a teoria e a prática.

## Textos Originais das Citações

*1. Reflexivity is 'a belief that interpretations, theories and meanings must be subjected to a continual process of questioning and scrutiny, in which the researcher's attention shifts back and forth between interpretation and evidence'. (SOMEKH, 1993:33 apud BURNS, 1999, p. 154)*

*2. …a cyclical program of reform, whose results are reflected on and further refined and developed in collaborative investigative communities. (CROOKES, 1993, p. 134)*

*3. Are there structures or support mechanisms either inside or outside your institution which might support collaborative research? Are there any such structures/mechanisms which it would be feasible to introduce? (Some possible examples are: dedicated times for staff development, official recognition of action research as an appropriate activity, etc.). (WALLACE, 1998, p. 41)*

*4. Evaluation is clearly at the heart of the action research philosophy. (WALLACE, 1998, p. 181)*

*5. When the objective of doing action research is just to find a solution to a problem, rather than to discover and rediscover our teaching beliefs and practices and to gain awareness of our teaching related to our problem-solving processes, then I do not consider action research to be exploration. … If, however, we approach problem solving in a nonjudgmental descriptive stance, in a search not only to solve the problem but also to learn about our teaching behavior and beliefs in relation to the problem, then doing action research can provide opportunities for us to explore our teaching. (GEBHARD & OPRANDY, 1999, p. 62)*

# CAPÍTULO III

## 3. Fundamentação Teórica

Para realizar a prospecção da própria concepção de produção foi preciso reconhecer que muitos dos conhecimentos teórico-formais e informais, que formavam a base dessa concepção, tinham de ser mais bem entendidos, para serem explicitados. Neste Capítulo, portanto, cada uma das seções, adiante, propõe trazer e discutir alguns dos *conhecimentos* que fundamentaram as *atitudes* e *ações* de produção que analisaremos no Capítulo IV.

Neste Capítulo, inicialmente, propomos justificar o emprego do termo *materiais* que vimos usando na redação deste trabalho e definimos *livro didático*. A noção de *material apoio* igualmente mereceu discussão.

Em seções seguintes, tratamos de explicitar vinte e seis critérios de ensino/aprendizagem de línguas que mobilizaram a elaboração do material *A Gente Brasileira* e que podem ser usados em uma avaliação futura desse material, em que se pretenda analisar em que medida esses critérios são atendidos na implementação do programa. Apresentamos os objetivos de produção do material, o conceito de habilidade de língua que se acomoda à concepção do material e levantamos aspectos importantes com referência à análise de necessidades e interesses dos alunos.

Nas últimas seções, explicitamos os pressupostos de aprendizagem sobre os quais foi alicerçada a construção do material e discutimos as bases de abordagens contemporâneas carreadas por princípios em aquisição de linguagem. Desenvolvemos compreensão acerca dos fundamentos de uma aprendizagem experiencial/colaborativa, variação de estilos de aprender e sua relação com as inteligências múltiplas e ainda pressupostos de uma avaliação em sala de aula, compatível com a abordagem do material.

## 3.1. Uma Definição de Material (ou Material Didático) para este Estudo

Com o intuito de justificar o emprego do termo *materiais* (ou *materiais didáticos*), que vimos usando na redação deste trabalho, mais especificamente na formulação das perguntas de pesquisa, passamos a discutir o emprego do termo por autores da área, assim como o de *livro didático*[32]. Tomlinson (1998, p. 2) define materiais como:

> O termo é usado para referir-se a tudo que é usado pelos professores ou alunos para promover o aprendizado de uma língua. Materiais podem ser obviamente fitas cassetes, vídeos, CD-Roms, dicionários, livros de gramática, livros de leitura, livros de exercícios ou exercícios fotocopiados. Podem ser também jornais, embalagens de alimentos, fotografias, palestras de visitantes nativos, instruções dadas pelo professor/a, tarefas escritas em cartões ou discussões entre os alunos. Em outras palavras, eles podem ser tudo que seja deliberadamente usado para aumentar o conhecimento dos alunos e/ou experiência na língua. Manter esse conceito pragmático em mente pode ajudar produtores de materiais a utilizar quantas fontes forem possíveis ou, mais importante ainda, pode ajudar professores a se dar conta de que eles também são produtores de material e são no final das contas, responsáveis pela escolha dos materiais que seus alunos utilizam. (Tomlinson, 1998, p. 2) (TP1)

Para Prabhu (1987, p. 95-96),

> Materiais, no sentido da língua que se torna disponível para os alunos, são os reais eventos discursivos que constituem as lições. Além disso, visto que esses eventos discursivos são provavelmente percebidos e processados diferentemente por alunos diferentes, dependendo do grau do seu envolvimento e do quanto investem nas tarefas, materiais como recursos de aprendizagem podem variar de um aprendente a outro numa mesma sala de aula. (Prabhu, 1987, p. 95-96) (TP2)

[32] Livro didático é, às vezes, denominado de *coursebook,* e/ou *textbook* em língua inglesa. A diferença entre os termos é que *coursebook* contém um curso completo, enquanto que *textbook* é qualquer livro que ensina algo. *Headway Intermediate*, por exemplo, é tanto um *coursebook* como um *textbook. Extra Reading* seria um *textbook,* mas não um *coursebook.*

Para O'Neill (1982),

> Materiais são livros didáticos que no melhor dos casos fornecem a base ou núcleo de materiais que funcionam como ignição para o/a professor/a e a classe. (O'Neill, 1982) (TP3)

Materiais, no sentido que vimos usando neste trabalho, refere-se a todo insumo codificado em textos, fotos, falas, gestos (em disposição específica), vazados em linguagem verbal ou não-verbal, criados com a função potencial de gerar experiências de aquisição/aprendizagem de língua. Embora reconheçamos que o uso da língua-alvo em sala de aula já seja ocasião propensa à geração de aprendizagem de língua pelo aluno, nem todos os eventos discursivos que ocorrem são decorrentes de ações necessariamente criadas para que a aprendizagem aconteça. Os sentidos, como o termo foi empregado por Tomlinson (op.cit.) e Prabhu (op.cit.), podem conotar que qualquer evento discursivo, como uma palestra, instruções dadas pela professora ou discussões entre os alunos, estariam incluídos na noção de material. Entendemos, contudo, que somente as ações criadas com a função potencial de gerar experiências de aquisição/aprendizagem de língua seriam consideradas *material.* A falta de clareza quanto à noção de material parece instaurar-se porque, em verdade, a produção de material não é uma ação que terminaria com o *livro publicado*, mas deveria ter sua seqüência na aula e terminar no fechamento do curso. O implementador do material didático tem também um papel fundamental como gerador de *peças* com potencial para fazer aprender: (1) ele convida palestrantes, acompanha visitas monitoradas, declama poemas, toca canções, expande discussões de cenas da TV e vídeos, organiza jogos, decide por leituras na extensão da sala de aula, entre outras; (2) e além de *peças planejadas*, ele aproveita também os momentos de fala surgidos na interação da sala de aula, com capacidade potencial de redesenho e de acréscimo de uma gama de eventos discursivos com vistas a desenvolver mais capacidade de língua e culturas-alvo.

Na pesquisa que empreendemos, o termo *material* (ou *material didático*) significou, em alguns momentos, livro didático, remetendo à apostila fotocopiável que preparamos ou um *quase-livro*, com suas tabelas, mapas, ilustrações, textos, tarefas, correspondendo, grosso modo, à definição de O'Neill (op. cit.). Outras vezes, englobou recursos adicionais, como fitas cassetes, CD-Rom, vídeos, quadros de artistas colados em cartazes, escritos na lousa, *realia* (por exemplo,

especiarias autênticas), correspondendo a parte da definição de Tomlinson (op. cit.). Entretanto, para compreender outros sentidos com que o termo é utilizado nesta pesquisa, é preciso que se discutam outras duas definições que apresentamos a seguir.

Gomes de Matos & Carvalho (1984, p. 6-7) incluem na definição de material didático as peças componenciais que vão promover o ensino, inclusive os guias curriculares. Para eles,

> O termo material didático (MD) é usado para designar 4 componentes: livro do aluno, manual do professor, gramáticas escolares e guias curriculares. O autor define MD de forma abrangente: produtos pedagógicos elaborados para usar-se no ensino de uma disciplina ou em um curso. Ele também especifica o que seja um MD (neste caso, Material Instrucional): refere-se a qualquer recurso, com um conteúdo ou uma função instrucional, utilizado para fins didáticos, ou seja, livros, materiais suplementares de leitura, materiais audiovisuais, scripts para rádio e teleducação, programas para ensino com auxílio do computador, pacotes ou kits de materiais para construir ou manusear objetos, fichas, cartazes, encartes ou folhas soltas. (Carter, V.G. 1977, p. 307 *apud* Gomes de Matos & Carvalho, 1984, p. 6-7)

A definição de material para Matos & Carvalho (op. cit.) reforça a idéia de materiais como *produtos pedagógicos*, visão corrente em termos contemporâneos de ensino. Contudo, materiais não são mais sentidos unicamente como produtos em si mesmos, mas também como deflagradores de ações previstas para fazer acontecer certos processos em aula (cf. Almeida Filho, 1993, na definição seguinte). As definições dos autores (op. cit.), propostas em sua época, consideram ainda como um componente de material, os guias curriculares, o que nos dias atuais poderia fazer correspondência com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Embora os guias incluam as concepções que moveram a produção ou escolha dos materiais, não são eles mesmos materiais de ensino, mas sim, fontes de idéias para a elaboração e uso de materiais.

O sentido em que o termo é utilizado neste trabalho é condizente com a definição de Almeida Filho (1994), que define material como sendo codificações (de ações posteriores na aula, freqüentemente) com função potencial para se converterem em insumo ótimo voltado para a construção de uma competência comunicativa na nova língua. O autor vê material didático como algo mais abrangente que o LD. Segundo ele,

> Materiais didáticos são codificações de experiências potenciais com uma língua-alvo (L-alvo) organizadas em unidades de trabalho, acompanhadas ou não por notas e planos constantes de manual do professor, fitas, cartazes, cartuchos e cadernos de exercícios. (Almeida Filho, 1994, p. 44)

Quase nenhuma atenção tem sido dada ao espaço "material" diferente que ocupa a complementaridade e/ou o redesenho de material original pelo gerenciamento que exerce o professor na aula. Na aula, o dito complementa o escrito e vice-versa, e o que o aluno apreende, no final, é parte do todo codificado que presenciou e que facultou uso significativo da língua-alvo representando potencial de aprendizagem. Material, portanto, em nosso entendimento, seriam esses "deflagradores", impressos ou não, que se estudados, nos ajudariam a entender um pouco mais acerca da atuação de professores e da função que exercem como co-autores de materiais "fonte".

### 3.1.1. Uma definição de livro didático

Nesta seção, desejamos proceder à discussão das definições de livro didático encontradas na literatura.

Para Tomlinson (1998, p. ix),

> Um livro didático é um livro texto que fornece os materiais nucleares para um curso. Ele objetiva prover o máximo em um só volume e é elaborado de tal modo que sirva como o único livro que os alunos necessariamente usem durante o curso. Esse livro geralmente inclui trabalho com gramática, vocabulário, pronúncia, funções e habilidades de leitura, escrita, compreensão auditiva e produção oral. (Tomlinson, 1998, p. ix) (TP4)

A noção de material nuclear expressa por Tomlinson (op. cit.), ao mesmo tempo que salienta o espaço reduzido em um livro na provisão dos conhecimentos de língua necessários à instrução de um grupo, mostra também o papel centralizador de autor para produzir um material que contenha *o máximo em um só volume* dos aspectos fundamentais de uma aprendizagem e *elaborado de tal modo que sirva como o único livro que os alunos necessariamente vão usar*

*durante o curso*. Nesse sentido, parece-nos que seja fundamental rever, em abordagem comunicacional, o antigo papel marcadamente centralizador de autor na produção de materiais. Os materiais têm de ser suficientemente abertos/nucleares para que outros produtos potenciais sejam acoplados a ele (por professor e alunos), de forma que o professor consiga otimizar a interação segundo as exigências particulares de cada contexto.

Para Sheldon (1987, p. 4),

> Livros didáticos *(textbooks)* podem ser sob um ponto de vista macro, definidos como um livro publicado, freqüentemente publicado com a finalidade de ganho comercial, cujo objetivo explícito é auxiliar alunos estrangeiros de inglês a melhorar seu conhecimento lingüístico e/ou sua habilidade comunicativa. O livro poderia ser visto como uma ferramenta de aprendizagem e um artefato físico. (Sheldon, 1987, p. 4) (TP5)

Quando falamos em livro didático, é comum associar a idéia a livro publicado. Comunicar a alguém a construção de um LD significa certamente ouvir, principalmente em culturas do Brasil: *E não vai publicá-lo? Quando vai publicá-lo?* Ou mesmo a imposição: *Precisa publicá-lo!* É comum o desejo de publicação para reaver em ganho pecuniário o tempo investido no trabalho, evitar ameaça de apropriação alheia/ indevida de idéias ou mesmo para satisfazer desejos próprios. Mas antes de publicá-lo, é importante que autores definam concepções próprias de produção em seu *quase-livro* - nem sempre de fácil explicitação. Isso é que pode indicar o sentido do material para seus utilizadores sobre os princípios de qualidade que se espera atingir.

Para Brown (2001, p. 141),

> Livros didáticos *(textbooks)* são um tipo de texto, um livro para uso na sala de aula; quase que uma fonte ilimitada de material textual autêntico encontra-se disponível. Diariamente encontramos placas, agendas, calendários, anúncios, menus, memorandos, e a lista continua (veja capítulo 16 para uma longa lista de textos). (Brown, D. H., 2001, p. 141) (TP6)

Brown (op. cit.) nos mostra que LD é um tipo de texto*, especificamente desenhado para uso na sala de aula* (grifo nosso). Percebemos que toda a outra sorte de material produzido, na

interação, por professores experientes e com bom êxito se perde sem pesquisa investigativa. Esse material poderia ser analisado com base nas produções cerne sobre as quais se apóiam.

Para Prabhu (1988),

> Livros didáticos *(course materials)* são os que procuram prover todos e somente os insumos a ser apresentados aos alunos, na ordem como devem ser apresentados. Eles constituem tanto o conteúdo de ensino, como a agenda de ensino, no sentido de que suas unidades são facilmente utilizáveis (e pensadas assim) como planejamentos de lições. Eles incorporam um número de decisões tomadas pelo autor do material no interesse do professor – nas formas desejáveis, níveis de dificuldade, quantidades e seqüência dos insumos. Eles também prevêem o passo da aprendizagem que vão promover, e nivelam-se de acordo. (Prabhu, 1988) (TP7)

A definição de Prabhu (1988) é, na verdade, uma crítica à concepção de produção de materiais centralizadores e homogeneizantes (igual para todos), de métodos assim consagrados na abordagem estruturalista. Por essa filosofia, não se exigiam, necessariamente, habilidades comunicativas do professor em sala de aula, mas apenas sua capacidade explicadora da língua-alvo, uma pronúncia apropriada e o domínio de largo repertório vocabular, dentre outras. Prabhu contrapõe, no mesmo texto, essa definição à de *material-fonte* com a qual se alinha.

O que desejamos questionar em vista das definições de livro didático consideradas é o *status* menor que o professor sempre mereceu frente ao autor de LD. De longa data, a figura do autor incorporou a de um experiente professor e um quase especialista, aquele que *sabe* produzir materiais que *dão certo*. Frente às novas exigências de ação do professor como mediador na interação, não é mais possível manter a estabilidade desse quadro e esses papéis precisam ser urgentemente re-avaliados.

Com a abordagem comunicativa, que tornou forte a preocupação de entender as necessidades e expectativas dos aprendentes na comunicação (Breen & Candlin, 1980), o LD não pode mais conter toda a agenda e viu-se compelido a representar apenas as ações nucleares. O significado de uma *nuclearidade* na produção de ações previstas para ocorrer é que deve ser mais bem compreendido - hipotetizamos que *o conhecimento das concepções de produção dos autores*

*pelo professor pode funcionar como estímulo para que ele perceba a relação da obra nuclear com a pletora de fontes inesgotáveis de insumo complementar de outros textos que podem ser trabalhados na interação..*

O que se nota é a manutenção de crença viva (ou falsa crença, outros dirão) de que livros adotados podem ser seguidos à risca, isso principalmente devido às queixas de expectativas frustradas quanto aos conteúdos dos LDs que se ouvem em cursos de formação. Se, em dias atuais, admite-se que o desenvolvimento da capacidade lingüístico-comunicativa dos alunos depende, em mais da metade, do trabalho do professor, é importante que se invista em capacitação decisória e crítica de LDs por professores e na observância de como autores podem auxiliar professores a desempenhar suas funções na interação - c*omo as partituras produzidas pelos autores estão se convertendo em insumo ótimo rumo a uma competência comunicativa.* Caso as codificações do LD não sejam suficientemente facilitadoras de criação de ambientes ricos em trocas significativas na língua-alvo (Almeida Filho e Barbirato, 2002), a sobrecarga, na elaboração do material com esses quesitos pelo professor, provavelmente comprometerá a qualidade do ensino.

## 3.2. A Adoção da Noção de "Material-Fonte" na Construção do Material

A noção de material didático que adotamos tem como base a noção de material-fonte, da experiência de Prabhu (1988), autor/coordenador do Projeto Bangalore (Índia). Ele distingue, no ensino, dois estágios claramente distintos. O primeiro compreende a seleção de amostras de linguagem cognitivamente apropriadas, a construção, seqüencialização e organização das atividades que vão facilitar a aprendizagem. O segundo compreende o momento da concentração do professor no planejamento e a condução dos procedimentos na aula, momento que permite que os alunos se beneficiem dos materiais. Para Prabhu, um mesmo profissional que se dedique aos dois estágios concomitantemente faria sacrificar a qualidade de um dos estágios em detrimento do outro pelo acúmulo de tarefas envolvidas, motivo pelo qual aconselha que se separem essas duas atividades.

Prabhu admite que seja desejável dividir o trabalho desses estágios, promovendo a especialização nessas funções. O primeiro estágio, o de construção de materiais, seria separado e centralizado num grupo (de professores) que tivesse maior condição e facilidade de desenvolver essa especialidade. Dessa forma, o esforço na construção poderia ser aproveitado para várias salas de aula, exercendo influência benéfica na qualidade das atividades e possibilitando ainda uniformizar a qualidade de ensino de uma rede. O autor reconhece, porém, que materiais muito bem organizados e com alta qualidade de insumo tendem a restringir as ações do professor. Qualidade verdadeira somente seria atingida por materiais que fossem flexíveis e ajustáveis aos alunos. Sua sugestão é a de que devamos *promover a especialização* e *a centralização* dessa atividade para uma parte dos professores, aumentando, dessa forma, a chance de obtenção de altos índices de especialidade (*expertise*) nessa atividade: isso deixaria os professores *mais libertos* da tarefa de produção, para se concentrar, com mais eficiência, na condução da aula e no desempenho de seu papel com os alunos. Nossa experiência de produção também demonstrou que, para a obtenção de resultados de qualidade no ensino, isso é que deveria ser seguido.

Para o autor, aprendizagem não depende apenas do insumo disponibilizado ao aluno na forma de materiais, mas também do quanto o aluno investe nos insumos disponibilizados para aprender. Aprendizagem para o autor é o resultado da interação entre amostras de conteúdo cognitivo, cultural e lingüístico do material e o investimento dos alunos (esforço), a partir dos estados de conhecimentos em que se situam.

O autor valoriza o que denomina de "senso de plausibilidade" do professor, ou seja, as habilidades e conhecimentos distintos de que cada professor dispõe para desenvolver procedimentos em sala de aula como mediador entre o material e os alunos. Para ele, materiais centralmente construídos para um grande público têm menor possibilidade de conseguir uma interação *ótima* com o investimento do aluno para a aprendizagem (por interação *ótima* ele entende como sendo aquela nem muito facilitada, nem muito distante de inteligibilidade do aluno). Tudo indica que o elo entre os dois eixos de produção, autor/produtor e professor/mediador, deveria ser menos polarizado e mais afinado (próximo). Confirmamos esse ponto de vista com o depoimento de Lewis & Hill (1985, p. 57), quando dizem que...

> Materiais não podem ser usados efetivamente a menos que o professor e o autor estejam trabalhando em sintonia. O professor precisa entender as idéias fundantes (a *rationale*) subjacente às atividades no livro -- esta atividade particular está voltada à forma ou ao uso? Ou, determinado item foi previsto para desenvolver conhecimento ativo ou passivo do aluno? De que forma o autor espera que o professor suplemente o livro?
> Quase sempre é desejável que professores adaptem, suplementem, ou omitam itens do livro para uma classe em particular. Isto só pode ser feito, entretanto, depois que o professor compreenda como os elementos individuais de um livro se encaixam no plano todo do autor. (Lewis & Hill, 1985, p. 57) (TP8)

Para Prabhu, há a necessidade de uma mudança de valores em relação a materiais centralizadores e ao professor. Para serem menos limitadores, materiais deveriam ser maximamente maleáveis e ajustáveis e incorporar, já em sua produção, espaços para que o professor gerencie essa aproximação do material aos estados de conhecimentos dos alunos, uma vez que o valor da aprendizagem se encontra nesse elo. Celce-Murcia & Olshtain (2000, p. 17) dizem como devem ser materiais de ensino para assegurar o crescimento do professor e dos alunos:

> Materiais usados no processo de ensino/aprendizagem devem permitir ao aprendente autônomo e ao professor facilitador fazer escolhas, considerar alternativas, e planejar para necessidades específicas. Somente materiais que sejam suficientemente flexíveis para permitir e incentivar tais procedimentos podem assegurar crescimento pessoal tanto de professores como de alunos. (Celce-Murcia & Olshtain, 2000, p. 17) (TP9)

A noção de produção de material-fonte, a qual subscrevemos aqui, prevê a existência desses dois estágios num ensino: (1) a do organizador do programa na sua abrangência; selecionador de insumo e de atividades nucleares, que permite espaços para que o professor gerencie outros insumos; um sujeito em processo de formação e criação contínua, que incorpora formas novas a produções anteriores, à medida que as re-avalia; (2) a do implementador, produtor de insumo na interação, que desenvolve entre outras, as competências pessoais e inter-pessoais na interação; recebe um material nuclear de apoio, que lhe facilita o entendimento das concepções do planejamento produzido e lhe abre possibilidades para acoplar/substituir *conteúdos compatíveis com o assunto e com suas posições, assim como criar outras atividades*. Nas ações

transformadoras do professor, em seu papel interagente e de contato com as individualidades dos aprendizes e suas histórias, é que acreditamos que vai *entoar* ou *destoar* o material.

Acentuamos até aqui a posição de que o material não é uma peça acabada sem a participação de professor e alunos; e de que o trabalho do professor não é um trabalho *menor* frente ao do especialista. Aqueles têm de investir para dar forma final ao material, *fechando-o* no grupo, moldando a sua feição por meio de conhecimentos e conteúdos agregados, que deveriam reafirmar uma coerência com a concepção já predominante na obra. Contudo, é importante que professores, em formação, recebam instruções de como avaliar materiais e exercitem-se nessa habilidade em cursos de formação, para que possam ir construindo maior sentido crítico com relação às concepções de língua, de ensinar e de aprender das obras que utilizam e o contexto histórico-social em que estão inseridas essas produções. Caldas (1988, p. 93) assinala...

> a grande importância da participação ativa do professor, de seu esforço, de sua imaginação, e de seu entusiamo para que o LD alcance os resultados esperados, (mas...), por melhores que sejam o livro do aluno e o respectivo manual, pouco poderá ser feito se os mestres não os examinarem atenciosamente (para produzir uma experiência válida de aprendizagem desses alunos específicos – nossa adição). (Caldas, 1988, p. 93)

Entendemos que, para promover a especialização de professores em produção de materiais, ou melhor, para formar conhecedores dessa prática particular, é preciso primeiramente partir de sua experiência pedagógica: eles deverão perceber uma lacuna nos materiais existentes e/ou ter idéias de como realizar um ensino/aprendizagem diferente. E a partir da prática, em que desponta um senso crítico e/ou a criatividade, pode-se pensar em concretizar ações de desenvolvimento de relatos críticos ou de materialização desses projetos. Sem dúvida, a aquisição sólida e contínua de conhecimentos sobre ensino/aprendizagem vai permitir a obtenção de melhores resultados de avaliação e produção[33].

Quando o professor entende o livro (a sua filosofia ou natureza e propostas), identifica-se com as concepções dos autores, a obra pode servir de apoio a sua atuação no ensino. O professor

[33] Vide pesquisa de Johnson (2003) sobre tentativa de conhecer diferenças na qualidade da criação de tarefas por peritos e não peritos em elaboração de materiais.

pode despender maior energia na *recriação da obra na interação*, beneficiando a si e a seus alunos, sem comprometer qualidade material ou interativa. Lewis & Hill (1985, p. 57) mostram a importância de o professor ler o LD todo, descobrindo-o, estudando-o para compreendê-lo. Segundo eles,

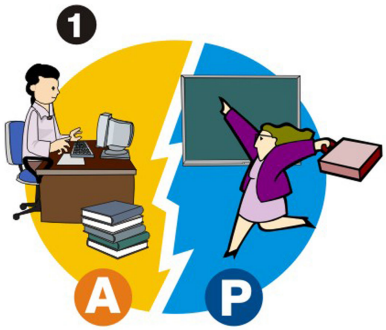
> O livro pode ser uma viagem de descoberta para a classe, mas certamente não o deve ser desse mesmo modo para o professor. (Lewis & Hill, 1985, p. 57) (TP10)

A sugestão desses autores quanto à *leitura* de um LD, quase que *linear* para a extração do sentido de um texto que se apresenta entrecortado e, em vários momentos, desconexo, exige do professor capacidade de compreensão da qualidade de suas concepções para conseguir adequá-lo às condições do grupo ou aluno.

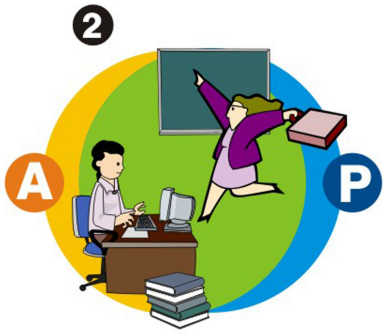
### 3.2.1. A relação autor versus professor na implementação de um livro didático

A partir de reflexões acerca da posição docente assumida frente ao livro didático e da relação que o professor estabelece com o(s) autor(es) de um LD, apresentamos, adiante, algumas figuras de prováveis situações. Certamente essas imagens levar-nos-ão a considerar outras formas de relação que poderiam ainda ser contempladas.

A figura 1 mostra uma ruptura no processo de produção a partir da publicação pelo autor (veja o traçado em zigue-zague). De um lado, há o autor que prevê ocorrências na sala de aula no momento da feitura do material; e do outro, um professor que conduz a aula com o livro adotado, sem que esses processos tenham ligação: o autor e a editora não estabelecem relação de suporte pedagógico com o gerenciador da sala de aula. O professor, a partir do próprio entendimento da obra, decide se vai seguir o livro à risca, descartar ou substituir partes.

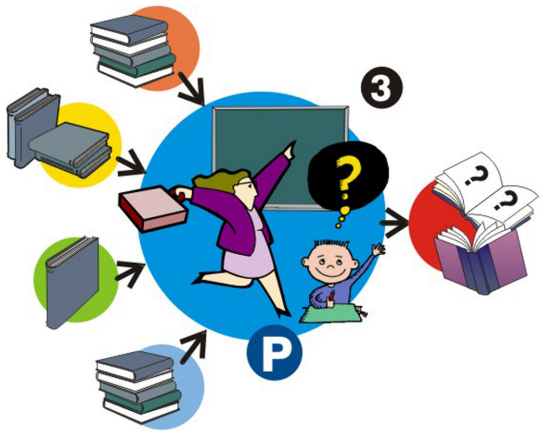



A figura 2 apresenta um autor e um professor como co-autores. É uma situação um tanto "ideal", em que ambos trabalham colaborativamente na implantação de um processo de aprendizagem convergente nas suas concepções e ações. O autor facilita para o professor o entendimento da abordagem, de escolhas de temas conexos, de tipos de textos, de tipos de atividades, de objetivos previstos em cada atividade, etc. O professor tem, no autor, um interlocutor para "os questionamentos" que surgem na implementação. Durante o processo de implementação, o autor auxilia na construção de "novas peças" que vão sendo detectadas como necessárias. O material se define na interação, nas ações desempenhadas entre professor e alunos. Ambos acreditam que, na condução da aula, os reais benefícios da obra produzida podem ser auferidos. Os resultados obtidos na implementação são analisados e confrontados com o planejamento inicial.

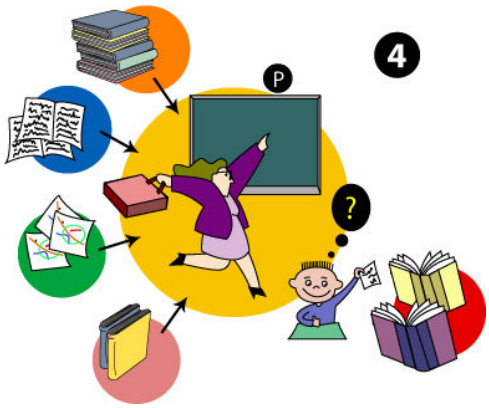



A figura 3 simula um professor mais autônomo, experiente, consciente de que os materiais do mercado não se adaptam totalmente às suas aulas. Embora seja auto-suficiente para detectar o que é mais eficiente, compilando textos de várias origens em diferentes materiais já publicados, nem sempre desenvolveu capacitação exigida para enxergar o programa em sua totalidade.

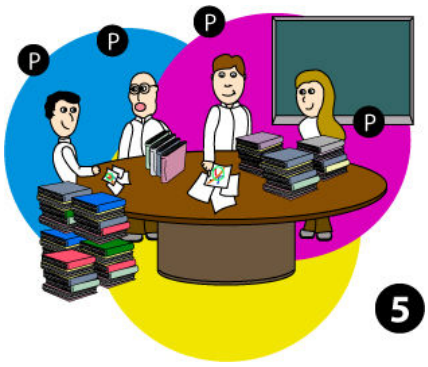
Embora sofra com as atribulações pela sobrecarga de ser autor e professor ao mesmo tempo, sua atenção está voltada aos recursos de fácil acesso para produção das aulas, e não tem grande consciência para explicitar os pressupostos que formam seu entendimento de como os alunos aprendem.



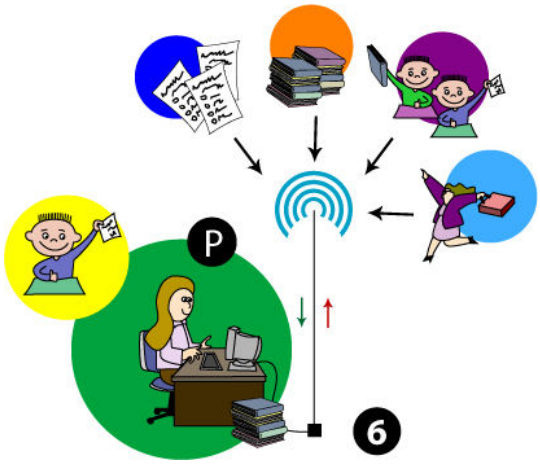

A figura 4 é similar a anterior. Além de outros materiais didáticos, o professor utiliza também, como recurso, a compilação de textos de jornais, revistas, da internet e imagens que se dispõe a colecionar para uso oportuno. Segue, neste caso, um planejamento de orientação mais independente que o anterior para a criação de materiais para as aulas.



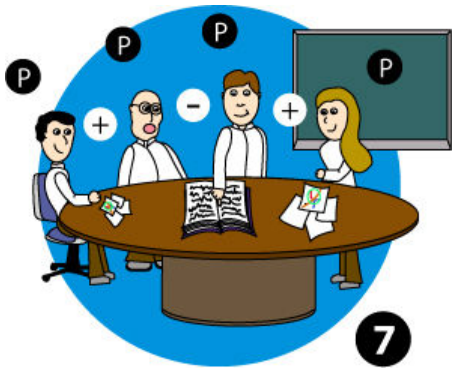
A figura 5 reúne professores colaboradores na criação de um material próprio para a Instituição onde trabalham. Eles são os autores dos materiais que utilizam para ensinar na sala de aula.




A figura 6 mostra uma situação de um professor que tem o apoio de um sítio eletrônico para o livro adotado. Pelo sítio, os autores ou a editora podem dispor de: (a) um coordenador experiente para responder às perguntas de seus utilizadores; (b) contatos com outras páginas de apoio a atividades/tarefas extras na sala de aula e nas extensões; (c) informações culturais sobre os países da língua estrangeira; (d) fórum de debate sobre aspectos de ensino/aprendizagem ligados ao livro, incluindo usuários e autor(es); (e) atividades para os alunos *on-line*; (f) relatos de experiências de professores que usam o livro; (g) opiniões ou depoimentos de alunos; (h) relatos de repercussões do uso do material em outros lugares e contextos; (i) resenhas publicadas sobre o livro; (j) referências teóricas, dentre outras.



A figura 7 é uma situação em que os professores trabalham com um livro que adotam na Instituição (como mandatório ou de escolha consensual) e para o qual criam adaptações em conjunto.




Com o intuito de retomar a discussão, perguntamo-nos: *Quais das condições expressas nessas figuras estariam mais próximas da concepção de produção de material didático estudado nesta pesquisa?* A situação de nossa produção no momento estaria mais próxima da representação feita na figura 5, mas com vistas a atingir condições mais similares às representadas nas figuras 2 e 6. Nos dias atuais, embora se fale em produção de materiais do tipo "fonte" (conforme vimos anteriormente neste Capítulo III) e reconheça-se com isso a necessidade de o professor adaptá-lo e complementá-lo para seus contextos particulares, os materiais comercialmente disponíveis parecem ser produzidos ainda de forma "completa" - não facilitam as mudanças que seriam de ordem nessa tendência de materiais comunicacionais. Mesmo que o número de materiais de apoio publicados em torno dos livros didáticos tenha se ampliado nos últimos anos (sugerindo com isso respaldar o professor numa atuação mais seletiva e responsável), supomos que, sem um entendimento das concepções de produção dos autores, seja difícil ao professor terminar essa produção na aula, aproveitando-se do planejamento inicial, e alcançar a tão almejada autonomia no ensino e na preparação de materiais complementares.

## 3.3. A Condução da Avaliação de Material

Cada professor(a) desenvolve teoria(s) sobre ensino/aprendizagem numa abordagem pessoal (Almeida Filho, 1993, 1997), a qual direciona as ações que ele(a) desempenha na sala de

aula. Autores de LD, por conseguinte, vão empregar uma determinada abordagem, para produzir os livros que produzem. Refletir sobre essas ações conduzidas é uma maneira de alcançar uma compreensão da abordagem desses agentes. Contudo, não é fácil articular essas teorias e tornar explícitas essas predisposições (Graves, 2000, p. 35).

Vários autores desenvolveram guias de análise para avaliar materiais. Eles podem ser encontrados, em Bohn, H. (1988); Brown, D. (2001, p. 142; 2000); Cunningsworth (1984, 1995) ; Hidalgo et. Al. (1995); Littlejohn (1998); Nunan, (1989); Omaggio (1993); Richards (2001); Sheldon (1987, 1988) e Skierso (1991), dentre outros. Tomlinson (2003, p. 26) lista uma bibliografia desses guias. Essas listas de critérios são de certa valia como consulta, por compilarem elementos potencialmente observáveis num material e por ajudarem o analista a definir a sua filiação a tendências teóricas, principalmente quando se pretende construir critérios próprios para uma análise.

Contudo, essas listas têm recebido críticas, por implicarem, muitas vezes, formulações dogmáticas; usarem uma única pergunta para integrar duas ou três distintas questões; e resultarem frequentemente em julgamentos de caráter impressionista e superficial, pouco comprováveis e reproduzíveis se investigados por outros instrumentos e avaliadores distintos (Littlejohn, 1998, p. 191).

É bom lembrar que por avaliação de material entende-se o julgamento do valor potencial de um material (Tomlinson 2003, p. 15). Gebhard & Oprandy (1999) contrastam a ação de empreender um julgamento (julgar), ou de omiti-lo (não-julgar), em que a segunda só faria adiar resultados:

> (Julgamento é – adição nossa)...uma forma de opinião avaliativa ou conclusão. Essa opinião pode ser negativa ou positiva. Um julgamento pode ser expresso verbalmente ou de forma não verbal. Um não-julgamento é o oposto, significa segurar uma opinião ou adiar uma conclusão. (Gebhard & Oprandy, 1999) (TP 11)

Para uma avaliação rigorosa, Tomlinson (op.cit., p. 27) sugere que o avaliador elabore um conjunto de critérios próprios para avaliar sua situação específica[34], iniciando com uma chuva de idéias[35], preferencialmente em grupo, de predisposições que forem consideradas essenciais para que a aprendizagem ocorra. Propõe ainda que, em seguida, se monitorem e/ou se revisem essas predisposições iniciais, subdividindo-as em critérios de análise cada vez mais específicos. Aconselha o cuidado de os critérios atenderem alguns quesitos como:

1. *Cada critério é uma pergunta de avaliação?* Para o autor, uma *pergunta de avaliação* é aquela que envolve, na resposta, uma escala de variação de pontos, como de 1 a 5, por exemplo. Ele a distingue do que seja uma *pergunta de análise*, que caracteriza como sendo aquela que demanda uma resposta afirmativa/negativa, como por exemplo, "Cada unidade inclui um teste? Sim? Não?";

2. *Cada critério é uma pergunta que indaga somente sobre um ponto?* Recomenda que cada pergunta se concentre somente num ponto e que se evite o uso da conjunção "e" que acrescentaria mais um item de avaliação na mesma pergunta;

3. *Cada critério é expresso por uma pergunta que tem resposta?*

4. *Cada critério é uma pergunta livre de dogma?* Mesmo que a pergunta comporte direcionamentos teóricos, ela deve deixar de contemplar verdades absolutas;

5. *Cada critério e uma pergunta confiável?* Por confiável, ele entende que cada avaliador entenda a pergunta do mesmo modo.

Para vir a revelar a concepção básica de produção de material[36], que era pouco consciente ainda, mesmo depois que a obra concreta já tinha sido produzida, procuramos identificar por meio de uma chuva de idéias, as prioridades de ensino/aprendizagem que direcionaram a produção, os objetivos, os pressupostos e a metodologia potencial, incluindo a percepção das necessidades dos alunos. Por meio dessa ação, obtivemos uma lista de critérios (as predisposições mais significativas) que teriam mobilizado a construção de *A Gente Brasileira*. Os critérios constituem o que pudemos explicitar na conceituação que alicerçou o material construído até este momento.

[34] Posteriormente esses critérios, inicialmente elaborados, poderão servir de base para desenvolver critérios para outros contextos.

[35] Utilizamos a expressão, em português, chuva de idéias, para o sentido do inglês *brainstorming*..

[36] A concepção de produção de textos, de atividades e de trabalho com a forma no material é explicitada no Capítulo IV.

Eles podem ser usados em investigação desse material em uso na sala de aula para contextos específicos, para se saber em que medida esses itens estão sendo alcançados nesses contextos.

### 3.3.1. Os critérios para a elaboração de 'A Gente Brasileira' e os objetivos de produção

Por meio da chuva de idéias, obtivemos um número aleatório de vinte e seis *critérios*[37]. Sabemos que, a cada novo *pente fino*, essas prioridades tendem a ser levemente redefinidas, conforme novas ênfases de cada momento que se vive e cada percepção teórica que se obtém ao longo do processo. Esse constante exercício de (re)elaboração de critérios por meio de uma reflexão sistemática[38], auxilia a desenvolver a habilidade analítica, uma vez que um processo criativo não é necessariamente um processo consciente (cf. Koesler, 1989 e Boden, 1990 *apud* Maley, 2003, p. 186).

Ao anotar as pretensões para a produção do material (veja no quadro a seguir, a coluna à esquerda), pudemos visualizar, com maior clareza, o que desejávamos que os alunos fossem capazes de potencialmente saber/fazer com esse material; e assim surgiu a coluna da direita com os objetivos de produção.

[37] Não foi considerada, nesta análise, a distinção entre "critérios universais e locais" (cf. Tomlinson, 2003, p. 27). Por *critérios universais,* o autor entende critérios que podem ser aplicados a qualquer material de ensino (qualquer local, nível, objetivo de aprendizagem, faixa etária etc.).

[38] Wallace (1998) considera como parte da pesquisa-ação, a "reflexão sistemática", à qual fazemos referência no Capítulo II em que tratamos da metodologia de pesquisa usada neste trabalho.

**QUADRO 1**

| ‘A GENTE BRASILEIRA’ | |
|---|---|
| **SELEÇÃO DE CRITÉRIOS**<br>EM QUE MEDIDA O MATERIAL... | **OBJETIVOS DE PRODUÇÃO**<br>O QUE OS ALUNOS SERÃO CAPAZES DE POTENCIALMENTE SABER / FAZER COM ESSE MATERIAL? |
| 1) Estabelece conexão do tema tratado nos tópicos das unidades – a formação social brasileira – com a vida social presente no novo país? | *1) Adquirir informação cultural sobre o tema da construção social brasileira de forma a permitir compreender, minimamente, a situação social do novo país.* |
| 2) Garante compreensão mínima suficiente de outros textos do repertório nacional relacionados ao assunto? | *2) Estabelecer conexão entre a parte da história do Brasil estudada – o velho – com outros textos do repertório nacional da atualidade (escritos, televisivos, musicais, visuais, arquitetônicos, artísticos, de situações do cotidiano) – o novo – de modo a sentir relevância do material.* |
| 3) Ajuda o aluno a estabelecer conexão com sua própria cultura? | *3) Estabelecer conexão do tema com a vivência prévia de modo a sentir que o material é relevante e faz sentido para a própria vida.* |
| 4) Estabelece conexão do tema tratado com variantes dialetais resultantes do português falado no novo país? | *4) Reconhecer variedades dialetais do português oral em comunidades sociais distintas, com maior ou menor escolarização.* |
| 5) Permite desenvolver sensibilidade e tolerância para com outras culturas? | *5) Trocar experiências interpessoais para desenvolver sensibilidade e tolerância para com outras culturas (aprender a interpretar atitudes e comportamentos antes de lançar julgamentos prévios).* |
| 6) Ajuda os alunos a compreender as próprias necessidades de aprendizagem? | *6) Perceber necessidades próprias de aprendizagem e como fazer os ajustes necessários para alcançá-las.* |
| 7) Dá oportunidade para a expressão pessoal autêntica em situações informais ou formais? | *7) Produzir fala espontânea e natural em situação informal e situação formal previamente planejada (fazer apresentações).* |
| 8) Os textos de leitura ou orais tocam questões sociais, culturais, humanas, por meio de uma linguagem sensivelmente elaborada? (textos envolventes) | *8) Ler textos com o objetivo de apreciação e/ ou informação cultural, não somente com foco na aquisição lingüística.* |
| 9) Os textos de leitura são verossímeis? | *9) Ler textos com alto grau de verossimilhança ou autênticos sem retoques.* |

| | |
|---|---|
| 10) Os textos auditivos tocam questões sociais, culturais, humanas, por meio de relatos pessoais e experienciados? (textos envolventes) | *10) Ouvir textos em áudio com o objetivo de apreciação de relatos de experiências e/ou informação cultural, não somente com foco na aquisição lingüística.* |
| 11) Os textos de audição apresentam depoimentos espontâneos (não apenas os planejados com antecedência)? | *11) Compreender depoimentos espontâneos em áudio não planejados com antecedência.* |
| 12) Há oportunidades de prática de escrita num processo cíclico de "rascunho, revisão e re-edição"? | *12) Escrever num processo cíclico de "rascunho, revisão e re-edição" de textos para percepção da força ilocucionária além da forma.* |
| 13) Motiva os alunos a contribuir de forma participativa com outros materiais acerca do tema núcleo tratado no curso? | *13) Buscar e trazer informação adicional relacionada ao tema núcleo conforme seus interesses.* |
| 14) Oferece oportunidade para os aprendizes fazerem descobertas na internet, livros ou artigos de jornais? | *14) Aprofundar ou expandir informação vista pela pesquisa nos meios informativos de acesso.* |
| 15) Dá oportunidade aos alunos de compartilhar resultados do material estudado nas extensões, com a classe? | *15) Usar a informação pesquisada na extensão da sala em atividades de comunicação na aula.* |
| 16) Dá oportunidade de uso de estruturas da língua-alvo em atividades de produção oral natural e realista (não necessariamente planejada)? | *16) Utilizar estruturas-alvo já aprendidas de modo espontâneo na comunicação.* |

| **SELEÇÃO DE CRITÉRIOS**<br>EM QUE MEDIDA O MATERIAL... | **OBJETIVOS DE PRODUÇÃO**<br>O QUE O PROFESSOR DEVE ATENDER AO ENSINAR COM O MATERIAL: |
|---|---|
| 17) Equaciona a instrução de gramática explícita? | *17) Oferecer sistematizações gramaticais momentâneas quando surgirem dúvidas ou a situação de uso requerer explanação.* |
| 18) Oferece quantidade ótima de insumo vocabular sobre o tema? (ótima quantidade x excessiva quantidade) | *18) Oferecer quantidade ótima de insumo - não excessiva - relacionado aos tópicos.* |
| 19) Permite retomar o vocabulário, potencialmente, novo de uma unidade, nas unidades seguintes? | *19) Inter-relacionar os tópicos de modo que o vocabulário possa ser continuamente reciclado, promovendo aquisição de longo termo.* |
| 20) Permite aos alunos se familiarizarem com a leitura de textos de história e outras áreas relacionadas? | *20) Ajudar os alunos a adquirir familiarização com a leitura dos textos escolhidos em português.* |

| | |
|---|---|
| 21) Permite explorar exemplos de vocabulário culturalmente marcado no tratamento da temática? | *21) Selecionar e explicar vocabulário culturalmente marcado relativo ao assunto e que aparece nos textos.* |
| 22) Pode ser facilmente usado por professores não especialistas no assunto tratado? | *22) Ler bibliografia específica direcionada aos tópicos.* |
| 23) Propõe atividades cognitivamente desafiadoras? | *23) Ajudar os alunos a aumentar a compreensão sobre o mundo e sobre si mesmos criando ambientes instigadores de reflexão cultural, comparação, interpretação, inferência, tomadas de posição e solução de problemas.* |
| 24) É flexível em relação à inserção e à substituição de materiais extras relacionados ao tema núcleo? | *24) Inserir e substituir textos e atividades, continuadamente, para atualização do material e aproximação às necessidades dos alunos.* |
| 25) Pressupõe diferentes estilos de aprendizagem? | *25) Maximizar as preferências quanto aos estilos de aprender (não só o analítico), auxiliando os alunos a refletir sobre os próprios estilos e a possibilidade de ampliar essas escolhas.* |
| 26) Permite estimular certo envolvimento emocional como forma de captar a atenção e manter o interesse dos alunos em relação ao tema? | *26) Oferecer meios para facilitar o envolvimento emocional dos alunos com o tema (vivenciar emoções, memórias de pessoas, contextos familiares, experiências, visualização de imagens etc.).* |

NOTAS DE REFERÊNCIA AO QUADRO:
1. Bachman & Palmer (1996, p. 55) definem "tarefas de largo e reduzido escopo", segundo a demanda de processamento do insumo requerida pelo aluno. *Tarefas envolventes,* para nós, compatibilizam-se com as tarefas de *largo escopo* dos autores. São tarefas que requerem, dentre outros quesitos, processamento de quantidade de insumo ótimo para chegar a um resultado. Uma tarefa que requeira extrair a idéia principal de um texto, por ex., poderia ser uma tarefa envolvente, no sentido de que o aluno precisa envolver-se com o texto todo para realizar a tarefa.

Uma varredura cuidadosa na lista de objetivos (Quadro 1, coluna à direita) possibilitou sintetizá-los em número de cinco (Quadro 2). Reconheceu-se que nem todos eram lingüísticos.

**QUADRO 2**

| SÍNTESE DOS OBJETIVOS DE PRODUÇÃO |
| --- |
| **O QUE OS ALUNOS SERÃO CAPAZES DE POTENCIALMENTE SABER / FAZER COM ESSE MATERIAL?** |
| 1) Despertar envolvimento (emocional e cognitivo) auxiliando os alunos a perceber a relevância e despertar interesse pela leitura dos textos nos tópicos vistos.<br>2) Adquirir conhecimento histórico sobre a formação social do povo brasileiro sob o ponto de vista étnico e lingüístico.<br>3) Despertar conhecimentos de culturas do Brasil e de outras culturas.<br>4) Desenvolver a língua portuguesa na comunicação e na relação social entre os alunos (conhecimento, percepção e fluência).<br>5) Desenvolver responsabilidade e maior autonomia para aprender uma segunda língua pelo estímulo de uma participação ativa na aprendizagem. |

A determinação de uma lista de objetivos nos serviu para clarificar as escolhas que fizemos, mesmo que saibamos que haverá sempre pontos de chegada não previstos e até sobreposição de objetivos educacionais diversos. Sabemos que, quando objetivos são seguidos prescritivamente, eles podem restringir as ações do professor e até instalar alguma inflexibilidade. Por outro lado, contudo, focalizar propósitos pode impor estrutura e disciplina, e dar uma direção ao ensino, mesmo que se tenha de fazer os ajustes de propósitos aos objetivos pessoais dos alunos e/ou ao ritmo natural de seu desenvolvimento interno. Para Richards, alcançar objetivos na produção de materiais didáticos,

> é algo que mistura arte, experiência, habilidades e talento do produtor de material. (Cf. Richards, 2001, p. 264) (TP12)

A elaboração de uma lista de critérios de avaliação, embora exija esforço e gasto de tempo no início, é um exercício que tende a ficar mais fácil e refinado à medida que se o pratica. Esse procedimento não somente ajuda o professor/avaliador a clarificar seus pressupostos de ensino/aprendizagem, como a aperfeiçoar os critérios que vão funcionar como um direcionamento para que professores/avalistas avaliem em que medida o material pôde promover o esperado.

Para implementar uma avaliação de material em uso na sala de aula, o avaliador pode preencher uma grade avaliativa, com pontuação de 1 a 5 para cada critério e escrever comentários nos espaços deixados para cada categoria (Tomlinson op.cit.). Exemplificamos, no Quadro 3, uma grade que formulamos usando apenas critérios "mídia específicos"[39] (número aleatório de três). Nesse caso, os pontos obtidos seriam somados e os comentários individuais seriam discutidos entre avaliadores apresentando-se um relatório único no final. É recomendável haver mais de um avaliador no processo de análise de um livro e gravar as discussões entre eles.

**QUADRO 3**

| EXEMPLO DE GRADE AVALIATIVA DE MATERIAL | | |
|---|---|---|
| **CRITÉRIOS MÍDIA ESPECÍFICOS EM QUE MEDIDA...** | **PONTUAÇÃO DE 1 A 5** | **COMENTÁRIOS** |
| 1) As ilustrações tratam do tópico de maneira a aumentar o envolvimento? | | |
| 2) Os vídeos suplementam o tópico de maneira a aumentar a compreensão do assunto? | | |
| 3) O *layout* das páginas distribui os conteúdos de forma a despertar interesse? | | |

Na seção seguinte, pretendemos prosseguir a discussão já iniciada sobre a formulação dos objetivos.

### 3.3.1.1. A prática de explicitação de objetivos

Embora a determinação de objetivos faça parte da fase do *Planejamento* que antecede a fase da *Produção de Materiais* (Almeida Filho, 1993), nem sempre os objetivos são explicitados nessa fase que antecede a produção. Em verdade, o que esse estudo demonstra é que nem sempre

[39] Por "critérios mídia-específicos" o autor (op. cit.) entende perguntas relativas ao meio de publicação usado pelo material a ser avaliado, em muitos casos, o LD, as fitas cassetes, os vídeos etc.

são revelados mesmo depois da obra produzida. Muitos autores manifestaram sua opinião acerca da dificuldade de exercer essa prática de explicitação:

> Na prática, a determinação de metas e objetivos é um dos aspectos mais difíceis na produção de cursos para os professores com quem trabalhei, incluindo eu mesma. (Graves, 2000, p. 73) (TP13)

> O processo de escrever objetivos que satisfaçam é difícil, e escrevê-los sozinho(a), isoladamente de outros professores, é ainda mais difícil. Pelo menos uma segunda opinião deveria ser solicitada para qualquer projeto que especifique metas ou objetivos instrucionais. (Brown, J. D., 1995, p. 97) (TP14)

A formulação de objetivos de programas[40] é um tópico geralmente tratado de forma geral em cursos de formação de professores e quase nunca alicerçado em discussão de algum programa específico para uso na prática, o que dificulta ainda mais a prática de explicitá-los. Achamos necessário mostrar a relevância de articulá-los, mesmo depois da obra construída, principalmente porque objetivos podem ser confrontados criticamente com os procedimentos que são criados para conduzir os alunos em sua direção.

A terminologia referente a objetivos na literatura acrescenta pouco à compreensão do assunto, igualmente por não fazer ligação a um contexto de criação de programa em particular. O termo "metas", por exemplo, se visto como *pressuposições formuladas em termos gerais sobre o que o se quer alcançar* e o termo "objetivos", por outro lado, visto como *pressuposições específicas sobre o que se pretende que os alunos sejam capazes de fazer/saber no final de cada atividade ou curso* não estabelece linha divisória entre esses dois termos. Alguns autores assinalam que a característica relevante que marca a distinção entre metas e objetivos é o nível de especificidade, entretanto isso ainda não define quando um termo passa a ser o outro. Para Brown J. D. (1995), ambos os termos são dois extremos de um contínuo. Graves (2000) já fala em uma diferença hierárquica entre ambos. Visto de forma horizontal, ou vertical, o que importa é que definir objetivos é uma atividade que força estruturar o propósito do programa em vários níveis de especificidade. Contudo, tem que se levar em conta, ainda, a rede de conexões que objetivos lingüísticos estabelecem com outros referenciais de objetivos educacionais – individuais e sociais

[40] Sobre objetivos, veja Brown, J. D. (1995); Graves (2000); Richards (2001); Shohamy (1985).

(afetivos, de educação em geral, de necessidades de aprendizagem, dentre outros, cf. Piepho, 1981, p. 8).

Um dos motivos que dificulta definir objetivos de antemão relaciona-se ao fato de que é no processo de ensino/aprendizagem que eles podem ser experienciados e passar por um processo de revisão continuada para refletir a realidade pedagógica com maior precisão. Objetivos têm a característica de serem flexíveis, temporários e revisáveis, podendo ser continuamente moldados às mudanças físicas e humanas do contexto.

Ao planejar um curso, o foco de professores concentra-se, em geral, no aspecto *concreto* da sala de aula, ou seja, nas peças materiais - textos, atividades - que professores trazem para ensinar e na organização das atividades para aprender. Embora presentes no planejamento de um professor, *as metas* ficam implícitas, não sendo prática comum defini-las. Para Graves (op. cit.) atingir clareza suficiente sobre o que se deseja que os alunos alcancem no curso com a escolha de textos e atividades é um trabalho de elaboração de "rascunhos sobre rascunhos" [41]. Clareza mais explícita, segundo sua experiência, atinge-se, geralmente, somente depois que o curso foi ministrado, quando se pode refletir sobre o processo; fato que justamente ocorreu na produção de nosso material.

### 3.3.1.2. O estabelecimento de objetivos lingüístico-comunicativos

Ao iniciar análise da própria concepção de produção neste trabalho, coincidentemente, a ação primeira, desta autora, foi lançar um olhar sobre o aspecto *concreto* da produção. Principiou fazendo uma retrospectiva dos tópicos e textos que utilizou nas duas versões de material (veja essa narrativa no Capítulo IV), elaborando quadros comparativos dessas duas versões (nos Anexos de nº. 9 a 14).

[41] O que entendemos por isso é que objetivos amplos vão sendo refinados em objetivos específicos, e esses apurados em objetivos mais detalhados. Em nosso entender, esse tipo de trabalho analítico integra a idéia de metodologia como "reflexão cíclica" (cf. Wallace, 1998).

A transparência dos objetivos, ou seja, do que o aluno poderia vir a saber/fazer com o material foi conseguida quando lançamos no papel (em forma de chuva de idéias) as pretensões almejadas na produção (cf. Quadro 1, coluna à esquerda). A partir delas, ficou mais fácil depreender os objetivos (sintetizados em número de cinco, no Quadro 2) e constatar que nem todos eram lingüísticos.

Entretanto, se considerarmos o objeto primordial ou finalidade maior de produção do material, ele seria lingüístico. Esse objeto poderia então ser definido como:

**Objeto Primordial**

**Desempenho Comunicativo**

Os alunos, ao completar o programa, deverão demonstrar habilidade para processar (interpretar ou expressar), em língua portuguesa, informação relacionada ao contexto de uso da língua vivenciado no curso a partir dos materiais.

**Objeto Implicado**

**Conhecimento de Aspectos da Língua**

Os alunos, ao completar o programa, deverão ser capazes de controlar um número de aspectos organizacionais e pragmáticos em língua portuguesa relacionados ao contexto de uso da língua vivenciado no curso a partir dos materiais.

A definição do objeto primordial pede que se explicite o que se entende por habilidade de uso da língua e por contexto de sala de aula, o que é o assunto da seção seguinte.

### 3.3.1.3. Habilidades de uso da língua no contexto do programa

Demonstrar habilidade de *processar a língua portuguesa* (interpretar e expressar), como sendo objeto primordial do ensino, significa que o aluno possa evidenciar que construiu uma base sólida de capacidade lingüística que lhe permita atuar em situações comunicativas específicas. Entretanto, essa capacidade materializada na *habilidade de uso da língua* forma-se com base num conjunto de outras habilidades e conhecimentos que *não são unicamente lingüísticos.* Isso foi o que nos permitiu entender a relação da finalidade maior (lingüística) do ensino de línguas com uma rede de objetivos não lingüísticos. Há estudos que comprovam que o estudo de línguas

estrangeiras está ligado ao desenvolvimento de habilidades cognitivas no indivíduo[42]. Igualmente é de aceitação comum a hipótese de que uma receptividade afetiva para com a língua e cultura-alvo auxilia esse aprendizado (Krashen, 1982).

Para definir o que se entende por habilidade de uso de língua, vamos nos remeter à história. Na segunda metade do último século, privilegiava-se, no trabalho pedagógico, o reforço de certas habilidades de língua (dentre *falar, ouvir, ler, escrever*) mais do que outras, como se na comunicação elas ocorressem em separado. O conceito de habilidades estanques hoje é rejeitado como inadequado, e combinações de habilidades para atividades específicas são interpretadas como "recorte comunicativo". As habilidades não ocorrem na comunicação de modo isolado, mas sempre entrelaçadas: assistir a um filme, por exemplo, envolve *ver e ouvir,* mas pode envolver *ler* a legenda e/ou até *comentar* uma cena com acompanhantes e ainda *falar ao telefone* mais tarde, recomendando o filme. O que se faz hoje é analisar as habilidades envolvidas numa atividade prevista (no caso, assistir a um filme) e analisar o feixe de habilidades implicadas nesse recorte comunicativo.

O conceito de habilidade como suficiente em si mesmo foi superado, à medida que se percebeu igualmente que *uma mesma habilidade* aparece em instâncias diferentes de desempenho de uso lingüístico. O desempenho de língua-alvo de um indivíduo na audição de uma notícia de rádio sem um interlocutor visível, por exemplo, pode implicar maior esforço de compreensão do que uma audição de conversa face a face. O motivo disso é que as habilidades de desempenho nas duas instâncias auditivas não são as mesmas.

Para definir habilidade de língua em termos de abordagens mais recentes, recorremos à definição de Bachman & Palmer (1996, p. 95) que se acomoda à concepção do material de ensino por meio de conteúdos que produzimos:

[42] Referimo-nos aqui, dentre outros, a estudos de Ellen Bialystok *et. al.* , "Bilingualism, aging and cognitive control: evidence from the Simon Task", In: *Psychology and Aging* (Journal), v. 19, nº. 2., 2004, cujos resultados mostraram que o bilingüismo retarda a senilidade.

> **Habilidade de língua** é a capacidade de criar e interpretar discurso. Isso envolve a interação do conhecimento de língua e do conhecimento 'topical'[43] do usuário da linguagem com o contexto (a tarefa de uso da língua), mediado por estratégias metacognitivas[44] e facilitada por uma afetividade positiva. (Bachman & Palmer, 1996, p. 95) (TP15)

Bachman & Palmer (1996, p. 63), ao sintetizar quatro aspectos principais que afetam significativamente o uso de linguagem de um indivíduo (veja Quadro 4 adiante), permitiram-nos reconhecer um motivo provável de o *porquê professores trabalharem com uma gama de objetivos implícitos,* tendo dificuldade de explicitá-los: nem todos os objetivos de fundação que levam o aluno a vir a processar a língua são necessariamente lingüísticos.

Ao auxiliar os alunos na conquista de um objetivo de desempenho lingüístico, um professor tem de trabalhar a aquisição paralela de um conjunto de habilidades e conhecimentos de substrato que afetam a linguagem de um indivíduo. O alcance de objetivos de desempenho pelo trabalho do professor, portanto, geralmente necessita de um prazo mais extenso para que apareça manifesto na linguagem. Apresentamos um quadro adaptado de Bachman & Palmer (op.cit.), que mostra os fatores que afetam o uso da linguagem e que estão envolvidos numa aprendizagem.

[43] Os autores entendem por "conhecimento topical" o mesmo que *esquemas de conhecimento* ou *conhecimento de mundo*. Isso pode envolver conhecimento cultural, acadêmico, técnico e toda sorte de conhecimentos pessoais que vão influenciar resultados em execução de tarefas e testes de proficiência (Bachman & Palmer, 1996, p. 65).

[44] Os autores entendem por "estratégias metacognitivas", as estratégias que um usuário da língua utiliza ao acessar o conteúdo de uma tarefa que objetiva a produção de um resultado, ou seja, o plano de ação que este desenvolve para minimizar a quantidade e complexidade da informação descrita, definir o efeito no interlocutor, em busca do resultado (Bachman & Palmer, 1996, p. 70).

**QUADRO 4**

**FATORES ENVOLVIDOS NA APRENDIZAGEM DE USO DA LINGUAGEM**
(Adaptado de Bachman & Palmer, 1996)

**(1) Características pessoais do indivíduo:**
Fatores sociopsicológicos, personalidade, estilos cognitivos, estímulo intelectual e emocional, habilidade multilingüística, idade, aptidão, dentre outros.

**(2) De conhecimento de mundo do indivíduo (conhecimentos por esquemas organizacionais):**
Conhecimento prévio pessoal, cultural, acadêmico (gêneros, tipos de textos), técnico.

**(3) De receptividade afetiva do indivíduo (esquemas afetivos):**
Atitudes positivas para com o tema e as atividades/tarefas, os falantes da língua-alvo, cultura-alvo e outras culturas.

**(4) De conhecimento de língua que o indivíduo já possui:**
Conhecimentos de natureza da língua e de como aprender língua(s).

Levando-se em conta esses fatores que envolvem uma aprendizagem de uso da linguagem, a língua não é vista como o estudo de um objeto, mas como vivência comunicacional (experiências interativas) que permite aos viventes humanos estabelecer uma relação social de troca e construção de significados. O aluno adquire o sistema lingüístico de forma imperceptível na comunicação e também por meio do foco eventual deliberado e até explícito de aspectos necessários a essa comunicação. Essa visão de língua como prática social ou língua em discurso[45] (Kramsch, 1996) pressupõe a ativação, pelos sujeitos, de um vasto conjunto de saberes, no interior da situação social, relevantes para o funcionamento do discurso (conhecimento de língua, de gênero textual, de mundo - vivências, valores, lugares sociais, dentre outros). Para Koch e Elias,

> Falar de discurso implica considerar fatores externos à língua, alguma coisa do seu exterior, para entender o que nela é dito, que por si só seria insuficiente. (Koch e Elias, 2006, p. 68)

Na explicitação dessa visão de língua, é importante que expliquemos o que entendemos pela *noção do contexto no ambiente pedagógico.*

[45] Discurso é tomado aqui como o processo pelo qual criamos, relacionamos, organizamos e concebemos sentido. A citação original por nós traduzida é de Riley (1985, p. 2, *apud* Kramsch, 1996, p. 11), para quem discurso é *the process by which we create, relate, organize and realize meaning*.

### 3.3.1.4. A noção de contexto

A noção *contexto* de sala de aula, usando como base as idéias de Kramsch (1996, p. 35-49), é uma noção relacional que a autora define em função de cinco dimensões: "lingüística, situacional, interacional, cultural e intertextual". O importante é compreender como esses fatores contextuais afetam cada ambiente pedagógico de prática social; e entender que a forma adquirida de um contexto de ensino em sala de aula, principalmente em abordagens mais recentes, dependerá muito de como um professor atua nessas dimensões, colocando mais ênfase em uma(s) do que em outras. Para a autora (op.cit., p. 67),

> Ensinar uma língua é dar forma ao contexto de uma 'aula' como um evento de aprendizagem singular e um encontro social considerando-se o seu cenário, papéis dos participantes, propósito das atividades, tópicos da conversação, tom, modalidades, normas de interação, e gêneros de suas tarefas. O modo como o contexto se forma pela língua estrangeira determina os tipos de significados que os alunos vão ser capazes de explorar, descobrir e compartilhar. (Kramsch 1996, p. 67) (TP16)

Para que conhecimento e percepções culturais e sociais dos alunos reflitam no contexto e seus objetivos possam ser conhecidos para serem incorporados ao programa, é fundamental uma perspectiva pedagógica dialética entre aquele que ensina e aquele que aprende. As decisões e ações do autor, na produção de um livro didático (e do professor na condução aula), muito dependem de como as cinco dimensões contextuais de uma visão de língua em discurso vão ser atualizadas no ensino e do quanto poderão auxiliar os alunos a desenvolver proficiência.

Nossa proposta, ao criar o material *A Gente Brasileira*, elaborado por meio de conteúdos, foi a de propiciar condições para a ocorrência, num ambiente de ensino, de fatores já reconhecidos como facilitadores de obtenção de proficiência em uma língua. A produção desse material previu, em seu projeto, oferecer condições ao aluno de (a) desenvolver habilidade para processar a língua (interpretar e produzir); (b) desenvolver conhecimento explícito de aspectos gramaticais e lexicais da língua; (c) compartilhar crenças e pressuposições acerca da língua e da cultura-alvo; (d) estabelecer comparações com culturas próprias; (e) desenvolver percepção própria dos fatos vistos; (f) projetar espaço para trazer conhecimentos prévios; (g) falar de situações vividas na

língua-alvo, baseadas nos "scripts" e normas de interação de sua própria cultura; (h) atuar de modo crítico e participativo no processo de aprender; (i) realizar projetos de pesquisa de interesse próprio, compartilhando esses conhecimentos com os colegas; (j) perceber objetivos de aprendizagem individuais e de como podem ser incorporados ao programa, dentre outras.

A explicitação dos vinte e seis critérios que mostram as expectativas havidas em relação à construção do material e que, por conseguinte, determinou os objetivos de produção (veja Quadro 1), serviu fundamentalmente para analisar em que medida as atividades produzidas no material continham essas pretensões: a*s atividades construídas contemplam o que os critérios marcaram como desejável?* Este é o tópico da seção a seguir.

### 3.3.1.5. O reflexo dos objetivos na criação de procedimentos para a sala de aula

Ao rever as atividades construídas, surpreendeu-nos ter de reconhecer o fato de que não apenas as pretensões listadas por meio de chuva de idéias não haviam sido todas contempladas na produção de atividades, mas igualmente descobrir o motivo pelo qual isso ocorreu: criar algumas das atividades exigia do elaborador conhecimentos específicos. Por exemplo, para satisfazer quesitos na elaboração de atividades de *diversos estilos de aprender,* foi preciso conhecer esses estilos, assim como para considerar *diversas estratégias de ensino de vocabulário/frases lexicais* na produção de atividades, tivemos de poder reconhecê-las explicitamente (veja seção de *Atividades com Foco na Forma,* neste Capítulo III). Perguntamo-nos:

> *O que você, professor e/ou leitor deste trabalho, entende por* ***estilos de aprender*** *(Quadro 1, Objetivo nº. 7), por exemplo? Possui clareza explícita suficiente acerca de como variam os estilos para construir atividades que os contemplem? Consegue reconhecer esses estilos em uma análise de atividades em material didático?*

Por estilos de aprender, entendem-se os modos preferenciais, habituais e naturais de um indivíduo absorver, processar e reter informação nova e habilidades (cf. Reid, 1987, p. ix). Nem sempre é fácil compatibilizar estilos de cada aluno com os estilos propostos em métodos de ensino selecionados pela instituição ou pelo próprio professor. A importância de se ganhar consciência

crítica sobre essas diferenças individuais, de se reconhecer o estilo próprio, tem conseqüências, principalmente, na minimização de conflitos do tipo frustração, raiva, tristeza que prejudicariam a aprendizagem, no desenvolvimento de uma aprendizagem mais versátil e na provável obtenção de maior sucesso de aprendizagem com certo tipo de atividades.

Estilos de aprender envolvem uma visão de múltiplos elementos de preferências que, tratados bipolarmente, representam um contínuo de capacidades variável de um extremo a outro (Kinsella, 1995):

a) Das forças sensoriais: auditivas, visuais, tácteis, cinestésicas[46]. Em cada uma dessas forças, há ainda de se considerar as capacidades distintas de desempenho pelo indivíduo em atividades diversificadas;
b) Dos hemisférios do cérebro: ambos os lados do cérebro processam a informação de modo diferente. A autora (op.cit.) mostra que o sistema educacional freqüentemente opera como se os alunos tivessem apenas o hemisfério esquerdo do cérebro, quando se deveria fazer uso de toda a capacidade cerebral. Uma visão relacional e holística seria necessária para complementar um pensamento lógico e analítico. O processamento do lado direito é visto como crucial para resolução de problemas e criatividade:

> Temos de também criar e integrar metodologias e materiais que efetivamente ensinam (processar – nota própria) para os dois hemisférios (Kinsella, 1995) (TP17)

Mostramos, a seguir, estilos de processamento para cada lado do cérebro, pela importância de se promover também atividades que trabalhem o lado direito do cérebro.

[46] Por tátil, entende-se aprendizagem com as mãos: manipulação da escrita, do desenho, da construção de um molde, de experimento de laboratório, dentre outros. Cinestésico implicaria envolvimento físico total com o ambiente de aprendizagem: excursão de estudos, dramatização, pantomima, entrevista, e outras.

**QUADRO 5**

| INFORMAÇÃO DE ESTILOS DE PROCESSAMENTO DO CÉREBRO | |
|---|---|
| **LADO ESQUERDO** | **LADO DIREITO** |
| 1. Interessado nas partes. | 1. Interessado no todo. |
| 2. Analítico. | 2. Relacional. |
| 3. Linear, processamento seqüencial. | 3. Global, integração simultânea do insumo. |
| 4. Abstrato.<br>(Uma pequena parte de informação é usada para representar o todo). | 4. Concreto.<br>(Relaciona as coisas como são no momento). |
| 5. Lógico.<br>(Conclusões baseadas em razões e fatos). | 5. Intuitivo.<br>(Flashes de *insight*, baseados em sentimentos, imagens). |
| 6. Temporal.<br>(Seqüenciamento de uma coisa após a outra). | 6. Espacial.<br>(Relação entre as coisas e como se juntam para formar o todo). |
| 7. Verbal.<br>(Codificação e decodificação da fala por meio de palavras). | 7. Não-verbal.<br>(Visual, espacial, conexão mínima com palavras). |
| (Traduzido e adaptado de Kinsella e Esquerre, 1993 *apud* Kinsella,1995). | |

**QUADRO 6**

| CARACTERÍSTICAS DE PROCESSAMENTO | |
|---|---|
| **LADO ESQUERDO** | **LADO DIREITO** |
| Racional. | Intuitivo. |
| Planejado e Estruturado. | Fluído e Espontâneo. |
| Teórico. | Experiencial. |
| Analisa. | Sintetiza. |
| Prefere informação certa, estabelecida. | Prefere informação vaga, imprecisa. |
| Prefere resolver problemas lógicos. | Prefere resolver problemas intuitivos. |
| Faz julgamentos e tira conclusões objetivas. | Faz julgamentos e tira conclusões subjetivas. |
| Dá enfoque às diferenças. | Dá enfoque às similaridades. |
| Busca causa e o efeito. | Busca correspondências. |
| Observa detalhes. | Observa a forma do desenho todo. |
| Ao pensar e lembrar, confia na linguagem. | Ao pensar e lembrar, confia nas imagens. |
| Lembra nomes e rótulos. | Lembra rostos e imagens. |
| Raramente usa metáforas e analogias. | Freqüentemente usa metáforas e analogias. |
| Responde a instruções verbais. | Responde a instruções. demonstradas ou ilustradas. |
| Aprende por tentativa e erro e por regras. | Aprende por modelos, exposição rica, prática, e não por regras ou correção de erros. |
| Prefere falar, escrever e ler. | Prefere desenho e manipulação. |
| Prefere testes de formato objetivos: verdadeiro e falso, múltipla escolha, preenchimento de lacunas, relacionar. | Prefere testes de formato aberto: respostas curtas, redações, ilustrações, diagramas. |
| Controla sentimentos. | Mais aberto com os sentimentos. |
| Pouco hábil em interpretar linguagem corporal. | Habilidoso para interpretar linguagem corporal. |
| Responsivo à estrutura. | Responsivo ao ambiente. |
| ( Traduzido e adaptado de Kinsella ,1995) | |

c) Do processamento analítico versus relacional[47]: geralmente os alunos não são caracterizados como estritamente analíticos ou relacionais, mas situados ao longo do contínuo entre esses pólos. O *estilo analítico,* e o processamento do *lado esquerdo* do cérebro, é o que tem sido mais valorizado na maioria dos sistemas escolares. Aprendizes do tipo *relacional* são superiores nas suas habilidades inter-pessoais, colaborativas, criativas, intuitivas e de síntese; capacidades que nem sempre se compatibilizam com as habilidades acadêmicas valorizadas no sistema escolar.

[47] Veja características de ambos esses estilos em Kinsella (1995, p. 181).

d) Da orientação de trabalho independente para o colaborativo: a autora (op. cit., p. 185) também fornece diretrizes de como incentivar os alunos a perceber uma aprendizagem colaborativa como instrução viável. Ela recomenda abordar o tópico com os alunos, deixando que eles falem sobre suas experiências anteriores em trabalho colaborativo e reflitam acerca das variáveis positivas e negativas sentidas em suas experiências. Decidir pelo emprego desse tipo de atividade vai requerer do professor: (a) considerável justificativa para o aluno, porque a maioria não entende o que é esperado deles; (b) validação tanto acadêmica como social; (c) estruturação das atividades; (d) facilitação no momento da implementação; (e) incentivo para que o aluno aceite com menor relutância novas formas de aprender; (f) e, possivelmente, ainda, oferecimento de modelos para exemplificar o que se espera.

Ainda merecem menção os estudos acerca de *estilos de extroversão* e de *introversão* (Deuber, 1997, p. 54) aplicados à educação como forma de poder inferir os estilos de como os alunos aprendem e suas preferências de aprendizagem.

Oxford & Lavine (1992, p. 42) sugerem diretrizes, as quais podemos seguir, para lidar com os conflitos potenciais entre diversos estilos numa sala de aula (adaptação nossa):

1. Fazer com que professor e alunos percebam preferências pessoais de aprender - como foram socializados, educados - e discutam essas diferenças. Essa informação poderá ajudá-los a compreender a dinâmica da sala de aula e a desencadear solidariedade entre os participantes quanto às facilidades e às dificuldades acerca do que melhor funciona para cada um. Kinsella reforça essa idéia:

> Um professor que cria uma verdadeira aula "centrada no aluno" compreende e respeita a diversidade das forças de aprender do grupo e oferece escolhas de como a informação e as habilidades podem ser adquiridas. (Kinsella, 1995, p. 193) (TP18)

Embora essa informação possa ser obtida mediante uma avaliação informal, as autoras (op.cit., p. 43) recomendam que se use uma avaliação formal, para a qual disponibilizam

bibliografia de ferramentas já construídas. Em Kinsella (op.cit.), igualmente, encontram-se questionários produzidos para essa finalidade.

2. Balancear as atividades da sala de aula, orientando partes da aula para diferentes estilos de aprender, reforçando modalidades de mais ou menos capacitação. Modificar a atitude de ensinar do professor caso esta esteja orientada para seu próprio estilo preferencial de aprender.

3. Mostrar aos alunos como atuar em variados estilos, fazendo com que experimentem para além das zonas de conforto de estilos próprios. Com isso, os alunos podem se dar conta de seu potencial e limitações, assumindo um papel mais ativo e responsável no processo de aprender.

4. Repensar a forma de trabalho em grupo na sala de aula, podendo-se optar por um trabalho de agrupamentos por similaridades ou por heterogeneidade de estilos, mas com a consciente assistência do professor no gerenciamento de possíveis conflitos.

5. Incentivar professores a aceitar que essa diversidade de preferências oferece oportunidade de percepção e crescimento pessoal aos alunos, se puder agir com flexibilidade frente aos conflitos, ao invés de assumir uma posição negativa quando aparecem.

Falar em estilos de aprender pode remeter a um outro tópico relacionado, o das "estratégias de aprendizagem"[48]. Certos estilos fazem com que indivíduos adotem estratégias específicas de *ajuda* que maximizam o potencial de aprender: *(a) estratégias metacognitivas, (b) afetivas, (c) sociais, (d) de memória, (e) cognitivas (f) e compensatórias*[49]. Essa escolha de estratégias depende de fatores culturais e étnicos, de personalidade, propósito de aprendizagem, experiência prévia em estudos de LE, motivação, e até de gênero, dentre outros. Sem pretender adentrar terrenos mais específicos, procuramos apenas mostrar que tópicos como estilos e estratégias de aprendizagem estão ligados a propósitos de auxiliar os alunos a ampliar repertórios de aprendizagem e, conseqüentemente, à construção de atividades no material e na aula.

[48] Estratégias de aprendizagem são técnicas que os alunos utilizam para compreender, armazenar e lembrar nova informação e habilidades (Chamot & Kupper, 1989, p. 13) (Tradução própria). Veja nessa obra citada uma resenha sobre o tópico e exemplos de estratégias que as autoras qualificam como metacognitivas, cognitivas e sócioafetivas.
[49] Veja exemplos de cada uma dessas estratégias em Oxford, *apud* Oxford, Lavine & Crookall (1989, p. 31).

Sobre uma possível relação entre estilos de aprender e inteligências múltiplas (IM) (veja essas inteligências no Anexo 9), Gardner (2000, p. 106; 1995, p. 45) explica que, para entender essa relação, é preciso analisá-la empiricamente, visto que uma série de inteligências se aplica na operação de um conteúdo, ou seja, aparecem combinadas. Tornar-se um violinista bem sucedido, por exemplo, transcende a inteligência musical. Requer destreza corporal-cinestésica, capacidades inter-pessoais de relacionar-se com uma audiência, e de maneira um pouco diferente, de escolher um empresário; possivelmente envolve também uma inteligência intra-pessoal. Quando o autor se refere aos tipos de estilo empregado por um indivíduo (como o reflexivo ou o intuitivo, por exemplo), ele supõe que esses estilos não necessariamente se apliquem a todas as áreas, assim como as inteligências, diferentemente do que se pressupõe.

Implicações das IM, em sala de aula, poderiam ser sentidas, por exemplo, ao assistir a um filme, em que várias inteligências aparecem proeminentemente: a música, pessoas interagindo, um enigma para ser resolvido, movimentos corporais, todas competindo pela atenção. Aspectos aos quais o aluno prestou mais atenção ou um "questionamento" posterior estariam relacionados ao perfil da inteligência daquele aluno.

Outros tópicos que requereram buscar mais subsídio teórico foram os referentes aos procedimentos para uma análise de *necessidades/interesses de aluno* e para elaboração de *atividades de avaliação.* Constatamos que essas atividades geralmente não aparecem elaboradas em materiais, mas espera-se que ocorram em *aulas comunicacionais.* A criação de atividades avaliativas em aulas comunicacionais vai exigir que o professor conheça *pressupostos teóricos de avaliação* compatíveis com a filosofia de ensinar e aprender comunicacional, antes mesmo de conhecer os instrumentos avaliativos de obtenção de informação dos alunos. Caso os autores queiram que essas atividades aconteçam nas aulas, eles têm de prover aos professores (ou no Manual do Professor ou em outros meios) as instruções de como fazê-lo, prevendo esse fato já na fase de produção do material.

Por esses motivos, trazemos, na próxima seção, o tópico referente aos procedimentos para uma análise de *necessidades dos alunos.* Sabemos que há uma relação de base entre objetivos de um programa e necessidades dos alunos; estas últimas são um elemento motivador na formulação

de objetivos. Em seguida à discussão desse tópico, desenvolvemos os *pressupostos de abordagem na produção do material* e *pressupostos de avaliação*, cujos conhecimentos nos auxiliaram a construir as atividades.

## 3.4. Análise de Necessidades e Interesses dos Alunos

Antes de iniciar uma produção de material, alguns autores vão basear suas decisões numa análise de necessidades e interesses dos alunos para aprender a língua estrangeira. West (1994), em seu artigo sobre o estado da arte acerca de necessidades dos alunos, fala da abrangência do termo "necessidades". Esse amplo termo "guarda-chuva" acoberta um largo escopo de necessidades a considerar em um aprendizado de língua, dentre outros: *quem são esses alunos, idade, estado civil, qual o nível de proficiência que possuem, o nível de competência intercultural, estilos de aprender, objetivos pretendidos, interesses, atitudes em relação à língua e cultura-alvo, habilidades que necessitam ou desejam desenvolver, atividades singulares que vão desempenhar, limites e potencialidades de produção e compreensão da língua-alvo, dentre outras.* O autor sugere que, ao se considerar o tema "necessidades", procure-se pensar em respostas para as seguintes perguntas, dentre elas: (1) QUAL NECESSIDADE CONSIDERAR? A resposta implica, sem dúvida, que se identifiquem as necessidades mais preponderantes, já que todas não poderiam ser satisfeitas.

Outro aspecto relevante quando se trata de necessidades é (2) POR QUE CONSIDERAR DETERMINADA NECESSIDADE? A resposta sugere considerar uma necessidade somente quando a informação levantada for relevante para o propósito do curso, ou seja, beneficiar os alunos. Caso um dos propósitos do curso fosse aprender pela interação, por exemplo, compreender os estilos de aprender, as preferências dos alunos, as resistências e as disposições para realizar atividades em grupo tornar-se-ia relevante.

(3) QUANDO REALIZAR O LEVANTAMENTO DE NECESSIDADES? A experiência de ensino mostra que um levantamento de necessidades, antes do início do curso, para preparar materiais, nem sempre é possível, uma vez que os alunos geralmente aparecem no primeiro dia de

aula. Mesmo assim, pode-se obter informação desses alunos por meio de informantes (outros professores em serviço e/ou aposentados, alunos estrangeiros na escola, falantes nativos dessas comunidades e outros). Uma análise de necessidades, feita no primeiro dia de aula, pode igualmente ser considerada. Contudo, já foi comprovado que os alunos sentem dificuldade de articular suas necessidades e preferências nos estágios iniciais do curso, e sua própria percepção nem sempre é precisa. Em muitos casos, é incompleta. Mesmo que não fosse, são dados que, mesmo verídicos, modificam-se à medida que o curso avança (cf. West, 1994). Por isso, uma vez que a *análise do processo no ensino/aprendizagem de línguas* é bem aceita nos dias de hoje, é desejável que procedimentos iniciais sejam repetidos em outras etapas do curso.

Uma outra pergunta que o autor coloca é (4) QUEM DEVERIA DECIDIR SOBRE AS NECESSIDADES DE APRENDIZAGEM? Nunan (1988) aponta várias vantagens de uma análise participatória dos alunos que pode ser considerada na resposta a essa pergunta.

O autor ainda sugere que se reflita sobre (5) POR QUE MEIOS (INSTRUMENTOS) ESSA INFORMAÇÃO VAI SER COLETADA? *Por meio de testes, entrevistas, questionários, observação de aulas, diários, ou outros?* O grupo investigado e os objetivos da investigação é que vão ser determinantes na escolha desses instrumentos. Para Brown, J. D (1995:78),

> uma análise de necessidades está longe de ser uma perfeição. Qualquer análise de necessidades é, sobretudo, uma tentativa de dar um sentido a complexidade e confusão que constitui a área de ensino de línguas. (Brown, J. D., 1995, p. 78) (TP 19)

O que orientou a produção de *A Gente Brasileira* foram motivações intrínsecas: (a) a tentativa de compreender como princípios de tendências contemporâneas de ensino mediado por conteúdos temáticos poderiam ocorrer na prática; (b) a tentativa de compreender validades teórica (de construto) e prática; (c) abrir novos nichos para a divulgação de tendências em linhas semelhantes, que não encontrávamos marcadas em publicações do mercado; (d) o incentivo que recebemos para pilotar, na época, um material com essas tendências numa universidade pública brasileira; (e) a suposição da relevância da temática escolhida para estudantes universitários em imersão no Brasil.

Descobrir necessidades dos alunos resume-se, basicamente, em termos da tentativa de entender *o que os alunos já sabem, o que eles não sabem, o que precisam ou querem saber, como estão aprendendo, as forças sociais e culturais que afetam suas vidas*, dentre outros aspectos. Para conhecer as necessidades e interesses dos alunos que vêm realizar o curso, as perguntas podem ser formuladas a partir dos quatro fatores que afetam significativamente o uso de linguagem de um indivíduo, sintetizados por Bachman & Palmer (1996, p. 63) no Quadro 4: (1) características individuais; (2) características de conhecimento de mundo; (3) características de receptividade afetiva; (4) características de conhecimento da língua que o indivíduo possui.

Vimos, até este momento, a importância de se produzir instrumentos para conhecer necessidades e interesses dos alunos numa visão dialética de ensino/aprendizagem adaptada ao contexto. Elaboramos um exemplo desse tipo de atividade - "Quadro de Investigação Acerca dos Alunos" - no Anexo 1. Para um próximo curso com o material, depois desse estudo piloto, é nossa opção elaborar atividades/tarefas, aplicadas no início e durante o processo de ensino-aprendizagem, que informem acerca: (a) de pré-concepções dos alunos antes de familiarização com o tema do curso; (b) do conhecimento prévio do tema e tópicos do material; (c) da receptividade afetiva para com os tópicos tratados nas seis unidades do material; (d) do interesse para com outros tópicos culturais do Brasil e do mundo; (e) da experiência prévia com aprendizagem experimental; (f) da receptividade afetiva para com aprendizagem experimental; (g) da receptividade afetiva para com os estilos de aprender das tarefas/atividades elaboradas; (h) da receptividade afetiva para com uma participação ativa/consciente no processo de avaliação dos objetivos alcançados [50], e outras.

## 3.5. Pressupostos sobre os quais foi Alicerçada a Construção do Material

O material que produzimos segue os princípios de um "ensino por meio de conteúdos"[51], uma das versões da abordagem comunicativa.

[50] Atividades de auto-avaliação são exemplificadas no Capítulo IV.
[51] Veja Brinton, Snow & Wesche (1989); Snow & Brinton (1997); Snow (2005).

### 3.5.1. Abordagens de conteúdo: uma versão de abordagem comunicativa

Essa versão comunicacional encontra-se nomeada na literatura como "Content-Based Teaching, Immersion, Content and Language Integrated Learning (CLIL)", dentre outras. É uma abordagem que parte da premissa de que uma língua é mais bem aprendida na comunicação, quando os alunos são motivados para tratar de conteúdos que lhes parecem relevantes. Os conteúdos facilitam a construção de tarefas que integram o uso de recortes comunicativos de habilidades pelo aluno, assim como permitem ensinar gramática e vocabulário contextualizados no próprio conteúdo do programa.

A Mohan (1986) atribui-se o lançamento explícito do desafio de uma instrução baseada em conteúdos. Entretanto, não faremos, neste trabalho, menção às iniciativas criadas para programas com conteúdos em L2 e L1, por divergirem suas ênfases quanto aos contextos locais, ou quanto à concepção particular de foco nos objetivos do currículo, princípios teóricos, materiais, papéis do professor, dentre tantos itens, que fugiriam ao escopo da eleição de conteúdos para o material analisado nesta pesquisa.

Apesar dos relatos de experiências positivas, essas experiências demonstraram (cf Snow, 2005, p. 695) a necessidade de se obter melhor *coerência* em currículos baseados em conteúdos, de forma que não fossem transformados em um *pot pourri* de temas desconexos. Algumas experiências com o "modelo abrigado"[52], pareceram colocar foco exacerbado *no professor e no conteúdo.* Propostas para sanar essa dificuldade sugeriram dirigir o foco de atividades no desenvolvimento da autonomia de aprender[53], para que os alunos adquirissem paralelamente uma

[52] Veja Richards & Rodgers (2001); Larsen-Freeman, (2000); Celce-Murcia (2001); Snow & Brinton (1997); Snow (2005). Na literatura, encontram-se, dentre algumas dessas orientações de programas: (1) um ensino de língua por meio de disciplinas do currículo *(Language Across the Curriculum)*; (2) Educação em imersão *(Immersion Education)*; (3) Programas para imigrantes recém-chegados *(Immigrant On-Arrival Programs)*; (4) Línguas para propósitos especiais *(Language for Specific Purposes – ESP)*; (5) Temáticos *(Theme-based)*; (6) Modelo Abrigado[52] *(Sheltered Model)* – geralmente um especialista na área de conteúdo é quem ensina e utiliza estratégias de facilitação de compreensão da língua; (7) Modelo Combinado *(Adjunct Model)* – cursos separados de língua e de conteúdos funcionando de modo integrado na escola secundária ou pós-secundária.

[53] Por autonomia de aprender, entende-se assumir responsabilidade pela sua própria conduta no ambiente social e poder tomar decisões pessoais independentemente de autoridade externa. Não deve ser confundido com individualismo e/ou falta de participação social (veja Nunan, 1992, p. 19). A pergunta que o autor coloca é: "Quando se busca desenvolver um ser autônomo, independente e crítico, o aluno dependente quer transformar seu papel de

independência suficiente para quando deixassem o curso. Uma ênfase no conteúdo também foi interpretada como oportunidade de *ganho de proficiência*, *atenção à forma,* por meio da negociação de significado; no entanto, em contrapartida, *perda de momentos de ensino para foco explícito na forma.* Programas de aprendizagem de línguas em imersão já analisados na literatura (Swain *et.al*., 1990), mostraram falhas em atingir altos níveis de competência gramatical e sociolingüística, apesar das inúmeras horas de instrução; fato que reforça argumentos de *incorporação de atenção à forma* nesses programas centrados na comunicação.

Os detalhes da implementação de como essa abordagem integra forma e conteúdo é um ponto de desafio no estudo do sucesso dessas iniciativas. É uma abordagem por meio da qual os alunos podem receber "dois em um", se as condições para que isso ocorra forem favoráveis (cf. Wesche e Skehan, 2002 *apud* Snow, 2005, p. 694). Além disso, é uma abordagem já amplamente difundida:

> Como a abordagem por meio de conteúdos entra na sua terceira década de existência, o seu lugar dentre as abordagens de ensino de línguas está praticamente seguro. (Wesche e Skehan *apud* Snow, 2005, p. 694) (TP20).

Quanto às críticas com respeito à informação cultural contida em materiais didáticos, Tomlinson & Masuhara (2004a) levantam o fato de que a grande maioria oferece informação cultural em forma de estereótipos e comportamentos clichês, sem permitir experiências para desenvolver "percepção cultural" dos interagentes.

Esses autores distinguem conhecimento cultural de percepção cultural. Eles definem "conhecimento cultural" como a informação vinda de fora, e "percepção cultural" como um conhecimento interno, desenvolvido na mente do indivíduo:

> Percepção cultural envolve "desenvolver gradativamente um senso interior acerca da igualdade entre culturas, uma compreensão progressiva de sua própria cultura e da dos outros e uma curiosidade positiva de como culturas se conectam e diferem entre si. Tal percepção pode alargar

---

pessoa em sua interação com o mundo, quer ir além do que é? Que significado tem para ele ser autônomo e responsável por seus atos?"

a mente, aumentar a tolerância e facilitar a comunicação internacional. (Tomlinson & Masuhara, 2004ª, p. 7) (TP21).

Eles (op.cit., p. 8) sugerem procedimentos em materiais didáticos para desenvolver percepção cultural. Um desses procedimentos seria ajudar o aluno a *perceber suas experiências culturais,* estimulando-o a perceber a informação *na sua mente* antes de fazê-lo compreender a informação na nova cultura - entender pré-concepções, reorganizar experiências prévias, reconhecer visualização de imagens, dentre outras, estimulando envolvimento cognitivo e afetivo, antes de qualquer trabalho lingüístico.

Tendências metodológicas da Abordagem Comunicativa de Ensino de Línguas (ACEL)[54] surgiram no final da década de 60, na Europa, como uma nova visão acerca da natureza da linguagem. A crítica feita aos planejamentos anteriores (situacionais, audiolingualistas) apontava que os alunos adquiriam pouca habilidade comunicativa mesmo com anos de instrução. A aprendizagem anterior também não se compatibilizava com novos argumentos surgidos sobre processos de aquisição de linguagem[55]. Lingüistas aplicados proeminentes na época de 70-80[56], empenharam-se na difusão das bases teóricas do potencial funcional e comunicativo para o ensino de línguas, influenciados principalmente por idéias difundidas por *lingüistas*[57], *lingüistas funcionais*[58], *sociolinguistas*[59], *filósofos da linguagem*[60], *antropólogos*[61] e ainda *psicólogos cognitivistas*[62] *e humanistas*[63], dentre outros. Conforme Richards (2001),

[54] CLT é a sigla em inglês para *Communicative Language Teaching.*
[55] Esses planejamentos apresentavam as formas lingüísticas separadamente e pretendiam que os alunos as adquirissem imediatamente sem considerar os estágios progressivos de desenvolvimento de interlíngua e a necessidade de estarem re-estruturando o conhecimento de L2 para adquiri-lo.
[56] Dentre Widdowson (1991); Candlin (1976); Brumfit & Johnson, K. (1979); Munby (1978), só para citar alguns.
[57] Chomsky, N. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton, 1957.
[58] Firth. R. *Papers in Linguistics:1934-1951*. London: Oxford University Press, 1957; Halliday, M. A. K. Language Structure and Language Function. In. J. Lyons (ed.), *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1970.
[59] Gumperz, J. J. & Hymes, D. (eds.) *Directions in Sociolinguistics: The Etnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1972.
[60] Austin, J. L. *How to do Things with Words*. Oxford: Clarendon Press, 1962; Searle, J. R. *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.
[61] Malinowski, B. *Magic, Science and Religion and Other Essays*. Boston: The FreePress, 1948. WestPortConn:Greenwood Press, 1984.
[62] Ausubel, D. *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Greine & Stratton, 1963.
[63] Rogers, C. *On Becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin, 1961.

> a década de 70 foi um período em que todos "iam na onda comunicativa", embora o que precisamente isso significava variava consideravelmente. (Richards, 2001, p. 36) (TP22)

Hymes (1967; 1972), em seus estudos sobre a etnografia da fala/da comunicação, foi quem cunhou o termo "competência comunicativa", aplicado depois ao ensino de línguas. Os estudos que empreendia focalizavam os aspectos dos eventos de fala - a natureza e variedade dos atos de fala - por caracterizarem e organizarem processos comunicativos. Esses estudos tiveram impacto, no ensino de línguas, com o surgimento do planejamento nocional-funcional (Wilkins, 1976), considerado, por muitos, como a obra representativa da primeira geração da abordagem comunicativa: *o* "comunicativo nocional-funcional" e o surgimento de obras que foram esclarecendo pressupostos (Widdowson, 1991, dentre outras). O planejamento de Wilkins incorporou a proposta de nível limiar de Van Ek & Alexander (1975), projeto apoiado pelo Conselho da Europa, que teve forte influência na produção de programas comunicativos e materiais didáticos na Europa.

Por uma "competência comunicativa", Hymes entendia ser o domínio de gramaticalidade lingüística e gramaticalidade cultural, ou seja,

> ...o que um estrangeiro precisa aprender sobre o comportamento verbal de um grupo a fim de participar apropriadamente ou efetivamente de suas atividades. (Hymes, 1972, p. 101) (TP23).

A noção de competência que descreve abrange conhecimento das convenções sócioculturais, esquemas interpretativos partilhados por uma mesma comunidade de fala (percepções culturais de formas de polidez, estranheza, prestígio, dentre outras). A repercussão para o ensino de línguas surge nas expectativas para com o aprendiz de línguas competente. Este deveria atingir, dentre outros aspectos, graus de acesso de conformidade às regras que governam interações sociais[64], inclusive os paralingüísticos[65], compreendendo as regras que governam a realização de atos de fala[66].

[64] Rotinas para tomada de turno, decisões de quando falar ou ficar calado, a quem dirigir a fala, compreender papéis sociais.
[65] Celce-Murcia (1995, p. 702) inclui, em seu modelo de competência comunicativa, um aspecto já previsto por Hymes, definido pela autora como Competência Paralingüística. Essa competência é aquela que inclui aspectos não

Na época, Hymes (1972, p. 104) criticou a limitação dos contextos disponíveis em materiais de ensino usuais e em *corpus* lingüísticos, por não serem representativos de situações de uso real da língua. Embora hoje tenhamos descrições de *corpus* lingüísticos de gramática oral (cf. Castilho, 2006, para o português; MCarthy & Carter, 1994, para o inglês), esses avanços não puderam ser facilmente incorporados à área de materiais didáticos. Maley[67] comenta acerca da necessidade de publicação, pelo mercado editorial, de *materiais didáticos em nível avançado, para os já usuários estrangeiros de língua inglesa* (professores estrangeiros de inglês, principalmente), e para os quais se reconhece a necessidade de avançar no uso que já fazem da língua estrangeira.

O cerne da noção de competência comunicativa lançado por Hymes aparece nos desenhos de modelos de competência comunicativa[68] germinados a partir de seus conceitos iniciais. Esses modelos discutem os princípios gerais de uma abordagem comunicativa, a partir de desdobramentos e configurações diversas, cujas interpretações vão sendo aplicadas na organização de programas. Para Richards & Rodgers, (2001),

> Não há nessa abordagem (comunicativa – nossa adição) um texto único ou autoridade, nem um modelo único universalmente aceito como autoridade representativa. (Richards & Rodgers, 2001, p. 155) (TP24).

A abordagem comunicativa utiliza, como unidade básica de trabalho, "a tarefa"[69]. Embora a tarefa seja reconhecida como uma atividade, por muitos autores, ela é identificada por possuir características particulares. Carroll (1993, *apud* Bachman & Palmer, 1996, p. 43) define tarefa

---

verbais de comunicação oral face a face, tais como linguagem corporal (tomada de fôlego, contração do corpo, inclinação do corpo para à frente indicando interesse e entendimento, expressões faciais, gestos, contato visual e movimento). Também considera a distância física mantida entre os interlocutores, convenções com relação a toque físico, sons como grunhidos e chiados e convenções com relação ao silêncio.

[66] Exemplos de atos de fala: pedir e dar informação, oferecer e recusar ajuda e outros.

[67] Alan Maley em palestra proferida na *Leeds Metropolitan University*, Leeds, Inglaterra, em Novembro de 2005.

[68] Canale & Swain (1980) – Canale (1983); Bachman (1990); Celce-Murcia (1995); Almeida Filho (1993), dentre outros.

[69] A tarefa oferece os meios para se aprender língua em comunicação significativa e natural em situações semelhantes às de uso real de língua. Embora reconheçamos que uma *tarefa* tenha características próprias que se distinguiriam de uma *atividade,* não fazemos, na redação deste trabalho, alguma distinção. Carroll igualmente, parece não fazer a distinção entre os dois termos. Uma tarefa é identificada por englobar os seguintes critérios (Ellis, 2003, p. 9): (1) é um plano de trabalho; (2) tem como foco principal o significado; (3) envolve usos de língua que se assemelham aos do mundo real; (4) utiliza recortes de habilidades de língua, sem foco específico; (5) envolve processos cognitivos; (6) tem propósitos comunicativos claramente definidos.

como "qualquer atividade na qual uma pessoa se envolve, dentro de uma dada situação específica, a fim de alcançar uma classe peculiar de objetivos". O que parece distinguir uma tarefa de uma simples atividade pedagógica é justamente essa classe peculiar de objetivos que ela encerra. A autora enfatiza dois aspectos que igualmente acreditamos ser relevantes no ensino com tarefas:

1. Um indivíduo precisa compreender qual é o resultado que deve ser alcançado.
2. Um indivíduo precisa ter uma idéia do critério pelo qual o desempenho vai ser avaliado.

A produção de tarefas (e/ou atividades comunicacionais), reconhecida como um meio de se adquirir língua, tem sido estudada por pesquisadores na área de aquisição de linguagem, com resultados bem aceitos e incorporados aos princípios de abordagem comunicativa. Elas produzem uma experiência processual de aprendizagem (em que as pessoas entram em processo de comunicação). O termo processual (Breen, Candlin and Waters, 1979; 1998 – tradução) foi cunhado para fazer distinção de um ensino com foco na aprendizagem de elementos gramaticais distintos (isolados), mesmo que esses aspectos venham contextualizados. Dentre os procedimentos comunicativos de versões processuais há aqueles que mais se assemelham às situações que ocorrem no mundo real e aqueles autenticamente reais[70]. No caso do material por conteúdos que produzimos, ele foi orientado por atividades que buscavam promover aquisição de capacidade comunicativa, fossem elas próximas do real ou autenticamente reais - tarefas e pequenos projetos, em boa parte dos casos.

Dentre os planejamentos processuais, o denominado "Procedimental", organizado por Prabhu (1987), é um dos mais conhecidos. Esse autor classificou as tarefas que usou em três tipos, conforme as atividades cognitivas envolvidas: (a) *atividades de lacuna de informação;* (b) *atividades de lacuna de raciocínio*; (c) *atividades de lacuna de opinião*[71]. Prabhu concluiu que as atividades que mais permitiram negociação para chegar a um resultado foram as de lacuna de raciocínio. E, em contraposição, as que menos promoveram negociação foram as de lacuna de

[70] Acerca de programas baseados em tarefas, veja Ellis (2003); Willis (1996); Nunan (2004).
[71] As primeiras envolvem transferência de informação, quase nenhum significado pessoal, por isso geram pouca negociação. As segundas envolvem também transmissão de informação, mas um significado pessoal também é derivado de um significado dado, proporcionando maior qualidade interativa. As últimas envolvem identificar e articular uma preferência pessoal, sentimento ou atitude em resposta a uma situação dada; geralmente não provocam interação muito intensa.

opinião. Na primeira versão do material elaborado, retomado neste trabalho (Gottheim, 1996), vimos que construímos principalmente atividades de lacuna de opinião, almejando, com isso, um ensino centrado no aluno, que resultasse na expressão de seu conhecimento de mundo. Contudo, percebemos igualmente, a ocorrência insuficiente de negociação de significados com esse tipo de atividade.

Alguns autores[72] têm criticado a abordagem comunicativa argumentando que, sem desmerecer o valor das atividades interativas, elas requerem reações espontâneas, rápidas, podendo beneficiar o aprendiz ativo, desencorajando o aluno reflexivo. Eles questionam, também, se as idéias humanistas, que subjazem à criação de atividades interativas, centradas no aluno e de cunho pessoal, não são ofensivas ou inadequadas a determinadas culturas (e ainda classes ou pessoas), principalmente àquelas em que o silêncio é um valor preferido. Essas críticas, dentre outras, têm favorecido ações conscientes de decisão pedagógica com base na avaliação das forças socioeconômicas, culturais e políticas que envolvem os participantes e interagem em cada contexto particular de ensino.

### 3.5.2. Princípios de aquisição de linguagem

Princípios em teorias de aquisição de linguagem (SLA)[73] (Ellis, 1994, 1997; Larsen-Freeman & Long, 1991) são compatíveis com princípios de abordagem comunicativa. Mesmo que nem sempre opiniões acerca de como se adquire língua seja consenso entre pesquisadores e pesquisas requeiram maiores evidências, a abordagem comunicativa acaba por incluir esses princípios.

O "princípio da exposição ao insumo compreensível (i+1)"[74] *e em quantidade ótima* (não excessiva, nem reduzida) (Krashen, 1985), por exemplo, embora já tenha sido amplamente

[72] Os autores aos quais nos referimos são Tarvin e Al-Arish (1991) e Pennycook (1994), *apud* Deuber, Dissertação de Mestrado, Unicamp, 1997.
[73] O termo "aquisição de linguagem" é conhecido na literatura de língua inglesa como SLA (*Second Language Acquisition*)
[74] Por I + 1 Krashen (op.cit.) entende as formas lingüísticas que são um pouco mais avançadas que o estado corrente da interlíngua do aluno.

polemizado, ainda é difundido, mesmo em bases resignificadas. Da mesma forma, há a difusão do "princípio da hipótese interativa na aquisição" (Long, 1983), que além de reafirmar a importância do insumo compreensível, clama que ele é *mais efetivo quando modificado pela negociação de sentido* (Long, 1996). "A facilitação do insumo" por professores nativos no endereçamento a alunos não nativos, por meio de paráfrases, repetições, pedido de clarificação e outros recursos, tem suas bases reconhecidas na teoria de aquisição de línguas, assim como, também, "a evidência negativa", ou seja, quando o interlocutor indica que não entendeu a mensagem, podendo fazer com que o enunciador altere a forma anterior na mensagem que produziu.

O fato de a aquisição ser facilitada quando os alunos interagem na língua-alvo é bem aceito. Contudo, sabe-se que insumo ou interação excessiva pode sobrecarregar os alunos com número grande de palavras novas e prejudicar a aquisição. O que nossa experiência mostra é que esses princípios, sendo compatíveis com *aprendizagem experiencial,* requerem procedimentos apropriados com alunos de culturas de aprendizagem *transmissível*. Se o i +1 se obtém automaticamente numa negociação (cf. Krashen op.cit.), como é que se pode garantir que o "+ 1" seja apenas "+ 1", sem atingir níveis mais altos de incompreensibilidade, frustração e/ou insucesso de aprendizagem em situação em que os alunos preferem calar-se?

O uso de "andaimes" (Hatch, 1978) é outro recurso na construção do discurso que se acredita facilitar a aquisição. Alunos mais proficientes ajudariam, em trabalho colaborativo, os menos proficientes, a produzir frases que seriam difíceis por eles mesmos. Os participantes construiriam "zonas de desenvolvimento proximal"[75] e dessa forma dificuldades iniciais resultariam em aquisição de novas formas. Estudos referentes à questão de "feedback de correção" dado ao aluno (Lightbown 1991, *apud* Breen, 1998, p. 126) igualmente contribuíram para teorias de aquisição ao confirmar que o *feedback* tem impacto na interlíngua do aluno, se ocorrer no momento em que este está tentando, com relativo esforço, passar a mensagem.

[75] Esse conceito (Vigótski) indica a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se pode determinar pelo modo como a criança resolve sozinha os problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, que permite determinar a maneira como ela resolve os problemas quando é mediada pelo adulto ou em colaboração com colegas mais adiantados.

"A hipótese da produção (output hypothesis)", de Swain (2005), é outro tópico aceito no ensino e complementa o do *insumo compreensível*. Segundo essa hipótese, quando os alunos são estimulados a produzir linguagem compreensível, correta e precisa, por meio de oportunidades criadas em aula, esse *output* pode funcionar como uma tomada de consciência para os aprendizes notarem lacunas na sua interlíngua e/ou como testagem de hipóteses sobre o funcionamento da língua.

Por acreditar também na "aquisição de conhecimento lingüístico implícito"[76], obtido por meio da interação a partir de textos com os mecanismos internos do aprendiz, é que estimulamos, nas aulas, o contato do aprendiz com uma variedade de materiais da comunicação diária (textos diversos, variedades dialetais). O princípio de *atender à forma em um dado insumo de maneira explícita ou consciente* (cf. Schmidt, 1990), conhecido na área como "atenção à forma (noticing)", é outro recurso articulado na criação de atividades ou condução da aula pela professora. Esse recurso de identificação da forma, quando os alunos notam as lacunas entre o insumo oferecido e o estado corrente da interlíngua manifestada na sua produção (*output*), ajuda a assimilá-la. Prestar atenção à forma é bem aceito numa época em que há evidência suficiente de que aquisição de formas não é um processo linear, mas gradual, cumulativo e holístico, pelo fato de os alunos apresentarem graus variados de interlíngua. Um aspecto adicional de aprendizagem consciente é ainda ajudar os alunos na percepção de regras da língua por um processo indutivo (*awareness*).

Embora esses estudos de aquisição tenham acrescentado entendimentos para a importância do contexto inter-pessoal no processo de desenvolvimento da linguagem, Breen (1998) acredita que eles não sejam de todo suficientes para conseguir explicar sucessos e fracassos de aprendizagem, ou mesmo o porquê de os alunos não aprenderem as mesmas coisas numa aula.

Breen (op.cit.), buscando aprofundar a questão de como os alunos aprendem, parte de um retrospecto que faz das pesquisas investigativas em *aquisição de linguagem na interação* na década de 80/90, as quais têm demonstrado como a interação afeta a aquisição. Desse retrospecto, ficam claras as vantagens de aquisição que se pode obter com a criação de oportunidades de

[76] Aquisição de conhecimento lingüístico implícito significa aquisição, pelo aluno, sem atenção consciente de chamada de atenção à forma ou a padrões recorrentes no insumo (freqüentes e salientes) (veja Ellis, 2003, p. 148).

interpretação e produção de insumo lingüístico significativo pelo aluno. Contudo, por serem essas pesquisas geralmente feitas em situações quase que experimentais, para entender o processo de aprendizagem, o autor acredita que as pesquisas deveriam situar-se nas oportunidades e limites identificados no discurso das salas de aula. Nesse contexto, seria preciso considerar três fatores inter-relacionados que ocorrem (veja quadro adiante):

**QUADRO 7**

**COMO OS ALUNOS APRENDEM NO CONTEXTO DE SALA E AULA**
**INFLUÊNCIA DE TRÊS FATORES INTER-RELACIONADOS**
Adaptado de Breen (1996)

1) Predisposições inatas ou contribuições que o aprendiz traz para o processo: ativação de processos psicológicos (como atenção ou memória), envolvimento afetivo, estratégias comportamentais (flexibilidade, intimidação etc.).
2) A natureza do processo de aprendizagem de língua.
3) Os resultados da aprendizagem em termos lingüísticos (ou melhor, da competência lingüística na língua-alvo).

Segundo ele, o contexto social da sala de aula molda e circunscreve a interação do aprendiz com os outros e com o conteúdo e define o modo como os alunos "navegam" no discurso. O professor tem grande responsabilidade no gerenciamento do discurso, pela criação de oportunidades de produção natural e espontânea e/ou restrição nas ações responsivas e de participação ativa. O papel do professor, pela criação de ambiente pedagógico propício e construção de inter-relações favoráveis, é fator crucial de contribuição para que um ensino bem sucedido ocorra. Entretanto, o que os alunos aprendem vai depender de outros fatores, entre os quais o ambiente seria apenas uma variante de influência.

Para Breen, os alunos aprendem conforme "navegam" no discurso, com vistas a maximizar a obtenção de propósitos de aprendizagem e de sociabilidade, variando nas habilidades de locação de atenção e de balanceamento dessas prioridades e buscando, igualmente, minimizar custos psicológicos e sociais. Segundo ele,

> …alunos diferentes navegam através do discurso das aulas de modos variados, dependendo de suas próprias definições da situação, suas experiências prévias de sala de aula, e compreensão de cada um da dinâmica das práticas sociais ou cultura do grupo da sala de aula (Breen 1985, *apud* Breen, 1998:126). Aprendizes, portanto, colocam valores e significados diferentes quanto ao seu papel como participantes na classe. Pressão discursiva explícita exercida sobre determinados alunos ou mesmo participação espontânea por si só não são fatores que explicam as diferenças acerca do que os alunos aprendem de uma aula. (Breen, 1998, p. 117) (TP25)

### 3.5.2.1. Procedimentos para maximizar oportunidades de discurso em sala de aula

O autor (op.cit.) sugere alguns procedimentos para maximizar oportunidades no discurso em sala de aula, os quais são compatíveis com nossa concepção de produção. Todos valem ser considerados na construção das aulas (e/ou materiais) com base em abordagem contemporânea. Dentre esses procedimentos (conforme adaptação ao traduzi-los), citamos:

1. fazer com que os alunos adotem um papel ativo vindo a gerar 2/3 dos textos;
2. elaborar linguagem sobre aspectos nos quais os alunos põem a atenção, adaptam à intertextualidade, demonstram familiaridade à intertextualidade na primeira língua; estimular a compreensão e produção de textos imaginativos e diversas combinações de textos orais e escritos;
3. incentivar positivamente a tomada de risco de modo que *pressão para o discurso exercida pelo professor* possa ser vista como genuína oportunidade para uso criativo do conhecimento emergente e de habilidades, e não julgada como ameaça pessoal;
4. permitir que os alunos explicitem e expressem suas próprias agendas para que, por meio das contribuições coletivas, possam refletir sobre elas e refiná-las;
5. ajudar os alunos a reconhecer que os custos inevitáveis e continuados de aprender por meio de um discurso mais desafiante na aula pode ser compensado por benefícios, tanto imediatos como a longo prazo;
6. explorar com os alunos formas de como a cultura emergente, no grupo da sala de aula, pode ir sendo adaptada e construída continuadamente para facilitar a aprendizagem de cada um como participante do grupo;
7. fazer com que os alunos aceitem que as aulas devam ser construídas conjuntamente entre professor e alunos; encontrar formas de engajar o aluno como ser responsável pelas aulas,

fazendo com que rotinas e procedimentos sejam escolhidos e adaptados com base em uma negociação aberta;

8. fazer com que os alunos apreciem a tomada de risco para fazer todas essas coisas; facilitar a cooperação e o apoio para trabalhar em grupo de forma que se respeite a identidade, dificuldades e relativa autonomia dos indivíduos, inclusive as do professor.

A seção que apresentamos a seguir trata de pressupostos de aprendizagem experiencial a partir dos quais nos é possível maximizar oportunidades no discurso em sala de aula.

### 3.5.3. Aprendizagem experiencial - colaborativa

O conceito de base de um ensino por meio de tarefas indica uma aprendizagem experiencial[77] (Nunan, 1992, p. 14; 2004, p. 12; Moon, 2004) e colaborativa (Richards & Rodgers, 2001, p. 192). Nesse tipo de aprendizagem, entendemos que os alunos envolvem-se ativamente em experiências sociocomunicativas imediatas, permitindo incorporar novos conhecimentos e habilidades às competências anteriores.

Os alunos são incentivados a participar ativamente na execução de atividades, freqüentemente tarefas em pares e pequenos grupos colaborativos. Capacidades inter-pessoais de relacionamento e atitudes tendem a se desenvolver. Possibilita-se ao aluno usar a linguagem de uma forma que atenda níveis cognitivos e habilidades lingüísticas em diferentes estágios de desenvolvimento. Estimula-se o senso de cooperação dos membros do grupo no alcance de resultados comuns ao grupo e a divisão de responsabilidades para que todos participem. Incentiva-se a auto-condução do aprendizado pelo aluno, o espírito de auto-indagação, a iniciativa na busca de respostas, a motivação intrínseca para aprender. Enfatiza-se ainda, a assunção pelo aluno de responsabilidade por seu crescimento pessoal. O aluno é auxiliado a valorizar e respeitar o insumo lingüístico produzido pelos colegas e a reconhecê-lo como fonte de aprendizado. Procura-se criar um ambiente afetivo positivo na sala de aula, construindo-se um espírito de grupo e confiança. O aluno é encorajado a assistir os colegas numa interdependência positiva de apoio mútuo. Acredita-

[77] Ver ainda KOLB, D. *Experiential Learning,* 1984.

se, com isso, conseguir maior motivação dos alunos e a redução do estresse oriundo do acompanhamento das aulas, segundo o ritmo do professor. Nessa aprendizagem,

> O desenvolvimento de habilidades é visto como gradual, ao invés de um processo de tudo-ou-nada. (Nunan, 1988, p. 5) (TP26).

Geralmente ela é contrastada com o tipo transmissivo, em que os alunos recebem o conhecimento do professor (e do livro) e a cujas autoridades se adaptam. Aprendizagem experiencial é vista como "instrução centrada no aluno" (Nunan, 1988; 2003), ou seja, aprendizagem em que os alunos envolvem-se ativamente no processo de aprender. Os alunos são auxiliados a desenvolver estratégias eficientes para aprender; identificar suas preferências de estilos; formular objetivos realistas de aprendizagem; compreender critérios de avaliação; desenvolver habilidades para avaliar a si e aos colegas; perceber progresso próprio no processo de aprendizagem; investigar língua por si mesmo, quase que, como pesquisador independente; gerar conteúdo e trazer conhecimentos ao curso; fazer escolhas de atividades entre opções dadas em aula. Cada indivíduo tem formas diferentes de aprender, capacidades e necessidades particulares que são levadas em conta.

Em programas de instrução centrada no aluno, a proporção de colaboração do aluno na aula e a sua participação, nas decisões de conteúdo e atividades do programa, podem ser incrementadas de forma distinta. A participação pode se dar tanto em nível de decisão do que aprender, de como aprender e de como ser avaliado ou apenas em termos de maximização do tempo de realização de tarefas pelo aluno em aula. Macaro (1997, p. 136), considerando instrução secundária, distingue três formas de colaboração:

1. *Dirigida pela professora:* quando a colaboração resulta das instruções da professora;
2. *Dirigida pelo aluno:* quando resulta das decisões, acerca do programa, tomadas no grupo de alunos. Por exemplo, decisões sobre um projeto a ser realizado na extensão de sala de aula;
3. *Gerada pelo aluno:* quando resulta das manifestações individuais de alunos, como diálogos iniciados, soprar respostas, ajuda mútua, etc.

Em contrapartida ao papel de aluno, os professores são estimulados a observar e a refletir sobre sua prática profissional, desenvolvendo a capacitação para facilitar a obtenção desses objetivos. O suporte e cooperação de interlocutores, nos contextos locais, podem permitir a assistência a dificuldades e o aperfeiçoamento dessa capacitação. Instrução centrada no aluno demanda, do professor, a criação de um ambiente altamente estruturado e organizado, incluindo tarefas, dentre as quais, diagnóstico das necessidades dos alunos; formulação de metas e objetivos; seleção de conteúdos; organização do conteúdo; controle do nível lingüístico, cognitivo, cultural desses conteúdos; seleção das experiências de aprendizagem; organização dessas experiências; determinação acerca do que avaliar e como avaliar; elaboração de atividades de avaliação; agrupamento dos alunos e estruturação do espaço físico; divisão de tarefas para grupos de trabalho; instrução para que alunos se acomodem aos princípios seguidos no programa; organização do tempo; monitoramento e avaliação do progresso dos alunos; monitoramento e avaliação do curso; outras.

Evidências implicadas em pesquisas de ensino colaborativo (cf. Nunan, 1992, p. 5) mostraram que, para essa forma de ensino ser efetiva, os professores têm de possuir ou desenvolver habilidades específicas, dispensar tempo ao planejamento de programas e à revisão de aulas ministradas.

Na aprendizagem experimental ou em outras formas de aprender, o que vale realmente é o alcance da capacitação que se espera. Quando confrontados com alunos que crêem que a melhor maneira de aprender é por meio de procedimentos de abordagem gramatical, um diálogo se faz necessário. Consultas periódicas com o aluno para o traçado de seu progresso e planejamento acerca da melhor forma de obter os resultados que se esperam podem ser um ajuste. A manutenção inicial de maneiras de aprender com as quais o aluno está acostumado, a constatação de limites e a inserção gradativa de formas novas de aprender que evidenciem para ele ganhos positivos de aprendizado podem ser uma alternativa.

É importante que professores esclareçam a base educacional de sua filosofia de ensino/aprendizagem não somente em termos do papel dos alunos, mas principalmente do papel que eles, como professores, desejam assumir. Aprendizagem experimental pode vir a produzir,

lentamente, mudanças na relação social entre os professores, nas instituições locais onde atuam, pela necessidade de um trabalho colaborativo de troca de recursos materiais (conteúdos) e de experiências de ensinar com as novas formas de gerenciamento. Essas experiências incluem tarefas que reforçam *habilidades integradas* (recortes comunicativos), *personalização* (expressão de idéias, opiniões, gostos, interesses), *individualização* (controle de dificuldade, velocidade, tempo, quantidade, atenção), *variedade de estilos de aprender* (ativo e reflexivo), para citar algumas.

Depois de desenvolver os fundamentos teóricos sobre os quais foi alicerçada a construção do material, finalizamos esta seção com um quadro que evidencia os pressupostos que consideramos direcionadores na construção do material. Depreender um único princípio[78] ao qual estivessem ligados esses pressupostos nos forçaria a deduzir o seguinte:

Princípio

Aprende-se uma língua na prática social da sala de aula pela experiência de troca de significados[79] e pelo controle de um número de aspectos organizacionais e pragmáticos.

[78] O uso que fazemos do termo "Princípio de Aprendizagem" pode ser entendido como uma proposição fundamental, uma fonte ou causa primeira sobre a qual se apóia o raciocínio de como as pessoas aprendem uma língua.
[79] Língua é vista, nesse sentido, como um sistema de expressão de significados. Constitui uma unidade de pensamento e linguagem, sendo, ao mesmo tempo, um fenômeno verbal e intelectual, em que língua e cultura aparecem como questões entrelaçadas.

**QUADRO 8**

| PRESSUPOSTOS DE APRENDIZAGEM CONSIDERADOS RELEVANTES NA CONSTRUÇÃO DO PROGRAMA DE ENSINO POR CONTEÚDOS 'A GENTE BRASILEIRA' | |
|---|---|
| **A ORGANIZAÇÃO DO APRENDER** | **PRESSUPOSTOS DE APRENDIZAGEM** |
| Cria-se um contexto significativo, no caso, um ambiente temático de informação cultural para servir como meio de percepção lingüística sobre formas da língua e de percepção cultural sobre o país, si mesmo e sobre os outros. | **O ambiente temático é usado para:** |
| | Oferecer oportunidade de aquisição de língua, inclusive por meios implícitos, ao invés de oportunidades restritas a meios explícitos de estudo de estruturas gramaticais. |
| | Triangular diversos materiais acerca do tema provendo-se múltiplas representações da realidade. |
| | Fornecer um sentido de realidade ao aprendizado de língua, criando interesse por meio de fatos reais. |
| | Despertar motivação de aprender, nos alunos, quando o tema interessa e eles percebem relevância nos propósitos de uso da língua (ou seja, nas tarefas que realizam). |
| | Criar ligação entre escola e mundo, possibilitando vivenciar, na prática, social da extensão de sala de aula (durante e depois do curso), os tópicos vistos na aula. |
| | Desenvolver atitudes humanas de convivência entre culturas. |
| | Incentivar pesquisa continuada do tema, desenvolvendo a percepção lingüística-cultural na extensão da sala de aula. |
| | Permitir a inserção de outros textos do repertório de acesso e de interesse dos alunos e professor. |
| | Relacionar informação nova ao conhecimento prévio do aluno, incorporando e/ou reformulando conhecimentos. |
| | Explorar os pontos de vista do aluno. |
| | Exercitar várias habilidades comunicativas integradas, com vistas a desenvolver proficiência lingüístico-comunicativa (desenvolver estágios de interlíngua). |
| | Prover oportunidades conversacionais significativas em ambiente contextualizado, ativando e desenvolvendo habilidades lingüísticas existentes. |
| | Prover experiências significativas de leitura e escrita. |
| | Trabalhar com escrita processual e escrita de diários. |

| | |
|---|---|
| | Permitir reciclagem continuada de vocabulário e de estruturas de linguagem por meio de diversos tópicos que recorrem a um só tema. |
| | Adquirir vocabulário em "colocações" que aparecem em contexto significativo. Identificar formas gramaticais específicas nos textos explorados. |
| | Alargar entendimento acerca de graus de formalidade e dialetos do português do Brasil. |
| | Desenvolver habilidade de leitura de textos de história e áreas relacionadas pelo contato com esse tipo de texto. |
| | Experienciar a língua em ambiente colaborativo de aprendizagem (interação em pequenos grupos, pares e coletiva). |
| | Oferecer oportunidade de os alunos investirem suas habilidades lingüísticas, cognitivas e de conhecimento de mundo ao negociar informação. |
| | Construir conhecimento por meio de andaimes em ambiente colaborativo (entre professor-alunos e alunos entre si). |
| | Fazer os alunos atuarem ativamente no ambiente colaborativo e ganhar importância como indivíduo e como grupo. |
| | Desenvolver, nos alunos, autonomia e responsabilidade pelo próprio aprendizado. |
| | Fazer com que os alunos se envolvam afetivamente na aprendizagem nesse ambiente colaborativo. |
| | Estimular os alunos a oferecer suas contribuições pessoais ao programa, para que este atinja melhores resultados. |

NOTAS DE REFERÊNCIA AO QUADRO:
1. Por "significativas" entendemos atividades que façam sentido para o aluno, cujos propósitos tenham relevância.
2. Em língua inglesa usam-se os termos *chunk* e *collocation* com a diferença de que, na segunda, a colocação de uma palavra com outra é feita com vocabulário léxico e não gramatical. Por exemplo, *serious problem*, *bad weather*.

A concepção de produção para o material *A Gente Brasileira* prevê a integração de atividades avaliativas no programa. Contudo, mesmo depois de implementada a 2º versão do material, elas ainda não tinham sido elaboradas. Havia falta de esclarecimento de como vir a produzir essas atividades. Esse é o assunto que passamos a desenvolver na seção a seguir.

## 3.6. Pressupostos de Avaliação

A abordagem comunicacional é compatível com princípios de aprendizagem experiencial e/ou centrada no aluno e pressupõe mudanças de posturas de professor e alunos. Mudanças nas primeiras fases que integram o "Modelo Global de Aprendizagem de Línguas" (cf. Almeida Filho, 1993) – *abordagem, planejamento, materiais didáticos, procedimentos metodológicos* -- certamente irão exigir modificações na última fase, a da *avaliação*. Só assim a filosofia que sustenta o modelo de ensinar/aprender pode ser coerente. Este estudo requereu primeiramente a busca de entendimento das concepções filosóficas de algum tipo de avaliação que pudesse ser coerente com as atividades interativas produzidas no material.

Os pressupostos de avaliação que decidimos abraçar enquadraram-se às concepções do que Hoffmann (2005; 2006) chama de "avaliação mediadora" para a sala de aula, em que avaliar tem como função principal informar e fazer encaminhamentos pedagógicos para exercer aprimoramento na aprendizagem e no ensino. Essa prática realizada de maneira formal ainda é pouco comum entre os professores:

> É preciso dar-se conta da superficialidade de formação da maioria dos professores nessa área (Hoffmann, 2006, p. 144). (...) Muitas denúncias foram feitas sobre a prática tradicional, raros são os encaminhamentos teóricos quanto a um re-significado dessa prática ou metodologias alternativas. (Op. cit., p.146)

O termo avaliação é um termo bastante amplo, que inclui não somente resultados de rendimento, mas também informação sobre atitudes dos participantes, atmosfera do ambiente, metodologia, materiais, sistemas administrativos e recursos, só para citar alguns. A esse conceito adicionam-se ainda as medidas de encaminhamento para limitações observadas ou diagnosticadas.

Uma avaliação mediadora acontece como uma atividade dialógica de contato direto e constante entre professor/avaliador e o aprendiz na sala de aula. Por meio da valorização da socialização e do convívio com o outro, existe a possibilidade de criação de condições para (a) uma progressiva tomada de consciência do processo de aquisição de língua e de cultura pelos

participantes, e das condições que favorecem e/ou dificultam o desenvolvimento do aprendiz; (b) o exercício do estabelecimento de uma coerência entre abordagem, planejamento, objetivos, método, atividades formuladas; (c) uma consistência dos instrumentos e critérios de avaliação sobre a progressão da aprendizagem (vide Júdice, 2000, p. 56).

A avaliação mediadora ocorre como um processo longitudinal, realizado de maneira sucessiva num período de tempo (ocorre sistematicamente), por meio de experiências educativas diversificadas: experiências coletivas geram construções individuais, para as quais o professor elabora novas experiências, enriquecedoras e complementares, articuladas às observações feitas. O processo avaliativo considera, inclusive, atendimento diferenciado; entretanto, sem perder de vista o conjunto do grupo de alunos. Qualquer tarefa pode atuar como instrumento único de análise da construção do conhecimento pelo aluno, pois é quase impossível reproduzir uma tarefa avaliativa sob condições idênticas às já vistas. Nessa avaliação,

> O professor precisa ter mais tempo para observar o aluno em ação, para registrar, refletir, decidir-se por estratégias didáticas coerentes, planejar novas e diferentes atividades articuladas às anteriores que contemplem estudos e atividades complementares que venham a contribuir para o avanço de diferentes alunos em diferentes direções. (Hoffmann, 2005, p. 103)

Atividades avaliativas, e sua inclusão regular num programa, fazem sentido se puderem trazer aos alunos um retorno ou benefício às suas necessidades em atividades subseqüentes. A avaliação mediada não se resume a uma prática de verificação, comprovação de respostas *certas ou erradas* e/ou apontamento da resposta correta para o aluno, mas a uma prática reflexiva e analítica do professor sobre as respostas dos alunos e suas *diferentes manifestações* no plano epistemológico. A partir da interpretação das respostas dos alunos, do entendimento do pensamento e das relações que eles estabelecem na construção do conhecimento (conceitos), é que o professor oportuniza novas experiências educativas para que eles reformulem e testem as novas hipóteses e compreendam a própria ação empreendida sobre o objeto do conhecimento.

Muitos autores em LA que estudam configurações de ensino contemporâneas recomendam a adoção de uma prática de avaliação formativa em sala de aula (prática referenciada na formação

e instrução do aluno). Contudo, esses autores igualmente reconhecem que professores fazem quase nenhum uso de instrumentos *formais* para avaliar.

Ellis (2003, p. 312)[80], por exemplo, refere-se a dois tipos de avaliação formativa que se complementariam: o "planejado" e o "incidental". No *tipo planejado,* escolher-se-iam métodos de mensuração; e no *tipo incidental,* a análise de desempenho refletiria decisões tomadas *on-line*, pela observação da tarefa quando acontece. Embora esse autor seja favorável ao uso de ambos os tipos de avaliação em sala de aula, ele reconhece que, para realizar mensuração de desempenho de tarefas, professores têm de possuir considerável especialização em métodos quantitativos (estatísticos, por exemplo), além de conhecimentos dos propósitos de cada método e despender tempo para satisfazer critérios de confiabilidade e validade na produção de atividades. Para validade, importaria saber em que medida os mecanismos empregados para avaliar são apropriados e se fornecem credibilidade de informação sobre a habilidade que queremos acessar. Confiabilidade referir-se-ia à consistência e/ou à precisão com que os instrumentos de avaliação mensuram a habilidade de língua. Uma avaliação é confiável, sobretudo, quando há equivalência de julgamentos por diferentes juízes e quando há obtenção de resultados similares em distintas ocasiões avaliativas.

Em área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, a área de elaboração de exames de proficiência é quase uma área de especialistas à parte que, muitas vezes, permanecem distantes da sala de aula, para trazer soluções a professores de como proceder a avaliação nesse contexto. Para Leung (2005, p. 874), a conformidade a ambos os critérios de validade e confiabilidade não é uma questão relevante à avaliação de sala de aula. Para ele, são critérios de validação tomados a partir de uma perspectiva psicométrica e cuja relevância somente pode ser sentida em exames que demandam resultados de avaliação comparativos e de interesse público.

Torna-se premente discutir os pressupostos de uma avaliação em sala de aula, a partir dos atores que vão praticar as experiências avaliativas: *da informação que se deseja conseguir dos alunos; da base de critérios sobre a qual professores apóiam seus julgamentos; e dos benefícios*

[80] Nunan (2004) traz igualmente um capítulo sobre avaliação de tarefas. Referências adicionais encontramos em Hughes (2001), Bachman & Palmer (1996), Richards (1990) e Shohamy (1985).

*educacionais que podem ser informados a partir deles*. O foco de avaliação de sala de aula parece dever concentrar-se mais nessas relações do que nas suas conseqüências (Freitas, 2003, p. 63). Entretanto, professores pouco se envolvem em avaliação formativa planejada:

> Em que medida os professores realmente se envolvem em avaliação formativa planejada? Resultados de pesquisa mostram que não muito. (Ellis, 2003, p. 313) (TP27)

Brown, Rust & Gibbs (1994) apontam igualmente as dificuldades de professores de línguas para empreenderem processos de avaliação em sala de aula:

> Avaliação do processo de aprendizagem não é fácil. Se, entretanto, você aceitar que é importante encontrar formas de ajudar os alunos a desenvolver e melhorar o modo como aprendem, então precisamos descobrir formas de colocar em evidência esses processos. Crédito, então, poderá ser dado ao processo de aprendizagem. (Brown, Rust & Gibbs, 1994) (TP28)

Para definir formas plausíveis de os professores exercerem a função de uma avaliação qualitativa, formal, com propriedade, para um agir continuado (dentre tantas outras funções que acumula um professor), Leung (op.cit., p. 880) sugere que, ao invés de tentar obter respostas para um fenômeno ainda pouco esclarecido, deveríamos formular perguntas de investigação: "O que os professores fazem para avaliar? O que os professores procuram saber quando avaliam? Que teoria ou 'padrões de avaliar' professores usam quando fazem julgamentos ou tomam decisões?" Hoffmann (2005) nos lembra que professores geralmente promovem, em avaliações informais, juízos de valor de atitudes e condutas, à revelia de juízos de conhecimentos; mais um argumento que nos mostra a importância de trazer, à tona, essa discussão acerca da avaliação formal em sala de aula e do desenvolvimento desses instrumentos. Segundo a autora,

> Numa avaliação mediadora não existe a preocupação com critérios precisos e definidos, porque o instrumento de avaliação representa um ponto de partida, um questionamento que se faz às espreita de muitas respostas inéditas, diferentes, imprevistas. Perguntar, questionar o aluno para saber o que sabe e até onde ele sabe ou de que jeito está aprendendo... não para saber se ele sabe determinada resposta. (Op.cit. 2005, p. 122)

> Metas e objetivos não delineiam pontos de chegada absolutos, mas pontos de passagem, rumos para a continuidade do processo educativo. (Op.cit. 2005, p. 63)

Consenso, nos dias de hoje, é que a avaliação do ensino/aprendizagem de língua estrangeira deva integrar o exercício de atividades do cotidiano da sala de aula e não ocorrer como parte dissociada dele. Para o aluno, é um momento educativo em que, por meio da explicitação de objetivos e critérios (flexíveis e adaptáveis às novas experiências educativas que vão sendo implementadas), ele vai sendo auxiliado a tornar-se agente participativo e crítico de seu desempenho. Para a professora, por outro lado, como mediadora[81], ela é incentivada a uma cultura avaliativa de incorporação de atividades avaliativas nas aulas, mas com a responsabilidade de indicar as funções eficientes e deficientes e mobilizar intervenção para o alcance de objetivos finais. Para Freitas *et. al.* (2004),

> A avaliação escolar é uma categoria do processo pedagógico e só faz sentido se estiver ligada às demais categorias deste mesmo processo: objetivos, conteúdo e métodos. (Freitas *et.al.* 2004, p. 67)

Um ensino mais consciente exige que a professora desenvolva entendimento acerca de como produzir as atividades de avaliação formal, da eficácia dos recursos escolhidos e da interpretação de resultados. Tudo isso somado a uma posição de liderança necessária à condução de ajustes remediais que pede o contexto pedagógico.

São papéis com funções distintas o de avaliação de professores em sala e o daqueles que se especializam em organizar e mensurar resultados de exames padronizados. Para os primeiros, a informação gerada pela avaliação é usada para informar sobre a aprendizagem, modificar procedimentos, objetivos, e ainda oferecer um retorno aos alunos. A avaliação tem um papel indispensável dentro da sala de aula, cuja função básica é procurar respostas para as seguintes questões: *O que o professor procura saber ao avaliar? Que recursos o professor utiliza para*

[81] No sentido que nos cabe aqui, o papel de mediador é o de intermediador entre pessoas, estimulador, fomentador de discussão e reflexão, dentre outros. Mediação significa um estado de alerta permanente do professor que acompanha o aluno em seu processo de desenvolvimento. Por meio de resultados qualitativos, principalmente de métodos interpretativos e descritivos, o professor orienta os alunos, complementa noções e avalia como os temas são abordados em sua dimensão de coerência, precisão e profundidade (Martins de Souza *et. al*., 2004).

*avaliar? Como o professor usa a informação gerada pela avaliação para propósitos de ensino/aprendizagem?* McNamara (2001 *apud* Leung, 2005, p. 881), especialista em avaliação em língua estrangeira, sugere uma ponte de como o pesquisador em avaliação poderia beneficiar o professor no ensino: (1) ele pode articular os construtos de avaliação; e (2) pesquisar procedimentos efetivos de como o professor pode promover a reflexão crítica sobre o desempenho do aprendiz na sala de aula (como por exemplo, sugerir a comparação de dados de desempenho em gravações e instruir como realizar uma subseqüente análise com propósito de diagnóstico).

Se as expectativas educacionais, em tendências contemporâneas, são no sentido de integrar a avaliação ao processo de ensino-aprendizagem, a partir de uma visão conceitual de avaliação que não se preocupa com notas classificatórias, o professor precisará saber empreender as ações necessárias para estabelecer diálogo com o aluno, com o propósito de perceber capacidades e/ou deficiências de aprendizagem. Tem-se então que pensar em como preparar o professor para saber agir apropriadamente no atendimento das contingências da sala de aula:

> Com experiência, muitos professores tornam-se juízes e observadores habilidosos capazes de avaliar a qualidade de desempenhos de língua e fazer um diagnóstico meticuloso das dificuldades dos aprendizes. (Brindley 2001:128 *apud* Ellis, 2003, p. 315) (TP29)

Para a inclusão da avaliação no processo pedagógico, enumeramos, a seguir, uma possível seqüência de procedimentos:

1. definir inicialmente *a finalidade* da seleção dos vários agentes de informação verbal, escrita, visual, musical, dramática e outras, e das diversas atividades/tarefas;
2. definir *metas* de aprendizagem para as atividades/tarefas mesmo sem considerá-las pontos de chegada absolutos;
3. elaborar diversificados procedimentos de acompanhamento da construção progressiva do conhecimento[82] dos alunos em diferentes estágios do percurso de aprendizagem;

[82] Investigar o que o aluno já entende sobre um novo assunto, acompanhar as estratégias cognitivas de que se vale para suas descobertas, a expressão de hipóteses e conceitos construídos, atento às suas novas aquisições em relação às anteriores (cf. Hoffmann, 2005, p. 70).

4. ampliar e diversificar os objetivos inicialmente delineados com base nos dados da aprendizagem que ocorre e no prolongamento dos temas. Reformular objetivos e metas, se for preciso, para satisfazer interesses e necessidades dos alunos;
5. compor novas propostas de acompanhamento (de rendimento, de objetivos educacionais) ajustando-as aos diferentes significados que o conhecimento vai adquirindo no direcionamento do planejamento;
6. analisar, a todo instante, a congruência entre as situações propostas para a aprendizagem e os objetivos pretendidos.

Sem uma preocupação com notas classificatórias há de se considerar outras formas de medir o nível de proficiência[83] em que se encontra o aprendiz. Hoje se utilizam as *escalas de mensuração de níveis de proficiência* (como as elaboradas no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas[84]). Essas escalas servem para estimar, em termos gerais, a rota de desenvolvimento de progresso de um aprendiz em cada uma das habilidades; e, com isso, avaliar o nível de habilidade no qual ele se encontra em produção e compreensão oral e escrita de língua. Para usar essas escalas já elaboradas, há o pormenor de a percepção dessa progressão não ser a mesma progressão sentida pelos professores em seus programas; e os componentes individuais dessa progressão, para cada nível de habilidade, têm de ser especificados.

Elaboradores do exame nacional de Proficiência de Português para Estrangeiros, Celpe-Brás, por exemplo, têm as suas próprias escalas, mas não temos conhecimento dessa divulgação para além do âmbito dos próprios avaliadores do exame, ou seja, para uso na sala de aula. Professores de português como segunda língua, no Brasil, carecem de instruções de como produzir essas escalas para explicitar fatores de qualidade para níveis básicos, intermediários e avançados de proficiência nas instituições onde atuam (ou mesmo adaptá-las). *Que níveis de proficiência serão então*

[83] A Proficiência Comunicativa designaria a capacidade de usar competências em determinados contextos e admitiria níveis, sendo assim um conceito relativo determinado a partir de objetivos e conteúdos. A competência pode ser percebida como o conhecimento abstrato armazenado na mente do indivíduo e como esse indivíduo aplica esse conhecimento na comunicação (ver Scaramucci, 2000; Teixeira da Silva, 2000, p. 33).
[84] Para uma compreensão básica acerca de níveis de proficiência de línguas, auxiliou-nos a leitura do Manual do Conselho da Europa, versão portuguesa, tradução do original em inglês, produzida em Lisboa, Portugal.

*utilizados para avaliar o desempenho alcançado pelo aluno na sala de aula,* é uma pergunta para a qual os professores de língua têm de formular respostas.

As informações acerca dos alunos, que o professor registra como significativas da/na aula, é um recorte da história da qual participa e que pode subsidiar a sua ação educativa. Esses registros, que podem ser produzidos ora pelo aluno, ora pelo professor, por meio de instrumentos de avaliação, auxiliam o professor a resgatar, na sua memória, todas as formas significativas de expressão do aluno e fazer uma análise abrangente de seu progresso na aprendizagem. Na avaliação mediada, definir as intenções dos instrumentos de avaliação elaborados é mais importante do que precisar critérios de correção, pois os resultados funcionam como pontos de partida para próximas atividades, perguntas e explicações do professor. Dentre alguns registros, pode-se usar a *auto-avaliação pelo aluno;* contudo, a eficácia desse recurso dependerá de sua própria maturidade e do quanto o ambiente de aprendizagem facilita a conscientização dessa forma de avaliação. É preciso inclusive, muitas vezes, alterar culturas de aprender (Scaramucci, 1998/1999), mas a questão da facilidade de como isso sucede necessita ser melhor investigado. Para registro de sentimentos e opiniões sobre a utilidade e facilidade do aprendizado, podem ser usados *diários, questionários, perguntas isoladas, entrevistas, sessões "de retorno"* ao aluno. Para registrar ocorrências lingüísticas na sala de aula, usam-se geralmente *gravações (e transcrições), vídeos, anotações de fatos observáveis e documentos* (tarefas, testes, por exemplo). No Capítulo IV, analisamos as atividades avaliativas construídas no material depois de pilotado (2º versão).

Um outro tópico que exigiu estudo foi entender o que era "gramática" para poder explicar o que, em nossa concepção de produção de material, seriam as "atividades com foco na forma", previstas para acontecer na aula.

## 3.7. Alguns Sentidos de Gramática

"Atividades com foco na forma" [85] pressupõem atividades que ajudam o aprendiz a adquirir conhecimento gramatical da língua-alvo. No entanto, para poder explicitar decisões de produção de atividades, é preciso entender os sentidos que a palavra "gramática" denota:

> A noção de gramática é controvertida: nem todos os que se dedicam ao estudo desse aspecto das línguas a definem da mesma maneira. (Possenti, 2004)

Possenti (2004, p. 64) sugere três sentidos um pouco mais precisos para compreender o termo:

a) *Gramáticas Normativas ou Prescritivas*: aquelas que procuram descrever as regras que devem ser seguidas, conforme o que se espera que se fale ou se escreva corretamente, segundo uma variedade padrão;

b) *Gramáticas Descritivas*: aquelas que procuram descrever e/ou explicar as línguas tais como são faladas, o conjunto de regras de fato utilizadas pelos falantes;

c) *Gramáticas Internalizadas*: são hipóteses acerca do conjunto de regras que governam a mente do falante e o habilitam a produzir e interpretar frases com determinadas características que pertencem à sua língua. Essas hipóteses são variáveis, já que incluem a capacidade do indivíduo de adaptar-se às condições de fala e aos condicionamentos estruturais. Quanto mais se sabe sobre a gramática internalizada de um falante, melhor descrição se obtém de uma língua; de modo que esses dois últimos tipos de gramática estabelecem estreita relação.

Para que o aluno chegue a dominar efetivamente o maior número de regras adquirindo capacidade de se expressar nas mais diversas circunstâncias, tendo em vista as exigências e as convenções dessas circunstâncias, uma metodologia bem-sucedida para o aprendizado de qualquer língua, segundo esse autor, deve permitir a aquisição da gramática internalizada pela exposição constante do aluno ao maior número possível de experiências lingüísticas na variedade padrão:

[85] Terminologia usada em área de ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

> Trocando em miúdos, prioridade absoluta para a leitura, para a escrita, a narrativa oral, o debate e todas as formas de interpretação (resumo, paráfrase etc.). Essas é que são as boas estratégias de ensinar língua - e gramática.
> (...) Não se trata de excluir das tarefas da escola a reflexão sobre a linguagem, isto é, a descrição de sua estrutura ou a explicitação de suas regras, tarefas essas que estariam incluídas nas definições normativa e descritiva de gramática. (Possenti, 2004, p. 84)

Os três sentidos de gramática ajudam a compreender as distintas perspectivas sobre o que é sentido como um "erro de língua" cometido por um indivíduo que aprende uma língua. Uma seqüência como "Os menino", por exemplo, com a marca de plural que ocorre somente no primeiro elemento, embora pudesse ser considerada um erro do ponto de vista da gramática normativa, por desrespeitar a regra de concordância, não seria erro do ponto de vista da gramática descritiva. Afinal, essas construções são variedades sistemáticas no português. Uma outra frase como "O meu mãe não gosta", produzido por um estrangeiro, pode ser entendida como uma violação de regra da gramática internalizada por falantes nativos de língua portuguesa, já que, na língua portuguesa, se diz "a minha mãe" (Possenti, op.cit., p. 70).

Quando se fala de atividades com foco na forma, outra dificuldade que ainda se apresenta é o que se entende por "conhecimento gramatical". O que integra esse conhecimento pode igualmente ser entendido de várias maneiras. Tomamos, como base, parte do Modelo de Proficiência Comunicativa de Bachman (Bachman & Palmer, 1996, p. 68) para compreender um dos sentidos desse conhecimento. No quadro adiante, ele é definido como *vocabulário, sintaxe, fonologia* e *grafologia.*

**QUADRO 9**

| ÁREAS DE CONHECIMENTO DA LINGUAGEM<br>(Bachman & Palmer, 1996:68, apud Read, 2000:6) |
|---|
| **CONHECIMENTO ORGANIZACIONAL** |
| (Como enunciados ou sentenças e textos são organizados).<br>**1) Conhecimento gramatical**<br>(Como enunciados isolados ou sentenças são organizados).<br>• conhecimento do vocabulário.<br>• conhecimento da sintaxe.<br>• conhecimento da fonologia/grafologia.<br>**2) Conhecimento textual**<br>(Como enunciados ou sentenças são organizados para formar textos). |
| **CONHECIMENTO PRAGMÁTICO** |
| (Como enunciados ou sentenças e textos estão relacionados aos propósitos comunicativos do usuário da língua e às características do cenário de uso da linguagem).<br>**1) Conhecimento funcional**<br>(Como enunciados ou sentenças e textos estão relacionados aos propósitos comunicativos dos usuários da língua).<br>• conhecimento de funções ideacionais.<br>• conhecimento de funções manipulativas.<br>• conhecimento de funções heurísticas.<br>• conhecimento de funções imaginativas.<br>**2) Conhecimento sociolingüístico**<br>(Como enunciados ou sentenças e textos estão relacionados às características do cenário de uso da linguagem).<br>• conhecimento dos dialetos/variações.<br>• conhecimento de registros.<br>• conhecimento de expressões naturais e idiomáticas.<br>• conhecimento de referências culturais e figuras da linguagem. |

(Parte do modelo de Proficiência Comunicativa de Bachman & Palmer, 1996, p. 68, *apud* Read, 2000, p. 6)

A aquisição de uma língua é vista basicamente, por alguns alunos, como uma questão de aprender o vocabulário. É o caso em que eles devotam grande parte do tempo memorizando listas de palavras isoladas e usam exageradamente o dicionário bilíngüe ao encontrar uma palavra desconhecida. A construção de um conhecimento de vocabulário expressivo, contudo, não é garantia de capacidade comunicativa. Não assegura, por exemplo, compreender noticiários em

TV, conseguir pedir assistência em um balcão de informações ou mesmo escrever uma carta de reclamação a uma instituição. Ser proficiente em uma língua não é questão de saber muitas palavras ou regras gramaticais, mas explorar o conhecimento da língua em variados propósitos comunicativos. Os alunos precisam demonstrar que podem *usar* as palavras adequadamente, mais do que mostrar que *conhecem* o significado da palavra.

Read critica (2000, p. 5) o modo como o vocabulário é tratado no modelo de Bachman & Palmer (veja quadro). Segundo ele, o vocabulário aparece no modelo como uma categoria de menor importância frente ao papel mais amplo que ocupa na competência comunicativa de um falante, principalmente na área de conhecimento pragmático. Incluem-se, nessa área, as expressões idiomáticas, referências culturais, figuras de linguagem, registros, frases comuns, provérbios, símiles, e outras. No uso da língua, as palavras integram textos e discursos particulares, e o modo como interpretamos uma palavra é influenciado significativamente pelo contexto onde ela ocorre, um fenômeno que não é apenas lingüístico (Read, 2000, p. 4).

Em épocas anteriores, ao aprender uma língua, era comum falar-se em aprender *vocabulário e gramática*. Neste sentido mais tradicional, o vocabulário era visto como uma palavra isolada, um verbo preposicionado ou mesmo uma palavra composta, e o ensino de estruturas da língua era o prioritário. "Palavras de conteúdo" como substantivos, verbos "completos", adjetivos e advérbios eram, por sua vez, mais reconhecidas como pertencentes ao vocabulário. "Palavras funcionais" como artigos, preposições, pronomes, conjunções, verbos auxiliares, freqüentemente, eram reconhecidas como pertencentes mais à gramática do que ao vocabulário (Read, 2000, p. 18).

Nos dias de hoje, a palavra *vocabulário* denota uma concepção restrita para um assunto reconhecidamente mais complexo (Scaramucci, 1995, Gattolin, 2003), principalmente quando se trata de desenvolver uma competência lexical que vai além do significado das palavras. Há ainda as seqüências de palavras que comumente vem juntas, combinadas em duas, três, quatro ou mais palavras, que apresentam certas características particulares: (a) são fragmentos relativamente fixos, embora possam sofrer variação; (b) não é possível depreender o significado da seqüência a partir do significado individual das palavras que as compõem; (c) são expressões familiares e

regularmente empregadas na comunicação cotidiana; (d) têm uma função pragmática mais expressiva que o significado semântico. Devido ainda ao pouco conhecimento que se tem dessas seqüências, fica difuso distinguir o que pertence ao *vocabulário* e/ou à *gramática*, motivo pelo qual hoje geralmente se dispensa o termo *vocabulário,* substituindo-o por um mais abrangente, *léxico e/ou item lexical*. A instrução explícita da gramática ou de atividades denominadas "com foco na forma", neste trabalho, são as que englobam, além do conhecimento lexical isolado, as redes de conexões lingüístico-estruturais - fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas, pragmáticas e até discursivas em que termos aparecem envolvidos.

Sob esse aspecto, gramática não é simplesmente vista como um conhecimento de regras da língua que pode ser aprendida no seu sentido *rígido.* É um conhecimento muito mais flexível, nas suas várias maneiras de transmitir sentido, e exige do aprendiz habilidade para saber usá-lo.

Larsen-Freeman (2003, p. 35) constrói um modelo para se entender gramática em que acomoda três dimensões. A 1º dimensão, no modelo, consiste das formas da língua (*fonologia* / *grafologia* / *semiologia*; *morfologia*; *sintaxe*); a 2º dimensão, do significado potencial (*semântica*) que cada termo ou expressão denota; e a 3º dimensão equivale à *pragmática,* ou sentido no uso da língua. O modelo incorpora tanto aquele sentido de conhecimento gramatical mais estático (que qualifica de "grammar"), como um outro mais dinâmico, de habilidade de uso (que denomina "grammaring"*)*. No ensino/aprendizagem, as três dimensões estão sempre presentes - *mostrar como a forma acorre, o que significa, quando usar a estrutura e por que usá-la.* Por motivos pedagógicos apenas, a autora recomenda que se escolha a dimensão que, num dado instante de ensino, oferece maior desafio de aprendizagem para os alunos, já que nem todas as dimensões são sempre possíveis de serem consideradas ao mesmo tempo. A 3º dimensão exige do professor, sobretudo, conhecimentos quanto ao uso apropriado de determinadas estruturas, e caberia a ele a responsabilidade de expandir esse conhecimento. Tal dimensão, muitas vezes, esbarra nos limites de formação acadêmica e/ou lingüístico/cultural desse indivíduo.

O programa que elaboramos, versado em seis tópicos de um mesmo universo temático, expõe o aluno a encontros recorrentes com certos grupos de palavras que vão se tornando familiares à medida que se repetem. O re-encontro lexical ocorre por meio de conteúdos em textos

impressos, vídeos, depoimentos auditivos, palestras interativas, aulas expositivas, atividades interativas. A exposição de uma palavra, em contextos variados, aprofunda o conhecimento gramatical pré-existente e pode facilitar a sua aquisição e/ou retenção. A aquisição de conhecimento lexical é fundamental para que não se constitua em um obstáculo à compreensão dos textos e à realização de atividades.

Em abordagem comunicativa, as atividades, com foco na forma, surgem conectadas aos textos. Cria-se, para o aluno, oportunidades de re-utilizar em novas redes de conexões lingüístico-estruturais, o conteúdo visto, para desenvolver expressão cada vez mais adequada. A partir de um texto de conteúdo informativo interessante, pode-se isolar aspectos gramaticais úteis para os alunos focalizarem: *Que aspectos lingüístico-estruturais esse texto exemplifica? Qual dimensão do aspecto* (cf. Larsen-Freeman, op.cit.) *seria mais relevante de os alunos aprenderem por meio desse texto*? Além de aspectos pré-determinados pelo texto, há os não-previstos, que surgem durante a execução das tarefas, ou melhor, aqueles sinalizados pelos alunos como relevantes de serem explicados. *A conexão* de um determinado aspecto, com outros elementos no texto (quase que como um princípio) é o que provavelmente facilita a aprendizagem da forma nessa abordagem.

Atividades de instrução explícita, que ajudam os alunos a *identificar* o léxico e que *atraem a atenção* para palavras de especial interesse de aprender, não garantem torná-las parte do repertório produtivo do aluno. É necessário ainda incentivar o aluno a empreender esforço para a comunicação em ambiente de tarefas que ofereçam oportunidade de livre expressão (Rodrigues, 2004). Mesmo que os alunos já tenham experienciado processos de conscientização à forma nos textos (descoberta e percepção do funcionamento do léxico), cabe aos professores investigar maneiras de consolidá-los. Por consolidação, entendemos não só o aluno demonstrar que entendeu o significado de um termo ou expressão (associando colunas de significado equivalente, por exemplo), mas conseguir usá-lo na produção do discurso oral e escrito, adequando-o às redes de conexão estrutural.

Mesmo com exposição *natural* do aluno à língua, em contexto de imersão no país, utilizar e re-utilizar palavras aprendidas, em atividades interativas na sala de aula, possibilita aos alunos a

incorporação de palavras ao seu repertório produtivo. Na visão de Teichroew (*apud* Rodrigues, 2004, p. 89), a distância que separa recepção da produção *poderia ser dividida em vários estágios, começando pela imitação ou reprodução sem assimilação, passando pela compreensão ou reprodução com assimilação e terminando com a produção.* O aluno inicialmente desconhece a palavra, vai intensificando os conhecimentos sobre ela, até que a domina completamente.

Pesquisas demonstraram que erros lexicais são menos tolerados que erros gramaticais, embora a prioridade no ensino tenha sempre sido a gramática (Rodrigues, op.cit.). Meara (1984 *apud* Rodrigues, 2004, p. 82) avaliou que os próprios alunos identificam problemas lexicais como sua maior fonte de problemas na segunda língua e constatou também que erros lexicais superam erros gramaticais na razão de três ou quatro por um. As atividades que encontramos, em materiais didáticos de Português para Estrangeiros, geralmente exploram itens lexicais em nível semântico (atividades de combinação de equivalências entre colunas A e B, reconhecimento de falso e verdadeiro, por exemplo) e muito pouco em situação de comunicação autêntica.

No programa que elaboramos, enfocamos tanto aspectos de aprender *na* língua, como também os de aprender *sobre a* comunicação. Na tentativa de combinar as duas estratégias em programas, Stern (1990, p. 107) visualiza dois tipos de ligações com diferentes ênfases: (a) uma em que as estratégias analíticas[86] são dominantes e a experimental tem um papel de apoio; e (b) outra, nosso caso, em que a experimental é dominante e a analítica tem um papel de suporte. Nesta última, parece-nos que o componente estrutural-analítico já vem recebendo um enfoque estratégico distinto daquele característico de abordagens analíticas no passado (sobretudo porque a conceitualização dessas duas abordagens não é a mesma), o que valeria ser investigado em futuros trabalhos.

No passado, abordagens analíticas (op. cit., p. 98) caracterizavam-se por isolar e salientar certos aspectos da língua como objeto de estudo e prática. Privilegiava-se o ensino de regras, paradigmas, categorias da língua, por meio de estratégias como a *identificação, observação, explicação, comparação, ilustração e prática,* geralmente isoladas de um contexto de negociação

[86] Aquela em que se identifica elementos isolados.

de sentidos. Essas abordagens foram criticadas (a) por ser o sistema de regras de uma língua muito complexo para ser todo aprendido por meio de técnicas conscientes de estudo e prática. Além disso, (b) o sistema da língua não podia ser todo explicado por uma ordem lógica e (c) nem se podia compreender todos os aspectos da língua, uma vez que nem todos eles tinham sido descritos. Ainda, (d) o que era aprendido por meio da prática de repetição não era, necessariamente, transferido para situações de uso comunicativo da vida real. Faltaria a essas abordagens, portanto, não dissociar o ensino da estrutura gramatical do *uso* dessas formas em contextos significativos.

A aprendizagem experimental, por outro lado, caracteriza-se, nos dias de hoje, por focalizar a língua em um contexto de uso comunicativo (tópico ou tema). As estratégias experimentais encorajam os alunos a colocar atenção na comunicação necessária para resolver um *problema/ projeto/ ou tarefa, planejá-lo, executá-lo nos seus diferentes estágios de consecução e atingir completude satisfatória* (Stern, op.cit.). A linguagem segue as características do uso real, nem sempre prevista ou controlada. Faltaria, para essa visão de abordagem, mais pesquisas investigativas de como as estratégias analíticas são usadas como apoio.

Neste Capítulo III, delineamos a base teórica de pressupostos de abordagem que sustentou a análise da concepção do material-fonte que produzimos. Como implementar princípios de abordagem comunicativa em procedimentos de sala de aula é o cerne de maior interesse no âmbito atual do ensino de línguas (Richards & Rodgers, 2001, p. 172) e essas ações são discutidas no Capítulo seguinte. Brandir fundamentos da abordagem comunicativa não é garantia de capacidade de especificação de procedimentos e exeqüibilidade pedagógica consoante com esses princípios:

> As bases teóricas do ensino comunicativo não estão disponíveis em formatos ou modelos portáteis que auxiliem o professor a compreender o que seja ensinar e aprender comunicativamente. (Almeida Filho, 2001, p. 27)

Prowse (1998) e Tomlinson (2003, p. 107), em pesquisas feitas junto a autores sobre como produziam LDs, perceberam que a elaboração dessas obras dificilmente era feita sobre uma estrutura (*framework*) explícita usada para compreender a coerência e a consistência dos princípios de ensino/aprendizagem utilizados. Segundo eles puderam constatar, o processo criativo

dos autores dependia de força intuitiva, de inspiração momentânea – "transes iluminados" - associando o processo de escrita de um material didático à escrita de uma obra de ficção.

Nos dias de hoje, quase trinta anos depois de lançados os primeiros pressupostos de abordagem comunicacional, sendo que eles estão mais bem solidificados e que há até consenso na aceitação de muitos deles, não haveria motivo para que não fossem explicitados e discutidos. Mediante a explicitação das bases da natureza original do livro, o professor dispõe de instrumentos para exercer reflexão sobre como proceder na codificação de ações benéficas à aprendizagem da nova língua em sala de aula. Hutchinson aponta a existência dessas bases implícitas ao dizer que...

> Materiais não são somente ferramentas diárias de um professor, eles representam uma incorporação de objetivos, valores e métodos de uma situação particular de ensino e aprendizagem (que precisariam ser entendidos – adição nossa). (Hutchinson *apud* Sheldon, 1987) (TP30)

Para explicar o que vimos dizendo, antes que articulemos nossas próprias concepções e a dos autores investigados, no Capítulo IV, reproduzimos uma "Estrutura para a Produção de Material Didático", construída por Tomlinson (2003, p. 110).

**QUADRO 10**

## UMA ESTRUTURA PARA PRODUÇÃO DE MATERIAL

Adaptação e tradução de Liliana Gottheim (Tomlinson, 2003:110).

**Coleta de Textos**

Procura ou criação de textos potencialmente "envolventes" (escritos ou orais). Por "envolventes" o autor entende textos que ofereçam potencial para que o leitor/ouvinte interaja com o texto, penetrando-o e vivendo-o por meio do pensamento (voz interior) e/ou ativação de sentidos, sentimentos, imagens sensoriais. Os textos é que vão ditar o foco na forma.

**Seleção de Textos**

Manutenção dos textos com potencial para alcançar envolvimento cognitivo e afetivo do aluno (nível e temática adequada aos aprendizes).

**Experimentação do Texto**

O professor experimenta envolvimento com o texto escolhido, lendo-o ou ouvindo-o novamente, a fim de desenhar atividades que permitam ao aluno experienciar apreensão com o texto antes de compreensão. Ele procura responder ao texto de um modo multidimensional similar àquele experimentado pelo indivíduo que selecionou o texto.

**Atividades de Prontidão *(Readiness Activities)***

São um tipo de pré-atividades que iniciam na mente do aluno, na sua experiência pessoal e não no texto. Ajudam o aluno a preparar-se mentalmente para experienciar o texto que virá em seguida. Professores podem ler um texto, tocar uma fita ou criar experiências na sala de aula que preparam o aluno para o ambiente que virá.

Por atividade preparatória, o autor entende atividades que permitam ao aluno começar a experienciar o texto pela ativação de conexões na mente, chamada de atenção, geração de imagens, voz interior. O autor contrasta essas atividades com as de "aquecimento". Mostra que, nas atividades que denomina preparatórias, o objetivo principal não é fazer o aluno falar, mas principalmente pensar, podendo:

- ser motivado a visualizar;
- desenhar;
- pensar em conexões;
- fazer mímicas;
- articular pontos de vista;
- contar episódios de sua vida;
- compartilhar conhecimento prévio;
- articular pontos de vista;
- fazer previsões.

**Atividades Experienciais**

São as atividades propriamente ditas, mas com instruções orientadoras fornecidas antes da execução da atividade. As instruções, que devem ser seguidas durante o processo de realização da atividade, objetivam ajudar o aluno a experimentar o processo de pensamento sobre o texto enquanto executa a tarefa lingüística. Exemplos:

- visualize o "político" no texto enquanto lê sobre ele;
- pense nas respostas que daria aos pontos provocativos do texto (uso de voz interior);
- mapeie mentalmente o trajeto ao ler sobre a descrição dessa viagem;
- pense nos exemplos de sua vida para ilustrar ou contradizer pontos do texto;
- imagine que você é a criança no poema sobre o primeiro dia na escola. Enquanto escuta, veja o que essa criança pode ver no parquinho infantil.

**Atividades de Resposta ao Insumo Processado *(Intake Response Activities)***
São atividades feitas imediatamente após o texto (pós-atividades) que vão revelar o que o aluno apreendeu (*taken in*) depois da experiência com o novo texto. Elas coletam informação sobre o que os alunos conseguiram alcançar e suas dificuldades na consecução da atividade. Convidam os alunos a refletir sobre o que foi retido a partir do texto. Essas atividades não objetivam testar a compreensão do texto pelo aluno, voltar ao texto ou lê-lo de novo, mas estimular os alunos a compartilhar entre si as experiências posteriores à leitura e à audição comentando o que o texto significou para eles. Elas ajudam a resgatar a representação pessoal de cada aluno sobre o texto, estender e aprofundar essa representação por meio da troca interativa. É um momento em que os participantes podem:

- articular seus sentimentos e opiniões;
- serem requeridos a visualizar, desenhar, fazer mímica sobre o que lembram do texto;
- resumir o texto a alguém que não o leu;
- formular perguntas de clarificação;
- aprofundar respostas iniciais;
- relembrar seções específicas do texto;
- estimular mais idéias e discussão.

**Atividades de Desenvolvimento *(Development Activities)***
São atividades de produção de língua significativa realizadas após as experiências de contato com o texto pelo aluno e a representação mental do significado do texto por ele. Os alunos revisitam o texto e aprofundam idéias para usá-las em novas experiências com referência ao texto anterior. Revisitar o texto é uma maneira de compreendê-lo melhor e reciclar a língua que encontram, aplicando-a a novos propósitos. Exemplos:

- re-escrever a mesma história re-locando o local original, de forma a mudar o contexto original;
- sugerir um final/continuação para a história;
- escrever um artigo apresentando um novo ponto de vista ao artigo original lido;
- trocar o personagem que narra (ex.: invertendo o papel de quem conta para quem, por ex. um velho para um jovem x um jovem para um velho);
- trocar o gênero (ex.: uma história transforma-se numa notícia, uma notícia em uma entrevista, uma entrevista em um artigo);
- responder a uma carta que foi lida;
- realizar entrevistas com falantes de língua portuguesa sobre sua opinião a respeito de um artigo lido e apresentar o resultado na aula.

**Atividades de Resposta ao Funcionamento do Insumo *(Input Response Actitivies)***
São atividades de interpretação e de percepção (*awareness*) de linguagem onde os alunos revisitam o texto, focalizando determinados aspectos formais. Elas objetivam ajudar o aluno a fazer descobertas sobre a intenção dos autores, a linguagem nos textos, os aspectos discursivos, características de gêneros e tipos de texto. Atividades de percepção são aquelas que envolvem checar o funcionamento de formas típicas de um aspecto investigado em vários textos equivalentes. Exemplos:

- se os alunos desenvolvem entrevistas na extensão da sala de aula, produzem seus questionários, a prof[a]. pode exercer um monitoramento sobre formas diretas ou indiretas de formular frases interrogativas em determinadas culturas;
- se os alunos realizaram uma tarefa tendo como base um texto original, esse texto original pode ser usado para monitoramento, sublinhando-se certos aspectos como chamada de atenção. Depois cada aluno é incentivado a revisitar sua tarefa para tentar perceber como usou determinado aspecto formal.

O autor aponta que esta estrutura é um guia flexível fundamentado em princípios teóricos que orientam a produção de materiais. Não reforça ser necessário seguir todos os itens e muito menos nessa seqüência, embora obviamente alguns vão preceder outros. Os professores é que devem tomar suas decisões sobre que estágios seguir.

NOTAS COM REFERÊNCIA AO QUADRO:
1. A adaptação dessa estrutura foi feita mediante leitura em Tomlinson (2003), a partir das aulas desse professor e de comunicação pessoal com ele.

Referindo-se aos "textos" que Tomlinson concebe como deflagradores, imaginamos que provavelmente sejam (1) textos (propriamente) ou excertos na íntegra ou modificados, (2) quadros, mapas, listas, fotos, desenhos, gráficos, quebras-cabeças pictóricos (3) e diálogos (entrevistas), dentre outros. Esse autor (op.cit.) qualifica como *multidimensional* a sua concepção de produção de material. Essa concepção é a de um aprendizado de línguas que alcança interação entre texto, mente e sentidos dos alunos. Pressupõe o estímulo de diversos recursos de capacidades da mente (voz interior do aluno, visualização, memórias, capacidade sensorial, sentimentos, conhecimento prévio, representação mental dos textos, etc.) - principalmente pelo envolvimento cognitivo e afetivo que isso pode gerar - ao invés de considerar apenas a dimensão lingüística (o texto) como recurso de aprender (*visão unidimensional*). As atividades iniciam-se *na mente* dos alunos, fazendo-os refletir sobre as experiências na sua cultura antes de estudar o texto e terminam com *atividades de resposta ao insumo*, com as quais os alunos desenvolvem e articulam suas representações mentais após a experiência com o texto. O contato com o texto é personalizado e perguntas de compreensão de texto ganham menor relevância nessa concepção.

Pela importância de se conseguir mais entendimento teórico-prático acerca de como ensinar com princípios de abordagem comunicacional foi que decidimos investigar nossa própria concepção de produção no material didático, e conhecer ainda, parte da concepção de mais sete autores/professores, em suas obras (veja no Capítulo IV). Articular concepções que fundamentam procedimentos metodológicos de ensino/aprendizagem em obras didáticas não é tarefa fácil, mas vale insistir no benefício pedagógico resultante desse esforço investigativo no estabelecimento de um sentido para pressupostos de produção.

## Textos Originais das Citações

*1. The term is used to refer to anything which is used by teachers or learners to facilitate learning of a language. Materials could obsviously be cassettes, videos, CD-Roms, dictionaries, grammar books, readers, workbooks or photocopies exercises. They could also be newspapers, food package, photographs, live talks by invited native speakers, instructions given by a teacher, tasks written on cards or discussions between learners. In other words, they can be anything which is deliberately used to increase the learners' knowledge and /or experience of the language. Keeping this pragmatic concept in mind can help material developers to utilize as many sources as possible and, even more importantly, can help teachers to realise that they are also materials developers and are ultimately responsible for the materials that their learners use. (Tomlinson, 1998, p. 2)*

*2. Materials, in the sense of the language that becomes available to learners, are the actual discourse events that constitute lessons. Further, since those discourse events are likely to be perceived and processed differently by different learners depending on the degree of their engagement and what they bring to bear on the tasks, materials as learning resources can vary from one learner to another within the same class. (Prabhu, 1987, p. 95-96)*

*3. Materials are textbooks which at best provide a base or core of materials as jumping-off points for the teacher and class. (O'Neill, 1982)*

*4. (A coursebook is a) textbook which provides the core materials for a course. It aims to provide as much as possible in one book and is designed so that it could serve as the only book which the learners necessarily use during a course. Such a book usually includes work on grammar, vocabulary, pronunciation, functions and the skills of reading, writing, listening and speaking. (Tomlinson, 1998, p. ix)*

*5. Texbooks may be loosely defined as a published book, most often produced for commercial gain, whose explicit aim is to assist foreign learners of English in improving their linguistic knowledge and or communicative ability. The book could be examined as a language learning tool and as a physical artifact. (Sheldon, 1987)*

*6. Textbooks are one type of text, a book for use in the classroom, an almost unlimited supply of real-world textual material is available. We daily encounter signs, schedules, calendars,*

*advertisements, menus, memos, notes, and the list goes on (see Chapter 16 for a long list of texts). (Brown, D. H., 2001, p. 141)*

*7. Course materials are those which attempt to provide all and only the inputs to be presented to learners, in the order in which they are to be presented. They constitute both the teaching content and the teaching agenda, in the sense that their units are easily usable (and meant to be used) as lesson plans. They incorporate a number of decisions made by the materials writer on behalf of the teacher – on the desirable forms, difficulty-levels, quantities and sequence of inputs. They also anticipate the pace of learning they will bring about, and grade themselves accordingly. (Prabhu, 1988)*

*8. Materials cannot be used effectively unless the teacher and author are working in harmony. The teacher needs to understand the rationale behind the different activities of the book –is this particular activity aimed at accuracy or fluency? Or is a certain language item intended for the student's active or passive knowledge? In what ways does the author expect a teacher to supplement the book?*
*Almost always it is desirable for the teacher to adapt, supplement, or omit items from the textbook for a particular class. This can only be done, however, after the teacher understands how the individual elements of the course book fit into the author's overall plan. (Lewis & Hill, 1985, p. 57)*

*9. Materials used in the learning/teaching process must allow the autonomous learner and the facilitating teacher to make choices, consider alternatives, and plan for specific needs. Only materials that are flexible enough to allow for and encourage such tactics can ensure the personal growth of both teachers and learners. (Celce-Murcia & Olshtain, 2000, p. 17)*

*10. The textbook may be a voyage of discovery for the class, but most certainly should no be so for the teacher! (Lewis & Hill, 1985, p. 57)*

*11. (For judgement) I mean forming an evaluative opinion or conclusion. This opinion can be negative or positive. A judgement can be conveyed in words or nonverbally. NONJUDGEMENT is the opposite, that of withholding an opinion or postponing a conclusion. (Gebhard & Oprandy, 1999)*

*12. Achieving (these) goals through the design of instructional materials depends on the art, experience, skills, and craft of the materials developer. (Richards, 2001, p. 264)*

*13. In practice, goals and objectives are one of the hardest aspects of course design for the teachers I have worked with, including myself. (Graves, 2000, p. 73)*

*14. ...the process of writing satisfactory objectives is difficult, and writing them alone, in isolation from other teachers, is even more difficult. At least one second opinion should always be solicited on any goal specification or instructional objectives project. (Brown, J. D. 1995, p. 97)*

*15. Language ability is the capacity for creating and interpreting discourse. This involves the interaction of the language user's language knowledge and topical language with the context (the language use task), mediated by the metacognitive strategies and facilitated by positive affect. (Bachman & Palmer, 1996, p. 95)*

*16. Teaching a language is teaching how to shape the context of the 'lesson' as an individual learning event and as a social encounter with regard to its setting, its participant roles, the purpose of its activities, its topics of conversation, its tone, modalities, norms of interactions, and the genre of its tasks. The way the context is shaped through the foreign language determines the types of meanings the students will be allowed to explore, discover, and exchange. (Kramsch 1996, p. 67)*

*17. We must also create and integrate methodologies and materials that effectively teach to both hemispheres. (Kinsella, 1995)*

*18. A teacher who creates a truly "student-centered" classroom understands and respects the diversity of learning strengths within any group, and offers choices in how information and skills will be acquired. (Kinsella, 1995)*

*19. Needs analysis are far from perfect. Any needs analysis is at best an attempt to make sense out of the complexity and confusion that makes up the field of language teaching. (Brown, J. D., 1995, p. 78)*

*20. As content-based approach enters its third decade, its place among language teaching approaches is seemingly secure. (Wesche & Skehan in Snow, 2005, p. 694)*

*21. Cultural awareness involves a "gradually developing inner sense of the equality of cultures, an increased understanding of your own and other people's cultures, and a positive interest in how cultures both connect and differ. Such awareness can broaden the mind, increase tolerance and facilitate international communication. (Tomlinson & Masuhara, 2004a, p. 7)*

*22. The 1970s was a period when everyone was "going communicative",although precisely what was meant by that varied considerably. (Richards, 2001, p. 36)*

*23. …what a foreign must learn about a group's verbal behaviou in order to participate appropriately and effectively in its activities. (Hymes, 1972)*

*24. There is no single text or authority on it, nor any single model that is universally accepted as authoritative. For some, Communicative Language Teaching means little more than na integration of grammatical and functional teaching. (Richards & Rodgers, 2001, p. 155).*

*25. ...different learners will navigate through the discourse of lessons in different ways depending upon their own definitions of the situation, their previous experiences of classrooms, and their particular understanding of the dynamic social practices or culture of the classroom group (Breen 1985, apud Breen, 1998:126). Learners will therefore place different values and significance upon their role as a participant in the class. Overt discursive pressure upon particular learners or even spontaneous participation do not alone account for differences in what learners learn from a lesson. (Breen, 1998, p. 126)*

*26. Skills development can be seen as a gradual, rather than an all-or-nothing, process. (Nunan, 1988, p. 5)*

*27. To what extent do teachers actually engage in planned formative assessment? Research suggests not much. (Ellis, 2003, p. 313)*

*28. Assessment of the process of learning is not easy. If, however, you accept that it is important to find ways of helping students to develop and improve the way they learn, then we need to devise ways of highlighting the evidence of these processes. Credit can then be given for the process of learning. (Brown, Rust & Gibbs, 1994)*

*29. With experience, many teachers become skilled judges and observers capable of evaluating the quality of language performances and making fine-grained diagnosis of learners' difficulties. (Brindley 2001:128 apud Ellis, 2003, p. 315)*

*30. Materials are not simply the everyday tools of the language teacher, they are an embodiment of the aims, values and methods of the particular teaching learning situations. (Hutchinson, apud Sheldon, 1987)*

# CAPÍTULO IV

## 4. Concepção de Escolha de Textos e Criação de Atividades

A primeira etapa para explicitar a concepção de produção do material, intitulado *A Gente Brasileira,* envolveu discutir o construto de abordagem da autora. Esse construto, construído e manifestado nas suas particularidades, por meio de uma rede de *conhecimentos teórico-formais e informais,* foi paulatinamente descortinado e discutido no Capítulo III. A metodologia da pesquisa-ação, selecionada para este estudo, pelo processo cíclico que envolve - de *plano-ação-observação-reflexão-novo plano-ação.....* - permitiu gerar a cada instante novas interpretações, e dessa forma, conseguir explicitar parte desses conhecimentos.

Procuramos neste Capítulo IV, com base nos conhecimentos já explicitados, articular a segunda etapa deste processo: reconhecer *as atitudes* tomadas para a escolha de textos e criação de atividades, que culminariam nas *ações materializadas nas páginas do livro didático.* Para depreender as atitudes, iniciamos pelo relato e comparação dos conteúdos usados na elaboração das duas versões de material que produzimos (1994-1996 e 2004) (Anexos de nº. 9 a 14). O tema da formação da população brasileira - analisado, no material, sob o ponto de vista de um misto de etnias - requereu buscar também entendimentos interligados à *composição lingüística do Português do Brasil.* Incluímos esta subseção, por ser relevante à temática do material, conhecer os acontecimentos que fizeram com que, mesmo em uma situação de plurilingüismo, o português fosse falado em quase todo o território nacional.

Além da investigação da própria concepção de produção, decidimos complementar esta pesquisa, com dados obtidos de parte da concepção de produção de outros sete autores/professores, que geraram obras de PLE, *publicadas ou apostiladas*, mas já pilotadas. Mediante esses dados, procuramos reconhecer padrões comuns e/ou singulares à gênese de produção de diversos autores. A coleta foi realizada mediante o recurso de uma entrevista, discutida com base na cessão de um material que elaboraram.

## 4.1. O Processo de Escolha de Textos Usados nas Duas Versões de Material

Em fins de 1994, o projeto de produção de um material que trabalhasse a cultura no ensino de PLE era um esboço de plano na mente. O projeto surgiu depois de aproximadamente um ano de participação em cursos teóricos, de leituras em abordagem comunicativa no Mestrado e de sugestões feitas para leituras iniciais em clássicos da cultura brasileira (Moog, 1959; Holanda, 1978; 1994; Prado, 1981; Santos, 1983; e outros). As descrições da paisagem brasileira e retratos humanos da época colonial, nesses livros, causavam-nos viva impressão. O interesse pelo tema e pelos tópicos surgiu dessas leituras, movendo-nos, cada vez mais, a buscar novas informações sobre aquela época. Na composição do material tivemos dois grandes obstáculos: (a) os textos lidos eram volumes inteiros. *Como resolver o problema de enxugamento desses textos longos, mantendo a autenticidade, sem ter de reescrevê-los em forma de resumo? Seria solução pedir textos curtos a autores vivos e, nesse caso, em troca de que benefício para os autores pela cessão de textos?* A materialização do projeto dependia dos textos. E ainda, (b) *O que recortar da história do país para usar em um curso de aproximadamente 35-40 horas?*

Iniciamos pela compilação de trechos de história em volumes inteiros que líamos e de artigos em jornais e revistas, que interessavam ao projeto. Muitos dos textos formaram-se a partir de excertos – retirados de diferentes livros – os quais, em seguida, foram unidos. O texto intitulado *A Mata* (Anexo 15) é um exemplo de junção que fizemos, em que cuidamos, nessa fase, de assinalar, *em itálico,* os trechos copiados dos livros; *por reticências,* as emendas entre os trechos; e em *letra normal*, as partes que precisaram ser ligadas. A decisão, quanto aos seis tópicos que compõem o programa (seis unidades), surgiu dessas leituras e da investigação de excertos para o material. Depois do conteúdo do programa ter sido já resolvido (1º versão), algumas tarefas foram sendo construídas e preparamos o volume encadernado para ser pilotado exclusivamente com o propósito de investigação científica. Quanto a alguns dos excertos de textos, reconhecíamos que lhes faltava a necessária unidade, pois *trechos de obras longas haviam sido colados*. No entanto, essa tinha sido a maneira encontrada, até aquele momento, para *enxugar* aquelas obras longas. Como não desejávamos reescrever os textos, a aula ministrada e os recursos materiais adicionais trazidos pelo professor, resolveriam, temporariamente, os problemas de *amarração dos fatos* pelos alunos, até que esse obstáculo de *falta de obtenção de textos curtos por autores* fosse resolvido.

### 4.1.1. Comparação dos eixos temáticos das unidades de ensino da 1º. e 2º. versão

*PARTE I: A VINDA DOS PORTUGUESES AO BRASIL EM 1500: AS NAVEGAÇÕES COMERCIAIS DA EUROPA E PORTUGAL*

Desde o início, desejamos contrapor dados da composição social brasileira, na época colonial, com questões da atualidade, pois nossa intenção era auxiliar os alunos a entender essa realidade e não oferecer um curso de história. Adquiríamos, com essa contraposição, flexibilidade suficiente para incorporar novas fontes de textos ao material. Quanto aos alunos, ampliaríamos o espectro de sua participação.

A primeira unidade foi propositalmente construída por meio de linguagem não-verbal - Mapas - considerados os primeiros textos de acesso para o aluno. O título dessa *Parte I* (*A Vinda dos portugueses...*) já denota o assunto de que trata essa unidade de ensino: quatro viagens de exploração européia feitas à África, à Índia e às Américas entre 1470 e 1500 - as viagens de Bartolomeu Dias (1488 - Cabo da Boa Esperança), Colombo (1º viagem, 1492 - América), Vasco da Gama (1498 - Índias) e Pedro Álvares Cabral (1500 - Brasil), todas elas tendo como base alcançar as especiarias do Oriente. A comparação entre as duas versões produzidas na Parte I está representada no Anexo 9, em que se mostra que, na segunda versão, houve acréscimo de um quinto mapa.

O primeiro mapa, intitulado a *Rota das Especiarias do Oriente (para o Ocidente) no séc. XI*, e o segundo, *a Rota das Especiarias do séc. XII ao XII,* explicam a época em que o mundo dos senhores feudais começa a ser abalado e substituído pelo modo de vida capitalista. O comércio de especiarias entre o oriente e o ocidente intensificava-se no mar Mediterrâneo, fazendo surgir importantes cidades européias, que concentravam o monopólio comercial. Esses mapas "contam" como esse comércio tinha alguns poucos donos: os árabes, os italianos e os holandeses e o motivo que tiveram os portugueses para lançarem-se ao mar, ao comércio ultramarino.

O terceiro mapa retrata como os portugueses da Península Ibérica chegam à África setentrional (Ceuta, 1415) e desvelam o oeste africano, até dobrar o Cabo da Boa Esperança e

atingir as Índias, o centro de especiarias mais cobiçado da época (em 1498). *O primeiro grande carregamento de escravos negros chegou a Portugal em agosto de 1444*[87] (conforme a fonte, essas datas apresentam variação) e o tema da escravidão começa a ser mencionado já nesse instante.

O quarto mapa traça a rota da frota portuguesa de Pedro Álvares Cabral ao Brasil em 1500, ao afastar-se da costa africana na sua ida para tomar posse das Índias.

O quinto mapa, incluído na segunda versão, apresenta quatro viagens de Colombo à América; a primeira, em 1492. A idéia, na primeira versão, foi de não incluir textos nesta unidade, que não fossem mapas. Assim, a professora e os alunos teriam de conversar para entender cada mapa, a partir da exposição do assunto pela professora. Os alunos se reuniriam, posteriormente, em pequenos grupos, para discutir o conteúdo e produzir um texto escrito que mostrasse o entendimento da história em cada mapa. Na nova versão, entretanto, incluímos, para cada mapa, um texto explicativo acompanhado também de mapas secundários[88] que especificavam locais geográficos no mapa maior. Optamos por inserir textos explicativos para os mapas na 2º versão, apenas para possibilitar ao aluno rever os conteúdos vistos, na extensão da sala de aula.

À segunda versão, agregamos o texto *Especiarias*, que explicava o motivo pelo qual as especiarias eram tão cobiçadas naquela época, e o poema *Monstrengos*[89]. A concepção própria de produção permite agregar e ou substituir textos à medida que se os encontra. O poema Monstrengos retrata o medo dos navegadores em cruzar o Oceano Atlântico. Conforme as crenças da época, monstros habitavam as profundezas do mar e, para defender seus domínios, tragavam os navios. Por meio do poema, "cruzamos com os alunos" o tenebroso Atlântico e chegamos ao Brasil, para continuar a nossa história, já em terra brasileira, na parte seguinte.

[87] Cf. Bueno, E. Brasil: *Terra à Vista: a aventura ilustrada do descobrimento*. Porto Alegre: L & PM *Pocket,* 2003, p. 42.
[88] Cf. Bueno, E. (op.cit.).
[89] Poema de Fernando Pessoa, declamado em CD por Paulo Autran.

## *PARTE II: A EXPANSÃO E A UNIFICAÇÃO DO PAÍS -- OS BANDEIRANTES*

Logo que os portugueses chegaram à terra brasileira, seu primeiro contato foi com os índios tupis. Impressionaram-se com a natureza tropical e a nudez das mulheres indígenas. A partir dessa idéia, criamos o texto intitulado *A Mata,* já mencionado, construído da obra de Prado (1981) e de Moog (1959) (no Anexo 15).

Esse texto é usado como abertura da unidade sobre os bandeirantes e repetiu-se nas duas versões. Foi pela mata que os portugueses adentraram a terra brasileira, movendo-se do litoral para o interior, e seria pela mata que conduziríamos o aluno estrangeiro a adentrar uma natureza tropical e sensibilizar-se com um tipo de natureza que talvez não conhecesse. Toledo (2003, p. 16), em *A Capital da Solidão*, descreve como a povoação de São Paulo ficava invisível aos olhos dos que chegavam do mar, protegida por uma muralha compacta - a Serra do Mar, recoberta pela Mata Atlântica:

> Neste trecho (São Paulo), a serra do Mar, que vem vindo desde o sul da Bahia e vai durar até já bem avançada no Rio Grande do Sul, encontra-se muito próxima da orla marítima, não mais de dez quilômetros, e por isso pode ser vista em toda a inteireza de seu papel de escudo contra a penetração do interior. (Op. cit., p. 18)

> Vista de baixo, ela como que veda o horizonte, ou tranca a paisagem. Põe o ponto final à terra, como a querer esconder algum outro mundo, protegê-lo, proibi-lo. (Op.cit., p. 17)

A mata atraía ou desencorajava o forasteiro. Como o texto construído mencionava animais da mata tropical, optamos, na segunda versão, por agregar ilustrações desses bichos - insetos, anfíbios, aves e mamíferos da mata - e elaborar uma atividade de produção oral com esses nomes (as atividades serão comentadas em seção mais adiante).

Após o contato com *A Mata*, os alunos são apresentados ao texto intitulado *Adaptação à Terra e Luta do Estrangeiro pela Sobrevivência*. Na primeira versão, ele foi utilizado antecedendo a parte referente aos bandeirantes (veja Anexo 10, item 2); e na segunda, finalizou essa parte (veja Anexo 10, item 8). Esse texto reporta-se a aspectos de sobrevivência na vida da

mata por quais passava o viandante e contém cinco partes breves que tratam respectivamente da *alimentação, caça, trilhas, pesca, redes e tecelagem.* No Anexo 16, encontram-se reproduzidas duas delas, referentes à *alimentação* e à *caça.* O estrangeiro nada sabia desta terra. O tipo de sociedade que se erigia no Brasil mantinha profundo vínculo com o índio no processo de adaptação à terra e à sobrevivência com os recursos disponíveis. A rede, por exemplo, estava tão implantada nos hábitos da população que só seria suplantada pela cama no século XIX (cf. Toledo, 2003, p. 136). Foi com os índios que os estrangeiros aprenderam os caminhos, inclusive os que os levaram a subir a Serra do Mar; e eles os introduziram no sertão. Foi ainda com eles que puderam engrossar suas forças paramilitares na conquista de seus interesses.

Na primeira versão, a parte referente aos bandeirantes (veja Anexo 10, item 3) foi elaborada com um texto único de seis parágrafos. Após cada parágrafo, havia um glossário de consulta de termos para facilitar a leitura. A composição desse texto, na época, deu-se de trechos extraídos de Holanda (1994) e de livro didático de História para o Ensino Fundamental, de Dantas (1992).

Na segunda versão, optamos por não utilizar textos de livros escolares. Construímos novo texto, a partir de trechos encontrados em Lacombe, (1979) e em Caldeira *et al.,* (1999), dividindo-o por subtítulos (veja Anexo 10, itens 2 a 7). Quanto ao glossário, decidimos por situá-lo no final do material. Como foi pouco consultado pelos alunos, a melhor opção parece ainda ser a primeira, a de incluí-lo em partes, logo após os textos.

À segunda versão acrescentamos seis estrofes de um poema que é mais longo, *O caçador de Esmeraldas*[90]. O poema entoa a vida bandeirante de Fernão Dias Paes e retrata imagens de labor, de ambição desmedida, de morte agonizada pela febre, de destruição e de conquista. Reproduzimos uma das estrofes:

[90] Poema de Olavo Bilac.

"Sete anos! combatendo índios, febres, paludes,
Feras, reptis, -- contendo os sertanejos rudes,
Dominando o furor da amotinada escolta...
Sete anos!... E ei-lo de volta, enfim, com o seu tesouro!
Com que amor, contra o peito, a sacola de couro
Aperta, a transbordar de pedras verdes! – volta...

Conhecer situações de produção discursiva importa na escolha de textos para o material e/ou tratamento pedagógico em sala de aula. Schwarcz (2004, p. 170)[91], ao analisar a época em que foi criado o IHGSP (Instituto Histórico e Geográfico em São Paulo), em 1894, mostra como historiadores empenhados na construção de uma identidade paulista usavam discursos de engrandecimento do bandeirante. Exaltavam o papel de São Paulo na história nacional, associando o passado paulista à figura do bandeirante bravo e destemido. Como fosse necessário eleger um símbolo que resumisse as "qualidades da terra", de certo passado, associaram-no às atitudes de valentia e labor:

> Historiadores paulistas foram os responsáveis pela valorização e popularização da figura do bandeirante, introduzindo uma interpretação ainda presente na nossa história oficial. (Op. cit., p. 170)

Apagando realidades menos lisonjeiras, de matanças, aprisionamentos de índios, e outras feições desse personagem[92], ajudavam a cristalizar uma identidade paulistana e até brasileira. Toledo (2003, p. 142) nos lembra que o sertão exerceria, sobre aquela gente, a mesma atração que exerceu o mar para seus pais ou avós portugueses: *... é a mesma impressão de infinito e de eternidade, é a mesma vertigem* (Alcântara Machado[93] *apud* Toledo, op.cit.). As saídas ao mato para a caça aos índios existiam antes dos bandeirantes, mas eram modestas e desorganizadas ante as bandeiras de vulto e organizadas que adquiriram feição militar. Sobre "quem era o bandeirante", Toledo nos passa algumas informações:

[91] O IHGSP, dando publicidade à representação dos bandeirantes e ajudando a transformá-la em consenso, demonstrava uma postura competitiva em relação ao IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro), criado em 1838, no Rio de Janeiro, logo após a independência. A vinda da família real, em 1808, já havia consolidado a primazia do RJ, não só como capital da colônia, mas de todo o reino (cf. Schwarcz, 2004).
[92] Schwarcz, 2004, p. 185.
[93] Alcântara Machado, autor de *Vida e morte do bandeirante*.

> O caudilho ambulante que era um chefe de bandeira era também um caudilho sedentário, no intervalo das viagens. Ocupava postos na Câmara e chefiava facções em disputa pelo poder municipal. Tome-se o caso dessa figura intimorata, meio titã, meio monstro, que foi Antônio Raposo Tavares. Português de Beja, nascido em 1598 e chegado no Brasil aos 20 anos com os pais, Raposo Tavares ocupou altos cargos. Foi juiz ordinário da vila e ouvidor-geral da capitania de São Vicente. Sobretudo, porém, valia pelo que amealhava em suas andanças pelo sertão. Além de uma casa na vila, tinha uma fazenda em Quitaúna, alguns quilômetros a oeste, e ali mantinha aquartelados algumas centenas de índios. Tinha índios para ter mais índios. Qual seja, quanto mais índios capturasse, mais reforçava o exército particular de índios com que sairia à cata de mais índios. Pois a infantaria da força militar com que contava um bandeirante não era senão uma tropa de índios. Grosso modo, pode-se dizer que o chefe da bandeira era um branco, muitas vezes, como no caso de Raposo Tavares, nascido em Portugal. No escalão intermediário encontrava-se uma camada de mamelucos, alguns dos quais filhos, bastardos ou não, dos chefes, e o grosso da tropa era a indiada. A força militar mantida pelo caudilho servia-lhe nas entradas para o sertão, mas também, para na vila, respaldar-lhe o poder e o prestígio. (Op. cit., p. 142-143 – mais informações são obtidas à p. 191)

Juntamos à segunda versão do material, fotos do rio Tietê obtidas recentemente das cidades de Pirapora do Bom Jesus e Santana do Parnaíba (SP), em que o rio aparece poluído. Os alunos já haviam lido sobre a influência desse rio em S. Paulo na época das bandeiras (veja Anexo 10, item 6).

## *PARTE III: OS INDÍGENAS NO BRASIL NA CONTEMPORANEIDADE*

Na década de 90, jornais e revistas informativas reportavam os problemas específicos de indígenas de aldeias Kayapós e Yanomami, causados pelo garimpo e/ou pela extração irregular da madeira. Compilamos esses textos de jornais e revistas ao longo de vários meses e os usamos na construção da primeira versão do material (em 1994-1996). Ricardo (1995, p. 31) nos lembra que...

> Os arquivos das redações dos jornais diários têm informações descontínuas sobre as "tribos" em pauta, sem nenhuma densidade cultural ou histórica específica.
> ...o que se "consome", sobre o assunto, são fatos fragmentados, histórias superficiais e imagens genéricas, enormemente empobrecedoras da realidade. (Ricardo,1995, p. 31)

A citação de Ricardo validou nossas impressões ao escolher um texto de jornal que falava do acúmulo de bens de consumo e riquezas pelo grupo indígena Kayapó. O autor do artigo estendia-se na enumeração dos bens de consumo adquiridos pelos índios, devido ao garimpo e à extração de madeira nobre feitos sem controle e fiscalização em suas terras. Mencionava, com relativo preconceito, a *movimentação de contas bancárias e cadernetas de poupança, o desfile com carros do ano*, a *moradia em casas de alvenaria, com antena parabólica e água encanada,* a *aterrissagem com aviões próprios nos aeroportos da região pelos índios.* A primeira impressão do artigo foi a de veiculação de informação precária para nosso entendimento do assunto. Decidimos por inteirar-nos, com mais propriedade, dos fatos contidos naquele texto, antes de incorrer no erro das primeiras aparências. Buscamos, para isso, uma antropóloga que atuasse em aldeias Kayapó *(lembro-me de que não foi fácil encontrar, em S. Paulo, uma antropóloga que atuasse nessas aldeias)* para que comentasse aquele artigo com conhecimento de causa. O resultado dessa experiência culminou num relato gravado em áudio pela antropóloga e na criação de uma atividade na qual se pedia aos alunos para ler o artigo da revista, ouvir o relato em áudio e discutir acerca de suas impressões.

Os textos de jornais trazem, em geral, visões fragmentadas do assunto em pauta. Por isso, exigem do leitor que estabeleça relações com outras fontes para construir o conhecimento. Os textos jornalísticos não necessariamente introduzem leigos na questão discutida. Suas histórias são pouco profundas e objetivam mostrar a pauta no cotidiano. Trazem imagens genéricas e, por isso, empobrecedoras; tais como *As aldeias Kayapós causam...*, como se as onze aldeias Kayapós fossem todas iguais e apresentassem, todas, os mesmos problemas. Ou ainda, *Os chefes dirigem carros do ano e moram em casas de tijolos,* generalizando o fato para todos os chefes. Embora o jornal faça pressupor uma lógica linear, ao apresentar os fatos, deixa de mostrar muitos dos fatores subjacentes e também envolvidos, o que torna as informações descontínuas, levando o leitor, muitas vezes, a conclusões imediatistas, quando não, simplistas [94].

[94] Dados obtidos no curso *O Jornal na Sala de Aula*, ministrado pela Profa. Carmen Lozza (ex-professora da UFRJ), em Fevereiro de 2005, no Instituto Itaú Cultural, SP.

Na primeira versão do material, para essa unidade, reproduzimos textos da mídia da época; entretanto, na segunda versão, essa fase de exaltação indígena, nos meios informativos, não era a mesma. Decidimos por trabalhar dois vídeos sobre os indígenas na atualidade, uma palestra interativa com uma pesquisadora convidada que viveu em aldeia indígena e depoimentos, em áudio, de três pesquisadoras em áreas indígenas. Quanto aos textos, mantivemos um texto já visto na primeira versão *Missões agem nas aldeias sem controle da Funai,* de OESP (ilustrado com mapa), reaproveitando dois artigos jornalísticos, sobre os *Yanomamis* na década de 90, para uma atividade de leitura extra classe (veja Anexo 11).

Quanto aos vídeos, um primeiro vídeo usado foi a respeito dos *Wãiapi* no Amapá[95]. Ele mostra os primeiros contatos desses índios, na aldeia, com a TV; e a surpresa deles (1) com a própria imagem reproduzida na tela da TV, (2) com a possibilidade de congelamento dessas imagens para gerações indígenas futuras e (3) com o conhecimento de existência de outros povos e línguas indígenas no Brasil. O segundo vídeo, intitulado *Os Índios no Brasil* I[96], trata de tópicos independentes, educativos, sobre a realidade das comunidades indígenas no país. Pouco antes de assistir ao vídeo, um aluno chinês, do curso, que vivia no Brasil havia dois anos, perguntou-me: *como é um índio?* Sua curiosidade inicial era a respeito das feições de um índio e, sem dúvida, pôde apreender bem mais do que isso nas aulas.

Usamos também, como textos, depoimentos que gravamos com três pesquisadoras de áreas indígenas (atividade em áudio). Pedimo-lhes para enumerar alguns problemas dos indígenas na atualidade, contar acerca do ensino do português na aldeia e/ou da preservação da língua indígena. Obtivemos gravações[97] de três, oito e dez minutos, que excederam no tempo inicialmente fixado, devido à empolgação das pesquisadoras com o assunto. Os sotaques das informantes eram de regiões variadas do país. Uma das pesquisadoras concedeu uma palestra interativa aos alunos em aula, evento ao qual agregou fotos da vida nas aldeias e objetos do artesanato indígena (colar de dente de macaco, dentre outros).

[95] Vídeo de Vincent Carelli.
[96] Vídeo produzido pelo MEC.
[97] As gravações não foram feitas em estúdio.

## *PARTE IV: A PRESENÇA AFRICANA NO BRASIL*

A composição dos seis subtítulos referentes aos africanos, na primeira versão (veja Anexo 12), foi elaborada de trechos extraídos de livros didáticos de História (Piletti 1991; Nadai & Neves, 1985), da revista *Conhecer Universal* e do jornal *Folha de S. Paulo.*

Na segunda versão, os textos foram compostos a partir de Schwarcz e Reis (1996). O item (2) intitulado *Retratos da Situação Distinta dos Escravos* não existe na primeira versão. Compilamos imagens[98] que ilustravam essas situações distintas de escravos, no campo, na cidade, na casa e na mineração, com as quais construímos atividades. Incluímos sambas e outros ritmos com temas da miscigenação ou de problemas sociais[99] nas letras. Ao texto *Vida de Escravo,* da primeira versão, que narrava a violência, inclusive os instrumentos de tortura, correspondeu, na segunda, um quadro retratando açoite e um parágrafo descritivo da cena. Optamos por substituir texto por imagem, na segunda versão, pois as ilustrações já falam por si só da crueldade humana.

O texto a respeito dos *Quilombos e a Resistência do Escravo,* na primeira versão, centrou-se no tópico do quilombo dos Palmares (Anexo 12, item 3). A desorganização da vida dos engenhos ocorreu no Nordeste por força das invasões holandesas; e Palmares surgiu, provavelmente, em 1630. *O que se convencionou chamar de Quilombo de Palmares era a junção sob um só comando de várias povoações, numa área que se estendia por mais de sessenta léguas...*; *havia ainda duas capelas dedicadas a São Brás e a Nossa Senhora da Conceição* (Lima s/d, p. 68). Embora não tenha sido o primeiro quilombo, foi o maior e mais significativamente envolto em heroísmo. Sobreviveu a duas grandes destruições (1644 e 1675) e a umas vinte e cinco expedições de seus inimigos, todas derrotadas (op.cit.). Teria chegado a contar com 20.000 habitantes, em sua maioria negros, mas não lhe faltaram índios e brancos, e indicações claras de existência de valores dessas culturas. A destruição dos Palmares deu-se em 1694, pelo bandeirante Domingos Jorge Velho e outros paulistas, tendo resistido por sessenta e sete anos. Nas palavras de

[98] Ilustrações principalmente de Jean Baptiste Debret, Johann Moritz Rugendas, Jean Victor Frond, Hércules Florence.
[99] Acerca da miscigenação, utilizamos "Loirinha Bombril" (Paralamas do Sucesso) e quanto a problemas sociais, "Mama África" (Chico Cézar).

um bispo de Olinda ao Rei de Portugal, vemos expressa a caracterização que este fez daquele sertanista[100] que participou do aniquilamento:

> Este homem é um dos maiores selvagens com que tenho topado; quando se avistou comigo trouxe consigo língua [intérprete, obs. minha], porque nem falar sabe, nem se diferencia do mais bárbaro tapuia, mais que em dizer que é cristão, e não obstante o haver-se casado de pouco, lhe assistem sete concubinas, e daqui se pode inferir como procede no mais. (Rodrigues J. H. 1983:28 *apud* Lima s/d, p. 67)

Os conhecimentos adquiridos pelos alunos, em estudos de uma das unidades, acrescem informação à outra. Acabam por ser revistos e ampliados à medida que o curso avança. Na segunda versão, embora o assunto fosse o mesmo, usamos como fonte trechos e gráficos de Schwarcz (1996). Mostramos um maior número de quilombos existentes no Brasil e incluímos dados da pesquisa USP (1988) sobre o preconceito[101] .

À segunda versão, acrescentamos também o tópico, *Algumas Manifestações Culturais* (Anexo 12, item 5), com trechos que contam as origens histórico-culturais da capoeira, do samba e da feijoada. A palestra interativa, proferida no curso por um membro da comunidade negra, agregou ainda conhecimentos aos alunos e espaço para obtenção de respostas às suas indagações, tudo em língua portuguesa.

*Uma Geléia geral na raça Brasileira* (de OESP), é um texto que foi retirado desta parte, na primeira versão, e aproveitado como fechamento do programa, na segunda versão, na última parte intitulada *O Mosaico do Brasil Contemporâneo.*

[100] Cf. Rodrigues J. H. 1983:28 *apud* Lima s/d, p. 68.
[101] Cf. Schwarcz 1996, p. 155.

## *PARTE V: OS IMIGRANTES*

Os quatro itens da primeira versão sobre os Imigrantes foram extraídos de *Conhecer Universal* (revista); mas, na segunda versão, são substituídos pelo texto de Boris Fausto (on-line)[102] na íntegra (veja Anexo 13). Mantivemos, em ambas as versões, gráficos com o número de entradas de imigrantes no Brasil em determinadas épocas. Essa Parte V inclui ainda o vídeo *Encontro entre Dois Mundos*, que traz depoimentos da vida no Brasil de uma italiana, de uma japonesa e de uma alemã, sobre a vida no Brasil.

## *PARTE VI: O MOSAICO DO BRASIL CONTEMPORÂNEO*

O texto *Uma Geléia Geral da Raça Brasileira,* da primeira versão, foi aproveitado na finalização do curso, na segunda versão (veja Anexo 14), e vem em seguida à unidade referente aos *Imigrantes* (Parte V). É um texto do OESP (1992) que traz uma contradição para ser discutida com os alunos. Ao mesmo tempo que denota a idéia de que somos *uma geléia* na nossa formação populacional e inicia-se com a afirmação de que o Brasil é um *grande caldeirão de raças,* diz que não é possível dizer, com certeza, quem é o brasileiro. Mais adiante ainda afirma que *o Brasil não é uma soma de raças, e sim vários grupos convivendo no mesmo espaço.* Ao afirmar que não é uma soma de raças, como é que pode ser um *grande caldeirão* e até intitular-se uma *geléia*? Coube ao professor e aos alunos, após os assuntos tratados no curso, chegar a um consenso sobre isso.

À medida que avançamos na produção de material com essa temática, houve necessidade de outros estudos interdisciplinares, principalmente os relativos à composição lingüística do português do Brasil, na relação entre língua da colonização e outras vozes que a influenciaram, uma vez que mistura étnica e lingüística são temas que se fundem. Devido à relação desse tópico com o assunto tratado no material, desenvolvemo-lo na seção seguinte.

[102] Disponível em www.mre.gov.br/cdbrasil/itamaraty/web/port/consnac/imigra/apresent/apresent.htm

### 4.1.2. A composição lingüística do Português do Brasil

Em a *Colonização Lingüística,* Mariani (2004) discute as formas de organização que a política lingüística para o Brasil toma do século XVI ao XVIII. O assunto de que tratará esta seção é uma reflexão sobre a seguinte questão que a autora propõe: *apesar da importância da língua geral para os habitantes do Brasil, apesar da forte presença das línguas africanas trazidas pelos escravos, como foi possível a construção de uma ideologia de uniformidade e homogeneidade lingüísticas no Brasil ao final do século XVIII?*[103].

Inicialmente a autora nos lembra o forte vínculo entre os reis portugueses e a Igreja, que ocasionava processos de contínua interferência pontifícia em assuntos de Estado português e vice-versa. A metrópole e sua aliança com a Igreja regulamentavam as ações político-administrativa-pedagógicas no Brasil, buscando impor meios de administrar e garantir seu domínio. Em nome dos interesses econômicos e catequéticos, engendrou-se a ideologia do aprendizado das línguas locais pelos jesuítas. As recomendações pontifícias eram no sentido de expandir a fé católica, valendo-se, para a doutrinação, dos vernáculos locais. Era uma política que já incidia no continente europeu e em diferentes territórios africanos e asiáticos do século X a XIV, na catequização de povos. Conhecer esses povos e suas línguas, em termos práticos, representava uma das chaves para a total conquista, expansão e colonização do território[104].

Em *A Multiplicidade das Situações da Língua Portuguesa na África,* a situação descrita por Margarido (s/d, p. 44) mostrou-se similar. O autor explica a falta de interesse português em assegurar a difusão da língua portuguesa na África, baseado no pressuposto de que essa aprendizagem criaria obstáculos às relações entre portugueses e africanos. O escravo poderia servir-se da língua para lutar contra a dominação.

Prezia (2004, p. 68), ao descrever a presença tupi no Brasil e de como esse povo veio instalar-se no local onde é hoje a cidade de S. Paulo, relata traços culturais do mundo espiritual

[103] Mariani, B. 2004, p. 39.
[104] Idem. op. cit., p. 57.

desses povos, o que nos possibilita mais entendimento acerca da aceitação indígena do processo catequético:

> Receberam como enviados divinos os brancos e barbudos europeus, que chegavam do mar com armas de fogo e roupas coloridas. Aos franceses chamaram Maíra, a grande entidade religiosa tupi. Aos portugueses, Karaíba, que no dizer de Anchieta, significa "coisa santa ou sobrenatural... como do outro mundo, por virem de tão longe, por cima das águas". Karaíba era o nome dos pajés pregadores, que tinham muito poder e prestígio entre os Tupi. (Prezia, 2004, p. 68).

No contato com os jesuítas que chegaram a S. Vicente, em 1549, e ao planalto paulista em 1553,

> os tupiniquim se encantavam com aqueles novos pajés – os avaré (gente diferente) – que os atraíam com cantos, novas cerimônias religiosas e promessa de um paraíso já na terra. De fato o aldeamento missionário – com comida farta, instrumentos de ferro, grande dedicação dos padres no tratamento das doenças e até curas tidas como milagrosas – mostrava-se como a Terra Boa[105] tão sonhada por eles. Além disso, com o batismo, os indígenas tinham garantido o paraíso no céu, que coincidia com a terra esperada por eles após a morte, a Terra Boa. (Prezia, op. cit., p. 73).

Ao entusiasmo inicial dos indígenas, vieram se contrapor a estrutura rígida dos aldeamentos com horários e normas, proibição dos rituais, doenças e epidemias, motivos que levavam os aldeamentos a despovoar-se. Os tupinambás falavam uma língua que era quase geral pela costa do Brasil e os jesuítas, logo de início, começaram a sistematizar e a descrever essa língua indígena com base nas gramáticas portuguesas já existentes[106]. Por volta de 1555, o padre Anchieta elabora a gramática intitulada *Arte da Gramática da Língua mais Usada na Costa do Brasil* (publicada em Lisboa em 1595). Para a evangelização, era necessário construir um processo comunicativo com falantes de uma língua desconhecida e sem escrita. Uma outra dessas gramáticas conhecidas, dentre outros tantos levantamentos de gramáticas e léxicos, foi a *Arte de*

[105] A "Terra Boa", por motivação religiosa, era uma constante entre os tupi-guarani: uma terra de felicidades e fartura, onde não havia sofrimento nem doença. Poderia ser encontrada neste mundo, entretanto, para a maioria das pessoas, ela era inacessível tendo que morrer para chegar lá (cf. Prezia, 2004, p. 68).

[106] As primeiras duas gramáticas de língua portuguesa, apoiando-se em modelos de gramática latina, tinham sido produzidas por João de Barros, 1536, e Fernão de Oliveira, 1540.

*Gramática da Língua Brasílica da Nação Cariri*, de Luís Vicêncio Mamiami, publicada em Lisboa em 1699.

O bilingüismo, bastante comum, gerava *os línguas* (intérpretes). Donato (2004, p. 146), em trabalho que referencia o forte papel das mulheres paulistas na construção de S. Paulo, mostra que a paulistana, dos tempos iniciais, foi a indígena. Durante quase todo o século XVI, a presença de mulheres brancas nessa região foi mínima ou inexistente. Depreende-se a intensa miscigenação de portugueses com índias e a convivência das línguas lado a lado: *a levar-se em conta o silêncio que se fez em torno das mulheres da vila de S. Paulo dos primeiros tempos, nos documentos oficiais, tem-se a impressão de que era uma terra só de homens*[107]. Isso significa que o modo de viver indígena e o manejo da língua nativa foram sendo transpostos à cultura europeu-lusitana:

> Não se sabe quando aqui chegaram as primeiras brancas, de modo que toda a participação feminina, das décadas inaugurais, foi nativa. Um pouco menos, mamelucas. A mulher branca vai dominar o período bandeirantista[108]. Nem é preciso mencionar o exemplo do patriarcado de João Ramalho e de Antonio Rodrigues que providenciaram, com dezenas de mulheres, acima de cem descendentes. Cada um deles. (Donato, 2004, p. 146)

Ismael de Lima Coutinho (1954, p. 336) acrescenta a ação dos missionários nos colégios criados por eles. Eles mantinham o ensino do idioma tupi aos filhos dos colonos, juntamente com o português. O tupi jesuítico foi *a língua geral*[109] dos brasileiros nos dois primeiros séculos. Ela penetrou com vigor no sudeste, território de S. Paulo, durante os séculos XVI e XVII. No século XVIII, expandiu-se às capitanias do Grão Pará e Maranhão, sendo falada por povos indígenas de origem diversa, escravos e portugueses e diluindo a diversidade das línguas[110]. Tornou-se uma espécie de língua franca nas áreas das missões e nas aldeias dos índios descidos e convertidos que passaram a integrar índios de diferentes origens e línguas. Sobre a *língua geral*, Mattos e Silva nos diz que,

---

[107] Donato, 2004, p. 156.
[108] O ouro foi encontrado quase simultaneamente em diversas regiões de Minas Gerais entre os anos de 1693 e 1695.
[109] Em alguns casos, *tupi* e *língua geral* parecem ter uma equivalência de sentidos, contudo a *língua geral* é a versão já gramaticalizada da língua tupi, ou seja, o tupi dos jesuítas (cf. Mariani, 2004, p. 121).
[110] Mariani, 2004, p. 39/99.

> o "tupi jesuítico" – a língua geral da costa, de base tupi, chegou a ser um risco à hegemonia do português no Brasil, juntamente com outras línguas gerais indígenas que foram veículos de intercomunicação entre brancos, negros e índios, não só no litoral brasileiro, mas nas entradas paulistas. Pelo nordeste, teria sido uma língua geral cariri (Houaiss, 1985, p. 49-50) e, na Amazônia, a língua geral de base tupinambá é o antepassado do nheengatu, que persiste hoje em área de complexo multilingüismo no rio Negro, língua brasileira, fruto vivo da morte de outras línguas. (Op. cit.:2004ª, p. 14)

Mariani reitera, dizendo que,

> A região das capitanias do Grão Pará e Maranhão, a partir do final do século XVII, foi uma área em que se deu a difusão da língua geral realizada pelos jesuítas, bem como por padres de outras ordens. A língua geral da Amazônia, conhecida ainda hoje como nheengatu, tendo sofrido modificações em função da influência de outras línguas amazônicas, era usada por missionários, colonos e índios de origem não tupi. (Op. cit., p. 2004:124)

A diversidade lingüística na época da colonização incluía múltiplas línguas que circulavam em diferentes espaços de comunicação e cumpriam distintas funções. Nos séculos XVI e XVII, o latim era confinado aos conventos; o português mais restrito ao comércio, à jurisprudência, à pedagogia e à administração; havia ainda a língua dos invasores holandeses e franceses; as diferentes línguas indígenas; a língua geral em uso crescente[111]; sem falar ainda nos dialetos africanos transplantados.

As políticas da Igreja e do Estado eram diferentes para com as línguas indígenas e para com as línguas africanas. Para as línguas africanas a política se opunha ao ajuntamento de iguais, buscando mesclar etnias, línguas e culturas. Isso dificultou a constituição plena de famílias de escravos no Brasil, onde se pudesse firmar um núcleo lingüístico africano[112]. Sem o vínculo da linguagem, os africanos teriam se submetido à língua geral consolidada ou a um tipo de língua franca. Elia (1979, p. 224) nos diz que, no Brasil, não se chegou a formar uma nova língua de substrato africano, como aconteceu com o tupi e a língua geral. O que houve foi um falar de emergência, de precária comunicação entre brancos e negros – uma língua portuguesa

[111] Mariani, 2004, p. 62.
[112] Mattos e Silva, 2004ª, p. 84.

simplificada. As interferências entre as línguas não chegaram a fazer vingar um vernáculo crioulo – língua mista já estabilizada.

O tráfico, durante os três séculos de sua existência, variou as suas direções de embarque na África e desembarque nos portos de chegada ao Brasil. Nos séculos XVI e XVII, Pernambuco e Bahia foram os locais que receberam o maior contingente de negros, destinados à lavoura açucareira. Já no século XVIII, com a descoberta das minas, o eixo econômico desloca-se para o sul, tornando o Rio de Janeiro o centro mais importante do comércio de escravos e de sua transferência para Minas e Goiás [113]. As informações disponíveis, desde o século XVI até meados do século XIX, não forneceram o conhecimento necessário acerca da realidade lingüística dos negros e escravos no Brasil.

Thales de Azevedo (*apud* Elia, op.cit., p. 74) resume as deficiências e a questão controvertida das tentativas classificatórias das etnias africanas no Brasil:

> Diversos estudiosos têm tentado estabelecer a origem geográfica e a filiação tribal dos africanos importados, apoiando-se em uma série variada de critérios e de dados como os supostos lugares de captura e de compra, os portos de embarque, as declarações de naturalidade dos inventários, nos testamentos, nas hipotecas, nas matrículas de escravos; outros procuram empreender a mesma averiguação pelos idiomas, pela religião, o folclore e outros elementos culturais, bem como pelo tipo físico dos cativos. Por todos esses meios, à falta dos materiais destruídos oficialmente, conseguiram-se identificar algumas dezenas de tribos ou "nações que confluem, no esquema sumário, para os sudaneses e bantos. Dadas, porém, diferenças notórias de cultura, outros adotam, como Artur Ramos, um esquema de famílias étnicas, consistente em sudaneses (nagôs ou iorubas, geges, fanti-achantis, etc.), sudaneses islamizados (haussás, tapas, mandingas, fulas, etc.) e bantos (angolas, congos, moçambiques e outros). (Democracia Racial: 16/7, In: Elia, op. cit., p. 74/5).

Até 1820, mesmo nos quilombos, não se pode assegurar que *uma* língua africana, dentre as muitas faladas no Brasil, fosse a mais praticada [114]. Sobre o panorama lingüístico dos Palmares,

[113] Em 1763, a capital do país é transferida da Bahia para o Rio de Janeiro.
[114] Cf. Houaiss (1988, p. 77). Schwarcz (1996, p. 26) ilustra o mapa dos principais quilombos brasileiros, imagem que aproveitamos em aula com o material *A Gente Brasileira* construído para essa pesquisa.

Soares de Lima (s/d., p. 70) lembra a pergunta de Serafim da Silva Neto: teria havido em Palmares um dialeto crioulo? Que língua falavam os palmarinos? No auge do processo negreiro, pelo século XIX até 1854, parece ter sido mais fácil os africanos conviverem com coétnicos e colíngues, caso em que falavam sua língua de origem (caso do nagô ou ioruba) acedendo aos poucos à língua geral ou ao português (Houaiss, op.cit., p. 38).

A aliança Igreja-Estado Português abala-se no século XVIII, com a expulsão dos jesuítas de Portugal e das colônias, decretada pelo Marquês de Pombal. A forte presença de uma língua, não portuguesa, falada no Brasil foi vista como articulada com os interesses jesuíticos, que não coincidiam com os de Portugal. Estabelecida a dominação, a doutrinação e o controle da população indígena (ou, ao menos, de uma porção dela suficiente ou relevante para o funcionamento do empreendimento colonial português) com o uso da língua vernácula, no século XVIII, Portugal – ou, ao menos, Pombal – se dá conta dos riscos de manter uma colônia que não fale a língua da metrópole e que de algum modo, favoreça o surgimento de um sentimento de identidade nacional local. Pombal decide pela expulsão dos jesuítas, promovendo a instituição do ensino da língua portuguesa em Portugal e na colônia. Promulga, para o Brasil, o *Diretório dos Índios* (1757), *Diretório* que se devia observar nas povoações dos índios do Pará e Maranhão, do uso obrigatório e único da língua portuguesa. O que Pombal fez foi livrar-se da congregação que tinha sob sua tutela a maior parte dos aldeamentos indígenas oficiais e, ao mesmo tempo, praticamente a única que podia, de algum modo, atrasar o projeto de interdição da Língua Geral. Em 1758, um alvará régio impôs oficial e formalmente a língua portuguesa como língua exclusiva de toda a colônia, sendo ordenada a interdição da Língua Geral[115]. Em 1798, o Diretório foi oficialmente abolido, mas suas práticas perduraram ainda até que o Império começou a regulamentar uma política própria para as populações indígenas. Apesar dessa força coercitiva, contudo, a língua geral continuou resistindo.

Elia (op.cit., p. 172) discorda de autores que afirmam que o documento pombalino tivesse agido como fator decisivo para a implantação da língua portuguesa no Brasil, embora proibir os índios, nos aldeamentos, de falar outra língua, tenha sido uma ação igualmente importante para

[115] Idem. op. cit., p. 103/119.

impedir o surgimento de uma base de identidade nacional anti-portuguesa. Segundo ele, já havia, no país, na segunda metade do século XVIII, condições sócio-históricas para que isso acontecesse; o que o decreto, segundo ele, apenas fez apressar. A partir da descoberta das Minas Gerais no final do século XVII, o número de imigrantes portugueses no Brasil aumentou muito (há quem diga que entre 1700 e 1750 metade da população de Portugal mudou-se para o Brasil), e esse contingente passou a ser a base de falantes nativos de português que influenciariam a "virada" lingüística no Brasil. O processo de urbanização se intensificava com as famosas cidades do ouro (Vila Rica, Mariana, São João d'el-Rey, Diamantina). A norma culta, como fenômeno de ascensão das grandes cidades, ia se fortalecendo, principalmente com o retorno de doutores de Coimbra, a universidade do Império. A cidade do Rio de Janeiro estava em plena ascensão (1763) e, com a vinda da Família Real (1808), converter-se-ia, também, em capital do reino. Para o autor, o predomínio da Língua Geral não desfrutava de uma situação tão geral assim, mas específica de determinadas áreas. O português, ele nos lembra, sempre se constituiu na língua da administração, do entendimento oficial e do prestígio exercendo predominância, nesse sentido, sobre o tupi. E o tupi não se elevou a categoria de língua escrita literária.

Elia (op.cit., p. 155) considera a migração pecuária, representada nas figuras do vaqueiro e tropeiro, um dos elementos preponderantes na conquista do sertão, ocupação do solo e unificação lingüística do território. O fato é que a consolidação da medida de Pombal parece ter ocorrido em época de emigrações sucessivas das famílias portuguesas e progresso urbano. Mesmo com a unidade do idioma, permanecem perfis diferenciados de acordo com as configurações históricas locais, de predominância indígena, negra, ou ambas, em convívio com o português. A esse contingente, acrescenta-se a realidade da imigração no Brasil. Podemos então perguntar-nos: *ao final dessa composição, que conseqüência isso tem para com o português que usamos e o do Brasil de hoje?* [116]

Uma dessas conseqüências é que os dialetos regionais podem ser identificados por *marcas fonológicas* de maior ou menor interação com determinadas populações. No litoral do Rio de Janeiro, ocorrem as *fricativas chiantes,* de forte influência das palatalizadas de origem portuguesa.

[116] Agradecemos ao Prof. Dr. Wilmar da Rocha D'Angelis, lingüista do Departamento de Lingüística, IEL, Unicamp, por informações sobre esse assunto, em comunicação pessoal (abril de 2005).

Estas também são encontradas no litoral de Santa Catarina, Santos e Pará. Em regiões outras, elas não vão ser palatais, mas dentais. Na Bahia, no Nordeste, e estendendo-se para o Norte (Amazonas, Pará e Acre), ocorre a pronúncia com as *pré-tônicas abertas* (/nórdeste/ /córação/). Falares do Oeste/Sudeste não têm essas pré-tonicas com /é/ e /ó/ com exceção das palavras que têm pré-tônica aberta terminadas em "inho" e "mente" como em /só/sozinho/somente/. Mendonça nos diz sobre essa influência que...

> O negro influenciou sensivelmente a nossa linguagem popular... deixou sinais bem seus nos dialetos do interior, principalmente. (Mendonça, 1948, p. 116)[117].

Os africanos encontraram, na língua portuguesa, fonemas inexistentes em suas línguas. Tiveram de adaptar filtros fonológicos[118], assim como também introduziram modos próprios de entoação. O fonema */lh/*, por exemplo, foi substituído pela semi-vogal *y* como em muyé (mulher), cuyé (colher), oreia (orelha), veiaco (velhaco), paya (palha). Mendonça (1948, p. 120) exemplifica casos de aférese (queda do fonema no início da palavra), comuns ao português de hoje, que atribui aos africanos: *tá = estar; ocê = você, cabá = acabar;* casos de apócope (supressão do som no final do vocábulo) de l e r finais: *esquecer = esquecê, cafezal = cafezá*; redução de ditongos *ei* em *ê*: *cheiro = (chêro), peixe = (pêxe), beijo = (bêjo), feijão = (fejão);* de ditongos *ou* em *ô:* lavoura = (lavora), couve = (cove). Na morfologia, cita dentre outros, a manutenção do substantivo invariável: *as casa, os caminho;* o adjunto predicativo entra na mesma regra: *as criança tavum "quetu";* o "*s"* do artigo "*os"* agregado à palavra como em *os olhos = (uzóio);* a terminação *am* da 3º pessoa do perfeito do indicativo soando átona na pronúncia: *amaram = (amaro), fizeram = (fizero);* o gerúndio com perda do *d* nas desinências: *andando = (andano), indo (ino)*.

O léxico brasileiro incorpora vocábulos tanto indígenas como africanos com referência a nomes próprios, apelidos, locais, animais, plantas, árvores, frutos, objetos, utensílios, fenômenos naturais, doenças, alimentos, crendices, práticas rituais, indumentária, danças, instrumentos e outros (Lima Coutinho, 1954, p. 338, Mendonça 1948, p. 131). Na Bahia e no Nordeste,

[117] O dialeto *caipira*, visto como língua portuguesa simplificada no interior do Centro-Sul teria como base o luso-tupi. À modalidade interiorana do Nordeste de base luso-africana corresponderia o nome de *matuta* (cf. Elia, op.cit., p. 150). Mendonça (1948, p. 125) já fazia menção aos termos *caipiras e matutos* para os indivíduos dessa fala simplificada.

[118] Percepção de uma língua a partir do sistema fonológico da própria língua.

predominam vocábulos de origem negra; enquanto no Pará e no Amazonas, os de origem indígena.

Quanto à sintaxe, algumas formas consideradas decorrentes da ação afro-indígena são realidades próprias do português arcaico que se conservou na linguagem do Brasil. É o caso do pronome *ele (s), ela (s)* com valor objetivo: *vi ele, encontrei ela.* Também esse é o caso da preposição *em* com verbos de movimento: *vou na (à) igreja*, só para mencionar alguns exemplos. A preposição latina *in*, era empregada, na época, com verbos de movimento (Lima Coutinho, op. cit., p. 353).

Vejamos na sintaxe, ainda, a ocorrência da *inversão na negação* em diferentes regiões do Brasil: o *eu <u>não</u> vou* do Sul, transforma-se em *eu vou <u>não</u>,* na Bahia; (b) o *uso do artigo à frente de nome próprio*, tão comum no Sul, como em *essa chave é <u>da</u> Maria,* é inexistente na Bahia, nas Minas Gerais e no Nordeste: *essa chave é <u>de</u> Maria;* (c) *a regência pela preposição <u>com</u>,* em *eu saí <u>com</u> Maria /casei <u>com</u>/ estudei <u>com</u>*, no Sul, é substituída, na Bahia, nas Minas Gerais e no Nordeste, por *eu saí <u>mais</u> Maria.*

Quanto ao *quadro pronominal*, por exemplo, usa-se o pronome *tu* no litoral de Sta. Catarina e no Rio Grande do Sul. Colonos açorianos vieram a essa região no século XVIII, o que fez vingar, na região de Porto Alegre, uma fala mais próxima a de Portugal. O *tu* no RS é o pronome da intimidade, enquanto *você* é usado em situação mais formal. *Tu* igualmente ocorre no Pará, na zona norte do Rio e em Santos (SP). Em S. Paulo, manteve-se comum o uso do *te*, como em "eu *te* trouxe" (*para você*), o que facilita a diferenciação com "eu *lhe* trouxe", que pode ser ora referido a trouxe *para você* e ora a trouxe *para ele.*

Por mais complexa que possa ser a questão do confronto inter-étnico, que resultou em descendentes de portugueses, holandeses, espanhóis, franceses nascidos na colônia, o importante é que essa alteridade não fique diluída em nosso entendimento. A temática de que trata *A Gente Brasileira* é justamente a dialética dessa confrontação.

### 4.1.3. A concepção de produção de textos - Resultados

Para poder articular a concepção de escolha de textos em *A Gente Brasileira*, tomamos como base a "Estrutura de Produção de Material Didático" de Tomlinson (2003), descrita no Capítulo anterior. Acrescentamos, ao quadro do autor citado, o item *Seleção do Conteúdo* antes do item *Coleta de Textos,* ao depreender a estrutura de procedimentos que seguimos ao conceber o material. Quanto ao item *Coleta de Textos,* houve, coincidentemente, a preocupação com material "envolvente"; e assinalamos como cremos poder atingir esse envolvimento. Já que cada autor tem sua idéia própria acerca do que envolve os alunos, isso se mostrou válido de ser explicitado. Resumimos, ao final desta seção, a análise da estrutura de procedimentos que seguimos ao conceber os textos do material.

**QUADRO 11**

## CONCEPÇÃO DE ESCOLHA DE TEXTOS DO MATERIAL 'A GENTE BRASILEIRA'

**Seleção de conteúdo**
Decidimos acerca do conteúdo temático (um tema, seis tópicos e situações para cada tópico). Esta fase coincidiu com a seguinte, a de **Coleta de Textos**.

**Coleta de textos**
Decidimos por:

1. **Considerar um tema de eventos correntes e conhecido na cultura nacional** de forma que o repertório lingüístico e cultural próprio dessa área de conteúdo fosse relevante ao aprendizado dos alunos;
2. **Usar tópicos inter-relacionados como forma de recircular as amostras de linguagem** – recorrência pela retomada de assunto anterior;
3. **Contrastar o velho e o novo** (fatos e atitudes da história x dias atuais/pré-concepções x descobertas);
4. **Usar textos de diferentes fontes sobre o mesmo tópico**, possivelmente com diferentes perspectivas, pontos de vista complementares e/ou contraditórios;
5. **Fazer uso de visuais significativos e/ou sensíveis** (mapas, vídeos, fotos, gráficos, ilustrações em geral, objetos reais) para acrescer e facilitar compreensão à linguagem dos textos;
6. **Procurar textos bem escritos com alto envolvimento pictórico** (por isso o desejo de que fossem escritos por autores que já tivessem livros publicados acerca do assunto);
7. **Usar textos sensíveis na representação dos elementos da natureza tropical** que contrastassem com a natureza de outras regiões do mundo e que fossem introduzindo, lentamente, a discussão da situação dos povos indígenas e africanos e imigrantes (extermínio desses povos, adaptação à terra, luta pela sobrevivência, manifestações culturais);
8. **Utilizar vozes variadas de amostras de língua-alvo** (palestrantes, depoimentos em áudio, canções em vídeo clipe, poemas declamados);
9. **Permitir flexibilidade e criatividade no uso de textos** (facilidade de inserção e substituição de textos compatíveis com o tópico). Principais tipos de textos utilizados no material:
   - mapas que relatam fatos da história;
   - quadros de pintores famosos que reportam cenas da história brasileira;
   - fotos de épocas antigas contrastadas com fotos de épocas atuais;
   - ilustrações;
   - textos de jornais e revistas, longos e curtos;
   - letras de canções;
   - vídeo clipes de shows de música popular brasileira;
   - documentários em vídeo sobre fatos da atualidade;
   - poemas declamados por profissionais experientes (cassetes e CDs);
   - internet;
   - depoimentos gravados;
   - palestras de visitantes ao curso;
   - informações obtidas em passeios culturais;
   - representações gráficas (tabelas e diagramas).

## 4.2. O Processo de Escolha de Atividades nas Duas Versões de Material

Desde o início da produção das duas versões de material, a grande dificuldade foi a criação de atividades/tarefas. Não havia uma lógica a seguir para elaborá-las (princípios definidos), elas iam sendo criadas intuitivamente, com base na revisitação dos textos. Embora criadas intuitivamente, esbarrando nos limites de conhecimentos sobre procedimentos de ensinar, pudemos conseguir respostas acerca das concepções de ensinar e aprender que moveram aquela produção. Com base na análise das tarefas criadas no material e no curso pilotado, passamos a mostrar como alguns itens de nossa concepção foram encabeçados.

### 4.2.1. Análise das atividades produzidas (1º. e 2º. versão)

#### 4.2.1.1. Atividades que exploram o lado sensorial

*DESCRIÇÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO MATERIAL*
*PARTE II: A Expansão e Unificação do País – Os Bandeirantes*
*Seção I: A Mata (2º versão do material – 2004)*

As atividades tiveram como um dos propósitos criar um ambiente sensível para ampliação de capacidades de recepção e produção em língua portuguesa. Procuramos explorar o *lado sensorial* como recurso de envolvimento dos alunos com o material e de experiência não só lingüística. Exemplificamos uma atividade elaborada a partir de um texto intitulado "A Mata", que explora o lado sensorial, por meio de: (1) um CD com sons da floresta tropical, (2) um texto descritivo (pictórico), sobre a mata, lido com expressividade por uma contadora de histórias, (3) uma página ilustrada com aves, insetos e animais típicos daquela mata, (4) atenção a sensações marcadas na linguagem do texto.

O texto "A Mata" (no Anexo 15) foi elaborado com trechos compilados e *colados* do livro *Retrato do Brasil* de Paulo Prado. O texto descreve uma densa mata tropical e os animais que lá vivem. Inicialmente tocamos um CD com ruídos de farfalhar das folhas, piados dos pássaros,

vento, objetivando que cada aluno visualizasse *a sua mata* e compartilhasse impressões com os colegas (envolvimento dos alunos no assunto). Em seguida, os alunos escutaram o texto gravado em áudio por uma contadora de histórias. Passamos a descrever a seqüência de atividades.

**QUADRO 12**

| **"A MATA"** |
| --- |
| **Propósitos da tarefa:**<br>• sensibilizar para a natureza do tipo tropical – flora e fauna;<br>• perceber a riqueza da fauna tropical;<br>• sensibilizar sobre animais em extinção;<br>• refletir acerca de contrastes naturais e culturais no processo de transladação de culturas ao Brasil e entre países do mundo. |
| **(Atividade 1)** Audição de CD com ruídos de floresta.<br>Ao ouvir o som de ruídos de floresta, em CD, visualizar uma mata.<br>*Vocês vão ouvir sons no CD que sugerem um lugar em particular. Procurem visualizar esse lugar. Em pares, discutam a visualização de cada um.* |
| **(Atividade 2)** Audição de texto da mata gravado por contadora de histórias.<br>*Ao ouvir texto da mata em áudio, por contadora de histórias, visualizar aquela mesma mata.* |
| **(Atividade 3)** Leitura silenciosa do texto da mata no material.<br>*Façam uma leitura silenciosa do texto.* |

Uma vez lido o texto silenciosamente, os alunos foram levados a identificar os elementos sensoriais no texto.

**(Atividade 4)** Identificar os elementos que expressam sensações de ruído, cheiro, visão, tato, paladar no texto da mata tropical e reportar coletivamente os elementos que foram encontrados.
*Quais dos cinco elementos sensoriais (som da Mata; visão da Mata; olfato da Mata; tato de Mata; gosto de Mata) estão presentes no texto? Pode localizá-los e sublinhá-los no texto? Qual desses cinco elementos você conclui que foi o mais explorado?*

*Respostas discutíveis: (a) silenciosa, ruídos; (b) claro, escuro, esverdeado, vistosas plumagens, riscando luminosamente; encanto (c) umidade, asfixia, sufoca, monótona; (d) umidade pesada.*

Os alunos foram incentivados a reconhecer emoções positivas (ex.: beleza) ou negativas (ex.: medo) obtidas por meio da leitura do texto e categorizar essas sensações em *Agradáveis/Desagradáveis ou Neutras*.

**(Atividade 5)** Identificar e escrever três emoções que sentiu ao ler o texto.
Compartilhar com um colega as emoções que ambos sentiram e categorizá-las em Agradável (A) / Desagradável (D) / Neutra/Nenhuma (N).
*Você deve ter sentido sensações agradáveis e desagradáveis ao ler o texto da Mata. Escreva três que sentiu. Converse com seu colega e descubra as sensações que ambos sentiram. Escrevam para cada uma (A) quando a sensação for Agradável, (D) Desagradável e (N) Neutro/Nenhuma. Qual grupo se acentuou em sua lista?*

Na lousa, a professora desenhou três colunas, denominando-as *Paraíso, Inferno e Outra*. Pediu que os alunos compartilhassem, com ela, as sensações que escreveram em seus cadernos e decidissem sob que coluna ela deveria escrevê-las.

**(Atividade 6)** Categorizar, na lousa, sob as colunas de "Paraíso/ Inferno/ ou Outra", as emoções que sentiu, ditando-as ou indo pessoalmente escrevê-las sob a coluna apropriada.
*Das sensações que escreveu, elas se assemelham mais à visão de mata como Paraíso, Inferno ou Outra? Procure categorizá-las.*

A professora formulou três perguntas sobre o texto para uma discussão coletiva com os alunos.

**(Atividade 7)** Discutir coletivamente respostas a três perguntas sobre o texto lido.
• Acerca de contrastes da cultura européia e indígena sobre "corpos nus".
*Como estabelece o contraste entre as culturas portuguesas e indígenas em relação aos corpos nus?*
• Acerca de contrastes entre a flora e fauna do texto lido com o país de origem dos alunos.
*A descrição que leu da Mata estabelece alguma relação com a flora e fauna de seu país de origem?*
• Acerca da flora e fauna comuns ao país de origem dos alunos.
*Você pode dar exemplos de flora e fauna comuns a seu país de origem?*

**(Atividade 8)** Visualizar, em página ilustrada, aves, insetos e animais da mata tropical presentes no texto e responder a perguntas preparatórias para a atividade que segue, na qual os alunos vão ter de identificar animais, nomeá-los, descrever características particulares e relatar experiências pessoais de convívio com bichos. Exemplos de perguntas de "prontidão":
*O quanto você gosta de animais? Costuma ler revistas acerca do assunto? Assiste a programas sobre vida animal em TV? Visita museus de ciências?*

**(Atividade 9)** Nomear, juntamente com um colega, os nomes em português dos bichos da mata tropical na página ilustrada e comparar a porcentagem de nomes que já conhecia.
*Com seu colega reveja e escreva os nomes desses bichos. Quanto por cento calcula que já conhecia?*

**(Atividade 10)** Descrever brevemente as características de um bicho da mata tropical que o seu colega elege para você descrever. Entrevistar outro colega para expandir essas informações.
*O seu amigo vai testar seus conhecimentos prévios. Ele escolhe um animal da folha e você, em uns poucos minutos, tenta descrever algumas características desse animal. Agora é sua vez de testar os conhecimentos prévios de outro colega da classe acerca desse mesmo bicho. Eleja um colega e veja quanto ele pode descrever desse animal para você.*

**(Atividade 11)** Formular questionário escrito para entrevistar um colega de classe acerca de experiência de contato direto com insetos e animais.
*Entreviste seu colega perguntando sobre sua experiência de contato direto (ou indireto) com esses insetos ou animais (folha ilustrada). Entretanto, antes disso, você deve preparar um questionário com quatro a cinco perguntas que deseja perguntar. Peça ajuda na formulação do questionário.*

**(Atividade 12)** Escrever uma notícia sobre resultados da entrevista de fatos vivenciados com insetos ou animais para colocação no mural.
*Escolha os fatos mais relevantes no relato de seu colega e crie uma notícia sobre esse fato. Vamos colar no jornal mural da classe para que todos a leiam. Não esqueça que a manchete deve ter um título que atraia a atenção de todos. Não esqueça de assinar o seu nome, é claro.*

**(Atividade 13)** Ler (pesquisar) sobre animais em extinção na extensão de sala de aula. Apresentar resultado de pesquisa e acerca das medidas que estão sendo tomadas.
*Descubra algum animal que esteja em extinção. Aqui vão algumas dicas: onça pintada, mico leão dourado, tartarugas, lobo guará etc. Compartilhe em uma apresentação curta para a classe a informação obtida e as medidas que estão sendo tomadas para evitar esse desaparecimento.*

**(Atividade 14)** Escrever relatório sobre as informações obtidas acerca de animal em extinção para ser entregue aos colegas.
*Traga uma breve informação escrita sobre o que encontrou e as medidas que estão sendo tomadas para ser entregue aos colegas.*

**Outras atividades que os alunos realizam:**
• ler na lousa vocabulário e explanações sobre o tema em geral;
• copiar no caderno vocabulário e explanações colocados na lousa;
• ler as instruções para as atividades/tarefas no material;
• ouvir a professora e os colegas.

Nesse ambiente, os alunos foram estimulados a experienciar suas capacidades de uso da língua portuguesa e transferir habilidades adquiridas em uma seção do material para contextos de uso em novas seções.

### 4.2.1.2. Atividades que trazem a voz do aluno sobre o que pensa, o que sabe, o que sente

*DESCRIÇÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO MATERIAL*

*PARTE II: A Expansão e Unificação do País – Os Bandeirantes*

*<u>Seção II</u>: 1. Entradas e Bandeiras / 2. A Corrida do Ouro – Minas Gerais ( Poema: O Caçador de Esmeraldas) / 3. O Abastecimento da Mineração com o Gado do Sul / 4. Ouro em Goiás / 5. Caminho para Mato Grosso – Rio Tietê ( Duas Fotos do Rio Tiete) / 6. Diamantes em Minas Gerais*

Esta Parte II (Seção II), constituiu-se de pequenos textos que encadeavam a história de como os portugueses, partindo do litoral, foram povoando o interior do país. Os alunos aprenderam inicialmente o que foram as expedições exploradoras denominadas entradas e bandeiras. Esse primeiro texto assinalava a importância de Pernambuco e Bahia na exploração açucareira em relação à S. Vicente. Mostrava, também, como os vicentinos, dispondo de menores possibilidades de exportação de seus produtos, começaram a organizar incursões ao interior, de onde "desciam" índios para os trabalhos na lavoura, e mais tarde sendo, também, atraídos pelo ouro descoberto em Minas Gerais. *A Corrida do Ouro – Minas Gerais* foi um texto seguinte, breve, que mostrou como a população ia sendo transferida para lugares remotos no país, fazendo surgir novas cidades. Caldeira *et. al*. (1999) comentam sobre os processos migratórios...

> Em menos de meio século a população da região mineira ultrapassou 600 mil habitantes, enquanto toda a população do Brasil e de Portugal não passava de 4 milhões. (Caldeira *et. al.*, 1999, p. 76).

Com o texto seguinte, *O Abastecimento da Mineração com o Gado do Sul*, os alunos estudaram como era abastecida a região das minas até a descoberta final de diamantes nesta região. Os produtos essenciais chegavam à região nas costas de escravos índios e africanos. Mais tarde, com as tropas de mulas, núcleos de economia brasileira iam sendo integrados entre a região de Sorocaba (São Paulo) e a região dos pampas:

> As manadas trazidas pelas estradas eram vendidas numa feira em Sorocaba. Nessa época surgiu a figura do tropeiro, essencial na história posterior do país. (Caldeira *et. al*. 1999, p. 80).

O texto *Ouro em Goiás* mostrava alternativas para o ouro de Minas Gerais. O *Caminho para Mato Grosso – Rio Tietê*, descrevia como os bandeirantes paulistas partiram em comboio

pelo Rio Tietê, em determinadas épocas do ano, por ser mais fácil de enfrentar as correntes. Caldeira *et.al.* (1999) descrevem a descida do rio:

> Só na primeira etapa da viagem, a descida do Tiete até sua foz, havia 55 cachoeiras. Na etapa seguinte, o percurso pelo rio Paraná acima, até a foz do rio Pardo, diminuía o número de corredeiras, mas não os perigos. Havia o temido rodamoinho de Jupiá, onde era preciso amarrar as canoas uma nas outras para evitar que fossem tragadas pelas águas. Durante a subida do rio Pardo era preciso interromper a navegação por 33 vezes para atravessar as cachoeiras. (Caldeira *et. al.* 1999, p. 84).

Para trazer *a voz do aluno sobre o que sabe, o que pensa e o que sente*, a estrutura de produção de atividades de Tomlinson (op.cit.), que vimos conhecer depois do curso pilotado, é suficientemente flexível para adaptar-se às atividades que organizamos em outros cursos (veja no Capítulo III).

Essa estrutura permite *espaço para reflexão e/ou voz do aluno* em todos os tipos de atividades: (a) nas "Atividades de Prontidão"*,* o momento oportuno é o de envolvimento. As atividades ajudam o aluno a visualizar, a sentir, a refletir e a explorar o que o aluno traz na sua mente. É um espaço mais para a reflexão do aluno, do que para a produção. Entretanto, também um espaço para os mais confiantes contarem experiências pessoais sobre o assunto que vai ser introduzido; (b) nas "Atividades Experienciais"*,* o alunos trabalham o texto propriamente dito (de leitura, auditivo ou outros); entretanto, aproveitam igualmente recursos de outras dimensões da mente, não apenas lingüísticos, acerca do assunto; (c) nas "Atividades de Resposta ao Insumo Processado"*, é* a fase em que os alunos já experimentaram seu conhecimento prévio do assunto, acrescido do conhecimento da experimentação do novo texto e podem, então, elaborar o conhecimento a respeito da representação mental do que o texto significou para eles; seguem-se ainda (d) as "Atividades de Desenvolvimento" e (e) as "Atividades de Resposta ao Funcionamento do Insumo", que vão expandindo a percepção quanto ao funcionamento da linguagem no insumo visto.

Em modelos experienciais (veja *Aprendizagem Experiencial* no Capítulo anterior), os alunos podem ter espaço para refletir, sem serem cobrados na produção até que se sintam

suficientemente confiantes para isso. Com a abordagem comunicativa, tem havido um aumento de tentativas (a) *de personalizar a aprendizagem* fazendo com que os aprendizes relacionem os tópicos e textos a sua experiência de vida e aos seus pontos de vista; (b) *de envolver afetivamente o aprendiz* em textos e tarefas que encorajam a expressão de sentimentos*;* (c) *de estimular o uso da internet* como fonte de textos extras correntes e atraentes; (d) *de distanciar a prática oral de gramática escrita, exercendo, em contrapartida, uma aproximação à prática oral de gramática de uso corrente*. As tarefas, como recurso experiencial para aprender, demandam esforço intelectual e lingüístico responsável do aluno. Contemplar *diferentes estilos de aprender,* [119] privilegiando não somente o analítico, é uma faceta a mais que autores devem considerar na produção de materiais e que pode facilitar a participação mais ativa do aluno.

Exemplificamos, a seguir, uma atividade que traz a voz do aluno construída na segunda versão do material. Ela se inicia com o recebimento, pelos alunos, de ilustrações de pedras preciosas e elicitação sobre o que os alunos pensam ser o assunto a ser tratado naquela nova seção do material. É um momento para exploração do conhecimento prévio e/ou imaginário dos alunos sobre a relação das pedras com *a mineração e a figura do bandeirante* , tema a ser introduzido.

[119] Veja acerca desses estilos, no Capítulo III deste trabalho.

**QUADRO 13**

## OS BANDEIRANTES

**Propósitos da tarefa:**

- entender a figura do bandeirante e o papel que desempenhou no quadro nacional;
- conhecer alguns detalhes da vida bandeirante;
- pesquisar o termo bandeirante em dicionários;
- refletir criticamente como essa figura está representada no imaginário das pessoas;
- fazer uma ilustração que poderá ser selecionada para compor essa seção do material;
- pesquisar informações adicionais relacionadas ao assunto visto.

**(Atividade 1)** Elicitação do novo tema a ser estudado nesta seção (o Bandeirante) a partir de distribuição de uma folha com ilustrações de pedras preciosas.
*O que acha que estudaremos nesta seção II do material a partir dessas ilustrações?*

**(Atividade 2)** Exploração do conhecimento prévio e do imaginário do aluno sobre a figura de um bandeirante - discussão coletiva.
*Como você imagina que é um bandeirante?*

**(Atividade 3)** Discussão, em pares, sobre a figura do bandeirante ilustrada em uma página de livro didático.
*O que acha da ilustração de bandeirante publicada nesse livro didático?*
*Em que sentido é igual ou diferente da figura que imaginou?*

**(Atividade 4)** Audição de trecho gravado por professor de história que comenta a representação falaciosa do bandeirante feita em livros didáticos, em que foi apresentado como um homem bem vestido e usando botas.
*Escute o trecho gravado por um professor de história que comenta essa ilustração e extraia a opinião desse professor.*

**(Atividade 5)** Entendimento do termo 'bandeirante" a partir de busca colaborativa de definições em dicionários.
*Busque colaborativamente compreender definições extraídas de dicionários e selecione a que melhor define um bandeirante. Justifique sua escolha no grupo.*

Os alunos ouviram, em seguida, o poema *O Caçador de Esmeraldas.* Eles foram avisados de que não era necessário entender todas as palavras difíceis dessa linguagem específica de gênero poético e de que era suficiente extrair um sentido sobre a vida bandeirante da qual tratava o poema. O poema, no material, tinha a função de elemento motivador de produção espontânea pelo aluno. Em casos em que não se consiga resultados satisfatórios de motivação devido às dificuldades lingüísticas do poema, é necessário rever a metodologia ou substituir o poema por outra atividade.

**(Atividade 6)** Entendimento de fatos da vida bandeirante por meio da audição de estrofes do poema "O Caçador de Esmeraldas".

1. *(1º audição sem texto). Descubra fatos importantes da vida de Fernão Dias Pais com a audição do poema.*
2. *(2º audição com texto). Grife, no texto, o que achar relevante sobre a vida de Fernão Dias Pais com a audição do poema.*
3. (Sorteio entre alunos de papeletas com as estrofes do poema). *Desenvolvam, com a ajuda do dicionário, uma paráfrase para uma das estrofes. Ordenem as estrofes e escolham um representante de cada grupo para ler o resultado para a classe (compilação das paráfrases para retorno posterior aos alunos).*

**(Atividade 7)** Leitura dos textos no material sobre o bandeirantismo na extensão da sala de aula. Execução de uma representação gráfica detalhada acerca dos conteúdos tratados, com o objetivo de poder ser a selecionada para inclusão ilustrativa nessa seção do material.
*Você vai ler os textos em casa. Procure explicar o que leu dos bandeirantes, recompondo a história nos seus detalhes, por meio de um desenho ou ilustrações. Numere os detalhes em seu desenho e escreva uma legenda abaixo dando nomes a esses detalhes. Indique também, no desenho, as ações (verbos) traçando setas e escrevendo o verbo sobre a seta.*

**(Atividade 8)** Mediante as perguntas (entrevista) de um colega, explique as imagens que selecionou no desenho. Ao final ouça a opinião desse colega acerca do que ele gostou e/ou do que ele acha que ainda poderia estar representado em seu desenho (veja lista de critérios fornecida pela professora) e argumente com ele.

*Você vai explicar o desenho que fez dos textos lidos para um colega. Escute, ao final, a opinião do colega conforme a lista de critérios recebida da professora. Argumente a favor do seu desenho justificando o motivo por ter ou não privilegiado certos aspectos no seu desenho.*

**(Atividade 9)** Afixar os desenhos em mural na classe e realizar voto secreto para selecionar o desenho que deverá ilustrar os textos do material.

*O desenho mais votado na classe poderá vir a ilustrar essa seção do material.*

**(Atividade 10)** Preencher tabela de compreensão de leitura dos textos dessa seção (veja no Anexo 4). Discutir em pequenos grupos.

*Preencha a tabela de compreensão de leitura.*

**(Atividade 11)** Escreva, na extensão da sala de aula, um texto que resume o seu desenho e comente o que o assunto estudado significou para você, considerando seu conhecimento de mundo e a história de seu país.

*Em casa, finalize, escrevendo um texto que resuma a história de seu desenho, mas não deixe de concluir comentando sobre o que o assunto discutido até aqui significou para você. Entregue seu primeiro esboço.*

**(Atividade 12)** Pesquisar mais informações do assunto na extensão de sala de aula e produzir artigo de aproximadamente três parágrafos para ser "publicado" em jornal de classe.

*Para saber mais, faça uma breve pesquisa sobre um tema relacionado ao assunto visto. Traga essas informações escritas em artigo de aproximadamente dois parágrafos para ser "publicado" em jornal de classe e lido pelos colegas. Liste as referências bibliográficas.*

Como sugestão você poderá pesquisar sobre:

1. *O "bandeirantismo de preação" (caça aos índios) ou "bandeirantismo de prospecção" (busca de metais preciosos).*
2. *A história dos bandeirantes Fernão Dias Pais, Domingos Jorge Velho, Raposo Tavares ou Bartolomeu Bueno da Silva.*
3. *A influência bandeirante no passado de cidades como Pirapora do Bom Jesus (SP), Santana do Parnaíba (SP), Itu (SP), Ouro Preto (MG), Mariana (MG), Tiradentes (MG) ou outras.*
4. *A similaridade do assunto visto com a história de outros países.*
5. *Outras.*

**(Atividade 13)** Preencher ficha avaliativa.

*Preencha a ficha avaliativa de pesquisa. Justifique sua opinião para o colega.*
Quão fácil foi para você encontrar a informação?
Muito difícil 0 1 2 3 4 5 6 7 Muito fácil
Quão fácil foi para você escrever o artigo?
Muito difícil 0 1 2 3 4 5 6 7 Muito fácil
Quão interessante foi a pesquisa para você?
Muito 0 1 2 3 4 5 6 7 Pouco

**(Atividade 14)** Apresentação para a classe sobre o tópico que pesquisou e seleção de palavras chave/ frases lexicais para colocar na lousa (5 a 7).
*Prepare-se para falar para a classe sobre o tópico que pesquisou (2 a 4 minutos).*
*Selecione palavras chaves do assunto para colocar na lousa (5 a 7).*
*Palavras-chave/Frases Lexicais: _____; _____; _____; _____; _____; _____; _____;*

### 4.2.1.3. Atividades para avaliar rendimento do aluno e relevância do material

Mudanças para aprendizagens experienciais nas primeiras fases do "Modelo Global de Aprendizagem de Línguas" (cf. Almeida Filho, 1993), certamente, vão exigir modificação na fase última, a da *Avaliação*. A construção de atividades avaliativas para inclusão regular num programa com o objetivo de dar um retorno sistemático ao aluno só pode ser efetivada no material (ou na aula) depois da compreensão de pressupostos de avaliação que sejam coerentes aos pressupostos de abordagem. O esclarecimento desses pressupostos (veja seção de *Avaliação* no Capítulo III) facultou-nos abraçar o desafio de construir algumas dessas atividades para serem incluídas em um próximo programa. Fornecemos adiante exemplos de atividades que ainda se encontram em fase preliminar de elaboração e estudo. Sabemos que é somente por meio da análise das atividades construídas e interpretação dos registros que podemos investir em melhores ajustes.

O programa *A Gente Brasileira* é um programa modular (um módulo temático para 35-40 horas), cujos objetivos pretendem contribuir para o desenvolvimento de proficiência na língua-alvo. A noção de proficiência (o que é saber ou dominar uma língua), contudo, implica divergências teóricas e diferentes conceituações (Scaramucci, 2000, p. 10). Essa noção, em

situação de exames, por exemplo, é conceituada independentemente de qualquer programa de estudo, em que o uso dos resultados não é utilizado para reverter situações de aprendizagem que se apresentam. No programa estudado *A Gente Brasileira*, essa noção é tomada em termos de resultados de rendimento nas tarefas do programa. A conceituação da noção de proficiência, portanto, varia conforme os objetivos, contexto e situações de uso da língua específico.

Decidimos por usar principalmente como recurso de avaliação de rendimento as tarefas que o aluno realiza na aula e na sua extensão, considerando que cada atividade é uma unidade de análise de proficiência independente e com intenções explícitas. Além de as tarefas apresentarem-se contextualizadas em situações significativas, elas foram elaboradas tendo propósitos comunicativos e de modo a oferecer oportunidade de uso de linguagem *fluida* e de personalização do aluno. *O que os alunos vão atingir ao final do curso e/ou ao final da atividade? Ao final do curso e/ou ao final da atividade os alunos serão capazes de...* vai depender do estabelecimento conjunto com os alunos de metas de desempenho comunicativo (do propósito comunicativo que promove a tarefa) e metas lingüísticas (de componentes de língua[120], que surgem na consecução da tarefa).

É fato que não é hábito o professor explicitar metas para atividades. Formular metas significa definir um construto de capacitação (já que não se pode ainda conhecer exatamente a natureza do processo de aquisição[121], cf. Gardner, 1995, p. 162). A dificuldade para explicitar metas parece situar-se na articulação desses construtos que especificam o que desejamos que os alunos *entendam* e quais *desempenhos* eles devem apresentar. Contudo, as dificuldades não se situam somente na articulação dos construtos, mas também no gasto de tempo que essa prática de formulação exige e na percepção de que os objetivos se modificam à medida que os conhecimentos e habilidades se expandem e vão sendo refinados (Woodward, 2001, p. 187).

[120] Acerca da organização de construtos para os componentes de língua serve como referência o modelo de Bachman (1990), revisto em Bachman & Palmer (1996, p. 67-70). Esses autores recomendam que os construtos para componentes de língua e de desempenho sejam firmados em separado.
[121] Gardner (1995, p. 164) define entendimento como a capacidade de investigar abaixo da superfície, de chegar às causas subjacentes; de dissecar um texto ou um trabalho de arte e ilustrar princípios que os fundamentam.

A escolha da finalidade de cada tarefa é uma forma de clarificar, para os alunos, a forma como vão ser avaliados e fazer com que o aluno participe do processo avaliativo do diagnóstico potencial de rendimento. Ela serve como estratégia para que o aluno focalize a atenção em habilidades específicas que se espera que desenvolva e para dar um retorno dos resultados obtidos. É cuidadoso lembrar, entretanto, que conhecimento avaliado imediatamente após a consecução da tarefa está retido na memória de curto prazo e não é garantia de aquisição e que o retorno avaliativo dado ao aluno nem sempre resulta em benefício: em muitos casos os alunos precisam de auxílio na interpretação dos resultados. Eles têm que ser interpretados como significativos para o aluno, entendidos corretamente (*uptaken*), vistos não só negativa, mas positivamente, e ainda, aplicados em pequenas doses por vez, principalmente em momentos de mais fácil aceitabilidade (Lewkowicz & Moon, 1985).

Apresentamos, a seguir, alguns dos instrumentos já elaborados para avaliação de rendimento do aluno (exemplificados nos Anexos, conforme a indicação no quadro 14) e obtenção de informação quanto à relevância do uso desse material para os alunos.

**QUADRO 14**

| INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO DO ALUNO<br>PARTE REFERENTE AOS BANDEIRANTES | |
|---|---|
| **1) Auto-avaliação de facilidade de leitura:** propósito de eliciar do aluno informações de como foi a sua experiência de leitura dos textos acerca dos bandeirantes. | (Grade no Anexo 4). |
| **2) Auto-avaliação de uso de estratégias de leitura:** propósito de auxiliar o aluno a identificar as estratégias que utiliza e a reconhecer que pode ampliar esse repertório. | (Grade no Anexo 5). |
| **3) Auto-avaliação de facilidade de compreensão de palestra interativa face a face (com pesquisador(a) visitante):** propósito de eliciar do aluno informações de como foi a experiência de participação na palestra em língua-alvo. | (Grade no Anexo 6). |
| **4) Avaliação de desempenho comunicativo** (na "atividade que traz a voz do aluno", descrita na seção anterior):<br>a) (Ativ. nº. 7): de desenho acerca dos textos lidos sobre os bandeirantes;<br>b) (Ativ. nº. 8): de explicação de desenho para colega e emissão de julgamento sobre o desenho, a partir de critérios recebidos pela professora;<br>c) (Ativ. nº. 11): de escrita de resumo do texto que narra o desenho;<br>d) (Ativ. nº. 12): de pesquisa de informações adicionais sobre o assunto na extensão da sala de aula;<br>e) (Ativ. nº. 14): de apresentação oral para a classe. | (Grade no Anexo 7). Especifica o que é importante o aluno "saber fazer" na atividade para ser bem sucedido. |
| **5) Avaliação de desempenho lingüístico** (na "atividade que traz a voz do aluno", descrita na seção anterior). A formulação dos critérios de desempenho lingüístico vai depender do conhecimento dos alunos e do que os aprendizes revelam sobre a língua que estão aprendendo ao realizar a tarefa. | |
| **6) Avaliação de desempenho do aluno segundo sua percepção em encontro individual agendado:** propósito de ouvir como o aluno auto-avalia seu desempenho e o programa, podendo fornecer orientação personalizada para fazer avançar a aprendizagem. | Discussão com base nas tarefas realizadas. |

NOTAS COM REFERÊNCIA AO QUADRO:

1. Construto é aqui entendido como os componentes que definem as habilidades tomadas independentemente.
2. A avaliação de uma dimensão lingüística é um tópico discutido na seção seguinte intitulada "Atividades com foco na forma".

**QUADRO 15**

| INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO | |
|---|---|
| **1) Auto-avaliação da apreciação e aceitação do material.** | (Grade nos Anexos 2a e 2b) |
| **2) Diários ou relatórios para encorajar a percepção de necessidades e/ou modificar constatações anteriores** (na aula ou na sua extensão)**.** | (Grade nos Anexos 1a e 1b) |

Certamente resultados de avaliação vão influenciar a maneira de como o planejamento vai sendo conduzido nas aulas, direcionando as ações que empreendemos para facilitar a aprendizagem.

### 4.2.1.4. Atividade de percepção de cultura: pesquisa acerca de manifestações culturais

Até a implementação da segunda versão, não tínhamos ainda clareza de como aproveitar o contexto de imersão dos alunos em segunda língua para a criação de mais atividades, embora houvesse a consciência de que essa situação em imersão era um privilégio para os alunos e muito poderia acrescentar de insumo ao programa. Com a reflexão propiciada por este estudo, decidimos por incluir, num programa seguinte, uma *atividade de percepção cultural* e uma outra de *percepção lingüística* de extensão da sala de aula. A atividade de percepção cultural será integrada à parte intitulada *Presença Africana no Brasil* (Parte IV do material), quando tratamos das *Manifestações Culturais.* Nessa parte, os alunos já trabalham em aula três textos breves que contam respectivamente sobre a capoeira, o samba e a feijoada e estes tópicos foram aproveitados como gatilho para a atividade de extensão em que os alunos vão investigar outras manifestações culturais. Seguem-se as instruções para os alunos:

*DESCRIÇÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE ATIVIDADE DE PERCEPÇÃO CULTURAL PARA SER REALIZADA COM FALANTES DE COMUNIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA*

*PARTE IV: A PRESENÇA AFRICANA NO BRASIL*

*Seção 5: Manifestações Culturais (Capoeira, Samba, Feijoada)*

*(2º versão do material - 2005-2006)*

**QUADRO 16**

**(Atividade 1)** Escolha de tema de investigação pelo grupo.
*Escolham um tema de interesse da cultura brasileira sobre o qual desejam saber algo, para realizar pesquisa com a população: comida, música, arquitetura, arte, religião, folclore, festas, personalidades, dentre outras.*

**(Atividade 2)** Formulação do questionário.
*Formulem um questionário curto de investigação (4 a 5 perguntas).*

**(Atividade 3)** Respostas ao questionário pelo grupo sobre as pré-concepções acerca dos resultados esperados.
*Antes de ir a campo, respondam internamente, no próprio grupo, as perguntas do questionário (gravem em áudio as pré-concepções acerca dos resultados esperados).*

**(Atividade 4)** Realização de pesquisa (entrevistas) com a população.
*Realizem as entrevistas na população (tomando notas ou gravando essas informações).*

**(Atividade 5)** Busca de informação adicional acerca do assunto em meios informativos.
*Procurem informação adicional sobre o assunto em livros, internet, assistência a filmes.*

**(Atividade 6)** Formulação de relatório escrito para servir de base para a apresentação oral.
*Formulem um relatório escrito mostrando as três etapas do trabalho:*
*(1) as pré-concepções iniciais do grupo antes da investigação; (2) os resultados da experiência investigativa; (3) as informações adicionais (ou não) obtidas com a pesquisa nos meios informativos.*

**(Atividade 7)** Apresentação oral dos resultados das três etapas.
*Apresentem oralmente para os colegas da classe, os resultados dessas três etapas de pesquisa.*

### 4.2.1.5. Atividade de percepção de língua: pesquisa acerca da pronúncia no português oral

Esta atividade de percepção lingüística a ser realizada, igualmente, junto a falantes de comunidades de língua portuguesa, poderá ser incluída em qualquer unidade no material. Seguem-se as instruções para os alunos:

*DESCRIÇÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE ATIVIDADE DE PERCEPÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SER REALIZADA COM FALANTES DE COMUNIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA*

*(2º versão do material – 2005-2006)*

**QUADRO 17**

**(Atividade 1)** Investigação da origem da pronúncia no português oral de três brasileiros.
*Preparem uma entrevista para perguntar a três brasileiros de onde eles acreditam que provém o seu sotaque. Formulem três ou quatro perguntas. (Possíveis exemplos):*
*a. De que parte do Brasil você é?*
*b. De onde acredita ser o seu sotaque no português?*
*c. De onde vem a sua família?*

**(Atividade 2)** Escolha de um texto curto para ser lido pelo informante e gravado por vocês.
*Peçam que o informante leia duas ou três linhas de um texto que será gravado por vocês.*

**(Atividade 3)** Comparação das diferenças de pronúncia.
*Escutem as gravações e anotem os exemplos mais marcantes de pronúncia nos três falantes de português de procedências variadas.*
*Procurem perceber a velocidade da fala, a emoção, o acento tônico das palavras e comentem o que acham relevante sobre o português oral.*
*Reescrevam o texto marcando as ligações entre os limites da palavra e as pausas.*

**(Atividade 4)** Apresentação dos resultados mediante a produção de relatório escrito e apresentação oral para a classe.
*A apresentação dos resultados será feita mediante a produção de um relatório escrito e uma apresentação oral para os colegas da classe.*
Procurem considerar, dentre outras, as seguintes questões:
*Como foi a experiência de realização desse trabalho?*
*Até que ponto é importante para vocês uma aproximação à pronúncia do falante nativo?*

NOTAS COM REFERÊNCIA AO QUADRO:
1. Em língua inglesa "ligações entre os limites da palavra" é conhecido como *blendings across word boundaries*.

### 4.2.1.6. As atividades com foco na forma

Na tentativa de compreender com maior objetividade o que norteou a construção de atividades com foco na forma no programa *A Gente Brasileira* baseado em pressupostos teóricos de abordagem comunicacional [122], formulamos no quadro 18, a seguir, os principais critérios que

[122] Vide no Capítulo III as seções de "Pressupostos de Abordagem Comunicacional" e "Foco na Forma".

mobilizaram a concepção de produção de atividades com foco na forma. Em seguida mostramos atividades com foco na forma que produzimos em ambas as versões do material pautadas nos itens (1), (2), e (3) do quadro.

Nesta seção de foco na forma inserimos ainda, a análise de partes de transcrição de interação em sala de aula, nas quais reconhecemos o uso de estratégias de ensino/aprendizagem de léxico e/ou formas gramaticais nas discussões orais, por professor e alunos. A finalidade de inserir dados de implementação neste estudo foi mostrar que *formas vistas na oralidade* podem ser aproveitadas para a produção de atividades escritas e reforçar a retenção pelo aluno.

**QUADRO 18**

| CONCEPÇÃO DE PRODUÇÃO DE ATIVIDADES COM FOCO NA FORMA |
|---|
| 1. A identificação de formas que aparecem no domínio de conteúdo específico estudado ou no domínio de conteúdo compatível ao assunto e que merecem atenção. |
| 2. A antecipação de formas que têm propensão de causar problemas na completude de tarefas exigidas pelo conteúdo. |
| 3. A análise das necessidades de aprendizagem dos alunos, a partir das experiências com os textos. |
| 4. A observação dos erros que cometem. |
| 5. A generalização que se pode fazer do uso de formas. |
| 6. A utilização de estratégias de ensino/aprendizagem de léxico e de formas gramaticais. |
| 7. A análise de transcrições de gravações das aulas como recurso para reconhecer necessidades dos alunos quanto às formas gramaticais que podem ser integradas no programa. |

Exemplos de atividades

(Item 1 – Quadro 18)

A identificação de formas que aparecem no domínio de conteúdo específico estudado ou de conteúdo compatível ao assunto

Do próprio conteúdo da atividade, às vezes, emerge um tópico para se trabalhar o foco na forma. Na atividade de "Percepção de Cultura", por exemplo, descrita na seção anterior, na qual os alunos têm de entrevistar falantes de comunidades de língua portuguesa na extensão da sala de aula, o domínio das interrogativas, para formular os questionários e entrevistas é um tópico relevante. Como atividade, pedir-se-ia então, aos alunos, para produzir uma versão preliminar do questionário, com o propósito de que esse aspecto lingüístico fosse efetivamente analisado por eles, em revisão coletiva. A partir disso, uma nova versão do questionário poderia ser elaborada, incluindo-se as correções necessárias. Em algumas culturas, como no caso da Inglaterra, por exemplo, não se pode ser direto na formulação de perguntas sendo necessário o uso de um apaziguador (um *softener*) no início da frase, o que é diferente para diversas culturas.

Um outro exemplo, para ilustrar esse item da concepção, foi nossa opção de assinalar, em negrito, palavras ou expressões para fazer notar o vocabulário nos textos produzidos na 1º versão do material. Na 2º versão, todavia, por considerar que cada aluno devesse fazer suas opções acerca do que fosse relevante notar em um texto, nada assinalamos. Tomamos essa decisão baseados no reconhecimento de que nem todos os indivíduos notam ou têm a necessidade de apreender os mesmos itens lexicais num texto. Dessa forma, cada indivíduo poderia identificar, por si só, o que deveria apreender do texto. Na aula, entretanto, chamamos atenção para palavras ou frases lexicais que desejamos que todos os alunos notem.

(Item 2 – Quadro 18)

Antecipação de formas com propensão a causar problemas

Por prever a dificuldade dos alunos com os tempos do Imperfeito do Indicativo e do Presente e Imperfeito do Subjuntivo, reproduzimos, a seguir, atividades com foco na forma que

construímos com base nos textos de leitura do material. A atividade do Imperfeito integrou a unidade dos africanos, e as duas atividades do Subjuntivo fizeram parte da unidade referente aos indígenas na 1º versão.

**QUADRO 19**

**Exercício**

Descreva o que acontecia com os africanos. Quando descrevemos um fato no passado que teve certa duração de tempo ou ocorria continuadas vezes utilizamos um tempo verbal denominado de "Imperfeito do Indicativo".

Os africanos _____ (ser) aprisionados, _____(ser) colocados em navios que _____ (atravessar) o Atlântico. Eles _____ (sofrer) muito na viagem, quase não _____ (comer) ou _____ (beber) e _____ (ficar) acorrentados o tempo todo. Muitos deles _____ (ficar) doentes ou _____ (morrer) na viagem. Os que _____ (conseguir) resistir, _____ (ter) de trabalhar como escravos na nova terra.

(1º Versão do Material)

**Exercício**

Levante algumas hipóteses relativas às possíveis conseqüências sofridas pelos índios devido a alguns fatos. Você estará usando o tempo verbal denominado "Presente do Subjuntivo".

A) Os garimpeiros e posseiros invadem as terras dos índios.
É provável que os índios _____.
Talvez os índios _____.
Embora os índios _____eles _____.

B) Os Kayapós extraem a madeira por contratos ilegais.
É provável que _____.
Talvez eles _____.
Embora os Kayapós _____ eles _____.

(1º Versão do MD)

**Exercício**

Se as terras dos Yanomamis não tivessem tanta riqueza, seus habitantes teriam mais paz. Forme frases desse tipo expressando uma condição iniciada por "se + imperfeito do subjuntivo + futuro do pretérito".

1. Se os garimpeiros não _____ (invadir) a terra dos índios, estes não ficariam doentes.
2. Se os garimpeiros não _____(usar) pistas de pouso clandestinas, os policiais não _____(precisar) realizar a Operação Selva Livre.
3. Se os garimpeiros não _____ (ter) invadido a terra dos Yanomamis, estes não _____ (ser) considerados "contatados".
4. Se as terras dos Yanomamis não _____ (ser) demarcadas, não se _____ (conservar) suas riquezas naturais.

(1º Versão do MD)

(Item 3 – Quadro 18)

Necessidades dos alunos que surgem a partir da experiência com os textos

A partir de experiência docente sabemos que comumente alunos estrangeiros apresentam dificuldade para prover na comunicação o termo correto em mudanças de categoria gramatical (substantivo para adjetivo, para verbo, adjetivo para advérbio etc.). Tal fato nos fez elaborar (na 1º versão), *colunas de palavras* que pediam *formas derivadas/ou nominalização* de termos encontrados nos textos. Hoje, contudo, já substituiríamos um simples exercício de lista de palavras por uma atividade mais elaborada de uso do novo termo em contexto comunicativo. Convém lembrar a recomendação em estudos de vocabulário, que se selecionem as palavras que o aluno deva aprender a produzir, e as que simplesmente deva reconhecer, já que nem todas as palavras estudadas são desejáveis de inclusão em repertório produtivo do aluno.

(Item 6 – Quadro 18)

## Utilização de Estratégias de Ensino/Aprendizagem de Léxico e/ou de Formas Gramaticais

Os estudos que empreendemos de ensino do léxico[123], motivados pela necessidade de criar atividades com foco na forma, permitiu-nos conhecer variadas *estratégias de ensino/aprendizagem de léxico e/ou formas gramaticais* e reconhecê-las nas atividades que já havíamos construído. Dentre essas estratégias, as mais conhecidas são *paráfrase, tradução, exemplificação, sinonímia, gestos, recursos visuais, associação, correção, imitação, soletração, cognato, gramática, pronúncia, antonímia, inferência* (Rodrigues, op. cit.), podendo-se acrescentar também, a *visualização mental, a definição* e o *esclarecimento.*

Como o material neste estudo é composto de um vocabulário temático que precisa ser paulatinamente adquirido pelo aluno para que ele compreenda os textos e realize atividades de produção oral contextualizadas, o conhecimento adquirido possibilitou-nos rever as atividades escritas produzidas nas duas versões do material e distinguir as estratégias que haviam sido contempladas com a finalidade de aquisição de vocabulário:

a) *Paráfrase:* (1º versão): em atividade para encontrar equivalências no texto a partir de palavras fornecidas;
b) *Paráfrase:* (2º versão): em atividade para escrever paráfrases para estrofes de dois poemas, O Monstrengo (Fernando Pessoa) e O Caçador de Esmeraldas (Olavo Bilac);
c) *Associação:* (1º versão): em atividade para descobrir palavras no texto pertencentes a um mesmo campo semântico (Ex. "dominação" -- referente à unidade dos indígenas e africanos);
d) *Associação:* (2º versão): em atividade para anotar uma chuva de idéias de termos relacionados ao assunto da Alimentação, Caça, Trilhas, Pesca, Redes e Tecelagem (no tópico "Adaptação à Terra") desses textos curtos, com o objetivo de alcançar a escrita precisa das palavras;

[123] Vide seção teórica de foco na forma e ensino de vocabulário no Capítulo III.

e) *Definição:* (1º versão): em atividade para definir termos (ex. “miséria” -- *O que entende por miséria?*).

Por uma questão de limitação do âmbito desta pesquisa privilegiamos neste estudo a fase de produção do material, e nem tanto a de implementação, embora saibamos que as duas facetas complementam a produção. A repercussão da implementação do material em sala pela audição das gravações nos serviu apenas para compreender o processo de produção. Em relação ao ensino da forma, as transcrições demonstraram o quanto as *estratégias* mencionadas tinham sido usadas em *atividades de produção oral em pequenos grupos* por professora e alunos. Esse fato sinalizou a importância de se preparar atividades escritas de aquisição de vocabulário e de *formas* que viessem a reforçar a retenção de insumo significativo de aprender visto em produção oral.

Reproduzimos quatro transcrições que ocorreram na primeira parte do material, ou seja, aquela que trata do estudo das navegações à África, América, Índias e Brasil. Nesta parte, a história é contada por meio de mapas e de um texto curto - “Especiarias” - que relata a importância das especiarias na movimentação dessas navegações no século XV. Ao iniciar essa unidade os alunos realizam uma atividade com *especiarias autênticas*, como *aquecimento* para o assunto que vai ser tratado. Os alunos são incentivados a escolher uma só especiaria (tempero) dentre várias delas contidas em envelopes individuais (transparentes) e falar sobre ela. Adiante, descrevemos o objetivo da unidade, o enunciado da tarefa e transcrevemos trechos da aula em que se percebem as estratégias de ensino/aprendizagem do léxico e/ou de formas gramaticais.

**QUADRO 20**

## ATIVIDADE COM ESPECIARIAIS

**Objetivos da unidade:**
Definição de especiaria; nomeação de tipos; observância de sua utilidade em diferentes épocas históricas; introdução aos mapas acerca das navegações; leitura de um texto sobre especiarias; descrição de especiarias quanto à aparência; o cheiro; o sabor; o hábito de uso; a preferência; a rejeição; a indiferença; avaliação da produção de texto escrito por colega mediante preenchimento de "Ficha Avaliativa de Texto de Colega"; troca de informações sobre dificuldades de vocabulário e gramática; sistematização gramatical.

**Atividade:**
*1. Selecione um envelope com uma especiaria dentre os vários envelopes colocados na mesa.*
*2. Faça uma exposição oral na qual justifique sua escolha por esse tempero e descreva sua aparência, gosto, cheiro, hábitos de uso em alimentos, preferência, indiferença, falta de conhecimento. Responda às perguntas que poderão surgir dos colegas.*
*3. Escreva um texto descrevendo uma segunda especiaria de sua escolha.*
*4. Troque de textos, em duplas, e preencha o que pede a "Ficha Avaliativa do Texto do Colega", entregue pela professora.*

**QUADRO 21**

| Transcrição 1 | | |
|---|---|---|
| Exposição oral da especiaria pelo aluno: LOURO | | |
| Ach = Aluno chinês | | |
| Ahisp = Aluno hispânico (peruano, argentino, espanhol, cubano, boliviano) | | |
| As = Alunos | | |
| P = Professora | | |
| Incompr. = Incompreensível | | |
| 1. | Ach1: | Essa folha aqui. Eu não sei o nome dele, mas eu sei que que ele usa. |
| 2. | P: | Quem pode ajudar com o nome da folha. |
| 3. | Ach1: | Qual é o nome dessa folha aqui? |
| 4. | Ahisp1: | Loiro. |
| 5. | Ahisp2: | Laurê. |
| 6. | Ahisp3: | Laurê pode ser? |
| 7. | Ahisp2: | Laurê. |
| 8. | P: | Louro. |
| 9. | Ahisp1: | Louro. |
| 10. | Ahisp3: | Louro. |
| 11. | Ach1: | Louro. |
| 12. | Ahisp1: | Louro, português. |
| 13. | Ach1: | Louro. O jeito dele é uma folha, tem cheiroso, perfumada. |
| 14. | P: | É cheiroso. |
| 15. | Ach1: | É cheiroso, perfumada. |
| 16. | P. | Perfumada. Cheirosa. |
| 17. | Ach1: | É. Aí. Ele pode fazer um prato junto com carnes, assim, ó, molhos, né? Achei só isso, assim. |
| 18. | Ahisp1: | Pode fazer chá também. |
| 19. | Ach1: | Chá também? |
| 20. | Ahisp2: | Também. |
| 21. | P: | Também. |
| 22. | Ahisp3: | Pratos de legumes também. |
| 23. | As: | Também. |
| 24. | P: | Prato de legumes. É. |
| 25. | Ach1: | Mas meus pais faz ele com carne. |

| | | |
|---|---|---|
| 26. | As: | (Incompr.) |
| 27. | P: | Ah, “Ele” se for tempero, se você pensar em tempero. Se você pensar em folha é “Ela”. |
| 28. | Ach1: | É. Porque folha é feminino. |
| 29. | P: | Feminino. |
| 30. | Ach1: | É. |
| 31. | P: | Seu pai usa (incompr) prá quê? |
| 32. | Ach1: | Fazer o prato de sopa, sopa, carne, assim, ó. Achei só isso, é só. |
| 33. | P: | Se usa muito na comida chinesa? |
| 34. | Ach1. | Não é muito. Não é muito. Só que (incompr.) o prato de sopa e o carne, carne e molhos, né? Molho prá carne, para outra coisa não. |
| 35. | Ahisp2: | Conhece (incompr.) que bota no feijão? |
| 36. | P: | No feijão também. Se usa muito no feijão brasileiro. |
| 37. | Ach1: | No feijão nunca viu! |
| 38. | P: | Porque o feijão fica um caldo. |
| 39. | Ahisp3: | Caldo. |
| 40. | P: | Porque tudo que é caldo fica gostoso. Se usa muito no feijão. |
| 41. | Ach1: | Então, quem vai continuar. |

Inicialmente há a negociação entre os alunos sobre o nome certo para o tempero (nº. 2 a 12). Os alunos usam várias estratégias de aprendizagem: tentam corrigir e/ou imitar o colega, pronunciar o termo, até que a professora intervém com o nome certo do tempero: *Louro* (nº. 8). Outros alunos repetem o termo como forma de adquiri-lo (nº. 9 a 12). Um aluno chinês tenta descrever a aparência do tempero (nº. 13). Embora tenha conhecimento do vocabulário, necessita aprender como empregá-lo no uso comunicativo: *O jeito... teria uma folha, tem cheiroso, perfumada* (nº. 13). Os alunos chineses pareciam ter pressa em passar o turno adiante, fato comum nas falas desses alunos, quando requeridos para fazer relatos orais na sala de aula: *Achei só isso, assim* (nº. 17), *Achei só isso, é só* (nº. 32), *Então, quem vai continuar?* (nº. 41). Um aluno hispânico demonstrou surpresa quando a professora introduziu o termo *caldo* (nº. 38), aparentemente novo e procurou repeti-lo como estratégia de memorização (nº. 39). Um aluno chinês demonstrou surpresa ao saber que o Louro era usado no feijão (nº. 37): *No feijão nunca viu!* A aluna hispânica usava, com freqüência, nas aulas, o termo informal *bota* (*no feijão*) (nº. 35) por dominar esse registro informal. A visualização mental do Louro em diversos contextos de uso como *no chá* (nº. 18), *em prato de legumes* (nº. 22), *com carne* (nº. 25), *na sopa* (nº. 32), *no feijão* (nº. 35) pode ser entendida como outra estratégia de

aprender vocabulário. O exercício de escrita de uma segunda especiaria, depois que todos os alunos tiveram a oportunidade de falar sobre o seu tempero é uma maneira de consolidar as hipóteses de linguagem lançadas na interação oral.

**QUADRO 22**

| Transcrição 2 | | |
|---|---|---|
| Exposição oral da especiaria pelo aluno: PIMENTA | | |
| 1. | Ahisp1: | Isso aqui é pimenta. Pimenta picante. Tem cor vermelho. |
| 2. | P: | Vermelha. |
| 3. | Ahisp1: | Vermelha. Se usa para dar cor às comidas. Bom, eu não conheço muitas comidas no Brasil, mas... |
| 4. | Ahisp2: | Você pode fazer... |
| 5. | Ahisp1: | Mas, no meu país se usa muito prá cozinhar o "Cevit" (incompr.), por exemplo. |
| 6. | P: | Cozinhar...(o quê)? |
| 7. | Ahisp1: | É uma comida do meu país. O "Cevit". O nome é "Cevit". É muito picante. Se usa muito isso. |
| 8. | P: | É comum o (incompr.) |
| 9. | Ahisp1: | É. E é muito mais (incompr.). É muito mais picante. |
| 10. | Ahisp2: | Que tem vários tipos. Vários tipos. Também pode botar com óleo, óleo de azeite de oliva com sal. |
| 11. | Ahisp3: | Hum... hum...Hum... hum... |
| 12. | Ahisp4: | Frasco. |
| 13. | P: | Frasco de vidro ou pote. Você prepara com óleo, pimenta e sal e deixa na geladeira. |
| 14. | Ahisp3: | Hum... hum... |
| 15. | P: | E vai usando na comida. |
| 16. | Ahisp1: | Pra temperar os saladas, por exemplo? |
| 17. | P: | (A profa. chama Ahisp2 pelo nome) Prá que você usa esse tempero com óleo, com sal e pimenta? |
| 18. | Ahisp2: | Pode botar una carne, frango... |
| 19. | Ahisp1: | Prá qualquer comida. |
| 20. | P: | Mas é muito forte. |
| 21. | Ahisp2: | Si. |
| 22. | Ahisp1: | O cheiro é forte também. |
| 23. | P: | O cheiro é forte. |
| 24. | Ahisp1: | O cheiro é forte. |
| 25. | Ahisp2: | Na pizza também. |

Muito da riqueza cultural que os alunos trazem de sua alimentação típica e apreensão desse léxico pode não ser assimilado por outros participantes (que desconhecem esses referenciais) sem recursos visuais do alimento típico ou associações. Quando a professora perguntou *Cozinhar*...(o quê)*?* (nº. 6), a partir da incompreensão do prato típico nomeado pelo aluno peruano (nº. 5), o prato acabou não sendo explicado. Um aluno arrisca lançar no contexto a palavra *frasco* (nº.12), referindo-se ao utensílio de conservação de tempero em geladeira. A professora, prevendo o desconhecimento da palavra por outros alunos, procura parafraseá-la em *frasco de vidro ou pote* (nº.13). O *Hum...hum*..., balbuciado (nº. 11 e 14), parece denotar uma estratégia de atenção ao que está sendo falado e esforço para compreender a mensagem. *O gosto forte da pimenta* (nº. 20), lembrado e comentado por uns, relembra *o cheiro forte* (nº. 22 e 23) por outros, e faz um último aluno pensar em pizza (nº. 25). Isso nos mostrou como a associação e a visualização mental da pimenta caminha de situação para situação, o que parece funcionar como uma estratégia de aprender vocabulário com essa abordagem.

**QUADRO 23**

| Transcrição 3 | | |
|---|---|---|
| Exposição oral da especiaria pelo aluno: CANELA | | |
| 1. | Ach1: | O nome dele é canela. Canela na pau. É prá cozinha com... cozinha carne e ele é caspa de árvore. |
| 2. | Ach2: | Casca. |
| 3. | Ach1: | Casca de árvore. Não tem mais. É isso. |
| 4. | P: | Vocês usam prá comida, a canela? Porque nós costumamos usar prá doces. |
| 5. | Ach1: | Doces? |
| 6. | P: | Prá doces. |
| 7. | Ahisp1: | Prá carne também. Frango. |
| 8. | P: | Prá carne? É usado pra carne? Vocês conhecem prá carne? |
| 9. | Ach3: | Não. |
| 10. | P: | Conhece (chama Ach3 pelo nome)? Nunca usei com carne. |
| 11. | Ahisp1: | Pero canela em pó com carne. |
| 12. | P: | Sei. Se usa também com carne. |
| 13. | Ach3: | "Cinemei" (Incompr.) com carne. |
| 14. | P: | O quê? |
| 15. | Ach3: | Com casca, com carne. |
| 16. | P: | E vocês, preferem canela em pó ou em pau quando usam? |
| 17. | Ahisp2: | Depende. |
| 18. | Ach3: | Em pó. |
| 19. | As: | Pau. |
| 20. | P: | Já tomaram cafezinho no MacDonalds, na lanchonete do Macdonalds? |
| 21. | Ach3: | Eu ia falá. |
| 22. | P: | Fala (chama Ach3 pelo nome). |
| 23. | Ach3: | Com colher. |
| 24. | P: | Tente explicar. Eles não entenderam. Explica. Vou te ajudar. |
| 25. | Ach3: | Tem canela assim mais fininho, comprido, para usar como colher prá... |
| 26. | P: | Misturar. |
| 27. | Ach3: | Pra misturar café. |
| 28. | P: | Café. Quando você toma o cafezinho no MacDonalds você recebe o cafezinho na xicrinha, você recebe uma canela em pau para você usar de colher. |
| 29. | As: | (incompr). |

Os alunos intervêm para fazer a correção de *caspa de árvore* (nº. 1) para *casca* (nº. 2). Os erros léxicos são geralmente pouco admissíveis enquanto os de concordância nominal são mais tolerados. O tema caminha para uma situação de conhecimento de mundo dos alunos do uso da canela em doces (nº. 5) para alguns e em carnes (nº. 7 a 9) para outros, assim como o uso da canela tanto em pó como em pau. A partir daí, o tema evolui para o MacDonalds, lugar onde a canela em pau é utilizada como colherzinha no cafezinho (nº. 20). A aluna chinesa já pensava no assunto antes de ser mencionado: *Eu ia falá* (nº. 21) e foi incentivada a expor o assunto. A visualização dessas situações parece que ajuda a memorizar o termo, assim como o prolongamento do tema para novos contextos (como MacDonalds) em que o termo (canela) continua sendo empregado.

**QUADRO 24**

| Transcrição 4 | | |
|---|---|---|
| Exposição oral da especiaria pelo aluno: CANELA | | |
| 1. | Ach1: | Também é canela. Eu comi uma vez com canela em pó com canjica. |
| 2. | P: | Canjica. Já comeram canjica? |
| 3. | Ahisp1: | Eu comi já. |
| 4. | Ahisp2: | Canjica? |
| 5. | Ahisp1: | É como arroz doce, mas não com arroz não, com milho. |
| 6. | Ahisp3: | Canjica é milho branco. |
| 7. | Ahisp4: | (Incompr.) |
| 8. | Ach1: | Com leite. |
| 9. | Ahisp1: | É muito parecido com arroz com doces. |
| 10. | P: | Arroz doce é muito gostoso. Gostou (chama Ach1 pelo nome)? |
| 11. | Ach1: | Gos... |
| 12. | P: | Gostei. |
| 13. | Ach1: | Ahn... Ahn... |

O aluno inicia sua fala com a afirmação de que o tempero acerca do qual vai desenvolver sua fala já foi explorado pela aluna anterior: *Também é canela* (nº. 1). Conta que já comeu um prato da culinária brasileira, *canjica com canela* (nº. 1). A professora indaga outros alunos sobre

esse conhecimento da culinária do Brasil, e outro aluno mostra seu conhecimento: *É como arroz com doce, mas não com arroz não, com milho* (nº. 5). Para explicar o termo, os alunos que o conhecem usam a estratégia da definição para esclarecê-lo para os demais: *Canjica é milho branco* (nº. 6), *Com leite* (nº. 8) diz outro aluno. Um aluno mostra domínio incorreto da frase lexical "arroz doce": *É muito parecido com arroz com doces* (nº. 9). No uso contextualizado, os alunos podem ir aos poucos alargando o repertório de colocações na nova língua. Os alunos hispânicos sempre mostravam muito interesse em conhecer mais sobre a cultura chinesa, daí o aluno hispânico perguntar para o expositor chinês, que comeu canela com canjica, se gostou: *Gostou* (nº. 10)? Quando a professora percebe que a aluna titubeia com o tempo verbal no passado "Gos...", ela esclarece a forma gramatical correta *Gostei,* no próprio contexto; permitindo, por meio dessa estratégia, a reflexão da aluna para com a forma correta, percebida por meio de seu murmúrio *Ahn, Ahn* (nº. 13).

As transcrições numeradas de 5 a 11 referem-se a uma atividade personalizada em que os alunos receberam um Questionário Pessoal com perguntas para falar de si mesmo e cujas respostas deveriam ser articuladas oralmente no próprio grupo. Cada membro do grupo teria oportunidade de responder a cada pergunta e ser ouvido pelos demais. Somente depois que todos tivessem respondido a uma pergunta, é que eles passariam para a pergunta seguinte. As perguntas foram respectivamente: (1) *Há quanto tempo está no Brasil? Estou no Brasil há...* ; (2) *Com quem veio ao Brasil? Eu vim...;* (3) *Você estuda e trabalha no Brasil?;* (4) *Como está sendo a sua adaptação à língua portuguesa?*; (5) *Como pode comparar o Brasil e o seu país?;* (6) *Quais suas expectativas para conhecer o Brasil?*.

**QUADRO 25**

## RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO ORAL

**Objetivo:**
Trocar informações entre os alunos, em pequenos grupos, sobre formação educacional, profissão, tempo de permanência no país, época de chegada ao Brasil, saudade do país de origem, dentre outras coisas; ser capaz de responder a uma entrevista ou a perguntas pessoais.

**Atividade:**
*Em pequenos grupos procure saber o que cada colega tem a dizer sobre os itens do questionário intervindo com suas perguntas ou comentários.*

| Transcrição 5 | | |
|---|---|---|
| Há quanto tempo está no Brasil? | | |
| 1. | Ahisp1: | Eu estou no Brasil há um ano, um ano e meio mas o menos. |
| 2. | Ahisp2: | Vocês? |
| 3. | Ahisp3: | Eu estou no Brasil há dos anos. |
| 4. | Ahisp2: | Dos anos. |
| 5. | P: | Dois. |
| 6. | Ahisp3: | Dois anos. |
| 7. | Ahisp4: | Eu estou em Brasil há 7 meses. |
| 8. | P: | Estou NO Brasil. Vamos pensar... então, não em Brasil, mas NO Brasil. |
| 9. | Ahisp3: | NO Brasil. |
| 10. | P: | Estou NO Brasil. |
| 11. | Ahisp1: | Pode falar FAIZ 5 anos ou FAIZ 2 anos? |
| 12. | Ahisp3: | Pode ser. |
| 13. | Ahisp4: | Acho que só HÁ. |
| 14. | Ahisp1: | Acredito que és HÁ. |
| 15. | Ahisp4 | És HÁ. |
| 16. | Ahisp1: | No utiliza FAZER no? |
| 17. | Ahisp2: | Eu estou no Brasil HÁ? |
| 18. | P: | HÁ é melhor do que FAZ. |
| 19. | Ahisp2: | FAZ também pode se decir? |
| 20. | P: | Pode se dizer, mas é mais bonito HÁ. Estou no Brasil HÁ 7 anos, 7 meses. |
| 21. | Ahisp2: | HÁ tem acento? Tem com acento? |
| 22. | Ahisp1: | Com acento assim (mostra). |
| 23. | Ahisp2: | Huhm... Huhm... |
| 24. | Ahisp1: | Acento assim é ala (incompr). |
| 25. | Ahisp1: | Com el acento é ala (incompr). |

Mesmo conhecendo o vocabulário, os alunos precisam de experiência na comunicação para conseguir dominar a língua: *Estou em Brasil há 7 meses* (nº. 7), daí a negociação (nº. 7 a 10). A resposta a essa pergunta de questionário suscitou dúvidas e pedido de esclarecimento quanto ao uso de FAZ X HÁ associado a tempo de permanência e quanto à colocação do acento em HÁ (nº. 11 a 25). Um aluno ensina o outro como desenhar o acento, utilizando o recurso visual como estratégia (nº. 22).

**QUADRO 26**

| Transcrição 6 | | |
|---|---|---|
| Com quem veio ao Brasil? | | |
| 1. | Ach1: | Eu vim com meu amigo. Com meu amigo eu vim... |
| 2. | Ach1: | O que INSTALAR? |
| 3. | Ahisp1: | Ahn... INSTALAR. |
| 4. | P: | INSTALAR é quase que ficar. Por exemplo, você já tinha pessoas que conhecia aqui que ajudaram você a se INSTALAR. INSTALAR é arrumar uma casa, arrumar uma escola, é ficar, é se colocar no lugar. |
| 5. | Ahisp1: | É um sentido figurado no? Por que INSTALAR és... |
| 6. | P: | INSTALAR é quando você chega, você precisa de casa, escola, que mais? Informações. Então as pessoas ajudam você... |
| 7. | Ahisp1: | ACOMODAR. |
| 8. | P: | A se ACOMODAR no novo país. |
| 9. | Ahisp1: | Porque você pode falar também INSTALAR.... |
| 10. | Ahisp2: | Um aparelho. |
| 11. | Ahisp1: | Um aparelho. |
| 12. | Ahisp1: | Porque o uso mas normal de essa palavra és INSTALAR APARELHO. Acredito que um poco figurado o sentido no, INSTALAR VOCÊ na cidade, pegar o casa, pegar trabalho, pegar coisas, ACOMODAR. |
| 13. | P: | INSTALAR uma televisão é por exemplo... é vir aqui agora e colocar uma televisão aqui na parede, por exemplo, INSTALAR. Então instalar a pessoa é colocar a pessoa... |
| 14. | Ahisp1: | Você ficou instalada, no português. |
| 15. | Ahisp2: | Eu não vou ficar instalado no Brasil, estou voltando para a Espanha agora. Simplesmente fiquei para dar os cursos quatro meses, então eu vim, vim sozinho e tenho de voltar agora. É isso. |

A negociação do grupo se inicia, provavelmente, a partir de uma frase ouvida um pouco antes com o termo *instalar*: *O que é instalar?* (nº. 2). A professora procura definir o termo para os alunos como estratégia de auxilio à compreensão. O aluno parece não compreender o uso do termo como *instalar pessoa no país*, embora pareça conhecer o sentido de *instalar aparelho* (nº. 9). A

sinonímia “acomodar” (nº. 7), proferida por outro aluno, ajuda na negociação de sentido do termo. O último aluno acomoda bem o termo no exemplo que produziu: *Eu não vou ficar instalado no Brasil* (nº. 15).

**QUADRO 27**

| Transcrição 7 | | |
|---|---|---|
| Com quem veio ao Brasil? | | |
| 1. | Ahisp1: | Você vinho a casa de seus pais. E há quanto tempo seus pais moravam no Brasil? |
| 2. | Ach1: | Há 6 anos. |
| 3. | Ahisp1: | Você esteve quase 2 anos sem seus pais? |
| 4. | Ach1: | Não, eu mora com meu pai. Eu só 11 meses aqui. Meu pai chegou no Brasil há 6 anos. |
| 5. | Ahisp1: | Então você esteve 5 anos, casi 5 anos sem seu pai no? Porque você morava na China. |
| 6. | Ach1: | Si. |
| 7. | Ahisp1: | E seu pai aqui. |
| 8. | Ach1: | Si. |
| 9. | Ahisp1: | Então você estava sem seu pai. Vocês ficaram separados. |
| 10. | Ach1: | Si. |
| 11. | Ahisp1: | Ahn... 5 anos. |
| 12. | Ach1: | É. No. 6 anos. |
| 13. | Ahisp1: | Quase 6 anos. |
| 14. | Ach1: | Quase 6 anos. |
| 15. | Ahisp2: | Você era menina, né? |
| 16. | As: | (risos). |
| 17. | Ach1: | Não. |
| 18. | Ahisp2: | Você era menina lá na China, quando... |
| 19. | P: | Era pequena. |
| 20. | Ahisp2: | Pequena |
| 21. | Ach1: | (Incompr.) Pequena. |
| 22. | Ahisp1: | Tinha quantos anos? |
| 23. | Ach1: | Dezessete anos. |
| 24. | Ahisp2: | Dezoito agora? |
| 25. | Ach1: | Agora eu dezesseis anos. Agora eu vinte e um anos. |
| 26. | P: | Eu tenho... |
| 27. | Ach1: | Eu tenho vinte e um anos. |
| 28. | P: | Eu tenho 21. Eu tinha dezessete. |
| 29. | Ach1: | Dezesseis. |
| 30. | P: | Dezesseis. É muito jovem. |

| | | |
|---|---|---|
| 31. | Ahisp2: | Você tem onze anos, doze anos, catorze anos. Asi você tem sempre semblante de jovens. Muito (incompr.) velhas. |
| 32. | P: | Não parecem velhas. As pessoas velhas não parecem velhas. |
| 33. | Ahisp2: | Não tem muitos... |
| 34. | P: | Muitas, como chama... rugas? |
| 35. | Ahisp2: | Não tem rugas e (incompr.) também. |
| 36. | Ahisp1: | Rugas. |
| 37. | P: | Manchas? |
| 38. | Ahisp1: | Não.... mustacho, no, bigode, pel... pel... |
| 39. | P: | Pelo? |
| 40. | Ahisp2: | Pelos. |
| 41. | As: | (risos) |
| 42. | Ahisp2: | Na cara também. |
| 43. | Ahisp1: | Oh, eu tenho. |
| 44. | Ahisp2: | Os chineses não têm... na cara. |
| 45. | Ahisp1: | É certo que os chineses têm uma aparência mais jovem. |
| 46. | Ahisp2: | Não tem pelo na cara. |
| 47. | Ahisp1: | (incompr. “lampinho”?) |
| 48. | Ahisp2: | Em espanhol és (incompr. “lampinho”?). |
| 49. | P: | Lampinho? Nós não temos essa palavra. |
| 50. | As: | (risos) |

Esse é um exemplo de negociação de significados em que a aluna chinesa demonstra nível de proficiência aquém do nível de proficiência do grupo em que estava inserida. Sua comunicação ainda era bastante fragmentada, incompreensível e mesmo no uso dos números, na língua portuguesa, apresentava confusão. Assim, como os outros alunos chineses no grupo, ela também freqüentava um programa regular de ensino de português para estrangeiros em escola bilíngüe em São Paulo, na qual recebiam ensino com apoio gramatical. A aluna havia chegado ao Brasil somente 11 meses antes e, por seu rápido progresso naquela escola, pediram que a deixássemos freqüentar as aulas. A aluna mantinha-se, na maioria das vezes, calada no grande grupo, mas participativa por meio da atenção, da presença às aulas e da realização das tarefas escritas. Os alunos hispânicos, mesmo sabendo de suas dificuldades lingüísticas de produção, tentavam integrá-la no pequeno grupo e ajudá-la nas tarefas orais, direcionando-lhe perguntas.

O texto se inicia com essa aluna chinesa contando que seus pais vieram ao Brasil cinco ou seis anos antes dela e que ela já estava no Brasil havia 11 meses. Ficou todo aquele tempo na China sem eles, provavelmente com avós. A conversa se desenrola para o comentário do aluno hispânico de que ela deveria ser muito pequena quando seus pais vieram ao Brasil. O seu semblante aparentava uma menina bastante jovem: *Você tem onze anos, doze anos, catorze anos* (nº. 31). A aluna conta-lhes que tinha, naquele instante, vinte e um anos; e dezesseis quando seus pais a deixaram na China e vieram ao Brasil. O aluno hispânico refere-se à aparência jovem das meninas chinesas em geral: *Não parecem velhas* (nº. 32). Ele procura pela palavra *rugas* para expressar-se: *Não tem muitos...* (nº. 33) e é ajudado pela professora (nº. 34) que tenta inferir o que ele queria dizer: *Não tem rugas e (incompr.) também* (nº. 35). A negociação passa pela tentativa de adivinhar o termo (inferir), sugerindo *manchas*, mas o aluno o refuta tentando, com esforço, achar o termo que queria dizer por meio da estratégia da tradução de *bigode/ pelo na cara: Não tem eh... mustacho, no, bigode, pel... pel....* Conclui no final da interação: *Não têm pelo na cara* (nº. 46), o que, segundo o aluno hispânico ajudaria na sua aparência jovial.

**QUADRO 28**

| Transcrição 8: | | |
|---|---|---|
| Você estuda e trabalha no Brasil? | | |
| 1. | Ach1: | Agora eu só estudo, aprende português. |
| 2. | P: | Aprendo. |
| 3. | Ach1: | Aprendo português. É só isso. |
| 4. | Ahisp1: | E na China você estudava? |
| 5. | Ach1: | Sim. Na China... |
| 6. | Ahisp1: | Na universidade? |
| 7. | Ach1: | Na universidade. |
| 8. | Ahisp1: | Que que você estudia... estudava? |
| 9. | Ach1: | Remédio. Médico. |
| 10. | P: | Medicina? |
| 11. | Ach1: | Sobre remédios. |
| 12. | P: | Remédio. |
| 13. | Ach1: | Remédio. |
| 14. | Ahisp2: | Farmácia. |
| 15. | Ahisp3: | Farmácia. |
| 16. | Ach1: | Ahn... Sim. |
| 17. | P: | Como chama o curso? Farmácia? |
| 18. | Ahisp1: | Eu não sei aqui, em Portugal. Em espanhol é Farmácia. |
| 19. | P: | Aqui eu não sei como chama o curso. |
| 20. | Ahisp2: | (incompr.) Ciência Farmacêutica. |
| 21. | Ahisp3: | Farmacêutica. |
| 22. | P: | Ciência Farmacêutica. |
| 23. | As: | (incompr.) |

Por meio da negociação, os alunos conseguem nomear o curso universitário que o aluno fez na China, que no início era pouco preciso.

**QUADRO 29**

| Transcrição 9 | | |
|---|---|---|
| Como está sendo a sua adaptação a língua portuguesa? | | |
| 1. | Ach1: | Chinês e português é bem diferente. Pra mim é muito difícil. Quando eu choguei no Brasil eu não entendi nada. Eu tenho medo de sair porque logo não entendi fala. |
| 2. | P: | Não entendia. Quando CHEGUEI eu não ENTENDIA. Eu TINHA. Tudo no passado. |
| 3. | Ach1: | Eu tenho medo de falar. É só. |
| 4. | P: | Mas pode falar bastante. |
| 5. | Ahisp1: | Pedir. Eu PEÇO? |
| 6. | P: | Eu PEÇO. Passado? Eu? |
| 7. | Ahisp2: | Eu? |
| 8. | P: | PEDI. |
| 9. | Ahisp3: | PEDI? |
| 10. | P: | Eu PEDI. Ele PEDIU. |
| 11. | Ahisp1: | Huhm! |
| 12. | P: | Eu PEÇO, você PEDE. |
| 13. | Ahisp3: | A meu adaptaçon no português mais o menos. Está sendo relativamente fácil porque eu tenho de falar as aulas em portunhol, tudo misturado, espanhol e português. Então quando eu estou dando as aulas em português eu tenho de perguntar aos alunos com muita freqüência e que eu sei se estou falando bem, se estou dizendo isso correctamente o non. É uma maneira de praticar, né? |
| 14. | P: | A palavra corretamente não tem c. |
| 15. | Ahisp3: | Corretamente. |

O aluno chinês já havia aprendido o tempo verbal do Imperfeito em cursos anteriores, mas, naquele instante, teve oportunidade de usá-lo em situação comunicativa. Os alunos sentiam-se à vontade para perguntar suas dúvidas de gramática na interação. Surge uma dúvida de conjugação verbal sobre o verbo pedir no presente: *Pedir. Eu peço?* (nº. 5). A professora aproveita para testar e expandir conhecimento quanto ao passado desse mesmo verbo: *Eu peço. Passado? Eu?* (nº. 6). O aluno titubeia: *Eu?* (nº. 7). A professora fornece a resposta: *Pedi* (nº. 8). O aluno não se convence, pede esclarecimento: *Pedi?* (nº. 9) e acaba se convencendo de que é a forma correta (*Huhm!* nº. 11) a partir de insumo adicional provido pela professora: *Eu pedi. Ele pediu* (nº. 10). Sobre a adaptação daquele aluno ao português, ele era um professor hispânico que vinha ao Brasil

dar aulas em cursos de pós-graduação de tempo em tempo e aproveitou para fazer nosso curso. Seu aprendizado da língua ocorria pelo próprio uso do português com seus alunos brasileiros e em cursos breves como o nosso.

**QUADRO 30**

| Transcrição 10 | | |
|---|---|---|
| Compare o Brasil e seu país de origem | | |
| 1. | Ahisp1: | E você, você não falou. |
| 2. | Ach1: | Eu não sei... que é... COMPARAR? COMPARAR... |
| 3. | Ahisp2: | COMPARAR... |
| 4. | P: | COMPARAR... |
| 5. | Ahisp1: | Este aqui. |
| 6. | P: | Este aqui... você diz assim, este é... |
| 7. | Ahisp2: | Este é bom. |
| 8. | P: | Este é... bom.. Este é ruim. Você tem duas coisas e você dá sua opinião sobre esta e dá sua opinião sobre esta (mostra). Você faz uma comparação. |
| 9. | Ahisp1: | Da vida na China, da vida no Brasil. |
| 10. | P: | Da vida na China, da vida no Brasil, você fala como é. |
| 11. | Ach1: | Huhm... Huhm... |
| 12. | Ahisp1: | É uma e outra. |
| 13. | Ach1: | Huhm... Huhm. Comparar meu país e Brasil? |
| 14. | P: | É. |
| 15. | Ach1: | Huhm... Huhm. |
| 16. | Ahisp1: | A vida. |
| 17. | Ahisp2: | Como é lá, como é aqui. |
| 18. | Ahisp1: | As diferencias. |
| 19. | Ahisp2: | As pessoas. |
| 20. | Ahisp1: | E as coisas que son iguais. COMPARAR. Ver isso. |
| 21. | Ach1: | Quando chegar feriados, chinês no querem viajar, porque cada família, tudo no tem a carro, assim pouca pessoa tem carro. No Brasil é quase todas família tem carro e pode ir prá Bahia, prá fazendo (fazenda). China não. Só passeia na rua e passear na parque, comprar comida, só assim. No Brasil é... tem... é mais interessante, sim. No Brasil eu moro na 25 de Março e lá é muito perigoso e tem muitos ladronas e tudo tem armas, sim. Na China no é perigoso. À noite até 8 horas tudo pessoas no pode sair. E na China até 12 horas, 1 horas, na rua tem pessoas, não tem medo. Aqui eu tem medo de sair. Sim. |

| | | |
|---|---|---|
| 22. | Ahisp2: | Também Cuba assim.. Você anda na rua qualquer hora. Não tem... |
| 23. | Ahisp3: | Tranqüilo. |
| 24. | Ahisp2: | Não tem (incompr.). |
| 25. | Ahisp4: | Argentina era tranqüila antes. |
| 26. | Ahisp2: | Agora não. |
| 27. | Ahisp4: | Agora não, agora és muito perigoso também salir, no só... |
| 28. | P: | É perigoso sair. |
| 29. | Ahisp4: | É perigoso sair. No só de noite, mas também... |
| 30. | Ahisp1: | De dia também. |
| 31. | Ahisp3: | Perigoso? |
| 32. | Ahisp2: | Perigoso. E Espanha? |
| 33. | Ahisp1: | Espanha em geral era bastante tranqüila. Agora bem, as cidades grandes, depende dos bairros, a noite. Mas em geral dá para caminhar toda noite. Non tem muito problema. |
| 34. | Ahisp2: | Mas tem... |
| 35. | Ahisp1: | Tem, algunos bairros que pode ser mais ou menos perigoso, mas em geral no é, posso ir caminhando do centro da cidade até a minha casa que é em Madri, que fica... |
| 36. | Ahisp2: | Você mora em Madri? |
| 37. | Ahisp1: | Si. Longe do centro. Acho que dá para ir caminhando toda noite. Non tem problema. |
| 38. | Ahisp1: | Aqui não. |
| 39. | Ahisp1: | Olha, eu fui roubado uma vez no meu bairro (incompr.), pode ser um problema, mas em geral você fica tranqüilo. |
| 40 | Ahisp2: | Aqui no Brasil também. Como todo no, tem alguns bairros ma perigoso, otros mas tranqüilos. (incompr.) Eu moro bastante tranqüilo, que é Cambuí. Cambuí (incompr.) é muito tranqüilo, 12 horas, una hora da manhã, para praça caminhar. Tem também muita vigilância, muita polícia. |

A negociação de sentido começa desde a incompreensão do significado do verbo *comparar,* no enunciado da atividade: *Compare o Brasil e seu país de origem.* Era necessário que o aluno compreendesse o enunciado para realizar a tarefa. Os alunos hispânicos insistiam na participação dos alunos chineses: *E você? Você não falou* (nº. 1). O aluno explica que não entendeu o enunciado da pergunta para poder participar e pede esclarecimento: *Eu não sei... que é... Comparar?* (nº. 2). Após compreender o termo "comparar" do enunciado (nº. 5 a 20), o aluno

profere a comparação entre o Brasil e seu país (nº. 21). Os outros alunos satisfazem-se com a explicação; e o tema da violência, que tinha sido introduzido, desenvolve-se na interação com o comentário dos outros alunos quanto à situação em seus países, Cuba, Argentina e Espanha. Após análise dessa transcrição, vimos que os *pronomes indefinidos* mostraram ser um problema e seria um tópico a ser explorado como foco na forma em aulas subseqüentes. Contudo, é preciso lembrar que os estágios de desenvolvimento de aprendizado de cada aluno são diferentes e nem sempre permitem que estejam preparados para aproveitar das sistematizações formais e atividades de consolidação.

**QUADRO 31**

| Transcrição 11 | | |
|---|---|---|
| Quais suas expectativas para conhecer o Brasil? | | |
| 1. | Ahisp1: | Minhas expectativas são conhecer o país, conhecer o lugares assim... eh... que me falem que são muito bonitinhos. |
| 2. | Ahisp2: | Que lugares você quer conhecer? |
| 3. | Ahisp1: | Eu gostaria conhecer Brotas aqui perto. |
| 4. | Ahisp3: | Brotas? |
| 5. | Ahisp1: | Pouços de Caldas. |
| 6. | Ahisp2: | Poços de Caldas. |
| 7. | Ahisp1: | Que me falam que é muito bonitinho. Eu gostaria, eu adoraria conhecer o Manaus, a Amazonía. |
| 8. | Ahisp2: | E o Pantanal? Não gostaria? |
| 9. | Ahisp1: | O Pantanal, talvez. Tem muito jacaré, aí, mas tudo bem. |
| 10. | As: | (risos) |
| 11. | Ahisp1: | Gostaria também. |
| 12. | Ahisp2: | Os jacarés também gostariam. |
| 13. | As: | (risos) |
| 14. | Ahisp1: | Ter um íntimo contato. |
| 15. | As: | (risos) |

A utilização do artigo parece ser uma dificuldade apresentada pelos alunos, assim como a pronúncia de cidades (Poços de Caldas) e Estados (Amazonas), o que poderia ser revisto em atividades com foco na forma.

Neste trecho seguinte, que apareceu na unidade dos africanos, o recurso visual de um desenho na lousa, feito pela professora, foi uma estratégia usada para aprendizagem do léxico "Bahia x baia" e sua ortografia diferente. Pela estratégia de associação do termo Bahia a cidadão baiano e pelo pedido de esclarecimento, o aluno apreende a ortografia dos dois termos.

**QUADRO 32**

| Transcrição 12 | | |
|---|---|---|
| Ortografia: Bahia com H ou sem H? | | |
| 1. | Ahisp1: | Bahia tem H? |
| 2. | P: | Bahia tem H. |
| 3. | Ahisp1: | Mas baia (no texto) não tem! |
| 4. | P: | Baia quando é um trecho de água, uma baia, aí não tem H. Não tem. |
| 5. | Ahisp1: | Aí não tem H. Mas os baianos têm. O nome baiano... |
| 6. | P: | Não tem H. Não. Então você fala, o povo da Bahia é o povo baiano. |
| 7. | Ahisp1: | Sem H? |
| 8. | P: | Sem H. Só o estado da Bahia tem H. E a palavra baia é quando você tem o mar, mas aqui você tem uma montanha, aqui você tem uma montanha (desenha na lousa) e de repente forma o mar, é muito calmo, porque forma uma baia. Aí já é essa palavra aqui, tá? (mostra na lousa). |

Após ler o texto da Mata na unidade dos Bandeirantes, foi pedido aos alunos que comparassem a vegetação da mata brasileira com a vegetação de seus países. Entretanto, como os alunos hispânicos tinham muita curiosidade sobre a China, extraímos um trecho em que o tópico se dissipou para perguntas sobre a muralha da China e acabou se concentrando na discussão de uma questão fonética.

**QUADRO 33**

| Transcrição 13 | | |
|---|---|---|
| Fonética: CH como som de X ou de TCH? | | |
| 1. | Ach1: | Cê pergunta aí eu responde. |
| 2. | P: | Eu respondo. |
| 3. | Ahisp1: | Respondo. |
| 4. | Ahisp2: | A gran muralha da TChina que século foi feita. |
| 5. | P: | Feita. |
| 6. | Ach1: | Que século? |
| 7. | P: | Que ano? Século? |
| 8. | Ahisp2: | Século? |
| 9. | Ach1: | No sei essa história. |
| 10. | Ahisp2: | É muito velha, né? |
| 11. | Ach1: | Muito velha, já. |
| 12. | As: | (risos) |
| 13. | Ach1: | Que século? Século passado. |
| 14. | As: | (risos) |
| 15. | Ahisp2: | A gran muralia, muralia, no? |
| 16. | P: | A grande muralha. |
| 17. | Ahisp2: | A grande muralha. |
| 18. | Ach2: | Muralha da China. |
| 19. | Ahisp2: | A grande muralha da TChina, chinesa. |
| 20. | Ach2: | Muraria. |
| 21. | P: | Chinesa ou DA China. |
| 22. | Ach3: | DA China. |
| 23. | Ahisp2: | A grande? |
| 24. | P: | Muralha. |
| 25. | Ahisp2: | Muralha... Ahn.... Muralha! A grande muralha da Tchina. |
| 26. | Ach2: | DA China. |
| 27. | Ach1: | DA China. CH... |
| 28. | Ahisp2: | Hum... em português? |
| 29. | Ahisp3: | China. |
| 30. | Ach1: | TChina é espanhol. |
| 31. | Ahisp2: | Igual espanhol. |
| 32. | Ach1: | No é TCH no. CH que fala X, né? X, né? |
| 33. | Ach2: | China. |
| 34. | Ahisp2. | Então foi feita para evitar a invasion da… |

| | | |
|---|---|---|
| 35. | Ach2: | Os inimigos, né? |
| 36. | P: | Invasão. |
| 37. | Ahisp2:<br>P: | Invasão. Ai tenho muito dificultade, EZE, o Z.<br>Mas vocês estão falando do tema da mata, aí, dos seus países, ou estão fugindo? |
| 38. | Ahisp2: | Eu falei da mata, né? |
| 39. | As | (risos) |
| 40. | Ach1: | Ao lado do grande muralha tem...(“uma mata!”) |
| 41. | As:<br>Ahisp3: | (risos)<br>Vou falar...(“da mata!”) (começa a narrar). |

O aluno hispânico pergunta ao aluno chinês em que século foi construída a grande muralha da China (nº. 4). Não sabendo explicar, o aluno chinês responde: *No sei essa história* (nº. 9). O aluno hispânico, para não embaraçá-lo, justifica que o colega não devia conhecer a história por ser ele muito jovem: *É muito velha* (a história), *né?* (nº. 10). Todos riem. O aluno chinês parece aliviar-se do embaraço dizendo: *Muito velha, já* (nº. 11) e continua com o mesmo senso de humor, repetindo a pergunta e dando uma resposta provável à pergunta: *Que século? Século passado* (nº. 13). Os alunos riem novamente. A questão caminha para a percepção de dois alunos (um aluno hispânico e um chinês) que outro aluno hispânico pronunciava o CH de China como *Tchina: Da China, CH...* (nº. 27). O aluno chinês, mesmo não falando espanhol, infere, pelo som que ouviu do aluno hispânico, que o som de TCH deve acontecer em espanhol: *Tchina é espanhol* (nº. 30). Ele insiste na correção, ao mesmo tempo que pede confirmação do som correto: *No é TCH no. CH que fala X, né? X, né?* (nº. 32). Outro aluno chinês o tranqüiliza quanto ao som: *China* (nº. 33). O espaço dado em aula para perguntas quanto aos sons das letras levou outro aluno hispânico a perceber sua dificuldade na pronúncia do S com som de Z no termo invasão: *Invasão. Aí tenho muito dificultade, EZE, o Z* (nº. 37). Quando a professora pede aos alunos que retomem a atividade com o texto da Mata, após essa dissipação, o aluno chinês, mais uma vez, provoca risos com seu humor, ao dizer que, ao falar da muralha da China, eles também estavam trabalhando o assunto da unidade, que era sobre uma mata: *Ao lado da grande muralha tem...* (uma mata)! (nº. 40). O tópico da Grande Muralha da China, surgido nesse contexto, é um exemplo de como o professor pode aproveitar outros assuntos que surgem nesse tipo de programa, para incentivar os alunos a realizar projetos de pesquisa e dessa forma aprender língua e adquirir informações novas.

O trecho, deste próximo excerto, ocorreu na unidade dos indígenas, após leitura de um texto de jornal sobre os índios Yanomamis, em que havia também uma foto de uma índia Yanomani deitada numa rede, descansando e amamentando seu filho. O texto dizia que a índia descansava depois de haver levado uma surra do marido.

**QUADRO 34**

| Transcrição 14 | | |
|---|---|---|
| Negociação de sentido do termo SURRAR | | |
| 1. | P: | Aqui tá a palavra surras. |
| 2. | Ahisp1: | Surra. Dar uma surra. |
| 3. | Ahisp1: | No. No. Surra do marido depois do trabalho pesado. |
| 4. | Ahisp2: | Bater. |
| 5. | P: | Bater, bater. |
| 6. | Ahisp1: | No. No. Aí no é bater. |
| 7. | P: | Não. Surrar é mais forte. Surrar é como eu falei, por exemplo, com uma cinta, por exemplo, numa criança, dar uma surra. |
| 8. | Ahisp2: | Em espanhol também existe surra. |
| 9. | Ahisp3: | Surra. Si. Si. |
| 10. | Ahisp1: | Gastar (incompr.). |
| 11. | P: | Não. Não. |
| 12. | Ahisp3: | Tá surrada. Tá todo quebrado, tá todo, tá a mulher aí, amamentando a criança. |
| 13. | P: | Sabe o que é isso aqui? (mostra foto). É depois que ela apanhou. |
| 14. | Ahisp3: | É por isso. É. É. |
| 15. | Ahisp2: | Aqui está. |
| 16. | Ahisp3: | A foto. |
| 17. | Ahisp2: | Na foto. |
| 18. | P: | Aqui. Uma Yanomami com filho. Surras é assim, depois que ela levou uma surra do marido, depois do trabalho pesado. Quer dizer, ela já fez o trabalho, já levou a surra e agora está... |
| 19. | Ahisp2: | Amamentando o filho. |
| 20. | As: | (risos) |
| 21. | P: | Vocês ouviram o que ele falou? |
| 22. | Ahisp1: | No. |
| 22. | Ahisp2: | Que falou? |
| 23. | Ahisp3: | Que ela passou o dia direitinho. |
| 24. | As: | (risos) |
| 25. | Ahisp1: | (incompr.) |

| | | |
|---|---|---|
| 26. | P: | Mas olha, você não entendeu isso, mas é isso, surras é porque ele está falando aqui no texto... |
| 27. | Ahisp1: | Eu entende as surras como (incompr.). |
| 28. | P: | Não, levar uma surra é levar uma agressão. Não tenho palavra para dizer. |
| 29. | As: | (incompr.) |
| 30. | P: | Não define muito bem como é que é essa ação. A surra você não sabe como ela é feita. É uma palavra que não define o ato, mas define uma agressão. |
| 31. | Ahisp2: | Si. Si. Uma agressão física. |
| 32. | P: | Física. É. |
| 33. | Ahisp1: | Olha, surrar é curtir também. |
| 34. | P: | É curtir? |
| 35. | Ahisp1: | Curtir. |
| 36. | Ahisp4: | Isso tem. (Incompr.). Curtir as férias. |
| 37. | Ahisp1: | No. No. Curtir as férias é celebrar uma coisa. Curtir a pele. |
| 38. | P: | P: Eu não conheço, na língua, mas provavelmente aqui, é isso mesmo aqui. É isso. Ela apanhou. Ela trabalhou. É essa a idéia da figura. Mas eu não conheço, pode ser.... |
| 39. | Ahisp1: | Para curtir a pele você tem que bater. |
| 40. | Ahisp2: | Toda siesta quebrada, estragado tudo. |
| 41. | Ahisp4: | Curtir em português é curtir uma festa. |
| 42. | Ahisp3: | Em espanhol no és. |
| 43. | P: | Curtir, você tem couro curtido. |
| 44. | Ahisp1: | Isso, também. |

O aluno hispânico parece ter desejado considerar outro sentido para o termo surrar, mais próximo de "pele curtida', "gasta", "machucada": *Gastar* (nº. 10). O sentido ficou incompreensível na fita. No início, ele parecia não haver entendido o sentido da palavra surra, como "bater": *No, no. Aí no é bater* (nº. 6), principalmente quando os outros colegas tentaram fornecer a sinonímia *bater,* para que ele a entendesse. Ele parecia insistir em não aceitar a expressão "dar uma surra", como o ato de agredir alguém, o que suscitou a discussão. Não sabemos se o que queria dizer com "gastar" era movido por uma surra mesmo ou por outra ação de 'pele gasta, curtida". Pela foto, via-se que a índia estava descansando, deitada na rede, com sinais de agressão no rosto e com aparência desolada. A legenda dizia: "Uma Yanomani com o filho: surras do marido depois do trabalho pesado". Contudo, num trecho da transcrição o aluno diz: *Eu entende as surras como... (incompr.)* (nº. 27) / *Olha, surrar é curtir também* (nº. 33) e no final afirma: *Para curtir a pele você tem que bater* (nº. 39). O texto, neste caso, teria de ser relido

e os diferentes sentidos do verbo surrar deveriam ser mais cuidadosamente analisados com a ajuda de um dicionário. A professora, não entendendo o que o aluno dizia na interação, cortou sua fala algumas vezes com *Não, não*! (nº. 11 e 28), querendo persuadi-lo a enxergar o sentido de *bater*. Ao invés de cortar a fala daquele aluno, talvez receosa por dispersar a atenção do grupo, pela incompreensão do termo, aparentemente, por um só aluno, poder-se-ia pedir a todos que pesquisassem acerca do verbo surrar na extensão da sala de aula e relessem o texto, retomando-se a questão na aula seguinte. Quando o Ahisp3 diz que a mulher indígena "passou o dia direitinho", provoca risos pela atitude machista das entrelinhas, em relação ao tratamento com as mulheres.

### 4.2.1.7. Atividades escritas

As tarefas de produção escrita têm um importante papel na retenção do léxico e na descoberta de regras da língua pelo esforço que demandam no processamento. Sem a pretensão de nos alongar em questões como as que fazem referência a uma análise de gêneros e tipos de textos em tarefas escritas, queremos apenas sinalizar a relevância de se compreender também esses aspectos teóricos. Conhecer as necessidades de escrita dos alunos vai influir em uma seleção mais consciente quanto aos gêneros e tipos de textos requeridos nas tarefas. Fornecemos, a seguir, exemplos de duas atividades escritas produzidas no material.

**QUADRO 35**

**Atividade de Resumo (2º versão)**
*Você leu e ouviu alguns textos sobre os índios no Brasil.*
*Como você resumiria seus maiores problemas hoje?*

**Atividade Dissertativa (1º versão)**
*Você leu alguns textos sobre a exploração de riquezas naturais em terras Yanomami.*
*Em um artigo de OESP de 8/3/93, afirmava-se que "até o contato com a civilização o Yanomami só precisava de tabaco para mascar e ficar contente. Quando não tinha tabaco, estava ´mori´ precisando de algo. Agora ele fica ´mori´ porque não tem pilha ou ´boracha´ (bolacha)."*
*Agora os índios se sentem pobres. Argumente sobre esta questão: Pobres Índios Ricos.*

Os alunos refazem a primeira versão do texto escrito a partir de um retorno dado pela professora, que explicita para o aluno as dificuldades dele. A versão primeira é corrigida e novamente entregue pelo aluno. Problemas gramaticais, de ocorrência comum na execução da tarefa pelos alunos, servem como oportunidade para uma aprendizagem explícita coletiva.

A criação de atividades com foco na forma, nessa abordagem, vai depender de informações obtidas dos alunos, principalmente do que revelam desse conhecimento. O que os documentos escritos e as transcrições nos mostraram é a relevância de o professor investigar o componente estrutural-analítico que os alunos requisitam apreender ao usar estratégias de aquisição de "formas" nas atividades orais e de encontrar maneiras de consolidar esse componente mediante a elaboração de novas atividades.

Um esforço analítico para extrair resultados acerca da concepção de produção de atividades elaboradas no material permitiu-nos resumi-las no quadro a seguir.

#### 4.2.1.8. A concepção de elaboração de atividades - Resultados

A formulação das aspirações pedagógicas de produção de atividades em 'A Gente Brasileira' permitiu-nos analisar o quanto as tarefas criadas se conformam a essa realidade de produção ou são apenas promessas, conscientizando-nos sobre as ações que foram ou não encabeçadas.

**QUADRO 36**

| CONCEPÇÃO DE PRODUÇÃO DE ATIVIDADES DO MATERIAL |
|---|
| 1. **Atividades que exploram o lado sensorial** como forma de experiência não só lingüística.<br>2. **Atividades que trazem a voz do aluno** sobre o que pensa, o que sabe, o que sente acerca:<br>• de si, dos outros e do mundo (pontos de vista, opiniões, conhecimento prévio etc.);<br>• da língua e cultura-alvo (reflexões acerca da acomodação do novo no velho).<br>3. **Atividades avaliativas** que trazem, durante o curso, a voz do aluno quanto:<br>• às necessidades de aprender, interesses e expectativas (reconhecimento de seus objetivos de aprendizagem);<br>• à avaliação dos textos e atividades do material (avaliação dos recursos utilizados);<br>• à percepção do seu desenvolvimento na obtenção dos objetivos (produção de critérios que auxiliem o aluno a compreender o que alcançou e o que necessita ainda ser remediado).<br>4. **Atividades de percepção de língua e cultura,** na extensão de sala de aula, que aproveitam o contexto de imersão – atividades que levam os alunos a descobrir respostas por eles mesmos:<br>• inclusão de contribuições pessoais pelos alunos a partir de sua pesquisa no ambiente de língua e cultura-alvo.<br>5. **Atividades de produção oral (e escrita) em aprendizagem colaborativa.** Inclusão de:<br>• formas de auxiliar os alunos a reconhecer os benefícios de aprendizagem colaborativa e compreender os procedimentos metodológicos envolvidos (principalmente aqueles acostumados a aprender por modelos de transmissão de conhecimento pelo professor);<br>• formas de auxiliar os alunos a reconhecer características da modalidades oral e escrita na língua portuguesa para que possam sentir a relevância que a leitura dos textos, em ciências sociais e em outras áreas, possam ter para a linguagem corrente de seu dia-a-dia;<br>• atividades/tarefas que contemplem diversos estilos de aprender.<br>6. **Atividades com foco na forma** elaboradas a partir (1) da identificação de formas (gramaticais e lexicais) que aparecem no domínio de conteúdo específico estudado ou no domínio de conteúdo compatível ao assunto; (2) das necessidades dos alunos, depois de experienciarem os textos; (3) da observação dos erros que cometem; (4) da antecipação de formas que tem propensão de causar problemas na completude das tarefas exigidas pelo conteúdo; (5) da generalização que se pode fazer do uso de formas. |

### 4.2.1.9. A Gênese da composição do material deste estudo - Resultados

Até este momento viemos descortinando as concepções básicas de produção nas duas versões subseqüentes de material que produzimos, ou seja, muitos dos *conhecimentos*

*formais/informais* e das *atitudes* (disponibilidades para a ação) que fundamentaram as *ações* empreendidas na produção do material. Muitas dessas ações foram exemplificadas.

Na tentativa de entender parte da gênese de produção desse material e explicar como o material deste estudo foi concebido, reconhecemos três fases distintas nesse processo, que dificilmente sucedem ordenadamente.

- **Fase da aquisição de conhecimentos formais e informais para a produção**

1. Aquisição de conhecimentos formais sobre abordagem e sobre abordagem comunicacional temático-cultural, em particular, por ser essa a do desejo da produtora.
   - 1a) Aquisição de conhecimentos formais do Modelo da Operação Global do Ensino de Línguas (Almeida Filho, 1993, p. 19).
2. Aquisição de conhecimentos formais dos clássicos da cultura brasileira.
   - 2a) A aquisição de conhecimentos formais específicos ao tema e tópicos relacionados.
3. A articulação desse referencial teórico com os conhecimentos prévios da autora.
   - 3a) Informação cultural de acesso da autora ligada à temática escolhida - acesso a materiais.

Antes da produção da primeira versão, a primeira etapa foi a aquisição de conhecimentos de abordagem comunicacional a partir da familiarização com o "Modelo da Operação Global". Esses conhecimentos foram cumulativamente adquiridos, principalmente, em cursos de pós-graduação, em eventos da área e leituras em Lingüística Aplicada e acrescidos, mais tarde, pela experiência obtida na preparação de módulos e palestras já como docente mestre em cursos de LA. Devido à primazia dada aos estudos de abordagem, nesta fase, outros conhecimentos, como os relativos a *Planejamento de Cursos* (objetivos), a *Produção de Materiais* (critérios para codificação), a *Método* (atividades e tarefas comunicativas), e a *Avaliação* (pressupostos de avaliação coerentes com a abordagem na produção de instrumentos avaliadores) não foram amplamente considerados.

A pesquisa, que ora empreendemos, requereu examinar essas áreas com mais detalhe, o que nos fez incluir, seções que tratam mais especificamente de *uma definição de material didático, de livro didático, de material "fonte"; pressupostos de abordagem comunicacional, de um ensino por meio de conteúdos; princípios de aquisição de linguagem; objetivos; necessidades e interesses dos alunos; estilos de aprender; inteligências múltiplas; aprendizagem experiencial/colaborativa; pressupostos de avaliação mediadora; alguns sentidos de gramática e estratégias de ensino do léxico* (Capítulo III).

Ao elaborar a primeira versão, foi preciso realizar leituras dos clássicos da cultura brasileira, com o propósito de obter conhecimentos mínimos de obras de produção nacional (e estrangeira) que tratavam de nossas raízes culturais. Procuramos, em seguida, conhecer mais especificamente, fatos ocorridos na história do Brasil colonial, os quais continuamos, ainda hoje, investigando. Depois da produção da segunda versão, para melhor compreender o tema da formação étnica, buscamos obter conhecimentos da composição lingüística do português do Brasil (veja as seções *Comparação dos Eixos Temáticos da 1º e 2º versão e A Composição Lingüística do Português no Brasil,* incluídas no Capítulo IV deste estudo).

Certamente a articulação do referencial teórico com os conhecimentos prévios de um autor na produção de um livro didático é um fator de influência na produção. Há de se considerar vivências pessoais, em especial, a formação que se obtém (a) no ensino fundamental e médio; (b) em cursos realizados em áreas de conhecimento específico; a experiência obtida (c) em cursos de idiomas como aprendiz e como docente de línguas estrangeiras; (d) na convivência familiar e com comunidades locais; (e) nas formas individuais de se relacionar na vida e no trabalho.

O acesso que se tem a diferentes meios de informação sobre a realidade do país - jornais, filmes, exposições, livros, publicações, lugares, pessoas - é um fator de forte influência na escolha de materiais. O lapso de tempo compreendido entre as duas versões de material foi um outro aspecto que nos possibilitou conhecer um maior número de textos sobre a temática escolhida.

- **Fase das atitudes tomadas para a produção**

1. Escolha de um tema de relevância e interesse para não brasileiros estudantes universitários / Recortes do tema em seis tópicos/ Recortes para cada tópico.
   - 1a) Motivos e Justificativas da Escolha do Estudo.
   - 1b) Justificativa da Escolha Temática do Material.
   - 1c) Formulação da Concepção de Produção de Textos.
   - 1d) Eleição de Critérios de Abordagem Comunicacional.
   - 1e) Eleição de Objetivos de Produção do Material.
2. Escolha de atividades sempre compatíveis com o tema e desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

A reflexão ensejada por este estudo foi o que nos permitiu entender e explicitar os itens que enumeramos de *(1a)* a *(1e): os motivos e justificativas do estudo e da escolha temática* encontram-se no Capítulo I; *a formulação da concepção de produção de textos* é apresentada no Capítulo IV, Quadro 11; *os critérios de abordagem comunicacional,* utilizados na produção da segunda versão, estão no Capítulo III; *os objetivos de produção,* que ainda eram implícitos na primeira versão, são explicitados no Capítulo III, Quadro 1).

Nas duas versões, as atividades tinham sido criadas aleatoriamente e não havia justificativa quanto ao tipo de atividade que havia sido construída. Com este estudo, porém, pudemos formular a *concepção de produção de atividades*, que inclui ainda a *concepção de trabalho com a forma* (veja no Capítulo IV, Quadro 36). Isso permitiu pontuar estudos que são precisos para aperfeiçoar atividades já elaboradas.

- **Fase das ações produzidas no material**

1. Composição do material.
2. Substituição de "textos" e re-elaboração das atividades construídas.

A fase das ações é aquela que fica à mostra nos materiais didáticos. Assim como, os conhecimentos formais e informais da produtora podem dar vazão a diferentes atitudes, as atitudes podem dar vazão a diferentes ações. O que fica aparente na superfície do material é uma diminuta possibilidade de ações (fragmentos) dentre um largo espectro possível de outras ações que poderiam ser também materializadas com base nos mesmos conhecimentos e atitudes da produtora. Também o professor que adota um livro didático tem seus conhecimentos próprios, para os quais orienta atitudes, que culminam em ações pedagógicas. Quando os mundos (conhecimentos e atitudes) de ambos esses atores - autor e professor - estabelecem sintonia, as ações de ensino-aprendizagem, no uso da obra que serve de base, têm forte tendência de se compatibilizar e de se complementar.

Tomando-se em conta o lapso de tempo de oito anos em que a experiência acadêmica e de ensinar desta autora prosseguiu, é curioso diagnosticar o que aconteceu em termos de mudanças da primeira versão do material para a segunda. Esse é o assunto que desenvolvemos a seguir.

#### 4.2.1.10. Relação entre a concepção do MD na versão inicial e na versão modificada

Nas duas versões de material, os tópicos mantiveram-se os mesmos, assim como muitos dos textos cerne que retratam fatos da história. Entretanto, embora a essência seja a mesma, o que é sempre inovado é a relação estabelecida entre o passado e a atualidade, para que os alunos compreendam o *hoje brasileiro*. São nessas modificações feitas a cada curso, frente ao conhecimento que se pode trazer em diferentes épocas acerca do mesmo assunto, que se consegue computar ganhos de qualidade entre os textos da 1º e da 2º versão. Esse movimento de atualização depende, todavia, do empenho da autora/pesquisadora por continuar suas investigações sobre o tema e estar atenta aos *materiais* que surgem nessa relação com a atualidade; novos recortes da história, novas perspectivas de se abordar a mesma natureza temática (livros, leituras, imagens em jornais e revistas, exposições de arte pela cidade, vídeos, depoimentos que se pode gravar, cenas para fotografar, novos palestrantes que se conhece etc.).

Talvez cause estranhamento o fato de reconhecer que não houve modificações muito significativas quanto à natureza do material no espaço de tempo compreendido entre a produção da 1º e 2º versão. Lembramos que a segunda versão pôde ser atualizada em um tempo hábil de apenas três meses e que este estudo de análise de concepção de produção iniciou-se depois que a 2º versão foi reformulada. O salto qualitativo que pode ser considerado bastante significativo, no entanto, foi o que diz respeito ao entendimento da natureza do trabalho produzido e que foi adquirido depois de ambas as produções feitas. O estudo de análise crítica acerca do que produzimos permitiu *saber argumentar* e *poder explicar* as concepções desse material e conseqüentemente, *poder definir futuras ações* com maior propriedade e confiança. O estudo tornou possível reconhecer objetivos explícitos para poder decidir, com os alunos, ações conjuntas para alcançá-los. A clareza (consciência) que se obteve a respeito da concepção própria de escolha de textos e produção de atividades foi importante para evidenciar áreas que iriam requerer mais estudo e investigação, principalmente para aprimorar as atividades. Uma vez que o material é uma codificação esperançosa do que deve acontecer na aula, entender pressupostos de ensinar/aprender (adquirir embasamento teórico) permite ir apurando o material e, com isso, formar um maior sentido para aquilo que se faz. Podemos agora, com mais conhecimento, aperfeiçoar atividades (inclusive os seus enunciados) e assumir, com mais confiança, os riscos inerentes a qualquer ação que é impulsionada pela força criadora em um indivíduo.

Na seção seguinte, analisamos parte da concepção de produção de sete autores entrevistados para este estudo e confrontamos as informações obtidas com os dados de nossa concepção.

## 4.3. Concepção de Produção dos Autores Entrevistados

Os dados coletados com autores[124] são dados secundários, nesta pesquisa, uma vez que só pudemos trabalhar com os dados disponibilizados no tempo que nos foi cedido por eles. A coleta foi obtida por meio de uma entrevista semi-estruturada gravada (60 a 90 minutos), e transcrita, e

[124] Autores, no sentido que utilizamos aqui, refere-se a um professor e/ou pesquisador na área de línguas que, a partir de uma idéia ou concepção própria de ensino/aprendizagem, aproveita os recursos materiais em seu cotidiano, compila-os, cria formas inéditas, ou mesmo (re)cria formas já existentes, vindo a produzir uma versão "nova" que traz implícita a concepção de quem a produziu para aqueles que vêm aprender línguas.

por meio da cessão de uma unidade de material sobre a qual basearam a fala. A entrevista teve, como fio condutor, um questionário que, em síntese, responderia o seguinte:

> *Descreva como você compõe. Estou particularmente interessada no processo de seleção de textos e planejamento de atividades.*

Os dados foram analisados mediante audição e leitura de texto transcrito de fitas gravadas, confrontados com a unidade de material cedida pelo autor. Obtivemos transparência de aspectos importantes relativos à concepção de ensino/aprendizagem de cada um.

### 4.3.1. Perfil dos informantes e tipo de produção analisada

No planejamento inicial, estava previsto selecionar quatro autores de livros didáticos e uma unidade de material de cada um como elemento facilitador da interpretação dos relatos. Contudo, como pudemos entrevistar parceiros na autoria de uma mesma obra que, muitas vezes, deixam registradas suas crenças em mais de uma obra, decidimos considerar, em um primeiro momento, as revelações significativas com respeito a materiais, obtida desses informantes que, em suma, totalizaram sete; e num segundo momento, as revelações diretamente vinculadas a quatro "livros"[125] selecionados como objeto de análise de parte de suas concepções: dois livros didáticos de PLE publicados pelo mercado editorial brasileiro e duas versões apostiladas de produção independente elaboradas para cursos em universidades brasileiras.

[125] Na verdade, foram unidades de ensino e não obras completas: uma unidade corresponderia a certo número de aulas que, em média, são de 2 a 5.

**QUADRO 37**

**Número de Informantes e Tipo de Produção Analisada**

- Cinco autores – dois livros didáticos publicados de PLE (para falantes estrangeiros em geral).
- Dois autores – duas versões apostiladas de PLE, não publicadas (uma para falantes de espanhol e outra para falantes de outras línguas).

Total de Informantes: sete (7).
Total de obras: quatro (4), sendo dois livros didáticos e duas versões apostiladas.

Os sete informantes (seis mulheres e um homem) são professores e/ou pesquisadores(as) experientes em português para estrangeiros, com formação em Letras. Três são doutores em Lingüística Aplicada. A maioria atua (ou atuou) na função de professor de PLE e/ou formação docente em universidades públicas brasileiras. Outros exercem funções de execução de projetos de produção de materiais em casas editoras e ensinam e/ou coordenam PLE em escola de idiomas no Estado de São Paulo.

### 4.3.2. Organização dos dados

Como forma de preservar, no que foi possível, as identidades dos informantes, organizamos os dados em duas partes. Na primeira, os assuntos que se manifestaram relevantes segundo suas crenças em relação a materiais didáticos. Na segunda, dados das concepções de produção em quatro obras, segundo seu *autor*, *autora* ou *autoras.* O termo *livro* foi usado tanto para as versões publicadas como as apostiladas, ao nos referir ao tipo de material cedido pelos autores. Deixamos igualmente de incluir os excertos desses materiais a fim de que não fossem reconhecidos. As transcrições selecionadas foram submetidas aos autores para que fizessem alterações e/ou para que esclarecessem melhor determinadas partes da entrevista.

### 4.3.3. Crenças dos autores em relação a materiais didáticos

#### 1. Divulgação pública

A divulgação da concepção de produção dos autores para outros professores, por meio de jornadas em escolas, é pouco freqüente.

> *A gente fez duas jornadas, uma em...* (um local) *e uma* (em outro estado) *explicando o livro. Tem muita gente que nunca ouviu nada da gente, que adotou o livro, pessoas que trabalham com executivos,* (o livro) *tem um perfil meio para isso.*

#### 2. Área sem memória

A área de material didático de Português para Estrangeiros no Brasil é uma área sem memória.

> *A gente não tem história, não tem nada sobre essa área. É uma área assim totalmente sem memória.*

#### 3. Produções em nichos locais

O trabalho na área de PLE, nas diferentes universidades brasileiras, acontece quase que de maneira independente em seus nichos locais. É escassa a divulgação do que cada uma dessas instituições de ensino está realizando.

> *Acho que cada um está muito independente e a gente não tem juntado muitos esforços. O que a pessoa está fazendo... não tem uma troca e eu acho que a gente tem muito a trocar... (...) A gente mesmo precisaria publicar mais.*

#### 4. Concepção implícita

Enquanto, em uma pesquisa, torna-se possível explicitar a concepção de autor, no material didático ela fica subjacente. A concepção de autor marca, portanto, os materiais de forma

implícita. Mesmo que se analise o título, os objetivos, o prefácio, a contracapa, propostos por autores, isso não é suficiente para saber os que eles produziram. A abordagem que as editoras propõem nas páginas de abertura do livro ou a que os autores, muitas vezes, dizem (e acreditam) que seguem tem que ser confirmada por outras formas.

> *O que você vai ter no livro didático é uma teoria que vai embasar toda a sua produção. Então, tudo isso que você produz aqui está ligado aos seus posicionamentos teóricos, tudo que você faz, quer dizer, você não vai explicitar. Enquanto que na pesquisa, você explicita, no livro didático você não explicita, tudo isso é subjacente. Então eu posso, por exemplo, pegar um livro didático agora e dar uma olhada, analisar o título, analisar os objetivos dos autores, se eles tiverem escrito isso, senão, se for só o prefácio, eu analiso o prefácio, eu analiso a contracapa, para ver o que o editor..., porque a contracapa, em geral, é o compromisso daquele editor..., qual a visão que o editor tem desse livro. Então, por exemplo, eu posso pegar um livro, que na contracapa vem assim: abordagem comunicativa... patati... patata, eu posso pegar um prefácio, que também fale da abordagem comunicativa, mas isso não é suficiente para mim. Porque o que eu quero ver (...) ver o que realmente, o que essas pessoas produzem, e a partir do quê, e qual a concepção de linguagem que essas pessoas têm, que esses autores têm , então não é o que está escrito, é o que aparece sob outras formas.*

## 5. Lapsos teóricos

Autores geralmente estão imbuídos de várias teorias e não têm consciente, para eles mesmos, os lapsos teóricos que cometem na produção de um livro.

> *...porque isso é uma coisa consciente,* (o) *que as pessoas escrevem* (no prefácio, na contracapa), *e tem vários propósitos ali em mente, porque o editor quer vender o livro, os autores muitas vezes estão imbuídos de várias teorias e eles acham que estão desenvolvendo material de acordo com aquela teoria, mas no fundo eles não têm consciente para eles os lapsos. São esses lapsos que eu acho, que você pega dentro do livro didático.*

## 6. Elaboração inconsciente

Autores, ao elaborar um livro, são guiados, muitas vezes, pelo inconsciente. A pesquisa e/ou reflexão surge durante ou depois do material construído.

*O trabalho de elaboração é um trabalho assim, ele não é consciente, você não vai seguir... ahn... eu vou fazer uma unidade assim, por causa disso e disso assim. Não! Você faz o trabalho, depois você começa aquele trabalho de reflexão. (...) do livro didático, para a pesquisa. E não o contrário entendeu? Então eu comecei a refletir e comecei a ver realmente tudo que tem nesse livro. (...) Porque o trabalho de elaboração de um material didático reflete toda a experiência que você tem.*

*A primeira unidade (do livro) começa com um recém nascido. E a última ... não sei se você notou, são os aposentados jogando damas numa praça. Isso foi inconsciente.*

## 7. Criação pelo professor

Professores que usam um material didático têm que criar, mas para isso têm que entender o que está ali, no livro.

*Não tem como, o professor tem que criar. Senão não é bom professor. O professor tem que criar, o professor tem que saber entender o que está ali, claro que o livro do professor ajuda, mas... (...) os livros do professor são muitas vezes muito fracos também.*

## 8. Aventura de conhecimento e criação

Fazer um livro didático é uma aventura: uma experiência de auto-conhecimento, superação e (re)criação original.

*É uma aventura. Você faz um material como esse, e é uma experiência de vida também. Depois de fazer esse você sabe fazer qualquer outro. Os avanços mesmo, são feitos na luta que você tem com as dificuldades do material, da tinta, que não cola, que cola demais, onde você quer chegar e o material não te permite. Então na superação das dificuldades da luta contra o material, você encontra as soluções e essas soluções são originais.*

## 9. Tomada de decisões

Fazer um livro didático é tomar decisões porque as opções são inúmeras.

*Fazer um livro didático é tomar decisões. Toda hora você tem que estar tomando decisões, porque as opções são muitas. Você tem liberdade de fazer o que quiser.*

## 10. Produção individual x parceria

Transcrevemos a visão de um dos autores quanto ao trabalho de produção isolado:

> *Quando eu pensei em fazer o (nome do livro), por necessidade do mercado... como os materiais que existiam no mercado não satisfaziam a mim..., eu pensei fazer sozinha, quando eu comecei eu disse, isso é loucura!*

## 11. Ensino de PLE para outras culturas

O aprendizado do português, para alunos japoneses, é difícil por ser o funcionamento da língua japonesa bem mais simples em termos de flexão.

> *Mas você sabe que no começo tem toda aquela dificuldade, porque a língua japonesa, a gramática é muito simples. Não tem singular, não tem plural, feminino, masculino, não tem artigo, não tem primeira pessoa, segunda pessoa, terceira pessoa, é uma forma para todo mundo. Então imagina, de uma língua assim, estudar uma língua como português, que tem tudo isso. Na hora de ele formular uma frase ele tem que pensar será que é feminino, será que é masculino, será que é singular, será que é plural, será que é primeira pessoa, segunda pessoa, terceira pessoa.*

Alunos orientais, em geral, têm necessidade de apreender os detalhes num texto para compreender o todo. As diferenças de culturas de aprender têm de ser levadas em conta.

> *Os japoneses, não só os japoneses, mas os asiáticos em geral, eu acho que são assim, coreanos também, chineses também, eles são muito detalhistas. Então, se você trabalha um texto e você tenta trabalhar o texto de modo que ele tenha uma compreensão do todo, que ele tenha entendido o essencial, que ele tenha conseguido captar algumas informações, para o professor já está ótimo. Mas o aluno não consegue se sentir satisfeito só com aquilo. Ele não quer passar para frente sem assimilar todos aqueles detalhinhos.*

## 12. Avaliação de materiais em cursos piloto

Uma vez que esta pesquisa constatou que é necessário amadurecer conhecimentos e reflexões acerca do processo de produção em diferentes fases de produção, valeria questionar se

seriam suficientemente válidos e confiáveis os primeiros resultados obtidos no uso de um material em uma fase preliminar de aplicação em curso piloto.

> *O professor nesse momento* (no momento da pilotagem) *(...) é uma pessoa muito importante no sentido que ele vai usar e vai trazer a sugestão dos alunos, isso funcionou, isso não funcionou, isso é horrível, isso é ótimo.... É uma grande ferramenta. (...) Eu entrego para ele, na mão dele, eu não vou explicar nada, use e me diga o que seu aluno achou.*

## 13. Conscientização de objetivos para os alunos

Uma das autoras, por possuir desenvolvido senso de uso de atividades lúdicas na sala de aula (uso de jogos, movimento corporal, mímica, cartas de baralho, poemas, canções, etc.) e pelo fato de privilegiar recursos de aprender que utilizam o lado direito do cérebro, conseguia contextualizar a gramática de uma forma bastante criativa em sala de aula. Ela nos disse que procurava, nas aulas, sempre fazer um *link* com um objetivo gramatical, como forma de fazer com que os alunos não saíssem da aula com a sensação de que nada aprenderam e que apenas conversaram. Isso nos trouxe alguns questionamentos sobre os quais valeria refletir: *Quais habilidades deveriam ser desenvolvidas em cursos de formação para contextualização da gramática de forma lúdica? Até que ponto os alunos estão sendo conscientizados quanto aos objetivos comunicativos nas atividades de produção que realizam,* ou posto de outra forma, *até que ponto os professores têm conseguido esclarecer para os alunos os objetivos comunicativos?*

> *Eu procuro muito texto pequeno, que você consiga depois trazer outros tópicos para conversação e achar um texto que motiva a conversação. É uma coisa do visual. Se é um texto muito interessante, mas muito longo, de três páginas, eu não levo para o aluno.(...) Eu vou usar os números, os dados mais importantes, se ele tiver que fazer uma leitura... um skimming ou scanning. (...) Eu faço um link com o tempo verbal que eu estou trabalhando aqui na unidade. Eu acho que tem que fazer um link para eles saberem que o professor não está fazendo a aula de conversação sem nenhum objetivo então de alguma maneira no final eu faço uma atividade, nós trabalhamos muito essa parte da construção. (...) Porque tem que tomar cuidado para o aluno não achar: "E ai, o que é que eu fiz hoje na aula? Ahn, fiquei só conversando sobre x ou y!". Então de alguma maneira o professor tem que mostrar que está organizado, que está seguindo uma estrutura gramatical que... senão acho que não funciona muito também, fica isso por isso.*

*(...) Quanto eu chego, eu coloco a data, o nome da unidade e um ou dois temas que nós vamos trabalhar.*

## 14. Crítica aos materiais didáticos do mercado

Mencionamos adiante algumas críticas levantadas pelos entrevistados acerca de materiais didáticos:

### Os personagens não são pessoas

*Esses diálogos... você abre o LD, tem personagens. Você é obrigado a saber a descrição da personagem, quem ela é... Aquilo que para mim não é nada relevante, porque essas personagens no LD não são pessoas, você não consegue ver essas pessoas como pessoas... Você lê romance, você consegue... Tem a personagem que tem profundidade, aqui não tem... Uma coisa que eu faço questão é abolir nomes de personagens... O aluno tem que inferir quem são essas pessoas.*

### A inferência é pouco trabalhada

Para conseguir a inferência do aluno, as autoras preferem usar diálogos sem identificação de nomes para os personagens, usando apenas letras.

*Para leitura, a gente pega textos de leitura que são sucintos, a maioria da Veja (revista) e tentamos trabalhar não com perguntas factuais, mas com perguntas inferenciais. Você vai ver que normalmente os livros de português têm assim: Meu nome é Janaina... aí você vai perguntar: Quantos anos tem Janaina? Onde que ela mora? De onde ela é? (...) Aqui você tem que inferir a partir do texto. (...) Apesar de ser um texto tão pequenininho como esse (o autor aponta o texto na unidade), o aluno tem que fazer associação de uma parte do texto com a outra. Não é uma coisa que ele vai ao texto e já descobre. Ele tem que entender o texto para responder.*

### Padrões comumente "engessados"

*Veja, por exemplo aqui... Todo livro de português para estrangeiros, as primeiras lições são logo aqueles diálogos: 'Oi tudo bem? Tudo bem. E você? Tudo bem. Esse é fulano, esse é sicrano.' Eu queria fugir desses patterns. Então o que é que eu fiz: eu trouxe um artigo que eu achei numa*

*revista falando sobre os sobrenomes mais comuns no Brasil. A partir daqui os alunos fizeram pesquisa sobre os nomes deles. Hoje a gente tem a importante ferramenta da internet. Eles pesquisaram, buscaram informações nas famílias. Levaram isso para sala de aula e com isso eles ficaram sabendo identificar qual era a diferença entre nome e sobrenome, o que é nome do pai, o que é nome da mãe, consequentemente, apresentações etc. e tal. Ou seja, a partir desse gatilho, tudo o que seria necessário para falantes iniciantes, que estão aprendendo a conhecer a língua, outras pessoas, nós discutimos, sem necessariamente, entrar naquela questão engessada, enfadonha, do Oi! Tudo Bem?*

### Materiais "comunicativos" e a gramática normativa

Sabemos que a língua na comunicação oral não necessariamente segue princípios do "certo" estabelecido pela gramática normativa. As autoras mostram como autores de materiais, que se dizem comunicativos, têm, muitas vezes, pouca consciência da própria visão de língua, quando deixam transparecer, explicitamente, padrões da gramática normativa de "certo ou errado" nos enunciados que formulam.

*...então eu abro o livro e vou ver como a gramática é tratada e aí eu abro uma página e vem assim, por exemplo, como eu vi num livro recentemente: "Não use! Aqui, cuidado! Aqui, pode usar! Vem assim: "Certo e Errado". Lá está dizendo que é comunicativo. Se é comunicativo tem que partir da linguagem falada, do português falado, do registro informal. Aí de repente vem uma concepção (...) que tem a ver com a gramática normativa. (...) A gente não fala português assim, a gente escreve português assim. Então a gente não pode considerar isso errado. Isso é registro. Não é certo ou errado. Os autores, muitas vezes, não têm consciência disso, em geral, eles não têm.*

### "Autoras" e livros femininos

*Então no fundo eles saem muito femininos, esses livros, porque geralmente são mulheres que fazem os livros didáticos. Porque é impossível deixar de ter o seu gosto envolvido nisso.*

## 15. Crítica aos manuais do professor

### Manuais convencionais

Uma das críticas surgidas é que manuais do professor são muito convencionais. Uma sugestão havida seria não direcionar professores e deixar em aberto a possibilidade deles terem outras visões, por meio da divulgação de artigos e/ou informações de como o material foi conduzido por alguns professores experientes em sala de aula.

> *Os professores experientes têm feito uma leitura, têm aproveitado, têm gostado muito* (do livro). *Mas os professores mais inexperientes ficam meio perdidos. A gente achou que o manual do professor ia direcionar demais, ia cortar a possibilidade de a pessoa fazer a sua própria leitura, por isso a gente não fez. (...) Eu não gostaria de fazer um manual do tipo que a gente vê muito por aí, que é tudo muito mastigadinho, que não dá liberdade... tem que dar liberdade para o professor, uma proposta de liberdade para o aluno também.*

A análise feita a partir dos dados que obtivemos das crenças dos autores em relação a produção de materiais didáticos, em geral, e manuais do professor, permitiu-nos levantar as implicações que procederam da menção de alguns atributos levantados. Finalizamos esta seção apresentando esses resultados no quadro que reproduzimos a seguir.

### 4.3.3.1. Crenças dos autores e suas implicações – Resultados

**QUADRO 38**

| MENÇÃO AOS MATERIAIS PELOS AUTORES E SUAS IMPLICAÇÕES | |
|---|---|
| Atributos | Implicações |
| A divulgação pública é pouco freqüente. | Necessidade de análise crítica de materiais p/ adquirir:<br>... > (maior) consciência para explicar para público docente. |
| O PLE é uma área sem memória. | ... > consciência para poder construir a história. |
| As produções são independentes nas instituições e há pouca publicação. | ... > consciência para explicar e publicar com confiança os resultados das produções. |
| As produções são independentes nas instituições e há pouca iniciativa para juntar esforços entre elas. | ... > esforço conjunto de maturação de idéias para que possam ser entendidas, explicitadas e compartilhadas na instituição e fora dela. |

| MENÇÃO À PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PELOS AUTORES E SUAS IMPLICAÇÕES | |
|---|---|
| Atributos | Implicações |
| A concepção de produção fica implícita no LD. | ... > consciência da concepção no LD adotado/ produzido. |
| As produções de LD apresentam lapsos teóricos. | ... > consciência para explicar a teoria. |
| A elaboração é em geral processo inconsciente. | ... > consciência para explicar a produção durante ou depois do processo de realização da obra. |
| A elaboração de LD reflete a experiência que o autor possui. | ... > consciência para reconhecer conhecimentos formais e informais que o autor possui. |
| O professor deveria ser elaborador de materiais. | ... > entendimento pelo professor (formal) acerca do que já consta no material. |
| Elaborar materiais é uma aventura de conhecimento e criação. | ... > consciência do empreendimento envolvido na busca de conhecimentos e criação de material. |
| Produzir material é tomar decisões. | ... > consciência das decisões que são tomadas. |
| O professor tem facilidade de conseguir identificar o que não satisfaz a ele no material ou mesmo suas expectativas. | Preencher a lacuna identificada empreendendo a tarefa de produzir materiais (se houver orientação, investimento de tempo para maturação dessa experiência, motivação, vontade de pesquisar novos conhecimentos). |
| A produção individual envolve uma limitação. É mais viável produção em parceria. | Reconhecer os conhecimentos formais e informais (experiência, vivência) que cada autor, em particular, pode agregar à produção de material. |
| Certas línguas como a japonesa, por ex., não tem singular, plural, feminino, masculino, 1º, 2º, 3º pessoas, o que dificulta o aprendizado do português. | Ser preciso aprender sobre o funcionamento de outras línguas ao ensinar PLE. |
| Certas culturas, como a japonesa, por ex., tende a ser muito detalhista, e o aluno somente se satisfaz assimilando todos os detalhes. | Ser preciso aprender sobre o funcionamento de outras culturas e seus modos particulares de ensinar e aprender línguas. |
| A avaliação de qualidades de um LD tem sido feita com base em resultados de aplicação de material em curso piloto. | Avaliar os fatores que interferem na medição dos resultados de qualidade obtidos em pilotagens. Em que medida pilotar e reformular materiais é um processo cíclico de vai-e-vem que envolve tempo de amadurecimento do conhecimento e da experiência de produção? |
| Professores sentem necessidade de fazer uma ligação com a gramática em aula de conversação para que o aluno sinta que há um planejamento do professor na aula e que no final ele não apenas ficou "só conversando". | Orientar os alunos a entender os pressupostos de abordagem comunicativa e os benefícios que podem ser adquiridos com atividades comunicativas. Criar "atividades de conscientização" acerca dos benefícios e das limitações dessa abordagem. Explicitar, para os alunos, os objetivos de aprendizagem que vão alcançar nas atividades de produção comunicativa |

| | |
|---|---|
| O processo de criação é imprevisto. Não dá para prever o resultado até que ocorra e em seu final. | Elaborar materiais é superar os obstáculos que se apresentam no percurso, dentre eles, principalmente, a questão dos direitos autorais dos textos e imagens que. muitas vezes. obriga o autor a tomar novas decisões quando não consegue a cessão dos textos. |

| CRÍTICAS AOS MATERIAIS DIDÁTICOS PELOS AUTORES E SUAS IMPLICAÇÕES | |
|---|---|
| Atributos | Implicações |
| Os personagens nos diálogos não são pessoas. | Necessidade de produção de obras que incorporem tendências inovadoras:<br>... de abordagem centrada no aluno que humanizem o aluno e o professor e tragam uma realidade mais verossímel. |
| A inferência nos textos é pouco trabalhada. | ...de produção de atividades com apelo racional. |
| A maioria dos livros segue o mesmo padrão nas 1º lições apresentando os mesmos diálogos engessados. | ... de abordagem centrada no aluno que humanizem os participantes para que tenham algo a dizer além do que repetir diálogos.<br>...de tomada de risco por professores para implementar novas idéias e fazer uso da criatividade no ensino. |
| O tratamento da gramática ainda é o do "certo e errado". | ...de respeito às diferenças por meio da educação inclusiva. |
| Os livros saem femininos porque são geralmente produzidos por "autoras". | ...de diversidade de repertórios textuais e vozes nos materiais. |

| CRÍTICAS AOS MANUAIS DO PROFESSOR PELOS AUTORES E SUAS IMPLICAÇÕES | |
|---|---|
| Atributos | Implicações |
| Os LDs dão tudo "mastigadinho". Não deveriam direcionar tudo. Quase não incorporam ações para que novas visões dos participantes sejam acopladas ao processo de ensino. | Necessidade de produção de manuais de professor que incorporem tendências menos convencionais:<br>...que auxiliem o professor a desenvolver senso crítico sobre o livro, ganhar autonomia para libertar-se do LD e criar com os alunos materiais complementares. |
| Os manuais quase não incorporam conhecimentos formais de pesquisa e ou relatos de experiências de uso do LD por outros professores. | ... que tragam conhecimento formal e relatos de experiências diversas de uso com o material por outros professores, para que uns possam aprender com os outros. |

### 4.3.4. O que dizem os autores sobre suas concepções de produção

#### 4.3.4.1. (Livro 1)

Manifestação da cultura brasileira por meio da linguagem não-verbal
(fotos, imagens)

#### 1. Interação e ponto de vista

A escolha de imagens foi motivada por uma abordagem que prioriza a interação, em que as pessoas não representam papéis, mas interagem a partir de sua visão de mundo, suas culturas, seus valores, etc. Por isso o ponto de vista, para as autoras, exerce um papel central na interação.

> *O que orientou muito a base do livro foi o ponto de vista. Na medida em que o ponto de vista passa a exercer um papel central na sala de aula, professor e alunos deixam de representar papéis, passando a agir como sujeitos. Os sujeitos, obviamente, interagem a partir de seu ponto de vista (visão de mundo, conhecimento de mundo, etc.). (...) Todos os pontos de vista são igualmente válidos; o do professor não é "melhor" ou "mais certo" que o dos alunos. (...) Na interação, o ponto de vista é a base. Não se trata, portanto, apenas de comunicação; é mais amplo; é interação. Nossa abordagem não é chamada "abordagem comunicativa". (...) Porque na abordagem comunicativa, o professor (ou o material) está voltado para as funções. No nosso livro, nosso foco é a interação: professor e aluno, de fato, interagindo como sujeitos.*

#### 2. Troca e/ou rompimento de padrões culturais

A construção das aulas, a partir de textos que, sempre que possível, mostram padrões comportamentais tipicamente brasileiros, leva em conta a percepção da cultura do "outro", da leitura diferente que cada pessoa (e até mesmo cada cultura) faz do mundo (das pessoas, vestimentas, comportamentos, conceitos, etc.).

> *(...) O professor vê alguns padrões se rompendo. É como se o aluno descobrisse um "outro mundo". A aculturação é isso. Para se aculturar, o sujeito deve abrir mão de alguns padrões culturais da sua própria cultura a fim de que possa absorver os da cultura-alvo. É claro que não é um processo automático. Muitas vezes, há muita resistência por parte dos sujeitos. O mais*

*importante, no entanto, não é exatamente a mudança de comportamento. O mais importante é perceber que existem formas diferentes de se ler o mundo e as pessoas. Não há interpretações fechadas, certas ou erradas. Há pontos de vista.*

## 3. Seleção de imagens

O objetivo das imagens é mostrar diferentes situações do dia-a-dia do brasileiro: a feira, por exemplo, que revela a interação entre os moradores do bairro e os feirantes (em cidades pequenas e, também, em grandes cidades); ou as grades nas janelas das casas e os muros altos, que revelam como algumas classes sociais tentam se proteger contra roubos e assaltos. Segundo as autoras, a escolha das imagens foi feita a partir de dois critérios coincidentes: (1) uma situação típica da nossa cultura; (2) que tivesse sido retratada pelos fotógrafos das revistas e dos livros selecionados.

*A seleção das imagens passa, é claro, pelo nosso filtro, ou seja, o filtro das autoras. Ao escolher, fica implícito o tipo de situação que, para nós, mostra ou revela o brasileiro e, conseqüentemente,* ***O Brasil que vemos****. No início de uma unidade, por exemplo, a foto introdutória tem como objetivo provocar um comentário, uma opinião, uma observação. Durante a aula, se isso não acontece, passa-se adiante, porque, conforme já disse, o objetivo é provocar comentários (e não ensinar vocabulário, gramática, etc.).*

## 4. Uso do material

Embora as autoras tenham pensado em abordar temas mundiais, decidiram delimitar o material, restringindo-o somente a informações sobre o Brasil. Caberia ao professor apresentar, também, a sua leitura dos textos verbais e dos textos visuais. Professor e alunos apresentam, raramente, leituras coincidentes.

*A interpretação dos textos vai depender da leitura dos participantes – professor e alunos. Cabe ao professor estimular a participação dos alunos através de perguntas (O que vocês acham? Como vocês vêem isso? Como é na sua cultura?). Por fim, deve apresentar a sua leitura das imagens e, também, dos textos escritos.*

*(...) Não elaboramos nenhum manual do professor com orientações. Seria um contra-senso, já que a nossa abordagem se volta para a interação. Não há como dizer a ninguém como deve ou não*

*deve interagir. A interação se dá a partir de toda a bagagem dos participantes (visão de mundo, formação discursiva, história de vida, etc.). Em outros termos, alunos e professores são convidados a interagir com o material, interpretando-o. Isso os leva a interagirem entre si ("no meu país, não é assim", etc.). É importante sublinhar que, na testagem do material, o que se observou foi que cada pessoa tem sempre uma opinião a apresentar ou uma pergunta a fazer. É isso que entendemos por interação.*

## 5. Leitura de textos visuais

Via de regra, não se ensina (e não se aprende), na escola, a ler textos visuais. Um dos princípios básicos da leitura de textos visuais é a equivalência entre o significado do texto verbal (ou parte dele) e a ilustração, o que, muitas vezes, é violado por vários motivos. As autoras dão um exemplo no livro, referente a "Dicas de Viagem". No subtítulo aparecem os dizeres: "Deu tudo errado. E agora?". A foto, no entanto, mostra uma jovem bonita, impecável, sem o menor sinal de cansaço. Uma pergunta importante a ser discutida é: por que os editores escolheram essa foto?

*Você sabe que uma coisa que a gente não trabalha, em geral, em sala de aula, nem em língua materna, nem em língua estrangeira, é a leitura de textos visuais. Você aprende a ler textos escritos, mas você não aprende a ler textos visuais. (...) No nosso livro, por exemplo, chamamos a atenção para isso. Por exemplo, em "Dicas de Viagem", uma das perguntas é a seguinte: "A foto está de pleno acordo com o texto?"? As respostas em múltipla escolha, apresentam diretrizes para a divergência de opiniões entre os participantes.*

## 6. Retratos do Brasil

As fotos que introduzem cada unidade retratam os brasileiros e o Brasil. Há fotos de profissionais (parteira, carteiro, lavadeira), de animais (gavião, guará, jacaré), de descendentes (de alemães, africanos, asiáticos) de várias regiões do Brasil (nordeste, sudeste, sul) e, também, de representantes de diferentes classes sociais (meninos de rua, vaqueiros, estudantes, etc.).

*As fotos foram selecionadas a dedo. Quisemos fugir dos estereótipos (o luxo do carnaval, a vibração do futebol e as maravilhas das nossas praias). Queríamos mostrar mais o povo brasileiro. Essa foi uma grande preocupação.*

*A escolha das fotos foi bem trabalhosa, mas sem ônus; conseguimos permissão dos fotógrafos para a reprodução. Quanto aos desenhos, pagamos um desenhista para executar o trabalho.*

## Imagem de uma família sentada à mesa para o café da manhã

[A autora mostra-me uma imagem e o que vê nela]*: Para interpretar esta foto, primeiro, falo sobre o café da manhã dos brasileiros, que, em geral, tem café com leite, pão e manteiga. A foto, como se vê, mostra uma família de classe média, que pode se tratar (devido à ausência da mulher à mesa) de pais separados (isto pode encaminhar a discussão para guarda dos filhos, etc.). Aqui surge uma pergunta interessante: esse é o café da manhã típico do povo brasileiro (com bolo, pão, suco de laranja, etc.)? Ou é o café da manhã mais típico de alguns segmentos mais abastados da nossa cultura?*

*Eu, particularmente, chamo esse tipo de café da manhã de "café da manhã de rico" ou "café da manhã de hotel" (que tem vários tipos de bolo, biscoito, queijo, suco, etc.). (...) Essas duas expressões revelam, com certeza, a estratificação da nossa sociedade, que sobressai até mesmo no café da manhã que se come. Essas duas expressões podem trazer à tona outras questões, tais como classes sociais, estereótipos, preconceitos, etc. (dependendo, é claro, da iniciativa e/ou da curiosidade dos alunos).*

*Além disso, a partir dessa foto, pode-se discutir uma característica atual, comum a qualquer sociedade globalizada. Hoje em dia, a tendência, em muitas culturas, como a americana, a européia e a brasileira (entre outras, é claro), é não sentar mais à mesa para comer, principalmente pela manhã (contrariamente ao que se vê na foto). Cada pessoa da família tem um horário; por isso, cada um come aquilo que quer e sai correndo. Sentar à mesa para curtir o café é "coisa do passado"; ou de famílias que têm empregadas domésticas; ou de hotéis; ou ainda de algumas ocasiões especiais. Face a isso, pode surgir uma discussão polêmica sobre a foto: Quem são essas pessoas (o pai e as crianças)? O que fazem? Por que estão tomando café em casa? Que dia é esse (dia de semana, final de semana, feriado, férias, etc.)? A mãe, onde está? De quem é aquela outra xícara que está na mesa? (...) Alunos e professores, com certeza, vão, muitas vezes, discordar. Contudo, é importante deixar marcado que a discordância faz parte da interação. Mesmo porque, para responder a essas perguntas, deve-se partir de inferências, que vão levar em conta as experiências e as visões de mundo dos sujeitos. Em suma, não há resposta "certa" ou "errada".*

## Foto de entrada de banheiros em locais públicos

*Essa característica da cultura brasileira começou a chamar a minha atenção depois de morar fora por muitos anos. Diferentemente do que acontece nos Estados Unidos, por exemplo, aqui no Brasil, o banheiro de cada local público tem um símbolo diferente para discriminar o feminino do masculino. "M" e "H", "Minie" e "Mickey" e até "luva" e "bengala" (dois objetos que não fazem parte de nosso contexto hoje em dia). Vários alunos meus (estrangeiros) diziam que nunca conseguiam saber onde era o banheiro dos homens. Algumas alunas diziam já ter entrado no banheiro errado. Com base nesses comentários achei muito interessante incluir essa foto "Ela" e "Ele".*

## Foto de uma parteira segurando um recém nascido

*Ao ver essa foto, fico imaginando a reação de um americano. Tento me colocar em seu lugar, procurando interpretar a foto a partir do ponto de vista dele. Ao ver uma mulher mais velha, de cor negra, com um bebezinho que não é dela, o que esse americano pensaria? Ele, possivelmente iria se perguntar: Quem é essa mulher? Que papel ela tem na vida dessa criança? Como é essa questão racial aqui neste país? Como se pode observar aqui nesta foto, pode-se trabalhar o preconceito racial, um assunto, em geral, tabu, mas que sempre surge na classe. É importante que os alunos percebam que o preconceito racial no Brasil é bem diferente do preconceito racial em outros países, muito especialmente nos Estados Unidos.*

## Foto de uma multidão

*Nesta foto aqui, eu vejo o Brasil, mais especificamente, a distância inter-pessoal. O fato das pessoas ficarem muito próximas umas das outras, por si só, já mostra que se trata de uma cultura coletivista. Nos Estados Unidos, por exemplo, não se vê isso. Os americanos têm horror de ficar muito perto um do outro, principalmente quando não se tem intimidade com a pessoa. Para eles, a distância ideal entre uma pessoa e a outra é de um braço de distância. (...) Nesta figura, percebe-se, também, que as pessoas se olham, falam aos cochichos, conversam, olham para os lados, etc. Tudo isso é perfeitamente aceito socialmente. É um tipo de comportamento próprio das culturas coletivistas. Em culturas individualistas, como a americana, por exemplo, além da distância interpessoal, existem outras diferenças. Os indivíduos procuram ficar lendo para evitar olhar para quem não conhece. Ficar olhando para uma pessoa que não conhece é considerado indelicado e, muitas vezes, agressivo.*

## 7. Personagens com cara de brasileiros

Os desenhistas eram muito jovens (entre dezesseis e dezoito anos). Tiveram de ser orientados para produzir desenhos "com cara de brasileiro" e para adultos. No início, os desenhos traziam uma marca infantilizada: retratavam personagens loirinhos, com topetezinho bem típico americano com sapatão redondo no pé, do tipo do Mickey. Somente depois de alguns ensaios, os desenhistas começaram a criar com novas idéias.

> *Ao encomendar os desenhos, pedimos aos desenhistas que tentassem, por exemplo, se desenhar (por serem brasileiros). Queríamos que os bonecos se parecessem com a gente mesma. Chegamos a perguntar a eles como é que ficavam em casa, vendo televisão. Disseram que ficavam de havaiana. Então perguntamos: "por que vocês não desenham o garoto com esse tipo de chinelo?" A partir daí, ou seja, a partir do momento em que se viram, começaram a criar um estilo bem brasileiro, com detalhes que a gente nem tinha pensado. Aqui* (mostra um desenho), *é um fusquinha. Aqui "um calçadão!", do tipo de Copacabana. A gente só tinha pedido que fizessem uma praia com chuva. Mas eles foram criativos e desenharam o calçadão. Outro exemplo: o bujão de gás. A gente não pediu e eles colocaram!*

## 8. Escolha de vídeos

O elemento visual, a extensão do vídeo, o conhecimento partilhado, os diferentes pontos de vista das pessoas são fatores importantes na escolha de vídeos.

> *É importante selecionar aqueles vídeos que sejam apropriados para o grupo. Um dos critérios importantes é a duração. Um vídeo muito longo como as entrevistas do "Programa do Jô", deve ser descartado, principalmente em função do humor. Trata-se de um tipo de humor refinado, com base em jogo de palavras, conhecimento sobre história, política, etc., que só será entendido pelos alunos fluentes, que já tenham morado muitos anos no Brasil. Por outro lado, o "Jornal da Globo", por exemplo, é perfeito até para os alunos iniciantes, porque aborda acontecimentos recentes, com grande chance de serem inferidos a partir, por exemplo, dos elementos visuais e/ou do conhecimento partilhado.*

## 9. Equilíbrio

Na seleção final dos textos visuais, o objetivo era dirigir o foco para as várias regiões do Brasil e para os vários tipos de brasileiros a fim de evitar uma grande ênfase em uma ou outra região. Essa análise, voltada para o equilíbrio, englobou regiões geográficas, etnias, gêneros (masculino e feminino) e classes sociais.

> *Tanto as figuras quanto os desenhos trazem personagens que ilustram a mistura de raças aqui no Brasil (chineses, alemães, japoneses, africanos, europeus, etc.). (...) Além disso, nos exercícios, procuramos incluir nomes masculinos e femininos, em igual medida. Os nomes, a propósito, são pequenas homenagens a parentes e amigos das autoras (50% para cada). (...) Numa tentativa de representar bem o Brasil, procuramos fotos e solicitamos desenhos de pessoas, pertencentes a várias classes sociais.*

Outra preocupação foi retratar papéis sociais que se equilibram, como por exemplo, um homem cozinhando e uma mulher lendo jornal, o que foge aos estereótipos da maioria dos livros didáticos.

> *Tentamos desmistificar, também, alguns traços da nossa cultura, como o papel da "dona de casa". Ainda nos dias de hoje, é comum atribuir a ela determinadas funções, relativas a afazeres domésticos (limpeza, cozinha, lavanderia, etc.). Um dos textos retrata isso. Na interpretação, através de múltipla-escolha, questiona-se isso.*

## 10. Seleção dos textos

A escolha de textos é subjetiva, pois cada autor tem seus próprios critérios. Ela foi motivada pela interação que os textos podiam proporcionar e facilidade na construção de atividades de aprendizagem.

> *O primeiro passo para a execução de um projeto é selecionar textos. (...) É subjetivo, já que cada autor possui os seus critérios (listados preto no branco ou apenas mentalmente). No meu caso, ao escolher um texto, procuro me colocar no lugar do aluno, tentando imaginar que tipo de assunto chamaria mais a atenção. Isso depende, é claro, do perfil do aluno, tendo em vista, principalmente, sua idade e o estágio (iniciante, intermediário, avançado) em que se encontra.*

*Depende, também, do assunto do texto, da linguagem e do tamanho. O assunto deve despertar interesse; a linguagem deve ser acessível; e o texto deve ser curto (textos muito longos tendem a ser dispersivos; além disso, levam muito tempo para serem devidamente trabalhados em classe).*

*Para selecionar os textos é preciso escolher algumas revistas, jornais (e/ou livros). Isso, também, depende do "olhar" do autor. Para mim, os melhores textos são revistas do tipo Veja, Época, Isto é e Super Interessante e jornais (Folha de São Paulo, Jornal do Brasil, etc.). Ao folhear, já se faz uma seleção inicial, a partir do título, do tamanho do texto e até mesmo das figuras ou fotos. Através desses critérios, o que estou procurando é motivar o aluno, chamar sua atenção para o texto. (...) É uma coisa bem subjetiva, eu acho, pois se baseia no meu ponto de vista, na minha leitura.*

*Ao escrever o livro, eu tinha isso em mente: os temas, o perfil do aluno, as ilustrações. Eu queria um material estimulante, que provocasse no aluno, a vontade de ler, de falar e de ouvir comentários do professor e dos colegas; enfim, um livro voltado para a interação. Esses são os primeiros critérios para a seleção de textos.*

## 11. Textoteca

A textoteca facilita muito a escolha de textos para um público-alvo específico. Classificar os textos, no entanto, não é tarefa simples ou aleatória. É necessário estabelecer critérios a fim de facilitar o trabalho do usuário dos textos.

*Ao procurar um texto, parto, primeiramente, de perguntas: esse texto é bom para quê, para quem, por quê? As respostas me dirão se o texto é adequado.*

*No entanto, às vezes, posso até selecionar um texto sem ter lido exatamente os detalhes, sem ter pensado... Posso escolher, também, de uma forma apressada e/ou superficial. Antes de usá-lo, no entanto, vou ter de partir dos mesmos critérios. O tamanho do texto pode ser o primeiro critério para se determinar a adequação de um texto. Se eu estou procurando um texto para um livro, terei de saber onde encaixá-lo. Sem dúvida, é muito mais difícil encontrar textos para as primeiras unidades, devido à linguagem, ou seja, ao nível de dificuldade do texto.*

*Este texto aqui* [mostra] *é um texto que eu guardei durante anos, porque eu sabia que um dia eu iria usar, por ser curtinho e interessante. Este aqui também,* [mostra] *tem um visual interessante. Eu acho muito bom ir guardando os textos para uso futuro. É claro que não se deve guardar por muito tempo porque senão ficam desatualizados.*

*Classificar os textos é complicado. O autor pode partir do ponto de vista temático, do vocabulário, da gramática, das funções comunicativas, etc. No entanto, a diretriz escolhida estará, consciente ou inconscientemente, ligada à abordagem ou ao método utilizado. Por exemplo, se o autor optar por classificá-los a partir de uma progressão gramatical (Presente do Indicativo, Pretérito, Futuro, etc.), fica claro que o foco recairá sobre a sintaxe. Se optar por uma classificação que leve em conta as funções (reclamar, solicitar, pedir informações, etc.), o foco será a comunicação. No nosso livro, partimos de perguntas ("Você é daqui?"; "Quanto é?", etc.), pois a ênfase do material recai sobre a interação.*

## 12. Discurso do autor

O autor de um livro didático é, primeiramente, usuário da língua que ensina. A obra reflete seus critérios de escolha, a ênfase dada a determinadas situações, a linguagem que o caracteriza, etc.

*Cada brasileiro tem uma experiência e/ou uma visão daquilo que se chama "Brasil" e, também daquilo que se classifica de "português brasileiro". O nosso livro, é claro, reflete o português da gente, a forma como falamos.*

## 13. Subtítulos

As seções de cada unidade receberam subtítulos indicativos, em primeiro lugar, da concepção de linguagem das autoras. Por exemplo, o uso da expressão idiomática "Tanto Faz", num dos subtítulos, indica, à primeira vista, que as frases que se apresentam são semelhantes, quanto ao significado. Contudo, o ponto de interrogação no final, põe isso em cheque, porque em verdade, as frases apresentam diferentes graus de formalidade. Subjacente a isso, encontram-se, ainda, conceitos sóciolingüísticos, presentes na comunicação interpessoal: o contexto em que a fala ocorre; características individuais dos próprios interlocutores, como nível social, formação lingüística, idade, etc. Além disso, alguns subtítulos aludem às tarefas a serem executadas pelos alunos.

*(...) "Caleidoscópio"* - (esse título foi dado), *porque você pode entender de um jeito ou de outro aquelas figuras. (...) "Entre Parênteses"* – (esse título porque) *são provocadores que o professor não precisa aprofundar. (...) "Expressão idiomática" - você pergunta se na língua dele* (do aluno) *tem algo semelhante. (...) "Olha só"* - (a autora nos mostra uma página em que há quadros de

artistas brasileiros) - *o professor pode desenvolver, até passar um texto sobre o modernismo, a semana de arte moderna, pode ampliar informação, ou alguém lá dos alunos pode ter interesse. São ganchos, simplesmente para elementos provocadores.*

*O subtítulo dos diálogos, por exemplo, é "Quem são estas pessoas?", mas "estas pessoas" não têm nome. O objetivo é verificar se os alunos conseguem inferir algumas características pessoais, a partir de determinadas características (gênero, idade, profissão, nacionalidade, etc.).*

### 14. Tarefas

Vários tipos de tarefas extra-classe podem ser usadas, em situação de imersão. Por exemplo, no livro, ao final de cada unidade, há uma sugestão interativa para que o aluno use o português em telefonemas, em lojas, em situações à sua escolha.

*Todas essas tarefas são para usar lá fora. Uma é com a internet, outra com o telefone, outra com uma loja. Em todas elas, o aluno estará, de fato, interagindo com falantes nativos. Como se percebe, esse tipo de interação difere totalmente da comunicação em sala de aula, entre professor e alunos porque existe, sempre, o elemento surpresa. Nunca se sabe o que será dito, como a interação vai acontecer, como os interlocutores irão reagir, etc. Além disso, o professor, não estando presente, não pode interferir, ajudar ou corrigir. O aluno deve, portanto, lançar mão de seu conhecimento e utilizar estratégias conversacionais a fim de negociar o significado com seus interlocutores.*

## 4.3.4.2. (Livro 2)

Manifestação da cultura brasileira por meio de uma abordagem temática culturalmente sensível à cultura dos alunos.

### 1. Língua como cultura

O que orientou a concepção de produção dessa autora foi discutir a língua como cultura. Ela inicia o curso com o tema "O encontro entre culturas", em que os participantes apresentam-se pessoalmente por meio de nome e sobrenome, motivados por um texto "Os Reis da Lista

Telefônica". Por meio do texto, os alunos iam desenvolvendo percepção inter-cultural para os nomes mais predominantes na lista telefônica no Brasil e em listas de suas culturas. Àquele texto, seguiu-se um segundo, em que a autora havia gravado o depoimento de um ator sobre seus apelidos (tarefa auditiva). A ligação que se estabeleceu entre o primeiro texto (nomes e sobrenomes em diferentes culturas) e o segundo (apelidos), nesse encontro de culturas na sala de aula, foi o de um estreitamento de laços entre os alunos, tornando o primeiro contato mais íntimo pelo apelido.

> *Tem uma parte que é o "'Encontro de Culturas", que trata, por exemplo, de todo tipo de encontro, de relação entre grupos de culturas diferentes, línguas* (hispânicos e brasileiros). *(...) Na lição 2, também dessa primeira unidade, já que a gente tinha trabalhado os nomes, os sobrenomes, etc.* (este) *é um texto que fala sobre uma cidade brasileira em que as pessoas só são conhecidas sobre o apelido. E aí já entrou uma outra questão: 'O que é apelido?' A gente trabalhou nome, sobrenome e a partir daí eles começaram a se conhecer, a se apresentar e depois* (veio o) *apelido. O engraçado é que a partir daqui, todos queriam ser chamados pelo apelido. Você vê como eles se colocavam? Ali virou uma família onde todos interagiam e contribuíam para o crescimento de todos. Então a partir dessa lição "Me Chame pelo Apelido", veja que tem discussões sobre o apelido e tem uma tarefa oral que é um ator e ele fala um texto oral.*

## 2. Construção da interação

A partir da escolha do texto "Os Reis da Lista Telefônica" e dos nomes mais comuns no Brasil, como Silva, Souza, Pereira, Santos, Costa, Carvalho e outros, a autora consegue construir uma interação no grupo para desenvolver a produção oral.

> *Isso aqui* (as atividades no material)*, na verdade era um guia. Nós partíamos disso, mas podiam acontecer outras coisas. Por exemplo, quando* (...) *eu pedi para eles listarem os nomes* (próprios) *comuns nos países deles, mais comuns, eles começaram a perceber as inter-relações entre um país e outro, entre uma cultura e outra. Então a partir daí, isso demorou muito mais do que nós previamos. E chegou a coisas muito interessantes, como configurações de identidade, como discussões assim: 'Será que o meu nome, no meu país, não tem valor, enquanto o mesmo nome no seu país tem valor por questões de colonização, de opressão e etc. e tal?' Então isso levou a discussões históricas, uma série de outras coisas que não estavam previstas aqui.*

## 3. Entrevistas gravadas

Ao texto "Os Reis da Lista Telefônica" no material, segue, na aula, um texto que a autora gravou com um ator sobre seus "Apelidos" (transcrição do texto na íntegra).

> *Primeiro eles ouvem o texto. No texto ele fala dele mesmo, esse ator. Ele diz:*
> *"Eu me chamo Edio e não é um nome muito comum. As pessoas costumam me chamar de Edinho, como também chamam o meu pai. No Brasil as pessoas gostam de usar o diminutivo nos nomes principalmente 'inho'. Aí a gente encontra muito Joãozinho, Aninha, Ronaldinho... O outro apelido que tenho é cara de lata, que é pior que ser cara de pau, vocês devem saber o que é isso. Ah...Ah...Ah...Também me chamam, às vezes, de Jesus Cristo, Cabeludo e Magrela, porque sou alto, magro e tenho barba, bigode e cabelos longos.' Antes de eles lerem o texto eles ouvem a fita, (...) e ai eles escrevem os apelidos que eles perceberam.*

Na seqüência, a autora mostra, no material, um texto de uma entrevista que ela gravou com um professor de espanhol residente no Brasil há um tempo. Na entrevista, o professor conta como foi o seu contato inicial com a língua e as culturas do Brasil. Os alunos são motivados a expressar opiniões pessoais sobre seus primeiros contatos com base nas experiências vividas por aquele personagem. O sotaque hispânico do professor, na gravação, ajuda os alunos a desenvolver consciência acerca de questões de pronúncia:

> *Aí tem uma entrevista (...) de um falante de espanhol, falando da experiência dele quando ele chegou ao Brasil e ai eles já percebem um sotaque diferente, porque já tem marcas do sotaque da....*

## 4. Direcionamento implícito

Há um direcionamento implícito na escolha dos textos.

> (Material autêntico são) *Coisas que estão aí, no mundo, na vida, como um artigo de jornal, uma fotografia. (...) Quando você faz escolhas de textos, você de certa forma direciona, porque você tem suas ideologias ali por trás, suas crenças.*

## 5. Direcionamento consciente

O texto seguinte tratava de residentes hispânicos, no país, que atuam como professores de espanhol, sem habilitação para docência. O motivo da escolha desse texto pela autora foi o desejo de mostrar aos alunos que só o domínio de uma língua estrangeira não os capacitaria para o exercício do ensino dessa língua, enquanto residentes no Brasil.

> (...) *a relação espanhol português pelo seguinte: porque todo falante de português acha que compreende espanhol e todo falante acha que compreende português... e todo espanhol que chega aqui, ou ele vai ensinar espanhol..., mesmo não sendo professor de espanhol. Mesmo sem ter proficiência no português ele acha que pode ensinar espanhol.*

Pela importância dada à percepção das variantes da língua portuguesa pelos alunos, a autora realiza uma tarefa auditiva.

> *Tem partes, por exemplo que eu trabalhei com diferentes variantes do português brasileiro. Tem um poema que é falado por um falante tipicamente nordestino, por um falante sulista, o mesmo poema, e por um falante de espanhol. E ai a gente trabalhava essas diferenças, diferenças fonéticas, de entonação, de pronúncia, de ritmo. E foi muito interessante, porque depois disso eles passaram a gravar as próprias falas e depois nós discutíamos em cima das falas deles, dos alunos. E ai eles começaram a perceber coisas que eles não se davam conta. Então a gente trabalhou muito essa questão. A gente trabalhava também, por exemplo, relatos gravados. Então por exemplo, ao final de cada semana, eles tinham que ler, escolher, um artigo, ou um conto ou um romance para ler e no final da semana a gente tinha um encontro dos relatos de leitura. Isso era gravado. Eles falavam por exemplo: Ah, eu li um romance, e tal. Aí ele tinha de contar sobre o que era o romance. E depois essas fitas gravadas, elas serviam como insumo para a gente discutir em sala de aula, vocabulário, pronúncia. (...) Ai todo mundo escutava, discutia e dizia: 'Olha! Fulano fala isso! O sicrano fala aquilo outro!' Então a gente levava as próprias gravações como insumo para a sala de aula. (...) A questão da escrita, eles trabalhavam desde o início, muita escrita, bilhetes, cartas, escritos, textos, nós víamos filmes, eles tinham de fazer relato por escrito, oralmente.*

## 6. Material "fonte" (aberto)

A autora definiu seu material como "fonte" (aberto). A função do material fonte, para ela, é a de "gatilho", pois o que valoriza realmente são as experiências que podem se desencadear na aula, a partir dele.

> *Tanto faz eu começar pela parte quatro, pela parte um, depende do interesse dos alunos. Eu posso pegar a parte quatro, dependendo do meu grupo, ah, a gente quer estudar configuração social, diversidade brasileira, vou para a parte II. Um insumo leva a outro, que leva a outro, que leva a outro, que leva a outro .(...) Nós partíamos disso, mas podia acontecer outras coisas.*

## 7. Professor na interação

O papel do professor é visto como primordial na aplicação de materiais concebidos em abordagem comunicativa, pois é o professor o responsável pela criação de um ambiente cooperativo, afetivo e de respeito mútuo, necessário para que a aprendizagem seja facilitada.

> *Mas ai é que tá, a importância de um ambiente culturalmente sensível. Para você trabalhar esse tipo de material o ambiente tem que ser culturalmente sensível. Porque é um ambiente de interação, de cooperação e, sobretudo, de afetividade e de aceitação do outro tal como ele é. Então a sensibilidade cultural é extremamente importante para que isso funcione. Sem essa configuração é impossível você trabalhar esse tipo de material. Percebe? Por quê, por exemplo uma das coisas que eles* (os alunos) *avaliaram muito positivamente, ao final do curso, é que desde as primeiras aulas eles se sentiam confiantes, porque eles se sentiam num ambiente cooperativo, num ambiente afetivo, num ambiente onde o tempo inteiro eles estavam incentivados a ser como eles eram. (...) Eu acho que respeitar as diferenças, respeitar o ritmo de cada um, respeitar as crenças de cada um, isso faz parte do processo.*

## 8. Concepção de produção como linha-mestra

Ao falar da coerência estabelecida na ligação entre os textos, a autora confirma que a concepção de autor é a linha mestra que faz entender o produto final que se construiu.

*Tem uma lógica. (...) todos esses gatilhos eles se aglutinam na unidade1 que é 'Oi! Tudo bem?' (...) é sempre trazendo experiências de contato, (...) nomes lá, nomes cá, apelido, Como é na sua cultura? Como é aqui? Como é que o brasileiro se mostra? Como é a chegada de um....*
*(...) Por mais que a gente busque produzir materiais abertos, materiais fonte, e por mais que a gente tente não direcionar sempre tem uma linha mestra, sempre tem um fio condutor. Esse fio condutor, ele, justamente, mostra quem é seu autor, aquilo que ele pensa, aquilo que ele acredita e, sobretudo, que tipo de concepção de ensino ele quer engendrar, criar, a partir desses materiais. No meu caso, veja, que todo viés dele é a cultura, mas não a cultura no sentido restrito, a cultura no sentido amplo, no sentido de que a cultura é tudo aquilo que a gente faz, produz, vive, à medida que construímos nossas vidas. Então, tudo para mim é cultura. Qualquer pedaço de texto, qualquer imagem, qualquer gatilho potencial, ou seja, qualquer material é potencialmente cultura. Percebe? Então, partindo desse sentido, você não vai ver por exemplo, imagens estereotipadas aqui, porque eu quis fugir disso. Quando aparecem estereótipos, aparecem para que a gente possa criticar, falarmos sobre eles. Falar, dizer assim: 'Olha, o que é que vocês acham disso? A cultura brasileira é vista assim, vamos discutir isso.' Sempre assumindo um posicionamento crítico.*

## 9. Ensino da gramática

A sistematização gramatical deve estar presente na aula; entretanto não ser necessariamente o foco, o ponto de partida da produção.

*O ponto de partida para mim sempre são as experiências de uso da língua, de uso comunicativo da língua. (...) houve casos em que no meio de uma interação de produções de sentidos, discussões culturais, surgia uma questão formal de interesse dos alunos e aí eu parava para sistematizar porque aquilo estava contextualizado. Naquele momento aquela sistematização formal era necessária.*

### 4.3.4.3. (Livro 3)

Ensino da forma (do diminutivo) contextualizada.
Manifestação da cultura brasileira por meio dos temas dos textos.

#### 1. Diminutivo

Esse autor utilizou *headlines* de notícias, excertos de textos variados, inclusive tiras em quadrinhos e crônicas, para introduzir e exemplificar a forma do diminutivo no uso da língua.

> *Eu trabalhava no começo com aspectos lingüísticos. Eu pegava um aspecto lingüístico interessante, também culturalmente marcado para poder trabalhar a unidade, como essa em que eu trabalhei os diminutivos. E para ilustrar eu pegava textos autênticos de revistas, pegava enfim, figuras, qualquer coisa ali que representasse a língua ali em seu estado autêntico de uso para poder ilustrar exemplos e preparar o material.*

#### 2. Construção da Interação

A aula propriamente teve início com tiras (quadrinhos), cuja escolha foi movida pelo humor e pelo tópico. As tiras descreviam a aparência física e psicológica de um extraterrestre (Et) "Arc", que se apresentava de forma diferente em cada quadrinho.

> *Como é que ele é* (o "Arc")*? Como é que ele está em cada situação? Se está preocupado, se está tranqüilo, se está nervoso.*

Por meio do tópico que apresentava as características físicas e psicológicas do extra-terrestre, o autor introduziu a forma do diminutivo para os alunos. A partir das características do extra-terrestre, lidas na tirinha, os alunos foram incentivados a fazer a sua própria descrição física e psicológica, assim como a dos colegas, enfatizando características pelo uso do diminutivo. Até esse instante, os alunos já haviam se familiarizado com a forma do diminutivo para falar de aparências, tanto na tirinha como na transferência para falar de si. Somente depois disso, é que o

professor sistematiza as várias categorias da estrutura do diminutivo na língua portuguesa: *objetos pequenos, carinho, ênfase, desprezo e expressão típica da língua.* Os alunos realizaram então exercícios gramaticais escritos.

O autor introduz novos textos com o diminutivo, inclusive outra tirinha (de Chico Bento) e a crônica "Diminutivos" (de Luiz F. Veríssimo), em que trabalha também os tópicos que aparecem nos textos.

> *Eu estava preocupado em pegar um texto autêntico, um texto mesmo, não só tirinhas, um texto, aí eu fui procurando, procurando e achei esse...*

A inclusão da tirinha do Chico Bento foi movida pelo desejo de conscientizar os alunos acerca do preconceito lingüístico com relação às variantes do português. Os alunos tinham demonstrado preconceito lingüístico com a tirinha dos ETs ("Arc") quando haviam dito que os ETs usavam a fala formal por serem eles mais desenvolvidos e mais inteligentes.

> (A escolha foi movida) *Tematicamente. Não foi só com diminutivo não. Foi para trabalhar o preconceito lingüístico deles também porque eu percebi que eles não aceitavam essa... o Chico Bento, a Rosinha.. Eles falam caipira, o português nosso do interior. E eu estava preocupado com isso, porque já tinham (surgido) alguns assuntos sobre isso na aula. (sobre preconceito lingüístico, no sentido de que se fala errado). (...) Então foi principalmente por causa disso que eu quis trabalhar com eles essa tirinha do Chico Bento aí, porque a sacada, a coisa mais interessante que eu vi, foi quando apareceram os extraterrestres aqui, eles falam numa linguagem formal. Aí foi uma das perguntas: Porque os Ets falam a linguagem formal e os outros não? Aí, para mostrar que é aquela coisa artificial, que ninguém fala na verdade desse jeito assim, parado, certinho... são Ets. Então isso é língua de laboratório...*

## 3. Sensibilidade para com a cultura

Assim como esse autor reconheceu que havia tido uma sensibilidade especial ao perceber que poderia trabalhar o preconceito lingüístico na tirinha do Chico Bento, ele concordou comigo que eu, certamente iria descobrir, por meio de outros entrevistados, novas formas de exploração da cultura.

*E vai ter...porque... Olha...Só para você ter uma idéia. Quando eu mostrei isso para* ("pessoa"),("pessoa disse)*: mas* ("autor")*, não é interessante mostrar aquilo, ao invés disso, porque eu acho... não sei... porque eu acho que esse aspecto cultural vai ser mais interessante para eles... cada um tinha uma opinião mesmo.*

## 4. Concepção pouco explícita no material

Quando perguntei ao autor se ele havia elaborado alguma atividade no material que marcava a questão do preconceito, a sua resposta negativa sugere que a concepção de autores nem sempre aparece marcada no material.

*Preconceito não. Isso é coisa minha. Está implícita. Depois que eu fui falar. Não está expressa. Se tivesse esse material de ser publicado eu teria de colocar ali, o que seria legal* (para o professor) *discutir na hora.*

## 5. Conteúdo temático

Quando indagado como escolhia os textos, o autor disse que buscava por um insumo suficientemente interessante que permitiria uma interação entre os sujeitos.

*Vou tentar explicar. Eu acho que encaixou. Não só diminutivo. Temas. Temas transversais, por exemplo, discutir esse preconceito lingüístico deles. Eu achei que calhou.*

Perguntei se a escolha tinha a ver com sua vontade de explicar certos aspectos da cultura, o que ele confirmou.

*Explicar algumas coisas. Eu acho que se eu tivesse achado outro texto que fosse interessante, eu teria posto aquele.*

## 6. Atividades Interativas

Ele disse que quando recortava os textos, já possuía uma vaga idéia acerca do que fazer com eles, em termos de atividades de produção oral e escrita.

*Primeiramente só recortando. Buscando textos, pela internet, pelas revistas, pelo jornal. E guardava. Por que aqui tem coisa interessante, eu posso usar. (...) Eu tinha de fazer uma* (atividade) *de leitura, assim, outra para escrita, outra mais para a comunicação, ou talvez mais figuras, para descrever alguém, diminutivo, entende, então eu tinha de fazer outra de escuta, então eu tinha de fazer atividades que envolvessem as habilidades, então eu teria de pegar alguns materiais que correspondessem.... (...) Primeira coisa que eu vi, dá para trabalhar: de forma escrita ou discutida. (...) Estimular o aluno a processar a língua eu acho que é uma das obrigações que nós temos para fazer um método comunicativo. (...) Processar é usar, usar por ele próprio, através de algum tema para poder estimular esse processo.*

Quando indagado se sempre surgiam outras discussões, ele confirmou.

*Surge, sempre surge alguma coisinha. Eles contavam várias curiosidades, experiências que eles tiveram, ou em outras línguas, que não seja a materna, com diminutivos, porque eram alunos que já viajaram bastante, então para eles interessava essa comparação e enriquece a aula.*

### 4.3.4.4. (Livro 4)

Manifestação da cultura brasileira por meio da temática do mundo dos negócios.

### 1. Dez tópicos na área de negócios

O livro foi elaborado para trazer o vocabulário da área de negócios para um público específico de alunos de nível intermediário, e para isso as autoras escolheram dez tópicos.

*Eu sempre faço um esqueleto em todos os materiais. Eu tenho um valor nos materiais, básico e primordial, que são os valores ao Brasil, (...) então eu pensei o que o Brasil tem de bom nas áreas do mundo dos negócios. Em que o Brasil é reconhecido ou poderia ser mais reconhecido. Então eu fui para tecnologia, high tech, alta tecnologia, tecnologia de ponta, saúde, esportes. Sempre é business, mesmo arte e cultura também é business. Aliás, turismo é um grande business. Então eu*

*escolhi dez tópicos para em cima desses dez tópicos trabalhar o que o Brasil tem de bom, com artigos, entrevistas, com pessoas de ponta também, e foi assim. E dentro desse mundo, colocar os pontos gramaticais que são importantes, nesse caso, como revisão, seria revisão.*

Acerca da escolha de temas quanto à tecnologia:

*A gente está analisando ainda, mas num primeiro momento vai ser TI, Tecnologia da Informática, vai ser essa coisa de fibras óticas... telefonia, comunicação, beleza, moda, onde entram os cosméticos, por ex, a Natura, Boticário e outros tantos... e moda, biquínis do Brasil, moda mesmo. Esportes, lógico, aço, siderurgia, papel e celulose e artes, design, cultura.*

## 2. Surgimento do material

As autoras nos dizem que o material não surgiu somente pela experiência de ensino em empresas.

*Não só pelas empresas, mas a gente lê, todo mundo lê jornal e todo mundo viaja muito por causa do trabalho, então eu vejo o que é bem visto lá fora. Então, tem a área de saúde, eu falei saúde... medicina, porque ... puxa... os nossos dentistas... são artistas.... Então você sempre vê ou lê lá fora alguma coisa e quando a gente resolve fazer, aí a gente pesquisa, aí entra pesquisa, começa a recortar jornais, revistas. Eu, neste caso específico, estou fazendo entrevistas mesmo, com alguns profissionais. Eles estão escrevendo para o livro, eles sabem que é para o livro.*

## 3. Sensibilidade para com a cultura

As autoras selecionaram e contataram profissionais do mundo dos negócios que cederam artigos. Para esses profissionais, seria uma honra serem valorizados, citados e reconhecidos por seu esforço pessoal.

*Todos eles* (cedem o artigo)*, lógico, porque para eles é uma honra.*

As autoras decidiram dedicar uma página, em cada unidade do material, a um estrangeiro que vive no Brasil e que deu certo no mundo dos negócios.

*Durante o brainstorming na elaboração das unidades eu imaginei também que seria interessante colocar um estrangeiro que foi recebido pelo Brasil, que deu certo, e que é uma figura de ponta. Então na área de saúde, (...) neste caso especificamente, é uma alemã que veio ao Brasil com o marido transferido por uma empresa e morou em vários lugares, foi ao Peru, com essa empresa alemã, e veio para o Brasil, e no Brasil ficou esse tempo todo. E ela não quer ir mais embora, ela é uma artista plástica, ela faz esses quadros belíssimos, então essa página que vai ter uma moldura e tal, vai ser alguma coisa do tipo "O Brasil recebe... (...) Na área de Medicina vai ser um oftalmo, também muito famoso, também muito conhecido, que está sempre na televisão, e ele vai fazer um artigo para gente e ele é do Paraguai, ele mora no Brasil há muitos anos, então, a última página de cada unidade vai ser uma pessoa que veio para o Brasil.*

As autoras também escreveram alguns textos.

*Estamos escrevendo, sempre escrevemos alguma coisa. Por exemplo, eu fui à casa de* (nome da artista alemã)*, à tarde, conversei longamente com ela, depois eu escrevi o artigo. Só que depois obviamente eu vou mandar isso aqui para ela autorizar, porque eu estou falando da vida dela, mas só. Depois ela me mandou todos os quadros.*

Acerca da escolha de um texto referente à cachaça 51 de OESP:

*Depois eu achei interessante, por exemplo, no Estado de São Paulo, tinha uma matéria sobre a cachaça 51 fazendo estréia na São Paulo Fashion Week com lançamento de um frozen caipirinha. Achei muito interessante, porque caipirinha é hoje em dia internacionalmente conhecida.*

Sobre uma entrevista com uma artesã do Recife, usada como exercício de passagem de discurso direto para indireto

*Depois eu fui a uma feira de artesanato em Recife, aqui* (mostra a atividade na unidade) *e conheci* (nome da artesã).. *quer dizer, não a conheci, não conheci a pessoa, mas vi que ela faz flores com conchas e com escamas de peixe e comprei umas flores maravilhosas, lindas, e ela é do Espírito Santo. Eu comprei, fiz contato com ela, fiz uma entrevista com ela, e vai entrar* (no livro) *a entrevista com ela, com imagens das flores que ela faz. (...) Eu mandei as perguntas primeiro e ela me respondeu. Então isso aqui, inclusive, vai ficar em formato de entrevista, porque foi assim o jeito que ela respondeu.*

Sobre um texto de entrevista com uma bordadeira do RN, a partir do qual as autoras criaram um exercício de preenchimento de lacunas.

> *Isso daqui* (mostra na unidade) *é uma pessoa do RN, de Caicó, que é a terra do bordado, e ela borda toalhas maravilhosas, que são inclusive exportadas e são coisas lindíssimas, e aqui no fundo vai ter um bordado dela e eu fiz uma entrevista pelo telefone. (...) Porque é uma pessoa simples e às vezes a fala é imensa, então eu resumi, também vou mandar para ela, mas eu resumi a história.*

## 4. Criação como processo imprevisto

A criação do material é imprevista, ela vai acontecendo. Planeja-se o conteúdo, os temas, mas não é possível prever o livro todo antes do resultado final.

> *Eu precisava... isso vai acontecendo ainda, porque eu só tenho por enquanto três estrangeiros para entrevistar e são dez unidades. Por exemplo, eu precisava de um estrangeiro nessa área, pesquisei, pesquisei, e um amigo meu que também é artista plástico me indicou essa pessoa. Aí ele ligou para ela e falou: " vai te ligar uma pessoa que se chama* (nome do autor)*, que está fazendo isso, isso...", aí eu liguei, marquei e fui. Aí eu ... expliquei tudo.*

## 5. Criação de atividades

Um texto que as autoras haviam lido numa revista e que descrevia a vida de um artista muito perseverante, o qual conseguiu montar um cinema na rua, transformou-se numa atividade de produção escrita. Pela leitura de fatos da vida do artista, os alunos criariam frases completas e um texto em formato de estudo de caso.

> *São várias frases que as pessoas têm que montar, é como se fosse... elabore um texto em formato de estudo de caso, que mostre o sucesso das idéias e da perseverança de* (nome do artista). *(...) É uma atividade em cima de um texto que eu li.*

Outra atividade, a partir de um texto sobre "A Tapioca", pedia ao aluno descrever o gerenciamento dos passos para a divulgação do produto e implantação do uso da farinha de mandioca no seu país de origem.

*Isso aqui foi do Jornal de Pernambuco. Como sempre, eu quero falar de todo o Brasil. Então é um pouquinho sobre a tapioca. A tapioca agora está nos grandes restaurantes do RJ. Em Recife pode chegar a custar R$1,00, R$1,50 na rua; e num grande restaurante do RJ pode ser um prato de R$40,00, R$45,00, claro que com outros recheios.*

**6. Seqüência não-linear das unidades**

As unidades do livro não requerem ensino em seqüência linear.

*O que eu acho uma coisa curiosa é que, por exemplo, essa vai ser a unidade três. É interessante que você não precisa fazer a coisa, 1, 2, 3,...*

### 4.3.5. Padrões comuns e singulares à gênese de produção dos autores - Resultados

O confronto das concepções de produção dos autores, nos quatro livros analisados (partes de livro), com os dados de nossa concepção de produção possibilitou-nos encontrar seis atributos redundantes à gênese de composição dessas obras e responder a última pergunta de pesquisa: *Há padrões comuns à gênese de produção de material da autora e a concepção própria de produção de material de PLE de sete autores entrevistados?* Os padrões comuns à gênese dos autores são os que se referem a pressupostos de abordagem: (1) os materiais de português para estrangeiros tendem a explorar conteúdos da realidade brasileira; (2) têm, como foco, uma aprendizagem por meio de atividades interativas; (3) destacam o papel fundamental do professor e de sua capacitação na criação de um ambiente facilitador dessa aprendizagem (envolvente); (4) reconhecem que o uso de materiais "fonte" facilita a criação desse ambiente por permitir a autonomia que o professor precisa na condução da interação; (5) tendem a explorar a gramática de forma contextualizada, principalmente em contexto das atividades comunicativas; (6) tendem a aproveitar os recursos humanos disponíveis em sua volta (de representantes dessa cultura) para realizar gravações e coletar depoimentos como forma de tornar o material mais realista.

Finalizamos nossa análise apresentando esses resultados no quadro a seguir e assinalando, para cada um dos itens, as particularidades que distinguiram essas produções.

**QUADRO 39**

## DETERMINAÇÃO DE ATRIBUTOS COMUNS E PARTICULARIDADES ÀS PRODUÇÕES

**1) Exploram conteúdos da realidade brasileira.**
Particularidades dos conteúdos da realidade brasileira:

a) Critérios de escolha de textos são subjetivos, seguem gostos e inclinações pessoais, e são, muitas vezes, inconscientes.
b) Cada produção é regida pela linha mestra da concepção de produção do autor que geralmente não é explicitada.
c) Cada produção é regida por diferente motivação para a escolha de textos (visual/ temática/ gramatical ou outra).
d) Cada produção tem sua forma de valorização da cultura (diferente sensibilidade dos autores na percepção de conhecimentos de mundo conhecidos dos brasileiros para explorar com os estrangeiros).
e) Cada produção tem sua forma de valorizar o elemento humano brasileiro (diferente foco da realidade humana).

**2) Aproveitamento dos materiais disponíveis no contexto de segunda língua, principalmente humanos (gravação de depoimentos) como recurso no ensino.**
Particularidades do aproveitamento do saber humano:

a) Diferente aproveitamento do saber formal dos brasileiros na preparação dos textos (de antropólogos, historiadores, jornalistas, médicos, empresários, cientistas, artistas, cartunistas etc.).
b) Diferente aproveitamento do saber informal dos brasileiros na preparação de textos (do conhecimento popular).

**3) A aprendizagem ocorre na interação.**
Particularidades da interação:

a) A interação depende da escolha de textos pelo autor (os textos funcionam como ganchos);
b) As atividades interativas vão ter diferentes objetivos e esses objetivos geralmente ficam implícitos.
c) A interação depende muito de como o professor consegue explorar o ambiente comunicativo e nem tudo que acontece na aula pode estar explícito no material.

**4) O professor exerce papel fundamental na interação nas aulas.**
Particularidades de cada professor:

a) A capacitação na condução das aulas interativas.
b) A capacitação na elaboração de mais atividades segundo as necessidades dos alunos.
b) A acomodação de seu estilo próprio aos pressupostos de abordagem comunicativa, preservando o auto-respeito à individualidade.
c) A capacitação de entender e explicitar para os alunos o que deve ser alcançado com as atividades interativas.

d) O domínio de conhecimentos da realidade brasileira.
e) O domínio de conhecimento de estratégias de ensino de léxico e gramática.

**5) O material é percebido como "fonte".**
Particularidades do material "fonte":
a) Pode-se iniciar o ensino por qualquer unidade. Não há seqüência linear fixa na utilização das unidades. A escolha de uso de uma unidade de ensino com os alunos pode ser direcionada pelo tema ou tópico gramatical para atender a cultura da sala de aula.

**6. Exploram a gramática.**
Particularidades de como explorar a gramática:
a) Em atividades comunicativas de produção oral e/ou escrita que ativam o uso de vocabulário e de estruturas lingüísticas no "fluir da língua"(de modo contextualizado).
b) Em atividades que atendem ao conhecimento de gêneros específicos (resumos, estudo de caso em negócios etc.).
c) Sistematização, na lousa, de aspectos que aparecem na aula.
d) Sistematização já produzida no material com a intenção de revisão.
e) Exercícios escritos (de associação, de completude de lacunas, e outros).
f) Identificação de formas em textos do contexto de uso.
g) Jogos e atividades lúdicas para ensino de gramática.

Ao terminar este Capítulo, apontamos o que acreditamos ser ainda fatores de sucesso para viabilizar materiais comunicacionais.

### 4.3.6. Fatores de provável sucesso para materiais comunicacionais

A proposta de *A Gente Brasileira* privilegia um ensino por meio de conteúdos de um tema. Nesse material que valoriza a informação de conteúdos da história e seus reflexos na atualidade, foi fundamental que se trabalhasse a aquisição de *vocabulário* referente aos tópicos selecionados para que o aluno pudesse realizar leitura dos textos, entender palestras, assistir a vídeos, ouvir depoimentos, interagir com os colegas e entrevistados, dentre outras. As atividades que predominam são as do tipo processual, em que o aluno tem oportunidade de integrar o vocabulário visto nos textos ao seu vocabulário "produtivo" por meio de processamento da língua.

Definir fatores que contribuem para o sucesso de aprendizagem com materiais comunicativos vai depender muito das capacidades críticas que autores e professores desenvolvem para entender o que acontece nas aulas. Para avaliar a qualidade de ganho cultural-lingüístico

atingido, teríamos preliminarmente de analisar o tipo de insumo que os alunos recebem por meio do material, das aulas e na sua extensão; e os objetivos que as atividades interativas prometem alcançar, mediante a análise do que realmente sucede na interação com os alunos, ora mediada pelo material, ora pelos conhecimentos e abordagem do professor. Para comprovar os fatores de sucesso, teríamos também de desenvolver capacitação docente para a elaboração de instrumentos de avaliação formativa nas aulas, o que parece, conforme vimos nas citações de autores que tratam de avaliação, ser ainda mais "promessa de ação" do que uma verdadeira realidade.

# CAPÍTULO V

## 5. Considerações Finais

Na narrativa neste estudo sempre me referi a "nós", incluindo dessa forma todos os colaboradores que tornaram possível a realização desta pesquisa e meu posicionamento de pesquisadora, também como professora. Dentre esses colaboradores, o orientador Almeida Filho, que me ajudou a desenvolver este estudo. Contudo, agora que escrevo estas conclusões, falo somente em nome da pesquisadora que exercito fortemente neste projeto e o faço, portanto, em primeira pessoa.

Os fatos que moveram esta pesquisa apresentam-se fundamentados no Capítulo I; por isso, neste instante, faço apenas um breve destaque deles, enumerando dois motivos que impulsionaram este estudo:

(1) Dificilmente se consegue usar livros didáticos que foram produzidos para um mercado internacional em um contexto específico de sala de aula, sem adaptação. Os livros, em verdade, apresentam *flashes* de concretização de uma idéia original concebida, fragmentos que não aparecem de forma linear e que visualmente podem até assemelhar-se a uma colcha de retalhos. Sempre tive a curiosidade de entender as concepções de autor, as quais, embora implícitas na produção de um livro, formam essa "lógica" de ensinar. Em verdade, como professora de línguas, sempre quis um livro que sustentasse mais fortemente o dia-a-dia de ensino e que me auxiliasse a estabelecer um vínculo coerente entre o assunto tratado e os textos de circulação na vida real. Evitar manter uma posição docente de subordinação e dependência ao livro didático e alienação aos textos do mundo e continuar sendo responsável por preservar a crença de que aqueles que publicam "sabem produzir livros que dão certo" foram motivações que me direcionaram a procurar entender como "autores produzem livros" realizando a investigação do processo em si de produção de material.

(2) Havia igualmente o fato de os materiais didáticos de PLE do mercado editorial não parecerem alicerçados em pressupostos do conhecimento teórico hoje disponível, principalmente nos de abordagem comunicativa de ensino da língua-alvo como eu os interpretava em leituras em Lingüística Aplicada ou a partir da assistência em cursos de pós-graduação. Já que livros novos não surgiam publicados nessas lacunas e os antigos, de abordagem gramatical, eram sempre re-editados, concluí que uma tomada de ação, em forma de produção e investigação desse processo, poderia contribuir para o direcionamento de ações que viessem trazer mais esclarecimentos de como produzir materiais com a abordagem comunicativa.

Devido a esse cenário que conhecia, abracei, na época do Mestrado, primeiramente, a tentativa de desenvolver a produção de um material didático com pressupostos de abordagem comunicativa por meio de um viés temático da cultura. O viés que escolhi foi a temática da formação cultural do povo brasileiro e o material intitulou-se 'A Gente Brasileira'. O trabalho de Mestrado foi um trabalho embrionário de produção, que buscou investigar a aplicação dos pressupostos de interação comunicativa em sala de aula a partir daquela produção. Os resultados de aplicação dos pressupostos em sala de aula mostraram-se bastante promissores naquela dissertação, mas meus questionamentos sobre as ações de produção, que tinham desencadeado o processo comunicativo - principalmente os critérios de escolha de textos e elaboração de atividades - avolumavam-se sem muitas respostas ainda.

Depois de um espaço de oito anos, já no Doutorado, e tendo avançado em meus estudos teóricos, decidi empreender um estudo descritivo, analítico e interpretativo da composição daquele material construído. O desafio, desta vez, era entender os *conhecimentos formais e informais,* principalmente de pressupostos de abordagens de ensino/aprendizagem contemporâneos e de meu senso de plausibilidade, e *as atitudes* que implicaram a produção daquele material concebido de forma parcialmente teórica e intuitiva. Esse tema, que me propus a investigar, culminou no entendimento da "gênese de produção" daquele material (veja resumo da gênese no Capítulo IV).

A pesquisa no Doutorado teve início com a ação de atualização da primeira versão do material, em que reformulei em três meses, apenas com o propósito de investigação científica, textos e atividades (mantendo a mesma temática e tópicos), para pilotar na Universidade. Somente

o exercício de reformulação do material constituiu-se num desafio de atividade mais consciente, porque, desta vez, meu objetivo era aprender mais sobre "como autores produzem livros" a partir de minha própria produção e observar o que fez ou não gerar certas ações em sala de aula e poder explicitá-las. Para fazer o livro, tive de estudar muito acerca de seu conteúdo temático - o da formação histórica e social do povo brasileiro. Esses estudos levaram-me também a procurar informações sobre o tema do processo de unificação de uma só língua portuguesa num país povoado por tantas etnias numa larga extensão territorial. Esse tema foi incluído em uma seção na tese (Capítulo IV).

A narrativa da gênese, neste estudo, iniciou-se com a justificava dos motivos que tive para escolher o tema do material já construído (Capítulo I). Os conteúdos que estudei acerca do tema e os excertos dos textos que lia foram incluídos em momentos deste trabalho. O motivo disso, foi o desejo de mostrar, além dos conhecimentos envolvidos nessa produção, a força pictórica e explicativa dos textos, porque creio que a força no ensino vem, sobretudo, do que se acredita ser significativo para aprender, da sensibilidade e do envolvimento que o professor imprime naquilo que faz.

Como não é fácil separar conhecimento formal do informal num indivíduo, é importante esclarecer que a narrativa foi feita acentuando ora um, ora outro, nas seções escritas, justificando-se também as atitudes que disponibilizaram as ações de produção. Os conhecimentos foram adquiridos por meio dos instrumentos de pesquisa especificados no Capítulo II. As seções *de base mais formal* trazem a fundamentação teórica em abordagem comunicativa e incluem os principais tópicos para os quais tive de desenvolver estudos, para poder explicar a produção de atividades no material. As seções *de base mais informal* explicitam meu senso de plausibilidade. O senso de plausibilidade aparece, em parte, no viés da cultura que escolhi, nessa percepção do tema ser evidência de um conhecimento de mundo, culturalmente complexo, construído pela sociedade brasileira, e fundamental a quem deseja apreender sobre cultura em estudos do Português no Brasil. Além de esse senso aparecer na seção de justificava da escolha temática do material, ele está presente nos seis tópicos que constituem o material *A Gente Brasileira* e, principalmente, na formulação das atividades. Houve o desejo de mostrar quem é essa gente, esse povo, o país tropical, mostrar como é essa brasilidade a um estrangeiro que pouco compreende isso e que

viajou para esta terra. Falar "quem somos e porque somos como somos", por meio de vozes de historiadores, antropólogos, jornalistas, dentre outros, é uma forma de também fazer com que o outro se deixe conhecer, falando de si. Um dos grandes obstáculos que encontramos foi encontrar textos curtos desses autores, sem ter de reescrevê-los ou colar suas partes (veja como isso foi feito, preliminarmente, no Anexo 15). Contudo, acredito que a função primeira de um lingüista aplicado seja poder desenvolver a proposta de metodologia por meio da elaboração de atividades e justificá-la; com um maior conhecimento de questões editoriais, o acesso aos textos também poderá ser resolvido.

Os conhecimentos presentes numa produção de material, cuja função potencial é gerar experiências de língua, incluem os do Modelo de Operação Global de Aprender Línguas (Almeida Filho, 1993) e não necessariamente um só indivíduo domina todos os aspectos do ensino. Por isso, criar um material sozinho é limitante, assim como desenredar o processo intrínseco a uma obra já constituída, perscrutando um universo que é um tanto obscuro e repleto de idiossincrasias, constituiu-se num empreendimento difícil. Para conseguir explicitar os conhecimentos envolvidos na produção, fui elaborando rascunhos sobre rascunhos, sempre direcionando os resultados de descoberta do que havia feito a novos movimentos de ação de mais estudo e mais análise, num empreendimento tão complexo, que torna quase impossível estabelecer uma linearidade.

Para compreender *os objetivos* que alicerçaram a produção do material, por exemplo, que eram ainda implícitos, mesmo com o material já construído, articulei, por meio de uma chuva de idéias, as predisposições mais significativas que direcionaram a realização da obra. Obtive, com isso, uma lista de vinte e seis predisposições, que pôde ser mais tarde resumida em cinco objetivos de produção. A maneira como levantei esses critérios pode ser um incentivo a outros professores para organizar com semelhante recurso, critérios próprios de análise de material. Os critérios logrados vão servir para se avaliar em que medida estão sendo atendidos num programa.

A investigação de como o material foi concebido permitiu-me descobrir a minha própria concepção (1) de *Escolha de Textos*, (2) de *Criação de Atividades* e (3) de *Trabalho com Foco na Forma*, na produção do material (veja os quadros no Capítulo IV e os itens identificados). Antes deste estudo, muitos dos itens da concepção que servia de substrato às ações no material eram

relativamente inconscientes. Procuro, com este estudo, mostrar os benefícios pedagógicos dessa atividade analítica que contribui para a formação de um profissional mais crítico, que consegue entender e explicar aquilo que faz .

O esclarecimento dos itens da *concepção de produção de atividades* no material, alcançados com este estudo, facultou-me revisitar as atividades construídas e analisar como esses itens tinham sido concebidos na prática (veja exemplos de atividades produzidos no Capítulo IV). O fato curioso foi a constatação de que nem todos os itens programados para acontecer em minha concepção haviam sido contemplados na construção dessas atividades: a produção de *atividades de avaliação formativa*, por exemplo, era ainda mais desejo do que uma realidade de fato, porque essas atividades quase não tinham sido construídas no programa. Professores, em geral, ainda possuem reduzido conhecimento de como transpor pressupostos teóricos de avaliação para experiências de programas, e isso é um fato. Formular atividades avaliativas pressupõe, além disso, estipular previamente metas de desempenho (e/ou possivelmente lingüísticos) para se avaliar em que medida foram alcançadas. Conforme esta investigação constatou, professores, também, não têm o hábito de definir metas de forma explícita.

*Atividades com foco na forma,* igualmente programadas para acontecer conforme a concepção do material, neste estudo, foi um item que mostrou depender de decisões que vão sendo tomadas pelo professor no contexto, de como decide combinar o componente analítico-estrutural ao experimental, e de sua habilidade para contextualizar a forma. Por isso, essa responsabilidade cabe também ao professor, nas aulas, e não somente ao autor, na produção do livro.

A inserção de algumas seções na tese, como as que discutem, por exemplo, *formulação de objetivos, necessidades dos alunos, avaliação e/ou foco na forma* (Capítulo III) foram breves. Entretanto, elas cumpriram o propósito de pontuar que, determinados aspectos da produção, principalmente a elaboração daquelas atividades que buscam obter informação do aluno, são tanto de responsabilidade de produção do professor, *nas aulas,* como dos autores, na produção de *suas obras.* Por isso, os autores não podem se omitir desse direcionamento para o professor, no momento da produção; ou mesmo, partir do pressuposto de que todos os professores sabem exatamente que funções caberiam a eles desempenhar com essa abordagem. O professor tem de

ser auxiliado em como desenvolver a autonomia que se espera dele e de seus alunos. Obter clareza das reais funções do papel do professor, nas aulas comunicacionais (principalmente aquelas que dependem de decisões tomadas segundo características do contexto), e do papel do(s) autor(es), nas obras com essa abordagem, ajudaria a direcionar ações tanto para a produção, como para a docência em línguas estrangeiras. Além disso, antigos papéis de subordinação e dependência aos planejamentos propostos nos materiais poderiam ser re-avaliados.

A pesquisa buscou ainda incluir as vozes de sete autores e, sem o confronto com essas vozes, ela não estaria completa. Esses autores contribuíram com relatos de suas concepções de produção em abordagem comunicativa e vieses próprios de perceber e manifestar a cultura no ensino. Cada autor tem o seu viés de como trabalhar temas do universo cultural brasileiro, ou melhor, tópicos da realidade social do país; tem uma formação pedagógica e personalidade singular. Essas contribuições agregaram mais conhecimento a esta pesquisa. No confronto desses dados com os de minha própria concepção, pude descobrir padrões comuns e singulares à gênese de composição de materiais comunicacionais dentre diversos autores.

Como aspectos da cultura são ajustados a currículos predominantemente orientados para o desenvolvimento de habilidades comunicativas, é um tópico que deveria ser mais amplamente investigado em experiências de programa; assim como o espaço maior ou menor que é concebido à percepção e aos conhecimentos da cultura nesses planejamentos. Ao exemplificar, neste estudo, uma atividade de "percepção de língua" e outra de "percepção de cultura" (Capitulo IV), procurei mostrar como aproveitei o contexto lingüístico-cultural de imersão, dos alunos, no país, realizando o ajuste dessas atividades de extensão da sala de aula ao programa.

A pesquisa mostrou a importância de se continuar investigando como outros temas da cultura (cultura entendida em seu sentido amplo)[126] são percebidos e acomodados no ensino-aprendizagem de PLE, conforme perspectivas diversas. Para isso, é preciso que se analisem os materiais utilizados na sala de aula (os conteúdos de acesso aos alunos) e as discussões entre os

[126] Por cultura em sentido amplo, queremos dizer (a) cultura informativa (factual) – estudos de história, geografia, instituições e outras; (b) cultura de comportamento – modos de vida, relações humanas, sistema de valores, atitudes etc.; (c) cultura de realizações e conquistas – artes, música, literatura, teatro, descobertas científicas, esportes etc. (veja Stern, 1992, p. 210).

participantes deflagradas por meio das atividades. Convém lembrar, a responsabilidade que cabe aos autores/professores de procurar obter a cessão de direitos autorais de uso de "textos" para programas de línguas por meio de conteúdos.

Esta pesquisa não se propôs, particularmente, a resolver um problema (veja objetivos de uma pesquisa-ação no Capítulo II). A intenção, com este estudo, em nível mais profundo de investigação de material didático, se comparado com relatos de análise impressionista, foi conscientizar acerca de aspectos significativos às produções de livros didáticos comunicacionais que exercem influência direta na sala de aula e na competência/autonomia do professor, para direcionar ações transformadoras. Na falta de entendimento das atribuições específicas à função de autor e a de professor na produção de um material, não há como exercer um papel crítico quanto aos reais benefícios do ensino com o uso de materiais. Os "materiais-fonte", em abordagem contemporânea, pressupõem um professor que forme um sentido das concepções de autor para criar materiais que realmente sejam complementares. Entender esses papéis é fundamental para a produção dessas obras.

A investigação de meu próprio processo de produção permitiu-me, avançar em duas frentes normalmente esquecidas em cursos de formação de professores: a prática de análise crítica e a produção de material didático. A cada novo conhecimento adquirido na análise, as atividades iam sofrendo ajustes e eu ia adquirindo maior capacidade de explicitação desse processo. Ambas essas práticas quase não integram os currículos de Letras e de Lingüística Aplicada, no país, e também são escassos os relatos de análise crítica e de experiências de programas disponíveis. Reconheço, porém, que são conhecimentos fundamentais para que docentes alcancem uma prática mais independente e crítica em sala de aula. Reconhecer limitações pessoais, que transparecem de forma mais acentuada numa investigação de si mesmo, não é processo fácil, mas permite humanizar a prática pedagógica por mostrar essa prática com seus percalços e imperfeições.

## Direcionamento de ações para desenvolver a produção e a análise crítica de materiais comunicacionais

Pela produção de material didático ser notadamente uma prática que encerra conhecimentos formais (teóricos), essas produções foram historicamente reconhecidas como obras de "especialista". Contudo, vimos que um só indivíduo não consegue dominar todas as áreas de conhecimento pedagógico[127]. O "especialista", muitas vezes, ainda, publica um livro em casa editora, com base apenas em seu conhecimento informal adquirido ao longo de sua experiência pedagógica e mediante seu senso de plausibilidade. Casos há em que o autor, muitas vezes, elabora um sentido próprio do que seja a abordagem comunicativa quando o conhecimento formal que possui dessa abordagem é pouco suficiente. Outros, em que os objetivos da obra não estão claramente explicitados, devido à própria dificuldade de o autor exercer essa prática. Isso tudo para dizer que essa especialização é relativa.

Os materiais publicados pelo mercado editorial ainda são "completos" e, embora a literatura em Lingüística Aplicada tenda a incentivar o aparecimento de materiais-fonte, eles parecem ainda não ter sido publicados pelas casas editoras; o antigo cenário de produção de livros didáticos é o que se perpetua. Conforme a definição de material didático que abraçamos (Capítulo III), um material incorpora tanto os deflagradores criados pelo autor na obra como pelo professor nas aulas. A visão de processo de produção de material que adotamos, portanto, é aquela que faz com que a produção não termine com a publicação do livro, mas no final do curso implementado; principalmente depois que foram acoplados à produção original, pelo professor (e alunos), outra sorte de deflagradores. Muitas das atividades, principalmente aquelas que são próprias de *investigação do contexto de ensino,* são de responsabilidade de produção do professor, ocupando lugar de produção na aula e nem tanto nos materiais. Dentre atividades como as (1) de Produção Oral, Recepção Oral, Escrita e Leitura, em seus variados recortes comunicativos; (2) Avaliativas; (3) com Foco na Forma; e (4) de Investigação de Necessidades e Interesses de alunos, por exemplo, notadamente as três últimas são de responsabilidade de produção do professor.

[127] Os conhecimentos aos quais me refiro são os do Modelo Global de Ensinar e Aprender Línguas (Almeida Filho, 1993).

O direcionamento de uma primeira ação que esta pesquisa indica é que se defina com clareza quais são as novas funções que o professor deve exercer com essa abordagem na sala de aula para que se invista no aprimoramento teórico-metodológico desse profissional, auxiliando-o a exercer essas funções com propriedade. Um primeiro passo seria fornecer-lhe conhecimentos de pressupostos teóricos, mas, sobretudo, capacitá-lo a construir e analisar atividades em aula consoantes às novas funções que ocupa nessa abordagem. A função do professor por criar um ambiente dialético em sala de aula, que facilite a obtenção de informações dos alunos para empreender novas ações de aprendizagem, requer engajar esse professor na elaboração dessas ações e no exercício da reflexão crítica para poder explicitar suas decisões.

O direcionamento de uma segunda ação é que se esclareça quais são as novas funções que o(s) autor(es) e/ou casas editoras deveriam exercer se viessem a publicar materiais-fonte, e analisar sob que condições internas à editora essas mudanças poderiam ser promovidas. É bom lembrar que essas condições dependem principalmente dos interesses comerciais da editora e da capacitação dos envolvidos quanto aos conhecimentos formais de abordagem comunicacional para poder facilitar, ao professor, o uso desses materiais baseados nesses fundamentos.

O direcionamento de uma terceira ação é que se promovam "oficinas" em áreas específicas de LA nas universidades, para aquisição de pressupostos teóricos, construção e avaliação de atividades. Para isso, sugerimos considerar inicialmente as quatro áreas já mencionadas (Produção Oral, Recepção Oral, Escrita e Leitura; Avaliação Formativa; Foco na Forma de modo contextualizado; Necessidades e Interesses de alunos), com seus respectivos conhecimentos e avanços teóricos, levando-se em conta os seguintes procedimentos: (1) trazer especialistas, capazes de promover um relato descritivo dos principais pressupostos teóricos dessas áreas ao longo da história, para breves encontros com docentes; (2) incentivar os docentes a selecionar uma das áreas e realizar mais busca de informação teórica, empreendendo não somente o exercício de elaboração de atividades com os variados recortes comunicativos, mas também o de reflexão crítica entre os participantes dos resultados dessa experiência de produção.

Considerar que dificilmente um só indivíduo domina todas essas áreas de conhecimento e que a preparação de atividades requer muito dispêndio de tempo levou-me a direcionar essa

terceira ação, de forma a tentar não comprometer a qualidade e quantidade de material didático oferecido aos alunos. Nessas oficinas de PLE pode-se ainda incentivar, entre os participantes, o aparecimento de diferentes concepções de manifestações da cultura em um ensino PLE (modos de perceber a realidade brasileira) fazendo com que novas idéias de produção possam ser geradas e vingadas em trabalho colaborativo. Trazer estudiosos para promover encontros ligados à cultura é uma forma de elucidar, para os professores, alguns dos aspectos a serem considerados em produção de materiais.

Entretanto, antes de enveredar por novos caminhos, é importante que o professor seja incentivado a desenvolver o auto-respeito por de si mesmo e ajudado a reconhecer que não deve desestruturar as bases de suas crenças no ensino, aceitando aquilo que de fora "reclama ser necessário" antes de refletir sobre suas próprias crenças. Primeiramente deve conhecer seus estilos preferidos de ensinar/aprender e valorizar os conhecimentos, principalmente informais que possui, para que possa ir acomodando os novos pressupostos às suas condições pessoais e a dos alunos.

## Bibliografia Consultada


ALBALAT, A. *A arte de escrever ensinada em vinte lições*. Trad. Cândido de Figueiredo. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1958.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Lingüística Aplicada: ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Arte Língua, Pontes, 2005.

_____. *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.

_____. A abordagem orientadora da ação do professor. In: J. C. P. de Almeida Filho (Org.). *Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997.

_____. Escolha e produção de material didático para um ensino comunicativo de línguas. In: *Contexturas: ensino crítico de língua inglesa*. São Paulo: APPLIESP, nº. 2, 1994, p. 43-52.

_____. *Dimensões comunicativas*. Campinas: Pontes, 1993.

_____. *et. al*. A representação do processo de aprender no livro didático nacional de LE na escola pública de 1º. grau. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, (17), p. 67-97, jan/jun, 1991.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. & BARBIRATO, R. C. Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira. In: *Trabalhos de Lingüística Aplicada*. Campinas, (36), p. 23-42, jul./dez.2000.

BACHMAN, L. F. Communicative language ability. In: L. F. BACHMAN. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: OUP, 1990, p. 81-110.

BACHMAN, L.F. & PALMER, A. S. *Language testing in practice*. Oxford: OUP, 1996.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. In: *Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 1, nº. 1, p. 71-92, 2001.

BIZON, A. C. C. Aprender conteúdos para aprender língua estrangeira: uma experiência de ensino alternativo de PE. In: J. C. P. de ALMEIDA FILHO. *Identidade e caminhos no ensino de Português para estrangeiros*. Campinas: Pontes, 1992.

BOHN, H. I. Avaliação de materiais. In: H. I. BOHN, & P. VANDRESEN. *Tópicos de Lingüística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Edit. UFSC, 1988, p. 292-313.

BOLOGNINI, C.Z. Livro didático: cartão postal do país onde se fala a língua-alvo? *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, (17), p. 43-56, jan/jun. 1991.

BREEN, M. P. The Social Context for Language Learning: a neglected situation? *Studies in Second Language Acquisition*, (7), p. 135-158, 1985.

_____. Navigating the Discourse: on what is learned in the language classroom. In: W. A. RANANDYA & G. JACOBS *(Eds.) Learners and language learning*. SEAMEO Regional Language Center: Singapore. 1998, p. 115-1444.

BREEN, M. & CANDLIN, C. N. The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, v. 1, (2) , p. 89-112, 1980.

BREEN, M. P., CANDLIN, C. & WATERS, A. Communicative materials design: some basic principles. *RELC Journal*, v. 10, nº. 2, p. 1-13, 1979.

_____. Produção de materiais comunicativos: alguns princípios básicos. Trad. Luzia Araújo. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*. Campinas, (32), p.39-52, jul./dez. 1998.

BRINTON, D. M. & SNOW, M.A. & WESCHE, M. B. *Content-based second language instruction*. New York: Newbury House, 1989.

BROWN, H.D. *Principles of language learning and teaching*. 4th ed., NY: Pearson Education, 2000.

_____. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 2001.

BROWN, J. D. *The elements of language curriculum: a systematic approach to program Development*. USA: Heinle & Heinle, 1995.

BROWN, S., RUST, C. & GIBBS, G. *Strategies for diversifying assessment in higher education*. Oxford, Oxford Centre for Staff Development, 1994.

BRUMFIT, C. J. & JOHNSON, K. *The communicative approach to language teaching*. Oxford: OUP, 1979.

BURNS, A. *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: CUP, 1999.

CALDAS, V. M. da C. A competência comunicativa em livros didáticos de Português para estrangeiros: uma avaliação. São Paulo: PUC, 1988. Dissertação de Mestrado

CALDEIRA, J. *et. al. Viagem pela história do Brasil*. 2º ed., São Paulo: Cia. Das Letras, 1999.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: J. Richards & R. Schmidt (*Eds.*) *Language and communication*. New York: Longman, 1983, p. 2-27.

CANALE, M. & SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to language teaching and testing. *Applied Linguistics* (1), nº. 2, p. 1-47, 1980.

CANDLIN, C. N. Communicative language teaching and the debt to pragmatics. In: C. Rameh (*Ed.*), *Georgetown University Roundtable* 1976. Washington, D. C.: Georgetown University Press., 1976.

CAVALCANTI, M. C. & MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, (17), p. 133-143, 1991.

CASTILHO, A. T. *et. al. Gramática do Português culto falado no Brasil*. Vol. I. Construção do Texto Falado. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 2006.

CELCE-MURCIA, M. The elaboration of sociolinguistic competence: implications for teacher education. In: Linguistics and the Education of language Teachers: Ethnolinguistics, Psycholinguistics and Sociolinguistics Aspects. *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*. Georgetown University Press, 1995, p. 698-710.

_____. *(Ed.) Teaching English as a foreign or second language*. 3rd. ed., Boston: Heinle & Heinle, 2001.

CELCE-MURCIA, M. & OLSHTAIN, E. *Discourse and context in language teaching: a guide for language teachers*. New York: CUP, 2000.

CHAMOT, A. U. & KUPPER, L. Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 22, nº. 1, 1989.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Portugal: Edições Asa, 2001.

CORACINI, M.J. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999.

CROOKES, G. Action research for second language teachers: going beyond teacher research. *Applied Linguistics*, 14 (2), 1993:130-144.

CROOKES, G. & GASS, S. (*Eds.*). *Tasks and language learning: integrating theory and practice*. Clevedon: Multilingual Matters, 1993.

CUNNINGSWORTH, A. *Choosing your coursebook*. Oxford: Heinemann, 1995.

_____. *Evaluating and selecting EFL teaching material*. London: Heinemann., 1984.

DANTAS, J. *História do Brasil: dos habitantes primitivos à independência*. Vol. 1. 1º grau. São Paulo: Moderna, 1992.

DEUBER, A. Produção oral de alunos ativos e reflexivos no pequeno e no grande grupo em aula de língua estrangeira: sua atitude em relação ao trabalho em pequeno grupo. Campinas: UNICAMP, 1997. Dissertação de Mestrado.

DONATO, H. As mulheres do começo de S. Paulo. In: BUENO, E. (Org.). *Os nascimentos de São Paulo*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004, p. 145-161.

DUBIN, F. & OLSHTAIN, E. *Course design*. 10th ed., Cambridge: CUP, 2000.

ELIA, S. *A Unidade lingüística do Brasil: condicionamentos geoeconômicos*. Rio de Janeiro: Padrão, 1979.

ELLIS, R. The evaluation of communicative tasks. In: TOMLINSON, B.(*Ed.*) *Materials development in language teaching*. Cambridge: CUP, 1998. p. 217-238.

_____. *Task-Based language learning and teaching*. Oxford: New York, 2003

_____. *The study in second language acquisition*, Oxford: OUP, 1994.

_____. *Second language acquisition*. Oxford: OUP, 1997.

FERREIRA, I. A. O ensino de Português para estrangeiros nos CEBs: do livro didático à sala de aula. In: J. C. P. de ALMEIDA FILHO. *Identidade e caminhos no ensino de Português para estrangeiros*. Campinas: Pontes, 1992.

FREITAS, L. C. de. *Ciclos, seriação e avaliação*. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, L. C. *et. al*. Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In: M. G. CORINTA GERALDI. *Escola viva*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GARDNER, H. *Inteligência: um conceito reformulado*. Trad. Adalgisa Campos da Silva. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

_____. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GEBHARD, J. G. & R. OPRANDY. *Language teaching awareness: a guide to exploring beliefs and practices*. Cambridge. CUP, 1999.

GATTOLIN, S. R. B. O vocabulário na sala de aula de língua estrangeira: contribuições para a elaboração de uma teoria de ensino-aprendizagem.Campinas: UNICAMP, 2005. Tese de Doutorado.

GOMES DE MATOS, F. Resenha crítica: aprendendo português do Brasil: um curso para estrangeiros. *Boletim SIPLE*, vol. 1, nº. 4, set. 1994.

_____. Influência da lingüística em livros de Português. In: *Tempo Brasileiro 53/54. Lingüística e Ensino do Vernáculo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.

GOMES DE MATOS, F. & CARVALHO, N. *Como avaliar um livro didático – língua portuguesa*. São Paulo: Pioneira, 1984.

GOTTHEIM, L. (por Gottheim lia-se antes STERNFELD, L.). Aprender Português-língua estrangeira em ambiente de estudos sobre o Brasil: a produção de um material. Campinas: UNICAMP, 1996. Dissertação de Mestrado.

_____. Resenha crítica do livro Avenida Brasil de Lima *et. al*. *Boletim SIPLE*, vol. 1, n.3, 1994.

_____. Materiais didáticos para o ensino de Português-língua estrangeira. In: J. C. P. de Almeida Filho (Org.). *Parâmetros atuais para o ensino de Português-Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997.

_____. Materiais didáticos de Português do Brasil para estrangeiros: roteiro de material de ensino de base cultural de um curso de PE (SBPC 99). In: *Linha D'água*, APLL, São Paulo: Humanitas, nº. especial, p. 91-1007, jan. 2000.

GRAVES, K. *Designing language courses: a guide for teachers*. Boston: Heinle & Heinle, 2000.

HATCH, E. (Ed.) *Second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1978.

HENRIQUES, E. R. "O livro didático e a pesquisa". Artigo não publicado, 2001.

HENRIQUES, E. R. & GRANNIER, D. M. *Interagindo em Português: textos e visões do Brasil*. v. I e II. Brasília: Thesaurus, 2001.

HIDALGO, A.C., HALL, D. & JACOBS, G.M. (*Eds.*) *Getting started: materials writers on materials writing*. Singapore: RELC, 1995.

HOFFMANN, J. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre (RS): Editora Mediação, 7º ed., 2005.

_____. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 25º. Ed., Porto Alegre (RS): Editora Mediação, 2006.

HOLANDA, S. B. de. *Caminhos e fronteiras*. 3º ed., São Paulo: Cia. das Letras, 1994.

_____. *Raízes do Brasil*. 12º ed., Rio de Janeiro: J. Olympio, 1978.

HOUAISS, A. *O Português do Brasil*. 2º ed., Rio de Janeiro: Unibrade, 1988.

HUGHES, A. *Testing for language teachers*. 13th ed., UK: Cambridge, 2001.

HYMES, D. The ethnography of speaking. In: J. A. Fishman. *Readings in the sociology of language,* England: The Hague Mouton, 1972.

_____. Models of the interaction of language and social setting. *Journal of Social Issues.*, 23 (2).

JOHNSON, K. *Designing language teaching Tasks*. NY: Palgrave Macmillan, 2003.

JÚDICE, N. (Org.) *Português-Língua Estrangeira: leitura, produção e avaliação de textos*. Niterói: Intertexto, 2000.

JÚDICE, N. & XAVIER, A. Imagens do Brasil: uma experiência com leitura/produção de textos no ensino de português para estrangeiros. In: *Cadernos do Centro de Línguas*, nº. 1, p. 11-31, São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 1997.

KINSELLA, K. Understanding and empowering diverse learners. In: J. M. REID (*Ed.*) *Learning styles in the ESL/EFL Classroom*. Boston: Heinle & Heinle, 1995.

KOCK, I. V. & ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

KOLB, D. *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1984.

KRAMSCH, C. J. *Context and culture in language teaching*. 3º ed., Oxford: OUP, 1996.

KRASHEN, S. D. *The Input Hypothesis*. London: Longman, 1985.

_____. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LACOMBE, A. J. *História do Brasil*. São Paulo: Nacional, 1979.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: OUP, 2000.

_____. *Teaching language: from grammar to grammaring*. Canada: Thomson-Heinle, 2003.

LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M. *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman, 1991.

LEUNG, C. Classroom Teacher assessment of second language development: construct as practice. In: E. HINKEL. *Handbook of research in second language teaching and learning*. USA: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

LEWKOWICZ, J. A. & MOON, J. Evaluation: a way of involving the learner. In: J. C. Alderson (*Ed*). Evaluation. *Lancaster Practical Papers in English Language Education*, vol. 6, Oxford: Pergamon, 1985.

LEWIS, M. & HILL, J. *Practical techniques for language teaching*. England: LTP, 1985.

LIMA COUTINHO, I. *Pontos de gramática histórica*. 3º ed., RJ: Livraria Acadêmica, 1954.

LIMA, L. S. de. As vozes da escravidão. In: *Língua e Texto: Revista do Círculo Lingüístico do Rio de Janeiro e da Academia Brasileira de Filologia*. RJ: Salamandra, s/d.

LITTLEJOHN, A. P. In: B. TOMLINSON. *Materials development in language teaching*. Cambridge: CUP,1998.

LONG, M. Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics* 4: 126-41, 1983.

_____. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: W. Ritchie and T. Bhatia (*Eds.*): *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press, 1996, p.413-68.

MACARO, E. *Target language, collaborative learning and autonomy*. UK:Multilingual Matters, 1997.

MARGARIDO, A. A Multiplicidade das situações da língua portuguesa em África. In: *Língua e Texto: Revista do Círculo Lingüístico do Rio de Janeiro e da Academia Brasileira de Filologia*. RJ:Salamandra, s/d.

MATTOS E SILVA, R. V. *Ensaios para uma sócio-história do Português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2004a.

_____. *O Português são dois...: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola, 2004b.

McCARTHY, M. & CARTER, R. *Language as discourse: perspectives for language teaching*. New York: Longman, 1994.

McDONOUGH, J. & C. SHAW. *Materials and methods in ELT*. Oxford: Blackwell, 1993.

McGRATH, I. *Materials evaluation and design for language teaching*. Edinburgh: Edinburgh Univ. Press, 2002.

MALEY, A. Squaring the circle – reconciling materials as constraint with materials as empowerment. In: B. TOMLINSON (*Ed.*). *Materials development in language teaching*. Cambridge: CUP, 1998, p. 179-294.

_____. Creative approaches to writing materials. In: B. TOMLINSON (*Ed.*) *Developing materials for language teaching*. Continuum:London, 2003.

MARES, C. Writing a coursebook. In: B. TOMLINSON (*Ed.*) *Materials development in language teaching*. Cambridge: CUP, 1998.

MARIANI, B. *Colonização lingüística*. Campinas: Pontes, 2004.

MARTINS DE SOUZA, A. M. & DEPRESBITERIS, L. & MACHADO, O. T. M. *A Mediação como princípio educacional: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein*. São Paulo: Senac Ed., 2004.

MENDES, E.O. S. Abordagem comunicativa intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. Campinas: UNICAMP, 2004. Tese de Doutorado.

MENDONÇA, R. *A Influência africana no Português do Brasil*. Porto: Livraria Figueirinhas, 1948.

MOOG, C. V. *Bandeirantes e pioneiros: paralelo entre duas culturas*. 1º ed. Rio de Janeiro: Globo, 1959.

MOON, J.A. *A Handbook of reflective and experiential learning: theory and practice*. Routledge Falmer: London, 2004.

MUNBY, J. *Communicative syllabus design*. Cambridge: CUP, 1978.

MIYAKI, N. A. M. Humor e ironia no material didático para o ensino do Português-Língua Estrangeira. In: *Cadernos do Centro de Línguas*, nº. 1, p. 39-68, São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 1997.

MOHAN, B.A. *Language and content*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1986.

NADAI, E. e NEVES, J. *História do Brasil: 1. Brasil colônia*, 1º grau, 1º ed., São Paulo: Saraiva, 1985.

NUNAN, D. *Task-based language teaching*. Cambridge: CUP, 2004.

_____. *Practical English language teaching*. New York: Mc. Graw Hill, 2003.

_____. *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge: CUP, 1992.

_____. *Second Language Teaching & Learning*. USA: Heinle & Heinle, 1999.

_____. *Syllabus design*. Oxford: OUP, 2nd. ed., 1989.

_____. *The learner-centred curriculum*. Cambridge: CUP, 1988.

OMAGGIO, A. C. *Teaching language in context: proficiency-oriented instruction*. USA: Heinle & Heinle, 2nd. Ed. ,1993.

O' NEILL, R. Why use textbooks?, *ELT Journal*, 36, 2, 104-11, 1982. Reprinted in R. Rossner & R. Bolitho (*Eds.*). *Currents of change in English language teaching* . Oxford: OUP, 1990. p. 148-156.

OXFORD, R. L. & LAVINE, R. Z. Teacher-student style wars in the language classroom: research insights and suggestions. *ADFL Bulletin* – vol. 23, nº 2, 1992.

OXFORD, R.L., LAVINE, R. Z. & CROOKALL, D. Language Learning Strategies, the communicative approach, and their classroom implications. In Foreign Language Annals, 22, nº 1, 1989.

PIEPHO, H. E. Establishing objectives in the teaching of English. In: C. Candlin (*Ed.*). *The communicative teaching of English: principles and an exercise typology*. London: Longman, 1981.

PILETTI, N. *História do Brasil: da pré-história do Brasil aos dias atuais*. 13º. ed., São Paulo: Ática, 1992.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 12º reimpr., 2004. (Coleção Leituras do Brasil).

PRADO, P. *Retrato do Brasil: ensaio sobre a tristeza brasileira*. 2º ed., São Paulo: IBRASA, 1981.

PRABHU, N. S. Materials as support; materials as constraint. *RELC Seminar*, Singapore, April 1988.

_____. *Second language pedagogy*. Oxford: OUP, 1987.

_____. Communication – a help or hindrance to language learning? *ENGLISH TEACHING Professional*. Issue 4, Jan. 2003.

PREZIA, B. Os indígenas do planalto paulista. In: BUENO, E. (Org.). *Os nascimentos de São Paulo*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004, p. 53-83.

PROWSE. P. 'How writers write: testimony from authors'. In: B. Tomlinson (*Ed.*) *Materials development in language teaching*. Cambridge: CUP, 1998, p. 130-45.

READ, J. *Assessing vocabulary*. Cambridge: CUP, 2000.

REID, J. M. (*Ed.*) The learning styles and preferences of ESL students. *TESOL QUARTERLY*, 21, 1987.

RICARDO, C. A. "Os índios" e a sociodiversidade nativa contemporânea no Brasil. In: A. L. da SILVA & L. D. B. GRUPIONI (Orgs.). *A temática indígena na escola*. MEC, MARI, UNESCO. 8º ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995.

RICHARDS, J.C. The role of textbooks in a language program. In: *New Routes*, DISAL, p. 26-30. 17/04/2002.

_____. *The language teaching matrix*. Cambridge: CUP, 1990.

_____. *Curriculum development in language teachin*g. Cambridge: CUP, 2001.

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: CUP, 2001.

RODRIGUES, D. F. Ensino de vocabulário em aulas de inglês como língua estrangeira: um estudo de caso. In: D.A. Consolo & M. H. Vieira-Abrahão. *Pesquisas em Lingüística Aplicada: ensino e aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: UNESP, 2004.

SANTOS, J. L. *O que é cultura?* São Paulo: Brasiliense, 1983 (Coleção Primeiros Passos).

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*. Campinas (36), p. 11-22, jul./dez. 2000.

_____. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino / aprendizagem de língua estrangeira. *Contexturas: ensino crítico de língua inglesa*. APLIESP, vol. 4, p. 115-124, 1998/1999.

_____. O Papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo. Campinas: UNICAMP, 1995. Tese de Doutorado.

SCHMIDT. R. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11, p. 129-58,1990.

SHELDON, L. E. ELT Textbooks and materials: problems in evaluation and development. *ELT Documents* 126. London: Modern English Publications and The British Council, 1987.

_____. Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT Journal*, 42 (4), out. 1988.

SHOHAMY, E. *A practical handbook in language testing for the second language teacher*. Tel-Aviv University. Experimental Edition, 1985.

SKIERSO, A. Textbook selection and adaptation. In M. Celce-Murcia (*Ed.*). *Teaching English as a second or foreign language*. 2º. ed., New York: Newbury House, 1991.

SNOW, M. A. A Model of academic literacy for integrated language and content instruction. In: E. HINKEL. *Handbook of research in second language teaching and learning*. New Jersey, EUA: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

SNOW, M.A. & BRINTON, D.M. (*Eds.*). *The content-based classroom: perspectives on integrating language and content*. New York: Longman, 1997.

STERN, H. H. D. Analysis and experience as variables in second languages pedagogy. In: M. Swain *et. al*. *The development of second language proficiency*. Cambridge: CUP, 1990.

_____. *Issues and options in language teaching*. Oxford: OUP, 1992.

SWAIN, M. The Output Hypothesis: theory and research. In: E. HINKEL. *Handbook of research in second language teaching and learning*. New Jersey, EUA: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

SWAIN, M. *et. al*. Social and individual factors in the development of bilingual proficiency. In: M. SWAIN *et. al*. *The development of second language proficiency*. USA: CUP, 1990.

SCHWARCZ, L. M. A Construção de uma identidade paulista. In: E. Bueno (Org.). *Os nascimentos de São Paulo*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004, p. 163-189.

SCHWARCZ, L. M. & REIS, L. V. de SOUZA (Orgs.). *Negras imagens*. São Paulo: EDUSP: Estação Ciência, 1996.

TEIXEIRA DA SILVA, V. L. Fluência oral: imaginário, construto e realidade num curso de Letras/LE. Campinas: UNICAMP, 2000. Tese de Doutorado.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2002.

TOLEDO, R. P. de. *A Capital da solidão: uma história de São Paulo das origens a 1900*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

TOMLINSON, B. (*Ed.*) *Materials development in language teaching*. Cambridge: CUP, 1998.

_____. (*Ed.*) *Developing materials for language teaching*. Continuum:London, 2003.

TOMLINSON, B. & MASUHARA, H. Developing cultural awareness: integrating culture into a language course. *Modern English Teacher*, vol. 13, nº 1, 2004a.

_____. *Developoing language course materials*. RELC Portfolio Series 11. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre, 2004.

VAN EK, J. A. & ALEXANDER, L.G. *Threshold level English*. UK: Pergamon Press, 1975.

XAVIER, R. P. Avaliação Diagnóstica e Aprendizagem. In: *Contexturas: ensino crítico de língua inglesa*, APPLIESP, nº. 4, 1998/1999, p. 99-114.

WALLACE, M. J. *Action research for language teachers*. Cambridge: CUP, 1998.

WATERS, M. & Waters, A. *Study tasks in English*. Cambridge: CUP, 1995.

WEST, R. State of art article: needs analysis in language teaching. *Language Teaching*, vol. 27, p. 1-9, 1994.

WIDDOWSON, H. G. *O Ensino de línguas para a comunicação*. Campinas: Pontes. Trad. J. C. P. de Almeida Filho, 1991.

WILLIS, J. *A framework for Task-based learning*. UK: Addyson Wesley Longman, 1996.

WILKINS, D. A. *Notional syllabuses*. London: OUP, 1976.

WOODS, D. *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: CUP, 1996.

WOODWARD, T. *Planning lessons and courses: designing sequences of work for the language classroom*. Cambridge: CUP, 2001.

# ANEXOS

## ANEXO 1(a): Investigação acerca dos alunos

Estas questões poderão ser investigadas por meio de diários escritos na aula ou na sua extensão, ou mesmo em entrevistas individuais agendadas. Pressupõe-se que os itens sejam aplicados não todos de uma vez, mas em diferentes instâncias do curso, para que os alunos tenham tempo de refletir separadamente nas respostas para cada um.

| INVESTIGAÇÃO ACERCA DOS ALUNOS<br>PRÉ-CONCEPÇÕES, CONHECIMENTO PRÉVIO E EXPERIÊNCIAS CULTURAIS | |
|---|---|
| As pré-concepções sobre o conteúdo do curso na época da matricula ao ler a brochura informativa. | *O que pensava estudar neste curso quando recebeu a brochura informativa?* |
| As pré-concepções sobre a população do Brasil antes da vinda ao Brasil. | *Tinha alguma imagem sobre as pessoas do Brasil formada em sua mente antes da sua vinda?* |
| O conhecimento prévio e a receptividade afetiva quanto ao tema da cultura e os tópicos de que trata o material. | *O quanto você já conhecia do assunto? (Viagens da Europa às Américas, à África e à Índia; a geografia – vegetação, clima do Brasil; as etnias que povoaram o Brasil; a descoberta do interior do país, do ouro etc.)* |
| A experiência prévia no contato com outras culturas e línguas. | *Quais são suas experiências anteriores com outras culturas e línguas?* |
| Temas da realidade brasileira que mais interessam ao aluno. | *Que assuntos relacionados a cultura brasileira interessa conhecer?* |
| Intenção e oportunidade de viagem por outros estados e/ou cidades do país. | *O que conhece ou gostaria de conhecer em viagem pelo Brasil?* |
| Divergências e similaridades culturais experienciadas no novo país. | *O que é muito similar ou muito divergente para você?* |

## ANEXO 1(b): Investigação acerca dos alunos

| INVESTIGAÇÃO ACERCA DOS ALUNOS<br>LINGUA PORTUGUESA | |
|---|---|
| Conhecimento de língua que o aluno possui e a receptividade para com essa aprendizagem. | *Como foi sua experiência em aprendizagem de língua portuguesa dentro e fora do país, antes de chegar?* |
| Dificuldades lingüísticas no convívio diário. | *Quais são as suas maiores dificuldades em língua portuguesa no convívio diário e como acha que pode superá-las?* |
| Quantidade e tipo de contato diário/ semanal com a língua portuguesa na extensão de sala de aula. | *Procure descrever a quantidade e as situações de contato oral e escrito com a língua portuguesa no seu dia a dia.* |
| Necessidades de habilidades especificas em língua portuguesa para estudo, trabalho, vida pessoal. | *Tem habilidades especificas que deseja ou precisa desenvolver em língua portuguesa?* |

## ANEXO 2(a): Avaliação do material pelos alunos

| AVALIAÇÃO DO MATERIAL PELOS ALUNOS | |
|---|---|
| Avaliação sobre a relevância do material para o aluno (o interesse pelos textos e atividades trabalhadas) – durante o processo. | *Comente brevemente sobre como foi a experiência de realizar as atividades (ou uma em particular). Comente brevemente sobre como foi a experiência com os textos.* |
| Preferências para com as (6) unidades vistas no material. | *Houve preferência pelo estudo de alguma unidade do material?* |
| Preferências quanto aos tipos de atividades trabalhadas no material. | *Houve preferência sobre algum tipo de atividade realizada no material?* |
| Estratégias de estudo pessoal para superação de dificuldades pessoais em língua portuguesa. | *Que estratégias de estudo pessoal emprega para superar dificuldades na aprendizagem de língua portuguesa?* |
| Comparação das percepções culturais obtidas após o curso e as pré-concepções acerca do tema antes do curso. | *Houve alguma mudança nas percepções que tinha e as que têm hoje sobre o tema que foi abordado no curso?* |
| Percepção das melhores condições de aprendizagem para o aluno – tipos de atividades. | *Em que condições você aprende melhor a língua estrangeira?*<br>*(Ouvindo o professor, fazendo exercícios, participando em conversas com um colega, em grupos, lendo, pesquisando na Internet, ouvindo canções, assistindo à TV, saindo em excursões, entrevistando pessoas na rua, jogando etc.).* |

## ANEXO 2(b): Avaliação do material pelos alunos

Pressupõe-se que estas questões possam ser discutidas com os alunos e que sejam aplicadas em diferentes instâncias do curso, para que os alunos tenham tempo de refletir, separadamente, sobre as respostas para cada uma.

| **Em que medida o material...** | **Critérios de Pontuação** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | (5) Excelente | (4) Bom | (3) Satisfatório | (2) Pouco | (1) Nada |
| É apropriado a seus interesses. | | | | | |
| É apropriado a sua idade. | | | | | |
| É útil para você como pessoa. | | | | | |
| Vale para seu aprendizado de língua. | | | | | |
| Apresenta os conteúdos de maneira clara. | | | | | |
| É fácil de entender com a ajuda da professora. | | | | | |
| Permite compreender o assunto discutido. | | | | | |
| Dá-lhe confiança para se comunicar. | | | | | |
| Ajuda-o a desenvolver a conversação. | | | | | |
| Ajuda-o a desenvolver a audição. | | | | | |
| Ajuda-o a desenvolver a escrita. | | | | | |
| Capacita-o a operar as atividades da vida universitária e/ou profissional com mais confiança. | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Contribui positivamente para a sua motivação. | | | | | |
| Faz com se envolva com os tópicos. | | | | | |
| Encoraja-o a fazer descobertas sobre o assunto ou tópicos relacionados. | | | | | |
| Permite-lhe realizar uma variedade de atividades. | | | | | |
| Ajuda-o a desenvolver estratégias pessoais de estudo de uma língua estrangeira. | | | | | |
| Contribui para sua formação pessoal. | | | | | |
| Contribui para usar estruturas gramaticais em uso espontâneo e natural. | | | | | |
| Permite estabelecer conexão com sua própria vida. | | | | | |
| Contribui para o aumento de vocabulário. | | | | | |

| **Em que medida...** | **Critérios de Pontuação** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | (5) Excelente | (4) Bom | (3) Satisfatório | (2) Pouco | (1) Nada |
| Os textos são interessantes. | | | | | |
| Os vídeos lhe agradam. | | | | | |
| As músicas lhe agradam. | | | | | |
| As tarefas realizadas ajudam-no a melhorar em língua portuguesa. | | | | | |

# ANEXO 3: Aprendizagem Experiencial

## Por que usar aprendizagem experiencial no ensino ao invés de práticas convencionais?

### Tendências Recentes em Testes de Avaliação de Proficiência

Adaptado de Read, John. *Assessing Vocabulary*. Cambridge: CUP, 2000:3.

Nos últimos trinta anos do século XX, pesquisadores, na área de avaliação, têm modificado progressivamente os testes do tipo convencional. Esses testes testavam conhecimento de **itens lingüísticos separadamente** de outros componentes de uma competência lingüística global.

Algumas críticas em relação a esses testes convencionais foram:

- É difícil fazer uma afirmação geral sobre o vocabulário do aprendiz com base na nota alcançada por esses testes. Se um aluno acerta 20 de 30, o que isso diz sobre **o uso adequado do conhecimento de vocabulário do aprendiz**?
- Ser proficiente numa segunda língua não é apenas uma questão de saber muitas palavras – ou regras gramaticais – mas ser capaz de **explorar esse conhecimento efetivamente em vários propósitos comunicativos**. Aprendizes podem possuir um grande conhecimento de vocabulário (refletido em altas notas alcançadas em testes) e ainda assim ser incapazes de compreender notícias no rádio ou pedir assistência em um balcão de informações.
- Aprendizes precisam mostrar que **sabem usar as palavras apropriadamente na fala e na escrita,** ao invés de apenas demonstrar conhecimento sobre **o significado de uma palavra**. Em outras palavras, isso quer dizer que os testes comuns, de itens lingüísticos separados de outros componentes, mostram resultados de uma competência receptiva, mas não produtiva.
- Em uso normal de língua, palavras não ocorrem isoladamente ou em sentenças isoladas, **mas como elementos integrados em textos completos e no discurso**. Elas pertencem a conversas específicas, piadas, estórias, cartas, livros escolares, documentos públicos, propagandas entre outros. O modo como interpretamos uma palavra é influenciado significativamente pelo contexto em que a palavra ocorre.

- Em situações comunicativas, é possível compensar a falta de conhecimento de algumas palavras pela explicação do que se quer dizer. Sabemos que alguns aprendizes comunicam-se mesmo possuindo recursos limitados de vocabulário. Leitores não precisam entender cada palavra para entender um texto satisfatoriamente. Algumas palavras podem ser ignoradas, enquanto o significado de outras palavras pode ser adivinhado no contexto ou pelo conhecimento do assunto. Ouvintes podem usar estratégias similares: pedir esclarecimento, pedir para repetir e dessa forma checar se interpretaram a mensagem corretamente.

## ANEXO 4: Auto-avaliação de leitura do texto 'Os Bandeirantes'

### Obteve a informação que queria?

| REFLEXÃO SOBRE A SUA ABORDAGEM DE LEITURA | | | |
|---|---|---|---|
| TEXTOS | Obtive a informação que queria | Tive dificuldade de obter parte da informação que queria | Não me foi possível obter a maior parte da informação que queria |
| 1. Entradas e Bandeiras. | | | |
| 2. A Corrida do Ouro – Minas Gerais. | | | |
| - Poema: O Caçador de Esmeraldas. | | | |
| 3. O Abastecimento da Mineração com o Gado do Sul. | | | |
| 4. Ouro em Goiás. | | | |
| 5. Caminho para Mato Grosso – Rio Tietê. | | | |
| 6. Diamantes em Minas Gerais. | | | |

Adaptado de Waters, M. & Waters, A. *Study Tasks in English*. Cambridge: CUP, 1995.

Caixinha para comentários:

OBS: o diagnóstico pode ir além dessa explicitação, buscando-se compreender o problema e tentar solucioná-lo por meio de atividades remediais.

1. A dificuldade é proveniente da complexidade cognitiva ou lingüística do texto?
2. Da falta de atenção às palavras-chave?
3. Da falta de conhecimento prévio?

(Perguntas extraídas de Xavier, R. P. Avaliação Diagnóstica e Aprendizagem. In: *Contexturas: ensino crítico de língua inglesa*, APPLIESP, nº. 4, 1998/1999, p. 99-114).

## ANEXO 5: Auto-avaliação de estratégias de leitura

### Reconhece as estratégias que utiliza para ler?[128]

| ASSINALE AS ESTRATÉGIAS QUE USA | |
|---|---|
| ✔ | ESTRATÉGIAS |
| | 1. Dou uma olhada rápida no texto todo para compreender a idéia geral antes de começar a ler. |
| | 2. Olho para o início, começo na primeira linha e vou lendo até chegar ao fim. |
| | 3. Enquanto leio, já fico pensando se sei alguma coisa sobre o tópico. |
| | 4. Quando leio, procuro as respostas no texto para o que já imagino que o professor vai perguntar. |
| | 5. Quando leio, procuro entender como as diferentes partes do texto se relacionam. |
| | 6. Sempre que encontro uma palavra que não conheço procuro-a no dicionário. |
| | 7. Procuro apoio em ilustrações, gráficos ou anotações de palavras, para entender. |
| | 8. Leio palavra por palavra cuidadosamente. |
| | 9. Grifo, no texto, as idéias principais. |
| | 10. O meu modo de ler é sempre o mesmo independente do livro ou artigo que leio. |

Adaptado de Waters, M. & Waters, A. *Study Tasks in English*. Cambridge: CUP, 1995.

1. Quais estratégias indicam seus hábitos de leitura? Justifique seu ponto de vista.
2. Qual sua opinião sobre os itens que não assinalou?

[128] Para essa discussão com os alunos o professor precisa estar familiarizado com diferentes estratégias para leitura e audição extensiva (textos longos) e intensiva (textos breves) referidos como *bottom-up* (processo ascendente) e *top-down* (processo descendente) para poder auxiliá-los a reconhecer diferentes estratégias (veja Richards, J. 1990, p. 50, Nunan, D. 1999, p. 265).

## ANEXO 6: Auto-avaliação de texto auditivo

### Palestra interativa face a face com pesquisador(a)

### Como foi a palestra para você?

| **EXPRESSE SE SENTIU EMOÇÕES NEGATIVAS (-) OU POSITIVAS (+) DURANTE A ATIVIDADE DE PALESTRA INTERATIVA QUANTO...** Coloque o símbolo (-) ou (+) e justifique em uma linha | |
|---|---|
| Ao tópico da conferência. | |
| À compreensão da conferência. | |
| Aos materiais de apoio na conferência. | |
| À atuação do conferencista. | |
| Ao ambiente na sala durante a conferência. | |
| A sua ansiedade para compreender o assunto. | |
| A sua participação na formulação de perguntas. | |
| A sua aceitação para outras palestras. | |

Caixinha para comentários:

_____

_____

_____

_____

## ANEXO 7: Atividade que traz a voz do aluno – 'Os Bandeirantes'

**Que desempenho avaliar numa dimensão comunicativa?**

*PARTE II: A Expansão e Unificação do País – Os Bandeirantes*

*Seção II: 1. Entradas e Bandeiras / 2. A Corrida do Ouro – Minas Gerais ( - Poema: O Caçador de Esmeraldas) / 3. O Abastecimento da Mineração com o Gado do Sul / 4. Ouro em Goiás / 5. Caminho para Mato Grosso – Rio Tietê ( - Duas Fotos do Rio Tiete) / 6. Diamantes em Minas Gerais*

| (ATIVIDADE 1) |
|---|
| *O que acha que estudaremos nesta seção II do material a partir dessas ilustrações?*<br><br>Material utilizado: Folha com ilustrações de pedras preciosas.<br>Objetivo da tarefa: Perceber o conhecimento prévio dos alunos sobre o novo tema a ser estudado nesta seção (o Bandeirante). |

| (ATIVIDADE 2) |
|---|
| *Como você imagina que é um bandeirante?*<br><br>Material utilizado: Nenhum.<br>Objetivo da tarefa: Perceber o imaginário dos alunos sobre a figura do bandeirante. |

| (ATIVIDADE 3) |
|---|
| *O que acha da ilustração de bandeirante publicada nesse livro didático?*<br>*Em que sentido é igual ou diferente da figura que imaginou?*<br><br>Material utilizado: Ilustração de bandeirante (em material didático).<br>Objetivo da tarefa: Expressar opinião sobre semelhanças e diferenças entre o que imaginou ser um bandeirante e a ilustração em material didático. Compreender opinião de colegas (em pares). |

**(ATIVIDADE 4)**

*Escute o trecho gravado por um professor de história que comenta essa ilustração e extraia a opinião desse professor.*

Material utilizado: Depoimento gravado em fita por professor de história sobre a ilustração de bandeirante em material didático.
Objetivo da tarefa: Compreender depoimento crítico do professor de história sobre a figura de bandeirante representada nos livros didáticos. Fazer resumo oral do depoimento desse professor.

**(ATIVIDADE 5)**

*Compare com seu colega as definições extraídas de dicionários e selecione a que melhor define um bandeirante. Justifique sua escolha no grupo.*

Material utilizado: Definições compiladas de dicionários sobre o termo "bandeirante".
Objetivo da tarefa: Realizar pesquisa de definições em dicionários sobre o termo "bandeirante" e justificar a escolha de uma definição como sendo a melhor.

**(ATIVIDADE 6)**

*(1º audição sem texto):*
*Descubra fatos importantes da vida de Fernão Dias Pais com a audição do poema.*
*(2º audição com texto):*
*Grife no texto o que achar relevante sobre a vida de Fernão Dias Pais com a audição do poema.*

Material utilizado: Poema "O Caçador de Esmeraldas".
Objetivo da tarefa: Compreender fatos da vida de Fernão Dias Paes no poema e elaborar detalhes da vida bandeirante.
Reconhecer a localização dessa informação no texto.

*Desenvolvam com a ajuda do dicionário uma paráfrase para uma das estrofes.*

Material utilizado: Estrofes do poema separadas em papeletas (sorteio dessas papeletas entre grupos de alunos).
Objetivo da tarefa: Escrever uma paráfrase de uma estrofe do poema (em grupos).

*Ordenem as estrofes e escolham um representante de cada grupo para ler o resultado para a classe (compilação das paráfrases para retorno posterior aos alunos).*

Material utilizado: Ordenação do poema "parafraseado".
Objetivo da tarefa: Ler fluentemente o poema parafraseado, segundo as estrofes elaboradas por cada grupo.

**(ATIVIDADE 7)**

*Você vai ler os textos em casa. Procure explicar o que leu dos bandeirantes, recompondo a história nos seus detalhes, por meio de um desenho ou ilustrações. Numere os detalhes em seu desenho e escreva uma legenda abaixo dando nomes a esses detalhes. Indique também no desenho as ações (verbos) traçando setas e escrevendo o verbo sobre a seta.*

Material utilizado: Textos sobre o bandeirantismo
Objetivo da tarefa: Compreender a leitura dos textos sobre a figura do bandeirante e do papel que desempenhou no quadro nacional. Transferir detalhes do conteúdo lido nos textos para um desenho (ou visuais), com vistas a eleição na classe para compor esta seção do material (o desenho deverá satisfazer alguns critérios da Ficha Avaliativa na Atividade 8).

**(ATIVIDADE 8)**

*Você vai explicar o desenho que fez dos textos lidos para um colega. Escute ao final a opinião do colega conforme a lista de critérios recebida da professora. Argumente a favor do seu desenho justificando o motivo por ter ou não privilegiado certos aspectos no seu desenho.*

Material utilizado: Desenhos ou visuais.
Objetivo da tarefa: Descrever oralmente o desenho feito para um colega (em pares). Ficha Avaliativa de emissão de opinião de colega sobre o desenho (escala de 0 a 5): Muito 0 1 2 3 4 5 Pouco.
*1. O desenho demonstra compreensão abrangente do assunto lido?*
*2. O desenho inclui detalhes importantes e significativos dos textos lidos?*
*3. O desenho inclui um número suficiente de detalhes?*
*4. O desenho incorpora vocabulário próprio da temática trabalhada nos textos?*
*5. Os detalhes foram numerados?*
*6. A legenda está bem organizada?*
*7. As ações (verbos) aparecem escritas sobre as setas com clareza?*
*8. A ortografia dos verbos está correta?*
*9. O quanto gostou do desenho?*
Produzir oralmente uma argumentação que defenda o motivo por ter ou não privilegiado certos aspectos no desenho, a partir da emissão de julgamento de valor do colega.

**(ATIVIDADE 9)**

*O desenho mais votado na classe poderá vir a ilustrar essa seção do material.*

Material utilizado: Exposição de todos os desenhos produzidos pelos alunos em mural da classe.
Objetivo da tarefa: Votar secretamente para o melhor desenho que deverá ilustrar os textos sobre o bandeirantismo no material.

**(ATIVIDADE 10)**

*Preencha a tabela de compreensão de leitura.*

Material utilizado: Grade de Compreensão de Leitura dos textos sobre os bandeirantes.
Objetivo da tarefa: Preencher tabela de avaliação de facilidade e/ou dificuldade de leitura com informação suficiente para análise desses dados (Anexo 4).

**(ATIVIDADE 11)**

*Finalize escrevendo em casa um texto que resume a história de seu desenho, mas não deixe de concluir comentando sobre o que o assunto discutido até aqui significou para você. Entregue seu primeiro esboço.*

Material utilizado: Desenho ou visuais. Ficha Avaliativa do resumo:
*1. Introduzir bem o assunto. 2. Desenvolver aspectos relevantes. 3. Concluir com opinião pessoal sobre de que forma a leitura do assunto dos textos foi ou não relevante para você.*
Objetivo da tarefa: Resumir por escrito os fatos explorados no desenho.

**(ATIVIDADE 12)**

*Para saber mais faça uma breve pesquisa sobre um tema relacionado ao assunto visto. Traga essas informações escritas em artigo de aproximadamente dois parágrafos para ser "publicado" em jornal de classe e lido pelos colegas. Liste as referências bibliográfica*

Material utilizado: Pesquisa realizada pelo aluno na extensão da sala de aula e escrita de artigo curto.
Objetivo da tarefa: Realizar pesquisa para aquisição de informações adicionais ao assunto visto. Produzir um artigo curto. Organizar um jornal de classe mediante compilação dos artigos.

**(ATIVIDADE 13)**

*Preencha a ficha avaliativa de pesquisa. Justifique sua opinião para o colega.*

Material utilizado: Ficha avaliativa:
*Quão fácil foi para você encontrar a informação?*
*Muito difícil 0 1 2 3 4 5 6 7 Muito fácil*
*Quão fácil foi para você escrever o artigo?*
*Muito difícil 0 1 2 3 4 5 6 7 Muito fácil*
*Quão interessante foi a pesquisa para você?*
*Muito 0 1 2 3 4 5 6 7 Pouco*
Objetivo da tarefa: Preencher Ficha de Auto-Avaliação sobre a relevância, interesse e aproveitamento da atividade de pesquisa para o aluno com informação suficiente que justifique esses dados. Compartilhar em pares as opiniões desse aproveitamento de pesquisa (gravação em áudio).

| (ATIVIDADE 14) |
| --- |
| *Prepare-se para falar para a classe sobre o tópico que pesquisou (2 a 4 minutos).*<br>*Selecione palavras chaves do assunto para colocar na lousa (5 a 7)*<br>*Palavras-chave/Frases Lexicais: _____; _____; _____; _____; _____; _____; _____;*<br><br>Material utilizado: Apresentação oral do aluno.<br>Objetivo da tarefa: Escrever na lousa de 5 a 7 palavras chaves do texto preparado para apresentação. Fazer apresentação oral sobre a informação pesquisada. |

## ANEXO 8: As inteligências múltiplas

Um aspecto associado ao rol de capacidades cognitivas é o da teoria das Inteligências Múltiplas (IM) (Gardner, 1983), [129] com sete inteligências originais e uma oitava acrescida posteriormente (Gardner, 2000, p. 63). O próprio autor contemplou uma quantidade de inteligências adicionais, mas achou prudente não estender o conceito em direções menos seguras de validade. IM são diferentes modos de demonstrar a capacidade intelectual (cognição humana) que pode ser submetida a testes empíricos – *um padrão de comportamento socialmente reconhecido e valorizado que parece depender de uma capacidade intelectual específica* (op.cit. 2000, p. 64).

Os princípios ligados a essa teoria são os de que (1) a inteligência humana tem múltiplas dimensões que precisam ser reconhecidas e desenvolvidas por meio da educação; (2) o aprendizado de língua pode fazer uso de outros tipos de inteligência para o seu desenvolvimento, não somente o lingüístico; (3) conhecer esses diferentes estilos permite compensar carências de uma capacidade, assim como capitalizar forças potenciais no indivíduo; (4) uma pedagogia que leva em conta todas as inteligências fala pelo indivíduo "em sua totalidade"; (5) há uma seqüência no desenvolvimento de uma inteligência, cujas escalas podem variar entre a de um principiante e a de um especialista.

Essas inteligências caracterizam-se como:

1. *Verbal/Lingüística:* habilidade de usar palavras de modo especial e criativo (área de desempenho de advogados, escritores, poetas, editores, intérpretes);
2. *Lógica/Matemática*: habilidade de usar o raciocínio, a lógica, os números (área de desempenho de médicos, engenheiros, cientista da computação, cientistas e outros);
3. *Visual/Espacial:* habilidade para criar vívidas imagens mentais para reter informação (área de desempenho de arquitetos, decoradores, escultores, pintores);

[129] Gardner, H. *Frames of Mind: the theory of multiple intelligences.* NewYork: Basic Books, 1983.

4. *Corporal/Cinestésica*: habilidade de expressar-se pelo movimento, bom senso de balanço, coordenação visual e motora (área de desempenho de atletas, artesãos, cirurgiões);
5. *Musical/Rítmica:* habilidade de produzir e apreciar música, sensibilidade aos sons do ambiente (área de desempenho de cantores e compositores);
6. *Inter-pessoal:* habilidade de relacionamento e entendimento do pensamento / sentimento dos outros (área de desempenho de vendedores, políticos, psicólogo clínico, clinico geral e professores);
7. *Intra-pessoal:* habilidade de compreender sentimentos próprios, desejos, forças e fraquezas pessoais, de ter consciência do próprio estado interior;
8. *Naturalística:* habilidade de fazer e justificar distinções do mundo natural (plantas, animais, rochas, etc.). As capacidades de um naturalista podem ser levadas a relacionar-se com objetos manufaturados. Além de aplicar capacidades taxonômicas, *o naturalista sente-se confortável no mundo dos organismos e pode ter o talento de cuidar de várias criaturas vivas, domá-las ou com elas interagir sutilmente* (op.cit.2000, p. 66). Esse potencial existe em atividades que vão da caça e pesca à lavoura, à jardinagem, à culinária, ao reconhecimento de automóveis pelo barulho do motor, à distinção de heras, cobras, frutinhos venenosos dentre outros.

A atenção dada recentemente à *inteligência emocional* (capacidades que tem a ver com o conhecimento e controle das emoções, sensibilidade para os estados emocionais, descritas por Daniel Goleman), encaixa-se, sob certo aspecto, na noção da inteligência inter-pessoal e intra-pessoal de Gardner ( 2000, p. 89).

## ANEXO 9: Parte I – 'A Gente Brasileira'

**Parte I (Mapas)**

| COMPARAÇÃO ENTRE AS DUAS VERSÕES | |
|---|---|
| **1ª Versão de material (1994 -1996)** | **2ª Versão de material (2004)** |
| Parte I: A vinda dos portugueses ao Brasil em 1500: as navegações comerciais da Europa e Portugal. | Parte I: A vinda dos portugueses ao Brasil em 1500: as navegações comerciais da Europa e Portugal. |
| 1. Mapas (quatro)<br><br>a. A rota da especiarias do Oriente - século XI.<br>b. A rota das especiarias do Oriente do século XII ao XIII.<br>c. A expansão portuguesa (1415 a 1445).<br>d. A expansão Ibérica (1453 a 1500).<br>(Sem texto explicativo para cada mapa). | 1. Mapas (cinco)<br><br>a. A rota da especiarias do Oriente - século XI.<br>b. A rota das especiarias do Oriente -<br>c. A expansão portuguesa (1415 a 1445).<br>d. A expansão Ibérica (1453 a 1500).<br>e. As viagens de Colombo<br>(Com texto explicativo para cada mapa, incluindo mapas secundários). |
| | 2. Texto: As Especiarias. |
| | 3. Poema: O Monstrengo (Fernando Pessoa). |

# ANEXO 10: Parte II - 'A Gente Brasileira'

**Parte II (Os Bandeirantes)**

| COMPARAÇÃO ENTRE AS DUAS VERSÕES | |
|---|---|
| **1ª Versão de material (1994 -1996)** | **2ª Versão de material (2004)** |
| (Continuação da Parte I anterior: A vinda dos portugueses ao Brasil em 1500: as navegações comerciais da Europa e Portugal). | Parte II: A expansão e a unificação do país: os bandeirantes. |
| 1. A Mata → | 1. A Mata<br>• Bichos da mata (ilustrações). |
| 2. O estrangeiro no processo de adaptação à terra e necessidade de sobrevivência.<br>• Alimentação / Caça / Trilhas / Pesca / Redes e Tecelagem. | 2. Entradas e bandeiras.<br>3. A corrida do ouro - Minas Gerais<br>Poema: o caçador de esmeraldas (Olavo Bilac 1865 1918).<br>4. O abastecimento da mineração com o gado do Sul.<br>5. Ouro em Goiás.<br>6. Caminho para Mato Grosso - Rio Tietê.<br>7. Diamantes em Minas Gerais<br>• Rio Tietê na atualidade (ilustrações). |
| 3. A expansão e unificação do país: os bandeirantes, as bandeiras e a mineração. | 8. O estrangeiro no processo de adaptação à terra e necessidade de sobrevivência.<br>• Alimentação / Caça / Trilhas / Pesca / Redes e Tecelagem. |

# ANEXO 11: Parte III – 'A Gente Brasileira'

**Parte III (Indígenas)**

| COMPARAÇÃO ENTRE AS DUAS VERSÕES | |
|---|---|
| **1ª Versão de material (1994 -1996)** | **2ª Versão de material (2004)** |
| Parte II<br>Tópico 1: Os índios. | Parte III: Os indígenas no Brasil<br>na contemporaneidade. |
| 1. Caiapós (quatro textos).<br>2. Yanomamis (um texto).<br>3. Missões agem nas aldeias indígenas sem controle da Funai. | 1. (Nenhum texto).<br>2. Yanomamis (dois textos).<br>3. Missões agem nas aldeias sem controle da Funai (acréscimo de um parágrafo ao texto da primeira versão). |
| Vídeo: Wãiapi. | Vídeo: Wãiapi.<br>Vídeo: Índios no Brasil I. |
| Depoimento gravado de (1) pesquisadora em aldeia indígena não transcrito (áudio/escrita). Assunto: a opinião da pesquisadora acerca da veracidade das informações em um texto informativo da revista Veja. | Depoimentos gravados de (3) pesquisadoras em aldeias indígenas transcritos para preenchimento de lacunas (áudio/ leitura/escrita). Assunto: os problemas enfrentados pelos indígenas nos dias de hoje e a manutenção de suas línguas. |
| Palestra interativa: (nenhuma). | Palestra interativa: (1) pesquisadora convidada para relatar sua experiência com o trabalho em aldeia. Perguntas dos alunos. |

# ANEXO 12: Parte IV - 'A Gente Brasileira'

**Parte IV (A Presença Africana)**

| COMPARAÇÃO ENTRE AS DUAS VERSÕES | |
|---|---|
| **1ª Versão de material (1994 -1996)** | **2ª Versão de material (2004)** |
| Parte II : Tópico 2 - Os Negros. | Parte IV: A presença africana no Brasil. |
| 1. Caçados como bichos, vendidos como coisas.<br>2. Vida de escravo.<br>3. Os quilombos e a resistência do escravo.<br>4. O negro depois da abolição.<br>5. O 13 de maio.<br>6. Uma geléia geral na raça brasileira.<br>• Entrevista com Darcy Ribeiro ao Folhetim. | 1. A captura e a transladação de africanos ao Brasil.<br>2. Retratos da situação distinta de escravos urbanos, rurais e domésticos.<br>3. A violência.<br>4. Os quilombos e a resistência.<br>5. Algumas manifestações culturais: a capoeira, o samba, a feijoada. |
| Canções: (nenhuma). | Canções: (3) |
| Palestra interativa: (nenhuma). | Palestra interativa: (1) pesquisador convidado integrante da comunidade negra no Brasil. Perguntas dos alunos. |
| Vídeo: Documentário. | Vídeo: 'Preto e Branco.'. |

## ANEXO 13: Parte V – 'A Gente Brasileira'

**Parte V (Os Imigrantes)**

| COMPARAÇÃO ENTRE AS DUAS VERSÕES | |
|---|---|
| **1ª Versão de material (1994 -1996)** | **2ª Versão de material (2004)** |
| Tópico 3: Imigrantes em geral. | Parte V: Os imigrantes. |
| 1. Imigração no Brasil.<br>2. Alemães e italianos no Sul.<br>3. São Paulo: do café à indústria.<br>4. Outras colônias. | 1. Imigração<br>2. Alemães<br>3. Espanhóis<br>4. Italianos<br>5. Japoneses<br>6. Judeus<br>7. Portugueses<br>8. Sírios e Libaneses |
| Vídeo: Encontro entre dois mundos. → | Vídeo: Encontro entre dois mundos. |

## ANEXO 14: Parte VI – ‘A Gente Brasileira’

**Parte VI (Uma Geléia Geral na‘ Raça’ Brasileira)**

| COMPARAÇÃO ENTRE AS DUAS VERSÕES | |
|---|---|
| **1ª Versão de material (1994 -1996)** | **2ª Versão de material (2004)** |
| Parte IV<br>• Uma geléia geral na raça brasileira<br>• Vocabulário explicativo após cada texto ou parte de texto.<br>• Nenhuma lista de verbos irregulares. | Parte VI<br>• Uma geléia geral na raça brasileira<br>• Vocabulário explicativo para os textos no final do material.<br>• Lista de verbos irregulares. |

# Parte II

## A EXPANSÃO E A UNIFICAÇÃO DO PAÍS: OS BANDEIRANTES

## 1. A MATA

Texto adaptado de PRADO, P. *Retrato do Brasil: ensaio sobre a tristeza brasileira.* 2ª ed. São Paulo: IBRASA, 1981: 21, 22, 23, 24, 26 e 31

A mata (...) *oferecia um obstáculo formidável para quem a queria penetrar* (...) *compacta, sombria, silenciosa, monótona na umidade pesada, abafa, sufoca e asfixia o invasor que se perde no claro-escuro esverdeado de suas profundezas* (pág. 21).

(...) *A vegetação eleva-se por andares, atingindo 40 a 60 metros de altura, enlaçando-se aos troncos os cipós e parasitas, em luta pela vida, como num espaço demasiadamente povoado* (...) onde o homem *só vence a vegetação a golpes de facão* (pág. 22). (...) *Habita o vastíssimo território a mais variada fauna, tão extensa como a flora:* (...) tatus, preguiças, tamanduás, pássaros das mais vistosas plumagens, suas 72 espécies de papagaios, beija-flores e bando de borboletas, araras, periquitos, tucanos, cardumes de baleias nas praias.

(...) *O silêncio da mata é feito de mil ruídos de insetos,* onças, saguis - *vaga-lumes riscando luminosamente a noite escura* (pág. 26). *Além* (...) *da floresta, se estendia a vastidão da terra desconhecida* (...) *donde desciam os largos rios cheios de promessas misteriosas* (pág. 23). *Águas e matas foram a surpresa e o encanto dos descobridores* (pág. 24).

(...) *A impressão edênica* (de Éden) *que assaltava a imaginação dos recém-chegados, exaltava-se pelo encanto da nudez total das mulheres indígenas* (pág. 31).

(...) *"A feição deles* (os indígenas) *é serem pardos, maneira de avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos. Andam nus, sem cobertura alguma. Não fazem o menor caso de encobrir suas vergonhas; e nisso têm tanta inocência como em mostrar o rosto"*

(Carta de Pero de Vaz de Caminha, enviada à Portugal em 24 de abril de 1500, em MOOG, V., *Bandeirantes e Pioneiros: paralelo entre duas culturas*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Globo, 1959: 35).

## ANEXO 16: Parte II - Adaptação à Terra

# 8. O ESTRANGEIRO NO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO À TERRA E NECESSIDADE DE SOBREVIVÊNCIA

Textos adaptados de HOLANDA, S. B. de. *Caminhos e Fronteiras*. 3º ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

Muitos traços da vida do índio passaram a fazer parte da vida do europeu, os quais adotaram recursos e táticas indígenas de aproveitamento do mundo animal e vegetal para a aquisição de meios de conservação.

## ALIMENTAÇÃO

*"Muito alimento que pareceria repugnante a paladares europeus, teve de ser acolhido desde cedo por aquela gente principalmente durante as correrias pelo sertão, pois a fome é companheira constante da aventura."* (Holanda 1994:56).
(...)*"Não só de cobras e outros bichos que rastejam, mas ainda de sapos, ratos, raízes* (...) *sustentava-se o viandante perdido em sertões de escasso mantimento, os "sertões famintos", de que falavam alguns roteiros"* (op. cit.:56).

*bichos* = animais
*rastejar* = arrastar-se
*sustentar-se* = alimentar-se
*viandante* = viajante
*escasso* = pouco, raro
*mantimento* = comida
*faminto* = esfomeado, que tem fome

## CAÇA

Descrição da caça aos veados no interior de S. Paulo em fins do séc. XVIII (Lacerda e Almeida apud Holanda 1994:61 - nota: atualizamos o português):
*"Encaminham-se os caçadores para as manadas de veados contra o vento, levando na cabeça algum barrete ou pano vermelho; algumas vezes param e levantam o braço, e outras agacham-se; os veados, que não estão acostumados a ver esses fantasmas, chegam-se a eles para os reconhecer, e ficam sendo vítimas de sua curiosidade."*

*manada* = grupo de veados, bois.
*barrete* = tipo de chapéu
*agachar-se* = abaixar-se
*estar acostumado* = estar habituado
*fantasma* = imagem ilusória