

DORA FRAIMAN BLATYTA

Este exemplar é a redação final da tese

defendida por Dora Fraiman

Blatyta

e aprovada pela Comissão Julgadora em

20, 12, 95

Marilda do Couto Cavalcanti

PROFA. DRA. MARILDA DO COUTO CAVALCANTI

ESTUDO DA RELAÇÃO DIALÓGICA ENTRE A CONSCIENTIZAÇÃO TEÓRICA E O HABITUS DIDÁTICO DE UMA PROFESSORA NUM PERCURSO DE MUDANÇA DA SUA ABORDAGEM DE ENSINAR

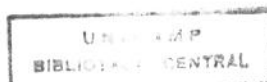
Dissertação apresentada ao Departamento de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada na área de Ensino/Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira.

Orientadora: Profa. Dra. MARILDA DO COUTO CAVALCANTI

UNICAMP

Instituto de Estudos da Linguagem

1995



UNIDADE	BC
Nº CHAMADA:	7/ UNICAMP
	B613e
V.	
T. 1	27766
P. 1	667/96
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
X	<input type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	22/05/96
Nº CPD	

CM-00088490-1

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

B613e Blatyta, Dora Fraiman
Estudo da relação dialógica entre a conscientização teórica e o habitus didático de uma professora num percurso de mudança da sua abordagem de ensinar / Dora Fraiman Blatyta. - - Campinas, SP : [s.n.], 1995.

Orientador: Marilda do Couto Cavalcanti
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Professores - formação. 2. Didática.
3. Ensino. 4. Conscientização da linguagem.
5.* Crenças implícitas. I. Cavalcanti, Marilda do Couto. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

M. Cavalcanti

Prof. Dra. Marilda de Couto Cavalcanti

J. C. Almeida Filho

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

Nancy Rozenchan

Prof. Dra. Nancy Rozenchan

Prof. Dr. John Robert Schmitz

Dedicado a Tzipora Rubinstein

Pássaro que em seu vôo interrompido
Fez germinar minha releitura do mundo



Agradecimentos

Sergio
Paula
Aroca
Jacob
Akiva
Tadeu
Manduca
Citor Anita
Emerson
Rubin
Miriam
Rehfeld
Celso
Anderson
Emerson

Gumito
Jones
Paulo
Cida
Vitoria
Sugana
Eliana
Anna
Langer
Brand
Merita
Leticia
Maha
Filho
Tereza
Almeida
Waldman
Rajagopalan

Carolina
Cecilia
Gigolotto
Hils

Widdowson
Fairclough
Bakhtin
Vygotky

8 11 7 1 1

Como disse o mestre indígena Don Juan a seu discípulo, antropólogo Castañeda: "Uno aprende así, poquito a poquito al comienzo, luego más y más. Lo que se aprende no es nunca lo que uno creía. El conocimiento no es nunca lo que uno se espera. Cada paso del aprendizaje es un atolladero...pero debemos dar, a pesar del miedo, el siguiente paso, y el siguiente, y el siguiente. No debemos detenernos! Essa es la regla!"

CASTAÑEDA, C.- LAS ENSEÑANZAS DE D.JUAN

ÍNDICE

Índice dos quadros apresentados.....	p. I
Convenções.....	p. II
Resumo da dissertação.....	p. III
Summary.....	p. IV
INTRODUÇÃO:PROBLEMA E OBJETIVO.....	p. 1
Capítulo I- DANDO A CONHECER O TERRENO	
1. METODOLOGIA DE PESQUISA.....	p.8
1.1 Registros.....	p.8
1.2 Do artifício metodológico.....	p.12
1.3 Descrição dos Cenários	p.13
1.3.1 Da língua alvo.....	p.14
1.3.2 Dos alunos	p.15
1.3.3 Da professora.....	p.17
1.3.4 Da instituição.....	p.19
Capítulo II-EM BUSCA DE INSTRUMENTOS PARA ANALISAR O "CALDEIRÃO DO FEITICEIRO"	
2. AS TEORIAS NA TEORIA.....	p.20
2.1 Teorias explícitas relacionadas com abordagens em geral e com a Abordagem Comunicativa em especial	p.21
2.1.1 Sobre abordagens.....	p.21
2.1.1.1 A distinção entre Uso/Forma e a noção de discurso.....	p.23
2.1.1.2 A distinção entre Abordagem Gramatical e Abordagem Comunicativa.....	p.26
2.1.1.3 Questões ligadas ao insumo	p.29
2.1.1.4 Sobre relações em sala de aula.....	p.33
2.2 Teorias explícitas sobre teorias implícitas.....	p.40
2.2.1 Conscientização teórica como processo de reconstrução multinivelada.....	p.43
2.2.2 Conscientização teórica como processo que se desenvolve no diálogo entre representações internas e saberes compartilhados em sociedade	p.45
2.2.3 Conscientização teórica e Linguagem - Criticidade.....	p.49

Capítulo III: ILUMINANDO O CALDEIRÃO DO FEITICEIRO

3.1	Panorama do caminho percorrido pela professora: Três momentos do processo de mudança vistos através da operação global de ensino de línguas.....	p.53
3.1.1	Planejamento.....	p.54
3.1.2	Produção/seleção de materiais.....	p.55
3.1.3	Procedimentos para experienciar a Língua-Alvo.....	p.57
3.1.4	Instrumentos para avaliação.....	p.61
3.2	Pontos de partida do processo reflexivo de mudança: crenças em jogo.....	p.65
3.2.1	O papel social do professor.....	p.65
3.2.2	Um novo conceito de ciência.....	p.68
3.2.2.1	Do caráter dialético do processo de conscientização teórica.....	p.69
3.2.2.2	Instabilidade versus Rotinização.....	p.72

Capítulo IV:ANALISANDO OS INGREDIENTES DO CALDEIRÃO

4.	AS TEORIAS NA PRÁTICA: Reflexões em torno da linguagem.....	p.74
4.1	Questões em torno da GRAMÁTICA.....	p.75
4.1.1	Complexificando o conceito de Gramática	p.75
4.1.2	Da gramática em movimento de distanciamento da Abordagem Comunicativa.....	p.76
4.1.3	Da gramática em movimento de aproximação com a Abordagem Comunicativa.....	p.78
4.2.	A noção de DISCURSO e suas conseqüências.....	p.86
4.2.1	Usando a língua-alvo.....	p.86
4.2.2	Negociando o sentido em contexto.....	p.88
4.2.3	Fixando/ajustando o sentido com repetição em contextos diferentes.....	p.95
4.2.4	Redefinindo leitura.....	p.96

Capítulo V- ANALISANDO O “MODO DE FAZER”

AS TEORIAS NA PRÁTICA: Reflexões em torno do ensino/aprendizagem.....	p.102
5.1 O poder do professor.....	p.102
5.2 Refletindo sobre o "insumo" e reequilibrando o poder do livro didático.....	p.106
5.3 Estimulando o envolvimento dos alunos e dando espaço para uma interação menos engessada e mais espontânea.....	p.107
5.4 Os seminários e sua relação com a entrada do Imprevisto em sala de aula.....	p.112
5.5 Ilustrando o imprevisto.....	p.114
5.6 Imprevisto: o lado negativo.....	p.117
5.7 Classe: lugar só para imprevisto ou também para ilhas de sistematização?.....	p.119
5.8 Reconfigurando a relação com os alunos.....	p.122
5.9 Confundindo os papéis.....	p.123
5.10 Aprendendo sobre o aprender.....	p.125
5.11 Mudando a forma de avaliar e de lidar com o "erro".....	p.128
5.12 Retrocessos no modo de avaliar.....	p.130

Capítulo VI: CONCLUSÕES e IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....

p.132

6.1 Movimentos de aproximação e distanciamento entre conscientização teórica e habitus didático.....	p.133
6.2 Propostas para outros estudos.....	p.136
6.3 Implicações para a formação do professor.....	p.137

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	p.138
---------------------------------	-------

ÍNDICE DOS QUADROS APRESENTADOS

I- Convenções no decorrer da dissertação.....	p.II
II- Convenções nas transcrições.....	p.II
III- Resumo dos registros coletados.....	p.9
IV- Especificações dos registros coletados.....	p.11
V- Operação Global de Ensino de Línguas	p.22
VI- Modelo ampliado da O.G.E.L.	p.34
VII- Panorama do processo de mudança.....	p.53
VIII-Panorama preenchido do processo de mudança.....	p.64
IX- Crenças que se modificaram.....	p.135

CONVENÇÕES

Quadro I - Convenções no decorrer da dissertação

P-Profª.- Itálico, espaço 1, sem recuo, entre aspas
Citações de autores- Espaço 1, com recuo, sem aspas

Negrito - Palavras-chave que serviram para condensadamente nortear a reflexão de P.

RA-RQ - Registros

A.C.- Abordagem Comunicativa;

Números (na análise de dados) -Pontos das fitas de áudio/vídeo.

L-A - Língua-alvo; L-E- Língua estrangeira

Observação:As citações de autores em língua estrangeira foram traduzidas pela pesquisadora.

Quadro II - Convenções nas transcrições

LETRA MAIÚSCULA - Fala em HEBRAICO;

Letra minúscula - Fala em português;

Números (antes das falas) - Turnos;

P - Professora; M,E,H,AN,S,T,G e A- Alunos;

....- Pausas ou hesitações.

()- Meus comentários.

* - Tentativa de traduzir uma palavra que em hebraico tem o sentido de duas em português.

** - Erros relacionados com a troca de gênero de um pronome pessoal ou de um verbo (erro bastante comum, dado que não existe esta mudança de gênero em português).

Erros em português- Tentativa de transposição dos erros cometidos em hebraico, não representando falha na edição das traduções.

Observação:As três últimas convenções acima descritas só serão utilizadas quando forem de interesse para a análise, para não poluir o texto.

RESUMO

Este trabalho reflete um paralelo entre processos aqui considerados como resultantes de "desestrangeirização": os processos de aquisição de uma língua estrangeira por alunos e o processo de conscientização teórica percorrida por uma professora iniciando a sua formação continuada na área de lingüística aplicada. Examina o processo de mudança da abordagem de ensinar de uma professora-pesquisadora, à luz do diálogo entre as teorias explícitas, com as quais entrou em contato durante o desenvolvimento de seu mestrado, e as suas próprias teorias implícitas, aqui consideradas como suas crenças a respeito de linguagem e de ensino-aprendizagem.

A pesquisa, de cunho etnográfico, analisa a relação dialógica dos movimentos de aproximação e de afastamento (resistência) entre a conscientização teórica da professora-pesquisadora e seu "habitus" didático, bem como o papel das crenças implícitas na revisão de sua prática de ensino de hebraico como língua estrangeira.

Foram detectadas várias crenças implícitas, entre elas: aquelas que podem perturbar a motivação para uma formação continuada; crenças que tornam a relação em sala de aula mais assimétrica, inibindo a motivação dos alunos para uma aprendizagem mais significativa; e crenças mantenedoras de expectativas baixas, aquém do que os alunos realmente podem produzir quando se lhes é dada oportunidade para tal.

A pesquisa focaliza, através de gravações em áudio, vídeo, e vinhetas narrativas, quatro grupos de alunos de hebraico universitários, com enfoque especial em um deles, acompanhado durante três semestres.

Observando-se as tendências manifestas no processo de mudança da professora, o estudo permitiu concluir que, sem rupturas bruscas, algumas destas crenças, quando explicitadas e confrontadas com crenças e fazeres alternativos, podem vir a ser modificadas, abrindo caminhos para uma renovação estrutural do habitus didático.

SUMMARY

This work reflects a parallel between processes considered here as a result of "deforeignization": The processes of acquisition of a foreign language by students and the process of theoretical awareness experienced by a teacher who is having her first contacts with Applied Linguistics. It examines the process of changes in the teaching approach of a teacher-researcher in the light of a dialogue between the explicit theories, which she learned about during her graduate studies, and her implicit theories, here considered as her beliefs about language and about teaching and learning.

This ethnographic research analyses the dialogic relationship between the movements of approximating and distancing (resistance) between the theoretical awareness of the teacher-researcher and her "habitus" of teaching. It also studies how her implicit theories interfered with her teaching of Hebrew as a foreign language.

Several implicit theories are detected, such as: the ones that may hamper the teacher's motivation for a more continuous professional development; theories that make the relationship between the teacher and the students in the classroom more asymmetric, inhibiting the motivation of the students towards a more meaningful learning; and theories that maintain low expectations about the students, that is, the students are not expected to produce as much as they can when they have a chance to do so.

The research focuses, through recordings in audio, video and vignettes, four groups of Hebrew students at the University, with special attention on one of them, which were observed during three levels.

In observing the tendencies shown in the teacher's process of change, the study led to the conclusion that some of these implicit theories may be modified, when clarified and confronted with alternative explicit theories and procedures. Such awareness process may open ways to a structural renewal of the habitus of teaching and to a gradual process of change, without radical ruptures.

INTRODUÇÃO: Problema e Objetivo

Muito se tem discutido sobre a necessidade de implementação de pesquisa em sala de aula, visando, não só a formação inicial, como também, a "educação continuada" de professores. Vejo esta educação continuada relacionada com a afirmação de Frawley & Lantolf (1985) :

Um indivíduo nunca se torna realmente adulto para permanecer adulto. Ele ajusta a sua cognição continuamente com a situação do momento, já que ele é fundamentalmente um ser social.

Cavalcanti & Moita Lopes (1991) advogam a necessidade de reflexão, teoricamente informada, sobre a prática de sala de aula, como meio de aperfeiçoamento do que se passa neste ambiente. São conhecidas, no entanto, as dificuldades e barreiras que surgem, explícita ou implicitamente, por parte das instituições ou dos próprios professores, quanto à implementação desse tipo de pesquisa.

Quando eu, sujeito desta pesquisa, tomei a resolução de refletir, sistematicamente, sobre meu trabalho como professora de língua estrangeira, especificamente de hebraico, minha atenção e interesse estavam voltados, principalmente, para discussões em torno da Abordagem Comunicativa (doravante A.C.). Interessou-me sobretudo a investigação de como ela era operacionalizada em salas de aula de língua estrangeira, e de como poderia ser operacionalizada especificamente no ensino do hebraico.

Este interesse pela A.C. decorreu da observação de que esta abordagem estava sendo foco de investigação de um grande número de pesquisas realizadas em Lingüística Aplicada. Parecia haver, portanto, um indicativo de que ela¹ teria melhores condições de alcançar resultados mais promissores e que deveria ser a abordagem contemporânea mais fortemente vivenciada no ensino de línguas.

Percebi no entanto, em meu processo de formação na pós-graduação, que a abordagem comunicativa ainda está em fase de implantação. Ainda não predomina no cenário do ensino de línguas a importante integração da

¹-Pennycook (1989) discute a problemática da pouca coerência conceitual em torno de métodos, e a questão da relação entre as teorias de ensino de línguas e a produção de conhecimento, aventando a idéia de que esta última sempre traria embutida algum interesse. Para mim, porém, A.C. pareceu um conceito novo, instigante, motivador de busca de alternativas melhores de ensino, e portanto detonador de toda a minha reflexão.

competência implícita e da competência comunicativa² com a competência teórica, integração esta chamada por Almeida Filho (1993:21) de competência aplicada. Esta levaria a um fazer mais consciente em sala de aula³.

Minha leitura do que seria a A.C. ativou meu **senso de plausibilidade**, isto é:

...um conceito (ou teoria, ou, em um estado mais latente, uma intuição pedagógica) de como a aprendizagem acontece, e de como o ensino causa ou mantém isto...Quando o senso de plausibilidade de um professor está engajado na operação de ensinar, pode-se dizer que o professor está envolvido, e que seu ensino não é mecânico.

Prabhu (1990:172)

Este senso de plausibilidade, que faz com que os professores operem com uma conceitualização pessoal de como o seu ensinar leva a um aprender desejado, mobilizou forças internas que pareciam ter estado à espera dessas reflexões para se manifestarem. Conforme Bourdieu (1991:16), as pessoas já estão predispostas a agir de certo modo, perseguir certos objetivos, aprovar certos gostos, etc., por virtude do **Habitus**, ou seja, por

[um] conjunto de tendências que predispõem os agentes a agir e reagir de determinadas maneiras, gerando práticas, percepções e atitudes que são regulares sem serem conscientemente coordenadas e governadas por regras.

Pennycook (1989) afirma que os indivíduos são produto de histórias particulares, que perseveram no Habitus, e suas ações nunca podem ser analisadas adequadamente apenas como resultado de um cálculo consciente.

O autor cita uma série de pesquisadores que afirmam que o conhecimento é produzido dentro de uma particular configuração de circunstâncias sociais, culturais, econômicas, políticas e históricas. Como minha formação cultural desenvolveu-se em torno, principalmente, de questões

² -Segundo Canale (1983), há quatro componentes na competência comunicativa: o **gramatical** (que focaliza diretamente o conhecimento e habilidades necessários para o entendimento e a expressão apropriados do sentido literal das frases), o **discursivo** (domínio das formas gramaticais e significados-coesão e coerência-para realizar um texto oral ou escrito em seus diferentes gêneros), o **sociolingüístico** (que inclui regras de uso sócio-culturais levando em conta fatores contextuais como status dos participantes, os propósitos e normas de interação), o **estratégico** (que inclui elementos verbais e não verbais e que estaria a serviço da comunicação com o duplo papel de compensar suas falhas ou quebras, ou de realizá-la de forma mais plena e objetiva).

³-Um exemplo recente de pesquisa focalizando esta integração de competências é a dissertação de mestrado de Giuliano (1994).

humanísticas, encontrei em minha leitura sobre a A.C. motivação para investigar, em minha prática, elementos que confirmassem (ou não) leituras autorizadas da A.C., e sua "metabolização" em contextos muito concretos na universidade.

Conforme Cavalcanti (1989) e Cavalcanti & Moita Lopes (1991), o foco dos cursos universitários de licenciatura em língua estrangeira, em geral, está na aprendizagem da língua alvo e da literatura a ela ligada. Esta foi a tônica dada durante meu curso de graduação, no qual desenvolvi estudos nas áreas de literatura antiga, medieval, moderna e contemporânea em hebraico (por ter entrado na faculdade já falando a língua) e na área de cultura, filosofia e história judaicas, em português. Meus estudos em relação à própria língua limitaram-se a alguns cursos de gramática e de compreensão de leitura. Quanto aos estudos em torno do que seja linguagem, do que deve ser levado em conta no ensino e na aprendizagem de línguas, base do que se chama de abordagem, não havia nenhuma discussão nos cursos de graduação que frequentei, entre 1974 e 1978, nem tampouco nos de especialização realizados posteriormente.

Rastrear esses elementos da competência teórica na minha própria prática de sala de aula tornou-se algo relevante, instigante para mim, pois assim, era-me possível como que preencher uma lacuna em minha formação.

Minha primeira entrada nesse setor de investigação encontra-se na monografia para a disciplina de Practicum- "É Possível Mudar?" - RJ (pág.2), onde analisei principalmente a mudança de ênfase de minhas aulas da língua materna para a língua-alvo, e onde escrevia:

"Será que o professor realmente interessado e disposto a se renovar, interessado sinceramente em evoluir, consegue o seu objetivo ou estaria irremediavelmente preso a antigos hábitos? Até que ponto o desejo de crescer, aliado a um esforço consciente (estudos, procura de novos caminhos, reflexão teórica), podem conduzir a uma prática pedagógica realmente diferente, renovada? Ou seja, até que ponto querer é poder? Até que ponto a expectativa em torno de algo que se deseja profundamente gera iniciativa de busca, inibe ou modifica o objeto do desejo?"

Se a resposta a estas perguntas for positiva, como se manifestaria este processo de crescimento? Ou seja, como isto poderia ser rastreado, verificado, de um modo confiável e não com base em 'achismo'? Porque achar que está havendo mudanças, não significa necessariamente que isto esteja acontecendo. Mudar rótulos não significa que o conteúdo é outro. No plano operacional, como as mudanças são detectáveis? Aprender a rastrear sua presença ou ausência já seria um primeiro passo na reflexão que, eventualmente, poderia levar a detonar outras mudanças, capacitando o professor a refletir mais conscientemente sobre o seu trabalho, e, até mesmo, a modificá-lo, se for este o caso".

Focalizar os aspectos não diretamente ligados à língua-alvo em si (competência lingüístico-comunicativa), mas ao seu ensino-aprendizagem (competência teórica), despertaram em mim um forte interesse, o qual, a princípio, concentrou-se em torno de reflexões e discussões sobre o conceito de abordagem em geral, e mais especificamente, da A.C. Se eu tivesse tido esse contato com a abordagem comunicativa num local de "treinamento" de professores para aplicação desse conceito, treinamento esse que em geral é feito rapidamente, sem grandes reflexões, talvez meu senso de plausibilidade não tivesse sido ativado como o foi dentro das discussões, leituras e trabalhos escritos nas/para as várias disciplinas de meus cursos de pós-graduação, feitos sempre com o olhar voltado para as minhas salas de aula.

Na área de ensino de hebraico nas universidades brasileiras, nos vários cursos oferecidos para jovens e adultos por casas de cultura, clubes e outras entidades, bem como nas escolas judaicas que ensinam essa língua no primeiro e segundo graus, parece não haver até o momento nenhuma pesquisa em andamento visando refletir sobre o seu processo de ensino-aprendizagem em contexto exolingüe de um modo geral, e muito menos um questionamento em torno da abordagem comunicativa, já experienciada desde os idos de 1970 no ensino de outras línguas⁴. Existem tentativas isoladas de se adotar novos materiais didáticos, novos currículos, mas nenhuma reflexão embasada na consciência de que a mudança numa só fase da operação global do ensino de língua⁵ (Almeida Filho, 1993) não é o suficiente.

Mesmo nas línguas onde a A.C. já teve amplo investimento em termos de estudos e de criação de material didático adequados, quase não existem pesquisas focalizando as crenças implícitas que interferem na prática dessa abordagem, e como interferem. Raimes (1983:538) afirma que "muito freqüentemente os estudiosos observam a metodologia de sala de aula ao invés das suposições intelectuais subjacentes geradoras de métodos".

Um exemplo recente de professor olhando sua própria prática em momento de transição é a pesquisa de Castro (1994), sobre seu desenvolvimento como professora de inglês de um grupo de crianças em situação de aulas particulares, buscando oportunidades e condições de aprendizagem dentro de uma abordagem sócio-construtivista.

⁴-Langer (1995) aborda problemas específicos da leitura do hebraico em contexto universitário, mas não faz uma reflexão global sobre o ensino desta língua.

⁵-Vide, a respeito, o Quadro V, à pág. 22.

De um modo geral, conforme Cavalcanti (comunicação pessoal), são recentes os olhares sobre as salas de aula, especificamente sobre aquelas com abordagens que se dizem comunicativas. Afinal, muito se fala sobre a abordagem comunicativa, porém as salas de aula parecem continuar tradicionais em seu foco de ensino⁶. Ou, como sugere Pennycook (1989:604):

Há muito menos concordância do que a esperada entre o que os professores afirmam estar fazendo, o que os pesquisadores antecipam que está acontecendo e o que de fato parece estar acontecendo nas salas de aula.

Existe em sala de aula um fazer que Almeida Filho (comunicação pessoal) chama de "**feiticeira**", ou seja, o professor não sabe explicar como/porque os fatos acontecem. Há também o fazer mais refletido, delineado, explicitado, que pode ser considerado relativamente consciente, passível de análise e portanto de renovação.

O fazer "feiticeiro", "mágico", não significa necessariamente algo negativo. Muitos professores trabalham com um alto grau de intuição, ligado ao acionamento de seu senso de plausibilidade. Tal intuição é necessária em determinados contextos, para se obter os resultados esperados.

O que se colocou para estudo neste trabalho, porém, e que constituiu um forte fator motivador para o mesmo, foi a possibilidade, que eu desejava, e que até então acreditava ser possível somente em outras áreas de trabalho, que não a do ensino de línguas, de permitir um fazer mais refletido, mais explicitado, e mais consciente.

No dizer de Castro (1994:70,92), a concretização dessa possibilidade aponta para:

A necessidade de entender a sua própria prática [como] intrínseca ao processo de desenvolvimento do professor...a partir do momento em que o professor tem mais informações teóricas e visualiza sua prática com mais clareza, passa a sentir necessidade de trazer o aprendizado científico para a concretude da prática instrucional, e passa a tentar modificar suas estratégias conforme sua percepção se modifica.

Tomo como pressuposto a afirmação de Prabhu (1990:171) de que aquilo que é menos consciente e menos observável é também menos diretamente

⁶-Um estudo interessante sobre esses conflitos e contradições, refletindo-se na prática em sala de aula de professores com uma formação teórica a respeito da abordagem (ali chamada de "concepções", "visões", principalmente no que se refere a ensino-aprendizagem), num contexto de ensino de português como língua materna, pode ser encontrado em Meirelles (1991).

ensinável. A motivação para esse trabalho, em não menor grau, veio da possibilidade que ele oferece de renovação e de multiplicação para outros professores.

A passagem da teoria/prática à prática/teoria, porém, não é algo simples, automático, direto, como será visto mais adiante, na análise. É normal que em todo processo de mudanças nos defrontemos com resistências.

Castro (1994:96) também confirma esta dificuldade de conciliar o saber teórico com o fazer prático:

Conseguir a aplicação prática desse conceito aprendido de forma sistemática dependeria, portanto, de minha reconceituação de "ensino-aprendizagem", o que, por sua vez, só seria possível através da própria prática. Começava então aqui o **longo e árduo** percurso de um conceito científico em direção à concretude da prática, conforme descrito por Vygotsky (1934).

Considerando pois a necessidade de pesquisa em torno da ação prática resultante da conscientização das teorias da abordagem comunicativa no cotidiano das salas de aula, o presente trabalho se propõe a observar e analisar uma trajetória de mudança rumo a uma alegada/desejada A.C., tendo como objetivo trazer alguma contribuição para a melhoria dos cursos de hebraico e de formação de professores de hebraico.

Com este objetivo, a hipótese direcionadora desta pesquisa é a de que existe uma relação dialógica entre a conscientização teórica da professora, neste caso especificamente em relação à A.C., e seu habitus didático.

Neste trabalho o termo "dialógico" estará sendo usado com o sentido explicitado por Bakhtin (1986:106):

A verdadeira essência do texto sempre se desenvolve nos limites entre duas consciências, dois sujeitos. A transcrição do pensamento nas ciências humanas é sempre a transcrição de um determinado tipo de **diálogo: as complexas interrelações entre o texto (objeto de estudo e reflexão) e o contexto criado (questionar, refutar, etc.)**, no qual o pensamento conhecedor e avaliador do estudioso tem lugar. Este é o encontro de dois textos- o pronto, e o texto de reação que está sendo criado, e, conseqüentemente, o encontro de dois sujeitos e de dois autores. O texto não é uma coisa, e portanto a segunda consciência, aquela daquele que percebe, não pode de modo algum ser eliminada ou neutralizada. Um ato humano é um texto em potencial e pode ser entendido (como um ato humano e não como uma ação física) somente no contexto dialógico de seu tempo (como uma **réplica, uma posição semântica, como um sistema de motivos**).

Para esclarecer essa relação dialógica entre conscientização teórica e habitus didático, as seguintes perguntas de pesquisa foram elaboradas:

a) Como se configuram os movimentos de aproximação e distanciamento entre a teoria sobre a abordagem comunicativa de uma professora de LE e a sua prática de ensino em sala de aula?

b) Qual o papel das teorias implícitas, das crenças subjacentes, na relação entre sua conscientização sobre a teoria da abordagem comunicativa e a revisão de sua prática de ensino?

Esta dissertação está dividida em seis capítulos:

O primeiro, chamado “Dando a conhecer o terreno”, é constituído pela metodologia da pesquisa, onde serão arrolados os registros, explicado o artifício metodológico necessário para distinguir a fala da pesquisadora da fala da professora, e descritos os cenários da pesquisa.

O segundo, chamado de “Em busca de instrumentos para analisar o caldeirão do feiticeiro”, é formado pelo arcabouço teórico da pesquisa, e apresenta “as teorias na teoria”: as relacionadas com a abordagem comunicativa e as relacionadas com teorias implícitas sobre conscientização teórica.

O terceiro capítulo, “Iluminando o caldeirão do feiticeiro”, mostra em sua primeira parte o panorama do caminho percorrido pela professora. Na segunda parte, analisa os pontos de partida do processo reflexivo de mudança da abordagem de ensinar de P.

O quarto capítulo, analisa as teorias na prática, e leva o nome de “Analisando o caldeirão do feiticeiro”. Traz reflexões sobre a linguagem, focalizando questões em torno da gramática e do discurso.

No Capítulo V, “Analisando o modo de fazer”, é esclarecida a mudança nas concepções de ensino e de aprendizagem de P.

Finalmente, no capítulo final, são resumidos os movimentos de aproximação e de afastamento entre a conscientização teórica de P e seu habitus didático, com propostas para outros trabalhos e implicações para a formação de professores.

CAPÍTULO I- DANDO A CONHECER O TERRENO

METODOLOGIA DE PESQUISA

Os dados para esta pesquisa foram coletados em seis cursos de hebraico do centro de ensino de línguas de uma universidade pública no Estado de São Paulo, de junho de 1991 a dezembro de 1994, conforme os registros especificadas adiante e nos quadros III e IV.

A pesquisa é de cunho etnográfico e o arcabouço teórico é o da dialogia, conforme Bakhtin (1986, 1988), buscando também subsídios no estudo crítico da linguagem, segundo Fairclough (1989). Para a construção de sentido da A.C., estão sendo considerados principalmente Widdowson (1978) e Almeida Filho (1993).

O foco de atenção deste estudo está sobretudo na produção oral, que, no meu entender, é a face mais facilmente visível da aquisição, aquela que traz mais gratificação ao aluno que investe no estudo de uma língua estrangeira ou de uma segunda língua- o poder de se comunicar "ao vivo" através dela. Conforme Bakhtin (1979:22,23), "a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social, é o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana". Para ele, "a linguagem e a palavra são quase tudo na vida humana" (1986:118).

1.1 REGISTROS

Este estudo trabalha com vários tipos de instrumentos de coleta de registros, visando a "triangulação" não só dos referidos instrumentos como também dos pontos de vista dos atores envolvidos no estudo que abrangeu um período de cinco anos. Os registros foram coletados em aulas através de gravações em áudio e vídeo. Aparecem também na forma de vinhetas narrativas.

Os instrumentos são mostrados de maneira resumida no Quadro III, adiante, de modo a orientar o leitor quanto ao registro das reflexões da professora. Em seguida aparecem de modo mais explícito, para P mostrar a contribuição de cada instrumento para a elaboração deste estudo.

RA -Gravações em áudio e vídeo em sala de aula

RB -Gravações em áudio de sessões de visionamento

RC -Gravação/transcrição de entrevista com colega pesquisador-doutorando (1994/1)

RD -Trabalho para disciplina de Avaliação e preparação de Material didático- sem título (1989/2)

RE -Trabalho para disciplina de Planejamento- "Reformulação do Planejamento do Curso de Hebraico Moderno"-(1990/1)

RF -Trabalho para disciplina de Compreensão de Leitura e Produção de Escrita- "Leitura: O que é isso afinal?" (1990/2)

RG -Trabalho para a disciplina de Modelos de Aquisição e Aprendizagem em Segunda língua (1991/1)

RH -Trabalhos realizados na disciplina de Tópicos em Língua Estrangeira (1991/1)

RI -Trabalhos para a disciplina de Teorias Gramaticais e Gramáticas Pedagógicas (1991/2)

RJ -Trabalho para disciplina de Microetnografia: "É possível mudar?" (1992/1)

RK -Trabalho para a disciplina de Practicum: "Dá licença, professor?" (1992/2)

RL -Trabalho para a disciplina de Abordagens de Ensino de Línguas (1994/1)

RM -Memos de seminários avançados em segunda língua, com comentários de colegas-pesquisadores (1993, 1994)

RN -Anotações esparsas no diário da professora

RO -Anotações das entrevistas da professora com sua orientadora

RP -Avaliações e comentários estruturados e não estruturados de alunos, por escrito

RQ -Trabalho de reconstituição e análise de uma aula através de vinheta narrativa (1994/2)

QUADRO III -RESUMO DOS REGISTROS COLETADOS

Obs.: Os números 1 ou 2 após as datas fazem referência ao primeiro ou segundo semestres.

RA -Gravações em áudio e vídeo em sala de aula Servem para reflexão retrospectiva sobre meu trabalho, já que nem no momento de minha atuação como professora da classe nem imediatamente após o término das aulas me detive sistematicamente para fazer anotações ou refletir a respeito. As gravações de 1994 foram feitas visando apenas obter confirmação ou não de algumas asserções (1991, 1992, 1993, 1994).

RB -Gravações em áudio de sessões de visionamento com alunos: Objetivam triangular minhas impressões, procedimento necessário dentro de uma pesquisa de cunho etnográfico, que deve levar em conta as intravissões dos "atores" envolvidos no cenário pesquisado. Com esta medida procura-se equilibrar um certo grau de subjetividade que, conforme explicitado no decorrer da parte teórica, é inerente a este tipo de pesquisa.

RC -Gravação/transcrição de entrevista com colega pesquisador-doutorando em janeiro de 1994- Registro que permite a triangulação de certos conceitos teóricos que estou usando /construindo, para reexaminar os limites do trajeto que pretendo fazer nesta pesquisa, e para captar algumas de minhas impressões do que está acontecendo no decorrer de meu processo de conscientização teórica.

RD -Trabalho para disciplina de Avaliação e Preparação de Material Didático- sem título (1989/2). Representa minha primeira entrada no universo da análise de material didático.

RE -Trabalho para disciplina de Planejamento- "Reformulação do planejamento do Curso de hebraico Moderno"- (1990/1). Meu primeiro contato com o conceito de abordagem comunicativa (apesar de o curso ser de planejamento).

RF -Trabalho para disciplina de Compreensão de Leitura e Produção de Escrita: "Leitura: O que é isso afinal?" Trabalho que me ajudou a resignificar minhas antigas concepções sobre leitura, desenvolvendo outros processos de renovação (1990/2).

RG -Trabalho para disciplina de Modelos de Aquisição e Aprendizagem em Segunda Língua (1991/1). Trabalho em que tentei extrapolar os conceitos ligados à teoria de aquisição/aprendizagem de uma segunda língua para a (re)aquisição do hebraico como língua falada pelo povo de Israel. Talvez fosse um prenúncio de uma predisposição minha (subconsciente) de estudar como se processa a aquisição de conhecimento de um modo geral, não me restringindo apenas à aquisição de uma dada língua.

RH -Trabalhos realizados na disciplina de Tópicos em Língua Estrangeira (1991/1)- Representam os primeiros contatos com Bakhtin e com análise do discurso.

RI.Trabalhos para disciplina de Teorias Gramaticais e Gramáticas Pedagógicas- (1991/2)- Primeiras reflexões mais respaldadas cientificamente sobre o que seja gramática.

RJ -Trabalho para a disciplina de Microetnografia: "É possível mudar?". Este trabalho foi a minha primeira pesquisa microetnográfica, e trouxe-me intravissões fundamentadas, não meramente opinativas, sobre o que se passava em minhas salas de aula, principalmente sobre a questão da mudança para o uso da língua-alvo, além de experiência com as ferramentas necessárias para desenvolver outras pesquisas (1992/1).

RK -Trabalho para disciplina de Practicum: "Dá licença, professor?". Este segundo trabalho de pesquisa científica veio trazer outros ângulos de visão da minha sala de aula, principalmente no que se refere à questão da tomada de turnos e o espaço que eu de fato cedo ao aluno, e mais vivência com as ferramentas de pesquisa (1992/2).

RL.Trabalho realizado para a disciplina de Abordagens de Ensino de Línguas em janeiro de 1994- Primeira micro-análise de uma aula total e detalhadamente transcrita visando captar elementos comprobatórios de uma mudança para a A.C.

RM -Memos de seminários avançados em segunda língua com comentários de colegas-pesquisadores (1993,1994). Estes memos serviram de andaimes para a construção de sentido do que fosse uma pesquisa científica em Linguística Aplicada na área do ensino de línguas. Além disso os comentários dos colegas-pesquisadores também serviram para nortear e clarear a minha constituição dos pensamentos no que se referia à minha pesquisa, dando também uma contribuição para calibrar minha subjetividade, conforme já explicitado no item RB.

RN -Anotações esparsas em diário de classe, de algumas observações durante as aulas, seminários de alunos e visionamento com os mesmos. Não constituem um diário de pesquisa, apenas momentos em que anotei algumas observações a partir de minha perspectiva de pesquisadora, anotações estas feitas dentro e fora do ambiente dos meus cursos.

RO -Anotações das entrevistas com a orientadora. Estas anotações, além de avaliar, calibrar e ajudar na construção da pesquisa, serviram para desencadear lembranças ligadas às mudanças ocorridas em sala de aula.

RP -Avaliações e comentários estruturados e não-estruturados de alunos, por escrito. Estes registros servem também como contraponto para o meu ponto de vista.

RQ -Trabalho de reconstituição e análise de uma aula de 1994 através de vinheta narrativa. Este trabalho trouxe subsídios sobre uma última fase no processo de mudança da professora, e gerou a necessidade de novas filmagens e gravações.

Além do Quadro III, apresenta-se um panorama geral das aulas registradas em áudio, vídeo ou em vinheta narrativa no Quadro IV:

DATA	NÍVEL CLASSE	VINHETA/ÁUDIO/VÍDEO	"NOME" AULA
GRUPO 1			
a-06/06/91	I	X	"ALERGIA"
b-11/06/91	I	X	"PROFISSÕES"
c-13/06/91	I	X	LEITURA
GRUPO 2			
1-22/09/92	III		X
2-24/09/92	III		X
3-29/09/92	III		X
4-08/10/92	III		X
5-22/10/92	III	X	X
6-29/10/92	III	X	X
7-03/10/92	III		X
8-05/11/92	III		X
9-05/11/92	III		X
10-18/05/93	IV		X
11-22/05/93	IV		X
12-22/05/93	IV		X
13-08/06/93	IV		X
14-08/06/93	IV		X
15-09/11/93	V	X	
16-15/11/93	V	X	
17-16/11/93	V	X	
18-16/11/93	V	X	
19-23/11/93	V	X	
20-23/11/93	V	X	
GRUPO 3			
21-27/10/94	V'	X	
22-29/11/94	V'	X	
23-01/12/94	V'	X	
24-06/12/94	V'		X
25-13/12/94	V'		X
26-15/12/94	V'		X
27-20/12/94	V'	X	
GRUPO 4			
28-29/11/94	II		X
29-01/12/94	II		X
QUADRO IV- ESPECIFICAÇÕES dos RA,RB,RQ COLETADOS			

Observação: O S. que aparece acima na coluna precedendo o título das aulas refere-se às aulas cujo núcleo principal foi dedicado a **seminários** realizados por alunos.

1.2 Do artifício metodológico

Doravante, mas principalmente no capítulo de análise, desenvolverei diálogos (Bakhtin,1986) seja com a teoria explícita seja com minhas teorias internas, intrapessoalmente, numa tentativa de, retrospectivamente, resgatar minhas posições enquanto professora.

Para distingüir e destacar a presença da professora em diálogo com a pesquisadora em fase de fechamento da dissertação, a fala de P, conforme já explicitado no Quadro de convenções I, à pág. II, aparece em itálico, sem recuo, entre aspas e em espaço 1, e suas reflexões ao longo do tempo serão destacadas pelo uso, no texto, das letras indicadoras dos registros (RA-RQ). Ao colocar estas letras, minha intenção não é só a de enfatizar as fontes destas reflexões, mas também o caráter processual da minha conscientização teórica.

Como eu e P somos a mesma pessoa, na análise, quando eu me referir a P como se fosse outra pessoa, estarei enfatizando que na "urgência de sala de aula" (Cavalcanti, 1990, pag.44 deste trabalho) a professora pode não estar atuando conscientemente como pesquisadora.

Estarei enfatizando também, nestes meus diálogos com as teorias explícitas/implícitas, o texto de reação em que, conforme Bakhtin (1986: 106), minha consciência não pode de modo algum ser eliminada ou neutralizada. Este caráter dialógico, de réplica, de sistema de motivos, entre minha fala enquanto professora-pesquisadora e enquanto P; entre as definições dos teóricos, que servirão como arcabouço teórico para a análise dos dados, e a minha réplica como professora-pesquisadora, pretendem servir como andaimes na reconstrução do processo vivenciado por P⁷.

O recorte que será desenvolvido na análise dos dados não pretende esgotar o assunto; é apenas revelador dos limites sócio-históricos da minha relação com este estudo. Trata-se , como toda análise, de uma (re)construção, e neste processo, apesar da busca de intersubjetividade, tenho consciência dos artifícios metodológicos necessários para efetuar a análise.

Esta artificialidade pode ser percebida, por exemplo, no fato de a fala de P não ser realmente transcrição de um depoimento, "congelado" numa fita gravada (salvo em RC). Meu convívio como pesquisadora com P implica numa

⁷-O modelo de representação dialógica empregado nesta pesquisa inspirou-se em trabalho de Freitas (1994), em que esta autora como que "dialoga" com os depoimentos dos professores que introduziram o pensamento de Bakhtin e de Vygotsky no Brasil.

maturação das idéias expressas, que não trazem portanto todas as pausas, hesitações, repetições, "lapsos", além, é claro, da coloquialidade que um depoimento gravado oralmente traria. Como foi escrito diretamente em um computador, passou por muitas reelaborações. Em minhas primeiras trocas de opiniões com colegas pesquisadores, para efeito de triangulação, houve muito estranhamento e dificuldade de discernir entre a fala da pesquisadora, sujeita às normas acadêmicas, e a fala de P, às vezes informal (RN). Num outro momento, a solução apresentada pareceu ao grupo mais clara (RM, memo de seminário de 11/10/94), embora resultasse, como explicitado acima, na perda da espontaneidade da fala de P.

Esta dissertação pretende resgatar um **processo** de conscientização teórica. Implícito na palavra processo está a idéia de mudança, que por sua vez implica em diálogo, inter/intrapsicológico, conforme será analisado adiante. Para Bakhtin (1986:112),

A pesquisa torna-se investigação e conversação, ou seja, diálogo. Nós não encaminhamos perguntas à natureza e ela nos responde. Nós questionamos a nós mesmos e organizamos a observação ou experimento de modo a obter uma resposta.

1.3- DESCRIÇÃO DOS CENÁRIOS

Este estudo, que tem como objetivo descrever, analisar e interpretar a relação dialógica entre a conscientização teórica de uma professora e seu habitus didático, focaliza contextos de seis cursos de hebraico, formados por quatro grupos de alunos de um centro de ensino de línguas em uma universidade pública, durante um primeiro, um segundo, um terceiro, um quarto e dois diferentes quintos semestres letivos, conforme Quadro IV, já apresentado.

A carga semanal de cada um desses cursos é de três horas aproximadamente, com dois encontros de hora e meia.

Os registros que se referem a um primeiro momento do meu trabalho (Grupo 1) foram obtidos com uma classe no seu primeiro semestre de contato com a língua-alvo (1991). Os registros de 1992 e 1993 foram obtidos em uma outra classe (Grupo 2), em seu terceiro, quarto e quinto semestres de contato com a língua-alvo. Em 1994 foram feitas mais gravações com uma classe no quinto semestre (Grupo 3, V') e com outra classe no segundo semestre (Grupo 4).

Adiante serão traçados alguns aspectos dos perfis dos alunos, da professora, da instituição, além de algumas características da língua-alvo com a qual a professora trabalha, pois, como se depreende de Dabène (1990), é importante para a didática do ensino de línguas preocupar-se não só com as questões de ordem lingüística, mas também com aquelas ligadas à variação das situações de ensino/aprendizagem.

Erickson (1984, 1990) também estabelece a importância de se levar em conta estes vários aspectos, quando afirma que a descrição microetnográfica, diferentemente da etnográfica, se preocupa em contextualizar, remeter ao todo maior, ao contexto grande em que está inserida, e levar em conta o ponto de vista de todos os envolvidos na pesquisa.

1.3.1- Da língua-alvo

O hebraico é ensinado dentro de um meio exolíngüe, ou seja, o único contato que os alunos têm com a língua é dentro de um ambiente "formal" de sala de aula. Sua língua materna é o português, e portanto nas suas vidas cotidianas não têm oportunidade de exposição informal que influencie sua aquisição do hebraico. Se houvesse esta exposição informal à língua, seu ensino em sala de aula teria como missão reestruturar e organizar conscientemente o conjunto de conhecimentos adquiridos empiricamente e já submetidos a uma avaliação social imediata (Dabène, 1990).

A língua em si é geograficamente distante e sua oportunidade de uso comunicativo é praticamente nula. Afirma Rabin (1970):

A língua hebraica propriamente dita jamais "morreu", porém, não era usada pelo povo para a sua comunicação diária. Não há informações suficientes para reestabelecer as razões pelas quais o hebraico deixou de ser falado, por volta de 200 D.C....esta situação persiste até hoje, se considerarmos a maioria do povo judeu que mora na diáspora, para quem o hebraico é uma língua estrangeira.

Nas famílias judaicas brasileiras (ou de outras partes do mundo) é raro encontrar pessoas que conheçam o hebraico ou que se comuniquem nesta língua. Se havia na geração dos imigrantes judeus vindos da Europa uma língua franca, comum às pessoas provenientes da Europa, esta era o ídishe, língua derivada do alemão medieval. Nas imigrações posteriores às dos judeus de língua ídishe, a língua franca usada era o árabe ou o francês (para aqueles que vieram

do Egito ou de países orientais), ou o ladino (língua derivada do espanhol medieval), para os que vieram da península ibérica.

Apesar de ser uma língua multimilenar, o hebraico só foi revitalizado como língua falada, língua moderna, para a comunicação diária (e não para estudos, liturgia, literatura, conforme Rabin, (op.cit.)), a partir do ressurgimento do Estado de Israel, em 1948, portanto há menos de cinquenta anos.

Os alunos universitários têm pelo hebraico, porém, grande interesse⁸. O grupo 2, cerne desta pesquisa, continua os estudos já há dois anos e meio. Conforme levantamento realizado através de instrumento especialmente criado, seu interesse gira em torno de uma curiosidade sobre o povo judeu, sua cultura, sua sobrevivência diante das dificuldades e do desejo de conhecer Israel.

Atualmente, pelo que é possível sentir em classe, poder-se-ia acrescentar que há interesse também quanto às origens da religião cristã, e do *modus vivendi* no Estado de Israel. Para esses alunos, o hebraico tem um status especial que repercute sobre suas atitudes, motivações, o que afeta a organização de suas produções lingüísticas.

O hebraico não é uma língua vital para o aluno brasileiro, nem relevante no seu dia a dia. Tampouco lhe serviria de língua-franca, como o é o inglês, o que está sendo explicitado para salientar a importância do envolvimento afetivo do aluno para com o curso; a necessidade de o mesmo ser interessante, desafiador, instigante, fazendo o aluno gostar dele do começo ao fim, pelo prazer da assimilação de um sistema lingüístico novo, completamente diferente.

1.3.2- Dos alunos

O Grupo 1 (nível I) tinha em torno de oito alunos, com cerca de trinta e seis horas de contato com a língua hebraica no momento que foram feitas as gravações. Eram todos verdadeiros iniciantes, salvo dois, que por vários motivos haviam iniciado o curso há cerca de três anos, com outras professoras e outra

⁸-Alunos de escolas judaicas não demonstram esse interesse. Nelas são dedicados pelo menos 10 anos de estudos para a língua e a cultura judaicas, porém o ensino de hebraico não tem obtido resultados satisfatórios. A maioria dos alunos não se sente capaz, após 10 anos de estudos, de se comunicar nesta língua. Para eles, ela continua sendo uma língua estrangeira, não confortável. Este é um fato que representa um fator altamente motivador para o desenvolvimento desta pesquisa. Tive em minha própria casa um exemplo deste estranhamento em relação ao hebraico, quando meu filho não quis incluí-lo em seu *curriculum-vitae* ao procurar seu primeiro emprego após graduar-se na universidade, alegando, mesmo tendo sido bom aluno, não "dominá-la", nem no que poderia ser chamado de nível limiar.

metodologia. Estes dois alunos haviam tentado, no ano anterior, acompanhar uma turma do nível I e uma do nível II, e, não conseguindo, optaram por começar novamente com a mesma no estágio I. Dois alunos eram professores de língua (inglês). Um ministrava aulas particulares, e outro lecionava num instituto de línguas. Em junho de 1991, foram feitas gravações em áudio, durante três aulas de aproximadamente noventa minutos cada, e as fitas foram guardadas, sem que nenhum trabalho fosse feito de imediato com elas. A primeira intenção tinha sido verificar uma questão importante que se relacionava com a evasão dos alunos.

O Grupo 2, analisado nos níveis III, IV e V, é composto de seis alunos, todos brasileiros não judeus, com exceção de uma aluna, de origem judaica. Um deles ingressou no curso de Hebraico I, e assistiu simultaneamente às aulas de Hebraico III como ouvinte. Dois outros alunos são de pós-graduação, e duas alunas trabalham na Universidade. Todos tiveram seu contato inicial com a língua hebraica no decorrer deste curso. No nível V, dois desses alunos desistiram e o grupo 2 ficou reduzido a quatro. Este grupo é formado, portanto, por alunos que não têm outra atividade em comum além desse curso de hebraico, mas que por estarem juntos há vários semestres já se conhecem e possuem alguma vivência (na classe) em comum. Esta vivência proporciona à professora o material para muito do que é criado como expressão oral em sala de aula.

O Grupo 3, de hebraico nível V, gravado em 1994 (V') contava com quatro alunos: os dois alunos que retomaram os estudos após um ano de intervalo, um aluno que chegara a este nível após cursar todos os anteriores nas classes da professora, e outro aluno que, tendo cursado escolas judaicas em São Paulo, e passado um ano em Israel, teve acesso a esta turma.

O Grupo 4, correspondente ao curso de Hebraico II de 1994, com cinco alunos, foi filmado apenas para verificação de algumas asserções minhas na fase final de análise.

Quanto ao número reduzido de alunos, antes considerado por mim, enquanto professora, como fator desmotivador, porque poderia significar uma desvalorização do status da língua, passou a ser considerado, da perspectiva de pesquisadora, como ideal para um curso que pretende ser comunicativo, já desde meu trabalho de planejamento.

Há pouca demanda, sim, mas de jovens universitários, em especial da universidade que foi foco da pesquisa, altamente motivados, possuidores de um

bom desempenho na língua materna, bem como de outras LE (55%), o que facilita, e muito, a aquisição de uma nova LE, no caso, do hebraico.

Quanto a serem poucos, vide as resoluções do Conselho da Europa (1976), quanto às classes: devem ser pequenas e as mais homogêneas possíveis.

Também o fato de os alunos serem universitários contribui para que se desenvolva um ensino comunicativo em que há espaço para a reflexão, aspecto importante salientado por Tarvin & Al-Arishi (1991), e desenvolvido adiante, no Capítulo 4.

1.3.3-Da professora

P não é nativa, o que talvez seja relevante para a análise de alguns pontos a serem levantados⁹, já que, para o professor de língua estrangeira que não é falante nativo da língua-alvo, esta constitui, também para ele, em algum momento, o "alheio como novo, como desconhecido", conforme Franzoni (1991).

P realizou seus estudos de primeiro e segundo graus em uma escola judaica de São Paulo, onde, paralelamente aos estudos do currículo oficial teve acesso a uma carga horária diária (cerca de três horas) de conteúdos interdisciplinares trabalhados em hebraico, tais como: literatura clássica (pentateuco, profetas, escrituras), ética e cultura judaicas, geografia, história antiga, medieval e moderna de Israel, leis e costumes da tradição judaica, além de, no curso de magistério oferecido por essa mesma escola, psicologia e pedagogia. Após uma interrupção de doze anos em seus estudos, durante os quais lecionou em colégios particulares, realizou o terceiro grau em uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de uma universidade estadual reconhecida na área. Licenciou-se em hebraico e italiano.

Na faculdade freqüentou turmas adiantadas, que trabalhavam os conteúdos culturais na língua-alvo. Houve, então, a oportunidade para uma releitura, aprofundamento e ampliação dos conteúdos feitos no primeiro e segundo graus.

⁹-Vide em Giuliano (1994) uma análise do professor não nativo diante de suas dúvidas.

Após licenciar-se, participou de cursos de extensão e de aperfeiçoamento, no Brasil, na Argentina e em Israel, cursos estes em sua maioria voltados para a cultura judaica. Alguns desses cursos foram em hebraico, outros em espanhol e outros em português, mas, afora aqueles realizados em sua pós-graduação, apenas dois (1988 e 1992) voltavam-se especificamente para questões de ensino-aprendizagem de línguas.

P teve poucas oportunidades de vivenciar a realidade israelense moderna, principalmente fora do ambiente acadêmico: lá esteve profissionalmente apenas durante trinta dias (1979) para um curso de especialização na área de cultura judaica e durante uma semana (1992) para um encontro internacional sobre tecnologia avançada para ensino de línguas. Em viagens para fins apenas turísticos (1957, 1989) comunicou-se em hebraico, sendo que seu desempenho lingüístico¹⁰ não foi percebido como o de uma pessoa não nativa. Apesar disto, numa reflexão que demonstra consciência de suas limitações, possível motivação para seu desejo de uma formação continuada, P afirmava em RK (pág.2):

"Sendo a única representante do universo estrangeiro, encontra-se em uma situação não igualitária, já que, não havendo outros representantes da língua diante dos alunos, não tem que enfrentar nenhuma confrontação (o que não é visto por ela como positivo) ao mesmo tempo em que também ela não tem muita chance para usar a língua e atualizá-la. Apesar de sua margem de manobra lingüística não ser a ideal, e de não poder se autorizar improvisações tão livres como um colega nativo, ainda conforme Dabène (1990), a professora procura passar para seus alunos suas próprias 'estratégias' comunicativas quando lhe falta vocabulário, por exemplo, via paráfrase, sendo seu objetivo trazer seus alunos o mais próximo possível de sua própria competência".

Após terminar o terceiro grau, P desenvolveu, paralelamente ao ensino em escolas particulares, muitos anos de experiência de ensino de hebraico em faculdades, onde usava um material didático audio-visual.

Uma das suas maiores preocupações, que a mantinham mecanicamente presa ao material didático, estava relacionada com o conteúdo de suas aulas. Em uma fase mais adiantada de seu processo de conscientização teórica, P afirmava em RE (pág. 6):

"Ao planejar um curso de línguas, uma das maiores preocupações do planejador é definir o que dar, o que ensinar da língua, pois afinal, ela não pode ser ensinada toda, e sim através de amostras. É pois uma escolha de repertórios dentro da língua-alvo".

¹⁰-Não é comum na área de ensino de hebraico no Brasil a aplicação de exames oficiais de proficiência nesta língua.

Já que aprender uma língua não significa esgotá-la, dado que isso é impossível, o que P pretende é no mínimo alcançar um nível limiar. Este conceito aparecia explicitado em RE (pág. 11) como um dos objetivos específicos a serem alcançados por ela:

"...possibilitar produção oral 'que lhe permita [ao aluno] conviver funcionalmente, sobrevivendo nas situações mais comuns em que se encontrasse com a língua' hebraica moderna [adaptação do conceito de nível limiar de Almeida Filho, 1989:56]. Ou, como diz Alexander [1976:90]: 'Num nível rudimentar, o aprendiz deve ser capaz de usar a língua para sobreviver'".

Entendido assim, o nível limiar pretendido daria condições aos alunos de prosseguirem depois, independentemente, com suas experiências de uso da língua.

Dentro da representação em continuum proposta por Dabène (1990), a professora teria como meta familiarizar o aluno com o hebraico, ensinado em meio exolíngue, aliando aprendizagem formal com aquisição informal.

1.3.4-Da instituição

A instituição até o momento deu total liberdade para a professora operacionalizar novas metodologias, dando-lhe acesso a estudos e debates desenvolvidos dentro dos cursos de pós-graduação em lingüística aplicada. A professora e os alunos tiveram até o momento a possibilidade de decidir em conjunto as estratégias pedagógicas a empregar em função de seus objetivos, sem nenhuma pressão por parte da direção.

Vejo as condições de trabalho de P como bem próximas de ideais, pois acontecem em um ambiente muito especial, considerando-se tanto o aspecto quantitativo quanto o aspecto qualitativo. As classes pequenas permitem operacionalizar novas abordagens; permitem uma atenção quase que individual; a criação de um clima afetivo de baixa ansiedade e mais chances para desenvolver a auto-confiança.

Dado a conhecer o terreno no qual foi construída esta pesquisa, passo no próximo capítulo a buscar na teoria os "instrumentos para analisar o caldeirão do feiticeiro".

CAPÍTULO II- EM BUSCA DOS INSTRUMENTOS NECESSÁRIOS PARA ANALISAR O CALDEIRÃO DO FEITICEIRO

AS TEORIAS NA TEORIA

Este capítulo, que tem como objetivo a busca de instrumentos necessários para a análise que será efetuada nos Capítulos IV e V, divide-se em duas partes. Na primeira parte, focaliza-se as teorias explícitas em relação a abordagens de ensino em geral, e, dentro das abordagens, a abordagem comunicativa em especial (2.1). Na segunda parte, examina-se as teorias explícitas sobre teorias implícitas (2.2).

Na primeira parte serão tratados quatro aspectos das teorias explícitas que se mostraram relevantes no decorrer do meu processo de conscientização teórica, por terem me ajudado a identificar o que seria abordagem comunicativa na prática.

São eles:

2.1.1.1- A distinção entre "uso e forma" de Widdowson (1978), e a noção de "discurso" ;

2.1.1.2- A distinção entre abordagem gramatical e abordagem comunicativa ;

2.1.1.3- Questões ligadas ao insumo a ser experienciado em sala de aula;

2.1.1.4- Teorias sobre as relações em sala de aula .

Esta reflexão, que não visa esgotar o que existe publicado na área a respeito, pretende destacar aspectos de teorias que mais despertaram o meu senso de plausibilidade, contribuindo para a identificação de como seria um tipo de ensino que Prabhu (1990) chama de ensino "real", em contraposição a ensino "mecânico".

A compreensão das teorias explícitas é atravessada por teorias implícitas, fruto das experiências pessoais de cada ser humano. Conforme já ressaltado anteriormente (Vide pág.2), Pennycook (1989) afirma que o conhecimento é produzido dentro de uma particular configuração de circunstâncias sociais, culturais, econômicas, políticas e históricas. Portanto, na segunda parte deste capítulo, buscarei, ainda nas teorias explícitas, as

ferramentas necessárias para a explicitação de algumas das minhas teorias implícitas, para a análise e verificação de seu papel na relação entre a conscientização teórica quanto à abordagem comunicativa e a revisão da prática de ensino (segunda pergunta de pesquisa).

2.1 TEORIAS EXPLÍCITAS RELACIONADAS COM ABORDAGENS EM GERAL E COM A A.C. EM ESPECIAL

Num primeiro momento, da perspectiva de professora, com formação mais voltada para a cultura da língua-alvo do que para toda a complexidade de fatores interrelacionados com o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, teoria era para mim apenas aquilo que a ciência explicitara publicamente e que a comunidade científica aprovara através da publicação em livros e da discussão em congressos e salas de aula (Vide a respeito do peso das teorias publicadas, referência a Barton, 1994, à pág. 41).

As teorias explícitas que motivaram esta investigação concentraram-se principalmente em torno da questão da **abordagem**.

2.1.1 SOBRE ABORDAGENS

Almeida Filho (1993:13) define abordagem como:

Uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de alunos e de professor de uma outra língua.

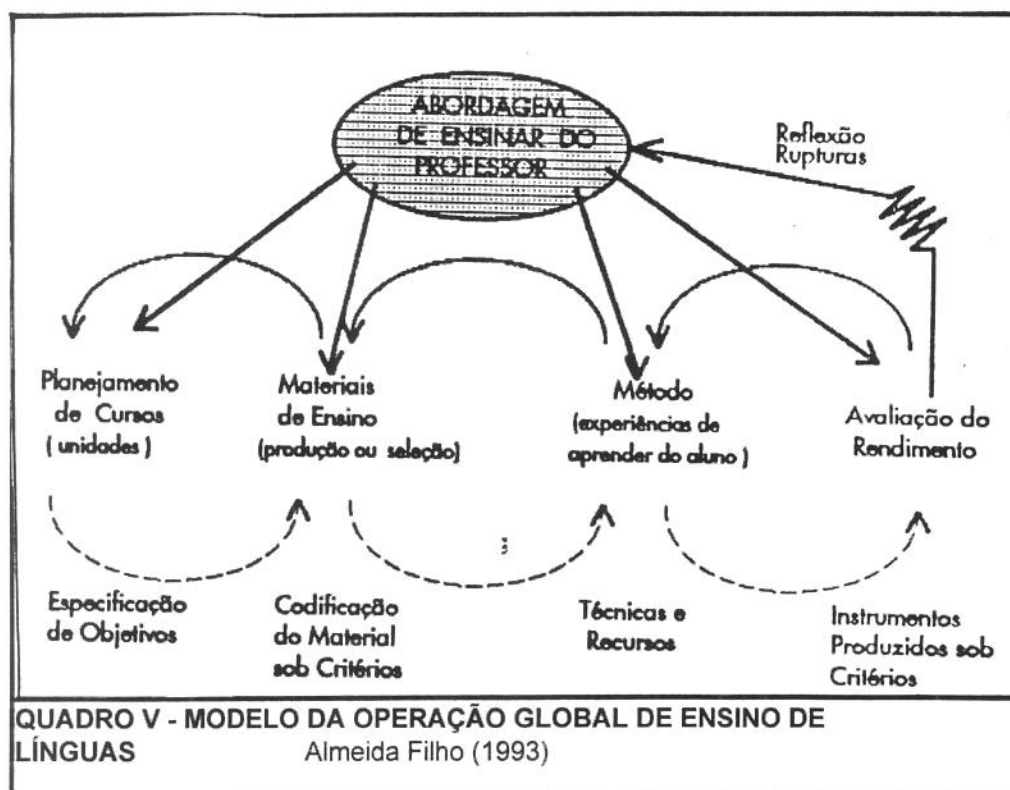
A princípio, parecia que para modificar a minha prática, e atingir um nível de competência aplicada, que consiste num saber teórico e no ato de saber fazer e ensinar de acordo com esse saber consciente¹¹, era suficiente conhecer as teorias explícitas sobre a abordagem comunicativa. Não considerava então a complexidade do conceito de abordagem, que é um conceito que se apoia numa competência implícita, na forma de um habitus (Bourdieu).

¹¹-Para Mello (1981:34), este saber fazer é chamado de competência técnica.

Ainda segundo Almeida Filho (1993:19), o conceito de abordagem é crucial na descrição do como, e na compreensão e explicação do porquê um professor ensina como ensina.

Para este autor, a abordagem é um conjunto coerente de idéias, pressupostos, crenças, ideário, que vão guiar a operação global de ensino de línguas, representada visualmente no Quadro V, adiante.

Neste modelo, Almeida Filho (1993:19) explicita os vários elementos que compõem o território semi-visível da abordagem, que, por ser de ordem abstrata, teria que ser identificada pela análise da configuração concreta destes mesmos elementos: os **objetivos** que norteiam o **planejamento**; os **critérios** pelos quais se seleciona o **material didático** e os **instrumentos de avaliação**; as **técnicas** e os **procedimentos** através dos quais se cria condições para os alunos **experienciarem** a língua-alvo, experiências estas na, com e sobre a língua-alvo, realizadas com os alunos principalmente dentro mas também fora da sala de aula; finalmente, pela **avaliação** do rendimento dos alunos (mas também a própria avaliação do professor e avaliação dos alunos e ou externa do trabalho do professor).



Abordagens não devem ser confundidas com métodos, uma vez que estes operacionalizam o que acontece em sala de aula.

Para Prabhu (1990), não há um método melhor que outro. Métodos, ou, para ele, sentidos de "plausibilidade" bem desenvolvidos e bem articulados, valem pelo poder que possuem para influenciar- invocando, ativando, interagindo com, alterando, mantendo vivos- diferentes sentidos de plausibilidade de diferentes professores, ajudando pois a promover e aumentar a ocorrência de um ensino "real", em contraposição a um ensino "mecânico".

Deste ponto de vista, um método não é bom ou mau em um sentido objetivo, mas sim no sentido de ter maior ou menor poder pedagógico para despertar a compreensão subjetiva dos professores quanto ao ensinar. Um método é positivo quando entra em sintonia ou confronto com o mundo interno do professor, enfim, ecoa dentro dele, fazendo com que ele deseje experimentar técnicas e procedimentos novos ou simplesmente "redescobertos".

Clarke (1983:109) afirma que "método (rótulo sem substância) é algo tão vago que significa quase tudo o que alguém quereria que significasse, com o resultado que, de fato, não significa nada". Para Pennycook (1989:606), muito do que é promovido como [método] novo, na verdade só é maquiado como novo para efeito de "marketing". Cita vários autores para os quais, de fato, nada mudou basicamente nos últimos 2000 anos no ensino de línguas,. Entre eles está Kelly (1969), para quem "ninguém sabe realmente o que é novo ou velho nos procedimentos de ensino de línguas atualmente. Existe uma vaga sensação de que os especialistas modernos gastaram seu tempo descobrindo o que outras pessoas esqueceram"¹².

O que parece já aceito, porém, é que os "métodos" derivam de algo que subjaz a um nível mais profundo- a abordagem.

2.1.1.1 A DISTINÇÃO ENTRE USO E FORMA E A NOÇÃO DE DISCURSO

O significado de uma palavra só se determina diferencialmente e não positivamente. Não se poderia dizer: "é isto", mas: "não é isto, não é aquilo". O sentido não tem nenhuma identidade própria, só identidade negativa, diferencial. A construção de sentido de um conceito se realiza pela comparação. Chega-se a ela por oposições, por contrastes.

¹²-Para uma discussão focalizada de "método", vide Anthony (1963), Richards & Rogers (1982), Almeida Filho (1993), Allwright (1991), Brown (1980).

A distinção entre uso e forma, e a noção de discurso, conforme Widdowson (1978) e Almeida Filho (1991), ajudaram a clarear a percepção de P a respeito do ensino-aprendizagem de línguas, facilitando, pela diferenciação, a identificação de fatores que poderiam ser comparados na sua abordagem até o início de seus estudos de pós-graduação (gramatical) e naquela almejada (comunicativa), instrumentalizando-a para a análise e renovação de seu ensino.

Essas duas abordagens, ambas vigentes contemporaneamente, a gramatical e a comunicativa, tornaram-se objeto de reflexão de P, tendo como base a distinção entre uso e forma elaborada por Widdowson (1978:17).

Uso, para este autor, é:

um dos aspectos do desempenho: aquele que torna evidente até que ponto o usuário demonstra capacidade de uso do seu conhecimento de regras lingüísticas para a comunicação eficaz.

Em outras palavras, **uso** seria o propósito de uma língua: comunicar-se, constituir idéias e conceitos para benefício dos usuários da mesma. **Uso** seria a maneira como o sistema se materializa com a finalidade de comunicação, real, qualitativamente genuína (Widdowson 1991:19).

Relacionada com o propósito de uso de uma língua está a questão do **discurso**. Widdowson, já em 79, em **Explorations in Applied Linguistics**, salientou a necessidade de se representar a linguagem, para o aluno, como discurso e não como listas de categorias gramaticais ou de funções comunicativas. Para Almeida Filho (1990, comunicação em sala de aula), até um planejamento nocional-funcional pode tornar-se um mero "colar de funções". Isto, no meu entender, aconteceria quando este tipo de planejamento fosse desenvolvido sem a dinâmica necessária para a criação do discurso. Ao invés de "listas de palavras ou orações", desenvolver-se-ia "listas de funções".

Segundo Widdowson, não se chega à competência comunicativa compilando-se itens armazenados na memória e sim trabalhando com **amostras discursivas**. Esta "listagem" de itens a que me referi acima, no meu entender, seria análoga ao paralelo que Vossler (apud Bakhtin, 1988) traça entre a gramática histórica e a história do vestuário, onde esta última não refletiria a concepção do mundo ou o gosto de uma época, fornecendo-nos apenas listas cronológicas e geograficamente ordenadas de botões, alfinetes, chapéus e fitas...

Ao escrever "Course Design and Discourse Process", em 1981, Widdowson propôs o slogan: "No course without discourse". Conforme Almeida

Filho (1991:2), **discurso** é o conjunto de significados e valores que são articulados na língua de **maneira sistemática** dentro de instituições e agrupamentos sociais. Para esse autor,

Discurso é linguagem **propositada e aceitável**, marcada por diferenças individuais e criada em situações sócio-culturais reais onde o **(inter)locutor se depara com necessidades de manutenção de relações sociais, conflitos, movimentação de informações, negociações, sempre sob o prisma de atitudes e motivações pessoais e coletivo-culturais.**

Quanto à **forma**, escreve Widdowson (1978:17):

Se assumirmos o papel de lingüistas em busca de dados, poderemos perfeitamente ajustar nosso foco de atenção e concentrarmo-nos nas formas utilizadas por nosso interlocutor, anotar suas hesitações e repetições, as peculiaridades de sua pronúncia e assim por diante.

Forma refere-se portanto aqueles aspectos da língua que apresentam maior interesse para os especialistas: um saber voltado para falar sobre a língua, estudando pontos gramaticais, decorando o léxico, formando orações montadas para exercitar e expressar a própria língua, num exercício visando alcançar a competência lingüística (Canale, Swain,1980). **Forma** se refere à citação de palavras e orações enquanto manifestações de um sistema lingüístico.

Um conhecimento de uso precisa, por força da necessidade, incluir um conhecimento de forma, mas o contrário não procede: é possível que alguém tenha um grande número de modelos de orações e um léxico extenso que pode se encaixar na estrutura frasal (botões, alfinetes, tecidos) sem que se constituam de fato como conhecimento de uso comunicativo (uma roupa para ser usada, de acordo com a ocasião).

Uma das várias maneiras de propiciar ao aluno a experiência de uso da língua alvo é colocá-lo de pronto em contato com os mecanismos que vão tecendo a "tessitura" do texto, fenômeno este chamado por Koch (1993) de "coesão textual".

2.1.1.2 A DISTINÇÃO ENTRE ABORDAGEM GRAMATICAL E ABORDAGEM COMUNICATIVA

As duas maiores abordagens existentes atualmente no ensino de línguas são a abordagem gramatical e a A.C.

A **abordagem gramatical** tem o foco voltado para a estrutura da língua e historicamente se consubstanciou através de "métodos" tais como: gramática-tradução; audiolingual e nocional-funcional de primeira-geração. Cada um desses "métodos"¹³ representou diferentes etapas do conhecimento então existente sobre o ensino-aprendizagem de línguas, e cada um contribuiu para a delimitação dos contornos, nem sempre nítidos, do conjunto de tendências que apontariam para o que se entende atualmente por abordagem comunicativa.

Em 1990, buscando construir o sentido do que fosse abordagem comunicativa, P conseguia identificar, pelo contraste, que o planejamento anteriormente adotado era audiolingualista, dentro de uma abordagem gramatical, baseado quase que exclusivamente no material didático 'habet ushmá' adaptado. Isto confirma a argumentação de Almeida Filho (1987:34):

Ensinar uma língua estrangeira é hoje quase sinônimo de adotar e seguir os conteúdos e técnicas de um livro didático. Se os alunos, por acaso, não apreciarem o conteúdo dos diálogos e exercícios práticos, e, se seus estilos de aprender não forem aqueles pressupostos nos livros texto, então, má sorte a deles...

Caberia aqui tecer algumas considerações em torno de como é entendida a questão da gramática nessas duas abordagens. As reflexões sobre este item, no entanto, serão feitas dialogicamente dentro da análise, numa seção especial - "Questões em torno da Gramática" (4.1).

A outra abordagem vigente contemporaneamente, a A.C., que encontra-se ainda em fase de implantação, é predominantemente comunicativa e tem o foco voltado para o **uso**. Segundo Almeida Filho (1993:13),

Abordagem comunicativa é um conceito empregado em situações de ensino e aprendizagem onde o programa é organizado não somente em termos de elementos gramático-estruturais, mas também, e talvez prioritariamente, em termos de **como esses elementos estruturais são utilizados para realizar funções comunicativas em eventos de fala**, dependendo de papéis sociais/psicológicos, cenários e tópicos que um **grupo de alunos necessite para manejar a língua de maneira apropriada**.

¹³-A palavra método encontra-se entre aspas devido à discussão existente em torno deste conceito.

O ideal de uso imediato da língua pelos alunos, implícito na definição acima, principalmente nas partes em negrito, contrasta com o registro de P em RE (pág. 5):

*"Os planejamentos [de P então] eram baseados no que Widdowson chama de **forma**. Seu ideal, sempre colocado num ponto remoto, era chegar, um dia [talvez], à bela literatura. O **uso** da língua era projetado para **depois** do curso terminado.*

Neste mesmo registro P citava uma frase de Van Ek (in Council of Europe, 1977:13) que muito a impressionara: "We cannot afford to gamble with our children's time", denotando uma preocupação com a responsabilidade dos professores quanto a assegurar aos alunos condições de retorno para o seu investimento em tempo e esforço.

A abordagem comunicativa tem se consubstanciado em uma série de reconhecidas maneiras de experienciar a língua-alvo dentro ou fora de sala de aula. No entanto, ainda há experiências de cunho inocente, ingênuo, no sentido de não trazerem em seu bojo, de modo consciente, ideologias, conflitos e contradições, e constituírem mero 'colar de funções', conforme Almeida Filho (comunicação em sala de aula, 1990).

Já despontam no cenário, porém, experiências mais progressistas de vivenciar a língua-alvo, tais como as 'derivadas' de Breen & Candlin, do 'mergulhar do lado fundo da piscina', ou seja, quando o professor, a partir do interesse dos alunos, sem uma previsão anterior, mas guiado pelo que sentir ser importante naquele momento da aula, traz a experiência para a sala de aula, e, num outro momento, trata de sistematizá-la; a tendência 'temática', em que os temas são mais negociados com os alunos, de modo a que eles próprios tragam a sua experiência para a sala de aula; a experiência dos 'projetos', baseada em Prabhu (1984) e seu projeto de Bangalore, em que não se ensina a língua-alvo, mas se executa projetos comunicando-se na língua-alvo; e as experiências 'interdisciplinares', baseadas em Widdowson (1978), em que a aprendizagem de uma nova língua é experienciada através da reelaboração de conhecimentos aprendidos em outras disciplinas¹⁴.

Uma característica fundamental da abordagem comunicativa seria a de permitir a entrada em sala de aula do imprevisto. Franzoni (1991) considera que o

¹⁴-Para uma descrição mais detalhada sobre várias maneiras já elaboradas de experienciar a língua-alvo dentro e fora da sala de aula, consubstanciando a A.C., vide Bizon (1994:60:62).

fugidio (para mim, imprevisto) deve de alguma forma fazer parte do processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Fontão do Patrocínio (1993:110) refere-se ao imprevisto como "não controlável". Afirma que este parece ter um papel bastante representativo na construção de significados e, conseqüentemente, no desenvolvimento de uma competência comunicativa. Para ela, se "o que foge do controle" fosse trazido para a sala de aula, estaria sendo considerada a habilidade do aluno para lidar com o não-previsto, e trabalhando com estratégias.

Na experiência de P, a entrada do imprevisto em sala de aula começou a partir da implantação da experiência dos "seminários", explicitados mais adiante na análise. Estes representaram na sua prática aquilo que Castro (1994) chama de "**momento de viragem**", que seria um momento em que as alterações/mudanças que vão acontecendo em lento processo passam a se tornar salientes, demonstrando predominância de uma nova tendência. Neste trabalho o termo está sendo empregado com a ressalva de que mesmo a partir do momento de viragem ainda se encontram traços do momento anterior, às vezes até mesmo contraditórios.

Rodriguez (1994:14,15), inspirada em trabalho de Serrani (1988), foi quem colocou P em contato com os procedimentos dos seminários. Esta autora afirma:...

Nesta prática [dos seminários], tanto o expositor como os colegas tomam a palavra seguindo "motivações" ou dúvidas próprias, sobre o assunto ou sobre a língua, e não a apelos impostos pelo professor. Se essas "motivações" ou "dificuldades" em relação à língua não são transparentes nem previsíveis, esse tipo de prática permite que eles se manifestem.....o professor detém um certo tipo de acompanhamento e de "controle" après coup: cada aluno segue seu próprio caminho, mas todos têm que ler, escrever e falar na L2 [no caso, língua estrangeira] para seus colegas. O professor, a partir da produção de cada um, pode orientá-lo sobre questões lingüísticas (discursivas) nas quais o mesmo manifesta dificuldades e estruturar o restante das aulas baseado naquelas mais freqüentes no grupo.

Em comunicação pessoal (RN, 15/12/1994), Rodriguez afirma que

a lingüística aplicada tenta mexer com a motivação, com o que é relevante, significativo. Isto não pode ser pré-determinado, nem pelo professor nem pelo aluno, porque é inconsciente. Porisso é necessário criar estratégias/critérios para que isto possa se manifestar e possa existir uma espécie de "controle", a posteriori, mesmo que limitado. Deve haver um espaço para a criatividade, mas, com limites.

Vejo uma relação entre esse "controle a posteriori" mencionado por Rodriguez acima e o que Almeida Filho (1993) chama de "ilhas de sistematização": momentos nos quais o professor, a posteriori, trabalharia com os problemas detectados no decorrer das aulas, visando a preencher as lacunas percebidas durante o uso da língua.

Estabelecidas estas primeiras distinções entre abordagem gramatical e abordagem comunicativa, discutirei em seguida outras teorias que também ajudaram, pela diferenciação, a entender melhor essas duas abordagens.

2.1.1.3 QUESTÕES LIGADAS AO INSUMO

Parte da consubstanciação das idéias teóricas expressas na seção anterior começou a ser operacionalizada na prática de ensino de P a partir da leitura (não aprofundada) das teorias de Krashen. Essas teorias foram criticadas por McLaughlin (1987); White (1987); Gregg (1989); Skehan (1989), pela dificuldade de "provar" suas hipóteses, pela necessidade de definir mais rigorosamente seus conceitos, por generalizar demais e não incluir aspectos sociais em suas considerações.

A inclusão destas teorias num trabalho cujo arcabouço teórico se baseia em Bakhtin e busca alguns subsídios também em Fairclough pode ser considerada uma heresia, pois sendo provenientes de pontos de partida diferentes estão em contradição absoluta.

Krashen não focaliza e não leva em conta a interação interna necessária para a elaboração e metabolização do conhecimento; parte de uma visão inatista simplificadora da complexidade dos processos de compreensão, enquanto que Bakhtin e Fairclough desenvolveram teorias, da dialogia e da linguagem como prática social, que enfatizam a importância do diálogo entre o individual e o social na formação do conhecimento (Vide adiante, a respeito dessa importância, 2.2).

A hipótese do insumo de Krashen baseia-se na teoria de Chomsky de que a aquisição da linguagem repousa em uma estrutura inata própria da espécie humana (LAD, teoria do inatismo). Esse inatismo torna-se perceptível quando Krashen afirma que a aquisição de uma segunda língua depende da **exposição** dos alunos ao insumo, isto é, amostras que são **oferecidas** aos alunos.

Para Almeida Filho estas amostras não são só oferecidas mas também criadas pelo, com e entre alunos, na interação. Este comentário já representa uma crítica à falta de ênfase de Krashen no papel da interação social.

Machado (1992:22) também aponta que, ao Krashen dizer que o aluno "recebe" o insumo ao qual é exposto, está sugerindo que este aluno é um mero receptor, e conseqüentemente, o processo de compreensão é entendido como receptivo.

Em meu processo de iniciação, porém, sujeito ao que adiante (2.2.1) é chamado de "reconstrução multinivelada", eu não via problema em associar Krashen com Bakhtin e Fairclough, autores que explicitam a importância do social e da construção ativa, negociada (externa e internamente) de sentidos.

No dizer de P, esta falha era interpretada da seguinte maneira:

"Atualmente tenho consciência de que Krashen escreveu sobre insumo como algo a que se deve expor os alunos, e não que é construído interna ou junto com eles. Porém, no início de meu processo de desestrangeirização das teorias, nas minhas primeiras, ingênuas leituras a respeito de insumo conforme este autor, leituras estas feitas sem a consciência da minha parte com relação ao ponto de partida inatista deste autor, e apesar disto, talvez por focalizar mais as características do insumo por ele descritas, houve em meu processo de conscientização teórica um forte efeito desencadeador de mudanças na área do material didático empregado e no conteúdo do insumo experienciado em sala de aula".

A palavra insumo parece ter funcionado para P como uma metáfora, no sentido que Barton (1994:18) dá ao termo:

partes de sistemas mais amplos...palavras são situadas dentro das estruturas de outras palavras. Metáforas são partes de teorias completas...são o topo de icebergs, no sentido de que **as palavras que usamos trazem teorias completas...são idéias organizadoras...organizam um domínio e puxam para além deste domínio...enriquecem e limitam nosso pensar cotidiano.**

Acredito que uma teoria é poderosa quando desencadeia naqueles que a estudam idéias renovadoras, transformadoras da prática. Ainda segundo Barton (op.cit.:18) "uma boa teoria ou metáfora 'ilumina', leva adiante, traz novas intravisiões e faz novas conexões".

A questão do insumo em sala de aula não tinha sido examinada criteriosamente por P antes de seu contato com a respectiva hipótese de Krashen. Esta teve o mérito de fazê-la refletir a respeito, levando-a a perceber que o

insumo deve ser compreensível (para que o aluno possa ligá-lo a seu conhecimento prévio), relevante, interessante, freqüente, na quantidade certa (i+1- insumo que propicia ao aluno dar um passo além do seu estágio atual de conhecimento, com o auxílio do contexto e do conhecimento prévio), não seqüenciado gramaticalmente e dentro de um contexto não defensivo, ou seja, de filtro afetivo baixo (vide, a respeito da hipótese do filtro afetivo, 2.1.1.4).

Escreve Machado (1992:22) a respeito do i+1:

Para mim, o desafio cognitivo implícito no i+1 tem um sentido mais amplo do que um simples desafio cognitivo a nível de conhecimento lingüístico. Significa trazer para a sala de aula textos e atividades orais/escritos cuja linguagem propicie a construção e a negociação de sentidos. Significa também que esses textos e atividades tenham uma finalidade, um propósito para o aprendiz enquanto ouvinte-interlocutor e enquanto leitor que almeja muito mais do que apenas se familiarizar com estruturas novas e pertinentes do ponto de vista do professor.

A introdução dos seminários na prática de P e a conseqüente entrada do imprevisto em suas salas de aula parecem estar coerentes com o que Machado afirma acima.

Tomando a hipótese do insumo como referência, posso agora, pela diferenciação, definir o que entendo a respeito desse conceito. Ele não é só aquela amostra de linguagem a que o aluno é **exposto**. É tudo aquilo que propicia ao aluno experienciar a língua-alvo dentro e fora da sala de aula, e que, conforme a fala de Machado, tem um sentido de desafio além do nível de conhecimento lingüístico. Experienciar a língua-alvo significa trabalho, metabolização, integração. Insumo não se refere apenas ao material didático trazido em sala de aula pelo professor, mas é qualquer material, lingüístico ou não lingüístico, presente por obra do professor ou dos alunos, entre eles os mecanismos acionados para a negociação de sentidos.

Para que o insumo, entendido desta maneira, funcione assim, deve ter uma finalidade, um propósito para a vida do aprendiz. De preferência, um propósito com valor intrínseco, que possa ser percebido durante a elaboração do mesmo e não postergado para adiante, conforme já explicitado em 2.1.1.2 - ideal postergado versus ideal imediato.

Maturana faz uma reflexão que reforçaria a necessidade de se trabalhar com insumo relevante em sala de aula. Afirma este autor (1994:67):

...há uma contínua motivação que tende a que as ações que alguém realiza se validem nas conseqüências e não nelas mesmas. Inclusive, se ensina às crianças nas escolas, em geral, de modo a que o resultado daquilo que estão fazendo seja o que aprendem. Penso que isto é grave, penso que os resultados que alguém obterá têm valor, mas há que se viver de modo a que o **processo de realização** daquilo que alguém obterá **seja satisfatório também em si**. Quer dizer, penso que as crianças devem poder **desfrutar seu fazer no processo de fazê-lo...** com independência do resultado que obterão.

Acredito que o que Maturana falou a respeito de crianças faz sentido também, e até mais, no que se refere a alunos adultos, e pode servir de elemento de manutenção da motivação dos mesmos.

Além da hipótese do insumo, ainda há dentro do Modelo do Monitor de Krashen três hipóteses que fizeram P refletir mais sobre sua prática, estabelecendo ligações com outros conhecimentos, alguns já ventilados na seção anterior. São elas: a da distinção entre aquisição e aprendizagem, a do monitor, e a do filtro afetivo, que será tratada em 2.1.1.4.

Na hipótese de Krashen que distingue aprendizagem de aquisição, a aprendizagem seria um processo consciente que resulta em um saber sobre a língua; focaliza as regras da mesma, sua **forma** (Widdowson, 1978); preocupa-se com a detecção e correção de erros. A aprendizagem, porém, segundo Krashen, não garantiria a aquisição, que seria um processo subconsciente, espontâneo, de internalização de regras, resultante do uso natural da linguagem, "idêntico" ao usado por crianças ao adquirirem sua língua materna, fruto de interação significativa em um cenário naturalmente comunicativo. Focaliza o sentido, ou **uso** (Widdowson, 1978) e não a **forma**. Não se preocupa nem com a detecção nem com a correção de erros.

Outra hipótese, a do Monitor, seria acionada por um calibramento muito fino no decorrer das aulas, por um enfoque consciente¹⁵ nas regras, o que, segundo Krashen, leva à aprendizagem e não à aquisição de uma língua.

Esta hipótese teria três condições de uso: ter tempo para pensar nas regras, conhecê-las e focalizar a forma. Segundo Almeida Filho, a escola tende a ensinar a monitorar, a memorizar regras que se pode enunciar, e que sofrem correção a nível consciente, porém, ninguém, a não ser um especialista em linguagem, aprende linguagem por linguagem. A linguagem tem que ser um

¹⁵-McLaughlin critica Krashen afirmando que os termos "consciente" "inconsciente" não devem ser empregados nas teorias por não serem claramente definíveis empiricamente.

veículo para aprender algo. Tem que ter um para quê. Tem que servir para a construção de outros conhecimentos, inclusive auto-conhecimento.

Isto remete a Ausubel (1978), que diferencia aprendizagem mecânica de aprendizagem significativa. A primeira lida com elementos novos isolados, descontextualizados, que não seriam metabolizados organicamente. Na segunda, os conceitos novos interagem com as estruturas cognitivas já existentes, se organizando organicamente e assegurando a sua permanência na memória.

Segundo Gregg (1984) o modelo do Monitor de Krashen seria provavelmente a tentativa mais ambiciosa e de maior influência realizada nos últimos anos para construir uma teoria geral de aquisição de uma segunda língua desde a teoria de aquisição de língua materna de Chomsky.

Acredito que mesmo que criticável nos aspectos mencionados ela oferece um referencial esclarecedor, com o qual pode-se concordar ou discordar, mas que oferece subsídios para a reflexão.

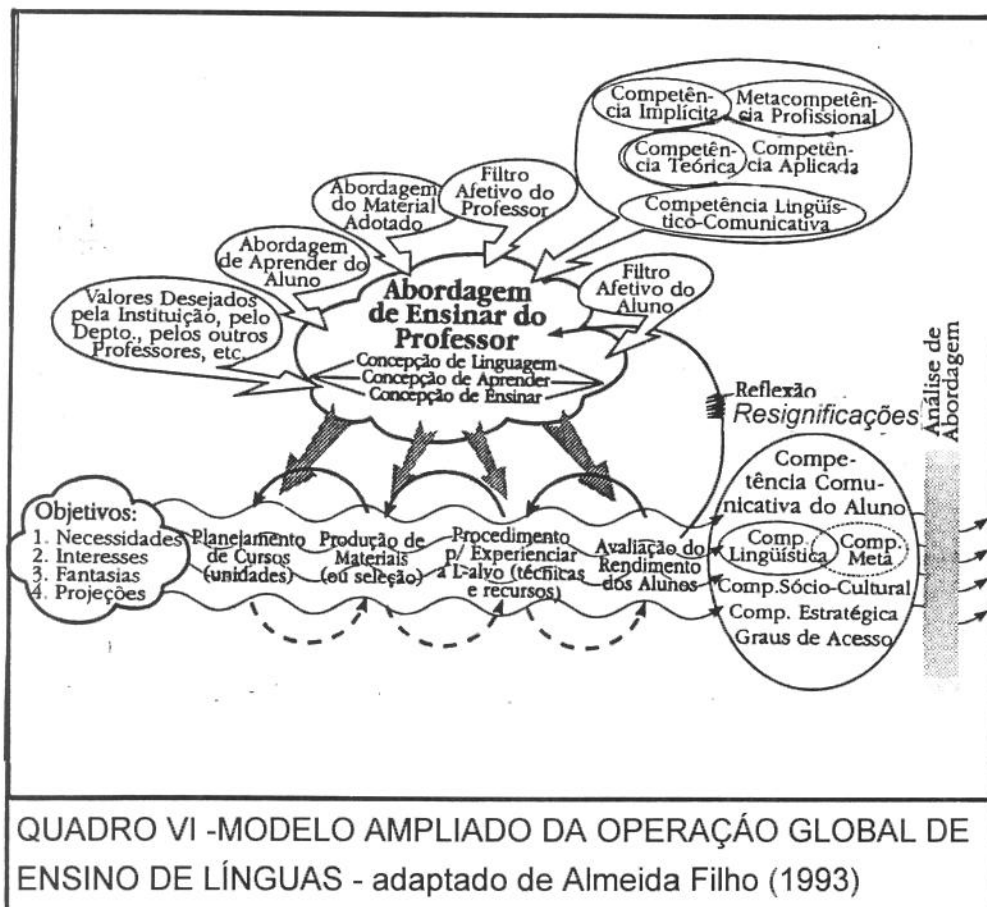
2.1.1.4 SOBRE AS RELAÇÕES EM SALA DE AULA

Toda abordagem se apoia num tripé formado pela concepção de linguagem do professor, sua concepção de aprender e sua concepção de ensinar, conforme pode ser visto no Quadro VI, adiante, a partir do modelo ampliado da operação global de ensino de línguas de Almeida Filho (1993:22), que destaca a complexidade dos fatores que intervêm nesta operação.

Neste quadro, mudei o termo “ruptura” (Vide canto direito superior do Quadro V) por “resignificações”, porque o modelo teórico que está embasando este trabalho não é compatível com aquele termo. Também o conjunto de competências que aparece no canto superior direito do Quadro VI foi modificado, pois entendo competência aplicada como sendo a integração das demais competências.

Nesta seção, através do meu diálogo com as citações de uma série de autores, procurarei consubstanciar teoricamente o tripé do que constituiria uma abordagem, no meu entender, comunicativa, de ensinar do professor.

Primeiro, tecerei algumas reflexões sobre a importância da linguagem, para, em seguida, desenvolver reflexões sobre as relações em sala de aula, envolvendo papéis de alunos e de professores, e a própria sala de aula.



Bakhtin (1988:117) postula:

As pessoas não "adquirem" sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência, num processo de integração progressiva na comunicação verbal. À medida que essa integração se realiza, sua consciência é formada e adquire seu conteúdo.

Esta afirmação destaca a importância da linguagem como constituidora do pensamento, da consciência humana. Revela como a linguagem serve de fator de integração social. No caso, o autor refere-se à língua materna, mas a língua estrangeira, no meu entender, também instrumentaliza e enriquece ainda mais o despertar da consciência das pessoas, pelo confronto, pela diferenciação das culturas e das maneiras de constituir sentidos, pelas alternativas que oferece, contribuindo para a sua integração social.

Almeida Filho(1993:15) afirma:

Aprender uma língua é aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadora para ações subseqüentes. Aprender LE assim é crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo que **gradualmente se desestrangeiriza para quem a aprende.**

A citação acima ressaltaria uma transcendência para o aprender línguas. Estas serviriam de instrumentos de comunicação social, e de maior compreensão entre os seres humanos, já que "desestrangeirizar" implica também tornar menos ameaçador aquele que é desconhecido, estrangeiro.

O Quadro VI aponta as inúmeras relações entre sociedade, instituições, professores e alunos, influenciando a abordagem de ensinar do professor e o processo de ensino-aprendizagem que neste trabalho associa principalmente com a abordagem comunicativa.

As várias maneiras de experienciar a língua-alvo já mencionadas em 2.1.1.2, (pág. 27) refletem a influência de uma visão da educação que, impregnada por idéias que circulam dentro do campo mais amplo do movimento humanístico, vêem o ser humano como algo complexo e que precisa ser compreendido de uma forma mais integrada, menos compartimentalizada. Essa visão mais humanística¹⁶ da educação provoca alterações nos papéis do professor e dos alunos em sala de aula. Há tentativas de reduzir ou até mesmo eliminar parcialmente o caráter assimétrico das relações entre os participantes do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que eliminar totalmente parece impossível e até incoerente. Há, também, uma grande preocupação com a inclusão de seus interesses e necessidades na determinação do conteúdo a ser aprendido, com a problematização da sua realidade e com o oferecimento de oportunidades ao aluno para reflexão, análise e transformação de sua realidade.

Essa transformação da realidade dar-se-ia dentro do âmbito da sala de aula através da abertura de espaço para um maior envolvimento e uma maior responsabilidade dos alunos quanto ao que acontece dentro da mesma, tanto no que diz respeito à discussão de tópicos considerados pelo grupo como relevantes quanto na luta por uma maior participação dentro desse espaço social, espaço

¹⁶-Stevick (1993) afirma que toda forma de humanismo parece promover pelo menos algumas destas características: sentimentos estéticos e emocionais; relações sociais e encorajamento para a amizade e cooperação; responsabilidade; inteligência, incluindo o livre exercício de argumentação crítica; auto-atualização, que engloba a busca de individualidade mais do que conformidade.

esse que deveria ensejar o desenvolvimento de uma consciência crítica relacionada minimamente com esse microcosmo.

Relacionada com o maior envolvimento dos alunos e a menor assimetria nas relações dentro da sala de aula, desejável dentro de uma visão humanística de educação, está a afirmação de Dubin & Olshtein (1986:49):

Baseadas em filosofias educacionais afetivo-humanísticas, objetivos comunicativos incentivaram o envolvimento maior dos alunos, encorajando-os a dividir responsabilidades quanto ao processo de aprender, quanto ao conteúdo e quanto aos resultados.

Com relação ao papel do professor, afirmam Breen & Candlin (1980:99) que este

tem que ser um participante, uma fonte de recursos... tem que aceitar que diferentes alunos aprendem coisas diferentes de modos diferentes em horas diferentes... ser paciente com aqueles que aparentemente não estão progredindo (às vezes o aluno está numa fase de reflexão silenciosa).

O professor deverá, principalmente, estar inteira e **intensamente envolvido** no processo de ensino-aprendizagem, de modo a poder captar todas as oportunidades que surjam para alimentar a comunicação, para sentir o que Wilkins (1976) diz que é mais importante do que o domínio da linguagem como sistema não aplicado- **saber o que as pessoas querem fazer com a linguagem.**

Minhas primeiras reflexões sobre a consubstanciação do modelo de professor e de alunos sugeridos nas citações acima foram despertadas por discussões em torno da hipótese do filtro afetivo de Krashen (1982). Esta hipótese é formada por uma configuração de vários elementos: motivação, ansiedade, atitudes, capacidade de risco, e conforme Almeida Filho (1990, comunicação pessoal), traços de personalidade, tais como auto-estima. Estes vários elementos determinariam o processo de metabolização do insumo por um Organizador Subconsciente. Um filtro afetivo baixo (aberto) permitiria maior aquisição da língua, enquanto que um filtro afetivo alto (fechado) perturbaria essa aquisição.

A hipótese do filtro afetivo poderia ser relacionada às expressões "perda/preservação da face", conforme definido por Goffman (1971). Para ele,

Face é o valor social positivo reivindicado por uma pessoa através da linha de conduta que os outros supõem ter sido adotada por ela, no decorrer de um contato particular. A face é uma imagem do "eu" delineada segundo certos atributos sociais aprovados e partilhados.

Portanto, quando uma pessoa, em seus contatos sociais, apresenta em sua linha de conduta uma imagem condizente, que confirma os julgamentos e evidências expressos pelos outros participantes da situação, afirma Goffman que ela "mantém sua face". O contrário representaria a "perda da face".

Muito do que acontece nos contatos entre professor e alunos, em sala de aula ou fora dela, tanto positiva ou negativamente, teria ligação com o filtro afetivo e com a "perda/preservação de face".

Segundo Goffman, a face não está localizada no interior ou na aparência de uma pessoa, mas encontra-se difusa no fluxo dos acontecimentos de um encontro. As pessoas procuram conservar a face, "fazer boa figura", não só para manter sua imagem, como também pelo poder que seu status lhes confere sobre os outros participantes, ou ainda, por orgulho ou honra.

Um professor que ignore, por exemplo, diferenças inter-culturais, pode inadvertidamente provocar a perda de face de algum aluno, erguendo a barreira de seu filtro afetivo e ajudando a bloquear a aquisição de conhecimentos pelo mesmo.

A falta de informação teórica quanto ao caráter normal das pausas e hesitações (Zink Bolognini, 1993, fundamentada em trabalho de Marcuschi, 1986, sobre marcadores conversacionais) na produção oral em língua estrangeira, e até mesmo na língua materna, também poderia provocar atitudes de ansiedade tanto no professor quanto nos alunos. Como conseqüência de uma possível ameaça de perda de face diante de uma produção interpretada como não fluente na língua estrangeira, por exemplo, muitos alunos podem inibir-se e não experimentar a língua-alvo, deixando de progredir. Já os professores, quando ansiosos diante de uma produção oral incipiente, podem erguer a barreira do filtro afetivo de seus alunos, tomando eles mesmos o turno ou passando-o para alunos mais fluentes.

A hipótese do filtro afetivo estaria de certa maneira ligada também ao que Lajonquiére (1992:26) chama de "saber", considerado por ele como "um dos componentes do pensamento, efeito do (impertinente desejo) inconsciente que o produz a seu modo". O filtro afetivo ressaltaria aspectos emocionais que influenciam aspectos cognitivos da aprendizagem. O emocional e o cognitivo são ambos faces da mesma moeda (Feuerstein, 1991).

O filtro afetivo poderia determinar também quando se pararia de aprender, entrando no que é conhecido como processo de fossilização, em que a aquisição pára antes de se atingir o nível de falante nativo. Como resultado, tem-se uma produção através de regras internalizadas erradamente.

A hipótese do filtro afetivo contribui para a percepção de que o ser humano hoje é visto como um todo, integrado. Dificilmente submeter-se-á a um trabalho que o obrigue a dividir-se, por exemplo: trabalhar com o cognitivo, sem levar em conta o envolvimento afetivo. Comunicação não é algo neutro, nem aprender a comunicar-se é.

A diferença quanto aos papéis de aluno e professor vivenciada a partir de uma visão humanística de educação modifica também o papel da sala de aula.

Fontão do Patrocínio (1993:21-25), em sua discussão sobre os termos "natural" e "artificial" em relação à aquisição de uma língua estrangeira critica certas interpretações de como deveria ser a sala de aula dentro da A.C.:

A proposta da abordagem comunicativa de lidar com o uso real da língua (a partir da distinção entre "use and usage" estabelecida por Widdowson), levou muitas vezes ao excesso de transformar a sala de aula, que ainda era sentida como um espaço "artificial", em um palco do faz de conta.

Esta autora cita os trabalhos de Franzoni (1991) e Machado (1992) como pesquisas com uma nova percepção da sala de aula, que começa a ser percebida como um espaço socialmente definido, como um lugar de práticas sociais em que aprendiz e professor desempenham os seus papéis específicos, com o que concordo. Entendo a A.C. como uma abordagem construída dentro do movimento humanístico, mas vejo a sala de aula como um lugar onde não há e nem poderia haver uma relação totalmente simétrica entre professor e alunos; o ritual de sala de aula, mesmo dentro da A.C., pode ser identificável, inclusive, entre outras coisas, pelos "atos diretores"¹⁷ (Sprenger-Charolles, 1983).

Conforme Breen & Candlin (1980:98):

A classe é por si mesma um ambiente social único, aonde uma realidade sócio-psicológica e cultural específica é construída...A classe pode lidar e explorar fenômenos significativos do mundo externo experienciado pelos alunos, e pode tornar-se um observatório da comunicação como comportamento humano diário. Tanto quanto olhar para fora, a classe tem um papel reflexivo como um laboratório aonde observações podem tornar-se os meios para a descoberta de novos conhecimentos e de desenvolvimento de capacidades.

Esta classe observatório e laboratório não precisa ser usada como lugar de simulação, de faz de conta, para poder funcionar bem

¹⁷-Atos diretores são aqueles que levam os alunos a reagir; informam, animam, e avaliam a atuação dos mesmos.

comunicativamente falando. A capacidade de abstração do ser humano permite "viagens" muito mais carregadas de significado do que, entre outras coisas, deslocamentos de cadeiras ou uso de recursos concretos (objetos de outros ambientes, por exemplo) poderiam ensejar.

Portanto, dentro dessa linha mais progressista (Clark, 1987) de ensino-aprendizagem de línguas chamada comunicativa, que se preocupa mais com o processo de aprendizagem, com o desenvolvimento da responsabilidade e da capacidade de aprender, o aluno torna-se mais passível de se tornar um sujeito agente transformador de sua realidade, tendo oportunidades mais amplas, porém com limites, para atividades e resultados negociáveis, imprevisíveis e de maior responsabilidade.

Esta maneira de ver o aluno como sujeito agente propicia o surgimento de alternativas para o aprender e o ensinar. Se não se conhece alternativas, torna-se muito difícil pensar criticamente em transformação e mudança. O confronto entre alternativas constitui a base do desenvolvimento. Segundo Freire (1979), o homem que possui consciência crítica não se "acomoda", se "integra" à realidade que o circunda, eventualmente transformando-a, **porque conhece alternativas**. Em havendo alternativas, há possibilidade de crítica, e de concretização do que Fairclough (1991:129) afirma: "da consciência e da crítica surgem possibilidades de fortalecimento e de mudança".

Centrada no aluno, na sua realidade e no seu processo de aprendizagem, a A.C. focaliza principalmente o uso apropriado da língua em interações comunicativas significativas. Nesta linha, o professor deixa de ser o transmissor único de conhecimento para ser o facilitador do processo de aprendizagem do aluno. O ensino é visto como resultado do diálogo entre educador e educando, do qual ambos saem modificados.

Também os "erros" poderiam ser interpretados mais dinamicamente, como hipóteses sobre o funcionamento da língua (Vygotsky, 1984) ou, conforme Lajonquiére (1992:14), como "vicissitudes que um sujeito suporta nas suas aprendizagens", "marchas e contramarchas que se sucedem nas aprendizagens", ou (op.cit. 20) como "o mais perfeito que um sistema pode dar de si mesmo num momento e circunstâncias determinadas".

Em síntese: quanto mais consciente estiver o professor a respeito dos objetivos restritos (lingüísticos) e transcendentos (não lingüísticos) de seu trabalho, mais será capaz de tornar conscientes os seus alunos e melhor poderá mediar em suas experiências de aprendizagem.

2.2 TEORIAS EXPLÍCITAS SOBRE TEORIAS IMPLÍCITAS

Na primeira parte deste capítulo, em busca de instrumentos para analisar o "caldeirão do feiticeiro", tratei das teorias explícitas sobre a abordagem comunicativa. Busco agora, nas teorias explícitas que se referem a **teorias implícitas**, outros instrumentos que se revelaram necessários para analisá-lo, justificando assim o subtítulo do Capítulo II: "As teorias na teoria".

Barton (1994:14), autor que conheci já na fase final desta dissertação, reflete em seu livro (sobre letramento) sobre "teorias do cotidiano" e "teorias profissionais", e afirma a respeito das primeiras:

Como parte do viver, todos nós fazemos sentido de nossas vidas: podemos falar sobre o que fazemos; explicamos e justificamos nossas ações, nossos sentimentos e nossas intenções. Construímos teorias para entender o mundo. Nossas teorias afetam nossa ação, tanto quanto nossas emoções e nossas intenções afetam nossas ações. Ajustamos e modificamos nossas teorias à luz da experiência.

O que Barton chama de teorias profissionais, é chamado neste trabalho de "teorias explícitas". O que ele chama de teorias do cotidiano, aqui é chamado de "teorias implícitas".

A noção destas teorias implícitas, ou crenças subjacentes, fruto do conjunto de experiências histórico-pessoais, agindo a um nível pré ou subconsciente, só foi percebida por mim como **teoria** também, num momento já intermediário deste processo de conscientização, dentro da minha perspectiva de pesquisadora em formação, em encontro com a orientadora [RO].

As teorias do cotidiano são às vezes chamadas de "teorias populares", mas Barton afirma que esta denominação carrega um sentido de certa forma pejorativo; "popular" traz a idéia de que não é verdadeiro de fato. O objetivo deste trabalho, de resgatar estas teorias, explicitá-las, revela em si minha crença em sua influência no nosso dia a dia, e, no caso deste estudo, especificamente em nosso trabalho¹⁸.

Barton (1994:15) distingue teorias profissionais de teorias do cotidiano pelas seguintes características:

¹⁸-Viana (1993), ao discutir a "desconstrução de mitos na aprendizagem de LE" também analisa a interferência das crenças implícitas (por ele chamadas de mitos) na aprendizagem de línguas estrangeiras, porém, da perspectiva dos aprendizes.

as primeiras são em geral mais articuladas e explícitas; em geral aspiram ser mais gerais; podem ser verificadas de modo mais sistemático; são formalizadas dentro de um corpo de conhecimentos aparentemente impessoal; e freqüentemente são transmitidas de modo explícito pelo ensino... em geral adquirem maior status e autoridade, em parte quando são publicadas. No entanto, as teorias profissionais podem ser erradas, podem desorientar e prejudicar, e não necessariamente são superiores às teorias do cotidiano. Apesar de distintas elas são de tipo semelhante e se sobrepõem na vida de fato das pessoas, se infiltrando mutuamente. Assim como teorias profissionais influenciam o debate do dia a dia, elas também são articuladas geralmente com palavras da vida diária. Pesquisadores procuram se expressar de um modo mais preciso, no entanto, as teorias profissionais são incompletas e expressas em parte em linguagem comum. Inevitavelmente, a forma do cotidiano preenche as lacunas deixadas nestas teorias.

A afirmação desse autor, de que são atribuídos freqüentemente maior status e mais autoridade às "teorias profissionais" do que às "teorias do cotidiano" em parte quando aquelas são publicadas, corrobora a minha antiga visão quanto ao peso das teorias explícitas. Barton afirma que o professor, no caso, de letramento (e professor de qualquer área de conhecimento, no meu entender) é parcialmente guiado pelas teorias profissionais ensinadas em cursos de treinamento, mas o ensino é igualmente guiado pelo conhecimento do cotidiano, que preenche e completa as parciais teorias profissionais. Isto, segundo ele, é inevitável, e não decorre de uma eventual falha das teorias profissionais. Um outro resultado desta mistura de diferentes tipos de teorias é de que não é claro se teorias acadêmicas comuns são em geral teorias do cotidiano ou profissionais.

Neste trabalho estão sendo empregados estes conceitos - crenças subjacentes, teorias implícitas- como o que Santos (comunicação pessoal, 1994, RC) chama de bastidores:

crenças epistemológicas do professor, que vão se modificando, sendo reavaliadas, reconstruídas e repensadas continuamente ao longo de sua prática. Essas crenças constituem a moldura que perpassa o fazer do professor; são epistemológicas no sentido de serem princípios filosóficos que regem uma determinada prática, serem os referenciais que se toma como elementos norteadores e iluminadores de uma certa prática.

Esses bastidores podem ser iluminadores somente se o professor estiver realmente envolvido com o seu trabalho. Se ele estiver trabalhando mecanicamente, sem consciência crítica, sem acionar seu "senso de

plausibilidade", essas crenças podem agir para manter sem renovação o habitus antigo .

A partir do momento em que a existência dessas teorias implícitas começou a ser articulada pela linguagem, que elas receberam um nome, surgiu a necessidade de trazê-las a um nível mais consciente para melhor entender sua força, sua interferência na "metabolização" das teorias explícitas que P pretendia adquirir numa trajetória de desejo de mudança para uma alegada abordagem comunicativa. Escrevo "alegada" A.C. porque, conforme sugere Pennycook (1989:606):

Há uma relação estreita entre o pensamento acadêmico e a publicação de textos para ensino, mas pouca entre estes e o conhecimento produzido pelos professores em seu trabalho diário na prática...Uma compreensão mais clara da situação sugere que os professores tomam uma série de decisões sobre o ensino baseados em suas próprias experiências educacionais, suas personalidades, suas circunstâncias institucionais, sociais, culturais e políticas particulares, sua compreensão das particulares necessidades coletivas e individuais de seus alunos. Qualquer relação entre estas decisões e teorias sobre pedagogia e ensino de línguas são muito complexas e precisam ser estudadas sem o uso de categorias a priori, especialmente se estas categorias são tão desastradas e inespecíficas como são os métodos.

Esta complexa relação a que Pennycook se refere, entre decisões práticas tomadas pelos professores sobre o ensino e as teorias explícitas sobre pedagogia, é atravessada pelas já mencionadas teorias implícitas. Portanto, para começar a entendê-las, é necessário consubstanciá-las. Isto será feito neste capítulo, teoricamente, revisitando e reconstruindo o sentido de alguns conceitos fundamentais para esta investigação, desnaturalizando-os (Fairclough, 1989) de seu sentido corriqueiro. Como afirma Talbot (1992:174):

Olhar a linguagem criticamente é uma maneira de 'desnaturalizá-la'-questionando e estranhando convenções que usualmente parecem perfeitamente naturais para as pessoas que as empregam. Isto pode ajudar a dar-lhes poder, no sentido de dar-lhes maior controle consciente sobre aspectos de suas vidas, especialmente de como a linguagem os molda.

Trata-se de desnaturalizar conceitos tais como: reconstrução multinivelada (2.2.1), natureza da compreensão, representações, visões sociais

do mundo, habitus e conscientização (2.2.2.) e consciência mágica em contraponto a consciência crítica (2.2.3).

Essa desnaturalização de conceitos, que terá como meta a explicitação/resgate de algumas teorias implícitas nos Capítulos IV e V, e que servirá portanto como base para a análise, é a reflexão que será desenvolvida e explicitada em seguida, para, conforme o subtítulo do Capítulo II indica, desenvolver a proposta de instrumental teórico necessário para a análise dos dados - "os ingredientes que compõem o caldeirão do feiticeiro" e o "modo de fazer".

Os vários autores que serão trazidos nas próximas seções, principalmente Bakhtin e Fairclough, têm em comum, no meu entender, a explicitação da natureza da compreensão. O estudo dos conceitos acima mencionados visa chegar a uma definição do que seria a "conscientização teórica" do título deste trabalho.

2.2.1. A CONSCIENTIZAÇÃO TEÓRICA COMO UM PROCESSO DE RECONSTRUÇÃO MULTINIVELADA

Tomando o conceito de "interlíngua" de Selinker (1972), e o que Almeida Filho (1993) e Dabéne (1991:15) chamam de "desestrangeirização", processo gradativo de familiarização desenvolvido por alguém no percurso interlingüístico rumo à aquisição de uma língua estrangeira e que jamais chega, no meu entender, ao nível absoluto, acredito que existe um paralelo entre o processo de aquisição de uma língua estrangeira e o processo de conscientização teórica percorrido por um leigo. Ambos seriam fruto de "desestrangeirização".

Esta relação também é percebida por Castro (1994:91, 96,97) quando esta afirma:

A relação entre a percepção metalingüística da LE (e da própria LM) e o período de alfabetização em LM, e a prática instrucional e a discussão sistemática de informações teóricas têm a ver com a tomada de consciência do processo em ambos os casos. Ambos os processos, por sua vez, são análogos ao processo de desenvolvimento dos conceitos científicos e espontâneos de Vygotsky na medida em que **a aprendizagem científica estimula a percepção consciente daquilo que foi aprendido através da aprendizagem cotidiana.**

Esta desestrangeirização a que me refiro parece acontecer através do que Morita (1993) denomina "reconstrução multinivelada", ou seja, um processo ativo e interativo sob várias condicionantes (motivações, necessidades, interesses e outros).

Essa (re)construção acontece no meio de uma dinâmica de fatos que são elaborados em níveis diferentes, variando conforme fatores condicionantes ligados ao momento que está sendo vivenciado. Em outras palavras, o processo de conscientização teórica, nesta pesquisa, está sendo entendido como algo que, conforme o momento e os fatores condicionantes do momento, faz com que elaborem elementos distintos da realidade, em níveis distintos, que nem sempre ficam de imediato claramente delineados.

A construção dinâmica e mutante da conscientização teórica não acontece, como nos edifícios projetados por engenheiros, linearmente, previsivelmente, com um roteiro e resultados garantidos antecipadamente. A cada momento elaboramos a partir da realidade elementos diferentes, que em aproximações sucessivas podem reconfigurar o flexível edifício de compreensão que estava sendo erguido.

Entender a conscientização teórica como processo, implica estar preparado para conviver com a oscilação entre certeza e incerteza, entre o que parece certo agora mas que num outro momento pode tornar a ser questionável, entre a "**urgência de sala de aula**" (Cavalcanti, 1990), ação que no momento de ser executada tem que ser executada com segurança, mas que depois deve ser analisada, criticada, verificada; não cristalizada como "a certa". Implica pois entender as certezas e as incertezas como constituintes. Isto pode gerar muita ansiedade, muita angústia, pois obriga o reconhecimento e a convivência com as limitações de cada um, dentro do que poder-se-ia chamar de um "equilíbrio instável".

O caráter ativo, dinâmico, instável e mutável desta reconstrução multinivelada será melhor percebido no desenvolvimento da análise, na segunda parte do Capítulo III e nos Capítulos IV e V.

2.2.2 CONSCIENTIZAÇÃO TEÓRICA COMO PROCESSO QUE SE DESENVOLVE NO DIÁLOGO ENTRE REPRESENTAÇÕES INTERNAS E SABERES COMPARTILHADOS EM SOCIEDADE

O ser humano, diferentemente dos animais, não nasce já preparado para realizar suas tarefas. Este preparo será realizado lentamente pelo seu diálogo ativo com a cultura, através de todos os seus veiculadores, pais, familiares, professores, colegas de trabalho ou de estudos, etc.

As várias citações de autores consagrados que selecionei, que serão trazidas em seguida, têm como objetivo demonstrar a quase unanimidade que existe, até mesmo entre autores de linhas teóricas diferentes, quanto à importância do social na construção do conhecimento. Em seu livro sobre letramento, Barton (1994:29) sugere a metáfora da "ecologia" como útil para integrar o social e o psicológico (individual).

Fairclough (1989:11,167) ressalta que:

Do ponto de vista do Estudo Crítico da Linguagem, o mais importante resultado dos trabalhos sobre **compreensão** é a ênfase que tem sido colocada em sua **natureza ativa**: não se decodifica uma declaração, chega-se a uma interpretação através de um **processo ativo** de "casar" características da declaração (aquilo que tem que ser compreendido) em vários níveis com representações armazenadas na memória de longo prazo.

Representações, para ele, são procedimentos de interpretação das pessoas, seu conhecimento a respeito da linguagem, do mundo natural e social em que vivem, suas crenças, valores, suposições, etc. Algumas destas representações armazenadas na memória são lingüísticas, outras não. O ponto principal é que a compreensão é o resultado de interações entre a declaração que está sendo interpretada (teorias explícitas, conhecimentos do mundo externo) e as representações (teorias do mundo interno), que são, segundo Fairclough, **socialmente determinadas e ideologicamente**¹⁹ moldadas. São portanto, até

¹⁹-Ideologia, na obra de Mannheim (apud Löwy, 1989), aparece com dois sentidos diferentes: ideologia total, que é o conjunto daquelas formas de pensar, estilos de pensamento, pontos de vista, que são vinculados aos interesses, às posições sociais de grupos ou classes; ideologia em seu sentido estrito, que é a forma conservadora que essa ideologia total pode tomar, em oposição à forma crítica, que ele chama de utopia. Para Löwy (1989:13), o termo que define o que há de comum a estas duas definições acima é o que ele chama de **visões sociais do mundo**. São todos aqueles conjuntos estruturados de valores, representações, idéias e orientações cognitivas, conjuntos esses unificados por uma perspectiva determinada, por um ponto de vista social, de classes sociais determinadas. Elas poderiam ser de dois tipos: **ideológicas**, quando servissem para legitimar, justificar, defender ou manter a ordem social do mundo; ou **utópicas** (do grego, que

certo ponto, diferentes de pessoa para pessoa, porém dependentes do contexto histórico, social, e cultural de cada um.

As representações são cognitivas no sentido de serem construídas dentro da cabeça das pessoas²⁰ (Fairclough, 1989:24-25) mas são sociais porque têm origens sociais- foram geradas socialmente, dependem das relações sociais; são transmitidas socialmente, inclusive no que diz respeito às condições de seu uso. Fairclough (1989:9) esclarece que a "ação" não pode ser pensada atomisticamente como emanando completamente do indivíduo; afirma que as pessoas são coagidas pelas convenções sociais, e obtêm suas identidades individuais delas.

Ele desmistifica a impressão de que modos convencionais de falar e escrever (e agir...) são reinventados em cada ocasião de seu uso pelo falante, que cada vez geraria uma estratégia apropriada para seus objetivos particulares.

Relacionada com esta última afirmação de Fairclough, está a afirmação de Bakhtin de que os gêneros da fala existem, e nós os dominamos e não temos que criá-los durante o processo da fala e não temos que construir cada enunciado voluntariamente como se fosse a primeira vez, o que tornaria impossível a comunicação falada. Em (1986:79), este autor afirma:

O falante não é, afinal, o primeiro falante, aquele que perturba o eterno silêncio do universo. O falante não só pressupõe a existência do sistema lingüístico que está usando, mas também a existência de enunciados precedentes, seus mesmos ou de outros, com os quais seu enunciado dado entra em uma espécie de relação ou outra (constrói sobre eles, polemiza com eles, ou simplesmente presume que eles já são conhecidos pelo ouvinte)-numa **polifonia**. Qualquer enunciado é um elo em uma cadeia muito complexamente organizada de outros enunciados.

Para mim, cada elo novo que entra nessa cadeia poderia provocar resignificações dos enunciados antigos.

não está em nenhum lugar), quando tivessem uma função crítica, negativa, subversiva, quando apontassem para uma realidade inexistente ainda.

²⁰-Ao explicar como o analista ganha acesso aos processos de produção e de interpretação do discurso dos outros, e estes processos acontecem dentro da cabeça dos outros, não sendo possível observá-los como se observa outros processos do mundo físico, Fairclough sugere que o único acesso que o analista tem a eles de fato é sua capacidade de engajar-se nos processos de discurso que estiver analisando. Em outras palavras, deve ativar suas próprias representações para explicar como os participantes ativaram as suas. A análise dos processos do discurso é necessariamente uma atividade de quem é participante - é por isso que ele chamou os recursos ativados tanto pelo participante quanto pelo analista de "Members' Resources". Daí deriva uma certa subjetividade que tem que ser aceita como constituinte da análise, já que a objetividade pura é impossível de ser alcançada.

A questão da polifonia remete à seção anterior, na qual foi explicitado que a conscientização teórica está sendo entendida, neste estudo, como um processo de reconstrução multinivelada.

Os processos de conscientização teórica são portanto algo que se constrói em contato com os outros. A "voz" do EU resultante deste contato é uma composição das vozes dos outros; é constituída por uma **polifonia**. Este conceito de Bakhtin pode ser melhor compreendido em sua afirmação (1986: 121) :

...a sobreposição de significado sobre significado, voz sobre voz, fortalecendo através da união (mas não identificação), a combinação de muitas vozes (uma galeria de vozes) que aumentam a compreensão....

Quanto ao papel da interação social para compreendermos e termos consciência dos fatos, afirma Bakhtin (1988:20):

A compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos. Essa cadeia de criatividade e de compreensão ideológicas, deslocando-se de signo em signo para um novo signo, é única e contínua; estende-se de consciência individual em consciência individual, ligando umas às outras. Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. **A consciência só se torna consciência** quando se impregna de conteúdo ideológico e, conseqüentemente, somente **no processo de interação social**.

Os conceitos acima explicitados, principalmente o de "representações" (Fairclough), e o de "polifonia" (Bakhtin), enfatizam o caráter social do processo de conscientização teórica. Vygotsky (:), adiante, também ressalta o papel do outro, do social na construção do desenvolvimento humano. Afirma este autor:

Todo desenvolvimento humano se dá pela relação do indivíduo com seu contexto ecológico global, passando obrigatoriamente pela interferência do outro social que o auxilia na construção do seu próprio desenvolvimento ²¹Essa interação com o outro social se dá em diferentes níveis e só é autêntica e leva à internalização/aquisição quando a relação que a constitui é de natureza dialógica e significativa.

Para Vygotsky, a aprendizagem, por ser um processo social, permite ao aprendiz mais experiente compartilhar seu conhecimento com um aprendiz menos experiente. O ensino deveria ocorrer no que ele chama de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP, 1984: 109), ou seja, uma área potencial, além

²¹-Vygotsky denomina de atividade estratégica a relação dialética entre sociedade e indivíduo, relação esta que se estabelece por meio da linguagem, e que é base do desenvolvimento cognitivo.

daquela que o indivíduo pode desenvolver sozinho, e dentro do que ele pode alcançar com ajuda do outro mais experiente.

A ZDP teria relação com o $i+1$ de Krashen, no sentido que toda aprendizagem tem que ter algo de desafiador, que estimule o desenvolvimento. Este desafio desequilibrador pode ser provocado pelo outro, mais experiente.

Quando Freire (1979:41) escreve: "O existir é individual, contudo só se realiza em relação com outros existires", é perceptível a mesma importância atribuída por ele ao social, ao outro, na construção do sentido e na realização efetiva do existir. Este autor será mais elaborado na seção seguinte, que falará sobre criticidade.

Mesmo autores de linhas teóricas diferentes, como Piaget, enfatizam também a importância do social. Este autor, criticado por não inserir em seus objetos de estudo a questão social, por não destacar o papel do meio na estruturação das condutas do sujeito (Banks Leite 1991:26), afirma (1973a:337):

A sociedade é a unidade suprema e o indivíduo não chega a suas invenções ou construções intelectuais senão na medida em que é a sede de interações coletivas, cujo nível e valor dependem, naturalmente, da sociedade no seu conjunto. O homem genial que parece criar correntes novas não é mais do que um ponto de intersecção ou de síntese de idéias elaboradas por uma cooperação contínua, mais ainda, quando se opõe à opinião vigente responde a necessidades subjacentes das quais não é fonte.

Participando ativamente nos processos de compreensão, as teorias implícitas podem ser associadas com as representações descritas por Fairclough, com as "visões sociais do mundo" conforme Löwy (1989:13), e com o que Bourdieu (1991:12) chama de habitus.

O foco no processo (palavra que em hebraico vem do mesmo radical de caminhar, modo de caminhar, literalmente) e a consciência da existência das teorias implícitas remetem às diferenças (no ritmo, no tempo, no quê, no como, no por quê, e em qual nível) que existem de pessoa a pessoa na elaboração e compreensão da realidade, seja ela prática ou teórica.

Processo é algo que tem que ser vivenciado individualmente; não há como transmitir a experiência adquirida para o outro, não é possível transmitir "receitas". Porém, é preciso levar em consideração os limites deste "individual". Vale lembrar o que já foi ressaltado anteriormente, conforme Pennycook (1989:595): "Todo conhecimento é produzido dentro de uma configuração particular de circunstâncias sociais, culturais, econômicas, políticas e históricas

que refletem e ajudam a (re)produzir estas circunstâncias". Existe portanto uma tensão constante entre o individual e o social nos processos de conscientização.

Estudar as relações existentes dentro da sala de aula de língua estrangeira, verificar quais ideologias, suposições de senso comum, subjazem às já cristalizadas formas convencionais de agir dentro deste ambiente, desnaturalizá-las, poderia levar a uma consciência crítica maior por parte do professor, com reflexos na do aluno, quanto à sua prática.

A conscientização teórica é algo desejável, porque possibilita acesso e modificação de alguns aspectos, no caso, ligados ao habitus didático. Tenho consciência, porém, de que não é possível controlar tudo através da conscientização, pois se isto fosse possível, estaríamos enveredando por um caminho perigoso - aquele da manipulação dos seres humanos.

A relação entre conscientização teórica e habitus didático não é uma simples relação linear do tipo estímulo-resposta. Para Lajonquiére, (1992:26) há uma complexidade no meio desta relação, nos fatores afetivos que ali transitam, e "o pensamento (razão) é um composto [tanto] do conhecimento (efeito da imprevisível inteligência), [quanto] do saber (efeito do impertinente desejo inconsciente)".

O processo de conscientização teórica é um caminho que tem que ser percorrido individualmente, porém com a consciência que este percurso individual carrega em seu bojo toda uma carga apreendida do social que em geral permanece subconsciente mas ativa, e tanto mais ativa quanto mais subconsciente.

Portanto, a razão para se desenvolver este processo estaria na citação de Franz Boas, na epígrafe do primeiro capítulo do livro de Fairclough (1989:1): "Como podemos reconhecer as algemas que a tradição coloca sobre nós? Porque se as reconhecemos, também estamos aptos a quebrá-las".

2.2.3 CONSCIENTIZAÇÃO TEÓRICA E LINGUAGEM- CRITICIDADE

O fato de existirem teorias geradoras de práticas não conscientes, subjacentes a cada ação nossa, parece levar à conclusão de que, enquanto não explicitadas, enquanto atuando de uma forma subjacente, não serão passíveis de mudança e evolução deliberadas. Enquanto permanecerem no subconsciente, elas não podem ser examinadas, verificadas, abertas a questionamentos e

alternativas. Pode-se delas ter apenas alguns flashes fugidios, não examináveis sob a lente da ciência ²².

Para aproximar-se das teorias implícitas é necessário, no meu entender, trazê-las ao nível palpável da linguagem, que por sua vez tem que ser analisada criticamente. Com a linguagem, o próprio pensamento se constitui, conforme já afirmado por Bakhtin (1988), e Vygotsky (1962), tornando-se portanto passível de uma análise crítica.

Freire é um dos teóricos que ajuda a esclarecer o que viria a ser conscientização crítica. Escreve ele (1979:105):

A consciência mágica capta os fatos emprestando-lhes um poder superior, que a domina de fora e a que tem, por isso mesmo, de submeter-se com docilidade. É próprio desta consciência o fatalismo, que leva ao cruzamento dos braços, à impossibilidade de fazer algo diante do poder dos fatos, sob os quais fica vencido o homem. É próprio da consciência ingênua a acomodação, a adaptação com a realidade, enquanto é próprio da consciência crítica a integração com a mesma.

Freire distingüe esta consciência mágica, ingênua, de consciência crítica. A primeira lembra o fazer em sala de aula que Almeida Filho chama de "feiticeiro" e que originou o título dos Capítulos II, III, IV e V. Estaria ligada à "adaptação", enquanto a segunda tem a ver com "integração". Afirma ele (1979:42):

A integração resulta da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida da de transformá-la, a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade. Na medida em que o homem perde a capacidade de optar e vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizam e as suas decisões já não são suas, porque resultados de comandos estranhos, já não se integra; acomoda-se, ajusta-se. O homem integrado é o homem SUJEITO. A toda **compreensão** corresponde, cedo ou tarde, uma **ação**. Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age. A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica, a ação também o será. Se a compreensão é mágica, mágica será a ação.

²²-McLaughlin (1990), baseado na literatura sobre aquisição de segunda língua e psicolinguística, questiona o uso dos termos consciente/inconsciente em pesquisas, por serem termos que têm excesso de significado e por constituírem conceitos empíricos não claramente definíveis, o que causaria muita dificuldade de se lidar com eles. Porém, mesmo consciente desta crítica, considero importante para esta pesquisa empregar esses termos, dado o arcabouço teórico que está sendo empregado, que admitiria uma certa flexibilidade na construção de sentido desses termos, ou, dito de outra forma, uma tolerância para com uma construção de sentido que admite aspectos subjetivos, que reconhece que toda leitura implica em interpretação.

Dentro da moldura que delimita minha visão de abordagem comunicativa, estas distinções feitas por Freire podem ajudar a identificar com mais clareza o modelo de professores/alunos que nela deveria ser estimulado a existir e se desenvolver. Uma descrição deste modelo já foi em parte elaborada às págs.55-58, e estaria ligada também à afirmação de Giroux (1988:32,33), para quem o professor é

um intelectual transformador, que deve se ver como um profissional que é capaz e deseja refletir sobre os princípios ideológicos que informam sua prática, que ligam a teoria pedagógica e a prática a questões sociais mais amplas, que trabalha conjuntamente para compartilhar idéias, exercer poder sobre as condições de seu trabalho, e engloba em seu ensino a visão de uma vida mais humana e melhor.

O professor pode até, acredito, optar por uma mesma solução já anteriormente adotada, mas, a partir de uma compreensão crítica, sua decisão será por opção e não por falta de enxergar alternativas.

Para o estudo crítico da linguagem, conforme Fairclough (1989:17,23), linguagem é concebida como discurso, como prática social determinada por estruturas sociais. Existe uma dialética²³ entre as estruturas sociais e as práticas: o discurso afeta as estruturas sociais, tanto quanto é determinado por elas, contribuindo assim para a continuidade ou para mudanças sociais. Linguagem e sociedade não são entidades independentes que ocasionalmente entram em contato. Não há um relacionamento externo entre linguagem e sociedade, mas sim interno e dialético, pois linguagem é uma parte da sociedade e não só reflexo ou expressão de processos e práticas sociais.

Assevera Fairclough (1989:2) que as pessoas em geral não estão conscientes das suposições do senso comum implícitas nas convenções de acordo com as quais interagem lingüisticamente. Estas suposições são para ele ideologias que estão estreitamente ligadas ao poder, pois legitimam relações sociais existentes e diferenças de poder, simplesmente recorrendo a modos de

²³-O método dialético, de acordo com Löwy (1989), se caracteriza pela categoria do movimento de **transformação permanente** (não existe nada eterno, nada fixo, nada absoluto, tudo está sujeito ao fluxo da história); pela categoria da **totalidade** (deve-se perceber a realidade como um todo orgânico, estruturado, no qual não se pode entender um elemento, um aspecto, uma dimensão, sem perder a sua relação com o conjunto); e a categoria da **contradição** (em nenhuma sociedade existe um consenso total, não existe simplesmente uma ideologia dominante, existem enfrentamentos ideológicos, contradições entre ideologias, utopias ou visões do mundo conflituais, contraditórias).

comportamento comuns, familiares, que tomam estas diferenças de relações e de poder como admissíveis. Com sua proposta do estudo crítico da linguagem, Fairclough propõe examinar estas suposições de senso comum, "desnaturalizá-las", como uma forma de fortalecimento contra seu poder oculto.

Também Pennycook (1989) aponta como a linguagem e o ensino de línguas estão sempre inscritos em relações de poder, e veiculam, portanto, questões políticas. Estudar estas "suposições de senso comum" é importante, principalmente para compreender as relações em sala de aula e dentro da instituição. Em **Language and Power** (1989), Fairclough afirma: "A conscientização crítica da linguagem é o primeiro passo para a emancipação". Neste trabalho, o termo conscientização teórica estará sendo empregado também como um primeiro passo para a emancipação, mas mais num sentido pessoal e profissional, no sentido de libertação da pessoa dominada por forças subconscientes, agindo, como diz Almeida Filho (comunicação pessoal, 1990) como que por "feitiçaria", ou seja, não sabendo explicar porque algo aconteceu, ou, como diz Freire, guiada por uma consciência mágica, sem instrumental para análise e portanto, sem condições de renovação.

Se, conforme Bourdieu (apud Fairclough:1989), "é porque, estritamente, os sujeitos não sabem o que eles estão fazendo que o que eles fazem tem mais sentido do que eles sabem", que este sentido não sabido deverá ser buscado através da análise da relação dialógica entre a conscientização teórica de P e a sua prática.

Se por meio da linguagem ocorre o primeiro despertar da consciência (Bakhtin), se linguagem é prática social (Fairclough) do homem em relação dialógica com a sociedade, os processos de conscientização teórica são processos de reflexão/explicação das relações implícitas na linguagem, processos estes embasados numa análise crítica que poderá levar o professor a uma ação menos ingênua, menos mágica e mais de sujeito.

Passo em seguida à análise, que será desenvolvida nos três próximos capítulos, procurando responder às duas perguntas de pesquisa:

a) Como se configuram os movimentos de aproximação e distanciamento entre a teoria sobre a A.C. de uma professora de LE e a sua prática de ensino em sala de aula?

b) Qual o papel das teorias implícitas, das crenças subjacentes, na relação entre a conscientização de P sobre a teoria da A.C. e a revisão de sua prática de ensino?

CAPÍTULO III-ILUMINANDO O CALDEIRÃO DO FEITICEIRO

Este capítulo divide-se em duas partes. Na primeira, será traçado um panorama do caminho percorrido por P em seu processo de mudança da sua abordagem de ensinar.

Na segunda parte, serão analisadas duas crenças de P que, modificadas, serviram de ponto de partida para o seu processo de mudança.

3.1 PANORAMA DO CAMINHO PERCORRIDO POR P: TRÊS MOMENTOS DO PROCESSO DE MUDANÇA VISTOS ATRAVÉS DA OPERAÇÃO GLOBAL DE ENSINO DE LÍNGUAS

O panorama do processo de mudança da abordagem de ensinar de P (Quadro VII) permitirá uma visão geral dos pontos mais marcantes que foram se modificando em seu habitus didático. Nele os quatro pontos da operação global de ensino de línguas serão comparados em três distintos momentos chave deste processo de mudança:

O momento **A**, até 1989, pré-pesquisa, não registrado, refere-se à atuação de P antes de seu ingresso na pós graduação, e portanto antes do início de seu processo de conscientização teórica.

O momento **B**, por volta de 1990-1993, com o início formal dos registros em áudio e vídeo, refere-se à sua atuação em um momento de "viragem" (Castro, 1994) para uma alegada abordagem comunicativa que lhe servia de agente motivador da mudança.

O momento **C**, por volta de 1994, com a finalização formal dos registros mas também com uma necessidade de retomada de gravações em áudio e vídeo, refere-se ao atual estágio de fechamento da dissertação em que P se encontra, mas que não implica em fechamento do processo em si.

OPERAÇÃO GLOBAL DE ENSINO DE LÍNGUAS				
	Planejamento	Material Didático Produção/Seleção	Procedimentos Técnicas/Recursos	Instrumentos para Avaliação
Momento A				
Momento B				
Momento C				

Quadro VII- PANORAMA DO PROCESSO DE MUDANÇA (a ser preenchido)

Descrevo em seguida o conteúdo do quadro VII: as quatro fases da operação global de ensino de línguas nos três momentos chave do processo de mudança de P, representados respectivamente pelas letras A,B,C.

O panorama que segue contém um número grande de informações, trazidas sem discussão neste momento e visando a contextualizar o processo. A discussão de alguns dos pontos considerados mais relevantes será feita no cerne da análise propriamente dita, nos Capítulos IV e V.

3.1.1 PLANEJAMENTO (perceptível pela especificação dos objetivos):

A- Não havia instrumento nem consciência da necessidade de verificar as necessidades, interesses, fantasias e projeções, seja dos alunos seja da professora. Não havia da parte da instituição uma cobrança de programas/ementas/planejamentos/objetivos explícitos diretamente com P.

O planejamento era rígido, e baseado fundamentalmente no livro didático utilizado, adaptado do audiolingualismo.

B- Necessidades e interesses dos alunos levantados através de questionário específico. Fantasias e projeções de P começando a ser investigadas.

Objetivos instrucionais solicitados pela instituição para constar nas ementas e programas sendo elaborados por P a partir, primeiramente, dos livros empregados, depois, da verificação do que se começava a sentir como possível em cada nível. Em outras palavras, a estabilização do mínimo desejável em cada nível vinha da prática. Este mínimo foi inicialmente construído com base em ementas/programas de outras línguas estrangeiras ensinadas dentro do centro de ensino de línguas em que P trabalha, e gradativamente foi sendo calibrado.

O planejamento ainda era baseado principalmente em material didático publicado, porém compilado de várias fontes, incluindo já nesta fase o uso de vídeo e áudio especializados para fins educativos. Os primeiros seminários²⁴ foram experienciados, e o imprevisto começou a entrar em sala de aula.

²⁴-Estes seminários foram propostos aos alunos já como resultado do meu processo de conscientização teórica, quando, em trabalho de análise (RK) verifiquei o quanto não permitia aos alunos produzirem fala em sala de aula, dominando a maioria dos turnos, seja pela maior competência lingüística seja pela ansiedade em "dar conteúdos".

C-Não houve grandes mudanças nos objetivos especificados nas ementas/programas para a instituição. Parece que neste momento C o material não é o único alicerce do planejamento dos cursos, mas um dos andaimes que o sustentam, enquanto se solidifica a competência dos alunos, a um nível limiar (definido na pág.19), de sobrevivência na língua-alvo, principalmente pelo espaço permitido para o imprevisto em sala de aula. Este passa a ser considerado e sentido como pertinente.

3.1.2 PRODUÇÃO/SELEÇÃO DE MATERIAIS:

A-Quase nula. A autoridade do material didático (apostilas e slides com fitas) empregado, com foco explícito na gramática, não era questionada. De acordo com os registros [RD], as lições do material didático eram basicamente diálogos, de no máximo 25 turnos cada, sobre assuntos do dia-a-dia.

A cultura da língua-alvo era trabalhada em português. A seleção de canções visava apenas fruição.

B-Foram feitas várias experiências nas turmas de nível I e II, com base em análise de dois outros livros didáticos publicados, conforme registros [RD]. Nesta fase P elaborou também duas apostilas, para os estágios I e II respectivamente, com compilação prévia de materiais tirados de várias fontes e também com exercícios e textos criados por ela, verificando os resultados do uso de material com ou sem vogais, uma vez que na língua hebraica escrita só aparecem as consoantes.

Nos níveis IV e V desta fase, como os resultados quanto à produção/compreensão orais tinham se revelado bons, pela inclusão dos seminários, de fitas de áudio e vídeo e uma nova maneira de trabalhar as canções, P, visando a trabalhar melhor também a compreensão da escrita, passou a selecionar no decorrer do curso materiais de várias fontes, desafiando os alunos com textos escritos, de sua escolha, tirados de jornais, livros didáticos, fontes literárias clássicas e modernas. Este desafio visava principalmente a dar-lhes condições para prosseguirem de modo independente adiante.

Os vídeos e fitas gravados, introduzidos desde o nível III, visavam a desenvolver atividades relacionadas com a compreensão/produção oral através

da introdução de outras vozes/personagens na sala de aula, além daquela de P e dos alunos. Havia porém uma grande preocupação com a fixação de "todo" o conteúdo por eles veiculado.

A partir do nível III, parte do material didático foi construída pelos próprios alunos, nos já mencionados **seminários**²⁵. Estes foram vivenciados pela primeira vez no nível III, e modificados no nível IV, como será detalhado adiante.

"Erros" começam a ser vistos como fonte de material a ser trabalhado em sala de aula.

P tenta ensinar cultura na língua-alvo.

A seleção de canções já reflete preocupação também com ensino de léxico e de gramática.

C) De um modo geral, P ainda acha necessário o uso de livro didático de apoio, só que, de um modo bem diferente das fases anteriores, ele é considerado e trabalhado cada vez menos como o único e rígido fio condutor dos cursos. O material é importante, mas mais importante do que o material em si é como ele é usado.

Para os níveis I-III é usado um livro didático elaborado pela Universidade de Jerusalém (1990), sem vogais, e rico em temas, principalmente culturais, que permitem atender a uma gama variada de interesses, na língua-alvo. Assim que possível, ou seja, quando os alunos já têm um mínimo de conforto quanto à compreensão de leitura, este livro é usado sem uma gradação, buscando-se nele os assuntos, canções, questões gramaticais, conforme os interesses/necessidades surgidos no momento.

Para os níveis IV e V o material é elaborado no decorrer dos cursos, de acordo com os interesses que forem sendo detectados. Em outras palavras, há vários materiais, tais como textos escritos, vídeo e fitas de áudio, que servem de ponto de partida, de detonadores para o que será estudado na língua-alvo nas aulas. A continuação de seu uso, porém, será norteadada pelo andamento das aulas e pelos interesses manifestados pelos alunos. Não há uma preocupação exagerada com fixação de todos os conteúdos veiculados pelo material, mas sim daqueles que se mostrarem mais relevantes.

²⁵-Os seminários começaram a ser realizados a partir de uma conversa informal em 1990 com Rodriguez, colega de trabalho que os operacionalizava em seus cursos de espanhol. Em dezembro de 1994 tomei conhecimento do trabalho publicado neste mesmo ano pela colega, onde era explicitado o embasamento teórico de tal experiência. Muitos dos pontos levantados no trabalho foram confirmados pela minha vivência nos seminários em salas de aula de hebraico.

Os "erros" constatados na produção dos alunos servem para preparar "ilhas de sistematização".

O imprevisto, não mais gerado só pelos seminários, torna-se fonte de insumo significativo.

3.1.3 PROCEDIMENTOS PARA EXPERIENCIAR A LÍNGUA-ALVO (técnicas e recursos):

A-Vocabulário e estruturas gramaticais trabalhados de forma pouco contextualizada antes de cada lição do livro, com listas de palavras traduzidas. O vocabulário era fixado através de perguntas sobre os diálogos, bastante restritos do ponto de vista de comunicação, já que em geral visavam ensinar algum ponto gramatical.

O léxico das lições, restrito e totalmente previsto antecipadamente, era trabalhado também através da repetição exaustiva da projeção de slides, acompanhada de gravação, que era primeiro ouvida rapidamente, depois com espaço para repetição pelos alunos, em coro ou individualmente. P procurava diminuir um pouco o número de repetições e solicitava aos alunos que utilizassem o vocabulário aprendido nas aulas em outros contextos, formando pequenos textos. Acatava, porém, a autoridade do material didático empregado, sem questioná-lo. Sua contribuição a ele limitava-se a incluir canções, sem, no entanto nenhum trabalho ligado à compreensão oral, e pequenos textos que ela montava com o vocabulário que era trabalhado nas lições.

A gradação gramatical trazida pelo livro era rigorosamente seguida, e as explicações gramaticais, dadas em português, eram trabalhadas pela repetição mecânica, focalizando principalmente a conjugação verbal.

Ler era entendido então como saber decodificar a escrita hebraica, com as vogais explicitadas.

As questões culturais que eram de interesse dos alunos e que surgiam no decorrer das aulas, eram trabalhadas em português, como aula de "cultura" e não de língua.

P enxergava como limites do processo de ensino-aprendizagem a sala de aula durante o tempo de curso oferecido pela instituição. Colocava uma ênfase muito grande no seu ensinar, não focalizando questões ligadas ao aprender.

A interação em sala de aula era caracterizada por assimetria e rigidez, com grande domínio dos turnos por parte de P.

Havia ação sem reflexão baseada em fundamentação teórica.

B) P passa a privilegiar as aulas dadas na língua-alvo. Começa a experiência de negociar sentidos, não usando tradução. Isto acontece não por alguma proibição metodológica, mas porque P acredita que assim há maior circulação e experiencição de insumo na língua-alvo em sala de aula. Há expectativas de sua parte, que passam a ser explicitadas aos alunos, quanto a uma produção que vá além do nível da frase, e que seja criativa e não repetitiva.

Quanto às questões gramaticais, em parte elas são tratadas a partir das necessidades que vão surgindo na classe ou nas tarefas de casa, no que é chamado por Almeida Filho de "ilhas de sistematização". Muito do que é verificado como necessidade do aluno que produziu determinada tarefa é ventilado em sala de aula, constituindo o material a ser trabalhado nas próximas aulas. Em parte, porém, as questões gramaticais ainda são "plantadas" por P artificialmente, aproveitando alguma "deixa" do aluno para se estender longamente num tema gramatical, num retrocesso ao momento anterior. Porém, são explicações dadas na língua-alvo, e sem uma gradação pré-estabelecida.

A leitura silenciosa é privilegiada; surgem conversas e às vezes discussão em sala de aula do tema lido. Estimula-se a passagem dos diálogos dos livros para o discurso indireto já desde os primeiros níveis, como uma forma de se ultrapassar os limites da frase na comunicação. Faz-se resumo oral/escrito do que foi discutido, com/sem comentários.

A sala de aula é sentida como um local de prática, uma oficina de trabalho, onde os alunos podem experienciar a língua-alvo, no sentido de Breen & Candlin (1980): sala de aula como ambiente potencialmente comunicativo e socialmente autêntico enquanto contexto de ensino-aprendizagem.

P sente-se também parte desta oficina, não só no que se refere ao uso, por ela mesma, da língua-alvo, quanto pela análise constante dos vários aspectos relacionados com o processo de ensino-aprendizagem em si. Tem nesta fase mais consciência dos processos que quer explicitar também para os alunos.

Também há mais consciência de que deve levar os alunos a aprender a aprender, consciência de que deve ajudá-los a se tornarem independentes, dado que os cursos oferecidos são limitados, mas a aprendizagem pode continuar após o término dos cursos, para além dos limites da sala de aula. Explicita suas

expectativas quanto ao envolvimento responsável dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

A interação é sentida por ela como menos assimétrica.

As técnicas e procedimentos são analisados em vários trabalhos [RJ,RK,RL], percebendo-se então que a transposição da teoria para a prática não era tão automática quanto ela julgava, a princípio, ser possível.

As primeiras fitas gravadas em áudio e vídeo revelam choques entre teoria e prática, com aproximações e afastamentos entre as mesmas. É percebido que as aulas não são totalmente dadas na L-A, e é feita uma análise de quando e porque acontece a mudança de código[RJ]. P se questiona se o que está fazendo é aula ou "conversação" (num sentido pejorativo do termo). Percebe, em outro trabalho de análise, que pensa dar espaço para a produção oral dos alunos em sala de aula, mas na verdade domina o piso, regida ela própria pelo habitus e por crenças ocultas sobre o seu papel e sobre o papel de seus alunos[RK]. Há grandes dúvidas sobre como fixar o léxico circulante nas aulas- surgem "listas" de palavras como na etapa anterior, porém estas listas são trabalhadas em hebraico, e a posteriori.

Há ainda uma grande preocupação de P com a fixação, por exemplo, nos filmes de vídeo e nas gravações, de todo o vocabulário e das estruturas gramaticais circulantes. Estes de início eram trabalhados antecipadamente, de um modo não tão rígido, mas parecido com a forma com que usava o material didático no momento A.

Há tentativas de se estabelecer interação menos assimétrica e menos rígida em sala de aula.

A ação de P é seguida de reflexão geradora de modificações na sua prática.

C) A preocupação com a fixação do vocabulário e das estruturas gramaticais em parte é resolvida pela criação a posteriori de exercícios escritos, pela solicitação de resumos ou comentários como lição de casa. A ênfase maior, porém, tem sido na vivência deste material, de modo que, se por exemplo, o que acontece no vídeo ou na gravação despertar uma "conversa" que se mostrar relevante para o grupo, a prioridade é dada para o desenvolvimento "paralelo", ou seja, não previsto antecipadamente, desde que na língua-alvo. Não há mais tanta preocupação com a fixação de "tudo" o que circula em sala de aula.

É solicitada a repetida reelaboração dos trabalhos de casa, nos quais os "erros" são assinalados e discutidos por escrito (embora, ainda por força de antigos hábitos, sejam corrigidos por P), com a sugestão de colocá-los num jornal mural, que poderia eventualmente ser lido por colegas de outras turmas de hebraico. Este material exposto expandiria o público leitor potencial, dando objetivos mais reais para a sua reelaboração.

Há consciência da parte de P de que determinados pontos gramaticais não têm sido trabalhados, porque realmente os "desvios" tomam tempo, e este acaba sendo escasso para uma agenda que desejasse incluir o tópico gramática. Até o presente momento esta questão não está bem definida: Os alunos sairão do estágio V sem uma visão ampla, por exemplo, de todas as sete estruturas e de todos os oito casos dos verbos em hebraico, porém, com um certo conforto no uso da língua-alvo a um nível limiar, e com uma série de conteúdos extralingüísticos e culturais vivenciados de um modo que tem se mostrado significativo.

O que aparece de novo nesta fase é que a tendência para se valorizar e deixar entrar o imprevisto em sala de aula manifesta-se em espaços mais amplos do que aqueles que poderiam acontecer durante os seminários, em que os alunos teriam mais espaço para produção na língua-alvo. Ademais, o imprevisto, com o qual P passa a se sentir mais tranqüila, está aparecendo não só nas turmas mais avançadas, como também nas classes de nível iniciante.

Quando o desenvolvimento espontâneo da fala enseja uma negociação de sentidos relevante, propiciando a experiência de uso da L-A, a fala passa de elemento secundário para elemento prioritário da aula.

P sente mais segurança nesta fase: lidar com o imprevisto no ato de desejar comunicar algo não pode ser considerado "conversa" num sentido pejorativo, ou seja, que não faz/deveria fazer parte da aula propriamente dita. Constitui, no seu entender, aquilo que é o objetivo mesmo do curso: os alunos estão tendo a experiência de elaborar na hora, sem preparo prévio, aquilo que desejam comunicar aos seus colegas, entre os quais se sente incluída. O foco está no sentido. A ênfase neste foco tem determinado o rumo dos cursos.

A interação, menos rígida e mais flexível, parece de fato ser menos assimétrica, apesar de não aspirar à simetria como um ideal, pois a assimetria é considerada como inerente às posições de P e de aluno ocupadas em sala de aula. De acordo com o interesse e envolvimento dos alunos, pode-se detectar por parte destes últimos, mais tomadas de turno espontâneas e desvios do assunto por associações.

Reflexão e ação acontecem de modo mais interligado, como "reflexação".

3.1.4 INSTRUMENTOS PARA AVALIAÇÃO:

A- A avaliação se resumia a uma prova escrita bimestral, em que se solicitava o uso do vocabulário aprendido, cujas listas já se encontravam no começo de cada lição, e das estruturas gramaticais previstas em cada estágio. Havia nesta prova praticamente só a repetição do que fora trabalhado/ corrigido em sala de aula ou em casa. Não havia expectativa explicitada de produção criativa.

A avaliação era calculada rigorosamente, de um ponto de vista que P acreditava mensurável matematicamente, em função destas provas bimestrais e das lições de casa.

Em sala de aula e nas correções havia foco explícito na acuidade. P procurava corrigir todos os "erros".

A avaliação estava estaticamente voltada para os resultados.

Não havia avaliação do trabalho de P. Não havia discussão com outros professores sobre a operação global do ensino de línguas.

Havia sensação de frustração, tanto dos alunos quanto de P, em relação ao ponto limitado a que se chegava ao final do estágio IV (ela raramente trabalhava além deste estágio naquela época), mas não havia nenhuma visão de como se poderia direcionar a busca de P para alternativas de trabalho que levassem a resultados melhores.

B) O rendimento dos alunos, além das provas bimestrais, começa a ser perceptível também pelas tarefas que desenvolvem sozinhos, em casa. Essas outras tarefas, além das pedidas por P, trazidas espontaneamente pelos alunos, são muito valorizadas, servindo às vezes de sugestão para o trabalho de outros alunos, como, por exemplo: a tradução de Fernando Pessoa, de C; as tiras com desenhos em quadrinhos, de C e de A. Estas tarefas não são "contabilizadas", ou seja, não há notas, como no momento A.

A presença e a participação oral dos alunos em cada aula também norteiam a avaliação, porém, as diferenças individuais entre os alunos, que

podem ser mais ou menos silenciosos, mais ou menos tomadores de risco, não são bem entendidas por P, que não sabe ainda lidar com as mesmas.

Os seminários passam a ser "a prova" de maior peso nos cursos mais adiantados, mas ainda é feita uma prova semestral, na qual P solicita o que foi aprendido em sala de aula em termos de estruturas gramaticais e pequenas tarefas exercitadas oralmente, tais como fazer resumos, comparações, opinar sobre algo. Esta prova enfatiza o lado formal de sala de aula, que não deixa de existir, apesar do clima afetivo e da liberdade permitida para a entrada do imprevisto.

A avaliação contínua parece mais dinâmica e mais voltada para os processos, já que começa a aparecer uma espécie de diálogo por escrito entre P e os alunos, comentando a produção e os "erros" e gerando mais insumo para cada aluno especificamente. P porém ainda corrige ela própria, às vezes, alguns dos "erros" da produção de escrita que deveria ser reexaminada pelos alunos. Muitos "erros" na produção oral são relevados, quando não afetam a comunicação.

P busca dialogar com colegas de outras universidades, visando a formar um grupo de reflexão sobre o ensino de hebraico. Expõe-se à avaliação de colegas de outras línguas estrangeiras, trocando idéias e informações sempre que possível, no ambiente de trabalho ou em jornadas e congressos. Encara a elaboração/encaminhamento desta dissertação como uma reflexão assessorada em busca de melhoria de seus cursos e uma tentativa séria de avaliar a evolução de seu trabalho.

Há uma sensação de euforia da parte de P, como se tivesse enfim conseguido "acertar". Os seminários parecem ter desenvolvido o sentimento de competência dos alunos, estimulando sua auto estima e uma produção oral maior.

C) Nos cursos I e II ainda é feita uma prova escrita, sobre os temas gramaticais vistos, mas em contextos diferentes. Nela é solicitada a passagem de um texto do livro, não trabalhado na classe, para o discurso indireto (Vide explicitação à pág. 79, no exemplo 1), para ver se os alunos conseguem ir além do nível da frase. Há também avaliação constante, em todas as aulas, da produção/compreensão oral, e já se pode perceber tomadas de turno espontâneas dos alunos e um habitus de falar com P e mesmo entre si na língua-alvo.

Nos cursos de nível III em diante, os seminários continuam sendo um ponto significativo, junto com a produção oral espontânea, imprevista. A prova escrita nas turmas mais adiantadas ainda é uma questão em aberto, uma questão não resolvida para P.

Os trabalhos sugeridos por ela ou trazidos espontaneamente de casa pelos alunos pesam bastante na avaliação, como uma medida do envolvimento dos alunos. Este envolvimento dos alunos também é perceptível pelo fato de eles trazerem de casa suas fontes de interesse (livros, artigos) e quererem "compartilhá-los", ao menos com P.

Há uma cobrança maior e mais consciente de sua parte quanto à realização dos exercícios por escrito do livro, se possível ampliados e explorados criativamente. Por exemplo: Se os exercícios contêm verbos que estão no presente, colocá-los no passado; se pedem só um detalhe, relacionado com o tempo, ampliar para alguma noção de espaço também. O mínimo solicitado é o que o livro sugere, mas há possibilidade para os alunos mais "velozes" produzirem mais, avançarem de acordo com ritmos diferentes, sua capacidade não sendo subestimada.

Foi afirmado acima que há uma "cobrança maior e mais consciente" dos exercícios de fixação de sua parte porque, se por um lado os alunos não podem ser subestimados, e ela nesta fase tem consciência do rico potencial criativo dos alunos, tem também consciência de que este potencial pode ser revelado em sala de aula se houver bastante trabalho em casa de solidificação do material que é aprendido de uma maneira mais livre/espontânea em sala de aula, já que o imprevisto não se limita mais às aulas programadas para os seminários nem só aos cursos mais adiantados.

A avaliação dos alunos, em qualquer nível, passa a levar em conta seu envolvimento, seu engajamento com a responsabilidade no processo de aprender a aprender.

Uma boa parte dos alunos parece entusiasmada com o que acontece (conforme depoimento espontâneo de S, 1994,RB) em sala de aula. Há uma sensação menos eufórica e mais comedida, da parte de P, de melhoria dos cursos. Tem consciência, em seu momento de fechamento da dissertação, de que muitas questões interpretadas de modo ingênuo ainda deverão ser melhor esclarecidas, e que o processo de aperfeiçoamento continua.

O Quadro VIII, a seguir, mostra de modo resumido o panorama do processo de mudança da abordagem de ensinar de P, apresentado nesta primeira parte do Capítulo III.

OPERAÇÃO GLOBAL DE ENSINO DE LÍNGUAS				
	Planejamento	Material didático - Produção/Seleção	Procedimentos Técnicas e recursos	Instrumentos para Avaliação
Momento A	-Não escrito -Rígido -Material Didático (M.D) entendido como LivroDidático (L.D)	Quase nula L.D. publicado Canções p/fruição Explicações sobre traços culturais em português	Vocabulário restrito, memorizado por automatismos, programado antecipadamente, traduzido no L.D. L.D. seguido com gradação Leitura= decodificação Ênfase na gramática (foco > verbos) Cultura na língua materna Relações assimétricas; P domina turnos Ação sem reflexão teórica	De P- não havia Dos alunos: baseadas em provas bimestrais e em lições de casa, mensuráveis matematicamente -Foco na acuidade e nos resultados -Sensação: Frustração
Momento B	-Escrito -Menos rígido -M.D. entendido como: L.D., Áudio, Vídeo, Seminários	-Apostilas compiladas por P e também L.D. -Áudio (inclusive canções) e Vídeo educativos com foco no vocabulário e na gramática -Textos decorrentes ou não dos Seminários -Cultura na língua-alvo -"Erros": fonte de material	-Vocabulário não totalmente previsto, memorizado pelo uso em contextos diferentes, inclusive canções; sem tradução, por negociação de sentidos; produção maior do que frase; preocupação com fixação de tudo que circula na sala de aula -L.D. usado sem tanta gradação -Leitura resignificada -Ênfase maior no sentido; -Seminários começam a abrir espaço para imprevisto -Gramática: Oscila entre ilhas de sistematização e grande ênfase; fixada também por canções -Relações menos assimétricas, mas P ainda domina turnos -Ação reflexão ação reflexão	De P: -Auto-avaliação pela dissertação e pela troca com colegas Dos alunos: baseada em provas semestrais, lições de casa, seminários, envolvimento nas aulas -Não totalmente mensurável matematicamente, não só reprodutiva; com expectativa de criatividade -Foco no processo -"Erros" tratados como insumo, em parte relevados, em parte "dialogados" -Sensação de euforia
Momento C	-Em parte escrito -Mais flexível -M.D.= L.D. Textos Áudio Vídeo Seminários Imprevisto	Idem anterior, porém: -L.D. usado sem gradação -Áudio/Vídeo sem tanta ênfase no vocabulário e na gramática -Mais textos oriundos do imprevisto	Idem anterior, porém: -Foco na fixação do vocabulário mais relevante -Mais ênfase na produção de trabalhos espontâneos, porém P cobra exercícios de fixação do L.D./outros -Espaço privilegiado para o imprevisto -Gramática trabalhada em ilhas de sistematização -Maior espaço para produção dos alunos -P procura não dominar turnos -"Reflexação"	Idem anterior, porém: -Avaliação mais dinâmica e diferenciada -Reelaboração continua dos trabalhos -Sensação mais moderada de melhoria -Percepção de que há ainda questões a serem resolvidas

Quadro VIII- PANORAMA DO PROCESSO DE MUDANÇA DA ABORDAGEM DE ENSINAR DE P

3.2 PONTOS DE PARTIDA DO PROCESSO REFLEXIVO DE MUDANÇA: CRENÇAS EM JOGO

Todo processo tem um ponto de partida, algo como um pontapé inicial num jogo de futebol, sem o qual a partida não começa e não se desenvolve. Além do desejo em si de P de fazer um trabalho mais consciente, foi necessário explicitar, pelo estudo e pelo diálogo, duas crenças não especificamente relacionadas com ensino-aprendizagem de língua-estrangeira, para ela poder "entrar em campo".

A primeira, ligada à sua motivação para empreender esta pesquisa, refere-se ao papel social do professor (3.2.1).

A segunda, ligada ao como empreendê-la, refere-se ao conceito de ciência (3.2.2).

As reflexões de P indicam dois momentos diferentes em seu processo: no primeiro, estava interessada, a partir de seu Habitus (Bourdieu, op.cit.) de professora, em arbitrar (Cicurel, 1990) sobre a sua compreensão das teorias explícitas aprendidas, procurando uma confirmação da compreensão fora dela, nas autoridades científicas da área. Num momento posterior, mais amadurecido pelas reflexões, passou a ver e sentir na própria pele, e extrapolar para suas aulas, que o sentido teria que ser construído aos poucos, dentro dela, levando em consideração também seu mundo interno, suas teorias implícitas.

Analisarei em seguida as crenças implícitas que ajudaram a construção da abordagem almejada na prática, ou, no dizer de Mello (1981:45),

O modo particular pelo qual o ideário pedagógico (corpo de idéias organizado e elaborado que explica, justifica e orienta a prática docente) é filtrado pela prática de cada professor em particular, de acordo com as suas condições de vida.

3.2.1- O papel social do professor

Uma das crenças subjacentes, ou teorias implícitas, importante na relação entre a conscientização teórica de P sobre a teoria da abordagem comunicativa (construção de sentido da A.C.) e a revisão da sua prática de ensino (operacionalização da A.C.) foi a crença sobre o papel social do professor. Explicitar esta crença talvez contribua para entender a motivação para uma

professora com mais de trinta anos de magistério se envolver em um curso de pós-graduação e em uma pesquisa que demanda empenho e pode expor a sua imagem a riscos de não "preservação da face" (Goffman, 1974). Afirma P em RN:

"Sempre me incomodou muito a situação desprestigiada do professorado em geral do Brasil e, por estar pessoalmente envolvida, a situação em especial dos professores de hebraico. Eu sempre gostei de ser professora, mas sentia falta de um trabalhar em grupo, com um sentido de equipe, de troca de experiências; falta de trabalhar com a possibilidade de crescimento, de progressão baseados em evolução mais do que em tempo de serviço. Nos ambientes em que eu trabalhava, não havia falta de recursos para nos aprimorarmos. Mas não havia, na área de ensino de línguas, uma visão que hoje é dada pelas pesquisas em lingüística aplicada. Ficava-se mais nas questões em torno de troca de material didático, e praticamente só isto. Parecia que não havia saída para o desejo de tornar o hebraico mais familiar para as crianças que o estudavam anos a fio, em geral sem bons resultados para tanto empenho. E isto tudo causava um grande mal estar, que somado a outras questões, tais como: falta de apreço, de reconhecimento por parte das famílias/alunos (principalmente ao final do primeiro, e no segundo grau), falta de apoio, de estímulo, seja a nível financeiro, seja a nível moral, por parte das escolas, gerava uma queda na auto-estima, desânimo e manutenção de um status-quo que parecia sem saída. As leituras e reflexões na pós ressaltaram a importância do papel social do professor de línguas. Antes destas leituras, minha visão do professor de línguas era a de um 'dador' de aulas que nem são 'promocionais' [não pesam na promoção dos alunos] e são pouco valorizadas por eles"²⁶.

Talvez a visão descrita por P, do professor ser um "dador" de aulas, fosse um mecanismo de defesa desenvolvido para poder lidar com sua percepção pelo descaso em relação à sua profissão, principalmente por volta da década de oitenta. Atualmente [RN], P diria que:

"As leituras e reflexões me mostram o professor como alguém que tem que prestar atenção, tem que ser (re)conscientizado de seu valor como possível gerador de experiências que facilitarão o uso da linguagem como algo que pode repercutir e causar mudança social. Não mudanças sociais num sentido revolucionário de mudança [Kuhn, 1990] social; mas sim de mudança paulatina acontecendo no microcosmo da sala de aula, podendo infiltrar-se também em outros ambientes sociais. Fiquei impressionada com uma conferência que assisti no IEL com Van Dijk [4/3/93,RN] sobre 'Discurso e Poder'. Acho que foi a minha primeira entrada neste universo da linguagem mesclada com a política, com a questão da dominação na sociedade, direitos humanos, racismo, etc, e isto mexeu muito comigo, me atraiu, achei relevante. A noção de linguagem que eu fui construindo depois, de linguagem como constituidora de pensamento, de linguagem como discurso, e de discurso como prática social [Fairclough, 1989], na medida que mantém ou não determinadas representações sociais, me levaram a

²⁶-Confirmando esta opinião de P, vide jornal "O Estado de São Paulo" (26/09/1994:pág.A14) "CURSOS DE MAGISTÉRIO ESTÃO EM DECADÊNCIA", onde se afirma que ninguém mais quer ser professor, que a imagem pública do mesmo está comprometida no cotidiano da sociedade, e que a desmontagem e desqualificação dos cursos de magistério resultam do descompromisso do estado com a educação.

ver a classe como um espaço para a comunicação, espaço em que uma comunicação verdadeira pode ser exercida, e a troca de visões sociais diversificadas do mundo, leituras diferentes do mundo podem ser confrontadas [RF], podendo-se nela travar pequenas batalhas contra o preconceito e a discriminação. Fiquei com uma nova perspectiva em relação ao meu trabalho. Minha auto-imagem e meu empenho ficaram reforçados, minha consciência profissional se renovou. Acho de suma importância para mim, enquanto professora, sentir a dimensão/alcance social do meu trabalho; acredito também que seja uma das únicas maneiras de incentivar e de motivar os professores para uma formação continuada. Restringir o trabalho apenas aos conteúdos 'mensuráveis' desenvolvidos em sala de aula não convida ao desenvolvimento".

Esta nova perspectiva sobre o papel do professor em relação ao seu trabalho foi em parte construída a partir de reflexões sobre o ensino de leitura,. Em RF (pág.2), por exemplo, P escrevia a esse respeito:

"...Não há dúvida que o exercício deste tipo de leitura está ligado a poder. Observar, interpretar, participar, enfim, 'ler' o mundo através dos vários códigos pelos quais este se apresenta privilegia o acesso aos meios de sobrevivência de maior ou menor qualidade e à consciência de alternativas diante da vida. Daniel Coste [1988] afirma que construir uma nova competência permite um aumento de domínio social e confere uma maior autonomia comunicativa ao sujeito".

Também Lajolo (1994:105), vincula a questão da leitura e a participação no capital cultural de um povo, e conseqüentemente, ressalta a importância do trabalho do professor:

Se a leitura literária é uma modalidade de leitura, cumpre não esquecer que há outras, e que essas outras desfrutam inclusive de maior trânsito social. Cumpre lembrar também que a competência nessas outras modalidades de leitura é anterior e condicionante da participação no que se poderia chamar de capital cultural de uma sociedade e, conseqüentemente, responsável pelo grau de cidadania de que desfruta o cidadão.

Corroborando esta conscientização quanto à importância social do trabalho desenvolvido em sala de aula, está o artigo de Tarvin & Al-Arishi (1991) "Repensando o ensino comunicativo de línguas: Reflexão e sala de aula de inglês como língua estrangeira", em que os autores chamam a atenção para a necessidade, dentro do ensino comunicativo, de se desenvolver atividades em que as negociações não sejam elaboradas só através de aspectos interpessoais mas também através de aspectos intrapessoais, em que a mente se volte reflexivamente para dentro de si mesma, ativando o questionamento.

Também ligada à crença subjacente quanto ao papel social do professor estaria a afirmação de Pennycook (1989) de que toda a educação é política, já que, a seu ver, o político envolve todos os relacionamentos dentro da sociedade, e deveríamos sempre olhar criticamente os interesses envolvidos na produção dos diferentes tipos de conhecimento. Fairclough (1989:2) também aborda o tema e sugere examinar, a partir do estudo crítico da linguagem, as suposições do senso comum.

Entendida a mudança desta crença implícita de P quanto ao papel social do professor, crença esta que serviu de mola impulsadora desta pesquisa, passemos para a análise de outra crença implícita sua, relacionada com a noção de ciência e com a questão de fazer ciência.

3.2.2 Um novo conceito de ciência- Mudando a crença implícita em relação a uma verdade única e estável

Em seu processo de conscientização teórica, a reconstrução da representação do conceito de ciência vivenciada pela professora foi um dos fatores que permitiu o seu desenvolvimento, antes afetivamente bloqueado pela representação anterior. No dizer de P:

"As noções de 'construção de sentido', da 'natureza ativa' da compreensão, de não haver um sentido único, uma única maneira, a maneira 'certa' de entender as coisas (e que antes eu estava sempre buscando, em vão, nas palavras apenas das autoridades publicadas), desenvolvidas no decorrer das leituras e discussões em Linguística Aplicada, relativizaram a representação que eu tinha de ciência como porta-voz de 'uma' verdade única e estável, um conceito de ciência mais positivista, na qual subjazem ilusões de total objetividade, segurança e certeza".

Para Pennycook (1989:594), a orientação positivista seria uma tendência das ciências sociais para se automodelarem a partir das ciências físicas, através do uso da abordagem empírico-analista, com a intenção de chegar a uma objetividade através do desenvolvimento de técnicas de análise quantitativas e padronizadas. Com relação à orientação positivista, afirmava P:

"Aquela representação de ciência exercia sobre mim um efeito bloqueador, pois devido a ela, eu via a pesquisa como algo que só alguém que possuía um 'dom especial' poderia fazer (dom esse que se possuía ou não, e não como algo que pudesse ser cultivado). No decorrer de meu processo de conscientização teórica, essa antiga representação foi desestabilizada por uma

nova representação do conceito de ciência, representação essa diferente, menos bloqueadora, de ciência que conhece suas limitações, ciência mais humana, menos 'venerada'²⁷ e mais atingível, porque me permitia acesso a seus domínios.

Ciência passou a ser entendida pela pesquisadora em formação não mais como a detentora da verdade, até então entendida como única, mas como fonte geradora de conhecimentos sujeitos a controvérsia, crítica e discussões, já que a realidade não é passível de uma só leitura. A percepção de que "fazer ciência" é algo que se pode aprender representou uma abertura para o desenvolvimento de seu processo de conscientização teórica.

Os dois pontos (3.2.2.1 e 3.2.2.2) que serão analisados adiante servirão para verificar como o fato de P saber que ciência era algo que poderia ser aprendido não implicou que este aprender fosse linear, tranqüilo, bastando querer mudar para consegui-lo.

3.2.2.1 Do caráter dialético do processo de conscientização teórica

Na "reconstrução multinivelada" de seu processo de conscientização teórica, confirmando que não basta saber para mudar, P teve que conviver com instabilidades e contradições, que podem ser percebidas em sua afirmação [RN]:

"No decorrer do Curso de Pragmática que fiz em 1992, passei por uma experiência muito interessante, que contribuiu para a minha compreensão/aceitação do caráter instável de ciência. Lá lemos e discutimos o livro de Austin (1990) 'Quando dizer é fazer', gerador da teoria dos atos de fala. Eu achei a leitura e a discussão das doze conferências que o compõem extremamente difíceis. Mas o que realmente ficou na minha memória²⁸ foi a guinada surpreendente que ele dá ao final, 'desconstruindo' tudo o que afirmara antes".

²⁷-Levando em conta a importância do contexto, conforme Bakhtin (1989), explico o adjetivo "venerada" empregado em relação à ciência: Dentro da cultura judaica, à qual pertencço, o sábio, aquele que conhecia os múltiplos níveis de interpretação por seu diálogo constante com outros sábios, de outros lugares e de outras épocas, era por esse saber mais respeitado até do que o próprio sacerdote na sociedade. A ascensão social e o prestígio eram democraticamente conquistados via dedicação e estudo. Este pressuposto pode também representar um fator motivacional subconsciente que explicaria o meu empenho em crescer ainda que tardiamente e conquistar a autoridade necessária para a socialização do saber por mim adquirido.

²⁸-Conforme Kleiman (1989), há evidências experimentais que mostram que o que se lembra após uma leitura são as inferências que fizemos durante a mesma, não o que o texto dizia literalmente- "quando decoramos um texto, palavra por palavra, sem procurar um sentido global, sem fazer as inferências necessárias, esquecemos o conteúdo quase que imediatamente, evidenciando com isto que não houve compreensão".

Eu associei este caráter dialético (Löwy, 1989) da ciência, no sentido de conter aspectos contraditórios e características de instabilidade, com a mudança do conceito de ciência da P. Porém, usando a terminologia de Lajonquiére (1992), que afirma que o pensamento é formado de "conhecimento" e de "saber", esta sua aceitação, ou seja, seu "conhecimento" de um ponto de vista intelectual destas características da ciência, com conseqüências no seu processo de conscientização teórica, parece ter sido apenas aparente, isto é, não incluía um "saber" de um ponto de vista de desejo inconsciente.

Isto pode ser depreendido da comparação entre declarações feitas no memo J e um fato registrado alguns meses após no memo L :

Comentando sua postura durante um curso de verão que fizera, P afirmava em RM, memo J, 8/3/1994 (pág. 6):

"De uma postura 'deslumbrada', não crítica, crente [portanto mágica ainda e não consciente] de que a A.C. era a solução para todos os males que afligiam o ensino de línguas, no começo do seu contato com a teoria relacionada com a A.C., sinto que esse curso final pode ser realizado de uma maneira mais equilibrada [porque crítica]".

P refere-se ao curso de abordagens que fizera, no qual sentira que estava mais "equilibrada", menos "deslumbrada", por emitir opiniões próprias com mais firmeza, uma vez que ancorada na evolução de seu processo de conscientização teórica. Ela continua, no mesmo memo:

"O sentido (único, exclusivo, diga-se de passagem) do que seria A.C. na prática, intensamente buscado por mim desde o começo, aos poucos foi mudando para algo que deveria ser construído por mim, dentro de minha prática, dentro de meu contexto, que era único somente em relação a mim e a cada uma de minhas classes, cada qual uma experiência diferente e peculiar, que não poderia seguir fórmulas prontas, pré-fabricadas".

Neste estágio, P dava a perceber que, para cada professor, a A.C. teria que ser uma outra experiência, naturalmente construída seguindo linhas, tendências, comuns, mas jamais iguais. Esta valorização de si própria, do nível de compreensão a que chegara, porém, contrasta com o que está registrado em RM, memo L, 18/10/1994 (pág. 1), portanto sete meses depois:

"Percebi então que apesar de achar que estou mais amadurecida, e de opinar em cursos/encontros com mais segurança sobre assuntos ligados às teorias em lingüística aplicada, de 'conhecer' o papel dos envolvidos numa pesquisa (eu entre eles) de cunho etnográfico, esta minha relutância em me colocar como fonte documental, por não ter sido 'publicada' externamente, sugere que ainda estou presa ao mito do peso das autoridades publicadas [tratado em

4.1.1] e que ele só aparentemente e em parte foi desconstruído. Estou com resistência quanto às minhas análises- elas não valeriam porque ainda não foram 'publicadas!'"

O comentário de P, atuando como pesquisadora em um momento mais avançado da sua análise, refere-se à dificuldade que sua orientadora lhe apontou, reforçada pelo que segue abaixo, de aceitar suas anotações como fonte fidedigna e documental. Neste momento, P já sabia, intelectualmente, que numa pesquisa de cunho etnográfico deve-se levar em conta a opinião de todos os envolvidos na pesquisa, inclusive a dela própria. No entanto, tinha dificuldade em mudar, conforme sua declaração abaixo, em RM, memo L, 18/10/1994 (pág.2):

"Você [orientadora] também chamou a atenção para o que eu escrevera a respeito da 'aula' de M sobre a África- que eu 'não tinha documentação' porque ela acontecerá imprevisivelmente. Quando escrevi, eu interpretei o 'documentar' que escrevera como filmar, gravar. O fato de eu ter registrado o caso em minhas anotações esparsas [RN] me mostrou um aspecto do caráter dialético deste meu processo de conscientização: Não estou ainda dando crédito, aceitando como documentos, os meus próprios registros! Por mais leituras sobre pesquisa de cunho etnográfico que eu tenha feito!"

Pode-se perceber, pelos dois exemplos, um afastamento entre o processo de conscientização teórica de P e sua prática, como evidência de que processos de mudança, conforme já elaborado em 2.2.1, não acontecem linear e automaticamente, mas contêm contradições internas que só e talvez com o tempo e a discussão podem ser resolvidas. Conforme Lajonquière (1992:33):

...desconhecer-se-ia que as aprendizagens não se reduzem a uma simples inscrição em estruturas a priori, visto que, pelo contrário, elas assentam-se sobre um processo de assimilação ativa que carrega em si mesmo conflitos, erros e reformulações que acabam tornando imprevisíveis e não padronizáveis tanto os procedimentos individuais de resolução de problemas quanto a efetiva passagem de um nível estrutural de conhecimento a outro.

O fato relatado acima, sobre o contraste entre a consciência de que o sentido tem que ser construído internamente, e sua negação, perceptível pelo lapso de P, que não considerou como fonte documental seus registros não gravados, confirma a citação acima, de Lajonquière.

3.2.2.2 Instabilidade x rotinização

Em decorrência de sua nova visão de ciência, como algo que deve estar sempre sujeito a mudança e renovação, P teve uma intravisão que poderia explicar seu "respeito" ao material didático por ela empregado durante muitos anos.

Quando se leva em consideração o processo (e a conscientização teórica está sendo vista como um processo de reconstrução multinivelada), o fator da instabilidade quanto a certezas pode ser sentido como bastante amedrontador. Para evitar esta instabilidade, característica da ciência, há professores que em sua prática de sala de aula parecem preferir em geral a pseudo segurança daquilo que está aparentemente definido, estável, como por exemplo, o material didático publicado, que vem carregado de "autoridade". Esta autoridade do material didático pode ser percebida na crítica de Lajolo (1982:54):

Tudo o que chega à escola via livro didático parece tornar-se inquestionável. Transforma-se numa verdade absoluta....ao endossar as tais verdades absolutas, ao assumir-se como guardião delas, o professor corre o risco de contribuir para a alienação do processo educativo. Ao fazer do texto pretexto para qualquer dogmatismo, está desfigurando o texto.

No dizer de P [RD], há uma possível explicação para esse ensino "alienado", que delega praticamente toda a responsabilidade pelo ensino ao livro didático:

"Acredito que a manutenção de um determinado material didático por longos anos de minha prática, apesar das inúmeras ressalvas (em nível ainda intuitivo) que eu tinha quanto a ele, e de tímidas tentativas de 'subversão' do mesmo, foi em grande parte devido a este medo de instabilidade, somado à ausência de conhecimento de alternativas e à 'deferência' que eu dava à palavra publicada, que me impedia de analisá-lo criticamente".

No ensino de línguas estrangeiras de grande demanda, há pressões sobre os professores pelo que Pennycook (1989) chama de "produção de conhecimento por interesse", ou seja, como há interesse comercial/financeiro na venda de materiais didáticos (livros, "métodos") há toda uma política que estimula a troca de material didático por outros tipos como "inovadores/inovados". Muitas vezes, porém, e ao contrário, as instituições optam pela manutenção de um mesmo livro didático. Esta opção pode estar ligada ao que Prabhu (1990:172)

aponta como um dos maiores impedimentos para o sucesso da implementação de um método - o seu ensino de uma forma mecânica, sem o envolvimento e sem a ativação da compreensão subjetiva do professor quanto ao ensino que está fazendo (ensino "real"). O ensino "mecânico" resultaria, segundo ele, de uma super rotinização inimiga da atividade de um "bom" ensinar. O ensinar, ainda segundo Prabhu, está sujeito a grandes pressões de rotinização, rotinas essas protetoras e mantenedoras de papéis, com um efeito mortal sobre o senso de plausibilidade do professor. Dentro desta visão, o professor que atua sem esse senso acionado, estaria acomodado, não contribuindo e delegando a outros a responsabilidade pela renovação do seu trabalho.

Resumindo: A mudança da noção anterior de ciência mais positivista, com o conseqüente peso de infalibilidade anteriormente dado por P às autoridades intelectuais, em contraposição à crescente ativação de seu senso de plausibilidade, possibilitada pelo desenvolvimento de sua conscientização teórica, representou um fator motivador, energético do envolvimento com este trabalho, voltado para a formação continuada do professor.

Revisitados os pontos de partida do processo reflexivo de mudança de P e analisadas as suas crenças implícitas em relação ao papel social do professor e em relação ao "fazer ciência", passo nos capítulos seguintes à análise, na sua prática, do elemento detonador deste processo de mudança - a abordagem comunicativa, vista através de reflexões em torno da linguagem (Capítulo IV) e em torno do ensino-aprendizagem (Capítulo V), tomando a definição de abordagem de Almeida Filho (1993:13), já citada à pág.21 como base.

CAPÍTULO IV- ANALISANDO OS INGREDIENTES DO CALDEIRÃO

4. AS TEORIAS NA PRÁTICA: REFLEXÕES EM TORNO DA LINGUAGEM

Em suas primeiras reflexões, P sentia-se limitada em sua busca de aperfeiçoamento, conforme pode ser depreendido de sua afirmação²⁹:

"Antes do início dos meus estudos, eu não tinha a visão global daquilo que está envolvido com o ensino de línguas. Não havia a noção de 'operação global de ensino de línguas' e nas discussões quanto ao que poderia ser modificado para aperfeiçoar os cursos, a discussão com os colegas em geral não ia além do material didático, dos exercícios (escritos) que poderiam ser preparados. A produção oral dos alunos era muito pouco trabalhada, era algo que era sempre projetado para ...depois. A noção do que subjaz por trás de tudo isto (abordagem), que eventualmente poderia explicar resultados diferentes entre nós, professores com praticamente a mesma formação, e que usávamos o mesmo material, não existia. A falta de leituras e discussões deixava-nos sem saída, sem instrumentos para buscar e encontrar alternativas".

O fazer descrito acima por P era portanto limitado pela ausência de reflexão teoricamente embasada. Era o fazer "feiticeiro", que gerava também, como contrapartida, a expectativa de que o aluno adquiriria "magicamente" a língua alvo almejada.

Neste Capítulo IV e no próximo, que constituem o cerne da análise, ao identificar os movimentos de aproximação e distanciamento entre o processo de conscientização teórica de P e seu habitus didático (primeira pergunta de pesquisa), focalizarei na prática o seu diálogo com a teoria explícita referente a cada um dos pontos que compõem a abordagem de ensinar.

Neste capítulo, focalizo a concepção de linguagem de P, com ênfase principalmente na questão da gramática (4.1) e do discurso (4.2). No Capítulo V, as suas concepções de ensino e de aprendizagem.

Estarei revelando então algumas das manifestações concretas decorrentes (ou não) dessa força orientadora que se fundamenta também em teorias implícitas, e respondendo à segunda pergunta de pesquisa, que se refere ao papel das crenças implícitas que interferem nesta relação dialógica.

²⁹-As citações de P sem identificação de registro indicam reflexões retrospectivas desenvolvidas durante a construção desta dissertação.

A análise basear-se-á principalmente no momento B, e em reflexões em torno do Grupo 2, que experienciou mais nitidamente o momento de viragem de P.

4.1- QUESTÕES EM TORNO DA GRAMÁTICA

4.1.1-Complexificando o conceito de gramática

Antes considerada quase como uma espinha dorsal dos cursos baseados na abordagem gramatical, a gramática era encarada por P de uma forma muito ingênua:

"Eu tinha uma sensação, gerada pela falta de leituras e de reflexão, de que gramática era algo um pouco sagrado, detentor da verdade única, já que sacralizada na forma de livro, fonte de consulta e fonte de autoridade (talvez pela influência de minha formação judaica, na qual a palavra escrita teve por milênios um caráter sagrado). Havia a ilusão de que a gramática, leia-se no singular mesmo, dava conta de uma descrição minuciosa e correta da língua, difícil mas limitada, e que, se sabida, já eliminaria uma boa parte das dificuldades de aprendizagem da mesma (o difícil mesmo era gravar o léxico necessário para se comunicar, achava eu...)". [RI]

Um primeiro passo na reflexão sobre a gramática veio com a leitura de Bakhtin³⁰ (1988:110) (citando Nicolau Marr):

A língua é uma criação da sociedade, oriunda da intercomunicação entre os povos provocada por imperativos econômicos; constitui um subproduto da comunicação social, que implica sempre populações numerosas...A concepção que a assim chamada cultura nacional possui dessa ou daquela língua como língua nativa, de massa, de toda a população, é anticientífica e irrealista. Por enquanto, a idéia de uma língua nacional comum a todas as castas, classes, é uma ficção.

Como réplica a essa citação, afirmava P em RI:

"Foi com surpresa que tomei consciência de que não existe apenas 'uma' língua nativa e 'uma' gramática, ou algumas gramáticas, mas que feito um levantamento em aula constatou-se a existência de cerca de quarenta tipos diferentes de gramática, cada uma tentando descrever aspectos diferentes de uma realidade multifacetada, que jamais poderá ser aprendida em sua totalidade!"

³⁰-As citações de autores publicados que aparecerem neste capítulo e no próximo visam a destacar o caráter dialógico deste processo.

Ainda ligado ao processo de conscientização teórica de P quanto ao papel limitado da gramática na aquisição de uma língua está a fala de Widdowson (1980:239), que em seu artigo "The partiality and relevance of linguistic descriptions" não vê o lingüista analista como um ser neutro, que consegue descrever a linguagem de um ponto de vista imparcial:

Todas descrições, não importa quão objetivas possam parecer, são na realidade projeções de atitudes sociais ou pessoais.

Portanto, estão carregadas de ideologia. Esta questão pode ser remetida a Fairclough (1989) e sua definição de representações, pois, ao descrever, sempre a pessoa o fará a partir de suas interpretações pessoais. Deste modo, também/até o estudo da gramática deixou de ser visto por P como algo totalmente objetivo.

4.1.2 Da gramática em movimento de distanciamento da abordagem comunicativa

Nesta seção será visto como P, mesmo conscientizada teoricamente do peso relativo que a gramática deveria ter dentro da A.C., ainda trabalhava, às vezes, dentro de um habitus mais ligado à abordagem gramatical.

Na Aula 2 (1557-1900), a partir da dúvida de um aluno, uma boa parte da aula é tomada pelo ensino de uma série de verbos irregulares no futuro, como P fazia antigamente, focalizando o gramatical. Também na Aula 4, o foco principal, explícito, foi a gramática. Nesta aula, que a princípio não fora planejada para focalizar este item, houve uma retomada da questão dos verbos no futuro, com excesso de informação gramatical. P havia negociado uma prova por escrito com os alunos. Estava justificada então a recordação na aula, mas não a ênfase exagerada na gramática como aconteceu. O texto escolhido³¹ funcionou muito

³¹-Como eu aproveito a vida?

Pego uma roupa de banho e vou para Eilat.
Levanto tarde, como algo e desço para o mar.
Às vezes, procuro um pouco de serviço,
trabalho algumas horas num restaurante
e volto para o mar. Encontro amigos e
converso com a "turma de fora". Passeio
bastante. Não estudo, não leio jornais,
não ouço notícias no rádio e não penso
no futuro. À noite vou a uma discoteca
ou sento num café e vejo filmes. Assim eu
aproveito a vida:(IVRIT MIN HAATCHALÁ,91)

איך אני 'עושה חיים'?

אני לוקח בגד ים ונוסע לאילת. אני קם מאוחר, אוכל משהו ויורד
לים. לפעמים אני מחפש קצת עבודה, עובד במסעדה כמה שעות
יחזר לים. אני פוגש חברים ומדבר עם החברה מחוץ לארץ. אני
מטייל הרבה. אני לא לומד, לא קורא עיתונים, לא שומע חדשות
ברדיו ולא חושב על העתיד. בערב אני הולך לדיסקוטק או יושב
בית קפה ורואה סרטים. כך אני 'עושה חיים'.

bem para o passado, mas para os verbos no futuro oferecia muitas dificuldades, um número elevado de exceções, que só foram percebidas por P a posteriori, conforme RC (turno 94):

“...quem pediu prá dar essa aula foi um aluno...a gente viu nesse dia ...ia ter uma avaliação, não sei o que...e aí bolei um exercício, J. [colega], na hora, uma forma de subverter o livro, que eu...uma história muito interessante, sobre o que que é viver a vida...um pedacinho assim [mostra o tamanho da leitura] mas para ler em hebraico, para eles, era difícil, então a gente conversou, leu, entendeu aquilo lá...e aí...eu saquei na hora: bom, um monte de verbo, então vamos passar isso daqui pro passado...e eles leram no passado...todos os verbos ali eram regulares...funcionavam normalmente para o passado...e aí eu, que nunca tinha experienciado isso antes...aconteceu...eu lidei com o imprevisto, então se eles fizeram no passado, vamos tentar o futuro, que ele falou, fulano falou que ele não tá podendo... então já que vocês querem...vamo trabalhar...na hora...e aí eu fui ...eu já tinha dado...duas aulas antes eu já tinha dado ...mas aí tomou a aula praticamente todinha foi uma aula de gramática...”

Por mais que houvesse emprego de técnicas para amenizar o fato, e que o exercício fosse uma resposta à solicitação de um aluno, o foco principal desta aula ficou no que Widdowson (1978) chama de Forma. O que parece indicar que numa aula, dentro da A.C. ou em fase de mudança para a A.C., não é muito didático se deixar conduzir a "conversa" com a mesma liberdade de direção do que num encontro em outro contexto. Também indica que a flexibilidade que P tem que ter para lidar com o imprevisto tem que estar fundamentada, no que diz respeito à gramática, num conhecimento profundo ou experiência de uso com o material didático empregado. No caso do texto trabalhado em aula, P deu uma "resposta" quase automática à necessidade manifestada por um aluno em aula anterior. Deveria ter "parado um pouco" para pensar, para refletir se era mais adequado ou não fazer aquele exercício naquele momento, com tanta ênfase na forma.

Tarvin & Al-Arishi procuram incentivar a reflexão dentro das salas de aula de línguas, e desestimulam respostas automáticas, impulsivas, no caso, também do professor. P agiu sem grande reflexão prévia, comportamento este que pode ter, à época, estimulado o mesmo tipo de resposta impulsiva por parte dos alunos... Se P tivesse refletido, talvez simplesmente pudesse ter respondido diretamente à questão que o aluno não sabia, sem tentar, indutivamente, levar a classe a refletir em torno de tantas questões gramaticais, conforme seu diálogo com um colega, em RC (continuação do turno 94):

94-P...foi na língua-alvo, foi a partir de um pedido do aluno, não fui eu que sugeriu dar, eu improvisei uma coisa, tentei no ato resolver e lidar...área de competência estratégica...não é?...do professor. Tudo isso aproxima com as teorias...mas de repente...eu tô vendo que isso aí é uma aula todinha gramatical...**eu podia ter dado simplesmente a regra que ele pediu e pimba...ponto final...**

95-J-Foi a conclusão que eu cheguei a posteriori também...

96-P-Mas é só a posteriori! Cê tá entendendo? Porisso que eu digo, não dá prá você ser linear...agora...eu nunca mais vou fazer esse erro...pegar um trecho que eu não li, não estudei, prá passar pro futuro, era um trecho, prá gente conversar a respeito, não era prá fazer um exercício gramatical, então eu não vou me arriscar a fazer improvisado assim, porque pode dar mal, ou eu já vou tá consciente de que muito bem....o aluno perguntou, eu dou a regra...em hebraico, acabou...morreu

O fazer a aula girar o tempo todo em torno de um tema gramatical pode representar um retorno inconsciente de P a comportamentos antigos, automatizados, ligados à abordagem gramatical anteriormente vivenciada por ela.

Também a sua fala (turno 96), que "eu nunca mais vou fazer esse erro", demonstra uma visão ainda idealizada de que sabendo o que não deveria ser feito, garantiria não incorrer no mesmo "erro".

4.1.3 Da gramática em movimento de aproximação com a abordagem comunicativa

Do total de aulas analisadas, apenas duas foram dominadas pelo assunto "gramática" (Vide Quadro IV, pág.11). Mesmo tendo tido um peso muito grande nestas duas aulas (2 e 4) analisadas, está sendo trabalhada na língua-alvo, fixada em contextos variados e em ilhas de sistematização.

Pode-se citar, como exemplo de discussão sobre um ponto gramatical na língua-alvo, o Exemplo 1, extraído da Aula 4, construída totalmente em hebraico, menos no ponto 1475 da Fita 2, quando o adjetivo " complexo" foi parcialmente explicado em português.

Exemplo 1 (Aula 2):

1-P-NÃO SEI SE M FEZ...OS VERBOS.
FRASES NO PASSADO E NO FUTURO
2-M-EH...EU..NO FUTURO MUITO MUITO...
3-P-NO FUTURO SIM, E NO PASSADO TAMBÉM?
4-M-NO PASSADO...EH...FIZ...MAS...MAS...NÃO ????
5-P-NÃO! NESTE SEMESTRE! COMO VOCÊ SE SENTE?...VOCÊ SABE ISTO?
6-M-SOBRE...
7-P-VERBO! VERBO NO PASSADO E NO FUTURO, E ESTUDAMOS UM POUCO O CONDICIONAL...VOCÊ ACHA QUE SABE?
8-M-EU SEI NO FU...TURO..NA...
9-P-ESTRUTURA? EM QUAL ESTRUTURA?
10-M-EM QUAL ESTRUTURA,...AS NO..PASSADO...EU...EH..
11-P-TEM..TEM
12-M-TEM PROBLEMAS NO VERBO COM ...EH..."ha"
13-P-ENTÃO PRECISAMOS RECORDAR, NÉ? ELE FEZ O... TRABALHO
14-M-EU EU POSSO...EH...POSSO..CON...CON?
15-P-EU CONSIGO...
16-M-EU CONSIGO FAZER...ESCREVO...EH...ESCREVER...MAS NÃO NÃO CONSIGO...EH...LEIO
17-P-LER? (espantada)
18-M-LER...
19-P-SIM?
20-M-EU NÃO..NÃO EH...
21-P-LER OU FALAR, M?
22-M-EH...LER E FALAR ???
23-P-QUANDO VOCÊ LÊ NO LIVRO VOCÊ NÃO SABE COMO SE FALA?
24-M-SE EU LEIO...EH...EU FIZ NO PASSADO...PASSADO., MAS NÃO NÃO...NÃO CONSIGO ...EH FAZER EH PREPARAR O VERBO
25-P-O VERBO
26-M-EH...FAZER a vogal
27-P-AS VOGAIS, SIM...MAS ISTO É MUITO IMPORTANTE...

1-פ- אני לא יודעת אם מ עשה...ה פעלים.. משפטים בעבר ובעתיד
2-מ-אה..אני..בעתיד הרבה הרבה ...
3-פ-בעתיד כן, ובעבר גם?
4-מ-בעבר ...אה...עשיתי אבל..אבל..לא??
5-פ-לא! בסמסטר הזה! איך אתה מרגיש?... אתה יודע את זה?
6-מ-על...
7-פ- פועל! פועל בעבר ובעתיד, ולמדנו קצת על משפטי תנאי.. אתה חושב שאתה יודע?
8-מ- אני יודע בע...תיד.. ב..
9-פ- בניין? באיזה בניין?
10-מ- באיזה בניין...ה..ב..
עבר... אני...אה..
11-פ- יש.. יש
12-מ- יש בעיות בפועל עם...אה... "ha"
13-פ- אז אנחנו צריכים לזכור, כן? הוא עשה את ה...עבודה
14-מ- אני אני יכול...אה...יכול..מ..מ?
15-פ- אני מצליח...
16-מ- אני מצליח לעשות... כותב...אה..לכתוב..אבל לא לא צליח...אה..קורא
17-פ- לקרוא?
18-מ- לקרוא...
19-פ- כן?
20-מ- אני לא.. לא אה...
21-פ- לקרוא או לדבר, מ?
22-מ- אה... לקרוא ולדבר??
23-פ- כשאתה קורא בספר אתה לא יודע איך אומרים?
24-מ- אם אני קורא...אה... אני עשיתי בעבר...עבר... אבל לא לא ... לא מצליח...אה לעשות אה להכין את הפועל
25-פ- הפועל
26-מ- אה... לעשות a vogal
27-פ- התנועות, כן... אבל זה חשוב מאוד

A negociação de sentido para detectar o problema foi feita na língua-alvo. Houve espaço para exercitar a compreensão oral e alguma produção oral livre, mesmo que incipiente.

O diálogo entre P e M teve como objetivo detectar a causa de um dos problemas mais difíceis no ensino/aprendizagem de hebraico, qual seja, a leitura consonantal. O aluno, principalmente no turno 16, está se referindo a esta dificuldade específica. Ele sente dificuldade em ler as variações do verbo somente a partir das consoantes- o que requer um bom conhecimento/uso gramatical.

Mesmo não sendo o exemplo uma ilustração de como se exercita a gramática em sala de aula, no meu entender, perceber qual é o problema já seria meio caminho para a solução do mesmo, através do encaminhamento da aula para a reflexão/exercícios em torno do ponto que se mostrou frágil. Resumindo, no dizer de P:

"Anteriormente, as regras gramaticais, construídas conjuntamente com os alunos, em português, não permitiam exercitar, simultaneamente ao aprendizado das mesmas, a compreensão e a produção orais do hebraico. Nestas aulas, isto está podendo ser exercitado, só que o tema acaba sendo...a gramática. É questionável porém, se este tema é realmente bastante significativo/relevante para os alunos [como tema]".

P também mudou o modo de lidar com a gramática em sala de aula, num movimento de aproximação com a A.C., ao tentar fixar a gramática por referência a contextos variados. Sua reflexão, a seguir, mostra a sua compreensão de que o conhecimento gramatical, assim como o lexical, teria que ser replantado muitas outras vezes, em outros contextos, e que em seu uso ele acabaria se fixando, e não como anteriormente, pela repetição mecânica, automatizada, em exercícios descontextualizados.

A variação de contextos seria, na visão de P, frutífera para a fixação das regras gramaticais aprendidas:

*"Com a proposta de passar o texto "Como eu aproveito a vida" (que foi primeiramente lido e entendido em sala de aula) para o passado e para o futuro, em outras pessoas e em outras situações, como lição de casa, eu pretendia variar, e portanto reforçar a contextualização das regras aprendidas. O exercício não estava sendo feito de uma forma mecânica, **previamente** determinada, como antigamente, tipo: hoje vamos trabalhar com tal ou tal estrutura...mas foi decorrente de uma necessidade manifestada pelo aluno [Exemplo 1, turnos 16, 24 e 26 principalmente], e exigiria criatividade de sua parte para usar os verbos em situações que ele(s) teria(m) que imaginar".*

Esta atitude de P poderia ter surgido de seu diálogo com a fala de Bakhtin (1988:102):

Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um ítem de dicionário mas como **parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade, e das múltiplas enunciações de sua própria prática lingüística**. Os nativos nunca (ou quase nunca) percebem o caráter coercitivo das normas lingüísticas. Isto só acontece em momentos de conflito, momentos raros e não característicos do uso da língua (quase que exclusivamente associados à expressão escrita).

A necessidade de se criar também em sala de aula espaço para a prática lingüística, gerando interações espontâneas na medida do possível, nas quais houvesse necessidade de negociação de sentidos, com conseqüente fixação "não coercitiva" do léxico e das regras gramaticais, levou P a inverter a ordem do trabalho em torno da gramática em sala de aula, ou seja - primeiro o uso da língua, depois, "ilhas de sistematização" (Almeida Filho, 1993):

"Nestas aulas em que trabalhamos demais a gramática, este trabalho foi decorrente da necessidade surgida, ou seja, o foco na forma veio como decorrência de uma necessidade manifestada pelo aluno, de um problema que eu tentei sanar levando-os a produzirem outros enunciados, em outros contextos, e não a priori, como antigamente".

Esta fala de P seria então uma réplica ao que Bakhtin (1988:102) afirma:

A consciência lingüística dos sujeitos falantes não tem o que fazer com a forma lingüística como tal, nem com a própria língua como tal. Na realidade, não pronunciamos nem escutamos palavras, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou não, etc. Só reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

Esta afirmação de Bakhtin, tão importante dentro do processo de conscientização teórica de P, também a influenciou quanto às suas aulas de gramática:

*"Como resultado de meu diálogo com esta fala de Bakhtin, que eu compreendo como útil não só para construir o **sentido** da palavra, mas também para a fixação de alguma de suas **formas** gramaticais, também passei a usar durante a aula de gramática canções já conhecidas pelos alunos, nas quais formas do futuro aparecem. Deste modo, eles poderiam vê-las em outros contextos, dentro de outros enunciados, talvez mais significativos para si".*

Outro ponto positivo que pode ser levantado nestas aulas "carregadas" de gramática foi que P procurou suavizar a aridez da Aula 4 procurando "contextualizar as formas gramaticais", também com brincadeiras:

i- com características do aluno E: (Vide Exemplo 6, pág.98, turno 36, em que P brinca com a predileção do aluno por livros de estatística):

1722: ELE OUVIRÁ LIÇÕES DE ESTATÍSTICA NO RÁDIO...

הוא ישמע שיעורי סטטיסטיקה ברדיו...

ii- Com a situação política vivida na época:

1812: É PRECISO PENSAR BEM, A QUEM VOCÊ ESCOLHERÁ, MALUF OU SUPPLY?

צריכים לחשוב טוב, את מי תבחר, מלוף או סופליסי?

Isto gerou um pouco de "conversa" e desviou para fora do foco explícito na gramática. Fez com que ela "entrasse pelo canto do olho", conforme Almeida Filho (comunicação em sala de aula), ou procurasse se relacionar mais com a aquisição do que com a aprendizagem.

Em algumas outras considerações em torno da gramática, no caso das aulas 2 e 4, trabalhadas especificamente quanto à conjugação de verbos irregulares no futuro, fruto do "diálogo" de P com a teoria explicitada acima, a questão da gramática foi complexificada, ou seja, passou-se a trabalhá-la de uma forma menos ingênua, sem a ilusão de que basta ensinar (mecanicamente) para o aluno aprender (automaticamente).

Talvez a resposta dada por P à necessidade de conhecimentos gramaticais manifestada pelo aluno represente também uma amostra de como ela está mais livre para lidar com o imprevisto, com a falta de "gradação", com o não ter que ter "hora certa" para ensinar uma questão, para se deixar guiar pelo seu senso de plausibilidade, fugindo de um ensino mecânico (Prabhu, 1990). Esta permissão interna, para o colega-pesquisador [RC], talvez tivesse como origem o seu próprio processo de conscientização teórica :

97-J-Agora um ponto a refletir aí também é que as improvisações já são o resultado dessa...conscientização que você fala...porque...

98-P-Eu me permiti sair do gesso...

99-J-Exatamente, porque o que faz o professor improvisar na aula...que é justamente... as tarefas que eu crio no momento da aula, elas não estavam no

script...de repente vêm à tona e são coisas, intravisiões , vamos chamar de intravisiões, que são decorrentes das leituras

105-J-Não, de forma alguma...essa improvisação, vamos colocar entre aspas...ela é o resultado de intravisiões que você teve a partir das leituras...essas intravisiões que permitiram você ...sair do script e então entrar nessa ...e mesmo que elas não dêem certo, elas servem de base para outras atividades, elas são como se fossem o que Cavalcanti chama de "andaimes", tomando por base o Vygotsky, não é? porque de qualquer forma elas foram um ...

106-P-Uma opção, um caminhar...

107-J-Uma pressuposição que você faz a partir da leitura e dessa pressuposição...

Assim como J na citação acima, acredito que a conscientização advinda das leituras e discussões torna o professor mais flexível para improvisar diante da "urgência de sala de aula" (Cavalcanti, 1990), e para ensinar de modo mais profissionalmente engajado.

Quanto aos alunos, houve reações variadas às duas aulas denominadas de "gramática". Dos quatro presentes, um, que tem mais dificuldades, parecia entediado, cansado, chegando a bocejar (1387), mas outro, curioso, fez várias perguntas, seja para conferir verbos regulares (1295) seja para buscar mais informações sobre os irregulares (1364, 1544, 1642, 1958), o que demonstra que há em classe variadas necessidades a serem atendidas. Há até mesmo aqueles que necessitam de gramática explícita!

O texto "Como eu aproveito a vida", lido e depois comentado a nível pessoal (Vide Exemplo 6), foi utilizado para recordar e ensinar verbos no passado e futuro não porque isto tivesse sido programado antecipadamente, conforme já afirmado antes, nem por ser proposto pelo livro tal exercício, mas como uma resposta quase imediata às avaliações do curso, em que foi percebida a necessidade de mais sistematização do ponto de vista gramatical. O livro adotado traz em boa parte esta sistematização, mas, como ele, já fruto da conscientização teórica de P, não é seguido ordenadamente, os alunos são introduzidos a muitas questões antes de vê-las esclarecidas, seguindo as necessidades que vão surgindo a cada aula.

Um terceiro tipo de mudança significativa de P, portanto, foi passar a trabalhar com a gramática somente em ilhas de sistematização, ou seja, trabalhar os problemas detctados a posteriori. Por exemplo:

Na Aula 1, a gramática foi focalizada duas vezes. A primeira, por percepção da falta de entendimento de um aluno. A segunda, com o foco voltado para uma explicação de ordem cultural.

No Exemplo 2, um aluno não entendeu o uso de uma expressão que corresponde em hebraico ao verbo *ter*, cuja concordância (de gênero, no exemplo) deve ser feita com o objeto, e questionou o emprego da mesma expressão (no feminino) pela professora, quando esta complementava a fala de uma aluna :

EXEMPLO 2: (Aula 1, 432)

H-ELES TÊM...TÊM...UM ANO BOM...
UM ANO COM MEL...
P-UM ANO DOCE, NÉ?PARA QUE
AS PESSOAS **TENHAM

ה-יש להם...להם...שנה טובה...
שנה עם דבש...
פ-שנה מתוקה, כן?בכדי
שתהיה לאנשים

O verbo deve estar no feminino porque ano é feminino na L-A.

UM ANO DOCE...
E-AS PESSOAS **TENHA, TENHA

שנה מתוקה...
א-לאנשים יהיה, יהיה

O aluno questiona P e insiste em usar a expressão correspondente ao verbo no masculino

P-TENHAM UM ANO- HAVIA UM
HOMEM, HAVIA PESSOAS, HAVIA
UMA PROFESSORA, SIM? TENHAM
UM ANO...NÃO ** TENHA UM ANO
...TENHAM UM ANO DOCE...
E-AH!...**TENHA UM ANO...

פ-תהיה שנה,היה
איש, היו אנשים, היתה
מורה, כן?תהיה
שנה...לא יהיה שנה
...תהיה שנה מתוקה...
ע-הו!...!יהיה שנה....

O aluno E produz um AH! que parece indicar compreensão da regra, mas sua última fala reproduz o mesmo “erro”. Parece que, do mesmo modo como P em seu processo de conscientização teórica, ele terá que experienciar, empregar muitas vezes em contextos diferentes esta forma tão diferente de sua língua materna, até internalizar com mais clareza o seu uso correto. Percebe-se, como já explicitado em 2.1.1, que pode ser estabelecido um paralelo entre o processo de conscientização teórica de P e o processo interlingüístico de aquisição de uma língua estrangeira. Perceber seu próprio processo de conscientização teórica ajuda P a não insistir neste momento com o aluno E, que, apesar da explicação, não entendeu a regra.

A segunda vez em que a gramática apareceu em cena na Aula 1 foi por iniciativa de P, mas com o foco voltado para uma explicação de ordem cultural- a relação entre a palavra que designa o instrumento que é tocado na sinagoga no ano-novo judaico e a raiz do verbo "aperfeiçoar-se". Este tipo de "uso" da gramática é meio freqüente, devido a questões de ordem cultural mesmo, já que a raiz das palavras em hebraico é fonte de inúmeras interpretações dessa ordem .

À guisa de conclusão destas reflexões em torno da gramática, a afirmação de P:

"Eu acho que a grande modificação que aconteceu nos meus cursos é a modificação na ênfase que era dada à gramática. Antigamente ela era a espinha dorsal que sustentava todos os cursos, e mais, tinha que ser dada naquela gradação estabelecida pelo material didático. Afinal, ele tinha sido publicado, carregava uma autoridade que tudo que gira em torno de uma publicação endossa. Hoje eu sinto necessidade da gramática nos cursos, mas ela aparece bem menos nas aulas, em geral quando os alunos solicitam uma sistematização, ou quando eu percebo que eles necessitam de instrumentos que ajudem na comunicação. Expresso para eles meu espanto atualmente, pelas informações de ordem gramatical que já são ventiladas na sala de aula desde os primeiros contatos, sem aquela preocupação se estaria certo ou errado vir antes ou depois do que o livro determina. Os tópicos relevantes [insumo relevante, krashen, 1982], antes assunto a ser decidido pelos livros publicados, passam a ser entendidos agora como aquilo que interessa aos alunos que estão presentes naquele momento específico da aula, e não algo que foi deliberado por outros e congelado num livro por razões de outra ordem que não o interesse dos reais participantes da aula num dado momento. A questão do léxico e da gramática a serem experienciados na sala de aula vem se resolvendo de uma forma natural: eu sinto que sempre há enriquecimento lexical e sempre surgem questões de ordem gramatical que serão porém trabalhadas rapidamente, ou em momentos onde o foco realmente está na 'forma', durante o que Almeida Filho [1993] chama de 'ilhas de sistematização', mas após o uso da língua para/em comunicação. Isto que está acontecendo fica bem em contraposição ao que era feito anteriormente, quando antecipadamente eu preparava o vocabulário e as questões gramaticais ligadas ao texto que seria trabalhado na aula".

Também Castro (1994:133) percebeu esta diferença no lidar com a gramática, quando afirma que, já numa fase adiantada de seu processo de conscientização teórica

não se planejou a priori a tematização de nenhuma estrutura lingüística, mas, durante a interação, a ação instrucional direcionou-se para o treinamento de fórmulas "apanhadas" no momento.

Ao focalizar/avaliar a A.C. na citação abaixo, P complementa sua leitura do papel da gramática:

"A grande mudança da A.C. estaria, no meu entender, não em anular a gramática, excomungá-la dos cursos de línguas, mas de relativizar seu uso, não deixar que ela ocupe o papel central que tinha na abordagem gramatical. Também esta regulamentação não é algo fácil de se fazer ou de se definir. Tenho me questionado bastante, e não tenho uma idéia já fechada, quanto a muitas coisas da gramática que acabam ficando de fora dos cursos, dado o espaço das aulas que é ocupado pelo imprevisto, pelo espontâneo. Acredito que só com o decorrer de mais análises de minhas experiências poderei ter uma noção mais clara a respeito".

A fala acima indica um caminhar de P nas reflexões a respeito do ensino de gramática dentro de uma alegada abordagem comunicativa, e uma posição mais flexível, para, em diálogo com a sua prática, continuar em busca de um equilíbrio entre o que supõe-se teoricamente ser certo quanto ao ensino da gramática e o que a realidade de sala de aula exige.

Apresentadas as questões sobre a gramática, analisarei em seguida questões em torno da noção de discurso. Esta noção representa, juntamente com a gramática, ponto chave para compreender a trajetória de P.

4.2. A NOÇÃO DE "DISCURSO" E SUAS CONSEQÜÊNCIAS:

Um dos conceitos relacionados com a linguagem que foi se desnaturalizando e reconfigurando durante o processo de conscientização teórica de P foi o conceito de "discurso". As várias seções que se seguem procuram mostrar como ela, através de seu diálogo com as teorias explícitas em torno deste tema, operacionalizou em sua prática algumas mudanças que revelam uma nova concepção de linguagem.

4.2.1 Usando a língua-alvo

O Quadro VIII possibilitou uma visão resumida da abordagem de ensinar de P. Em seu momento A, percebe-se que o planejamento de seus cursos baseava-se fundamentalmente em uma série de livros didáticos audiolinguistas. É preciso salientar que, apesar de no audiolinguismo se usar a língua-alvo, evitando-se a tradução, na experiência de P então, embasada quase que exclusivamente no livro didático e não na teoria, havia muito uso da língua materna, principalmente para explicações de ordem gramatical/cultural, relevantes

para os alunos. A língua materna aparecia também traduzindo listas de palavras antes de cada lição.

A língua-alvo era conhecida e fixada pela repetição mecânica de diálogos pré-estabelecidos, que visavam a exercitar principalmente questões gramaticais, e por perguntas simples cujas respostas se restringiam ao que já constava do material.

A partir deste quadro, é possível entender o tom de "descoberta" e de novidade implícito na afirmação de P, em que ela associa a sua compreensão da noção de discurso com o "uso da língua-alvo":

"Pensar em produção a nível de unidades maiores [noção de discurso da linha americana, quantitativamente maior- 'Uma frase é um discurso curto e um discurso é uma frase complexa'-Harris, 1952], pensar que da tarefa de compreender as relações existentes entre as proposições e atos expressos pelas frases estas se convertem em discurso, me levaram, após o início de meus estudos, a entender que unidades maiores de linguagem, em nível de discurso, deveriam ser a meta a ser buscada- não mais palavras/frases soltas, escolhidas a dedo, limitadas, pré-fornecidas, deveriam nortear os cursos que eu dava.

Portanto, para P, usar mais a língua-alvo em sala de aula, e fazer os alunos tentarem se comunicar na mesma a maior parte do tempo possível, poderia levar a uma produção maior ao nível de discurso. Quanto à sua preocupação com o conteúdo desta produção, principalmente oral, algo que talvez fosse um dos motivos de sua prolongada manutenção do material didático usado, já que não conhecia outros então, em parte foi se amenizando pelo que se depreende de sua declaração:

"Uma das minhas primeiras reações, diante da questão trazida por Widdowson de trabalhar com 'amostras discursivas', e pela definição de Almeida Filho de discurso, (principalmente a questão de a linguagem ter que ter propósito, ser aceitável, a questão da necessidade de manter relações sociais, conflitos, movimentação de informações, negociações), foi a de tentar me comunicar o maior tempo possível, sistematicamente e com propósitos razoáveis, na língua-alvo em sala de aula. Para que a aula não fosse mais uma coleção de palavras soltas, selecionadas antecipadamente como o 'menu do dia', visando alcançar no máximo a construção/compreensão de algumas orações, entendi que a melhor solução seria tentar explorar ao máximo o tempo disponível com os alunos na própria língua-alvo. Afirmei 'com propósitos razoáveis' porque a esta altura, já instrumentalizada, eu havia analisado o material didático empregado e entendia que certas lições, cujo propósito era exercitar mecânicamente certas estruturas gramaticais, tinham pouco valor comunicativo. Achei que a classe deveria ser um lugar onde houvesse oportunidade para todos manifestarem aquilo que realmente achassem que valia a pena comunicar. O uso da língua para comunicação, como comunicação; o comunicar-se comunicando-se; buscando enfatizar aquilo que é relevante, que é significativo, que vale a pena comunicar; a língua como meio de

expressão do real, do autêntico- qualquer assunto, qualquer tópico, qualquer tema, mas trabalhando com amostras de linguagem, com amostras de discurso comunicativo e não com itens em isolamento, sejam eles itens gramaticais ou funções comunicativas. Tudo isto passou a ser um alvo norteador para o meu trabalho".

A noção da distância entre o seu querer usar a língua-alvo e o seu realizar de fato foi em parte investigada em um primeiro trabalho de pesquisa microetnográfica [RJ]. Neste trabalho foi analisado quando e por que P mudava de código, e foram classificados oito diferentes tipos de interações que ocorriam no início de seu processo de conscientização teórica, nas quais ela passava a usar a língua materna. Apesar de P pensar que estava usando a língua-alvo o tempo todo, e que só mudava para a língua materna ao final das aulas, quando se sentia cansada, verifiquei que do total das transcrições então analisadas (aulas do grupo I) 47% estavam em hebraico, 28% em português e 25% numa mistura das duas línguas. P mudava de código não só no final das aulas, mas, para esclarecer dúvidas quanto ao sentido de uma palavra ou de uma expressão em hebraico, para explicações de ordem cultural, para explicar ou comentar alguma atividade a ser feita na classe ou em casa, para explicar algo da gramática ou alguma estratégia, para fazer um comentário ou chamada de atenção pessoal, ou para fazer alguma brincadeira ou ironia. Portanto, RJ mostrou que não bastava P querer mudar para consegui-lo. Foi necessário um tempo para processar um novo habitus em sala de aula.

Depois daquela pesquisa, mais consciente dos momentos em que aconteciam as transições para a língua materna, P passou a se monitorar mais nesses momentos, e usá-los como conteúdo para experienciar a língua-alvo, mesmo que para isto tivesse que ocupar mais tempo da aula. Sua preocupação deslocou-se dos conteúdos/objetivos estabelecidos a priori para aqueles que se revelassem importantes no momento da aula.

4.2.2 Negociando o sentido em contexto

Para poder construir as aulas na língua-alvo, para usá-la de maneira sistemática dentro de uma situação sócio-cultural real, havia um problema fundamental a ser resolvido. No dizer de P:

"Uma das minhas maiores preocupações era com o léxico da língua estrangeira, tão 'não transparente'. Se eu quisesse ensinar na própria língua-alvo,

como fazer para 'plantá-lo e fixá-lo na cabeça dos alunos?' Cheguei a mencionar o assunto no início da pós-graduação como matéria para uma possível dissertação... Minha resolução de comunicar-me o maior tempo possível na língua-alvo precisava se fundamentar em algum outro conhecimento teórico não existente até então".

Este fundamento teórico que P buscava foi encontrado na fala de Bakhtin (1988:101), que afirma:

O essencial de um método eficaz de ensino de língua estrangeira é familiarizar o aprendiz com cada forma da língua inserida num **contexto** e numa **situação** concretas. Assim, uma palavra nova só é introduzida mediante uma série de contextos em que ela figure, o que faz com que o fator de reconhecimento da palavra seja logo de início associado e dialeticamente integrado aos fatores de imutabilidade contextual, de diferença e de novidade. O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto; há tantas significações quantos contextos possíveis.

A partir desta fala de Bakhtin, P passou a ver na **paráfrase** e na **exemplificação** instrumentos eficientes para explicar palavras ou expressões desconhecidas; uma maneira mais eficiente do que a tradução, usada a priori em seu momento A, para colocar a palavra nova, o "alheio" (Bakhtin 1988:108), dentro de uma situação concreta, dentro de outros contextos. Usando mais a língua-alvo, também produzia-se mais insumo.

Nos dois exemplos adiante, ilustro como uma palavra desconhecida em um contexto é introduzida em outro, visando a iniciar a negociação de seu sentido. Afirmei "iniciar" porque nada garante que será já neste outro contexto que o aluno conseguirá calibrar o sentido procurado. Como no comentário do Exemplo 2, pág. 84, será necessário experienciar muitas vezes o uso da palavra, em contextos diferentes, para conseguir um ajuste gradual de sentidos.

O exemplo foi tirado de uma aula em que o aluno M (nível III) apresenta um seminário de livre escolha sua.

EXEMPLO 3: (Aula 5, 22/10/92)

158)MQ. PÁSSARO VOA... PARA ONDE TEM. PÃ. PARA ONDE TEM MILHO.

159)P-MILHO. PARA O LUGAR ONDE TEM MILHO.

160)C-MILHO?

161)M-MILHO. O QUE A GENTE FAZ: Pamonha de Piracicaba MILHO.

162)P-MILHO-É ALGO AMARELO, QUE SE COME SEMPRE...

163)A-É COMO...

164)P-PEQUENO PEQUENO MILHO... TÁ?... MILHO.

165)M-O PÁSSARO, O...

158-ה... צפור עפה... לאן יש... ל... לאן יש טי... רס.

159-פ-טירס. למקום שיש בו טירס.

160-ס-טירס?

161-מ-טירס. מה שאנחנו עושים... pamonha de Piracicaba... טירס.

162-פ-זו משהו צהוב, שאוכלים תמיד...

163-א-זו כמו...

164-פ-קטן קטן. טירס... כן?... טירס.

165-מ-הציפור, ה...

Para explicar para C o que era milho, M traz outro contexto que poderia despertar a associação com milho, cantarolando a conhecida melodia do vendedor de pamonha da região. P porém tenta explicar a palavra pela cor, pelo tamanho, gesticulando, de uma forma ainda descontextualizada, redutora do conceito de "negociação de sentidos". A tenta entrar na construção de sentido, conferir se entendeu, mas M toma a iniciativa de prosseguir com seu seminário, o que talvez demonstre que a compreensão exata da palavra milho naquele momento do seminário não fosse de tanta relevância.

Exemplo 4 (na mesma aula):

322)M-NO INVERNO... A.. A.. N.. A NEVE.. NEVE	322 מ- בחורף...ה...ה...ה...ש...השלג...שלג
323)P-NEVE	323 פ- שלג
324)M-NEVE. CAIU NEVE. NO BRASIL TEM NEVE NO..NO RIO GRANDE DO SUL.. NO	324 מ- שלג. נפל שלג. בברזיל יש שלג ב...בריו גרנדה דו סול...ב
325)P-SIM. ESTÁ CERTO. EM SANTA CATARINA TAMBÉM, NÉ?	325 פ- כן. זה בסדר. בסנטה קטרינה גם, כן?
326)E-NEVE?	326 ע- שלג?
327)P-NEVE.NEVE TEM SOMENTE NA EUROPA, NOS ESTADOS UNIDOS. NEVE NEVE ASSIM.. QUE...NÃO CAI CHUVA, CAI ALGO BRANCO, DO CÉU.	327 פ- שלג. שלג יש רק באירופה, בארצות הברית. שלג, שלג...ככה...ש...לא נופל גשם, נופל משהו לבן מן השמים.
328)?- NEVE	328 ?- שלג
329)M-EH..NO INVERNO... A NEVE CCAIU.. SOBRE. SOBRE O TELHADO, E.. O VENTO... BATEU NA PORTA.	329 מ-מ-אה...בחרף...השלג...נפל על...על הגג ו...הרוח...דפק בדלת.

No turno 324, M, percebendo que os colegas não entenderam a palavra neve, tenta negociar o sentido da palavra localizando onde poderia haver neve no Brasil; em 325, 327 P reforça a linha de explicação de M, falando sobre outros lugares onde há neve e tentando parafrasear a palavra.

Quando em discussão com colegas (RM), foi perguntado a P se não teria sido mais simples traduzir a palavra que não estava sendo entendida (milho ou neve, nos exemplos acima); se ela não traduzia por algum vestígio da proibição que havia quanto às traduções durante o audio-lingualismo.

Eis a resposta de P, que confirma a afirmação de Fairclough (1989:11, 167) de que a compreensão é resultado de interações entre o que está sendo interpretado (no caso, por que não traduzir) e representações internas socialmente determinadas, diferentes de pessoa para pessoa e dependentes do contexto histórico, social e cultural de cada um; confirma também a afirmação de Bakhtin (1986:78) de que os sentidos não são transparentes e devem ser pensados em seus processos histórico-sociais de constituição:

"Quando eu dava aulas pelo 'método' audio-lingual, havia tão pouca informação/orientação quanto ao modo de usar os livros base dos cursos (que não vinham acompanhados de um manual para o professor e eram na verdade adaptados de outro material [RD], trazendo antes de cada lição uma lista de palavras novas acompanhadas de tradução para o português...) que, apesar de já então eu tentar dar parte das aulas na língua-alvo, eu não tinha nem consciência de que havia uma tal 'proibição'. A minha idéia ao tentar não traduzir (atualmente) é fazer o aluno não ficar bloqueado quando não encontrar uma determinada palavra; fazê-lo experimentar 'sair pela tangente', e, ao fazê-lo, ter mais oportunidade de experimentar a língua-alvo, produzindo mais insumo, usando de paráfrases e outros recursos que eu mesma utilizo para se fazer entendido. Há problemas também com esta estratégia, naturalmente".

P se refere na última observação acima a algumas das digressões feitas por ela para não traduzir: foram de tal modo extensas, que se perdeu o fio do que estava sendo trabalhado. Esta questão será discutida adiante, em 5.1- "O poder do professor" e em 5.7- "Imprevisto: o lado negativo", e deixou de ser "negociação de sentidos" para se tornar aula expositiva.

No processo de tentar mudar seu habitus didático no sentido de trabalhar a um nível mais próximo do que entendia por "discurso", P passou portanto a enfatizar o uso da língua-alvo para tentar explicar, como nos Exemplos 3 e 4, palavras novas. Talvez haja nestes exemplos uma simplificação do conceito de "negociação de sentidos em contexto", porque não foram trazidos outros contextos onde esta negociação tivesse prosseguimento, evidenciando um trabalho aqui apenas iniciado, mas que é imprescindível, conforme se depreende da afirmação de Bakhtin (1986:78) de que o **"sentido não vem pronto, tem que ser construído, resgatado via trabalho"**.

Parece que as mudanças na prática de P tinham uma ligação ingênua com sua percepção da diferença entre uso e forma e entre aquisição e aprendizagem. Para P a questão se colocava do seguinte modo:

" Minha consciência sobre o que seja aprender (com conseqüente influência sobre como deveria ser o ensinar) começou a tomar forma mais nítida a partir da leitura e discussão da teoria de Krashen, meu primeiro (e mais forte) contato com uma teoria explícita a respeito de um modelo de aquisição de uma segunda língua. Ela me fez vislumbrar pontos sobre os quais anteriormente eu não havia elaborado uma reflexão consciente. A hipótese que distingue aquisição x aprendizagem gerou em mim muitas expectativas. Eu dizia para mim: tenho que

tentar fazer o aluno atingir um ponto mais próximo do que estou entendendo por aquisição do que daquilo que a teoria afirma que é aprendizagem. Se aprendizagem é algo para especialistas, focalizadores da forma, e meus alunos não sairão daqui especialistas, gostaria de pelo menos ajudá-los a adquirirem a língua, a se sentirem confortáveis com ela, com seu uso, dentro dos limitados três anos que temos à disposição, para depois, se quiserem, terem condições de prosseguirem sozinhos".

Pela fala de P é perceptível que ela procurava constantemente direcionar para a sua prática tudo que achava relevante na teoria aprendida, o que poderá ser verificado no próximo exemplo (5) também.

Afirma Bakhtin (1986:78): (o negrito é para salientar os pontos principais da fala do teórico, que, no meu entender, estão relacionados com a preocupação de P quanto ao léxico e quanto aos conhecimentos gramaticais necessários para operacionalizar suas aulas na língua-alvo):

Sabemos nossa linguagem nativa-sua composição lexical e sua estrutura gramatical- não por dicionários nem por gramáticas, mas por enunciados concretos que a gente ouve e que nós mesmos reproduzimos na comunicação viva falada³² com pessoas que nos cercam. Assimilamos formas de linguagem somente sob a forma de enunciados e conjuntamente com elas. O discurso não é mero conjunto de orações, mas é uma totalidade lingüística específica além da soma das frases que o constitui.

P tentou operacionalizar a questão levantada por Bakhtin, de que aprendemos não por dicionários e gramáticas, mas sim por enunciados concretos que ouvimos e que reproduzimos na nossa fala, por exemplo, pela ênfase que passou a dar, já desde os primeiros níveis, para conversar e contar na classe coisas que ali aconteciam. Para conseguir isto, uma das atividades exercitadas já desde o início do nível I, quando os alunos quase não têm vocabulário para se comunicar, constituía em passar pequenas conversas que estão no livro para o discurso indireto.

Não se trata de um exercício gramatical, como a passagem para o discurso indireto em alguns "métodos" pode ser interpretada. Ao contar o que acontece no diálogo, o aluno experiencia o "uso" intensivo da língua, ganhando fluência, já que tem que se familiarizar com o uso de conectivos e estruturas que contribuem para experienciar a língua "alheia" não como itens em isolamento mas como amostras de discurso comunicativo. Este exercício, conscientizando os

³²-Talvez esta fala de Bakhtin tenha também reforçado a ênfase que passei a dar ao "falar" em sala de aula e ao foco de minha atenção nesta pesquisa, conforme explicitado no Cap. I

alunos, pouco a pouco, sobre as diferenças entre discurso direto e discurso indireto, gera a necessidade de produzir mais quantidade de insumo, insumo este mais elaborado, principalmente em se comparando com os diálogos que sustentavam a prática de P no momento A.

O insumo é mais elaborado porque inclui mecanismos que tecem a coesão textual (Koch, 1989).

A noção de discurso é algo muito complexo, como pode ser visto no arcabouço teórico deste trabalho. Ter no entanto esta noção como um almejado guia norteador direcionou a prática de P para construir os alicerces de uma competência comunicativa: tentando levar o aluno a elaborar amostras discursivas, numa linguagem propositada e aceitável...mantendo relações sociais, movimentando informações..."(Almeida Filho, 1991:2).

O exemplo que segue , um dos primeiros diálogos do livro utilizado, de Kubliner, Chayat e Israeli (1990:4), visa a ilustrar que este nível de discurso, antes almejado/prometido para os níveis avançados, pode começar a ser construído já desde o primeiro nível, quando os alunos vão paulatinamente aprendendo a fazer algo que lhes é muito familiar na língua materna, mas que precisa ser aprendido de modo consciente na língua-estranha, alheia: contar algo que acontece, aprendendo a conviver com os elementos de coesão textual (Koch, 1989).

EXEMPLO 5:

- 1- DAVID, EIS UMA CARTA.
2- É DA AUSTRÁLIA?
3- NÃO. É DA FINLÂNDIA.

1 דוד, הנה מכתב.
2 זה מאוסטרליה?
3 לא, מפינלנד.

Ao ter que passar para o discurso indireto, o aluno é obrigado a automatizar mecanismos que ajudam-no a adquirir fluência na língua-alvo, dando-lhe condições de produção de insumo. O seu discurso pode ficar assim:

*ALGUÉM DIZ PARA PARA DAVID QUE CHEGOU UMA CARTA.
DAVID PERGUNTA PARA ELE SE ELA É DA AUSTRÁLIA.
(ESTE)ALGUÉM RESPONDE QUE NÃO, QUE ESTA É DA
FINLÂNDIA*.

מישהו אומר לדוד שבא מכתב.
דוד שואל אותו אם המכתב מאוסטרליה.
מישהו עונה שלא, שזה מפינלנד.

No Exemplo 5, os elementos de coesão textual seriam os referentes: alguém, que, ele, ela, esta.

Para Fairclough (1989), o sentido de uma simples palavra depende muito do relacionamento dela com as outras. Assim, ao invés do vocabulário de uma linguagem consistir de uma lista não ordenada de palavras isoladas cada qual com seu próprio sentido, ela consiste em grupos de palavras associadas com sistemas de significado.

O exemplo acima parece uma leitura ingênua de "discurso". Pode ser considerado, porém, como uma pequena amostra do que alunos recém introduzidos a uma língua "alheia" (Bakhtin, 1988: 108) são capazes de fazer, quando o professor tem mais claro para si para onde quer direcioná-los. No Grupo 2, onde aconteceram pela primeira vez os seminários, que serviram também para reforçar a auto confiança dos alunos, houve exemplos de conversas já espontâneas, onde "movimentação de informações e até mesmo de conflitos" (Almeida Filho 1991:2) surgiram e foram trabalhadas em um nível mais elaborado (M e a discussão sobre a África [RM], Aula 21 sobre "bichos" [RQ]).

À guisa de resumo, a declaração de P:

"A diferença entre a visão simplista de listas de palavras ingenuamente traduzidas, decoradas e manipuladas em frases simples (porque repetidas sem dar margem a qualquer criatividade), consideradas como espinha dorsal dos cursos anteriormente dados, e a visão de linguagem como algo cujo sentido tem que ser negociado, trabalhado, construído junto, na língua-alvo, e que depende do esforço mútuo e não automático tanto do professor quanto do aluno, foi um passo importante, uma mudança da própria representação do que seja compreender, geradora de um outro tipo de expectativas relacionadas com o ensino-aprendizagem de uma língua. Estas reflexões, principalmente em relação à questão da negociação de sentidos, salientaram também a compreensão de que há diferentes tipos/níveis de compreensão entre as pessoas, e isto não só no que se refere a ensino-aprendizagem de línguas, mas às inúmeras leituras de mundo (interpretações do que acontece nele) possíveis com as conseqüentes dificuldades de comunicação entre as pessoas. A importância deste fato, me estimulou muito a continuar estudando, pois eu não estava me esforçando somente para melhorar a qualidade do meu trabalho, mas os estudos estavam me proporcionando subsídios que eu poderia extrapolar para outras questões, para mim vitais, de comunicação".

A fala acima aborda a questão afetiva e motivacional do aprender. Também o professor, para aprender mais, para aprender sempre, precisa ver em suas ações uma transcendência, precisa sentir que o que faz é importante para além do que se constrói em sala de aula.

A importância que P passou a dar para construir as aulas quase que totalmente na língua-alvo parece ter ligação com o que Dabène (1990:15) aponta: a importância da aquisição informal anterior à aprendizagem propriamente dita, o que aproximaria a aquisição da língua estrangeira da aquisição da língua materna: Não se entende tudo que falamos conosco- é aos poucos que vamos construindo o sentido e nos habilitando para nos comunicarmos, portanto, não haveria porque se preocupar com a monitoração, a verificação se cada palavra proferida durante a aula de LE é ou não conhecida, como P fazia no momento A, anterior ao início de seus estudos.

Do mesmo modo, em seu processo de conscientização teórica, talvez P estivesse, num primeiro momento, entendendo a noção de discurso de uma forma reducionista, associando-a ingenuamente com a questão do uso da língua-alvo, e banalizando a questão da negociação de sentidos. Porém, estes seus primeiros passos em direção a uma almejada mudança em sua prática didática serviram de pontos de referência para um trabalho embasado em reflexão. Seus "erros" podem ser encarados como o melhor que P pôde fazer naquele momento de seu percurso de conscientização teórica, tomando-se "erro" no sentido de Lajonquière (1992).

4.2.3 Fixando/ajustando o sentido com repetição em contextos diferentes - Resignificando o trabalho com as habilidades: um novo uso para as canções.

Um ajuste gradual de sentidos passou a ser produzido por P em suas aulas com auxílio da repetição não mecânica em contextos, momentos e situações diferentes, como quando ela remete os alunos a canções onde o sentido das palavras, e para ela, as formas gramaticais também, poderiam ser fixados via outros contextos, ou quando utiliza-se de uma gama variada de recursos tecnológicos, inclusive e principalmente vídeo, consciente de que esta variedade poderia fazer com que a repetição se tornasse menos perceptível e mais criativa.

Quanto às canções, eis o que P afirma:

"Foi de repente que passei a dar outro significado para o ensino, por exemplo, de canções. Antes, eu as ensinava porque achava apenas que faziam parte da cultura, porque os alunos gostavam e pediam; às vezes chegávamos até

a dançar na classe algumas delas... Só após participar de um congresso em Jerusalém sobre uso de tecnologia para ensino de línguas, e de comunicações, do InPLA, do Jele, etc. é que comecei a integrar os conhecimentos teóricos que já possuía e mudei a maneira de ensiná-las, usando técnicas que desenvolviam a compreensão oral dos alunos, estimulando a sua construção de sentido do que estava sendo cantado, conversando sobre as canções e como eles viam o assunto nelas tratado...O mesmo com o vídeo- o texto, no caso, oral, como pretexto para conversarmos e experienciarmos a língua-alvo. Como os alunos gostam muito de canções , vídeos, acabam gravando as situações ali trabalhadas e fica fácil trazê-las para outros contextos, onde há palavras/expressões que aparentam ser novas".

Essa afirmação de P poderia talvez ser confirmada pelo uso da melodia de "Pamonha de Piracicaba", (Exemplo 3, do "milho", turno 161) como uma estratégia já internalizada pelo próprio aluno M para se fazer entendido durante a apresentação de seu seminário. Em outras palavras: O fato de M cantarolar uma melodia talvez seja uma evidência de que está utilizando uma estratégia de P para ajudar a construir o sentido de algo novo - remeter os colegas a outros contextos, no caso, canções, em que a palavra aparece.

P parece não só tentar facilitar o contato lingüístico dos alunos com o hebraico, como poderia também estar desempenhando o papel de mediadora quanto a estratégias metalingüísticas eficazes para lidar com a L-A. Parece que, para compreender, construir o sentido do que o outro fala, é necessária a repetição, em vários contextos, em vários momentos, por várias pessoas. Como se para compreender algo fosse necessário abrir várias janelas e deixar entrar o conhecimento vestido com várias fantasias. Na verificação do que há de comum no meio de toda essa diversidade, chegar-se-ia à identificação do sentido, não único, mas mais próximo dentro da nossa perspectiva. Uma resignificação elaborada para o trabalho de compreensão de leitura será explicitada em seguida.

4.2.4 Redefinindo leitura

Também no que diz respeito a como passou a ser trabalhada a compreensão de leitura, parece que houve, a partir da experiência dos seminários e dos progressos na conscientização teórica de P, uma modificação no seu habitus didático. O exemplo seguinte tenta ilustrar esta questão da resignificação da leitura:

EXEMPLO 6 -Fita 2, 835 a 970: verificando os resultados de uma leitura - "Como eu aproveito a vida"

(Vide nota de rodapé 23) preparada anteriormente, em silêncio, durante a aula:

1-P-SOBRE O QUE SE FALA AQUI?
O QUE QUER DIZER APROVEITAR A VIDA AQUI?...
DE ACORDO COM ESTE TEXTO, M, O QUE QUER
DIZER APROVEITAR A VIDA PARA VOCÊ?
2-M-FAZER...EH...IR ...PARA...
3-P-PARA UMA VIAGEM? VIAJAR?
4-M-VIAJAR
5-P_-VIAJAR...VIAJAR PARA ONDE?
6-M-EH...PARA...
7-P-É APROVEITAR A VIDA ...VIAJAR
PARA O GUARUJÁ É...APROVEITAR A VIDA PARA VOCÊ?
8-M-????
9-P- SIM, PODE SER !
10-M-(rindo) MAIS...PARA PARA...EILAT!
11-P-PARA EILAT! VOCÊS SABEM ONDE FICA EILAT?
12-E-NO SUL!...
13-P-É NO SUL DE ISRAEL! AO LADO DE
QUAL MAR FICA EILAT?
14-M-EM ISRAEL?
15-P-SIM! ONDE FICA EILAT? É NO SUL DE ISRAEL...
16-E-MAR VERMELHO?
17-P-MAR VERMELHO É COMO ESTÁ NO MAPA EM PORTUGUÊS! EM
PORTUGUÊS SE DIZ MAR VERMELHO! EM HEBRAICO SE DIZ MAR SUF
18-E-FIM?

1 פ- על מה מדברים פה?
מה רוצה לומר "לעשות חיים" פה?...
לפי הטקסט הזה, מ, מה רוצה
לומר "לעשות חיים" לך?
2 מ- לעשות... אה... ללכת... ל...
3 פ- לנסיעה! לנסוע!
4 מ- לנסוע
5 פ- לנסוע... לנסוע לאן?
6 מ- אה... ל...
7 פ- זה "לעשות חיים"... לנסוע
לגוארוז'ה זה... "לעשות חיים" לך?
8 מ- ????
9 פ- כן, יכול להיות!
10 מ- יותר... ל... אילת!
11 פ- לאילת! אתם יודעים איפה אילת ?
12 א- בדרום...
13 פ- זה בדרום ישראל! על יד
איזה ים אילת?
14 מ- בישראל ?
15 פ- אה! איפה אילת ?
זה בדרום ישראל...
16 א- ים אדום?
17 פ- ים אדום זה
כמו במפה בפורטוגזית!
בפורטוגזית אומרים ים אדום!
בעברית אומרים ים סוף
18 א- סוף!

O aluno confundiu-se pela semelhança fonética entre a palavra sof ,
que quer dizer fim, e o nome da planta ,suf .

19-P- MAR SUF!...O QUE MAIS É
APROVEITAR A VIDA? VOCÊ CONTOU QUE NÃO
VEIO À AULA PORQUE FOI...COM
SEUS AMIGOS ...BEBER CERVEJA...
ISTO É APROVEITAR A VIDA PARA VOCÊ?

19-פ- ים סוף!... מה עוד זה
"לעשות חיים"?... אתה ספרת שלא
באת לשיעור כי הלכת... עם
החברים שלך... לשתות בירה...
זה "לעשות חיים" לך?

P está se referindo a um episódio que o aluno relatara em outro
semestre, em que participara da Oktoberfest.

20-M-É POSSÍVEL, SIM? É POSSÍVEL SIM!
21-P-SIM,PODE SER! BEBER CERVEJA,SIM? AS PESSOAS GOSTAM
DE SAIR COM AMIGOS...BEBER CERVEJA, SIM? O QUE MAIS, M,
VOCÊ GOSTA DE FAZER?
22-M-EH...NADA! (rindo)
23-P-(rindo também)O QUE É ISTO?
QUANDO NÃO FAZEMOS NADA, COMO SE DIZ ISTO?
24-A-É LAZER?
25-P-É OUTRA COISA! NO LAZER É PRECISO VIAJAR,
FAZER ALGUMA OUTRA COISA! ...MAS,
QUANDO VOCÊ NÃO FAZ NADA,
COMO SE DIZ ISTO? VOCÊ SENTA SOBRE...

20-מ- אפשר, כן ? אפשר כן !
21-פ- כן, יכול להיות! לשתות
בירה, כן? האנשים אוהבים
לצאת עם חברים... לשתות בירה,
כן? מה עוד, מ, אתה אוהב לעשות?
22-מ- אה... שום דבר
23-פ- מה זה?
כשאנחנו לא עושים שום דבר, איך אומרים זה?
24-ע-זה בילוי?
25-פ- זה משהו אחר! לבילוי צריכים לנסוע
לעשות משהו אחר!... אבל,
כשאתה לא עושה שום דבר,
איך אומרים זה? אתה יושב על...

P tenta fazê-los encontrar o verbo descansar pela semelhança, em hebraico, com a palavra "espreguiçadeira", lugar de descanso. Esta é uma das estratégias gramaticais empregadas por ela com bastante frequência nas aulas, dada a rede semântica que se cria em torno da raiz das palavras.

26-E-UM SOFÁ?

27-P-NÃO UM SOFÁ! NÃO É ISSO

QUE ELE ESTÁ FALANDO...UMA

ESPREGUIÇADEIRA...

VOCÊS QUEREM DESCANSAR

א-א ספח?

פ- לא ספח! לא זה הוא אומר...

כסא-נור...

אתם רוצים לנוח

P percebe que os alunos desconhecem a palavra e informa então como se diz "espreguiçadeira" (kisse-noach), para focalizar a semelhança com o verbo "descansar" (lanuach, mesma raiz).

..DESCANSAR...VOCÊ NÃO FAZ NADA, NÉ?

28-A-????

29-E-NÃO PENSA NADA...

30-P-NÃOPENSAR

31-E-NÃO PENSAR NADA

32-P-SOBRE NADA...PENSAR **SOBRE**

COISAS...BOM, E VOCÊ, O QUE VOCÊ

PENSA QUE É PARA VOCÊ APROVEITAR A VIDA?

33-A-É VIAJAR NO MAR

34-P-É VIAJAR **PARA** O MAR...

35-A-LER...

36-P-LER...O QUE VOCÊ GOSTA DE LER?...

QUAIS LIVROS? LIVROS DE MATEMÁTICA?

LIVROS DE ESTATÍSTICA? PORQUE O E,

PARA ELE, ISTO É APROVEITAR A VIDA,

NÉ? QUAIS LIVROS?

37-A-ROMANCES...

38-P-ROMANCES? VOCÊ GOSTA DE LER ROMANCES?

39-A-SIM.

40-P-ESTÓRIAS COMO AS DE BASHEVIS

SINGER, VOCÊS JÁ LERAM O LIVRO

DELE..... SATÁ EM GORAI?

41-A-SIM...O LIVRO... ESTÁ NA MINHA CASA!

42-P-NA SUA CASA?O MEU LIVRO?

E TAMBÉM O MEU FILME? OU O FILME VOCÊ JÁ DEU?

43-A-O FILME...EU...

44-P-EU JÁ

45-A-EU JÁ...VI...E EU JÁ...DOU...DEI...

46-P-JÁ DEU...BOM, ENTÃO SÓ O LIVRO...

O QUE MAIS VOCÊ LÊ? E VOCÊ GOSTA

DE VIAJAR PARA O MAR...

47-A...EH...

לנוח... אתה לא עושה שום דבר?

ע- ????

א- לא חושב עבודה...

פ- לא... לחשוב

א-א- לא לחשוב עבודה

פ- על עבודה... לחשוב על

דברים... טוב, ואתה, מה אתה

חושב שבשבילך זה "לעשות חיים"?

ע- לנסוע בים

פ- לנסוע לים

ע- לקרוא...

פ- לקרוא... מה אתה אוהב לקרוא...?

אלו ספרים? ספרי מתמטיקה?

ספרי סטטיסטיקה? כי א,

בשבילך זה "לעשות חיים",

כן? אלו ספרים?

ע- רומאנים

פ- רומאנים? אתה אוהב לקרוא רומאנים?

ע- כן.

פ- ספורים כמו אלה של שבטי

סינגר אתם כבר קראתם את הספר

שלו... שטן בגוראי?

ע-כן... הספר... בבית שלי?

פ- בבית שלך? הספר שלי?

וגם הסרט שלי? או הסרט כבר נתת?

ע- הסרט... אני...

פ- אני כבר

ע- אני כבר... ראיתי... ואני כבר... נותן...

נתתי

פ- כבר נתת... טוב, אז רק הספר...

מה עוד את קוראת? ואת אוהבת

לנסוע לים...

ע- אה...

A ri para aliviar a tensão que sente pela dificuldade para se comunicar em hebraico.

48-P-PASSEAR?	פ- לטויל?
49-A- ??????	ע- ???-49
50-P-O QUE? O QUE? COMO SE DIZ?	פ- מה? מה? איך אומרים?
EU GOSTO DE PASSEAR, EU GOSTO DE VIAJAR... VOCÊ GOSTA DE DANÇAR...	אני אוהבת לטייל, אני אוהבת לנסוע... את אוהבת לרקוד...
51-A- (ri)	ע- 51
52-P-DANÇAR...QUAL DANÇA VOCÊ GOSTA DE DANÇAR?	פ- לרקוד.. איזה ריקוד את אוהבת לרקוד?
53-A- QUAL?	ע- איזה?
54-P-QUAIS DANÇAS?	פ- אלו ריקודים?
55-A-EU NÃO GOSTO DE DANÇAR! (rindo)	ע- אני לא אוהבת לרקוד

A parece ter encontrado uma estratégia para produzir fala: reproduz , em 55, rindo, parte da fala de P em 52.

56-P-VOCÊ NÃO GOSTA DE DANÇAR....	פ- את לא אוהבת לרקוד...
ELE GOSTA DE DANÇAR, NÉ?	הוא אוהב לרקוד, כן?
O QUE VOCÊ GOSTA DE DANÇAR?	מה אתה אוהב לרקוד?
57-M-EH...ROCK!	מ- אה... רוק!
58-P-E VOCÊ ?	פ- ואתה?
59-E-OUVIR...	א- לשמוע...
60-P-E VOCÊ, O QUE GOSTA DE FAZER?	פ- ואתה, מה אתה אוהב לעשות
PARA APROVEITAR A VIDA?	בכדי "לעשות חיים"?
61-AN-EU?...VIAJAR...	פ- ענ- אני?... לנסוע
62-P-TODOS GOSTAM DE VIAJAR,NÉ?	פ- כולם אוהבים לנסוע, כן?
63-E-SIM, É BOM.....	א- כן, זה טוב...
64-P-É BOM	פ- זה טוב
65-E-LER ...	א- לקרוא...
66-P-LER TAMBÉM...	פ- לקרוא גם...
67-E...LIVROS...	א- ספרים...
68-P-QUAIS LIVROS?	פ- אלו ספרים?
69-E-LIVROS MATEMÁTICA..E..E...(risadas)...	פ- א- ספרי מתמטיקה...ו...ו...
ROMANCES TAMBÉM...	רומאנים גם...
70-P-ROMANCES!	פ- רומאנים!
71-E-SOBRE INFORMÁTICA...	א- על אינפורמטיקה...

Na prática de P parece estar havendo uma redefinição do que seria ler. Anteriormente, como pode ser verificado pelos registros de momentos com a classe de nível I [RJ], P, dentro da visão de leitura como decodificação, solicitava que os alunos lessem um texto do livro em voz alta, sem tempo prévio de preparo, e interrompia constantemente a leitura dos alunos para explicar o vocabulário

novo que fosse surgindo, ou para corrigir a pronúncia. Com isso a leitura ficava toda entrecortada, e de tantas interrupções se perdia o objetivo principal, que era entender e falar sobre o que o texto estava relatando.

Há até um exemplo [RN] em que P solicita que a leitura fosse realizada de baixo para cima, do final para o começo, como um exercício mecânico, sem preocupação com o sentido! A leitura estava sendo então entendida a nível de decodificação apenas.

Já neste outro momento, com os alunos de nível III, que parece se constituir num momento de viragem, eles lêem o texto "Como eu aproveito a vida" em voz baixa, para compreender, e também para que fatores de ordem emocional não os dominem ao terem que ler em voz alta. Depois disto segue-se uma "conversa" (Exemplo 6) em torno do que seria "aproveitar a vida" para cada um deles. O texto serve de pretexto para a conversa pessoal, o que no entender de P teria mais chances de envolvê-los, já que segundo Bakhtin (1989:102) só aprendemos aquilo que significa algo para nós, e que desperta em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

Na mesma linha de pensamento está a afirmação de Lajolo (1994:99): "só a partir da evocação de experiências vividas pelos leitores o texto encontra seu sentido".

Comparando metaforicamente a leitura com a tecelagem (1994:104), esta autora afirma (1982:62): "Todos (textos de alunos, de professores, alheios) se tecem de palavras, todos têm seu ritmo. A relação entre eles é de diálogo: um provoca o outro, o significado de cada um desfia e refaz o significado seu e dos outros".

O Exemplo 6 seria portanto uma tentativa de trazer os alunos, dentro dos limites de um terceiro semestre de hebraico, para uma interação menos "engessada", mais próxima do nível do discurso, convidando-os para um diálogo com o texto lido. Não há dúvida porém, que dada a fragilidade da competência lingüística dos alunos neste estágio, é P quem continua dona dos atos diretores (SPRENGER-CHAROLLES, 1983).

A fala de P não parece, porém, como anteriormente, estar monitorada, visando um controle rigoroso do léxico (conforme já lembrado em "negociando o sentido em contexto").

O vocabulário necessário para a elaboração do conteúdo é parcialmente controlado, ou seja, estão sendo selecionadas construções mais simples e vocabulário conhecido, mas se aparecem palavras novas não há mais motivos para uma preocupação exagerada; supõe-se, ou há uma expectativa mútua, de que elas serão inferidas dentro do contexto ou explicadas, caso os alunos solicitem.

Não há uma preparação prévia para o assunto com listas das palavras que serão utilizadas, mesmo porque os temas são tratados com flexibilidade e podem variar na hora da aula. P, nos turnos 11,16,19 deste exemplo 6, envereda para informações de ordem geográfica, cultural, ou até mesmo de conversa anedótica (lembrar a bebedeira do aluno na Oktoberfest, já conhecida na classe) como amostras, flexíveis, quanto ao tema "aproveitar a vida".

Como consequência da conscientização teórica de P quanto à noção de discurso e da sua nova concepção de linguagem, como algo relacionado primordialmente com o uso, pode-se perceber uma resignificação para o termo leitura: esta dando margem a uma conversa, trivial neste Exemplo 6, mas que enseja a oportunidade de se lidar com o imprevisto, cujo papel será mais elaborado nas reflexões adiante.

Encerradas as reflexões em torno das modificações que ocorreram na concepção de linguagem de P, principalmente no que se refere a gramática e a discurso, analisarei no Capítulo V questões em torno de modificações em suas concepções de ensino/aprendizagem.

CAPÍTULO V- ANALISANDO O 'MODO DE FAZER'

5. AS TEORIAS NA PRÁTICA: REFLEXÕES EM TORNO DO ENSINO/APRENDIZAGEM

No capítulo anterior, foram tecidas considerações em torno da linguagem, principalmente no que se refere às mudanças rastreadas no habitus didático de P que foram geradas pela mudança dos conceitos de gramática e de discurso.

Neste capítulo identificarei os movimentos de aproximação e de afastamento entre o processo de conscientização teórica de P e seu habitus didático (primeira pergunta de pesquisa) e verificarei as crenças implícitas que interferem nesta relação dialógica (segunda pergunta de pesquisa), desenvolvendo reflexões sobre dois outros pontos do tripé que constituem a abordagem de ensino focalizada: os que estão relacionados com o ensinar e os que estão relacionados com o aprender uma língua estrangeira. Estes dois pontos não serão tratados separadamente aqui. Eles se interrelacionam, são interdependentes, como faces de uma mesma moeda.

Nesta parte final da análise, pretendo refletir e explicitar algumas teorias implícitas relacionadas com ensino-aprendizagem, que de um modo geral estão ligadas com a interação, modificada principalmente após a implantação dos seminários, com a questão do poder e dos papéis de alunos e professores em sala de aula.

5.1 O poder do professor - o lado negativo

A respeito desta questão, o dizer de P:

*"Uma das crenças subjacentes que estavam arraigadas à minha prática era a idéia de que a sala de aula era um espaço que o professor poderia e **deveria controlar** integralmente, se planejasse bem as suas aulas. Isto traria um maior 'aproveitamento' das aulas, não dando margem a imprevistos que poderiam fazer desperdiçar o precioso e **exíguo tempo** que se tinha para 'transmitir' os conteúdos lingüísticos estabelecidos pelas autoridades como relevantes. O **foco** estava no produto final, nas **lições do livro** que tinham que ser 'dadas' para se ter a sensação do dever cumprido. O material didático (leia-se: livro empregado)*

constituía a base principal em que se apoiava o programa que tinha que ser cumprido".

A análise das Aulas 1,2,4 (Hebraico III) mostra que elas estão em grande parte em hebraico. A escolha da turma do Hebraico III para a análise mais detalhada é muito significativa, porque quando P lecionava dentro da abordagem gramatical, neste estágio os alunos quase nunca produziam algo próprio, espontâneo, na língua-alvo; e, se surgia algum assunto de interesse cultural, em geral ela atendia a esta necessidade na língua materna. Na expectativa de P, a produção em língua estrangeira era antigamente sempre projetada para um nível mais adiantado, o que provavelmente contribuía para "moldar" a expectativa dos alunos a respeito da questão da produção, limitando-a.

A Aula 4 (início do momento B, pré-seminários) é na maior parte do tempo controlada por P. Esta dirige totalmente os assuntos. Às vezes um ou outro aluno pega o turno para solicitar um esclarecimento, raramente para comentar ou "brincar". Em geral responde a alguma solicitação (Vide Exemplos 1 e 6).

Talvez esta incipiente tomada dos turnos por parte dos alunos e exígua produção oral nesta fase se deva também à falta de conhecimento lingüístico³³.

Este poder do professor é perceptível também por várias interrupções perturbadoras da reflexão, da construção de sentido do texto, feitas por P durante a leitura que os alunos tinham que fazer em silêncio, e para a qual precisavam se concentrar, como em:

Exemplo 7: Turno 736 -Interrupção para elogiar o trabalho de um aluno:

1- P-M! QUE BONITO! VOCÊ ESCREVEU
SOBRE O JORNAL! O JORNAL QUE EU ENTREGUEI!
2- M-
3- P-PUXA!NINGUÉM FEZ ISTO!
NEM A, NEM E....
4- A-EU FIZ...
5- P-VOCÊ FEZ? SOBRE O JORNAL?
6-A-SOBRE..O...JORNAL...MAS
NÃO SOBRE A PROPAGANDA..EH
7-P-OUTRA HISTÓRIA...MAS...DO
JORNAL QUE EU ENTREGUEI...
8- A-SIM, anúncio MAS EU NÃO...
9- P-NÃO ME DEU...MAS EU QUERO ISTO!...
10-A-MAS...EU...
11-P-NO CADERNO...ESTÁ BEM..

1- P- מ! איזה יופי! אתה כתבת
על העתון! העתון שאני נתתי!
2- מ-
3- P- אוי! אף אחד לא עשה את זה!
לא א, לא ע...
4- E- אני עשיתי...
5- P- את עשית? על העתון ?
6- E- על..ה..עתון...אבל
לא על הפרסומת..אה...
7- P- ספור אחר...אבל...
מהעתון שאני נתתי...
8- E- כן,anúncio אבל אני לא...
9- P- לא נתת לי... אבל אני רוצה את זה!...
10- E- אבל...אני...
11- P- במחברת...בסדר...

³³-Atualmente tenho registros (RA,RB) que mostram tomadas de turno espontâneas na L-A, mesmo no nível II, 1994, quando a L-A é ainda incipiente (Vide mais detalhes à pág.117).

No exemplo acima constata-se também um aspecto negativo - a citação comparativa entre alunos (turno 3), que deveriam ser vistos em suas individualidades. Parece que a esta altura P não estava ainda consciente de que as diferenças entre alunos devem ser compreendidas e respeitadas.

Em 766 e 805- há outras interrupções para comentar algo com outro aluno. Estas interrupções poderiam atrapalhar a concentração dos alunos. Uma das alunas, mais velha, levou bastante tempo para se concentrar e começar a ler, conforme mostra o visionamento [RB], mas P não foi questionada pelos alunos sobre isto, o que demonstra que a sala de aula é um espaço socialmente definido, em que o professor detém um poder assimétrico que é previsto dentro do que Cicurel (1990) chama de "ritual".

Este "poder" parece ter mais chance de ser questionado, dividido com os alunos, de acordo com: quanto conhecimento lingüístico os alunos tiverem; quanta consciência tiverem de sua co-responsabilidade; quanto os professores em sala de aula oportunizam a divisão deste poder.

Um exemplo: nesta classe, E é o aluno que mais se destaca por iniciativas de tomada de turno (é o mesmo aluno do exemplo 2). Sua participação é constante na maioria dos exemplos desta Aula 4, arriscando-se muitas vezes a ajudar P a negociar o sentido de um termo desconhecido para um colega, como no turno 4 do exemplo abaixo, em que dá outro contexto para M entender a palavra que lhe é desconhecida:

Exemplo 8: (1132)

1-P-VOCÊ SABE O QUE É CHOZER (VOLTA), M?
 2-M-hum....
 3-P-CHOZER- EU VOU HOJE PARA SÃO PAULO
 E CHOZERET (VOLTO)NA SEMANA
 QUE VEM NA TERÇA FEIRA...
 4-E-OS JUDEUS CHAZRU
 (VOLTARAM) PARA ISRAEL...
 5-P-OS JUDEUS VOLTARAM PARA
 ISRAEL! MUITO BEM! EM QUAL ANO?
 6-E-NO ANO DE 48...
 7-P-MUITO BEM!...EM 48...TÁ, OBRIGADA...

1- פ- אתה יודע מה זה חוזר, מ?
 2- מ- ה...
 3- פ- חוזר- אני נוסעת היום לסאן פאולו
 וחוזרת בשבוע
 הבא ביום שלישי...
 4- א- היהודים חזרו
 לישראל...
 5- פ- היהודים חזרו לישראל!
 טוב מאד! באיזו שנה?
 6- א- בשנת ארבעים ושמונה...
 7- פ- טוב מאד!...בארבעים ושמונה...
 בסדר. תודה...

Uma outra crença implícita de P também transparece nos procedimentos realizados na Aula 4 e em outras aulas.

A preocupação de P parece que estava mais voltada para o exercício da compreensão da linguagem oral dos alunos do nível Hebraico III, que para a

sua produção oral, ou para a compreensão da escrita que estava sendo solicitada na tarefa principal proposta nesta aula. Parece que havia uma crença subjacente de P de que a compreensão e a produção orais são mais importantes de serem trabalhadas em sala de aula do que a produção escrita, pelo menos durante a aula. Parece que o silêncio em sala de aula incomoda P, como que indicando ausência de trabalho.

A falta de espaço para a produção oral dos alunos, lenta nesta fase, talvez estivesse ligada também com a falta de leituras de P relacionadas com o caráter normal das pausas, hesitações, e com sua voracidade em relação ao aproveitamento do tempo, que será tratada em "imprevisto: o lado negativo".

Nas gravações com as turmas de nível II e V' já é perceptível um auto-monitoramento maior de sua parte quanto a este ponto. Como porém o foco desta pesquisa está mais voltado para a produção oral, a discussão da questão da produção de escrita não será ampliada.

O que pode ser questionado aqui é o fato de a sala de aula "dever ser" um lugar onde se "tem" que "doar" algo. Em geral, os professores é que "têm" que fazê-lo, dado o conhecimento que possuem da língua e da cultura alvo.

Há que se levar em conta que os alunos estão num terceiro semestre de hebraico neste registro em áudio: são muitas coisas novas ao mesmo tempo e o "rolo compressor doador" de P acaba inibindo-os.

P mudou seu conceito de tempo bem aproveitado a partir da explicitação de crenças implícitas tais como: o professor "tem" que passar, doar informações; se não houver produção oral na aula (até então só vista como produção oral de P) não está ocorrendo aula, esta estaria sendo "matada"; o professor tem que controlar tudo para não se "perder tempo" na aula.

Esta mudança decorreu de várias reflexões em torno das conseqüências dos seminários, conforme pode ser depreendido de sua declaração:

"Hoje o tempo está sendo reavaliado por mim como algo cuja qualidade torna-se palpável no próprio processo e não projetada adiante nos resultados a serem obtidos. Para mim, tempo de aula bem aproveitado é aquele em que acontecem coisas que marcam a memória dos participantes como experiências válidas de comunicação e de interação. Acho que estou sabendo dar tempo para eles produzirem, não estou ficando tão angustiada como das primeiras vezes em que abri este espaço e a coisa acontecia muito devagar".

Ainda relacionado com o "poder" em sala de aula: durante o visionamento com os alunos [RB], realizado durante o curso de Hebraico V, em

português, foi interessante notar como nas falas, o aluno que em hebraico lidera a classe e domina o palco encontrou dificuldades para tomar o turno. Alunos e alunas que normalmente cediam a vez devido às dificuldades para se expressar na língua-alvo aqui não deram mais chance e o aluno já não conseguiu "liderá-los" tão facilmente, já que o visionamento foi feito na língua-materna.

No Exemplo 8 pode-se perceber que o aluno E, trazendo espontaneamente um exemplo de outro contexto, teria metabolizado uma das estratégias que P procura modelar nos alunos para a sobrevivência na língua-alvo. Conforme Cazden (1983:51) os adultos não devem esperar que as crianças copiem os modelos, mas sim que aprendam com eles. Aqui não se trata de crianças, daí que com maior razão ainda a contribuição de E manifesta não uma repetição mecânica, como acontecia à época em que P usava a abordagem gramatical, mas um aprendizado, que ele pode trazer de forma criativa para ajudar na negociação em conjunto dos sentidos. No entender de P:

"Se o aluno é capaz de 'criar' na sala de aula, se ele não só imita, mas se coloca neste espaço, trazendo seus referenciais, participando do processo de ensino-aprendizagem, no meu entender ele está sendo SUJEITO (no bom sentido da palavra) [conforme Freire, pag.50] de sua aprendizagem, e isto para mim representa de certa forma emancipação".

Esta participação positiva do aluno, bem sucedida, na construção do saber, gera motivação para aprender, que por sua vez acaba alimentando a aprendizagem. Afinal, o cognitivo e o afetivo parecem ser ambos faces da mesma moeda.

5.2 Refletindo sobre o insumo e reequilibrando o poder do material didático

A questão da participação maior dos alunos remete aos conteúdos, aos assuntos tratados, enfim, a tudo aquilo que servir para o aluno experienciar a língua-alvo, em sala de aula ou fora dela, ou seja, aquilo que neste estudo está sendo chamado de insumo.

A hipótese do insumo de Krashen, com a qual P entrou em contato no início de seu processo de conscientização teórica, a motivou a implementar uma série de experiências que ela considerou renovadoras no que se refere ao material didático, um dos primeiros pontos a sofrer modificações na sua prática de ensino. No seu dizer:

" Ao ler Krashen, percebi que o material [didático empregado nos cursos] não era interessante, não era relevante, era seqüenciado gramaticalmente e não dava o i+1 necessário para estimular os alunos. A maneira como passei a me 'soltar' do livro, ao qual era tão presa anteriormente, confiando mais nas minhas intuições, naquilo que eu achava que seria interessante, relevante, desafiador sem ser difícil demais, contrabalançado pela resposta perceptível dos alunos, que eu sentia que passaram a usar de fato a língua, e a gostar de estar usando a língua [filtro afetivo], e ajudando eles próprios a construir o insumo veiculado em sala de aula, me deram uma sensação muito boa de estar progredindo. Anteriormente, eu era tão obediente ao livro, que não me permitia, por exemplo, usá-lo de uma forma não linear. Lembro-me com horror de uma vez que um aluno me pediu uma explicação sobre um verbo no passado, e eu solicitei que ele aguardasse até a lição número x para obter a resposta!"

Lajolo (1982:55) comenta que "mesmo com um texto muito ruim se pode fazer um bom trabalho...desde que se leve a sério a conquista, palmo a palmo, de uma certa autonomia em relação aos textos didáticos". Esta autonomia só foi conquistada por P através de um longo processo de conscientização teórica.

A sensação de que os alunos gostavam de estar usando a língua-alvo mencionada por P na citação acima tornou-se perceptível para ela principalmente depois que os alunos viram que eram capazes e sentiam-se eficazes em se expressar na L-A, o que foi comprovado com maior ênfase durante a realização dos "seminários", já mencionados no "panorama" (3.1) como um "ponto de viragem", e que serão tratados na próxima seção.

5.3 Estimulando o envolvimento dos alunos e dando espaço para uma interação maior, menos engessada e mais espontânea- Seminários como "momento de viragem"

Para construir significados em sala de aula, há necessidade de envolvimento também dos alunos no processo de aprender/ensinar. Em outras palavras, sem negociação conjunta de sentidos, sem participação dos alunos, sem uma relação dialógica, esse processo não acontece. Conforme Cavalcanti (comunicação pessoal, 1993), interação sempre há, mas é preciso examinar qual a qualidade da interação.

Entenda-se portanto a interação "engessada" do subtítulo acima como uma interação em que alguém- geralmente o professor - força o rumo dos acontecimentos, que teriam que obrigatoriamente seguir um caminho predeterminado para atingir um fim predeterminado. Seria o contrário de uma interação espontânea.

A sala de aula é um lugar onde se vivencia relações sociais. Delas dependem, segundo Fairclough (1989), as nossas representações, que são geradas socialmente. A linguagem, forma mais comum de comportamento social, mantém, conserva e transmite ideologias, e por isso está vinculada ao poder. A conscientização sobre esse poder da linguagem, entender como ele se processa, é, segundo esse autor, o primeiro passo para a emancipação.

Dar espaço para o aluno desenvolver interações mais espontâneas em sala de aula seria também um exercício de abertura para a emancipação, já que com isso estaria sendo questionada a ideologia que vê o professor como o único detentor do saber em sala de aula.

O processo de ensino/aprendizagem deve mobilizar ambas as partes; tanto professor quanto alunos têm que trabalhar ativamente no processo de construção do conhecimento. Não existe ensino se não houve aprendizagem. Portanto, os alunos deveriam ter um espaço para manifestar suas hipóteses sobre o uso da língua.

Para P, a questão do maior envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem se colocava do seguinte modo:

"De uma maneira não muito clara, eu associei a distinção de Widdowson entre uso e forma, a noção de discurso, e a distinção entre aquisição e aprendizagem de Krashen, mais as hipóteses do insumo, do filtro afetivo, e do monitor e na minha prática, isto tudo repercutiu principalmente na ênfase e na importância que passei a dar ao imprevisto, à fala espontânea, desde que relevante, em sala de aula.

A significação conferida por P ao que foi explicitado acima, com a conseqüente operacionalização do que ela estava entendendo por abordagem comunicativa, é o que será reconstruído na análise adiante, que gira em torno do momento de viragem provocado pelos "seminários", vistos como uma maneira de conferir maior responsabilidade aos alunos e, com isso, aumentar o seu envolvimento e participação.

Após as experiências que serão parcialmente descritas adiante, P passou a perceber que o ensino/aprendizagem (tanto no que se refere à língua estrangeira quanto à sua própria conscientização teórica) se efetua a partir de um movimento conjunto de negociação e de construção de sentido dentro da língua-alvo, esforço que por si só é um grande exercício de comunicação, como afirmam Breen et al (1979:): "Melhor do que encorajar o aprendiz a aprender a língua

para poder comunicar, podemos encorajá-lo a comunicar a fim de desenvolver sua própria aprendizagem".

O próprio conceito de "seminário", que P começou a construir já em 1992, foi sendo reconstruído multiniveladamente, de várias maneiras, dependendo do que ela percebia no decorrer das várias experiências: temas totalmente livres, temas sugeridos pela P, com/sem preparo prévio, com/sem fixação a posteriori do léxico novo que aparecera e outras variações. O embasamento teórico destes seminários só foi estudado por P em 1994, com a publicação do artigo de Rodriguez (1994), que confirmava o que P percebera em suas várias experiências. O exemplo seguinte ilustra a modificação de uma antiga crença muito simplista de P: a de que bastaria ensinar para o aluno aprender (ensino como transmissão e não como construção de conhecimento).

Na análise deste exemplo pode-se perceber que a aprendizagem requer uma participação ativa dos alunos. Durante o seminário apresentado por um aluno (M), do estágio III, sobre um conto do escritor italiano Verga, M conta a história de Neda, personagem daquele escritor que representaria um modelo universal de sofrimento humano. Seu colega C, envolvendo-se com a discussão gerada pela exposição, comenta, totalmente em hebraico:

EXEMPLO 9 (Aula 5, S.M, turno 466)

C-EH.. M DISSE QUE... DISSE QUE..
 VERGA.. EH.. ELE.. O EXEMPLO
 QUE VERGA ESCREVEU É.. É.. NEDA
 EH.. TALVEZ ELA.. ELA.. ITALIANO..
 MAS ELE.. ELA.. EH.. PODERIA**
 PODERIA... SER BRASILEIRO..
 OU SER... EH SER.. JUDEU.. OU SER..
 NÃO ASSIM, NÉ? EH.. FERNANDO
 PESSOA EH.. ESCREVEU QUE..
 FERNANDO PESSOA PENSAVA: EH..
 ÀS VEZES EU QUERO ... EU QUERO..
 VIAJAR PARA A CHINA, VIAJAR PARA..
 PARA.. PARA A ÁFRICA, MAS.. O QUE
 EU..EH.. O QUE EU.. VER.. O QUE?
 O QUE EU... O QUE O QUE EU VER?
 AQUI... EM PORTUGAL, EM.. EM LISBOA..
 EU.. EU POSSO VER TAMBÉM..
 EH.. NA CHINA E NA ÁFRICA, NÉ?
 EH.. ENTÃO.. EU NÃO.. PRECISO..
 EH.. VIAJAR.. PARA PARA..
 PARA OUTRO LUGAR..

ס- אה...מ אמר ש...אמר ש...
 וורגה...אה...הוא...המשל
 שורגה כתב זה...זה...נדה
 אה...אולי היא...היא...איטלקי...
 אבל הוא...היא...אה...יכול
 היה יכול להיות ברזילאי...
 או להיות...אה להיות...יהודי...או להיות...
 לא ככה, כן?אה...פרננדו
 פסואה אה...כתב ש...
 פרננדו פסואה חשב: אה..
 לפעמים אני רוצה...אני רוצה...
 לנסוע לסין, לנסוע ל...
 ל...לאפריקה, אבל...מה
 אני...אה...מה אני...לראות...מה?
 מה אני...מה מה אני לראות?
 פה...בפורטוגל, ב...בליסבון...
 אני...אני יכול לראות גם...
 אה...בסין או באפריקה, כן?
 אה.. אז.. אני לא... צריך
 אה.. לנסוע... ל ל ...
 למקום אחר...

O seminário apresentado sobre Verga [RL] foi de livre escolha do aluno M. A classe não havia sido preparada previamente, quanto ao tema ou ao léxico novo surgido. Todos tiveram que se esforçar para entender a exposição, inferindo os significados pelo contexto, lidando com o imprevisto, em nível de discurso. Em outras palavras, M estava contando uma história que só ele conhecia até então, e oportunizava a participação de seus colegas (houve 67 participações dos 4 membros do grupo), emitindo suas opiniões (C-6 turnos; E-2; A-1) ou, no caso acima (turno 466), estabelecendo/partilhando associações com outros elementos de seu universo de conhecimento, transferindo estruturas lingüísticas e funções comunicativas já dominadas para outros contextos de forma criativa (Littlewood, 1981:44).

Neste seminário houve ainda interrupções de P visando focalizar a acuidade, porém em número menor. Conforme RL, houve 8 interrupções para corrigir o léxico e 12 para corrigir questões gramaticais, num total de 471 turnos.

A falta de fluência dos alunos era a princípio causadora de grande angústia na P, que não se continha diante dos silêncios, conforme já mencionado em "o poder do professor". Atualmente não há tantas interrupções da parte de P visando preencher hesitações, já que estas são interpretadas como momentos que podem indicar processamento interno de informações e reflexão.

Esta tranqüilidade de P veio, em parte, de uma comunicação no InPLA ("Conversando sobre a conversação", 1993) e de artigo com o mesmo nome (Zink Bolognini, 1993) onde se demonstrou como até mesmo na produção de fala em língua-materna as hesitações existem, e de artigo de Pennycook (1989) que propõe não incentivar respostas automáticas em sala de aula.

Outros exemplos de alunos trazendo contribuição e enriquecimento cultural, podem ser confirmados nas Aulas 6,8,9 quando houve contribuições de muito bom nível, durante os já mencionados seminários. Resultaram em trabalhos sobre: a biografia de Fernando Pessoa; o "Kibutz"; o livro bíblico de Ester e o livro "Resgate em Entebbe", que os alunos escolheram livremente e que P não teria ousado propor naquele momento, por achar que seria uma proposta muito difícil. Este fato revela que ela os subestimava então, e que tinha uma crença implícita que os alunos não seriam capazes de tais tarefas.

Outros seminários, nas Aulas 10,11,12,13,14, foram escolhidos por P, após verificar que a total liberdade que dera nas primeiras apresentações carregava um problema extra: uma sobrecarga de léxico desconhecido, que bloqueava a negociação de sentido (i+n, Krashen, 1982). Estes seminários foram mais fáceis para os alunos entenderem, porque havia um livro comum a todos, ao qual poderiam recorrer quando em dúvida, mas não despertaram o mesmo interesse e o mesmo empenho da parte dos alunos quanto os primeiros seminários que haviam sido de sua livre escolha.

Os seminários das Aulas 17,18,19 e 20 basearam-se em textos literários de um autor israelense moderno- Aaron Megued. Mesmo sem as vogais explicitadas, pareceram a P de conteúdo mais acessível.

Os primeiros seminários, porém, criaram mais pontos referenciais para outros momentos de aula, e parece que foram mais produtivos, porque espontâneos, do que os das aulas 10-14, 17-20 sugeridos por P, fundamentada em preocupações de ordem lingüística (vogais explicitadas ou não).

No primeiro seminário apresentado, cuja gravação foi perdida por um erro técnico, o aluno C discorreu quase que fluentemente na língua-alvo sobre o poeta de sua predileção, Fernando Pessoa, apoiado apenas em um esquema de datas e nomes, por cinquenta e cinco minutos, quando a proposta inicial, conforme já explicitado, havia sido de cerca de dez minutos de exposição.

O aluno seguinte, M, discorreu sobre um conto do escritor italiano Verga, apoiado em um texto em hebraico por ele preparado antecipadamente, também durante mais de cinquenta minutos, com muitas dificuldades, mas conseguindo manter a atenção e o envolvimento dos colegas.

Os outros discorreram sobre assuntos variados, ocupando em geral o mesmo tempo que o primeiro aluno usara, pois este moldara as expectativas dos colegas e de P.

Principalmente nestes primeiros seminários, eles se deram a conhecer como pessoas distintas, com interesses diversos, o que ajudou a criar um clima de confiança na classe que serviu para fortalecê-los. Afinal, uns com mais e outros com menos facilidade, todos conseguiram se fazer entendidos e fortaleceram P, já que, se o objetivo era se comunicar, e eles estavam se comunicando já num nível III, o caminho proposto por ela parecia estar certo.

Estes exemplos seriam evidências trazidas pelos próprios alunos de conteúdo não centrado no livro didático, mas naquilo que P/alunos entendem como relevante/enriquecedor cultural e lingüisticamente. O espaço para estas

experiências seria decorrente da leitura de P, e conseqüente incentivo para circulação, de "discurso", de "cultura" e de "comunicativo" dentro do ensino de línguas.

5.4 Os seminários e sua relação com a entrada do imprevisto em sala de aula

Pouco a pouco, após cada experiência diferente de P com os seminários, ela foi compreendendo o que estes poderiam trazer de interessante para a sala de aula: a experiência de lidar com o imprevisto.

"Eu entendi que o envolvimento dos alunos deveria ser buscado principalmente no sentido de trabalhar a/na classe com aquilo que acontecesse na mesma, durante a própria aula, aceitando e até valorizando o desenvolvimento de tópicos imprevistos mas que fossem percebidos como relevantes para o momento. Nestes primeiros seminários, porém, houve mais exposição, com muitas interrupções minhas. Eu desejava subconscientemente que os colegas participassem mais, mas nestes primeiros seminários isto não aconteceu. Um dos primeiros exemplos desse espaço aberto para o imprevisto aconteceu quando M, aluno de pós-graduação, após ter apresentado uma palestra sobre a África em um outro departamento da universidade, relatou³⁴, alguns meses depois, na língua-alvo, sem preparo anterior (pois não se tratava de seminário) os principais pontos dessa sua palestra, fazendo-se entendido pela classe, apoiando-se apenas no andaime quanto a algumas palavras técnicas fornecidas por mim na hora da exposição".

Outro exemplo para a entrada do imprevisto em sala de aula, o que com o grupo V'-1994 tornou-se uma tendência bastante forte [RA], pode ser depreendido do seguinte relato de P:

"Em outra aula, quando estávamos lendo no livro um pequeno texto sobre Janusz Korczak, um educador judeu polonês que salvou inúmeras crianças órfãs durante o período nazista, um paralelo feito por esse mesmo aluno M, comparando a atual situação trágica da África com o holocausto judaico na segunda guerra mundial despertou em mim uma reação que gerou polêmica mantida totalmente na língua-alvo, praticamente durante uns cinquenta minutos...predominantemente por mim, claro, mas sendo eu entendida pelos alunos, que não ficariam sem reação por tanto tempo caso não estivessem envolvidos e entendendo a discussão e sua relevância".

A polêmica relatada por P na citação acima representaria uma amostra de discurso, conforme definido por Almeida Filho (1991:2): .."linguagem

³⁴-Não tenho documentação (filmada ou gravada em áudio) deste evento, por tratar-se de algo imprevisto. Este comentário, de não ter "documentação" deu origem à reflexão sobre o caráter dialético do processo de conscientização teórica, conforme 3.2.2.1.

propositada e aceitável, marcada por diferenças individuais...necessidades de manutenção de relações sociais, **conflitos**..."

É possível perceber-se atualmente na atuação de P, como conseqüências mais aparentes desta permissão de entrada do imprevisto em sala de aula, do maior envolvimento (engajamento/comprometimento, segundo Bizon, 1994:169) dos alunos/professor com o que se passa dentro dela, uma maior tolerância e sensibilidade para com o outro, sua cultura em geral e sua cultura de aprender especificamente, assim como também uma maior permissão interna para a manifestação da sua própria cultura, e da sua visão de mundo.

Isto tudo implicaria num ensino/aprendizagem em que as pessoas se colocam e colocam seus valores de modo autêntico, sem uma neutralidade que, pessoalmente, não creio existir. Implica também numa problematização da realidade. Ouvir opiniões diversas revela o quão complexa é a realidade, o quanto não pode ser entendida de uma maneira linear.

A sensibilidade de P parece estar atualmente mais aguçada quanto à diversidade de leituras de mundo, incluindo-se aqui a sua própria percepção atual de que não há uma só forma de entender "abordagem comunicativa", que ela de início pensava existir e cuja "receita" para ser operacionalizada procurava encontrar.

Para P a questão se colocaria do seguinte modo:

"Essa 'permissão' que eu me dei, para ouvir/falar sobre coisas que a gente sentia como relevantes na aula, desde que na língua-alvo, para sair da aula 'aula mesmo', considerada assim porque preparada antecipadamente, sem me sentir culpada, não foi assim uma coisa automática. No começo eu tive muitas dúvidas se era por aí que eu tinha que enveredar, se não seria 'matar aula', simples conversa sendo entendida como comunicação. Mas meu embasamento cultural, minha própria formação universitária, me davam bastante respaldo- os assuntos dos 'desvios', por serem em sua maioria ligados à cultura judaica, que eu domino bem, já que foram o forte na minha formação, me pareciam justificados. Explicando melhor: Se na minha formação estes conteúdos foram considerados relevantes, a ponto de muitos deles terem sido trabalhados em português mesmo, eu passar a trabalhá-los de alguma forma em minhas aulas, ainda mais na língua-alvo, mesmo que a um nível limiar, me pareceu com o tempo uma atitude bastante coerente. Era uma espécie de 'ensino de língua interdisciplinar', só que não planejado antecipadamente, mas atendendo às necessidades surgidas no momento da aula. Também o fato de eu conseguir dar mais espaço para a produção dos alunos, nesta última fase, e eles estarem produzindo mais e melhor, serve para eu considerar este procedimento sério".

Parece que neste ponto, já estaria acontecendo o início de uma competência aplicada (Almeida Filho, 1993), uma integração entre os conhecimentos culturais/lingüísticos de P com sua competência teórica.

Essa "permissão" para a entrada do imprevisto considerado relevante deve ser confrontada com a postura anterior de P, mencionada ao final de "refletindo sobre o insumo...", quando ela não se permitiu a subversão do material didático sequer no que se refere à sua gradação, não respondendo ao aluno que lhe perguntara uma informação de ordem gramatical mesmo quando então o seu curso se baseava na abordagem gramatical!

Esta nova maneira de encarar o imprevisto em sala de aula pode ser atribuída também à revalorização dada por P para os conteúdos de ordem cultural de sua formação pedagógica geral, que lhe deram embasamento para enfrentar o imprevisto, pois, não se trata de preencher a aula com qualquer conteúdo, mas sim, com conteúdos que se revelem relevantes para os alunos, parte dos quais serão dominados por P, que estará preparada para lidar com eles.

5.5 Ilustrando o imprevisto

Desenvolverei em seguida mais reflexões que se referem principalmente ao momento B, tecendo nesta seção mais algumas considerações quanto à "permissão interna" de P, necessária para a entrada do imprevisto em suas salas de aula.

Diferentemente da rigidez quanto a seguir o material didático ou o programa existentes antes do início das reflexões de P, as Aulas 1 e 2 mostram um trabalho mais descontraído, buscando os temas na própria situação vivida.

A Aula 1, por exemplo, começa com uma conversa sobre a primavera, porque era dia 22/09, início da estação. Era também uma semana antes do ano novo judaico, portanto uma boa parte da aula foi dedicada ao significado e aos costumes desta festa. Esta autonomia quanto ao tema e quanto ao que constituirá o tema, em parte foi gerada pelas leituras quanto ao vínculo entre o ensino da língua e o ensino de sua cultura³⁵, num movimento que valoriza a

³⁵-Num sentido clássico da palavra, cultura englobaria toda a criação de um povo, construída em sua(s) língua(s) identificadora(s): filosofia, história, tradição, poesia, literatura, religião. Dentro da Lingüística Aplicada, P deparou-se com uma noção diferente de cultura, mais voltada para as diferentes maneiras de se expressar/comunicar/construir sentidos dos diferentes grupos sociais que compõem o mesmo/diferentes grupos lingüísticos.

interdisciplinaridade: o usar a língua para aprender conteúdos relevantes na construção / formação da pessoa. O foco destas aulas está no enriquecimento cultural, construído com flexibilidade junto com os alunos a partir de perguntas e respostas que revelam os conhecimentos que eles já possuem e da apresentação de fotos ou filmes estimuladores.

Para ilustrar esta entrada do aspecto cultural na sala de aula de LE, pode-se tomar um exemplo, resumido em vinheta narrativa:

EXEMPLO 10 (aula 3, fita 1, ponto 3300):

Ao verificar uma leitura solicitada como tarefa de casa, P pergunta se há dúvidas. Uma aluna diz não compreender determinada palavra dentro daquele contexto (CHAVERÁ=amiga). P verifica que a aluna leu errado (deveria ter lido CHEVRÁ= sociedade, companhia, grupo, turma). Ela inferiu a palavra como esta aparecera na classe com maior frequência. No entanto, essa palavra, mudando-se as vogais, tem várias possibilidades de leitura.

Um aluno, ao ouvir a leitura correta da palavra, associou com algo similar que aparecera durante sua leitura de um livro de contos (em português) que P lhe emprestara. P solicita que ele explique o que entendera dentro do contexto do conto. Sua hipótese (“erro” refletindo uma hipótese sobre funcionamento da língua, conforme Vygotsky, 1984) não é confirmada. Ele construíra o sentido de uma maneira não correta.

A mesma aluna que não reconheceu a palavra no primeiro momento, percebe então a que esta se refere, por ter pertencido à comunidade judaica e ter em seu conhecimento prévio lembranças do que significava aquele conceito-CHEVRA KADISHA: grupo de pessoas da comunidade que cuida do cerimonial relacionado com as pessoas mortas.

O grupo passa a solicitar informações sobre estes costumes, e durante dez minutos a aula envereda por uma questão que se revela de interesse cultural para os alunos, desviando-se a atenção do aspecto lingüístico.

Num movimento que pode ser considerado de aproximação com a abordagem comunicativa, há também na Aula 4 vários exemplos de momentos de conversa espontânea, em vários momentos de aula, além daqueles antes da formalização da mesma, no que é chamado de aquecimento, em que a espontaneidade é mais comum.

Considero todos estes momentos como aula propriamente dita, pois se está exercitando a comunicação, via interação espontânea, não planejada antecipadamente, e não descrição da língua ou memorização de algum repertório pré-estabelecido. Da maneira como estou entendendo comunicação, esta não pode ser totalmente prevista, pré-estabelecida. Este lidar com o imprevisto tem a ver com "sobrevivência" na língua-alvo, ao menos em nível limiar.

O imprevisto também remete a Dabène (1990:13,15), que afirma que uma língua deixa de ser estrangeira à medida que se avança em sua aprendizagem, e chama a atenção para a importante e necessária **aquisição informal** anterior à aprendizagem propriamente dita.

Ainda ligada a esta questão da fala espontânea, mais próxima de uma conversa natural: durante o visionamento de uma aula em hebraico (RB), M reflete sobre a produção oral, mencionando sua preferência pela produção espontânea e não "engessada" por um preparo anterior, numa possível crítica ao(s) seminário(s):

M- Em função do... fazendo uma comparação do...sobre, como é que é o nosso desempenho...com...

P- Hebraico III?

M-Não, num seminário, onde a gente tem um tema fixo, que a gente se propõe a trabalhar, e, as vezes que a gente entra na sala e começa a falar, aí, como quando eu fui doar sangue, ou a história que eu li no jornal, isso acontece muito na turma, já, não é?espontânea..nananan...porque não sei quem não veio, ou a história que eu vi contar...e... é um desempenho diferente, né? a gente, talvez por causa da tensão de a gente ficá preso a... né?

M informa, portanto, que os seminários, de certa forma, "prendem" os alunos, deixam-nos tensos, porque, entre outras coisas, há um conteúdo programado a priori que "tem" que ser transmitido.

Durante este visionamento, há uma dupla cena da "doação de sangue": aquela que aparece espontaneamente relatada em hebraico por dois alunos, durante a aula gravada em vídeo, e outra, em português, comentada pelo aluno durante o visionamento. Nas duas cenas, o foco deste aluno está realmente no relatar a experiência vivida, aquilo que está sendo chamado aqui, também pelo aluno, de comunicação espontânea, para fins autênticos. Talvez porque está sendo difícil acompanhar a conversação em hebraico via vídeo, M trata de explicar o que eles estavam querendo transmitir naquela cena filmada.

Talvez isto confirme o foco mais voltado para o uso da linguagem para a comunicação, cf. Widdowson (1978) e uma autenticidade e espontaneidade que

seriam mais características de um ambiente comunicativo, com reflexão (Tarvin & Al-Arishi, 1991) .

Os temas parecem ganhar importância nestas aulas, ficando a língua em segundo plano, como meio de transmissão e não como um fim em si mesma (uso e forma, Widdowson, 1978).

Nesta fase inicial de implantação dos seminários (M foi o segundo aluno a realizar um seminário), P ainda não tinha explicitado para si própria uma intencionalidade que só se tornou clara com as experiências posteriores, quando ela passou a esperar que os seminários não fossem somente uma oportunidade para os alunos produzirem individualmente a fala, mas sim que as suas apresentações gerassem preferencialmente interações espontâneas de todos os elementos da classe.

A Aula 21 - "Bichos" - documentada em vinheta narrativa (RQ) é um exemplo deste objetivo sendo alcançado, como consequência de um aprendizado que foi construído pela reflexão sobre os prós e contras trazidos pelos seminários.

Há evidências mais recentes de que o imprevisto em sala de aula já acontece naturalmente até nos primeiros estágios (RA, grupo de nível II, 29/11/1994), como quando G traz espontaneamente questionamentos de ordem lingüística/cultural na língua-alvo, e P responde, dentro do possível, na L-A; e quando esta aluna dá seqüência a uma fala de P em língua materna, porém, na L-A. Isto demonstraria seu interesse e um habitus já adquirido e valorizado de se expressar a maior parte do tempo na língua-alvo, já "alheia-própria" (Bakhtin, 1988:108) .

Há também nos registros (RB, RN-1/12/1994), no depoimento de S, documentação em que o aluno avalia serem os momentos dos imprevistos os que mais aprecia nos cursos, mais até do que aulas com vídeos, por exemplo.

5.6 Imprevisto: o lado negativo

Nem sempre o imprevisto é algo totalmente produtivo em sala de aula, conforme comentado em 5.1-"O poder do professor".

Quando do visionamento das Aulas 1 e 2, a impressão que ficou é que os alunos falavam pouco não só pelas dificuldades lingüísticas como pela falta de visão de P: envolvida com o assunto, com vontade de transmitir conteúdos, ela não deixava espaço para a produção oral dos alunos ser exercitada.

As Aulas 1 e 2 mostraram-se interativas, no sentido que P tentou fazê-los participar, provocando a fala dos alunos, do mesmo modo como ocorreu também no exemplo 6, turnos 1,5,7,11, e outros. P queria que os alunos mostrassem o que sabiam, mas, na prática, muitas vezes optou por digressões de ordem cultural.

Isto aconteceu mesmo durante alguns dos seminários apresentados pelos alunos, quando a finalidade primeira era dar a eles oportunidade para falar. Motivada por seus próprios interesses, P interferiu muito na fala dos alunos, fazendo digressões que, embora bem intencionadas, talvez tivessem confundido ainda mais a negociação de sentido que estava sendo elaborada naqueles momentos e tolhido a manifestação dos alunos. No afã de “dar” conteúdos, P tirava a voz e a vez dos alunos, num exemplo de professor em relação assimétrica, “doador” de conhecimento...mas que não dava margem para o ALUNO experienciar a língua-alvo.

Pelo depoimento de H, no visionamento (falado em português), após o seminário com os alunos, torna-se perceptível a inibição causada por P na aluna H durante a apresentação de seu seminário (RB, fita e arquivo VISIONA, 09/11/1993):

A- Cê falou mais que eu na apresentação...nessa daí, né?

P- Mas você sentia isso legal?

A- Eu senti, porque encontrei a maior dificuldade, né? Eu fico super nervosa....

*H- **Engraçado, comigo foi o contrário, eu fiquei mais tímida ainda, a P falava, aí eu me perdia na história, eu lembro disso...***

P- Mas cê sabe por quê? Eu vi no filme, que como eu conheço muito detalhe, muito comentário, do livro de Ester,...interpretação, eu te cortava...prá dar aquilo...que nem você falou [dirijo-me a M], “tenho que dar vocabulário”, eu achava que tinha que dar...o..o..conteúdo...assim..da interpretação, que eu tinha que passar, aproveitando o gancho que cê tinha trazido de Ester e aí, eu te cortava o fio mesmo....

*H- Não sei, porque o livro de Ester...era uma coisa muito...dentro de mim, porque desde pequeninha eu adorava a história de Ester, né, eu lia...**então, eu sabia os detalhes, mas o problema era o vocabulário...eu não sabia como passar. Quando você falava eu não sabia exatamente se você tava explicando aquilo que eu queria explicar ou não...então eu me perdia...** [a aluna está confirmando o quanto P a atrapalhou em seu seminário].*

Ao invés de dar menos conteúdo, permitindo à aluna exercitar mais sua fala, P ocupou boa parte do tempo exercitando a sua própria fala.

Há tomadas de turno espontâneas nas aulas e seminários, mas a dificuldade de expressar idéias é grande, e, como já afirmado antes, P tinha, nesta fase (início do momento B), dificuldades para lidar com o silêncio em sala de aula; com o tempo necessário para os alunos processarem as informações nesta fase em que a língua-alvo lhes é muito mais alheia do que própria (Bakhtin, 1988:108).

Parece que subjaz a esta atitude de P uma crença implícita antiga: a de professor com a função de “doador” de conhecimento, ao invés de construtor de significados conjuntamente com os alunos. Uma crença ligada à característica idiossincrática de P de voracidade quanto ao aproveitamento do tempo, já abordada em “O poder do professor”.

Ter consciência dos perigos que o imprevisto descontrolado pode trazer ajuda a otimizar sua presença em sala de aula. O depoimento de H revela que mesmo com espaço reservado para a produção oral dos alunos (seminários), o habitus antigo de P não deixa de se manifestar. Do mesmo modo que os alunos precisam exercitar sua fala na L-A, P precisa exercitar seu silêncio.

5.7 Classe: Lugar só para o imprevisto ou também para "ilhas de sistematização?"

Na prática, P tentou experienciar/operacionalizar a influência de Bakhtin quanto às palavras não serem entendidas isoladamente, fora dos enunciados, criando/dando espaço para conversas espontâneas, não previstas antecipadamente, e que diziam respeito aos alunos. Parecia-lhe que aquilo que os envolvesse pessoalmente, como os seminários, seria mais relevante para eles.

Contrariando porém esta influência de Bakhtin, e num movimento que parece ser de afastamento entre a sua conscientização teórica da A.C. e sua prática, P sugeriu aos alunos, na Aula 4, fazer no computador uma lista das palavras soltas, descontextualizadas, que haviam surgido durante as aulas, que não constavam do livro, pois eram fruto das conversas espontâneas, para que eles pudessem estudar antes da prova, que foi marcada nesta mesma aula. A sugestão foi feita conforme a transcrição abaixo:

Exemplo 11-A LISTA (ponto 264 da fita 2):

1P. EU FIZ UMA LISTA DE PALAVRAS... VOCÊ PEDIU NA ÚLTIMA AULA... QUE EU ESCREVESSE MAIS SOBRE O QUADRO NEGRO—VOCÊ QUER QUE EU ESCREVA MAIS— VOCE NÃO... GRAVA... TODAS AS PALAVRAS... TALVEZ HAJA MUITAS PALAVRAS...
2 A-EU ESCREVI...NAO CORRETAMENTE...
3 P.VOCE ESCREVEU... CORRETAMENTE... EU ENTENDI.. O QUE VOCE ESCREVEU!...

1- פ- אני עשיתי רשימה של מלים...את ביקשת בשעור האחרון... שאני אכתוב יותר על הלוח... את רוצה שאני אכתוב יותר.. את לא... רושמת.. את כל המלים... אולי יש הרבה מלים...
2- ע- אני כתבתי... לא נכון...
3- פ- את כתבת... נכון... אני הבנתי... מה שאת כתבת!...

P volta-se para um aluno que faltara na aula anterior

4- P- NA AULA ANTERIOR EU PEDI AOS ALUNOS QUE ESCREVESSEM O QUE ELES PENSAM... QUE PRECISA APERFEIÇOAR... FAZER MELHOR...O QUE FALTA... O QUE VOCÊS DESEJARIAM, TÁ?
5- E- ????
6- P- CADA ALUNO ESCREVEU ALGO... O QUE VOCÊ ESCREVEU, A?
7- A- QUE ... EU ... PRECISO... E ... PROFESSORA ... NÃO... SOBRE
8- P- ELA QUER... QUE EU ESCREVA MAIS PALAVRAS... NÃO MAIS PALAVRAS...ESCREVER MAIS! PORQUE NÃO ESCREVO MUITO! PENSO E FALO MUITO E ELA PRECISA VER AS PALAVRAS, NÉ? ENTÃO EU FIZ... AGORA , NO DIÁRIO, TODOS OS VERBOS QUE ESTUDAMOS, TODAS AS PALAVRAS QUE ESTUDAMOS... NÃO ESTUDAMOS MUITAS... NÃO É DO LIVRO, É DAS NOSSAS CONVERSAS... VOCÊS QUEREM QUE EU ESCREVA ISTO NO COMPUTADOR? INTERESSA PARA VOCÊS?

4- פ- בשעור האחרון אני בקשתי לתלמידים שיכתבו מה שהם חושבים... שצריכים לשפר... לעשות יותר טוב... מה שחסר... מה שאתם הייתם רוצים, כן?
5- א- ???
6- פ- כל תלמיד כתב משהו... מה את כתבת, ע?
7- ע- ש...אני... צריכה... אה... מורה... לא... על
8- פ- היא רוצה... שאכתוב יותר מלים... לא יותר מלים... לכתוב יותר! כי אני לא כותבת הרבה! אני חושבת ומדברת הרבה והיא צריכה לראות את המלים, כן? אז עשיתי... עכשיו, ביומן, כל הפעלים שלמדנו, כל המלים שלמדנו... לא למדנו הרבה... זה לא מהספר, זה מהשיחות שלנו... אתם רוצים שאני אכתוב את זה במחשב? אתם מעוניינים?

Apesar do Exemplo 11, com sua proposta de uma lista de palavras, poder configurar um movimento de afastamento entre o que P estava entendendo como a teoria sobre a A.C. e a sua prática de ensino, a proposta pode talvez ser interpretada também como uma tentativa de sistematizar, a posteriori, as amostras discursivas vivenciadas em sala de aula ao lidar com o imprevisto. Isto seria necessário, já que, nesta situação, há um aspecto difícil a ser considerado: aluno que falta ou chega atrasado não tem como recuperar não só o que foi perdido, como também o contexto (importantíssimo, conforme Bakhtin) no qual as amostras discursivas foram esclarecidas.

Esta sistematização (Exemplo 11) pode portanto ter sido provocada pelo imprevisto em sala de aula, pois aconteceu como resposta ao "pedido de auxílio" de uma aluna, que não podia assistir ao início das aulas, conforme RP (25/05/93):

H-...Estou tendo problemas com o vocabulário. A impressão que tenho é a de que apenas eu não consegui acompanhar tudo. Parece que todos sabem mais [ameaça de "perda de face" segundo Goffman] e, às vezes, acho que nada do que eu faça poderá compensar a perda de alguns minutos no começo da aula (às vezes até trinta minutos, por causa do meu horário).

Essa visão da sala de aula como um lugar onde deve haver espaço também para a sistematização do ensino transparece na fala do aluno M, durante o visionamento com os alunos [RB, fita áudio de 15/11/93], que comenta uma das dificuldades que sentiu durante o seminário que apresentou:

M-Eu acho também porque...eh...a preocupação da gente..Eu porque tinha uma preocupação, como eu disse para você, que...eu achava que, se eu tinha um texto que tinha informações, e..., um vocabulário, eu devia passar este novo vocabulário, e aí isso era um problema adicional, porque não era um problema que a gente tem quando tá contando alguma coisa ...

O aluno, o mesmo que aparentemente criticou anteriormente os seminários por terem "engessado" de certa forma a aula, está novamente se referindo às diferenças: entre uma conversa espontânea e uma exposição previamente preparada, os seminários, na qual ele, idealmente, "teria" a obrigação de passar informações.

Parece pois haver também entre os alunos um pressuposto, uma idéia ou uma crença implícita de que a sala de aula não pode ser um lugar para uma comunicação espontânea, mas sim, que se "tem" que passar algum conteúdo, seja ele o próprio assunto em si ou a bagagem lexical necessária para transmiti-lo.

Os alunos querem saber o que está errado, portanto, deve haver espaço para a sistematização. Seria necessária uma explicação a posteriori das dificuldades mais marcantes que afloraram na sala de aula de língua estrangeira.

Ventilar a questionabilidade desta crença implícita, de que se **teria** que "passar informações" durante as aulas, substituindo-a pela compreensão de que há diferentes momentos para fazê-lo, talvez deixasse os alunos mais à vontade nos momentos de pausas e silêncios que costumavam angustiar tanto os alunos quanto P .

Parece pois que P está, em sua prática, chegando a um ponto de equilíbrio: se no momento A focalizava mais a gramática, a forma, e numa etapa do momento B de sua prática foi para o extremo oposto de deixar a comunicação espontânea fluir, sem muita preocupação de fixar o material lingüístico veiculado em sala de aula, num movimento pendular, P parece no momento C estar chegando a um meio termo, em que há espaço para a comunicação espontânea, incluindo-se a produção oral dos alunos, mas também para as chamadas "ilhas de sistematização".

5.8 Reconfigurando a relação com os alunos

Nesta seção desenvolverei algumas reflexões sobre como a mudança da prática de ensino de P, gerada por sua conscientização teórica, principalmente após o momento de viragem representado pela implantação dos seminários, foi modificando outras crenças implícitas que antes "amarravam" o seu trabalho. No dizer de P:

"Acho que aprendí a respeitar, admirar mais os meus alunos e ter mais confiança em suas iniciativas a partir da surpresa que tive diante das contribuições deles em sala de aula, contribuições estas que puderam acontecer por causa da minha nova leitura quanto ao insumo; porque passei a vê-los como pessoas também possuidoras de experiências valiosas, coisa que anteriormente, quando eu seguia à risca as aulas planejadas, apoiadas totalmente no material didático [leia-se: livro], não tinha espaço para acontecer. Eu realmente fiquei espantada com o que eles demonstraram ser capazes de produzir quando lhes foi dado espaço de manifestação. Nunca eu pediria a alunos de um estágio III que falassem diante dos colegas por mais de dez ou quinze minutos- e eis que eles falaram quase que a aula toda- e seus colegas prestaram atenção, numa demonstração de respeito pelo trabalho do colega e de cooperação!"

Após os seminários, parece estar havendo, como fruto do processo de conscientização teórica de P, menos assimetria no relacionamento dentro da sala de aula, pelo menos no que diz respeito a trazer assuntos que se considerados pelo grupo como relevantes podem ocupar boa parte das aulas, sendo considerados "também" como fonte de enriquecimento cultural e lingüístico e não como "desperdício" do tempo da aula, conforme já ventilado.

Isto aconteceu gradativamente. Mesmo estando P conscientizada pelas análises de que queria dar-lhes espaço, isto aconteceu pouco a pouco, com ela calibrando suas interferências à medida em que sentia, durante as

aulas, os resultados do espaço para a produção oral que ela concedia aos alunos.

A responsabilidade pelo ensino-aprendizagem parece estar sendo distribuída mais igualmente e com confiança, entre P e alunos. Há tentativas conscientes de dar mais espaço para ouvir o que o outro tem a dizer. Há uma humanização desse dizer, no sentido de dar/criar espaço para a expressão de emoções e de sentimentos e não só repetição mecânica de comportamentos pré-fabricados, sugeridos ou não pelo material didático como meio de "exercitar" a Forma.

Estes pontos parecem indicar uma aproximação em relação à A.C.

5.9 Confundindo papéis

No percurso de mudança de sua abordagem de ensinar, porém, P confundiu papéis, acreditando que os alunos provavelmente aprendiam do mesmo modo como ela própria aprendera. Projetou nos alunos a sua perspectiva de quando era aluna e aprendia com facilidade e desinibição.

É comum pessoas começarem a lecionar a partir de suas experiências pessoais, lembrando-se de como aprenderam, ou baseadas em algum modelo de professor gravado em suas memórias. Isto acontece também quando o professor não teve oportunidade de acesso à formação de uma competência teórica, principalmente no que se refere a modelos de aquisição de línguas.

Esta crença subjacente de P, de que todos aprendiam como ela própria aprendia, pode ser melhor entendida pelos exemplos seguintes:

Na Aula a, turnos 388, 446, 542, P fala sobre a "facilidade" de ler em hebraico, na "facilidade" de fazer exercícios por ela considerados mecânicos, por serem repetitivos. Estes mesmos exercícios são chamados por ela na Aula b, turnos 778-782 de "*negocinhos*" *mecânicos*, e na Aula c, turno 712, diz: "*não é difícil, é...mecânico,né?*". Pede também na Aula a que os alunos leiam como se estivessem "*cuspiendo caroço de melancia*" (fluentemente), e, coerente com essa sua visão, pede para ler o texto, numa

repetição, de baixo para cima, como se fosse um simples exercício de decodificação (RF).

Baseada em sua perspectiva de professora, para quem a língua já é familiar, a palavra já não é alheia, mas própria, uma irmã, no dizer de Bakhtin (1988:108), talvez P estivesse naquela época julgando fácil uma atividade que para alguns alunos pode ser extremamente difícil.

A repetição, considerada então por P como “mecânica”, pode ser algo necessário para a aprendizagem, principalmente no estágio inicial. Na ocasião, porém, P não tinha essa visão modalizadora de uma crítica sua em relação aos exercícios, crítica esta implícita nas palavras dos turnos acima; também não tinha uma visão alternativa, de como a repetição, necessária para a fixação dos conteúdos lingüísticos, poderia ser feita, sem ser necessariamente de modo mecânico.

Havia portanto, então, uma projeção negativa, porque não levava em conta as diferenças interpessoais, da cultura de aprender da professora sobre a sua cultura de ensinar.

As suas expectativas em relação aos alunos ficavam em geral frustradas, principalmente no que se refere à falta de assiduidade no cumprimento das lições de casa, porque eram medidas em função dos seus próprios parâmetros.

A partir de novas experiências e reflexões, atualmente parece haver a percepção das diferenças no grau de envolvimento pessoal com a tarefa de aprender, além de haver uma compreensão maior quanto aos diversos modos de aprender e de ensinar, havendo como consequência menos choque entre as expectativas de P e dos alunos.

P também consegue perceber atualmente que há significativas diferenças quanto aos objetivos para o aprendizado na língua-alvo, que devem ser respeitadas.

Um exemplo desse respeito foi a atitude de P de auxiliar um aluno que tinha como objetivo a leitura de uma complexa obra medieval, embora não considerasse seu curso apropriado para tal. O empenho de P deveu-se não só à força de vontade demonstrada pelo aluno, mas também à sua consciência modificada.

Contribuiu para essa maior flexibilidade de P, a confiança que surgiu a partir de sua observação dos primeiros seminários apresentados por seus alunos.

Apesar de "saber" que professores têm que aceitar que diferentes alunos aprendem coisas diferentes de modos diferentes em horas diferentes (Breen & Candlin, 1980), só após três anos P passou a estar consciente do que isto significa na prática. Conforme Castro (1994:93), também ela foi "aprendendo fazendo", ou seja,

experienciando novas formas de atuação, as quais me permitiriam definir melhor os conceitos que eu tentava entender, construir e trazer para a prática instrucional.

Só com o passar do tempo, e com o diálogo da reflexão teórica com a prática, os conceitos puderam ser internalizados. Castro afirma (1994:142) a esse respeito:

O novo conhecimento só foi aprendido (e efetivamente aplicado) através de reflexões que envolveram discussões teóricas e experiências práticas sobre conceitos novos e conceitos anteriormente discutidos e aplicados.

5.10 Aprendendo sobre o aprender

No ensino-aprendizagem feito por amostras discursivas, fica saliente o papel importante que o aprendiz, como participante ativo do processo, tem na construção do saber uma nova língua; fica saliente também que ensinar somente não garante aprender, e, como diz Franzoni (1991:8), "o alheio como novo gera movimentos tanto do professor quanto do aluno em direção ao saber".

Em relação à complexidade dos fatores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, não mais percebidos de modo simplista, P passou a levar em consideração a afirmação de Breen & Candlin (1980: 100):

No seu processo de **aprender a aprender**, o aluno tem que negociar consigo próprio, com o processo de aprendizagem e com o objeto de aprendizagem aos poucos sendo revelado. Conhecer algo e aprender algo é sempre algo compartilhado. As pessoas procuram confirmação de algo comunicando-se com outras pessoas, o que é sempre algo de interpessoal.

Quanto ao papel dos professores dentre os fatores do processo ensino/aprendizagem, afirmava P:

"Acredito que a questão do aprender a aprender mexeu muito comigo. Me entusiasmei muito a idéia de que a gente como professor não tinha apenas a função de transmitir aqueles conteúdos limitados. A gente poderia ajudar o aluno a se tornar autônomo, a continuar sozinho, a tarefa tinha chance de ser continuada e portanto ampliada. Havia nisto também a questão da divisão de responsabilidades: Não dependia mais só de mim...era um alívio pensar desta maneira. O ponto de partida era conhecido, mas o ponto de chegada era algo potencialmente aberto".

Como evidência da autonomia há o caso de E, um aluno bastante fluente, com consciência de uma série de estratégias para aprender, que muitas vezes ajudava P em suas explicações, espontaneamente (Vide Exemplo 8). Ele voltou às aulas do estágio V após um ano de intervalo, e, para a satisfação da P, não havia regredido- continuara sozinho a estudar e em seu desenvolvimento apresentava-se mais fluente.

A consciência desta imprevisibilidade quanto ao limite onde pode-se chegar já transparecia na afirmação de P em RE:

"Abordagens que favorecem uma visão humanístico-comunicativa geralmente apresentam aos alunos amplas oportunidades para resultados e atividades imprevisíveis e negociáveis".

O professor, dentro desta visão de A.C. que está sendo construída por P, não é o dono do saber e o aluno uma tabula-rasa, mas, o primeiro pode ser o facilitador, o mediador daquilo que é o mais importante - aprender a aprender.

A aprendizagem se processa em interação, cuja qualidade é necessário verificar. Da minha perspectiva, a interação está sendo entendida como co-participação, co-responsabilidade.

Neste processo no qual o professor deveria ajudar o aluno a aprender a aprender, o professor deve levar em conta a gramática de aprendizagem do aluno, que, segundo Besse (1984), é o conhecimento efetivo dos aprendizes, em qualquer estágio. No dizer de P:

"Entendo 'gramática da aprendizagem' da seguinte maneira: cada pessoa possui uma maneira única, exclusiva para captar a parte do universo da linguagem que lhe coube adquirir ou aprender, sem discutir aqui a distinção que o termo oferece dentro do discurso krasheniano. As estratégias de aprendizagem a que recorre, conscientes ou não, seu conhecimento de mundo, que lhe permite fazer inferências e associações únicas, os processos pelos quais passa, são tão pessoais e únicos como as próprias impressões digitais. Pessoalmente, vejo o termo 'gramática de aprendizagem' mais ligado a processo do que a momento. A definição de Besse me sugere mais um corte estático, não compatível com 'processo' de aprendizagem".

Para exemplificar como os alunos podem colaborar com sua gramática de aprendizagem, vide Exemplo 10 (e também Exemplo 8), em que E traz sua colaboração para a construção de sentido de uma palavra, baseado em uma leitura, enquanto A também colabora, a partir de reminiscências pessoais.

O importante, porém, em relação a este conhecimento, são as conseqüências que ele deve trazer para um ensino voltado, senão centrado, nos alunos. A consciência de que cada um aprende a partir de uma experiência de mundo diferente, metabolizada em representações (Fairclough, 1989) únicas, que lhe permitem estabelecer associações tão diferentes das dos demais, ao menos deveria levar o professor a respeitar mais os alunos em suas respectivas individualidades.

Ainda ligada a esta questão da relação professor-alunos em sala de aula, caberia aqui explicitar algumas outras crenças subjacentes que P acredita foram sendo modificadas à medida que se tornavam conscientes. Afirma ela:

"Eu acho que tinha uma postura muito autoritária em sala de aula, e que esse autoritarismo escondia um mecanismo de defesa. Eu não sou professora nativa, e minhas oportunidades de vivenciar em imersão a língua que leciono foram muito reduzidas. Ao ser convidada para lecionar em faculdades, mesmo sabendo que os alunos teriam apenas uma iniciação ao hebraico (diferentemente da maioria das outras línguas eles começam realmente da estaca zero e têm apenas 3 anos de contato, praticamente só em sala de aula), eu sentia que eles queriam mais, que saíam frustrados, e, sem uma consciência crítica do que estava fazendo, não conhecendo outras alternativas, eu me colocava defensivamente num falso e arrogante papel de quem sabe o que é melhor para os alunos, no sentido do conteúdo e das formas de aprendizagem. Este papel estava ancorado, fundamentado, na 'autoridade' do material didático empregado. Em outras palavras, eu achava que tinha que manter a qualquer custo a minha imagem de 'sabe-tudo', incapaz de encarar as minhas limitações. Acho que hoje vejo as minhas salas de aula como um lugar de encontro de pessoas, cada qual rica de experiências pessoais e de conteúdos, e estou lá para ajudá-las a se comunicarem dentro dos limites do meu conhecimento (e deles também). Quando não sei algo, falo que não sei ou tento expressar o que não sei por outros recursos. Esta flexibilidade também os ajuda a ficar menos amedrontados diante das naturais lacunas de conhecimento impostas pela vivência de cada um (lacunas que eu atualmente encaro com mais tranquilidade, tranquilidade esta que talvez eu atualmente esteja transmitindo também aos alunos)".

A atitude acima apontada de P está de acordo com algumas das conclusões encontradas em Giuliano (1994), e com os fatores

afetivos/emocionais que devem ser levados em consideração em qualquer situação de comunicação, principalmente naquelas que se desenrolam em um ambiente de sala de aula.

5.11 Mudando a forma de avaliar e de lidar com o “erro”

Ao lidar com o imprevisto, o professor se defronta com um número maior de dúvidas e torna-se difícil uma "cobrança" detalhada de sua parte com relação a "tudo" que circula em sala de aula, como era feito anteriormente, quando tanto o léxico a ser ensinado quanto as estruturas gramaticais eram previamente conhecidos. No dizer de P:

"O meu foco de atenção voltou-se então mais para o processo em si, para o que acontecia aula a aula, do que para os resultados finais (provas), anteriormente decisivos para a avaliação. Esta passou a ser constante. Como reação às teorias que explicitavam a construção conjunta de significados mediada pela negociação (dentro da língua-alvo) e a noção de 'aproximação' de sentidos, e não de literalidade dos mesmos, comecei a preocupar-me menos com o controle imediato e minucioso da aprendizagem dos alunos (anteriormente 'dosado', medido por listas de palavras ou orações previamente selecionadas para oferecer aos alunos, repetidas de modo mecânico para serem 'internalizadas', focalizando sempre a acuidade, 'mensurável' unicamente numa prova bimestral), e passei a prestar atenção à sua participação nas aulas: suas tomadas de turno, suas iniciativas para trazer algo novo, para produzir insumo para a classe (por escrito, nas tarefas de casa, ou produzidas na hora), seu 'conforto' ao usar a língua. Eu antes me preocupava principalmente com não deixar passar nem um erro sem corrigir! E acreditava que desta forma, com este foco na acuidade, eu estava ajudando a preparar os alunos para, 'um dia', usarem a língua que estavam aprendendo!"

Num trabalho de análise micro para verificação, levantamento e explicitação da abordagem/abordagens refletidas em sala de aula [RL], durante observação das intervenções de P (classificadas em 19 tipos) verificou-se que dos 471 turnos transcritos, 211 ficaram com a professora; que, numa ordem decrescente de frequência, esta apresentou como quarto tipo de intervenção a correção da forma gramatical (12 vezes); como sétimo tipo de intervenção, a correção relacionada com o léxico (8 vezes), mas em décimo lugar, seis vezes deixou passar o “erro”, deixou de corrigir o aluno para não comprometer ainda mais a fluência da comunicação. Segue exemplo de

um destes turnos, em que vários erros, assinalados por sinais explicitados no quadro de convenções, não foram corrigidos³⁶.

EXEMPLO 12 (Seminário de M, aula 5, fita 2):

99)M-.....DOISDIAS*.....EH
 ...MULHERES, HAVIAM, HAVIA
 MULHERES QUE.. DANÇAVAM, DANÇAVAM,
 QUE. QUE.. CANTÔ ..CANTAVAM..
 CANTAVAM.. E., MAS NEDA.. NÃO..
 FA.. ZIA.. NADA. ELE.. LONGE..
 ELE.. ELA ESTAVA LONGE DE.. ELA..
 SÓ PENSAVA**... PENSAVA PENSAVA
 PENSAVA MUITO. AS PESSOAS EH..
 F...FALAVAM..PARA ELA: NEDA, EH..
 POR QUÊ VOCÊ VOCÊ POR QUÊ POR QUÊ
 VOCÊ VOCÊ**...POR QUÊ VOCÊ NÃO NÃO
 C..CANTA...CANTA CANÇÕES NOS..NOSSAS?..
 POR QUÊ VOCÊ ESTÁ AQUI? E NÃO NÃO..
 LÃ... E NÃO AQUI. ELA FALOU: EH..
 EU NÃO QUERO** QUERO? NADA, NADA.
 ELA PENSOU**, PENSOU**...SOBRE
 SOBRE...A SUA MÃE..E..UM
 HOMEM DISSE**: EH..NEDA..NEDA..
 A MÃE DELA.. EH..ESTÁ MUITO
 DO..DOENTE. DOENTE DOENTE MESMO.

99 מ-..... יומיים....א
 ...נשים, היו, היה
 נשים ש...
 רקדו, רקדו,
 ש...ש...שרו
 שרו ו...אבל נדה...לא..
 עש...תה... שום דבר. הוא...רחוק...
 הוא...היא היתה רחוק מ...היא..
 רק חשב..חשבה חשבה
 חשבה הרבה. האנשים אה..
 א..אמרו... לה: נדה, אה..
 למה את את למה למה
 את אתה...למה את לא לא
 ש..שרה...שרה שירים ש..שלנו?..
 למה את פה? ולא לא ...
 שם... ולא פה. היא אמרה: אה..
 אני לא רוצה.. רוצה? שום דבר, שום דבר.
 היא חשב, חשב...על.
 על...האמא שלה..ו.
 איש אמרה: אה...נדה...נדה..
 האמא שלה...אה...חולה מאד.
 חולה חולה באמת.

Este exemplo, extraído do segundo seminário realizado, mostra vários "erros" sendo relevados, por não chegarem a perturbar a construção do sentido daquilo que o aluno estava tentando contar. As pausas e hesitações são aceitas mais naturalmente p[or P, que já levava em consideração que era um aluno de nível III tomando a palavra diante dos colegas pela primeira vez na língua-alvo por tão longo tempo.

Essa mudança de enfoque de P, não mais dando relevância à acuidade e à "fluência", provavelmete contrapôs-se a uma crença antiga da mesma, em relação à existência de um **sentido único** e literal passível de retenção por automatismos e passível de verificação por "provas".

Esse sentido único, que denota falta de flexibilidade, não se limitava só à aprendizagem da língua alvo em si e do seu léxico, mas denotava uma rigidez quanto às várias maneiras de aprender de um modo geral, conforme já explicitado

³⁶ -Vide no Exemplo 6, pág.98, turnos 32 e 34, duas correções feitas rapidamente por P para não atrapalhar o foco no sentido.

em "reconfigurando a relação com os alunos". De certa forma, talvez esta rigidez estivesse ligada também a uma outra crença subjacente e antiga, de que há um só caminho verdadeiro, aquele que a Ciência conhece.

Quanto a correções de trabalhos escritos, uma solução diferente, baseada em uma comunicação de Shimazumi (1991), no 2º InPLA, intitulada "Efeitos de variações de retorno escrito em composições", vem sendo utilizada por P: "dialogar" por escrito com os alunos, apontando-lhes ao final os lugares onde há problemas, para que eles os corrijam ou ao menos entendam porque erraram. Ao mesmo tempo, neste diálogo, é construído mais insumo na L-A.

O aluno é estimulado a reelaborar seus trabalhos, se necessário várias vezes, não só "passando a limpo" o que P anteriormente corrigia. Propõe-se este contínuo refazer também com um outro propósito: publicar trabalhos interessantes num jornal mural, para que outras pessoas possam lê-los, além de P.

Os "erros" são tratados como fonte de reflexão a respeito do funcionamento da língua, às vezes alimentando temas para discussão conjunta com a classe. Não são interpretados estaticamente como resultados definitivos. São encarados de um modo dinâmico, como "o mais perfeito que um sistema pode dar de si mesmo num momento e circunstâncias determinadas" (Lajonquière, 1992:20), evidenciando foco no processo de aprendizagem.

5.12 Retrocessos no modo de avaliar

Há ainda, porém, contradições acontecendo, o que confirma que as mudanças no habitus didático não são automáticas, tipo estímulo-resposta.

Apesar de saber que a compreensão se dá em processo, que são precisos contextos diferentes para verificar se está acontecendo o ajuste de sentido, P sente necessidade de aplicar uma ou duas vezes por semestre uma "prova" do tipo clássico, em que se focaliza também a gramática, a forma. A razão para esta prova talvez esteja no sentir-se insegura diante de si própria e diante da instituição quanto a seu julgamento mais descontraído do rendimento/aproveitamento dos alunos.

Existe a difícil questão do avaliar de um ponto de vista da criatividade do aluno, o que sem dúvida revelará um número maior de "erros", que se contrapõe à avaliação de resultados limitados, porque "cercados", previsíveis, do que foi alcançado ao nível de forma.

É preciso levar em conta a diversidade de perspectivas: o que/como cada um internamente acredita que seja avaliar.

Finalizada a análise, passo no Capítulo VI às conclusões e implicações para a formação do professor.

CAPÍTULO VI- CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES PARA O PROFESSOR

Neste trabalho, defini conscientização teórica como um processo de reflexão/explicitação das relações implícitas na linguagem, processo este embasado numa análise crítica que pode levar o professor a uma ação menos ingênua, menos mágica e mais consciente de sua condição de produtor de sentidos.

Para chegar a compreender a conscientização teórica como um processo ativo e dinâmico, instável e mutável de reconstrução multinivelada, percorri um caminho sinuoso, como o caminhante da canção do espanhol Antonio Machado- quando não havia caminhos abertos "faz [fez] caminho no andar". Só através da reflexão e da articulação pela linguagem este caminho foi tomando forma e clareza, servindo-me de exemplo vivo de como a linguagem (em especial a fala) constitui o pensamento.

Neste caminho, feito ao andar, adotei como hipótese direcionadora a existência de uma relação não linear, mas sim dialógica, entre o processo de conscientização teórica e o habitus didático. Em outras palavras, a conscientização teórica se integrou como aprendizagem significativa somente no diálogo com a prática.

O habitus didático de P, experienciando o diálogo intra/interpsicológico com as teorias explícitas ou implícitas, foi lenta e gradualmente se modificando, num movimento em que a ação cada vez mais acontecia fundamentada na reflexão, realizada quase em tempo real, no que poderia ser chamado de "reflexão". Em outras palavras, com a experiência de refletir, baseada nos estudos mas também nas trocas, nos questionamentos despertados por colegas e professores, em que surgiram o confronto e a oposição, a reflexão começa a se tornar "fluente".

Fontão do Patrocínio (1994:17) confirma esse traçado, ao afirmar que "quando posições contraditórias se sobrepõem, fornecem a base para a consciência e a reflexão, sendo que estas conduzem à problematização e a mudanças"

Neste capítulo final, sintetizarei os principais movimentos de aproximação e de afastamento entre a conscientização teórica de P e seu habitus didático (6.1), e que giram em torno do momento B. Em seguida farei várias

propostas para outros estudos, a partir das limitações deste trabalho (6.2). Finalizando, trarei algumas implicações para a formação de professores (6.3).

6.1 Movimentos de aproximação e de afastamento entre a conscientização teórica de P e seu habitus didático

A hipótese dialógica foi verificada no decorrer do estudo, pelas análises que se referem em especial e mais extensamente ao momento B. Graças ao amadurecimento do processo de conscientização teórica, houve uma renovação principalmente das técnicas e procedimentos realizados em sala de aula. Os movimentos de aproximação e de afastamento entre a conscientização teórica de P e seu habitus didático ocorreram principalmente em torno de questões tais como:

a) Uso da língua-alvo, negociando os sentidos em contextos variados. Foi percebido que nem sempre P usava a L-A, e nem sempre negociava os sentidos em contextos variados. Houve momentos em que essa negociação era feita de modo descontextualizado, através, por exemplo, de listas de palavras (Exemplo 11).

b) Espaço para a produção oral do aluno, respeitando os silêncios necessários para sua reflexão. Na ânsia de dar conteúdos, P muitas vezes os "atropelava". Por não entender nem o lado positivo do silêncio, nem o processo interlingüístico de aquisição de uma língua, P, angustiada pela falta de fluência dos alunos, preenchia todos os "vazios".

c) Ensino não baseado primordialmente na gramática, nem engessado pelo livro didático. Houve momentos em que o livro didático ainda graduava as aulas e não era explorado com criatividade.

d) Gramática trabalhada na L-A, em ilhas de sistematização, e fixada em contextos variados. Verificaram-se alguns retornos à abordagem gramatical, com algumas aulas inteiramente dedicadas ao assunto, na ilusão de que a exercitação mecânica, o foco na forma, sem variação de contextos, levaria os alunos a aprender.

e) Leitura entendida como atividade interpretativa, exigindo envolvimento e compreensão de estratégias, e não simples decodificação. Enquanto P não entendeu ela própria os processos de compreensão de leitura,

não pôde mediar seus alunos em relação à leitura em um sentido mais transcendente.

f) Avaliação mais dinâmica, voltada para o processo e não para o produto final. "Erros" entendidos como fonte de crescimento, não só para os alunos como para o professor. No começo do processo, P media o progresso do trabalho apenas pelas notas das provas finais. Os erros eram considerados negativamente, porque interpretados estaticamente. Em outros momentos, P deixou totalmente de fazer provas e quase não sistematizava os conteúdos surgidos em sala de aula (fase de euforia).

g) Relações menos assimétricas em sala de aula, incentivando a participação ativa e a contribuição dos alunos. Enquanto P se sentia insegura, tanto do ponto de vista da competência lingüístico-comunicativa quanto da competência teórica, precisava de "total controle" do que era veiculado em sala de aula. Adotava então uma atitude rígida, que não permitia a interferência dos alunos.

h) A interferência dos alunos era cerceada para não dar margem ao imprevisto e não provocar situações em que houvesse perigo de "perda de face" para P. Em outras palavras, a rigidez pode estar associada com a insegurança e a flexibilidade com a segurança advinda da conscientização teórica.

O momento de viragem de P tornou-se perceptível com a implantação dos seminários, nos quais o imprevisto começou a ser vislumbrado como meta a ser alcançada. Aprender a lidar com ele representou o ponto mais importante do processo de mudança da abordagem de ensinar de P.

O imprevisto passou a ser considerado positivamente à medida que a linguagem deixou de ser entendida como restrita a conteúdos pré-determinados e passou a ser vinculada à constituição do pensamento, da consciência. Como tal, a linguagem assumiu diante de P um caráter transcendente, como instrumento de emancipação (Fairclough), de transformação (Freire), e de participação no capital cultural de um povo (Lajolo). Essa concepção de linguagem fez com que P encarasse de modo diferente sua profissão: professor não mais como simples "dador de aulas", mas como agente facilitador de possíveis mudanças sociais.

O quadro IX, que apresenta os pontos extremos do processo (momentos A e C), proporciona uma visão do contraste entre as crenças que configuravam as abordagens de ensinar de P pré e pós reflexão.

MOMENTO A

Existe consciência de que é necessário refletir para mudar a prática. Não há clareza de como se faz esta reflexão.

Não há conhecimento de alternativas, portanto não há pensamento crítico fundamentado.

a) Crenças detonadoras da reflexão

1-Ciência é algo que só quem tem dom pode fazer

2-O professor de línguas, dada a sua remuneração, financeira e moral, não tem um papel social importante.

b) Crenças sobre linguagem

3-O professor não tem uma concepção definida sobre linguagem. Não tem consciência clara do que são as várias habilidades nem de como desenvolvê-las. Não há reflexão sobre as várias habilidades e portanto estas são trabalhadas de modo restrito.

4-A gramática é a coluna vertebral que sustenta os cursos, na medida que previstia dentro de uma graduação e imposta aos alunos, engessa o rumo dos cursos. Além dela fala-se "sobre" a língua. O uso da língua fica projetado para o porvir.

c) Crenças em relação a ensino-aprendizagem

5-O professor "dá" aulas que o autor do livro considerou relevantes. O livro didático é o (único?) guia norteador dos cursos, pois aquilo que está escrito (impresso, editado) tem caráter "sagrado". A preocupação fundamental é com o produto final, com as metas estabelecidas previamente.

6-O professor é o único responsável pelo controle da aula. A relação com os alunos é assimétrica. Conversas espontâneas ou silêncio em sala de aula, silêncio fora de provas, significa "matar" aula.

7-O professor tem que "passar" conteúdos e informações previstos em sala de aula. Os conhecimentos e interesses dos alunos não são prioritariamente levados em consideração. Os alunos "devem ser preenchidos" de conteúdos. Basta ensinar para o aluno aprender.

8-O professor "sabe" tudo. Não pode demonstrar ignorar algo, caso contrário perde o respeito dos alunos. Ele acredita que há pessoas que dominam a língua toda.

9-O professor "sabe" não só o conteúdo de sua matéria, como também como os seus alunos aprendem, ou seja, como ele próprio aprendeu. Sabe até o quanto eles podem aprender. O potencial de aprendizagem dos alunos é "predeterminado" pelo professor.

10-Existe um sentido único, literal, passível de retenção por automatismos e de verificação por provas. As provas são instrumentos classificatórios. Definem um diagnóstico estático, que não leva em consideração eventuais falhas do professor mediador do conhecimento. Erros são considerados problemas do aluno, que não aprendeu.

MOMENTO C

Existe consciência de que o refletir fica mais claro quando confrontado constantemente com a prática, ou seja, em diálogo.

O pensamento crítico surge do conhecimento e da análise de alternativas vivenciadas na prática.

1-Ciência é algo que se pode aprender a fazer

2-O professor tem papel importante dentro da sociedade, já que, ao trabalhar e refletir com a linguagem, está ajudando a constituir o pensamento reflexivo e o fazer consciente (seu e de seus alunos)

3-Linguagem é entendida como comunicação, como discurso; discurso é encarado como prática social; linguagem é entendida como constituidora do pensamento e portanto como instrumento de emancipação. As habilidades são entendidas como devendo ser trabalhadas em "recortes comunicativos"; como habilidades que se complementam, sem serem umas mais importantes do que as outras..

4-A gramática como um todo existe na visão panorâmica do professor, mas é trabalhada com flexibilidade e a posteriori, em "ilhas de sistematização". Os conteúdos gramaticais são trabalhados sem um planejamento prévio rígido, sem uma gradação pré-determinada rigorosamente, e surgem das necessidades percebidas durante o uso da língua alvo, quando os alunos vivenciam a mesma.

5-O professor constrói as aulas junto com os alunos, seguindo seu senso de plausibilidade, e usando o livro didático como um recurso a mais disponível para a construção do conhecimento. Não há uma preocupação determinante com o produto final estabelecido antecipadamente.

6-A responsabilidade pelo controle da aula deve ser dividida com os alunos, considerados como parceiros. Seus saberes são considerados enriquecedores da interação desenvolvida em sala de aula. A experiência em lidar com o imprevisto pode ser encarada como comunicação verdadeira, real. O silêncio é necessário para o processamento da reflexão. O refletir precisa de espaço-tempo.

7-O professor não "tem que" obrigatoriamente "passar" conteúdos e informações previstos em sala de aula; esta é construída junto com os alunos, cujos saberes também podem ser levados em conta nesta construção. A aprendizagem é fruto de um processo de reconstrução multinivelada, em que o professor entra como mediador, facilitador do processo. O aluno é ativo na construção do conhecimento.

8-Deve-se saber que o saber do professor, como de qualquer pessoa, é limitado. O professor, em formação contínua, ou seja, que está sempre se aperfeiçoando, lida com as suas próprias limitações, e este lidar pode ajudar os alunos a encararem com mais tranquilidade o percurso que deve ser percorrido para desestrangeirizar o conhecimento novo.

9-O professor tem consciência e respeita o fato que nem todos aprendem do mesmo modo. Presta atenção nestas diferenças, para poder mediar o conhecimento de acordo com elas. O professor não subestima a capacidade de seus alunos. Fica em aberto a questão do potencial de aprendizagem de cada um.

10-O sentido é negociado, construído, a partir do diálogo das representações internas com o conhecimento externo. A verificação pontual revela apenas um momento congelado do processo de aprendizagem, que tem que ser analisado constantemente. Dificuldades de aprendizagem têm que ser diagnosticadas de forma dinâmica, ou seja, podem, com a mediação do professor, ser ultrapassadas pelo aluno. Os erros passam a ser vistos como etapa construída do processo de aprendizagem; erros como diagnosticadores dos pontos que devem ser melhor trabalhados em sala de aula; podem representar eventuais falhas da mediação do professor.

O fato de ter explicitado suas crenças em relação à linguagem e a ensino-aprendizagem não significa que jamais ocorram retrocessos e infiltrações de antigas atitudes no fazer novo de P. Habituar-se porém a refletir a respeito das suas crenças, resignificá-las, pode nortear e tornar mais consciente doravante a prática de ensino de P, ajudá-la a desgarrar-se de comportamentos "naturalizados".

É preciso lembrar que a construção dinâmica e mutante da conscientização teórica não acontece como nos edifícios projetados por engenheiros, linearmente, previsivelmente, com um roteiro e resultados garantidos antecipadamente. A cada momento, pode-se construir uma realidade a partir de outros elementos, elementos diferentes, que, em relações de polifonia (Bakhtin, 1986) vão reconfigurar o flexível edifício de compreensão cuja estrutura estava sendo erguida.

Ao associar a conscientização teórica com o **processo** de constituição de fatos (ao invés de focalizar somente os resultados acabados, estáticos, cristalizados, ou seja, o **produto**), é possível enxergar não só o projeto arquitetônico, o resultado final, como também a engenharia, como se chegou àquele resultado final do edifício que está sendo pesquisado. Conhecer a engenharia de um edifício vivo, quer quando pensamos no edifício da conscientização teórica quer quando pensamos no edifício de aquisição de uma LE, é algo que permite melhoramentos, revisitação constante e compreensão cada vez mais profunda. Permite, também, a comparação com processos semelhantes analisados e/ou vivenciados por outros pesquisadores na mesma área.

6.2 Propostas para outros estudos

Aqui caberia colocar algumas limitações/dificuldades deste trabalho, que serviriam também como propostas para futuras reflexões visando complementá-lo:

a) Apesar de fundamentado numa análise da parte visível da abordagem de P, ou seja, a operação global de ensino de línguas, este trabalho, por ser voltado para um processo de modificabilidade interna e ser auto-reflexivo, traz uma grande dificuldade: selecionar os dados mais relevantes dentro da quantidade de fontes disponíveis, em constante mutação, e apresentá-los nos

moldes concisos que a escrita acadêmica exige. É complexo descrever/interpretar um processo e apresentar os resultados do trabalho sem se perder no emaranhado deste desenovelar. Mais trabalhos voltados para analisar processos internos, sem perder de vista a perspectiva social em que eles se inserem, poderiam contribuir para uma compreensão melhor do assunto.

b) Este trabalho foi elaborado dentro do que chamei de condições ideais- classes pequenas, formadas por adultos desejosos de aprender, acesso livre a aperfeiçoamento, a professora-pesquisadora com desejo de busca, de formação continuada. Provém também deste desejo/abertura de P a riqueza de detalhes que permitiu trazer à tona e interpretar aspectos mais subconscientes de sua atuação. Como seria o acesso a esse tipo de dados e de interpretação caso fosse outro pesquisador que estivesse em aula registrando e analisando? Haveria a mesma abertura? Haveria mais confronto diante de alternativas de interpretação, talvez oposições? Talvez houvesse mais crescimento, numa pesquisa que incluísse mais diálogo na ação?

c) As possibilidades de mudança possíveis em salas de aula com poucos alunos, ideais para um ensino comunicativo e com espaço para a reflexão, seriam possíveis com turmas maiores?

d) Neste estudo P segue as turmas ao longo dos vários níveis. Como seriam resolvidas as questões decorrentes de toda a produção gerada pelo imprevisto caso houvesse sempre outro professor em cada nível?

Este trabalho pretende contribuir com reflexões para, junto com outros trabalhos, esclarecer alguns pontos que subjazem ao fazer dos professores. Destacadas suas limitações, e feitas algumas sugestões para complementá-lo, passo em seguida para a parte final deste capítulo.

6.3 Implicações para a formação de professores

Acredito que o professor pode, "mediado" pelo especialista, aprender a observar e analisar suas aulas, adquirindo o instrumental próprio para isto, fornecido pela linguagem, que instrumentaliza, que possibilita nomear o que acontece em torno/no processo de ensino-aprendizagem.

O professor pode, como sugere Pennycook, esforçar-se para convalidar outras formas, formas localizadas de conhecimento sobre linguagem e ensino,

que não as de um discurso universal e totalizante, vindo de uma autoridade externa e desconhecadora das especificidades da sala de aula "real".

O professor deveria lutar contra a falta de reflexão e contra respostas automáticas, únicas, autoritárias, buscadas quase sempre fora dele mesmo, e não dentro de suas experiências pessoais. Para incentivar a criação do habitus de refletir em sala de aula, talvez valesse a pena dedicar os minutos finais de cada aula para uma reflexão por escrito, tanto do professor quanto dos alunos, que sintetizasse alguns aspectos do processo vivenciado, anotando idéias sobre o aprender a aprender (e a ensinar). Talvez estas anotações pudessem alimentar saudavelmente as agendas de reuniões pedagógicas, dando consistência para uma reforma ambiental, baseada no diálogo e na troca, e não "estabelecida por decreto". Mudanças implicam reflexão constante e contínua, e esta implica numa visão crítica que se constrói a partir do desequilíbrio provocado pelo confronto com outras alternativas, pela análise das contradições, pelo conflito provocado por visões diferentes.

O professor deveria lutar contra a tendência de buscar receitas prontas, que são como máscaras que se veste e que não configuram nenhuma mudança estrutural, interior. A integração de conhecimentos novos com os antigos pode gerar novas configurações que mexem com a visão, com a perspectiva da pessoa, gerando uma modificabilidade no próprio modo de pensar. Atuando com o seu senso de plausibilidade, o trabalho do professor pode vir a se constituir num ensino real e não mecânico (Prabhu, 1990), gerador de uma aprendizagem significativa (Ausubel, 1978).

Seria importante ressaltar a diferença da natureza do trabalho do teórico em lingüística aplicada e a do professor de línguas. O primeiro lida com uma realidade congelada (inclusive pelos recursos tecnológicos à sua disposição- tais como vídeo, gravadores) em seus registros, à qual pode voltar centenas de vezes, e discutir, consigo próprio ou com colegas, a interpretação que pode ser dada- a posteriori- aos fatos ali estabilizados. Já o professor, mesmo aquele com um bom embasamento teórico, embasamento que deve estar sempre se aprimorando, se modificando, se pensarmos em uma formação continuada e em reconstrução multinivelada, sem ser um especialista, pois divide o seu tempo com o lecionar, tem que lidar com uma realidade dinâmica, mutável, dependente de uma miríade de fatores, internos e externos, de toda ordem, aos quais tem que responder no ato, na chamada 'urgência de sala de aula' (Cavalcanti, 1990).

Esta dificuldade, porém, não deve levar o professor a esmorecer. Se ele atua de modo mais consciente, mesmo que na urgência de sala de aula não tenha condições para analisar a priori ou no ato (reflexão) a coerência de cada gesto seu de um ponto de vista teórico acurado, tem a vantagem sim de construir aos poucos um saber que o leva a identificar a que determinados procedimentos levam, não aplicando-os ingenuamente, como uma camisa de força. Aos poucos este saber o tornará mais consciente de quais procedimentos são necessários dentro de certos momentos específicos de seus cursos, e reflexão e ação estarão cada vez mais próximas uma da outra, acontecendo quase que simultaneamente, numa "reflexão".

O professor precisa, assim como já afirmei antes, 'desestrangeirizar' as teorias. Como? Experimentando técnicas e procedimentos que ele, a partir das leituras teóricas, que não costumam operacionalizar o que acontece em sala de aula, intuir serem plausíveis. Assim como fazem os alunos, na interlíngua que os leva a familiarizarem-se com a língua estrangeira.

É preciso experimentar, permitir-se até "errar", para poder aprender a partir do "erro". Por isso, acredito que, idealmente, se o trabalho de lecionar, no qual se vive/experencia o ensino/aprendizagem de línguas, puder ser sempre acompanhado pelo trabalho de analisar, e este for de preferência um trabalho de equipe, onde os "acertos/erros" e ajustes puderem ser examinados de vários ângulos, de uma perspectiva diversificada, se as críticas levantadas forem modalizadas pela compreensão que a evolução se dá em processo, as chances de evolução serão muito maiores.

Franzoni (1991:87) menciona a "dificuldade de 'descolar' a prática do professor de sua prática de investigador como uma das questões mais complicadas e angustiantes que se apresentam ao lingüista aplicado..." e afirma que "já não pode haver a figura do puro pesquisador quando se impõe ao seu trabalho uma finalidade prática imediata, 'immediatez' esta que obriga o professor a olhar 'à altura dos olhos' aquilo que, enquanto investigador, deve olhar 'de cima'".

Em muitos trabalhos que li (entre eles Bizon, 1994:108) e conversas que tive em minha busca de uma forma de operacionalizar a abordagem comunicativa, ouvi críticas ao que é chamado de 'monstro', 'Frankenstein', referindo-se ao ecletismo com o qual alguns professores trabalham, misturando técnicas/procedimentos em sala de aula que seriam incompatíveis do ponto de vista teórico. Todas essas atitudes são atitudes/experiências que, de certa forma, dentro do contexto histórico-social de cada pessoa, podem contribuir para a

descoberta de novos caminhos para desnaturalizar o habitus antigo e operacionalizar abordagens que podem ser mais frutíferas. Ao invés dessas tentativas do professor em processo de conscientização teórica serem tratadas como erros, "Frankensteins", talvez deveriam ser interpretadas como "hipóteses não confirmadas nos caminhos de descobertas" (Vygotsky, 1984), ou, conforme Lajonquiére (1992), como "o mais perfeito que um sistema pode dar de si mesmo num momento e circunstâncias determinadas".

Voltando ao paralelo que tracei entre processo de conscientização teórica e processo de aprendizagem/aquisição de uma língua estrangeira, tanto um quanto outro precisam de "mediadores", facilitadores que ajudem na negociação/construção de sentidos da palavra ainda alheia (Bakhtin, 1988), na interlíngua em que esta se tornará primeiramente alheia-própria, e depois automatizada e familiar como uma palavra própria.

Assim como um aluno não deve deixar de arriscar-se, esperando conhecer bem a "língua-estrangeira-toda", para só depois arriscar-se a se comunicar, o professor em formação continuada, que ainda não domina bem aquilo que está sendo processado em sua conscientização teórica, não deve por este motivo deixar de usar o seu senso de plausibilidade, acionado pelos estudos científicos, deixando para depois começar a trabalhar de modo mais consciente.

Do mesmo modo como são necessários tutores, mediadores, para atuarem na zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1984), que serviriam de andaimes no processo de aquisição de qualquer tipo de aprendizagem, também no processo de conscientização teórica esta mediação feita por aqueles que têm uma leitura mais abrangente e uma visão mais panorâmica da área (visão "de cima") torna-se imprescindível para "balançar as certezas" no caminho para a autonomia no que se refere à formação continuada do professor.

Formação continuada implica processo contínuo de reflexão, dentro do qual "cursos de reciclagem" são apenas uma etapa. Para tornar-se um habitus, a reflexão através da troca e do confronto de opiniões deveria ser constantemente experienciada desde os cursos de graduação.

O processo de conscientização teórica de professores interessados em formação continuada é um processo de reconstrução multinivelada, ativo, dinâmico e instável. Esta instabilidade não deve ser fator de manutenção das rotinas de trabalho. Muito pelo contrário, deve ser fator motivador de constante renovação, num diálogo constante com as teorias explícitas, tentando esclarecer,

dentro do possível, e pelo diálogo, as crenças implícitas que podem interferir neste processo de contínua formação.

Em resumo: Com acesso aos instrumentos que a ciência oferece, e pelo diálogo intra/interpsicológico, é possível a todos examinar partes do "caldeirão do feiticeiro", lembrando, porém, que das colheradas examinadas podem escapar detalhes, já que ninguém prova o "caldeirão" todo, e os resultados não vêm com garantia absoluta.

Se a meta de P de refletir/explicitar as relações implícitas na linguagem não foi totalmente alcançada, terá servido de guia, de luz norteadora no fundo do túnel, e só o caminhar já terá valido a pena. Como dizem Tarvin & Al-Arishi (1991:21,23), em relação às suas várias sugestões em prol do desenvolvimento de reflexão no ensino comunicativo de línguas: "Não há sempre respostas definitivas para tudo, mas há sempre a busca..." e "um hurra para aqueles estudantes [professores] que começam a sentir que a jornada em si própria é a coisa mais importante" .

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLWRIGHT, D.-"The Death of the Method". Plenary paper for thr SGAV Conference, Carleton University, Ottawa, May.1991.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.-"O que quer dizer ser comunicativo na sala de aula de língua estrangeira". **Revista Perspectiva**, número 8, Florianópolis, 1987.

_____"A Importância do Discurso Comunicativo na Aprendizagem de Línguas". Mimeo, Unicamp, 1991.

_____"O Planejamento de um curso de línguas: A Harmonia do Material-Insumo com os processos de aprender e ensinar".MIMEO, Unicamp, 1988.

_____"-O conceito de Nível Limiar no Planejamento da Experiência de Aprender Línguas", in Almeida Filho, J.C.P.e Lombello, L.C. (orgs.)- **O Ensino de Português para Estrangeiros**. Campinas, Pontes, 1989.

_____- **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas, Pontes, 1993.

ANTHONY, E. M.- "Approach, Method and Technique". In **ELT** ,vol. 17, 1963.

AUSTIN, J. L.- **Quando dizer é fazer** -Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.

AUSUBEL, D.,NOVAK, J.,HANESIAN, H.- **Educational Psychology: A cognitive view**. 2nd edition, N.Y., Holt Rinehart and Winston, 1978.

BAKHTIN, M.- **Marxismo e Filosofia da Linguagem** - São Paulo. Hucitec, 1988.

_____- **Speech Genres & Other Essays**- University of Texas Press, Austin, 1986.

BANKS LEITE, L.- As Dimensões Interacionista e Construtivista em Vygotsky e Piaget- **CADERNOS CEDES**, 24. Campinas, Papyrus, 1991.

BARTON, D.- **Literacy: an Introduction to the Ecology of Written Language**. Blackwell Publishers, Oxford & Cambridge, 1994.

BESSE, H. & PORQUIER, R.- **Grammaires et Didatique de Langues**. Paris Credif-Hatier, 1984.

BIZON, A. C. C.-**Características da Interação em Contexto de Ensino Regular e em Contexto de Ensino Interdisciplinar de Português -Língua Estrangeira: Um Estudo Comparativo**. Dissertação de mestrado, Campinas, SP: UNICAMP, 1994.

BOURDIEU, P.-"Editor's Introduction".**Language and Symbolic Power**. Cambridge, Polity Press, 1991.

BREEN, M. & CANDLIN, C. N.-"The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching". **APPLIED LINGUISTICS** 1/2. 1980.

- BROWN, D.-**Principles of Language Learning and Teaching**, Prentice Hall, Inc. New Jersey, 1980.
- CANALE, M.-"From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy".**Language and Communication**. London: Longman, 1983.
- CANALE, M. & SWAIN, M.-"Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing".**APPLIED LINGUISTICS**, vol. 1, no.1, 1980.
- CASTAÑEDA, C.-**Las Enseñanzas de D.Juan**. Fondo de Cultura Economica, México, 1974.
- CASTRO, S. T. R.- **Aprendendo sobre a Aprendizagem de Língua Estrangeira** - Dissertação de mestrado, PUC, SP, 1994.
- CAVALCANTI, M.- "Pesquisa e qualidade de ensino de língua estrangeira no Brasil". Conferência proferida no IX **ENPULI**. Natal, RN, 21-25/08/1989.
- CAVALCANTI, M.-"O discurso do professor de línguas: Implicações para a formação do professor". Mesa redonda-Método e Discurso do Professor. **SIMPÓSIO INTERUNIVERSITÁRIO**, Unicamp e PUC/SP, 03-04/09/90.
- CAVALCANTI, M. & MOITA LOPES, L.-"Implementação de Pesquisa em Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro". **TRABALHOS EM LINGÜÍSTICA APLICADA**, número 17, Campinas:Unicamp, 1991.
- CAZDEN, C.- "Adult Assistance to Language Development: Scaffolds, Models and Direct instruction". In R.P.Parker & F.A.Davis (eds.) **DEVELOPING LITERACY**. Delaware:International Reading association, 1983.
- CHOMSKY, N. -"Linguistic theory". **Readings in Applied Transformational Grammar** (LESTER, MARK). New York, Holt, Rinehart & Winston, 1970.
- CICUREL, F.-"Éléments d'un rituel communicatif dans les situations d'enseignement". In **Variations et Rituels en Classe de Langue**. L.Dabène et al., Hatier, 1990.
- CLARK, H. D.- **Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning**. Oxford:OUP, 1987.
- CLARK, R.- "Principles and Practice of CLA in the Classroom". In **Critical Language Awareness**- Longman, N.Y.-1992.
- CLARKE, M. A.- "The Scope of Approach, the Importance of Method, and the Nature of Techniques". In J.E.Alatis, H.H. Stern & P. Strevens (eds.), **Georgetown Round Table on Language and Linguistics** (pp 106-115). Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- COSTE, D.- "Leitura e Competência Comunicativa" in Galves (org.) **O Texto, Leitura e Escrita**, Campinas, Pontes, 1988.
- COUNCIL OF EUROPE- **Modern Languages in Primary Education** -Council for Cultural Co-Operation. Strasbourg, 1977.

DABÈNE, L.- "Pour une didactique de la variation". **Variations et Rituels en classe de langue**. L.Dabène et al.,Hatier, 1990.

DUBIN, F. & OLSHTEIN, E. - "Developing Programs and Materials for Language Learning". **Course Design**. Cambridge University Press, 1986.

ESTADO DE SÃO PAULO, JORNAL-"Cursos de Magistério estão em Decadência"-Educação, pag.A14, 26/09/1994.

ERICKSON, F- **Qualitative Methods in Research on Teaching and Learning**. Vol.2. New York:MacMillan Publishing Company, 1990.

_____- "What Makes School Ethnography 'Ethnographic'?"
ANTHROPOLOGY AND EDUCATION QUARTERLY, vol..15,1, 1984.

_____- "Ethnographic Microanalysis of Interaction" , in M.D.Le Conte, W.L. Millroy & J. Preissle .**HANDBOOK of ETHNOGRAPHY in EDUCATION**. Academic Press:Harcourt Brace Javanovich, Pubs. Goffman, E. Forms of Talk. Philadelphia:University Pennsylvania Press, 1992.

FAIRCLOUGH, N.-**Language and Power**-Longman, N.Y., 1989.

FAIRCLOUGH, N.-Language and Ideology. **T.L.A.**17, 1991.

FEUERSTEIN, R. and FEUERSTEIN, S.-Mediated Learning Experience: A Theoretical Review in **Mediated Learning Experience (MLE, Theoretical, Psychosocial and Learning Implications)**. Freund Publishing House Ltd., London, 1991.

FREIRE, P. - **Educação como Prática da Liberdade**, Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1979.

FREITAS, M. T. A- **O Pensamento de Vygotsky e de Bakhtin no Brasil**. Campinas, Papirus, 1994.

FONTÃO DO PATROCÍNIO, M. E. - **Repensando o Conceito de Competência Comunicativa no "Aquecimento" de Aula de Português-Língua Estrangeira:Uma Perspectiva Estratégica** -Dissertação de mestrado. Unicamp, Campinas, 1993.

FRANZONI, P. H.- **Nos Bastidores da Comunicação Autêntica-Uma Reflexão em Lingüística Aplicada**. Dissertação de mestrado, Unicamp, 1991.

FRAWLEY, W. & LANTOLF, J. P.- "Second Language Discourse: Vygotskian Perspective". **Applied Linguistics**, vol.6:19-44, 1985.

GIROUX, H.-**Escola Crítica e Política Cultural** (tradução Dagmar M.L.Zibas) São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

GIULIANO, M. S. M. A.-**Estratégias e Reações de uma Professora de LE em Momentos de Dúvidas em Sala de Aula**. Dissertação de Mestrado, Unicamp, 1994.

GOFFMAN, E. -**Les Rites d'Interaction**. Les editions de Minuit. Paris, 1974.

KLEIMAN, A. B.- "O conhecimento Prévio na Leitura", in **Texto e Leitor-Aspectos Cognitivos da Leitura**. Campinas, Pontes, 1989.

KOCH, I. V.-**A Coesão Textual**-São Paulo: Contexto, 1993.

KRASHEN, S.- **Principles and Practice in Second Language Acquisition**.Oxford:Pergamon Press. 1982.

KUBLINER, H.,ISRAELI, Y.,CHAYAT, SH.- **Ivrit Min Haatchalá**-The Hebrew University Students Printing and Publishing House. Academon. Jerusalem, 1990.

KUHN, T. **A Estrutura das Revoluções Científicas**, São Paulo: Perspectiva, 1990.

LAJOLO, M.- "O Texto Não é Pretexto". In **Leitura em Crise na Escola: As Alternativas do Professor** , org. Regina Zilberman. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.

_____ - **Do Mundo da Leitura Para a Leitura do Mundo**. São Paulo, Ática, 1994.

LAJONQUIÈRE, L.-**De Piaget a Freud: Para Repensar as Aprendizagens. A (Psico)pedagogia entre o Conhecimento e o Saber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

LANGER, E.- **A Leitura em Hebraico: Texto e Contexto**. Dissertação de mestrado. São Paulo, USP, 1995.

LITTLEWOOD, W.-**Communicative Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

LÖWY, M.- **Ideologias e Ciência Social-Elementos para uma Análise Marxista**. São Paulo, Cortez, 1989.

MACHADO, R. O. A.- **A Fala do Professor de Inglês como Língua Estrangeira: Alguns Subsídios para a Formação do Professor**. Dissertação de mestrado. Campinas, SP: IEL, UNICAMP, 1993.

MARCUSCHI, L. A.- Marcadores Conversacionais do Português Brasileiro: Formas, Posições e Funções. In **Análise da Conversação**. São Paulo:Ática, 1986.

MATURANA, H - **El Sentido de lo Humano**-Dolmen Ediciones, Santiago do Chile, 1994.

MCLAUGHLIN, B.- **Theories of Second Language Learning**. London: Edward Arnold, 1987.

_____ - "Conscious" versus ""Unconscious" Learning. **TESOL QUARTERLY**, vol. 24, 2, 1990.

MEIRELLES, M. L.-"Interação em Sala de Aula:Aspectos da Relação Concepção x Abordagem". **T.L.A.** 18.jul/dez.1991.

MELLO, G.N.-"Do Amor, Acusação e Bom Senso à Competência Técnica e Vontade Política". Tese de doutorado. PUC.São Paulo, 1981.

MORITA, M.K.- **Diálogo à distância no Processo de Aquisição da Oralidade em Língua Estrangeira**. Dissertação de mestrado, Unicamp, 1993.

PENNYCOOK,A.-"The concept of Method, Interested Knowledge, and the Politics of Language Teaching"-**Tesol Quarterly** ,Vol.23, 4, 1989.

PIAGET, J.- **Biologia e Conhecimento**. Petrópolis, Vozes, 1973.

PRABHU,N.S.-"There is no Best Method-Why?". **Tesol Quarterly**, vol.24. no.2, 1990.

RABIN, C.- O Renascimento da Língua Hebraica, in **RESSURGIMENTO DA LÍNGUA HEBRAICA**- CBEJ- Editora Bnei-Brith, São Paulo, 1970.

RAIMES,A.- Tradition and Revolution in ESL teaching. **Tesol Quarterly** 17 (4), 535-552, 1983.

RICHARDS,J.C. & ROGERS, T.- "Method: Approach, Design and Procedure". In **TESOL QUARTERLY**, vol. 16, 2, 1982.

RODRIGUEZ,C. -" 'Afetividade' e Inconsciente na Didática de Línguas"
D.E.L.T.A., vol.10, número 1, 1994.

SELINKER, L.-Interlanguage. In **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**. 10/2, 1972.

SKEHAN, P.- **Individual Differences in Second Language Learning**. London: Edward Arnold,1989.

SPRENGER-CHAROLLES,L.- "Analyse d'un Dialogue Didactique:L'Explication de Texte". **PRATIQUES**, 40. France, 1983.

SERRANI,S.M.-"Por una Política Plurilingüista y una Perspectiva Pragmatico-Discursiva en la Pedagogía de Lenguas"-in **Política Lingüística na América Latina**, E.Orlandi (org.). Campinas, Pontes, 1988.

STEVICK, .-"Humanism in Language Teaching"-**Tesol Quarterly**, 27, 2, 1993.

SWAIN, M.- "A Critical Look at the Communicative Approach". **ELT Journal**, 39/1, 1985.

TALBOT, M.-"The Construction of Gender in a Teenage Magazine" in N.L.Fairclough, **Critical Language Awareness**, London, Longman, 1992.

TARVIN,W.L. & AI-ARISHI,A.Y.-"Rethinking Communicative Language Teaching: Reflection and the EFL Classroom". **Tesol Quarterly**,Vol.25, 1, 1991.

THOMPSON,J.B.-"Editor's Introduction". **Language and Symbolic Power** (PIERRE BOURDIEU).Cambridge:Polity Press, 1992.

VIANA, N.- "A Desconstrução dos Mitos na Aprendizagem de LE". No prelo.

VYGOTSKY, L. S. 1962- In Mclaughlin, B. **Multilingual Education:Theory East and West**, 1986.

_____ 1934-**Pensamento e Linguagem** . São Paulo:Martins Fontes, 1987.

_____ - **A Formação Social da Mente**- São Paulo, Martins Fontes, 1984.

WIDDOWSON, H. G.- "Section 8 (Reprise)".**Explorations in Applied Linguistics**. London: Oxford University Press, 1979.

_____ - "The partiality and relevance of linguistic descriptions".**Explorations in Applied Linguistics**. Oxford University Press, 1980.

_____ -**O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução de J.C.P. de Almeida Filho. Campinas:Pontes, 1991. Tradução de : **Teaching Language as Communication**, 1978.

WILKINS, D. A.- **Notional syllabuses**. Oxford University Press, 1976.

ZINK,BOLOGNINI, C.-"Conversando sobre a conversação"-in **INTERCÂMBIO**, vol.3, 1993.