

Maria Cecília Preto da Rocha de Almeida

A LIÇÃO DE CASA COMO EXTENSÃO DA SALA DE AULA
DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS)

Dissertação apresentada ao Curso de
Linguística Aplicada do Instituto de
Estudos da Linguagem da Universidade
Estadual de Campinas como requisito
parcial para obtenção do título de
Mestre em Linguística Aplicada na Área
de Ensino-Aprendizagem de 2ª Língua
e Língua Estrangeira.

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

AL642

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP**

~~AL642~~ ~~R582L~~ Rocha-Almeida, Maria Cecília Preto da *Rocha de*

A lição de casa como extensão da sala de
aula de língua estrangeira (Inglês) / Maria Cecília
Preto da Rocha Almeida. - Campinas, SP: [s.n.], 1997.

Orientador: José Carlos P. de Almeida Filho

Dissertação (mestrado) - Universidade Es -
tadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

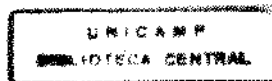
1. Língua inglesa - Estudo e ensino. 2.
Trabalhos escolares. I. Almeida Filho, José Carlos
Paes de. II. Universidade Estadual de Campinas. Insti-
tuto de Estudos da Linguagem. III. Título

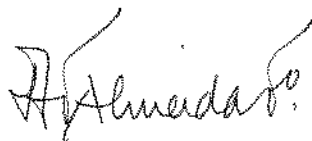
**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA APLICADA**

**A LIÇÃO DE CASA COMO EXTENSÃO DA SALA DE AULA
DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS)**

Maria Cecília Preto da Rocha de Almeida

Campinas 1997





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



Profª. Drª. Matilde Virginia Ricardi Scaramucci



Profª. Drª. Maria Helena Vieira Abrahão

Campinas, 21 de agosto de 1997.

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por MARIA CECÍLIA PRETO DA
ROCHA DE ALMEIDA
e aprovada pela Comissão Julgadora em
21 / 08 / 97.

Dedico este trabalho
a meu marido, Ismar, pela ajuda, apoio e amor,
aos meus pais, Maria e José,
que de longe
me fortaleceram
com orações e estímulos.

Agradecimentos

À Profª. Drª. Matilde V. R. Scaramucci e à Profª. Drª. Sylvia B. Terzi pelo respeito e comentários valiosos por ocasião do exame de qualificação.

Aos meus colegas pelo companheirismo e apoio, principalmente à Eliane, Rita, Rosely, Malú, Luís e Vanderlei com quem compartilhei muitas indagações sobre o tema nos cursos e nas apresentações que fizemos juntos.

Em especial à Liliana, que sempre com muito carinho se dispunha a me ouvir e a ler o trabalho, contribuindo com sugestões relevantes.

À Cris, com quem fiz tantas lições de casa, pela força nos momentos mais difíceis.

A minha cunhada Ivone, por ter me recebido com tanto carinho em sua casa durante os cursos de verão.

Às Professoras, Alunos e Coordenadores das Instituições pesquisadas que gentilmente me acolheram e aceitaram cooperar com esta pesquisa.

Ao CNPq pela concessão da bolsa que possibilitou a realização desta pesquisa.

Quero destacar, dentre todos, o Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho. Ele está na base deste estudo. Foi ele quem despertou em mim a idéia inicial da pesquisa, quem suscitou as primeiras discussões e com uma orientação segura e entusiasmada incentivou-me a desbravar este tema.

SUMÁRIO

<i>Capítulo I - Trajetória da Investigação</i>	<i>Pág</i>
Introdução	11
1.1 Definição do problema	12
1.2 Justificativa	15
1.3 Objetivos	17
1.4 Pergunta de Pesquisa	17
1.5 Metodologia da Pesquisa	18
1.5.1 Justificativa da Metodologia	18
1.5.2 Descrição dos Cenários e dos Sujeitos de Pesquisa	21
1.5.2.1 Cenário 1 - Escola Pública	22
1.5.2.1.1 Perfil da Professora	23
1.5.2.1.2 Perfil dos Alunos	23
1.5.2.2 Cenário 2 - Escola Particular I	24
1.5.2.2.1 Perfil da Professora	25
1.5.2.2.2 Perfil dos Alunos	25
1.5.2.3 Cenário 3 - Escola Particular II	25
1.5.2.3.1 Perfil da Professora	27
1.5.2.3.2 Perfil dos Alunos	28
1.5.3 Descrição dos Instrumentos de Pesquisa	28
1.5.3.1 Observação, Gravação de Aulas e Anotações de Campo	30
1.5.3.2 Questionários	32
1.5.3.2.1 Professoras	33
1.5.3.2.2 Alunos	34
1.5.3.3 Entrevistas	35
1.5.3.3.1 Professoras	35
1.5.3.3.2 Alunos	36
1.5.4 Procedimentos de Organização dos Dados	37
1.5.4.1 Procedimento de Interpretação dos Dados	37
1.6 Organização da Dissertação	38
 <i>Capítulo II - Referencial Teórico da Pesquisa</i>	
Introdução	40
2.1 Abordagem de Ensinar do Professor	40
2.1.1 Conceito de Abordagem	41
2.1.1.1 Abordagem Estruturalista	43
2.1.1.2 Abordagem Comunicativa	44
2.1.2 Conceito de Sala de Aula e de Extensão da Sala de Aula	45
2.1.3 Conceito e Funções da Lição de Casa	47
2.1.3.1 A Lição de Casa como Prática de Sistematização e Rotinização	54
2.1.3.2 A Lição de Casa como Prática de Avaliação Continuada	58
2.1.4 Conceito de Insumo	62
2.1.4.1 Critérios para Escolha de Insumo	63
2.1.4.2 Critérios de Escolha e Fontes Geradoras de Lição de Casa	65

2.2 A Cultura de Aprender	70
2.2.1 Crenças sobre o Papel de Aluno e sobre a Aprendizagem	72
2.2.2 Crenças sobre o Papel do Professor	72
2.2.3 Conceito de Aprender, de Professor e de Aluno segundo a Abordagem Comunicativa	73
2.3 Conceito de Lição de Casa do Aluno	76
2.3.1 Experiências Monótonas, Desinteressantes e Rejeitadas	77
2.3.2 Experiências Ineficientes e Limitadas	78
2.3.3 Experiências Pessoais Satisfatórias, Significativas e Desafiadoras	79
2.3.4 Experiências Rotineiras e Valorizadas	80
2.3.5 Experiências Desnecessárias	81

Capítulo III - Análise e Discussão dos Dados

Introdução	85
3.1 A Prática de “Passar” Lições de Casa	86
3.1.1 A Prática de “se Passar” Lições de Casa	91
3.1.2 As Lições de Casa que os Alunos Desejam	93
3.1.3 Critérios ao “Passar” Lições de Casa	96
3.1.3.1 As Lições de Casa que S “Passa”	98
3.1.3.2 As Lições de Casa que H “Passa”	103
3.1.3.3 As Lições de Casa que N “Passa”	108
3.2 A Prática de Fazer Lições de Casa	112
3.2.1 Histórico de Aprendizado e Importância do Inglês como LE	112
3.2.2 A Importância das Lições de Casa para as Professoras	114
3.2.3 A Importância das Lições de Casa para os Alunos	116
3.2.4 Mudança de Postura dos Alunos ao Fazer Lições de Casa	120
3.2.5 Tipologia das Experiências de Lições de Casa	128
3.3 A Prática de Corrigir Lições de Casa	134
3.3.1 O Movimento das Lições de Casa de S	135
3.3.2 A Prática de Autocorreção de Lições de Casa de H	150
3.3.3 Um Outro Olhar sobre a Sala de Aula e as Lições de Casa como sua Extensão	158
3.3.4 Avaliação das Professoras quanto aos Resultados Obtidos	173
3.3.5 Reação das Professoras diante dos Resultados da Pesquisa	174

Capítulo IV - Considerações Finais

Introdução	178
4.1 Retomada da Pergunta de Pesquisa	178
4.2 A Prática de “Passar”, Fazer e Corrigir Lições de Casa: Que Lições Podemos Extrair Dela?	185

<i>Referências Bibliográficas</i>	190
--	------------

APÊNDICES

Apêndice 1	- Questionário para Professoras	196
Apêndice 2	- Questionário para Alunos	200
Apêndice 3	- Planejamento Curricular de S	204
Apêndice 4	- Planejamento Curricular de H	207
Apêndice 5	- Planejamento Curricular de N	209
Apêndice 6	- Amostra de Lições de Casa Propostas por S	212
Apêndice 7	- Amostra de Lições de Casa Propostas por H	217
Apêndice 8	- Amostra de Lições de Casa Propostas por N	221

QUADROS

Quadro 1	- Calendário de Observação de Aulas de S, H e N
Quadro 2	- Calendário de Entrega de Questionários de S, H, N e dos SAA, HAA e NAA
Quadro 3	- Calendário de Entrevistas de S, H e N e dos SAA, HAA e NAA
Quadro 4	- Panorâmica de Funções da Lição de Casa
Quadro 4a	- Panorâmica de Funções Genéricas da Lição Casa
Quadro 4b	- Categorização de Funções de Sistematização e Rotinização da Lição De Casa
Quadro 4c	- Categorização de Funções de Avaliação Continuada da Lição de Casa
Quadro 4d	- Categorização de Funções de Desenvolvimento da Consciência de Aprender da Lição de Casa
Quadro 5	- Critérios para Escolha, Fontes e Experiências de Lição de Casa
Quadro 6	- Categorização de Funções da Lição de Casa de S, H e N
Quadro 6a	- Panorâmica de Funções da Lição de Casa Exploradas por S, H e N
Quadro 6b	- Panorâmica de Funções da Lição de Casa Não Exploradas por S, H e N

FIGURA

Figura 1	- Representação das Dimensões Funcionais da Lição de Casa
----------	---

RESUMO

Esta pesquisa qualitativa, de natureza etnográfica, investigou a maneira como professoras e alunos constroem a prática de “passar”, fazer e corrigir lições de casa (LsC) de inglês, em três diferentes escolas secundárias paulistanas. O referencial teórico apoiou-se nos conceitos de abordagem, de cultura de aprender e numa visão cognitivo-interacionista de insumo.

A pesquisa revelou que, nos dois primeiros contextos em que as professoras “passaram” LsC orientadas implicitamente por uma abordagem estruturalista de ensinar, desconsiderando a quantidade, a relevância, o grau de prazer e de criatividade das atividades e explorando a sala de aula e a sua extensão para a sistematização (aprendizagem), os alunos interpretaram a prática de fazer LsC como experiências aborrecidas, obrigatórias, descartáveis, para ganhar nota e punitivas.

No terceiro cenário, por outro lado, a prática de fazer LsC repercutiu favoravelmente e os alunos demonstraram uma consciência de aprender mais crítica que os demais dos outros contextos. A abordagem da professora com traços comunicativos propiciou a eles trabalhar a estrutura da língua-alvo não só com atividades com foco na forma, mas também, e principalmente, para expressar suas idéias, intensificando os momentos em sala para o uso da língua-alvo (aquisição), aproveitando os momentos de correção da lição para avaliá-los continuamente, explorar implicitamente estratégias de aprendizagem e também se auto-avaliar, deixando para as LsC o trabalho maior de sistematização e rotinização. Tal reação positiva por parte dos alunos mostrou ser decorrente da percepção que tiveram de que todo o esforço extra realizado em casa atendia a um propósito, qual seja, o de levá-los gradualmente à competência comunicativa, uma experiência que os demais não conseguiram vivenciar, visto que em aula não foram exploradas atividades interativas significativas.

O estudo enfatizou que o contraste na abordagem de ensinar das professoras ampliou ou limitou o número e o tipo de funções de LsC exploradas em sala e na sua extensão, com visível vantagem para a professora do terceiro cenário sobre as demais.

PALAVRAS-CHAVES: Língua inglesa - Estudo e ensino - Trabalhos escolares

Abreviações e Símbolos nas Transcrições
(adaptados de Marcuschi (1986) e van Lier (1988))

S/ H/ N	- professoras-sujeitos identificadas
SA(A)/ HA(A)/NA(A)	- aluno(s) identificado(s) de acordo com cada cenário pesquisado
Pq	- pesquisadora
MAIÚSCULAS	- ênfase ou acento enfático
MAIÚSCULAS XXX	- nomes próprios, instituições, etc., considerados confidenciais
/.../	- corte na transcrição
[]	- início e fim de sobreposição ou inserção de turno coincidente
(.)	- micro pausa
(...)	- pausa mais longa
?/!	- entoação ascendente
muito	- prolongamento de som precedente
(motivo)	- dúvidas e suposições
(incomp)	- fala incompreensível
((rindo))	- comentários, ações não verbais
uh/hum-hum	- pausa preenchida, hesitação
haha/tá	- respostas e comentários breves

Capítulo I - Trajetória da Investigação

“You must strive to find your own voice, boys, and the longer you wait to begin, the less likely you are to find it at all. Thoreau said, “Most men lead lives of quiet desperation.” Why be resigned to that? Risk walking new ground. Now...” Keating walked to the door as all eyes followed him intently. He looked at the class, then flashed the room lights on and off over and over again, crying out a noise that sounded like crashing thunder.

“In addition to your essays,” he said after boisterous demonstration, “I want each of you to write a poem - something of your own - to be delivered aloud in class. See you Monday.”

With that he walked out of the room. The class sat mute and baffled by their eccentric teacher. After a moment, Keating popped his head back in, grinning impishly. “And don’t think I don’t know this assignment scares you to death, Mr Anderson, you mole.”

(do romance *Dead Poets Society*, de N.H.Kleinbaum)

1. Introdução

Embora se constitua num local de extrema importância dentro do processo de ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE), a sala de aula não significa, contudo, o único contexto de realização desse processo. Este atravessa as suas paredes e projeta-se sob as mais diversas formas, como extensões dessa sala consubstanciadas, por exemplo nas lições de casa (LsC). A essas atividades realizadas além da sala de aula, mas que acontecem amiúde a partir dela, denomino, conforme já mencionado acima, de extensões da sala de aula (Almeida Filho, 1993).

Dependendo da abordagem do professor, seu conceito de linguagem, de papel de aluno e de professor, de sala de aula e de extensão e da cultura de aprender dos alunos, as LsC podem vir a ser exploradas como experiências de linguagem com potenciais amplos ou limitados de comunicação, de avaliação e formadoras. Muito se pode aprender e evoluir nas maneiras de ensinar e aprender uma língua ao se estudar o valor dado às LsC por professores e alunos durante a construção da prática de “passar”, fazer e corrigir LsC de LE, tema objeto do presente estudo.

Este capítulo descreve a trajetória desta pesquisa, que inclui quatro (4) partes. Inicialmente, contextualizo o problema no que se refere às investigações embasadoras já

realizadas referentes às LsC no universo de ensino-aprendizagem de Segunda Língua e LE que contribuem para o desenvolvimento deste estudo. Em seguida, apresento as justificativas, os objetivos e a pergunta de pesquisa que nortearam este trabalho. O passo subsequente é a descrição da metodologia empregada no trabalho de coleta e preparação dos registros e do tipo de pesquisa proposto, acompanhado da descrição de cada contexto, dos respectivos sujeitos envolvidos e os instrumentos utilizados. Por fim, descrevo os procedimentos adotados para a organização e a interpretação dos dados e a organização da dissertação.

1.1 Definição do Problema

O alvo desta pesquisa é investigar de que maneira professora e alunos de sétima série constroem a prática de “passar”, fazer e corrigir ¹ LsC, em três contextos educacionais distintos de primeiro grau, duas escolas particulares e uma pública.

Na literatura especializada há uma multiplicidade de visões quanto às funções das LsC e seus critérios de escolha, os quais professor e alunos podem adotar durante a prática de “passar”, fazer e corrigir LsC. Na abertura deste estudo, destaco-as brevemente, deslocando para a segunda parte do trabalho a resenha propriamente dita da bibliografia pertinente a esse tópico.

Para um grupo considerável de autores (Chastain, 1971, 1988; Krashen e Terrell, 1983; Jenks, 1984; Ur, 1988; Koch, 1988 e Cross, 1992), as LsC devem ser exploradas com a finalidade de fazer o aluno aprender conscientemente as formas da língua, reativar, intensificar, trabalhar e solidificar as estruturas gramaticais e o vocabulário, ampliar, revisar, memorizar e automatizar.

Outros vêem nas LsC a possibilidade de o professor contemplar as diferenças individuais dos alunos, conhecer melhor seus pontos fortes e fracos e avaliar melhor o

¹ As terminologias “passar”, fazer e corrigir aqui usadas vão ter seus sentidos determinados com base na abordagem de ensinar de cada professora pesquisada e na cultura de aprender dos alunos.

esforço que estão realizando para aprender a LE (Chastain, 1971,1988; Haycraft, 1987 e Preis, 1993). Além dessas funções, as LsC ainda são consideradas importantes recursos para se monitorar o progresso, avaliar informalmente os alunos, o professor e o livro didático (LD) (Haycraft, 1987; Ur, 1988 e Sciarone, 1995).

Expor os alunos a fontes adicionais, ricas em insumo compreensível, pode ser ainda outra função a ser explorada ao introduzir LsC (Krashen e Terrell,1983 e Cross, 1992). Cabe a elas ainda, a função de preparar, revisar tópicos para provas e testes, complementar e dar continuidade a alguma atividade em sala (Chastain, 1988; Krashen e Terrell,1983 e Jenks, 1984).

Enquanto Haycraft (1987) enxerga nas LsC uma forma de premiar os alunos, Jenks (1984) e Tavares (1995), cujas posições compartilho, alertam para o mau uso que se faz das lições. Para Jenks (1984), as LsC, que deveriam ser um instrumento lógico de aprendizagem, na maioria das vezes transformam-se num instrumento punitivo, um mero artefato acadêmico. Como bem alerta Tavares (1995), explorar as LsC tanto para premiar como punir só traz efeitos paliativos ao processo de aprendizagem, deturpando assim suas reais funções. A lamentável constatação desses autores aponta para a necessidade inadiável de os professores terem cada vez mais explicitada a sua abordagem de ensinar para poderem se posicionar de forma clara com relação à prática de “passar”, fazer e corrigir que vêm construindo com seus alunos e repensarem se não estariam se desviando dos seus reais propósitos ou, até mesmo, desperdiçando o verdadeiro potencial contido nas LsC.

Por fim, afora todas as funções já aludidas, Chastain (1971, 1988) adverte que as LsC podem ainda fazer com que os alunos levem o curso mais a sério, contribuindo, também, para mostrar-lhes que aprender uma LE demanda um esforço próprio para o desenvolvimento da língua-alvo. Concordo em parte com o autor; porém, parece-me que a justificativa alegada por ele para o aluno ser responsável desconsidera uma série de outras variáveis, que necessitam ser consideradas e avaliadas de forma mais aprofundada. O

professor não pode ser ingênuo a ponto de acreditar que basta “passar” LsC para que seus alunos as façam e se tornem responsáveis. Incidem no ato de fazer LC não só a abordagem de ensinar do professor e o tratamento dado ao insumo por ele em sala de aula e na sua extensão, mas a cultura de aprender dos alunos e a dos pais também. Estas são questões que retomo mais amplamente ao longo do segundo capítulo desta dissertação.

No tocante aos critérios a serem observados pelo professor no momento em que “passa” as LsC e às suas fontes de exploração, as opiniões são também as mais diversas. Alguns autores sugerem, por exemplo, que os professores explorem LsC através de filmes (Chastain, 1988; Krashen e Terrell, 1983 e Brown, 1994), de leituras (Chastain, 1988 e Brown, 1994), do rádio (Krashen e Terrell, 1983 e Brown, 1994), da tevê (Krashen e Terrell, 1983 e Brown, 1994), da comunidade de LE (Jenks, 1984), de revistas (Brown, 1994). Com a informática cada vez mais presente nas escolas, acrescentaria ainda o computador, o CD-ROM e a Internet como fontes potenciais de LsC.

Afora todas essas fontes, convém lembrar também que as LsC podem vir do próprio professor, que movido pelos princípios de uma abordagem comunicativa de ensinar, vê como importante complementar as lições do LD com outras criadas por ele, nas quais leva em conta os interesses e as necessidades de cada turma (Koch, 1988).

Outra prática possível de ser explorada seria delegar aos alunos a possibilidade de “se passarem” LsC (Preis, 1993 e Tavares, 1995). Parece positivo que o professor, além das lições do LD e de outros materiais complementares, ofereça a seus alunos a escolha do tópico a ser trabalhado como lição. Isso não só trará variedade, provocará interesse e envolverá os alunos, características tidas como prováveis propiciadoras de um rápido aprendizado, segundo a visão cognitivo-interacionista de insumo, como também os ajudará a tornar sua consciência de aprender mais crítica.

Ainda segundo alguns autores, o professor deve cuidar para que as lições sejam dosadas com relação à quantidade para não sobrecarregar professor e/ou alunos (Haycraft,

1987; Cross, 1992 e Tavares, 1995) e equilibradas também quanto à idade, ou seja, quanto mais jovem o aluno, menos as LsC devem ser centradas na forma (Krashen e Terrell, 1983). O professor deve ainda oferecer uma variedade de atividades (Haycraft, 1987 e Cross, 1992) e verificar se essas lições estão centradas nos alunos, isto é, se contemplam o nível de interesse e as necessidades deles (Haycraft, 1987; Cross, 1992; Preis, 1993 e Tavares, 1995). Além dessas características, há autores que consideram como componentes prioritários no momento da escolha das LsC a riqueza de insumo que elas apresentam (Krashen e Terrell, 1983), a familiaridade com o tema proposto (Tavares, 1995), o grau de prazer que propiciam aos alunos (Koch, 1988; Cross, 1992 e Preis, 1993), a preservação da coerência com a abordagem de ensinar em sala de aula, o grau de criatividade que elas demandam e o seu nível de significação (Koch, 1988).

Após esse breve apanhado das possibilidades de exploração das LsC por professor e alunos (vide quadro geral com as posições dos autores no segundo capítulo) ao longo da prática de “passar”, fazer e corrigir LsC, o que se depreende é a sua imensa potencialidade, que pode ser ampliada ou limitada, dependendo da abordagem de ensinar de cada professor, do nível de suas competências e da cultura de aprender dos alunos, no sentido de que venham a se transformar em experiências de linguagem enriquecedoras, avaliadoras e formadoras dentro do processo global de ensino-aprendizagem de uma LE.

1.2 Justificativa

Embora as LsC sejam comumente consideradas como “recursos” tradicionalmente utilizados por professores e alunos e se constituam numa prática cuja importância tem sido enfatizada por alguns autores na literatura especializada, calcados em dados empíricos

obtidos informalmente (Koch, 1988; Preis², 1993 e Tavares³, 1995), há uma carência de pesquisa e de uma metodologia que “olhe” no interior das salas de aula a maneira como professor e alunos de contextos educacionais brasileiros de nível secundário vêm explorando as LsC durante os momentos de “passar”, fazer e corrigir LsC.

Este estudo vem, portanto, preencher essa lacuna, almejando contribuir para que essa prática se torne objeto de maior atenção por parte de professores e alunos e os leve a explorar as LsC como experiências de linguagem plenas de possibilidades e com uma dimensão mais ampliada do que um mero “recurso ou instrumento” com os quais gerar insumo dentro do processo de ensino-aprendizagem.

A frequência com que os autores aqui resenhados referem-se às LsC como instrumentos, meios ou recursos sugere um potencial meramente instrumental a elas, dando a impressão de serem expedientes, peças ou objetos suplementares que professor e alunos podem abandonar ou deixar de lado após a sua utilização. Particularmente discordo dessa visão, pois entendo que as LsC (conceito sempre incompleto e provisório), mais do que instrumentos, meios ou recursos, são experiências de linguagem que dão continuidade (enquanto extensão) a um processo dinâmico de ensinar e aprender uma língua-alvo, construído a partir das aulas, mas intensificado nas extensões. As funções das LsC devem extrapolar, portanto, o simples domínio de algumas técnicas e/ou habilidades para intensificar a competência lingüística dos alunos e assumir dimensões mais amplas de comunicação, de avaliação e formadoras, quais sejam, a de serem ambientes educativos que desenvolvam a percepção de professor e alunos quanto ao que representa aprender/estudar, ser aluno e ser professor.

²Os registros de Preis (1993) referem-se a relatos informais de experiências em sala de aula, realizadas na Hungria com pré-adolescentes e adolescentes, durante três anos.

³Tavares realizou pesquisa informal sobre o tema somente com professores, durante um ano, em contexto de escolas de línguas no Nordeste.

1.3 Objetivos

Com base na observação da realidade escolar de classes de sétima série, em três (3) contextos diferenciados, uma escola pública e duas particulares da cidade de São Paulo, o objetivo deste estudo é examinar a maneira como as professoras-sujeitos enfocadas e seus respectivos alunos constroem a prática de “passar”, fazer e corrigir LsC, tendo por base, por um lado, (1) a abordagem de ensinar de cada professora, uma vez que este é um conceito crucial na descrição do como e na compreensão e explicação do por quê o professor ensina como ensina e como explora as LsC, e por outro, (2) a cultura de aprender, que condiciona o aluno no que se refere aos papéis de professor, de aluno, de estudar/aprender e, conseqüentemente, ao conceito de LsC e as representações das suas funções.

1.4 Pergunta de Pesquisa

À luz da discussão desenvolvida até o momento, ou seja, a propalada potencialidade das LsC enquanto real ambiente educativo de aprender uma nova língua na escola, seus critérios de escolha e fontes de exploração, decorre a seguinte pergunta de pesquisa: **como as professoras e alunos-sujeitos deste estudo constroem a prática⁴ de “passar”, fazer e corrigir LsC, durante o processo de ensino-aprendizagem de uma LE (Inglês)?** Esta pergunta norteadora foi desdobrada em algumas subperguntas, que serão enfocadas ao longo das seções do terceiro capítulo:

- a) Quais as funções atribuídas às LsC por professoras e alunos?;**
- b) Quais os critérios que as professoras seguem para a escolha das LsC ?;**
- c) As LsC, por sua vez, refletem de fato a abordagem das professoras e são coerentes com os propósitos da aula?;**
- d) Quais as fontes geradoras de LsC?**

⁴ O termo “prática” neste estudo está sendo tomado como disposições estáveis de fazer ensino, maneiras de ensinar orientadas por uma abordagem (Almeida Filho, mimeo, s/data).

1.5 Metodologia da Pesquisa

Esta seção está dividida em cinco partes. Na primeira apresento a justificativa para a metodologia escolhida para a realização do trabalho. Na segunda parte, delincho os cenários e os sujeitos de pesquisa, levantando tanto o perfil das professoras-sujeitos envolvidas no estudo como os de seus respectivos alunos. Em seguida, descrevo os instrumentos de pesquisa utilizados, seguidos pelos procedimentos da análise e organização da dissertação.

1.5.1 Justificativa da Metodologia

Optei por uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico de natureza aplicada. Segundo Watson-Gegeo (1988), realizar pesquisa etnográfica significa estudar o comportamento dos indivíduos em seu contexto natural. Não existe, por parte do pesquisador, qualquer tentativa no sentido de manipular ou isolar o fenômeno sob investigação. O objetivo do pesquisador etnográfico é (1) oferecer uma descrição e um relato interpretativo/explanatório a respeito do comportamento das pessoas em determinado contexto, os resultados dessas interações e as formas pelas quais entendem o que estão realizando, e (2) realizar observação sistemática, intensiva e detalhada sobre o comportamento dos indivíduos, examinando de que maneira os comportamentos e a interação são socialmente organizados, de forma a detectar as regras sociais, expectativas interacionais e os valores culturais subjacentes a esses comportamentos.

Dentre as vantagens da pesquisa etnográfica para a educação, destaco a abertura que esta oferece de analisar o contexto de ensino, levando em conta as pressões sociais que recaem sobre professores e alunos e que muitas vezes podem trazer limitações e afetar a introdução de inovações educacionais em determinados contextos.

De acordo com Watson-Gegeo (op.cit.), os princípios norteadores da pesquisa etnográfica são basicamente:

- (1) a atenção do pesquisador voltada para o comportamento das pessoas em grupos e as implicações culturais desses comportamentos;
- (2) o seu caráter holístico, isto é, quaisquer aspectos de uma determinada cultura ou comportamento devem ser descritos e explicados levando-se em conta o sistema como um todo;
- (3) a metodologia para coleta dos dados apóia-se em um arcabouço teórico que orienta a atenção do pesquisador para certos aspectos das situações e certos tipos de perguntas de pesquisa;
- (4) cada situação investigada deve ser compreendida dentro de seu próprio contexto, sob a ótica de seus participantes.

Esta pesquisa é reconhecida como de natureza aplicada, pois parte de um problema constituído na prática, neste caso o tratamento reservado às LsC por parte de professoras e alunos de cursos secundários, durante as fases de “passar”, fazer e corrigir as lições. São estabelecidos os caminhos teóricos, os registros são tratados de forma qualitativa, evidências são levantadas e apontadas, e finalmente, implicações e/ou subsídios são encaminhados para informar a prática. Trata-se de uma pesquisa que não fica à espera de avanços na teoria para daí aplicá-los, mas contribui (indireta ou diretamente) para a teoria através da pesquisa (teorização) sobre a prática (Cavalcanti, 1990).

Aqui cumpre fazer um parenteses e explicar que, embora nesta pesquisa predomine o tratamento qualitativo aos registros, em determinados momentos das discussões dos dados, contudo, não me furtarei a considerar algumas quantificações, visto que elas contribuirão para fortalecer e dar consistência à interpretação dos registros.

Para Erickson (1986), o trabalho interpretativo envolve rigor e reflexão por parte do pesquisador ao observar e descrever a rotina do contexto pesquisado, na tentativa de atribuir sentido às ações em curso, devendo-se também levar em conta o ponto de vista dos atores envolvidos.

Algumas questões que são objeto de interesse da pesquisa interpretativa, salienta esse autor (op.cit.), quando transportadas para o universo educacional, refinam a capacidade de reflexão do professor, trazendo benefícios à sua prática, pois estão relacionadas a escolhas e significados humanos. Dessas perguntas selecionei quatro por considerá-las pertinentes ao trabalho:

1. O que está acontecendo especificamente na ação social que ocorre nos contextos pesquisados?

Segundo Erickson, analisar a prática docente em seu acontecer cotidiano leva o professor a refletir na tentativa de melhor compreender a invisibilidade presente no seu dia-a-dia escolar. Tal fato acontece em razão do forte caráter de familiaridade que o contexto educacional tem para o professor. Contribui também para essa invisibilidade, salienta esse autor, o fato de esse ambiente abrigar contradições com as quais o professor talvez não deseje se confrontar. Um trabalho de reflexão nesse sentido ajuda pesquisadores e professores a transformar um contexto que é familiar em estranho e, por consequência, novamente interessante. Aquilo que é lugar-comum, como no caso desta pesquisa - a prática de “passar”, fazer e corrigir lições - problematiza-se, torna-se visível e pode ser compreendido e documentado de forma sistemática.

2. O que essas ações têm a dizer aos atores nelas envolvidos no momento em que ocorreram?

Afirmar genericamente que o professor ou os alunos estão realizando determinada tarefa em sala de aula, que o professor está explorando algum tipo de técnica ou, ainda, que a escola implementou um certo programa, sem uma documentação detalhada e concreta dessas práticas não trará entendimento suficiente do que está sendo feito, principalmente se o pesquisador estiver tentando entender os pontos de vista dos atores envolvidos naquela situação. Observações desse tipo, lembra Erickson, não contribuirão para informar especificamente como o professor utilizou tais técnicas, com quais alunos, ou qual o critério

de adequação que o pesquisador tem em mente.

3. De que forma esses eventos estão organizados em termos de padrões de organização social e em princípios culturais aprendidos para o comportamento diário?

Essa questão aponta para a necessidade de se considerar os significados locais que os eventos têm para as pessoas envolvidas. Transferindo o questionamento desse autor para o universo desta pesquisa, é fundamental que se entenda que cada professor, escola e cada comunidade em particular podem interpretar acontecimentos aparentemente semelhantes como a condução da prática de “passar”, fazer e corrigir LsC de formas diferenciadas, com base nos seus significados locais. O que é considerado apropriado num ambiente para um determinado professor pode não o ser para outro. Um método de pesquisa deve levar em consideração os diversos significados locais atribuídos pelos atores aos outros atores em cena, num determinado ambiente.

4. De que forma o que está acontecendo num determinado contexto guarda relação com o que está acontecendo em outros níveis do sistema, fora e dentro desse contexto?

Refletir sobre essa questão contribui para que o pesquisador entenda o que acontece em um determinado contexto e para que leve em consideração como o ambiente pesquisado se encontra atrelado a ambientes sociais mais amplos. Em outras palavras, as atitudes dos professores e seu nível de construção sofrem influências de esferas mais amplas do sistema social, bem como de padrões culturais. Da mesma forma, comportamentos da parte dos alunos considerados inapropriados na escola, em casa podem ser aceitos como adequados.

1.5.2 Descrição dos Cenários e dos Sujeitos de Pesquisa

Este estudo enfoca a prática de “passar”, fazer e corrigir LsC de três professoras de sétima série, aqui identificadas como S, H e N, e seus respectivos grupos de alunos SAA, HAA e NAA, em três cenários distintos, na cidade de São Paulo: uma (1) escola pública de nível socioeconômico baixo-médio, uma (1) particular de nível médio-alto e outra

(1) de nível médio-alto também.

Para a escolha dos cenários deste estudo, levei em consideração (1) o referencial de qualidade educacional dos respectivos estabelecimentos de ensino, (2) a expectativa de entrar em contato com professoras de contextos educacionais variados e assim poder levantar semelhanças e diferenças no tocante à análise de abordagem de cada uma e (3) a possibilidade de examinar o tratamento reservado às LsC por parte dos alunos, a partir da cultura de aprender que permeia cada cenário específico.

A seguir, traço um perfil dos contextos e dos atores envolvidos em cada um dos três cenários educacionais focalizados na pesquisa.

1.5.2.1 Cenário 1- Escola Pública

A escola pública escolhida para esta pesquisa está localizada na região oeste da cidade de São Paulo, bairro de classe média, atende a alunos de pré-escola, primeiro e segundo graus, sendo considerada modelo de referência às demais da rede pública. Constata-se a sua posição privilegiada a partir de avaliação realizada pela Secretaria de Estado da Educação, em 1996, que a qualificou entre as três melhores do Estado (cf. *Folha de S. Paulo*, 1996). Constam inclusive, de seu quadro professores docentes qualificados com curso de pós-graduação. Essa conjunção de fatores positivos faz com que a escola seja requisitada por famílias das mais variadas regiões da cidade, que para ali acorrem em busca de um ensino público de qualidade. Tradicionalmente colabora com pesquisadores de faculdades e universidades das mais variadas áreas, permitindo observações e coleta de dados em sala de aula.

Cada professor possui a sua sala-ambiente, porém nada foi observado na classe de S que a caracterizasse como uma sala típica de LE. A escola, seguindo a política educacional para o ensino de LE nas escolas públicas, oferece a seus alunos uma carga horária de inglês de duas aulas semanais. Como recursos técnico-pedagógicos, possui uma ampla biblioteca,

sala de computação, laboratórios de ciências, anfiteatro e serviço de fotocópias.

A opção por S para atuar como sujeito partiu da coordenadora da área de LE da escola que a recomendou por considerá-la, dentre as três professoras que lecionavam à época da coleta de dados, a mais familiarizada com a presença de pesquisadores em sala de aula.

1.5.2.1.1 Perfil da Professora (S)

Trata-se de uma profissional com experiência de oito anos na profissão, lecionando tanto em escolas públicas quanto em particulares. Apesar de já ter colaborado em outras pesquisas como informante⁵ nessa mesma escola e ter permitido gentilmente a observação e gravação de aulas para este estudo, a professora pareceu estar cansada da presença de pesquisadores em sua sala, tanto que ao final da quinta aula observada manifestou o desejo de que as observações fossem interrompidas, no que foi prontamente atendida.

Assim que a observação foi iniciada, desculpou-se pelas aulas e pela classe, alegando estar passando por uma fase difícil. Mencionou também que a classe tende a não ser cooperativa especialmente quando há estranhos na sala. Tal observação por parte de S talvez decorra da escassez que ainda existe de tradição de pesquisa etnográfica em sala de aula no Brasil (Cançado, 1994). Outra questão a considerar também é o fato de o professor em geral ainda associar a imagem do pesquisador com a de um espião, visão esta que colabora para que se sinta ameaçado e/ou testado com a sua presença em classe.

1.5.2.1.2 Perfil dos Alunos (SAA)

Trata-se de uma sala formada de trinta e seis alunos, na idade de treze a quinze anos. Grande parte da clientela reside não só no bairro como também em regiões vizinhas e distantes também. A grande maioria dos alunos já estuda na escola desde as primeiras séries,

⁵ Colaborou como informante pelo período de um ano para um pesquisa de doutorado no ano anterior a este estudo.

porém na sala há alunos advindos de escolas particulares também. Amplio o perfil dos alunos no terceiro capítulo (cf. subseção 3.2.1), quando então trago informações a respeito do histórico de aprendizado de LE e o seu ponto de vista quanto à importância de se estudar uma LE (inglês) e fazer LsC.

1.5.2.2 Cenário 2 - Escola Particular

Trata-se de uma escola de porte médio, com classes que vão do pré-primário à oitava série, localizada em bairro de classe média-alta da região oeste de São Paulo. Atende basicamente à clientela da região, muito embora famílias de outras áreas da cidade também ali acorram por descobrirem e reconhecerem o tratamento especial e diferenciado que a escola dá a seus alunos, assegurando, por exemplo, um número reduzido de alunos em classe. Possui como recursos técnico-pedagógicos sala de computação, de vídeo, biblioteca e serviço de fotocópias. À época da coleta de dados, a escola passava por reformas no sentido de ampliar e poder iniciar o atendimento a candidatos ao segundo grau também.

A exemplo da escola pública, esta também trabalha com o sistema de sala-ambiente, sendo que a professora pesquisada divide a sua com a professora de religião. Neste cenário, porém, já é possível caracterizar a sala como de LE pela presença de alguns cartazes fixados na parede contendo amostras de comandos em inglês, pela existência de um balcão, à esquerda da sala, onde a professora coloca livros e fichas em inglês, alguns catálogos de LDs e um mural onde estão escritos alguns provérbios em LE. Assim como na escola pública, a carga horária de inglês nessa instituição é de duas aulas semanais.

Fui recebida pela orientadora pedagógica que, ouvindo a proposta do estudo, colocou a escola à disposição, consultando em seguida H, que demonstrou igual interesse, prontificando-se a iniciar o trabalho. Trata-se da primeira pesquisa em LE (inglês) formalizada realizada na escola, sendo que até aquela data a instituição não havia recebido pesquisadores efetuando observações em sala e entrevistas com professores e alunos.

1.5.2.2.1 Perfil da Professora (H)

Trata-se de professora com sólida formação na área de LE, com certificado Cambridge e Oxford de proficiência na língua inglesa. Leciona há dez anos, possuindo experiência na área do magistério e em escola infantil de línguas também. Procura sempre manter-se atualizada, participando de eventos, pelo menos um por ano, ou cursos de atualização propiciados pela escola, embora à época da entrevista não conseguisse lembrar-se de nenhum em especial que lhe tivesse chamado a atenção. Ao contrário de S, é a primeira vez que colabora como sujeito de pesquisa. Possui vivência da língua-alvo no exterior (Estados Unidos) por ocasião de viagem de lazer realizada durante as férias escolares.

Parece ser uma profissional consciente e interessada em realizar um trabalho de qualidade junto aos seus alunos, pelos quais parece demonstrar um forte vínculo afetivo. Na visão de H, o fato de as salas possuírem um número reduzido de alunos (dezesseis) é positivo, uma vez que possibilita a criação de um ambiente de ensino-aprendizagem afetivamente propício, no qual há maiores chances de se conhecer e atender bem a cada um. Ainda segundo a professora, os alunos estavam dispostos em semicírculo para favorecer o trabalho de interação entre eles e a professora, muito embora ao longo das seis aulas observadas nenhum trabalho em pares e/ou em grupos tenha sido realizado em classe.

1.5.2.2.2 Perfil dos Alunos (HAA)

A sala é composta por dezesseis alunos, na faixa de treze a quatorze anos. A maioria reside próximo à escola e a frequenta desde o pré-primário. Complementam o perfil desses alunos seu histórico de aprendizado da língua-alvo e sua visão sobre a importância da LE e das LsC. Tais dados encontram-se agrupados mais adiante, no terceiro capítulo.

1.5.2.3 Cenário 3 - Escola Particular II

Trata-se de escola localizada na região sul da cidade de São Paulo, gozando de alto

prestígio, sendo considerada um exemplar do mais alto nível educacional desenvolvido no país. Figura entre as dez melhores escolas da cidade. É também reconhecidamente famosa pelo alto índice de aprovação nos vestibulares das grandes universidades paulistas (cf. *Veja São Paulo/Março*, 97). Devido ao seu alto padrão de ensino, a instituição abriga uma clientela composta por alunos vindos de regiões próximas e distantes da escola, muitos deles filhos de empresários e políticos de renome do país. Tal reputação parece despertar o interesse pelo seu sistema de ensino até mesmo no exterior. Na época da coleta de dados, a escola foi alvo de uma reportagem de uma tevê européia, cujo tema era a qualidade de ensino existente no Brasil.

O primeiro contato com a escola deu-se através do coordenador da área de LE, que procurou estudar o melhor período para a realização da pesquisa, a qual veio a acontecer após dois meses de negociação, partindo dele também a indicação da professora que atuaria como informante.

Nessa ocasião, o coordenador lembrou a importância do ensino de inglês para a escola, que, depois do português e da matemática, é considerado a terceira disciplina classificatória para distribuição dos alunos por nível de aproveitamento nas classes. Outro fator revelador do prestígio da LE/inglês nesse contexto constata-se pela grade curricular. Enquanto nos cenários 1 e 2 a carga horária de LE é de duas aulas semanais, nessa instituição as séries de quinta à oitava assistem a um total de quatro aulas de inglês por semana, sendo três delas em sala com a professora pesquisada e mais uma de laboratório com outra profissional que realiza um trabalho independente. Pode-se inferir, pois, que o ensino de LE nesse cenário configura-se sobremaneira privilegiado não só em termos de número de aulas, mas também rico em se tratando de extensões. Diferentemente das outras duas escolas, neste cenário os professores não trabalham com o sistema de sala-ambiente.

Em termos de infra-estrutura técnico-pedagógica, a escola possui serviço de fotocópias, laboratório de línguas, física, química e sala de vídeo.

A exemplo do cenário 2, até o momento da realização da presente pesquisa a escola não havia recepcionado qualquer pesquisador em suas dependências realizando entrevistas e observações em sala de aula com professores e alunos.

1.5.2.3.1 Perfil da Professora (N)

Trata-se de professora altamente qualificada com larga experiência profissional, atuando na área de ensino de LE há aproximadamente vinte anos, demonstrando estar familiarizada com as mais recentes teorias de ensino-aprendizagem de LE. Esse conhecimento pôde ser constatado pela nomeação que N fez de conceitos teóricos vigentes na área de ensino-aprendizagem de LE, tanto no questionário como durante a entrevista e pela sua atuação em sala de aula. Possui ainda cursos de extensão no exterior (Técnicas Humanísticas em Sala de Aula de LE, Gertrude Moskowitz [Temple University] e Estudos Americanos [University of Florida]). Trata-se de profissional comprometida e interessada pela educação, estando ligada ao ensino de LE trabalhando em escolas particulares e escolas de línguas, com experiência de três anos em escola pública à época de estudante. À época da coleta de dados, além da escola pesquisada, atuava como professora em outro estabelecimento de ensino particular, no qual era responsável pela orientação e pelo planejamento curricular. Também exercia o cargo de supervisora e formadora (*teacher trainer*) junto a cursos básicos para adultos em instituição particular de ensino de línguas. Revela ser uma profissional engajada com o ensino de línguas no país, visto que freqüenta e participa de palestras, encontros e congressos não só no Brasil mas no exterior também. A exemplo de H, nunca havia colaborado como sujeito de pesquisa anteriormente.

Cabe destacar mais um aspecto diferenciador no perfil de N com relação às demais professoras-informantes. Com exceção dos momentos da entrevista, grande parte dos contatos com a professora na escola foram realizados na língua-alvo (inglês). Já no primeiro encontro com N, esta me alertou de que a interação em classe se dava na língua-alvo,

estendendo esta mesma abordagem para os corredores da escola sempre que os alunos a procuravam, fato que pude constatar ao longo de todo o período de observação. Em todas essas ocasiões percebi o alto nível de proficiência na língua-alvo que a professora possui.

1.5.2.3.2 Perfil dos Alunos (NAA)

A exemplo do cenário 1, trata-se de uma classe numerosa, composta por quarenta e um alunos, todos eles na faixa de treze anos. De acordo com o critério classificatório da escola, esses alunos são considerados de nível médio. Tal categorização é estabelecida com base numa política própria da escola que classifica o aproveitamento dos alunos examinando o seu desempenho em três disciplinas que considera básicas: português, matemática e inglês, respectivamente. Na sala eles estavam dispostos em duplas, o que facilitou as trocas conversacionais na língua-alvo exploradas pela professora, como, por exemplo, a atividade de correção em pares de LC realizada pelos alunos durante o período de observação.

Ao contrário dos SAA e dos HAA, que usavam grande parte do tempo a LM em sala, pude verificar durante a observação os alunos usando a língua-alvo com os colegas e/ou com a professora. A negociação realizada com os alunos para participar da pesquisa, o acerto dos dias para preenchimento dos questionários e para realização das entrevistas deram-se em grande parte na língua-alvo, oportunidade em que constatei uma vez mais a boa capacidade de uso e de negociação do inglês dos NAA. Maiores informações sobre o perfil dos alunos encontram-se no terceiro capítulo.

1.5.3 Descrição dos Instrumentos de Pesquisa

Para este estudo foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: observação de aulas com gravações em áudio e anotações de campo, questionários e entrevistas com professoras e alunos. Buscando ampliar os registros de dados, a princípio aventei a possibilidade de um contato com a família (pai e/ou mãe), durante a reunião de pais de cada

escola, ou, ainda, de enviar uma carta a eles, na tentativa de ampliar a triangulação dos dados (Professora-Escola, Alunos e Pais). Infelizmente, nenhuma das propostas foi realizada, uma vez que a coordenadoria de cada uma das escolas particulares preferiu manter a pesquisa restrita a professoras e alunos. Ao final, por sugestão das coordenadorias, nas próprias escolas foram colhidos depoimentos de duas mães-professoras, em cada um dos estabelecimentos particulares investigados.

Não foi possível também agendar encontros durante a reunião de pais das escolas particulares. A escola particular identificada nesta pesquisa como o cenário 3, não tem como prática esse tipo de encontro, uma vez que envia semanalmente um boletim de registro de faltas e ocorrências aos pais (REFO), notificando-os sobre o desempenho do filho(a) no que diz respeito à sua atitude em classe, se fez LC ou não, se deixou de comparecer à aula, etc. Quanto à outra escola particular (cenário 2), esta já havia realizado, logo no início do ano, uma reunião com os pais que seria a única daquele ano. No que concerne à reunião de pais na escola estadual, até a coleta final dos dados, a direção me avisou de que não havia planejado nada nesse sentido.

Diante da impossibilidade de conseguir registros que não fossem de mães-professoras envolvidas com o processo de ensino-aprendizagem dos contextos pesquisados, optei por desconsiderá-los, enquanto fonte para análise neste trabalho, uma vez que não representariam uma amostragem típica dos comportamentos dos pais quanto ao assunto tratado. O conhecimento sobre a cultura de aprender dos pais que pressuponho ser uma variável importante, tendo em vista ser a família uma das principais fontes de transmissão de crenças quanto às maneiras de aprender uma LE (Barcelos, 1995), traria um enriquecimento maior ao processo de investigação por mim empreendido. Fica a sugestão para que novos estudos explorem essa variável da cultura de aprender ainda carente de pesquisas. Na subseção adiante, os instrumentos de pesquisa utilizados para coleta de dados serão examinados separadamente.

1.5.3.1 Observação, Gravação de Aulas e Anotações de Campo

A coleta de dados centrou-se basicamente na observação, gravação em áudio de aulas e anotações de campo, preenchimento de questionários e posteriores entrevistas, com o intuito de contribuir à triangulação necessária ao momento da análise.

Os primeiros dados coletados referem-se a observações em classe de seis aulas em cada uma das duas escolas particulares e cinco aulas na escola pública, durante um mesmo semestre. Desde o início busquei estabelecer um relacionamento amistoso com as professoras e seus respectivos alunos, informando-os também sobre os objetivos da pesquisa, na tentativa de amenizar a imagem que o professor tem do pesquisador como um observador intruso, visão essa que pode prejudicar a obtenção de dados válidos (Cançado, 1994). Também com o intuito de deixar professora e alunos mais familiarizados com a presença de uma pesquisadora em sala, optei por somente após a segunda aula iniciar a gravação em áudio das aulas observadas, as quais ocorreram durante o período especificado no quadro abaixo:

Professoras:	H	H	H	H	H	H	S	S	N	S/N	S	N	S/N
Nº Aulas:	01	01	01	01	01	01	01	01	02	01/01	01	02	01/01
Datas:	25/8	30/8	01/9	06/9	13/9	15/9	25/9	27/9	29/9	02/10	04/10	06/10	09/10

Quadro 1: Calendário de Observação de Aulas de S, H e N

Segundo Nunan (1994), vários esquemas de observação têm sido desenvolvidos, na tentativa de fornecer um conjunto de procedimentos que possibilitem ao pesquisador a obtenção de dados confiáveis. Não se pode esquecer, porém, que essas categorias são subjetivas e refletem uma escolha realizada à luz de uma determinada teoria de linguagem e tendo por referência a pesquisa em curso. Tais fatores ajudam a enfatizar a inexistência de uma observação “objetiva”, pois aquilo que o pesquisador verá estará influenciado pelo que espera ver.

Também lembra esse autor (op.cit.:98) que a visão do pesquisador pode ser

influenciada pelo instrumento que utiliza, adapta ou adota para auxiliá-lo durante a observação. Da mesma forma que a observação estruturada pode proporcionar um foco mais penetrante no momento da coleta dos dados, esta pode também cegar o pesquisador para aspectos da interação e do discurso impossíveis de serem capturados por esse tipo de esquema de observação, componentes esses que podem ser importantes ao entendimento do problema sob investigação.

De acordo com van Lier (1988), a noção de objetividade também é problemática, uma vez que nenhuma observação consegue ser totalmente objetiva, isenta de uma teoria. Para o pesquisador, é muito difícil manter a neutralidade em relação ao grupo que está estudando, tendo em vista que este se encontra num ambiente que lhe é familiar e sobre o qual já possui opiniões fortes e explícitas.

Diante do exposto, optei por uma observação sem nenhum esquema pré-estabelecido de variáveis, ou esquema codificador para os momentos em que professor e alunos estavam envolvidos com as LsC em sala de aula. O que busquei foi conhecer de perto, colocar uma lente de aumento na dinâmica dessas relações, não me restringindo a um mero retrato do que se passa no cotidiano escolar, mas me envolvendo em um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente (André, 1995).

A gravação em áudio, segundo van Lier (op.cit.), constitui-se em um recurso vital não só à descrição e análise da maneira como os professores lidam com sua prática cotidiana, mas também atua como um instrumento mediador entre a seletividade e a subjetividade presentes em todo tipo de observação e a necessidade de distanciamento que se impõe ao pesquisador na realização do seu trabalho.

De acordo com Almeida Filho (1993:23), a observação continuada de sequências de aulas com anotações minuciosas e levantamento de dados por meio de questionários e entrevistas não são suficientes, e faz o seguinte alerta:

“A gravação em áudio ou vídeo de uma sequência de aulas típicas registra de forma duradoura o processo de ensinar em construção e por isso permite, na revisitação, nos revisionamentos e nas reaudições das aulas, o flagrar de evidências e contra-evidências para a construção de uma interpretação da abordagem em fluxo. Essa interpretação pode variar desde a argumentação inocente, intuitiva, impressionista e justificadora do professor estribado em competência básica implícita, até a argumentação crítica e qualificada por conhecimentos teóricos específicos da época por parte do professor embasado pelas competências aplicada e (meta) profissional”.

Na visão de Widdowson (1990), os professores podem se beneficiar da pesquisa na medida em que as descobertas, reflexões e questões que ali afloram possibilitam a eles uma definição mais clara de suas próprias dificuldades, além de estimular o interesse e incentivá-los a refletir sobre os efeitos decorrentes de sua prática.

É essencial, contudo, salienta esse autor, que o professor (um co-analista), em vez de aplicar os resultados de pesquisas simplesmente, saiba interpretá-los levando em conta sua própria condição de validade, caso contrário, incorrerá no erro de impor padrões prescritivos de comportamentos a seus alunos como se eles fossem “assujeitados” e não “pessoas”, isto é, cada contexto tem suas especificidades, as quais devem ser ponderadas por ele antes de implementar resultados de pesquisa ou submeter seus alunos a soluções vindas de outros contextos.

1.5.3.2 Questionários

Contribuindo para a triangulação dos dados, também foram elaborados questionários às professoras e aos seus respectivos alunos. Ciente das limitações que o questionário apresenta, algumas precauções foram tomadas, no sentido de minimizá-las. Seguindo Nunan (1994:143), optei pela inclusão de perguntas na sua maioria abertas (vide apêndices 1 e 2). Segundo esse autor, tal critério aumenta a possibilidade de se obterem dados mais confiáveis, pois os sujeitos pesquisados podem decidir “o que” e “como” dizer o que pensam a respeito do tema. Como consequência, é provável, então, que as respostas a essas perguntas reflitam com mais precisão o ponto de vista dos informantes. Houve um cuidado para que as

perguntas não revelassem minha própria visão a respeito do tema em estudo, buscando assim não conduzir as respostas, muito embora esteja ciente de que essas perguntas são em parte determinadas por uma moldura teórica na qual se insere este estudo. Procurei também elaborar perguntas que não fossem demasiado complexas, confusas e que englobassem mais do que uma questão por vez. Por fim, acrescentei ao questionário o item “outros comentários”, com a intenção de propiciar às professoras e aos alunos a possibilidade de ampliar ou até acrescentar qualquer outro ponto que não tivesse sido contemplado pelas demais perguntas. Os questionários foram preenchidos conforme o calendário a seguir:

Professoras:	H	N	S
Datas:	30/10	06/11	21/11
Alunos:	NAA	SAA/HAA	NAA
Datas:	27/10	30/10	31/10

Quadro 2: Calendário de Entrega de Questionários de S, H, N e dos SAA, HAA e NAA

1.5.3.2.1 Professoras

Foi solicitado a S, H e N o preenchimento de um questionário composto de dezoito perguntas com o objetivo de levantar dados quanto: (a) às funções das LsC; (b) aos critérios utilizados para escolha das LsC; (c) aos resultados obtidos em função desses critérios; (d) ao papel da sala de aula e da sua extensão; (e) às fontes geradoras de LsC; e (f) às crenças implícitas das professoras quanto ao papel do aluno durante as práticas de “passar”, fazer e corrigir LsC.

Após duas semanas, os questionários preenchidos por H e N foram devolvidos à pesquisadora. Por motivo de saúde, S afastou-se da escola, em licença médica, o que ocasionou um atraso na devolução do seu questionário.

1.5.3.2.2 Alunos

Igualmente aos alunos foi solicitado o preenchimento de um questionário com vinte e três perguntas. Por meio delas foram levantadas informações relativas: (a) ao perfil dos alunos (idade, tempo de estudo, experiência anterior com a língua-alvo em escolas de línguas, relevância da disciplina, como faz as LsC); (b) às funções das LsC percebidas por eles; (c) à postura e (possíveis) razões para fazerem/não fazerem as LsC; (d) aos hábitos de estudo; (e) às perspectivas de mudança do quadro atual; (f) aos resultados por eles obtidos em termos de aprendizado; (g) às fontes geradoras de LsC, suas opiniões e sugestões; e h) às crenças explícitas e/ou implícitas quanto ao papel de aluno na construção do processo de “passar”, fazer e corrigir LsC.

No caso dos alunos de S, em virtude de a professora estar afastada em licença médica, foi feito contato com a diretora da escola e fixado um dia para a entrega e preenchimento dos questionários. Dos trinta e seis alunos matriculados, somente doze compareceram na data marcada para responder ao questionário, porém foram receptivos e demonstraram interesse pela pesquisa, comprometendo-se a comparecer à entrevista também.

Com relação ao questionário a ser entregue aos alunos de H, foi acertado com a coordenadora da escola que ele seria respondido pelos alunos, na presença da pesquisadora, durante a aula de ciências, uma vez que estavam com uma aula vaga, em virtude de a professora se encontrar em licença médica. Durante os cinquenta minutos necessários ao preenchimento do questionário, os alunos mostraram-se cooperativos. Em seguida foi fixada com a coordenadora a data da entrevista.

A aplicação do questionário para os alunos de N foi negociada com o coordenador da escola para ser realizada na sala de vídeo durante o recreio dos alunos (vinte minutos). Por ser um tempo exíguo, houve a necessidade de ser conduzida em duas etapas e com um número reduzido de alunos. Dez alunos aleatoriamente foram convidados a participar. Desses dez, seis compareceram, mostrando-se receptivos e interessados em cooperar com

o estudo. Terminada essa fase do trabalho, foi negociado com os alunos o dia em que seria realizada a entrevista.

1.5.3.3 Entrevistas

Dando continuidade à coleta de dados, além das observações de aulas com anotações de campo e aplicação de questionários, foram entrevistadas as professoras dos três contextos pesquisados. Realizaram-se também entrevistas coletivas com alguns alunos dos três cenários, conforme cronograma abaixo:

Professoras:	N	H	S
Datas:	20/11	23/11	30/11
Alunos:	NAA	SAA/HAA	
Datas:	08/11	13/11	

Quadro 3: Calendário de Entrevistas de S, H, N e dos SAA, HAA e NAA

1.5.3.3.1 Professoras

A entrevista oral tem sido amplamente explorada como instrumento de pesquisa na lingüística aplicada, variando o seu nível de formalidade, ou seja, podendo esta se dar de forma desestruturada, semi-estruturada ou estruturada. Optei neste estudo pela entrevista oral semi-estruturada, na qual o pesquisador é guiado por uma idéia geral, isto é, tópicos ou questões para onde ele deseja que a entrevista se encaminhe, como, por exemplo, alguns esclarecimentos ou ampliações de pontos mencionados nos questionários a respeito das LsC. Nesse tipo de entrevista, o especialista contempla também a possibilidade de o informante enfocar durante a conversa algum outro aspecto que lhe parecer interessante, fornecendo assim ricos dados adicionais para o trabalho. Devido ao caráter de flexibilidade que a entrevista semi-estruturada apresenta, esta tem sido amplamente utilizada pelos estudiosos alinhados à tradição interpretativa de pesquisa (cf. Nunan, 1994).

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, sendo, posteriormente, roteirizadas e transcritas integralmente. Com exceção de S, que foi entrevistada em sua residência, as demais professoras foram ouvidas em suas respectivas escolas. O clima de todas as entrevistas foi cordial, com um diálogo maior e mais fácil com H e N, que sempre se mostraram particularmente interessadas pela pesquisa, colocando-se à disposição para o que fosse necessário.

1.5.3.3.2 Alunos

Para as entrevistas com os alunos optei por convidar aqueles que manifestassem espontaneamente o desejo de colaborar, sendo estas gravadas em áudio e depois integralmente transcritas para sua análise.

Durante a condução da entrevista com os SAA, busquei ampliar e esclarecer pontos enfatizados pelos alunos com relação às LsC, quando da leitura dos questionários. O local escolhido para a entrevista foi a sala de aula dos próprios alunos, durante uma aula vaga. Embora o tempo da entrevista fosse escasso, o clima da entrevista foi amigável. Todos procuraram colaborar, demonstrando interesse pelo assunto e oferecendo sugestões para avançar a prática de “passar”, fazer e corrigir LsC.

Foram realizadas entrevistas com os HAA na biblioteca da escola, durante uma aula vaga de ciências, com igual objetivo, qual seja, o de esclarecer pontos recorrentes com relação às LsC que apareciam nos questionários. Embora em alguns momentos o clima da entrevista ficasse mais tenso, em virtude de alguns alunos mais exaltados que não apreciavam o tema, a maioria dos sujeitos procurou colaborar, aproveitando os momentos da entrevista para colocar seus pontos de vista quanto à maneira de conduzir as LsC em sala de aula e na sua extensão.

As entrevistas com os NAA foram realizadas, a exemplo da fase de preenchimento dos questionários, na sala de vídeo, durante o intervalo dos alunos (vinte minutos), situação esta

que impossibilitou à pesquisadora uma conversa mais prolongada com eles. A exemplo das entrevistas realizadas com os sujeitos dos cenários 1 e 2, foram esclarecidos e ampliados alguns pontos mencionados nos questionários. A entrevista transcorreu num clima leve e amigável, em que os alunos procuraram colaborar com o trabalho de investigação.

1.5.4. Procedimentos de Organização dos Dados

Os dados para este estudo foram organizados em quatro etapas sucessivas. Na primeira parte, as aulas observadas e gravadas foram integralmente transcritas e roteirizadas separadamente, enfocando os momentos em que a prática de “passar” e corrigir LsC aconteciam em sala. Em seguida, foram examinadas as amostras de LsC que as professoras “passaram” e roteirizadas as atividades que se seguiam após a correção da lição, com o intuito de desvendar se as LsC refletiam a abordagem da professora e os reais propósitos da aula e suas possíveis consequências na prática de fazer LC dos alunos.

Na terceira etapa, os questionários de S, H e N e seus respectivos alunos foram examinados separadamente e as entrevistas foram transcritas, roteirizadas e examinadas à parte também, cada uma em seu contexto específico. Na etapa subsequente, os dados dos questionários e das entrevistas foram reunidos na tentativa de se buscar regularidades e/ou diferenças típicas a cada um dos cenários pesquisados.

1.5.4.1 Procedimentos de Interpretação dos Dados

Os dados deste estudo foram interpretados obedecendo aos seguintes princípios etnográficos:

(1) a triangulação dos dados, pois possibilita olhar para o mesmo objeto de várias maneiras ao interpretá-lo, aumentando assim a sua confiabilidade (van Lier, 1988; Cavalcanti e Moita Lopes,

1991);

(2) a compreensão de que cada contexto não é somente linguístico ou cognitivo, mas também, essencialmente, um contexto social, explorando a dimensão institucional de cada escola, tentando compreender suas implicações para a prática de “passar”, fazer e corrigir LsC;

(3) a descoberta de diferentes camadas de universalidade e particularidade quando do confronto entre os diferentes cenários pesquisados, lembrando que há aspectos que são generalizáveis a outras situações e outros que são únicos e específicos de um contexto (Erickson, 1986);

(4) o grande desafio de saber trabalhar o envolvimento e a subjetividade, mantendo o necessário distanciamento que requer um trabalho científico. Distanciamento que não é sinônimo de neutralidade, mas que preserva o rigor, através do estranhamento, ou seja, um esforço sistemático de análise de uma situação familiar como se fosse estranha (Erickson, 1986; André, 1995);

(5) a busca da superação de uma concepção ingênua de realidade. O etnógrafo não pode ser ingênuo a ponto de pensar que aquilo que ele faz é uma reprodução ou retrato da realidade, isento de valor, mas sim uma interpretação. A sua interpretação da realidade, ou seja, a descrição etnográfica, é marcada por traços distintivos do pesquisador como, por exemplo, sua idade, sexo, cor, classe social e instrução (Erickson, 1993, apud André, 1995).

1.6 Organização da Dissertação

Este trabalho está organizado em quatro (4) partes. Após esta introdução, no segundo capítulo apresento uma ligação entre a bibliografia pesquisada e o tema estudado. Para tanto o capítulo está dividido em duas (2) partes, contendo conceituações teóricas de abordagem de ensinar, insumo e cultura de aprender que visam a dar apoio a este estudo, ampliado ainda por resultados de pesquisas que tratam de temas relacionados ao objeto ora em investigação. Após

o segundo capítulo, passo à discussão dos dados e, por fim, no quarto capítulo, retomo a pergunta de pesquisa acompanhada pelas considerações finais com algumas sugestões de encaminhamento para a prática de “passar”, fazer e corrigir LsC entre professores e alunos.

Capítulo II - Referencial Teórico da Pesquisa

"I cannot think of teachers without being intellectuals". (Prabhu, 1996)

2. Introdução

No capítulo anterior, tratei brevemente das variadas visões dos autores com relação às possibilidades de exploração das LsC. Neste capítulo, prossigo com o objetivo, ampliando a base teórica relativa ao tema, enfocando três conceitos principais inter-relacionados que são: a abordagem de ensinar do professor, a concepção de insumo e a cultura de aprender dos alunos. Primeiramente faço um contraponto entre a abordagem estruturalista e a comunicativa, chamando a atenção para o conceito de sala de aula e de extensão em ambas. Apresento também uma resenha mais abrangente sobre os conceitos e as funções das LsC, sendo estas últimas agrupadas em categorias.

Discuto, a seguir, a concepção de insumo e os critérios para sua escolha, segundo a visão cognitivo-interacionista. Retomo algumas discussões levantadas entre os autores a respeito da variedade de fontes geradoras de LsC, seus critérios para escolha e formas de organização das experiências de LsC.

Para finalizar, abordo a cultura de aprender/estudar e o conceito de LsC dos alunos, segundo as visões tradicionalista e comunicativa. Chamo a atenção para as diferenças conceituais entre ambas quanto ao que representa ensinar-aprender e o que sejam papéis de professor e de aluno, e buscando ampliar as dimensões funcionais das LsC levanto uma terceira categoria das mesmas.

2.1 Abordagem de Ensinar do Professor

O trabalho desenvolvido em sala de aula e nas suas extensões é profundamente

influenciado pela abordagem do professor, sendo essencial, portanto, explicitar esse conceito buscando suas implicações no tocante à maneira como professor e alunos constroem a prática de “passar”, fazer e corrigir as LsC.

2.1.1 Conceito de Abordagem

Ao mencionar a abordagem do professor como um conceito-chave dentro do processo de ensino-aprendizagem de uma LE, refiro-me a uma filosofia de trabalho, a um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas implícitas quanto à natureza da linguagem humana, de uma LE em particular, de ensinar-aprender línguas, da visão de sala de aula e das suas extensões, dos papéis de aluno e de professor.

Segundo Almeida Filho (1993), essa filosofia atua como uma verdadeira força potencial capaz de orientar as decisões e ações do professor nas distintas fases da operação global de ensino, ou seja, durante o planejamento do curso, na produção e seleção dos materiais, nas experiências de aprender do aluno (o método), culminando com a fase de avaliação de rendimento na disciplina. A abordagem de ensinar de um professor representa, portanto, um conceito crucial na descrição do como e na compreensão e explicação do por que o professor explora as LsC da maneira como o faz ao longo da prática de “passar”, fazer e corrigi-las.

Cabe acrescentar que a abordagem de ensinar de um professor é construída também de crenças, intuições, influências herdadas de algum mestre que ele admirou, tomando-o como um modelo forte no início da carreira e/ou ainda das suas próprias experiências ao longo da trajetória de ensino e da maneira como as internalizou.

Lembra ainda o autor que a abordagem tem de relacionar-se com o filtro afetivo do professor e dos alunos que conjugam motivação, bloqueios, ansiedades, pressões dos grupos, cansaço físico e oscilações eventuais, enquanto forças de contraponto numa dada configuração. Também a abordagem convive com outras forças potenciais, tais como: a

abordagem/cultura de aprender do aluno, a abordagem subjacente ao material didático adotado e os valores desejados por outros no contexto escolar (a própria instituição, o diretor, outros professores líderes com maior antiguidade e/ou maior poder dentro do corpo docente).

Widdowson (1990) reconhece também que nem todas as explicações para um bom ensino podem ser encontradas em bases racionais, atribuindo valor também à imaginação e à intuição que orientam os professores para aquilo que consideram fazer sentido em suas práticas. Contudo, esse autor lembra que o valor que se dá àquilo que não se compreende só pode ser reconhecido se confrontado com aquilo que já se consegue entender.

Para que a experiência de ensinar-aprender línguas cada vez mais se encaminhe rumo a uma prática harmoniosa, cumpre assinalar a advertência feita por Almeida Filho (1993:18):

“É desejável que os professores tenham cada vez mais explicitada a sua abordagem de ensinar. Professores cujas abordagens permanecem desconhecidas por quem as pratica podem até ser professores bem-sucedidos mas são mestres mágicos ou dogmáticos cuja perícia não se pode reproduzir através da compreensão e cujo fracasso não podemos tratar profissionalmente”.

Assim como os autores acima colocaram, acredito que o professor, sem desprezar suas intuições, deve buscar cada vez mais atuar de forma consciente, pois só assim ele será capaz de questionar e criticar a maneira como vem lidando com as LsC em sala de aula e nas suas extensões. Só assim saberá explicar por que suas lições são como são e poderá transformá-las, sempre que essa prática se mostrar inadequada.

Para que se possa identificar qual a abordagem assumida pelos professores dos contextos pesquisados neste estudo, faz-se necessário percorrer as transformações ocorridas dentro do ensino de segunda língua e língua estrangeira (ESL/ ELE), a partir do início dos anos 70 com o advento da abordagem comunicativa. Surge então um novo paradigma como reação a uma abordagem de ensinar-aprender línguas tradicionalmente chamada de estruturalista, cujas características passo a enfatizar na subseção adiante.

2.1.1.1 Abordagem Estruturalista

Segundo Widdowson (1990:113), um professor guiado por uma abordagem estruturalista de ensino de línguas vai dar ênfase ao conhecimento sistemático e parte do pressuposto de que, uma vez adquirido esse conhecimento, os alunos serão capazes de descobrir por si mesmos como colocá-lo em uso na comunicação. Como consequência, explicam Nunan (1988) e Brown (1994), as atividades em sala de aula tendem: (1) a ser conduzidas na língua materna (LM), estimulando-se pouco o uso ativo e criativo da língua-alvo; (2) a trabalhar as quatro habilidades separadamente; (3) a concentrar a atenção mais em se decifrar o código lingüístico do que em interpretá-lo, servindo como parâmetro a maior ou menor dificuldade que se tenha em decifrá-lo, um problema que pode ser solucionado reduzindo-se a complexidade simbólica do texto; (4) a ter como objetivo cobrir todo o sistema da língua através de uma progressão linear sistemática; (5) a apresentar a língua de maneira formal e artificial; (6) a explorar o ensino centrado no professor; (7) a considerar os erros como desvios da norma, sintomas indesejáveis que devem ser evitados; e (8) a valorizar a leitura e a escrita em detrimento das outras habilidades.

Um dado interessante, que vale a pena ressaltar, foi detectado por Macowski (1993) com relação a esse tipo de abordagem. Procurando interpretar o envolvimento de adolescentes com as aulas de LE, essa autora concluiu que o ensino de LE norteado por uma abordagem estruturalista não consegue alcançar e atrair o seu interesse, além de colocar professores e alunos em posições antagônicas e emocionalmente distantes.

Reagindo a essa visão do que seja língua/linguagem, ensinar-aprender uma LE, desponha, pois, uma abordagem comunicativa de ensinar que privilegia certos aspectos, os quais descrevo a seguir.

2.1.1.2 Abordagem Comunicativa

Um professor orientado pelos princípios de uma abordagem contemporânea “comunicativa” objetiva o desenvolvimento da competência comunicativa⁶ (Bachman, 1990): (1) enfatizando a aprendizagem da comunicação via língua-alvo, por meio da integração das quatro habilidades; (2) introduzindo textos autênticos que exploram uma linguagem variada e genuína determinada pelo conteúdo, sentido e interesse dos alunos; (3) incentivando a exploração de oportunidades onde os aprendizes podem enfocar não somente a língua, mas também o processo de aprendizagem com a exploração de estratégias de aprendizagem; (4) valorizando as experiências próprias do aprendiz enquanto importante elemento contribuidor para a aprendizagem; (5) incentivando a comunicação efetiva de maneira apropriada ao contexto em que os alunos estão inseridos; (6) considerando as interações verbais orais tão importantes quanto ler e escrever; e (7) lidando comunicativamente com os erros, isto é, tomando-os como sinais de crescimento da capacidade de uso da língua, fazendo, portanto, parte necessária do processo de ensino-aprendizagem (Almeida Filho, 1993; Oxford, Lavine e Crookall, 1989 e Nunan, 1988). Cada uma dessas características distintivas, por sua vez, coloca o professor como um guia da aprendizagem, e implicitamente incentiva os alunos a assumirem um papel ativo e de maior responsabilidade pela sua aprendizagem.

Levando em consideração que as LsC são experiências de linguagem que dão continuidade a um processo que é intermitentemente parte integrante da sala de aula e das extensões desta, considero importante destacar, na próxima subseção, o conceito de sala de aula e de extensão da sala de aula que subjaz a cada uma das abordagens aqui enfatizadas, buscando demonstrar o movimento das LsC em cada uma delas.

⁶ Bachman (1990) define como competência comunicativa o domínio de duas subcompetências - a competência organizacional (atenção à forma) e a competência pragmática (foco no uso da língua). A competência organizacional envolve o controle formal da estrutura da língua com o objetivo de ser capaz de produzir e/ou reconhecer sentenças gramaticalmente corretas, de compreender seu conteúdo proposicional, organizando-as de forma a se constituir um texto. Já a competência pragmática igualmente importante no uso comunicativo da língua representa, de um lado, as relações entre os signos e seus referentes e, de outro, os usuários da língua e o contexto de comunicação.

2.1.2 Conceito de Sala de Aula e de Extensão da Sala de Aula

A aula ocorrida na sala escolar representa um local de extrema importância na criação de um conjunto de experiências de linguagem, porém esta não representa o único momento de possível aquisição, ou seja, ela possui extensões, extravasa para outros lugares, sob as mais diversas formas⁷, como, por exemplo, as LsC. Retomando o que foi mencionado na abertura do primeiro capítulo, a essas atividades realizadas além da sala de aula, mas que acontecem freqüentemente a partir dela, denomino de extensões da sala de aula (Almeida Filho, 1993).

Para um professor orientado pela abordagem estruturalista, a sala de aula representa um local no qual as experiências de linguagem são exploradas com o intuito de aperfeiçoar a competência organizacional dos alunos (atenção à forma), ou seja, o conhecimento vocabular, morfológico, sintático e fonológico da língua, por meio de atividades analíticas (sistematização) e de rotinização, as quais continuarão a ser reforçadas e reativadas nas extensões da sala de aula, por meio de exercícios gramaticais isolados, providos de contextos reduzidos, ou então textos e diálogos impregnados de uma linguagem artificial, cujo objetivo é servir de simulacro a aspectos formais da língua-alvo que se deseja ensinar. A explicação para essa visão de sala de aula e para as LsC serem como são reside no pressuposto de que só depois que o aluno dominar todo o sistema gramatical da língua ele estará apto a estabelecer interações na língua-alvo.

Já os estudiosos alinhados a uma abordagem de ensinar comunicativa compartilham da opinião de que se deve explorar o potencial da sala de aula como um ambiente para interação propositada, como forma básica para se aprender a língua-alvo, onde o uso real e criativo da língua (aquisição) deve ser estimulado (Almeida Filho 1996; Brown, 1994; Stern, 1992; Chastain, 1988; Nunan, 1988; Krashen e Terrell, 1983 e Breen, 1982, para citar alguns),

⁷Ver, por exemplo, Brabo Cruz, M. Lourdes Otero "A construção de significados no laboratório de línguas: por uma revalorização deste recurso de ensino como extensão da sala de aula", dissertação de mestrado, UNESP-Assis, SP, 1994; Morita, M. K. "Diálogos à Distância: Uma Extensão da Sala de Aula de Língua Estrangeira", dissertação de mestrado, UNICAMP, SP, 1994.

deixando para a extensão da sala de aula, a LC em particular, o trabalho extra de reativação, de reforço das estruturas gramaticais, de vocabulário e, principalmente, de produção contextualizada da língua-alvo. As experiências de LsC nessa abordagem são variadas, compreendendo desde exercícios descontextualizados com foco na forma até, e principalmente atividades ou tarefas⁸ (*tasks*) baseadas em tópicos motivadores, escolhidos não aleatoriamente, mas nascidos lógica e naturalmente de necessidades claramente situacionais, personalizadas ou ainda brotando espontaneamente da experiência de vida dos aprendizes, por meio das quais os alunos têm a oportunidade de trabalhar com a língua em uso.

Levando-se em conta o contexto educacional brasileiro, em que a maioria dos alunos dispõe ainda de oportunidades limitadas de acesso a sistemas de tevê a cabo, comunicação via Internet, de um contato restrito em classe com a LE (em geral duas aulas por semana) e com falantes nativos ou não da língua-alvo, parece plausível pensar, pois, que os conceitos de sala de aula e de extensões da sala de aula advogados pelos autores da corrente comunicativista contemplam de forma mais ampla as necessidades dos alunos de desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa.

Um ponto teórico crucial a se marcar dentro deste estudo é a questão da coerência em termos de abordagem que deve existir entre a aula e suas extensões. Idealmente, a abordagem deve se manifestar de forma harmônica nos dois ambientes, uma vez que os dois momentos devem estar ligados por conceitos convergentes de língua/linguagem, de ensinar e de aprender. Na prática, contudo, em razão de uma ausência de conceituação clara e explicitada do que seja língua/linguagem, sala de aula e extensão, papéis de professor e de aluno, pode acontecer de a abordagem de ensinar de um professor ser conflitiva nela mesma,

⁸ Tarefa: atividade desenvolvida em sala de aula e que envolve os alunos na compreensão, manipulação, produção e interação na língua-alvo, na qual a atenção do aluno está voltada essencialmente para o sentido mais do que para a forma. (Nunan, D. Task-based Syllabus Design: Selecting, Grading and Sequencing Tasks, IN: *Tasks In A Pedagogical Context Integrating Theory and Practice, Multilingual Matters: G. Britain, 1993*)

ao abrigar princípios divergentes, e nas manifestações (na sala ou na extensão) ao produzir ações incoerentes entre si num e noutro momento. Quando o professor atua de maneira conflitiva nesses sentidos, ele é desarmonico quanto à sua abordagem, e isso tem repercussões para a construção da experiência de aprender uma nova língua.

As LsC constituem-se, portanto, em experiências de linguagem que, influenciadas pela abordagem do professor, podem privilegiar determinadas experiências de aprender em detrimento de outras, ampliando ou limitando as possibilidades de exploração de suas funções. Passo, a seguir, a descrever de forma mais detalhada algumas funções já aludidas na abertura deste estudo.

2.1.3 Conceitos e Funções da Lição de Casa

Na concepção de Chastain (1988), as LsC são recursos benéficos à aprendizagem, cujas finalidades são as de estender o contato com a língua-alvo, solidificar as estruturas gramaticais e o vocabulário e possibilitar aos alunos uma participação mais efetiva em classe, tornando a aula mais interessante e produtiva.

Outra função atribuída às LsC por esse autor é a de contribuir, especialmente nas séries iniciais, para que os alunos reconheçam que o processo de aprendizagem de uma LE pode requerer um trabalho pessoal árduo para o seu desenvolvimento. Concordo com este autor quando aponta que os alunos precisam entender que aprender demanda um empenho pessoal, porém faço uma ressalva quando menciona que as LsC servem para que os alunos levem o curso mais a sério. Não me parece suficiente assumir que basta o professor “passar” LsC e se estará garantindo que os alunos se tornarão responsáveis e valorizarão a matéria. Ao contrário, essa prática, quando monótona, desinteressante e repetitiva, pode provocar efeitos negativos como aversão à língua e aos estudos e, conseqüentemente, rejeição às LsC.

Acredito que o fator causativo mais provável para fazer o aluno encarar o curso com maior seriedade implica na junção de quatro fatores, três dos quais trato ao longo deste

estudo. São eles: (1) a abordagem de ensinar do professor; (2) o tratamento dado ao insumo por ele em sala e nas suas extensões; (3) a cultura de aprender dos alunos; e, por fim (4) a cultura de aprender dos pais.

A abordagem do professor é que vai incidir diretamente na qualidade das experiências de linguagem (insumo) que serão oferecidas aos alunos, tornando-as ou não experiências de linguagem significativas, produtivas e, conseqüentemente, estimulando ou não os alunos a fazê-las. A busca de uma harmonia entre a abordagem do professor e a cultura de aprender dos alunos também colabora para que aumentem as possibilidades de ambas as partes trabalharem explorando funções das LsC que pedem necessariamente uma consciência crítica maior por parte dos alunos quanto ao que representa aprender e que exigem deles um envolvimento e um papel mais ativo, reflexivo e, portanto, de maior comprometimento com a matéria.

Somando-se aos demais fatores já apontados, há que se considerar também a cultura de aprender dos pais que, desde o início, foi incluída em meu projeto por considerá-la merecedora de atenção. Por razões já mencionadas anteriormente (cf. subseção 1.5.3), esta variável infelizmente não pôde ser examinada.

As LsC prestam-se ainda, salienta Chastain (op. cit.), como fontes de informação aos alunos quando da preparação para as provas, e constituem-se também em excelentes oportunidades para o professor contemplar as diferenças individuais dos alunos.

Para Cross (1992) as LsC ajudam os alunos a reativar e intensificar o contato com a língua, propiciando-lhes uma exposição adicional a insumos, contribuindo assim para que ampliem sua competência lingüística.

Já Haycraft (1987) entende as LsC como recursos valiosos para o professor conhecer melhor os pontos fortes e fracos dos alunos, verificando seus progressos e suas dificuldades.

Koch (1988), cujas idéias compartilho, concebe as LsC como experiências de linguagem que o professor organiza para seus alunos, com o intuito não só de trabalhar as estruturas

gramaticais e o vocabulário, mas também de oferecer experiências significativas, criativas, imaginativas e prazerosas de uso da língua⁹, as quais intensificarão sua competência na língua.

Na visão de Jenks (1984), as LsC representam uma parte integrante das atividades desenvolvidas em classe, podendo ser exploradas com o intuito de reforçar a aprendizagem, de dar continuidade a alguma atividade inacabada em sala de aula, de preparar os alunos para a próxima aula ou, ainda, como revisão para provas e testes. Contudo, o autor faz um alerta quanto ao mau uso que se faz do potencial das LsC, com o qual concordo, lembrando que as lições, que eram (e são) um meio lógico para intensificar a aprendizagem, em muitos momentos assumem ou um caráter punitivo ou então se transformam num mero artefato acadêmico. Daí a necessidade de o professor contemplar de forma cada vez mais explicitada, dentro de sua abordagem de ensinar, qual o seu conceito de LC e as possibilidades de explorá-la.

Tavares (1995), assim como Jenks, entende que as LsC representam uma fase tão importante da aula quanto as demais atividades em classe, representando a um só tempo tanto uma parte integrante quanto uma extensão desta, e não devendo ser exploradas com a finalidade de punir ou premiar os alunos. É preciso entender, como a autora coloca, que explorar as LsC visando qualquer uma dessas funções só traz efeitos paliativos ao processo de ensino-aprendizagem, ou seja, os alunos passam a encarar as LsC como algo bom ou ruim e não como uma atividade importante, estimuladora e auxiliadora no processo de aprendizagem.

A observação desses dois autores mostra a importância de o professor ampliar as

⁹Um exemplo de experiência significativa, segundo o autor: o professor “passa” uma LC de produção contextualizada, em que os alunos devem escrever um cartão prevendo o futuro de um de seus colegas da classe. Embora a atividade seja controlada por estruturas previamente especificadas seu foco está no significado a ser transmitido e não na forma gramatical a ser ensinada. O objetivo dessa LC para o autor não é promover a forma do futuro simples, ao contrário, é oferecer uma abordagem criativa e desafiadora para o entendimento das regras da língua, estimulando os alunos a despendem um tempo maior em contato com a gramática. Por meio dessa atividade o adolescente tem a chance de escrever sobre algo referente ao seu universo, fantasiar, criar e, ao mesmo tempo, estar trabalhando a língua de forma significativa.

dimensões funcionais das LsC, olhando a prática de fazer LsC não somente como momentos para sistematização e rotinização, mas sim como uma oportunidade para que os alunos reconheçam o valor das lições para o aprendizado de uma LE, desvinculando-as da representação de prêmio ou punição.

Brown (1994) chama a atenção para o fato de que, em contexto de inglês como língua estrangeira (ILE), o caso desta pesquisa, em que, além da sala de aula, o aluno poucas vezes ou raramente tem oportunidade de contato com falantes nativos ou não da língua-alvo, torna-se imprescindível incentivar a exploração de LsC com a finalidade de compensar essa ausência de situações comunicativas.

Para Krashen e Terrell (1983), as LsC representam fontes ricas de mais insumo compreensível ao aluno e complemento às atividades de sala de aula. Ainda segundo esses autores, as lições cumprem a finalidade de fazer com que os alunos se concentrem na aprendizagem consciente de regras. É por meio das LsC também que eles têm a oportunidade de praticar, memorizar e automatizar pequenos diálogos, frases, desenvolvendo habilidades que servirão de incentivo à recepção de mais insumo. É importante lembrar que a exploração dessas funções sistematizadoras e rotinizantes em casa é uma maneira de preservar a sala de aula para que o uso e a negociação criativa e espontânea da língua-alvo aconteçam.

Enquanto na concepção de Preis (1993) as LsC contribuem para que o professor avalie melhor o esforço que os alunos estão realizando para aprender a LE, Sciarone (1995) reconhece nas LsC, especialmente nos momentos de correção, a oportunidade valiosa não só para o professor monitorar o progresso dos alunos, avaliando informalmente seu processo de aprendizagem, como também sua abordagem de ensinar e a eficiência do LD.

Por fim, Ur (1988) considera as LsC como formas úteis de o aluno ampliar e revisar os pontos de ensino trabalhados em sala de aula e, assim como Sciarone, encara as LsC como oportunidades para que o professor avalie informalmente seus alunos.

Para que o leitor possa melhor visualizar a posição dos autores quanto às funções das LsC, segue abaixo um quadro geral sobre elas. Acrescentei a ele outras funções que, embora não discutidas nesta subseção, compõem a terceira categoria das funções das LsC as quais serão elaboradas mais detalhadamente ao longo da seção 2.2 .

Funções da Lição de Casa
1. Ampliar a competência lingüística dos alunos (Cross, 1992) 2. Ampliar os trabalhos de sala de aula (Ur, 1988) 3. Auxiliar o processo de aprendizagem (Tavares, 1995) 4. Avaliar informalmente os alunos, o professor e o LD (Sciarone, 1995 e Ur, 1988) 5. Avaliar melhor o esforço que os alunos estão realizando para aprender a LE (Preis, 1993) 6. Compensar a ausência de situações comunicativas além da sala de aula (Brown, 1994) 7. Complementar as atividades de sala de aula (Krashen e Terrell, 1983) 8. Concentrar na aprendizagem consciente de regras (Krashen e Terrell, 1983) 9. Conhecer melhor os pontos fortes e fracos dos alunos (Haycraft, 1987) 10. Contemplar as diferenças individuais (Chastain, 1988) 11. Dar continuidade a atividade inacabada em sala de aula (Jenks, 1984) 12. Despertar a consciência para o uso de estratégias de aprendizagem tornando os processos mentais visíveis (Allington, 1994) 13. Estender o contato com a língua-alvo (Chastain, 1988) 14. Estimular a adoção de estratégias de aprendizagem (Nunan, 1988 e Oxford, 1990) 15. Estimular a confecção de listas especificando metas para as unidades ou para o curso (Oxford, 1990) 16. Estimular o processo de aprendizagem (Tavares, 1995) 17. Estimular explicitamente o estabelecimento dos próprios objetivos (Nunan, 1988 e Oxford, 1990) 18. Estimular o controle sobre o próprio processo (Barell apud Law & Eckes, 1995) 19. Estimular o estabelecimento de um compromisso com tempo determinado para estudar a LE em casa (Oxford, 1990) 20. Expor a insumo adicional (Cross, 1992) 21. Expor a fontes ricas de insumo compreensível (Krashen e Terrell, 1983) 22. Fazer levar o curso mais a sério (Chastain, 1971) 23. Fazer reconhecer que a aprendizagem pode requerer trabalho árduo (Chastain, 1988) 24. Fazer refletir sobre as estratégias utilizadas ao fazer as LsC (Oxford, 1990) 25. Fazer ver o valor das LsC não para associá-las a prêmio ou punição (Jenks, 1984 e Tavares, 1995) 26. Incentivar a identificação de caminhos próprios e modos preferidos de aprender (Nunan, 1988) 27. Incentivar a realização de trabalhos com créditos extras (Oxford, 1990) 28. Intensificar a aprendizagem (Jenks, 1984) 29. Intensificar a competência comunicativa (Koch, 1988) 30. Intensificar o contato com a língua-alvo (Cross, 1992) 31. Monitorar o progresso dos alunos (Sciarone, 1995) 32. Oferecer oportunidade para adquirir conhecimento suficiente com relação ao que representa aprender (Wenden, 1988) 33. Oferecer oportunidade para avaliar o papel de aluno dentro do processo (Wenden, 1988) 34. Possibilitar a participação mais efetiva dos alunos em sala de aula (Chastain, 1988) 35. Praticar, memorizar e automatizar pequenos diálogos e frases (Krashen e Terrell, 1983) 36. Preparar para a próxima aula, para provas e testes (Chastain, 1988 e Jenks, 1984) 37. Reativar o contato com a língua-alvo (Cross, 1992) 38. Reforçar a aprendizagem (Jenks, 1984) 39. Revisar os pontos de ensino trabalhados em sala (Ur, 1988) 40. Sensibilizar o aluno para assumir um papel ativo (Nunan, 1988) 41. Sensibilizar o aluno quanto a preferências, pontos fortes e fracos (Nunan, 1988) 42. Solidificar as estruturas gramaticais e o vocabulário (Chastain, 1988) 43. Tornar a aula mais interessante e produtiva (Chastain, 1988) 44. Trabalhar as estruturas e o vocabulário de forma significativa, criativa e prazerosa (Koch, 1988) 45. Verificar os progressos e as deficiências dos alunos (Haycraft, 1987)

Quadro 4: Panorâmica de Funções da Lição de Casa

Em face da variedade de funções aqui atribuídas às LsC, com exceção de premiar e punir, todas as demais cumprem papéis importantes e podem ser ativadas em maior ou menor grau e em diferentes momentos durante a prática de “passar”, fazer e corrigir LsC. Para melhor poder discorrer sobre elas, optei por desmembrá-las em três categorias: as LsC enquanto prática(s) de (1) sistematização e rotinização; (2) de avaliação continuada; e de (3) desenvolvimento da consciência de aprender, as quais podem ser visualizadas na figura abaixo:

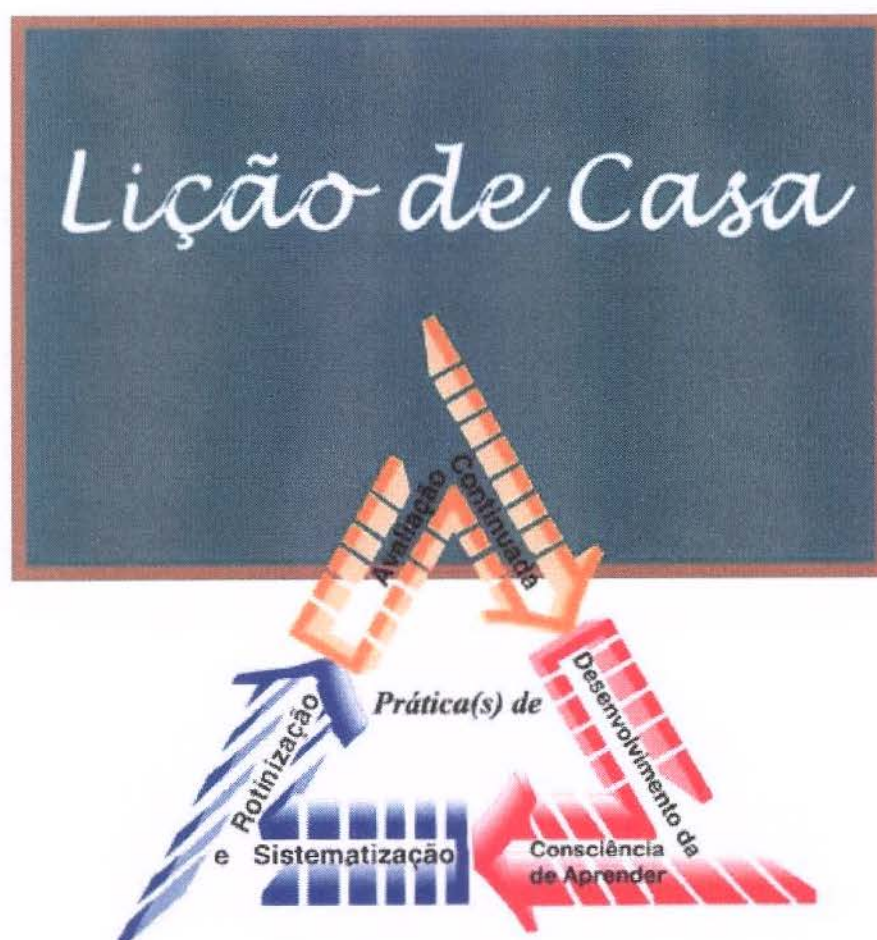


Fig.1 - Representação das Dimensões Funcionais da Lição de Casa

Antes de iniciar o exame das categorias aqui levantadas, faz-se necessário ressaltar que, das funções discriminadas no quadro 4, muitas delas não guardam vocação para uma só dada função, não mantendo traços distintivos fortes de sistematização e rotinização, de avaliação continuada ou de desenvolvimento da consciência de aprender, servindo para caracterizar as LsC de forma genérica. São elas:

Funções Genéricas da Lição de Casa
1. Ampliar a competência lingüística dos alunos (Cross, 1992) 2. Ampliar os trabalhos de sala de aula (Ur, 1988) 3. Auxiliar o processo de aprendizagem (Tavares, 1995) 4. Complementar as atividades de sala de aula (Krashen e Terrell, 1983) 5. Dar continuidade a atividade inacabada em sala de aula (Jenks, 1984) 6. Estender o contato com a língua-alvo (Chastain, 1988) 7. Estimular o processo de aprendizagem (Tavares, 1995) 8. Expor a insumo adicional (Cross, 1992) 9. Expor a fontes ricas de insumo compreensível (Krashen e Terrell, 1983) 10. Intensificar a aprendizagem (Jenks, 1984) 11. Intensificar a competência comunicativa (Koch, 1988) 12. Intensificar o contato com a língua-alvo (Cross, 1992) 13. Possibilitar a participação mais efetiva dos alunos em sala (Chastain, 1988) 14. Preparar para a próxima aula, para provas e testes (Chastain, 1988 e Jenks, 1984) 15. Reativar o contato com a língua-alvo (Cross, 1992) 16. Reforçar a aprendizagem (Jenks, 1984) 17. Revisar os pontos de ensino trabalhados em sala (Ur, 1988) 18. Tornar a aula mais interessante e produtiva (Chastain, 1988)

Quadro 4a: Panorâmica de Funções Genéricas da Lição de Casa

Examinando, a seguir, duas das categorias específicas separadamente, ou seja, as LsC enquanto experiências de linguagem que propiciam a oportunidade de desenvolvimento da sistematização e da rotinização. Na subseção 2.1.3.2, abordo as potencialidades das LsC enquanto experiências de linguagem para avaliação continuada do professor, do aluno e do LD. Por fim, desloco para a seção 2.2, que trata da cultura de aprender do aluno, a terceira categoria por mim proposta, isto é, as LsC enquanto desenvolvimento da consciência de aprender.

Antes de passar para a próxima subseção, lembro que as funções aqui levantadas, por razões didáticas, embora descritas separadamente, não devem ser entendidas como acontecendo

de forma estanque, ao contrário, durante o processo de uso/estudo da língua essas funções se sobrepõem e interagem umas com as outras de acordo com cada situação, estando a primeira categoria das LsC sintetizada na subseção adiante.

2.1.3.1 A Lição de Casa como Prática de Sistematização e Rotinização

Escolhi para compor esta subseção apenas as funções que mantêm traços distintivos fortes de sistematização e rotinação, como mostra o quadro a seguir:

I. Sistematização e Rotinização (S/R)
1. Concentrar na aprendizagem consciente de regras (Krashen e Terrell, 1983) (S/R) 2. Praticar, memorizar e automatizar pequenos diálogos e frases (Krashen e Terrell, 1983) (R) 3. Solidificar as estruturas gramaticais e o vocabulário (Chastain, 1988)(S) 4. Trabalhar as estruturas e o vocabulário de forma significativa, criativa e prazerosa (Koch, 1988) (S/R)

Quadro 4b: Categorização de Funções de Sistematização e Rotinização da Lição de Casa

Quando se aprende uma LE, segundo Krashen (1982), pode-se interagir com o insumo da língua de duas formas: a primeira via “aquisição”, isto é, usando-se a língua para comunicação real. Esse processo acontece de forma subconsciente e/ou implícita, incidental e espontânea. Os alunos vão internalizando regras, como resultado do uso espontâneo da língua, sendo que sua atenção está focalizada mais no sentido do que na forma. Em outras palavras, os alunos não estão conscientes das regras formais que adquiriram e experimentam a sensação de que se comunicam.

Outra maneira de os alunos desenvolverem a competência na língua-alvo, segundo esse autor, é por meio da “aprendizagem”, um processo que acontece de forma consciente e /ou explícita. Aprender uma língua representa ter um conhecimento formal sobre o sistema dessa língua e ser capaz de discorrer sobre ele. Esse tipo de aprendizagem acontece quando a atenção

e os esforços dos alunos estão voltados para a análise consciente da língua como um conjunto de regras a serem obedecidas para que a comunicação se dê de forma clara e precisa.

Há controvérsias entre os autores, porém, quanto a esses dois processos. Na visão de Krashen (op. cit.), aquisição e aprendizagem são processos psicolinguísticos distintos, rigidamente compartimentalizados (posição de não interface), alegando que a aprendizagem não traz benefícios à aquisição. Outros teóricos, no entanto (Gregg, 1984; Schmidt, 1990; McLaughlin, 1990 e Ellis, 1994, para citar alguns), advogando uma visão alternativa à de Krashen, consideram que os dois processos não operam em isolamento excludente, mas sim em contatos possíveis, dependendo de condições (posição de interface). Argumentam esses autores que aquilo que é consciente inicialmente, por meio da atenção, torna-se subconsciente com a prática, liberando e facilitando a atenção do aluno para outros aspectos da aprendizagem da língua. Em outras palavras, no início o aluno volta sua atenção para o “como” dizer ou escrever algo, porém com o tempo esse “como” torna-se automático e ele pode concentrar-se “naquilo” que deseja expressar.

Embora não haja consenso entre os autores sobre a natureza do processamento das operações psicolinguísticas, a grande maioria (Pieneman, 1985; Johnston, 1985 e Ellis, 1994, apud Nunan, 1988) compartilha do mesmo interesse em explorar o potencial da sala de aula como um ambiente onde a aquisição deve ser incentivada.

Após a distinção entre aquisição-aprendizagem, cumpre salientar a visão adotada neste estudo, uma vez que uma discussão mais pormenorizada dos aspectos controvertidos desse tema foge ao escopo desta dissertação. Entendo que os dois processos, aquisição e aprendizagem, não operam separadamente, mas sim interativamente (posição de interface), conforme mencionado anteriormente, uma vez que existem evidências de que o conhecimento aprendido por meio da aprendizagem, isto é, de sistematizações e rotinizações, pode facilitar o processo de aquisição.

Ao abordar a prática de fazer LsC como momentos para sistematização, refiro-me ao trabalho com um conjunto de regras fonológicas, morfológicas, sintáticas e culturais que o aprendiz necessita dominar e que o auxiliarão a operar na língua-alvo.

De acordo, portanto, com a hipótese de aquisição-aprendizagem, é possível inferir que o ensino de línguas pode oferecer efeitos bem diferentes quanto à aquisição e à aprendizagem, dependendo da abordagem do professor. Ao se examinar o ensino de línguas até os anos 70, nas aulas de LE, baseadas numa abordagem estruturalista, o ensino explícito da gramática ocupava grande parte das atividades em sala de aula, direcionando o ensino à aprendizagem e não à aquisição. As inovações ocorridas, após essa década, no campo do planejamento e da metodologia de ensino de LE com o advento do movimento comunicativo de línguas sugeriram a necessidade de modificações em um planejamento gramatical tão rígido, estimulando mais efetivamente a aquisição em sala de aula.

Não se quer dizer com isso que a abordagem comunicativa desconsidere a sistematização. Ao contrário, porém, estas devem acontecer em sala, quando o professor corrige as LsC, via indução de regras e a partir de amostras (problematizadas às vezes), ou ainda por meio da aplicação de regras em exemplos de enunciados, com a finalidade (1) de ajudar o aluno a cortar caminho, a ganhar tempo, dando visibilidade às estruturas do insumo; (2) de ancorar o conhecimento na consciência por algum tempo; (3) de portabilizar conhecimentos que de outra forma ficariam difusos; (4) de conseguir metalinguagem e, ainda, (5) de pacificar o aprendiz¹⁰ que necessita de sistematização, dada uma forte cultura de aprender línguas em que está organicamente inserido (Almeida Filho, 1996).

Preferencialmente grande parte das sistematizações deve se dar, contudo, em casa, quando

¹⁰ Não raro o professor se depara com alunos em sala “desejosos” de gramática, questionando-o sobre algum detalhe da estrutura da língua, como por exemplo: “Professor, por que em inglês as pessoas falam de trás pra diante?”, “Por que aqui leva “s” e lá não?” Ao esclarecer as dúvidas desses alunos, o professor “tranqüiliza e/ou atende” aquela necessidade imediata de atenção à forma que eles demonstram ter.

então os alunos têm tempo para (1) manipular as estruturas do insumo conscientemente; (2) pensar sobre e perceber as estruturas do insumo; (3) concentrar-se na aprendizagem consciente de regras e na sua aplicação (vide quadro 4b). Sendo assim, eles têm a oportunidade de ampliar, complementar, revisar, dar continuidade aos trabalhos realizados em classe, preparar para a próxima aula, para provas e testes. Afora as funções acima mencionadas, os alunos podem estender o contato com a língua-alvo, expor-se a insumos ricos adicionais, estimular, auxiliar, reativar e reforçar a aprendizagem, promovendo uma melhor retenção do material ensinado, intensificando assim a competência comunicativa (vide quadro 4a).

Da mesma forma, a rotinização tem papel diferente nas duas abordagens. Enquanto o professor com abordagem estruturalista utiliza a sala para longas sessões de repetições (rotinizações), o professor com uma abordagem comunicativa explora a lição a ser feita ou uma vez feita e corrigida como uma oportunidade para em casa o aluno praticar a rotinização e/ou automatização, isto é, repetir, substituir estruturas, memorizar diálogos e frases (1) que são rotinas dentro da classe e (2) que podem ser úteis e indispensáveis à interação, e conseqüentemente à aquisição em sala de aula (vide quadro 4b, Krashen e Terrell, 1983).

Em síntese, constitui-se, dentro da abordagem comunicativa, um aspecto crucial a exploração das extensões da sala de aula, por meio das LsC, enquanto oportunidades para prática de sistematização e rotinização. São esses momentos fora de classe quando então cada aluno pode, com maior disponibilidade de tempo e de acordo com sua necessidade individual, prestar mais atenção às regras de funcionamento da língua-alvo e promover a automatização de estruturas, de vocabulário e de padrões fonológicos. Desse modo, prioriza-se a sala de aula como um local para se criar condições necessárias à aquisição, estimulando um ambiente favorável para que o aluno tenha contato real com a língua-alvo por meio de interações com os seus parceiros preferidos e o professor, conforme mencionado na subseção 2.1.2. Na medida em

que as aulas vão se tornando mais comunicativas, essa tendência deve se acentuar mais e mais, ou seja, haverá um número maior de interações significativas sendo negociadas e em graus maiores de imprevisibilidade.

Neste momento passo a examinar a segunda das categorias de funções da LC. Tendo em vista as novas perspectivas de avaliação estimuladas pela abordagem comunicativa, considero o momento de correção de LsC como alternativa promissora para se construir a prática que denominei “avaliação continuada”, cujas funções específicas sintetizo no quadro abaixo:

2.1.3.2 A Lição de Casa como Prática de Avaliação Continuada

II. Avaliação Continuada
1. Avaliar informalmente os alunos, o professor e o LD (Sciarone, 1995 e Ur, 1988) 2. Avaliar melhor o esforço que os alunos estão realizando para aprender a LE (Preis, 1993) 3. Conhecer melhor os pontos fortes e fracos dos alunos (Haycraft, 1987) 4. Contemplar as diferenças individuais (Chastain, 1988) 5. Monitorar o progresso dos alunos (Sciarone, 1995) 6. Verificar os progressos e as deficiências dos alunos (Haycraft, 1987)

Quadro 4c: Categorização de Funções de Avaliação Continuada da Lição de Casa

Para auxiliar na análise dos dados, trago algumas visões sobre as possibilidades de exploração desse tipo de avaliação (Sciarone,1995; Scaramucci,1993; Huerta-Macías, 1995 Nunan, 1988 e Law & Eckes, 1995), uma vez que um trabalho exaustivo sobre o assunto fugiria ao escopo desta dissertação.

De acordo com o modelo curricular tradicional, lembra Nunan (1988), a avaliação está associada a testes, sendo encarada como uma atividade a ser conduzida ao final do processo de aprendizagem, valorizando uma avaliação somativa em detrimento de uma avaliação formativa.

Há pesquisas, porém (Shulman, 1980, apud Sciarone, 1995), que revelam a existência de um desinteresse e um descrédito por parte dos professores, pelos testes formais enquanto

instrumentos avaliadores dos seus alunos. Muitos desses professores, inclusive, se dizem convencidos de que sabiam mais sobre seus alunos do que os testes podiam detectar e consideram a prática de correção de LsC como mais um instrumento alternativo de avaliação da competência do aluno.

É consenso entre os autores, ao se referirem aos momentos de correção de LsC que esta prática deve ser realizada com a participação dos alunos coletivamente (Haycraft, 1987; Chastain, 1988; Ur, 1988; Cross, 1992; Tavares, 1995 e Sciarone, 1995), principalmente quando se trata de classes numerosas (Cross, 1992), ou então via correção em duplas, quando os alunos trocam suas lições (Ur, 1988 e Cross, 1992), antes de entregá-las ao professor (Ur, 1988). A prática desse tipo de estratégia de aprendizagem ajuda os alunos não só a se conscientizarem quanto às dificuldades existentes (Ur, 1988), mas também propicia-lhes a oportunidade de compartilhar maneiras novas de aprender sem a supervisão direta do professor. Também a participação dos alunos durante a correção é essencial. Na medida em que eles aprendem com os erros, a aula não fica monótona, os alunos não se dispersam (Tavares, 1995) e o professor toma consciência dos seus pontos fortes e fracos (Haycraft, 1987).

É importante assinalar que a rotina de correção de LsC abre espaço não só para o professor avaliar informalmente o aluno (“testes ad hoc”), o LD, mas também se auto-avaliar, além de possibilitar-lhe controlar o processo e estimar até que ponto as tarefas de aprendizagem estão sendo executadas para que se alcance um produto satisfatório (Sciarone, 1995).

A correção de exercícios gramaticais como LC, na visão de Ur (1988), representa uma tarefa entediante tanto para o professor, caso este leve os exercícios feitos pelos alunos para casa, quanto para os alunos, se o fizerem oralmente em classe, além de roubar horas importantes da sala de aula que poderiam ser aproveitadas na execução de outras atividades. Para essa autora, essas LsC devem ser corrigidas somente se houver real valor de

aprendizagem nessa ação, ou seja, se essa revisão realmente funcionar como uma prática efetiva da língua-alvo.

Não posso deixar de assinalar aqui a posição da autora, com a qual concordo, pois, ao mesmo tempo que se insurge contra a prática entendiente de correção de exercícios gramaticais, chama a atenção do professor para a necessidade de se fazer um “bom uso” da sala de aula.

Além das maneiras de corrigir LsC acima discriminadas, amplio as discussões trazendo alguns procedimentos de avaliação “comunicativos” sugeridos por alguns autores os quais podem trazer avanços à prática de correção de LsC por estarem voltados essencialmente ao aprendizado da língua enquanto processo.

Dentro de uma perspectiva comunicativa de ensino centrada no aluno, e na relação aluno-professor, a avaliação acontece através de uma multiplicidade de mecanismos tais como: (1) a monitoração informal do professor em classe ao longo de todo o processo (Nunan, 1988); (2) a observação sistemática do professor; (3) as opiniões, os julgamentos e a auto-avaliação dos alunos (Scaramucci, 1993); (4) as observações diárias, as discussões em grupos, as atividades de desempenho de papéis (*role-plays*) e também as amostras de trabalhos escritos (diários, composições) (Huerta-Macías, 1995 e Law & Eckes, 1995); ou ainda (5) a observação dos alunos (sozinhos ou em duplas) quando estes estiverem engajados na construção de sentidos (Law & Eckes, 1995).

Ao estimular esse tipo de prática, professor e alunos se auto-avaliam (Nunan, 1988), e o professor minimiza suas chances de erro, uma vez que tem uma visão do processo sob ângulos diferentes, obtendo um perfil mais qualitativo dos alunos (Scaramucci, 1993), conhece seus interesses e suas metas, verifica e avalia o que eles conseguem fazer por meio do que integram na produção e produzem, mais do que pelo que lembram e reproduzem, como acontece nos testes tradicionais (Huerta-Macías, 1995).

Também por meio dessa avaliação o professor reúne evidências a respeito de como os alunos estão abordando, processando e completando determinado assunto, informa-se sobre o potencial e deficiência de cada aluno individualmente, obtendo assim uma imagem composta do desenvolvimento do aluno (áreas fortes e frágeis) (Huerta-Macías, op. cit:9, e Law & Eckes, 1995), uma vez que nesse momento está mais próximo do evento/processo que está acontecendo e pode não só avaliar, mas também reagir, intervir e participar na construção do sentido. É nesse momento que o professor consegue “ver” melhor o aprendizado acontecendo (Law & Eckes, 1995).

Em um contexto de ensino-aprendizagem, antecipadamente o professor faz o seu planejamento, considera como vai ensinar (método), a natureza das interações sociais que pretende imprimir em classe (atmosfera), contando com a ajuda dos alunos, que atuam como co-produtores desse evento (Allwright e Bailey, 1991). Em parte, o resultado dessas interações reflete uma série de decisões metodológicas tomadas anteriormente pelo professor com base em sua abordagem de ensinar, que vão não só influenciar o conceito de sala de aula e de extensão que ele possui, mas também ampliar ou limitar a exploração das funções das LsC.

Também orientado (implícita ou explicitamente) pelos princípios que informam sua abordagem, o professor, ao selecionar os materiais para LsC, tenderá a dar um tratamento à linguagem (insumo) priorizando ou ignorando certos aspectos do insumo em detrimento de outros, tratamento esse que redundará em experiências de linguagem ricas ou pobres, significativas ou irrelevantes, prazerosas ou punitivas, variadas ou monótonas aos seus alunos. Para uma maior compreensão do conceito de linguagem que subjaz os critérios de escolha das LsC efetuadas pelas professoras pesquisadas, cumpre explicitar o conceito teórico de insumo/linguagem e os fatores facilitadores de um rápido aprendizado adotados para este estudo.

2.1.4 Conceito de Insumo

Foi Corder (1981) quem primeiro introduziu o construto teórico de insumo, definindo-o como o conteúdo programático, as formas lingüísticas que o professor coloca à disposição dos aprendizes e que estes por sua vez selecionam e controlam através de seus próprios mecanismos de ajustes internos, e não pelas formas que seriam apresentadas pelo professor.

Neste estudo o termo “insumo” está sendo usado não somente para significar amostras da língua-alvo, mas também qualquer informação sobre a língua e a cultura, sendo através da interação com esse insumo que o aprendiz cria oportunidade de aprendizagem para a construção do conhecimento (Allwright, 1984). O insumo compreenderia também não apenas as estruturas lingüísticas, mas também toda forma de linguagem (oral, escrita, gestual, visual) com a qual o aprendiz interage implícita e explicitamente e com a qual tem uma relação objetivo-abstrata ou processual. O tipo de relação do aprendiz com o insumo vai depender da concepção de linguagem de seu professor e da sua própria concepção (Machado, 1992).

As definições de insumo aqui privilegiadas discordam da visão de língua/linguagem como um objeto estático, um sistema fechado construído fora do indivíduo e passível de ser controlado externamente pelo professor, como preconiza a corrente behaviorista (Ellis, 1994). Neste estudo concebe-se a aquisição do insumo como o produto de uma complexa interação lingüística com os mecanismos internos do aprendiz, assumindo o aluno como um processador ativo de informação, um ser pensante, e colocando-o no centro do processo de aprendizagem, enfatizando que esta se dá na medida em que as experiências de aprender fazem sentido para o aprendiz. Essa visão também leva em conta fatores afetivos como o envolvimento dos alunos com o insumo. Muito antes de o aprendiz conseguir pensar ativamente sobre a proposta da LC, ele deve desejar pensar sobre isso.

Nesta dissertação, portanto, adota-se a visão de insumo sob a ótica cognitivo-interacionista (Ellis, *op. cit.*), a qual servirá para a análise dos insumos de LsC propostos aos

alunos pelas professoras. Aprender uma língua sob essa ótica significa realizar quantidades significativas de tarefas em pares e em grupos, receber insumo autêntico advindo de contextos da vida real, usar a língua dentro de uma comunicação genuína e significativa, desempenhar tarefas que preparam o aluno para o uso real da língua nas extensões da sala de aula, praticar comunicação oral através da geração e recepção espontâneas de insumo durante conversações e escrever para um público verdadeiro e não simulado.

Muitas tentativas têm sido realizadas com o intuito de descrever em que se constituiria “um ótimo ambiente de aprendizagem”, com a ajuda de pesquisas (Krashen, 1982; Ellis, 1985; Prabhu, 1989; Allwright e Bailey, 1991 e Almeida Filho, 1996) voltadas para a natureza e os efeitos do insumo tanto em língua materna (LM) como em segunda língua. Na subseção adiante, passo a examinar um rol não exaustivo de critérios para escolha de insumo considerados possivelmente facilitadores de um rápido aprendizado.

2.1.4.1 Critérios para Escolha de Insumo

Ellis (1985), por exemplo, levanta alguns aspectos como sendo prováveis facilitadores de um rápido aprendizado, a saber: (1) grande quantidade de insumo oferecido ao aluno; (2) a necessidade sentida pelo aprendiz de se comunicar; (3) o controle independente do conteúdo proposicional pelo aluno, isto é, ele é livre para escolher o tópico que vai estudar; e (4) a oportunidade para práticas desinibidas que possam levar o aprendiz ao uso de “novas formas”.

Para Krashen (1982), o princípio básico para a aquisição de uma língua se dá por meio da exposição a um insumo compreensível. Além disso, segundo esse autor, o insumo nos materiais de ensino com os quais professor e alunos vão trabalhar, em sala ou nas suas extensões, deve ser (1) interessante/relevante; (2) não sequenciado gramaticalmente; (3) oferecido em quantidade suficiente; e (4) em ambiente que promova descontração e autoconfiança.

Já Allwright e Bailey (1991) e Prabhu (1989) acreditam que é o esforço que o aprendiz vai despendar na tentativa de compreender o insumo que vai provocar seu desenvolvimento na língua-alvo. Ainda segundo Prabhu (op.cit.:4), esse esforço investido na compreensão da mensagem propicia ao aluno uma exposição intensa à estrutura da língua. Quanto maior o esforço, maior vai ser a exposição à língua. Inicialmente, essa exposição ajuda o aprendiz a ter discernimentos momentâneos a respeito da estrutura da língua-alvo. À medida que esse contato vai se repetindo com outras estruturas da língua, este vai tendo um efeito cumulativo na mente do aprendiz, isto é, vai lhe trazendo uma impressão estável a respeito da estrutura da língua com a qual está envolvido.

Para esse autor (op.cit.:8), o ritmo e o progresso na aquisição do insumo variam de um aprendiz a outro, sendo impossível saber quais estruturas cognitivas foram estruturadas ou qual esforço de compreensão produziu uma ampliação dessas estruturas. Por essa razão, uma das maneiras de se maximizar o escopo de aquisição pelos mais diferentes aprendizes é propiciar-lhes o contato com amostras ricas de insumo. Entende esse autor como formas ricas de insumo: (1) textos que apresentem variedade de estruturas; (2) que sejam amostras significativas de sentido e não sentenças selecionadas e construídas para exemplificar aspectos da estrutura da língua; e (3) que sejam provenientes das mais variadas fontes.

Para Almeida Filho (1996), o professor deve levar em consideração alguns critérios para escolha dos insumos a oferecer a seus alunos, como, por exemplo: (1) se os tópicos e atividades são adequados aos interesses, necessidades e fantasias dos alunos; (2) se os textos e diálogos apresentam amostras de linguagem genuína e real; e (3) se os tópicos textualizados, atividades e exercícios estimulam o crescimento intelectual e/ou histórico-cultural do aluno, seu pensamento crítico e seu poder de reflexão.

Referindo-se mais especificamente às LsC, há ainda alguns autores que sugerem algumas fontes a serem exploradas como LsC e apontam critérios a serem seguidos ao passá-las, cujas contribuições considero importante trazer para este trabalho.

2.1.4.2 Critérios de Escolha e Fontes Geradoras de Lição de Casa

Chastain (1988) enfatiza que, enquanto a prática oral em nível real de linguagem é uma atividade para a sala de aula, as atividades de leitura e de produção escrita devem ser priorizadas como LsC. Essas lições de produção escrita, contudo, salienta o autor, podem ser entendidas de duas maneiras: como um meio de aprender as formas da língua (exercícios) e como um veículo para se comunicar uma mensagem (composições e narrações). Também outros materiais como áudio e vídeo, lembra Chastain, podem trazer benefícios aos alunos quando explorados como LsC.

Haycraft (1987) considera importante que se leve em conta o critério da quantidade ao “passar” LsC. Na sua concepção, as LsC devem ser dadas de forma dosada, isto é, que não sejam tantas que sobrecarreguem os alunos, nem tão poucas que desperdicem o seu potencial de aprendizagem. Lembra o autor também que fatores como variedade e interesse devem ser levados em conta quando o professor escolhe as LsC que “passa” a seus alunos. Por fim, enfatiza Haycraft, o professor, ao atribuir LsC, deve se perguntar qual o tipo de demanda dessas lições no que se refere a habilidades de dedução, narração e descrição.

Para Cross (1992), a exemplo de Haycraft, as LsC não devem representar uma carga para o professor. Acrescenta ainda que, ao escolher as LsC, o professor deve cuidar para que sejam variadas¹¹, úteis, interessantes e prazerosas. Não devem ser lições difíceis que convidem ao erro, nem nada que não tenha sido trabalhado previamente em sala de aula. Além de outras fontes, o autor considera a leitura de livros, embora pouco incentivada nas escolas, uma das melhores formas de LC.

Tavares (1995), assim como Haycraft, acredita também que o professor não deve sobrecarregar seus alunos com muitas LsC (três exercícios no máximo por dia), oferecendo-lhes, inclusive, a chance de optar pela lição que preferirem ou, até mesmo, a exemplo de

¹¹ Caso a escola possua serviço de fotocópias, vale a pena o professor investir na confecção de materiais extras como LsC, de forma a sair do LD e assim oferecer ao aluno o contato com uma maior variedade de insumos.

Preis (1993), permitindo que eles próprios “se passem” LsC.

Lembra Brown (1994) que o professor deve priorizar como LsC atividades que explorem filmes, programas de tevê e rádio, a conversação, leituras de revistas e livros, a confecção de um diário em inglês relatando o próprio processo de aprendizagem e até a formação de um clube de língua com atividades regulares. Todas essas atividades atuam como forma de compensar a ausência de situações comunicativas, além da sala de aula, a que os alunos de ILE estão restritos.

Segundo Krashen e Terrell (1983), a quantidade de LsC voltadas para a aprendizagem deve variar de acordo com a idade, e aos adolescentes deveria ser atribuído um número reduzido de exercícios estruturais isolados, desprovidos de contexto. Para esses autores (op.cit), o professor deve investir em LsC que propiciem mais insumo compreensível aos alunos, como, por exemplo, leituras por prazer, ouvir e assistir comerciais no rádio e na tevê¹². Deve-se ainda estimular nos alunos, de acordo com esses autores, a produção escrita, como composições ou a construção de narrativas originais sob a forma de estória em quadrinhos.

Para Jenks (1984), o professor deve escolher como LsC para seus alunos atividades orientadas à exploração da comunidade. Através do contato com falantes nativos de língua inglesa, os alunos familiarizam-se com essa comunidade e são capazes de manter uma interação básica e vivenciar uma conversação espontânea e autêntica. Não se pode esquecer, contudo, que o autor se refere à aprendizagem de uma língua em contexto de segunda língua, onde o aluno está num ambiente de imersão e com facilidade de contato com falantes nativos da língua no dia-a-dia, uma situação “privilegiada” que não chega a ser o caso da maioria dos alunos-sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

Além das fontes acima sugeridas pelos autores, gostaria de lembrar que o professor, dependendo de sua clientela, tem como opção “passar” LsC explorando também o

¹²Confira as sugestões dos autores quanto às possibilidades de exploração desses dois veículos de comunicação como LC (p.153-154).

computador, o CD-ROM e a Internet. Esse tipo de lição, além de despertar o interesse e a criatividade dos alunos, pode trazer para a sala de aula experiências enriquecedoras tanto em termos de língua como de conteúdo. Explorar experiências de linguagem que entrem em contato com outras disciplinas do currículo também pode ser uma outra fonte geradora de LC. Ao buscar informações em áreas como, por exemplo, geografia, ciências, história, etc., os alunos terão a oportunidade de relembrar e revisar os tópicos já trabalhados, o que os ajudará a fazer relações com o que já aprenderam. A exploração de iniciativas desse tipo contribui também para que os alunos passem a ter uma outra idéia acerca do que significa aprender uma LE, isto é, fazer LsC não vai resultar somente numa experiência lingüística para transformar-se também numa experiência educacional.

Vale a pena ressaltar a visão de Koch (1988), com a qual me alinho, uma vez que ele alerta o professor no sentido de manter-se coerente e projetar para as LsC atividades que estejam afinadas com a mesma abordagem comunicativa rica em aquisição adotada por ele em sala de aula. Assim como esse autor, endosso a necessidade de o professor “passar” LsC que tragam experiências de linguagem criativas, significativas e desafiadoras para o entendimento das estruturas e do vocabulário, fazendo uma boa aplicação da gramática, uma vez que estas estarão em harmonia com o mesmo conceito de linguagem explorado em sala de aula.

Embora os autores acima mencionem critérios como quantidade, variedade (nos tópicos e na estrutura), interesse, prazer, etc. para a escolha das LsC, somente Cross (1992), Koch (1988) e Ur (1988) alertam explicitamente o professor quanto ao caráter monopolizador do LD. A advertência desses autores reforça alguns resultados de pesquisa em contexto de ensino secundário brasileiro que revelam ser o LD um elemento limitador na construção do processo de ensino-aprendizagem, constituindo-se muitas vezes no único fornecedor de amostras da língua-alvo para o aluno em sala. Dessa forma, parece não haver da parte do aluno a possibilidade de expansão do insumo, situação essa que contribui para a inexistência

de qualquer ocorrência que possa ser, de fato, classificada como representativa de um processo de construção ou geração de insumo por parte de professores e alunos (Santos, 1993 e Consolo, 1990).

Também Macowski (1993), interpretando o envolvimento de adolescentes brasileiros com as aulas de LE, adverte que os alunos facilmente percebem a força centralizadora do LD e a sua proposta. Sienta essa autora que a cultura de aprender LE através do LD favorece o adolescente no sentido de ele cumprir mais facilmente seu papel no jogo da escola e ao mesmo tempo realizar atividades distintas. Segundo ela, evidenciou-se mais nos adolescentes a necessidade de mudanças, de diversidade, de querer aliar o brincar com o aprender, do que de aprofundar-se num só tema.

Ampliando a visão sobre as implicações decorrentes da utilização do LD como o único fornecedor de amostra da língua-alvo aos alunos, cabe também ressaltar as colocações de Rubin e Thompson (1994), Schulz (1991) e Bassano (1986).

Segundo Schulz (op. cit.), o professor deve examinar criteriosamente a característica do insumo do LD, atentando se este é linguística, situacional e culturalmente interessante e autêntico. Parece inexistir nos LDs, salienta essa autora, atividades que ofereçam oportunidades para os alunos interagirem dentro e fora da sala de aula, num contexto comunicativo, em que o sentido terá de ser realmente negociado para a obtenção da informação, prevalecendo ainda a gramática como o verdadeiro conteúdo nos materiais em LE.

Além de explorar o LD, o professor deve estar preparado para suplementar seu curso com outros materiais, tais como jornais, revistas, livros extras de leitura, rádio e tevê (Rubin e Thompson (op. cit.), e também propiciar aos alunos oportunidades para explorar tópicos relevantes, significativos e mais personalizados que tragam experiências reais e naturais de linguagem, tanto quanto repetição e manipulação mecânica de vocabulário e estrutura (Bassano, op.cit.). Uma síntese das fontes, dos critérios para escolha e das opções de

organização de LsC sugeridos pelos autores resenhados e por mim consta do quadro abaixo:

Autores	Critérios ao “passar” LsC	Fontes	Experiências de LsC
Krashen e Terrell (1983)	ricas em insumo, quantidade de acordo com a idade	filmes, rádio, tevê	propagandas de tevê, produção escrita (composições, estórias em quadrinhos), leitura por prazer
Jenks (1984)	interação espontânea e autêntica	comunidade de LE	entrevistas com falantes nativos da língua-alvo
Haycraft (1987)	dosadas, variadas, interessantes, nível de exigência quanto à habilidades	- o -	- o -
Chastain (1988)	- o -	áudio, filmes e leituras	produção escrita e leitura
Koch (1988)	criativas, imaginativas, significativas, prazerosas, coerentes com a abordagem em sala de aula	o próprio professor	produção escrita (pequeno cartão de saudação)
Ur (1988)	- o -	fotocópias extras além do LD, o próprio professor	repetir uma atividade trabalhada oralmente em sala de forma escrita, dar continuidade ao texto do LD, acrescentando interesse, humor ou drama ao original, ou adaptando a sua personalidade ou circunstâncias
Cross (1992)	variadas, úteis, interessantes, prazerosas, não sobrecarregar o professor, não ser tão difícil que convide ao erro	fotocópias além do LD	jogos, palavras cruzadas, escrita babilônica, exercícios de substituição, ligação, múltipla escolha, verdadeiro-falso, composição escrita ou paralela, leitura extensiva
Preis (1993)	qualidade, quantidade, interessantes , prazerosas	o aluno “se passa” LsC	- o -
Brown (1994)	- o -	filmes, rádio, tevê, livros, revistas, clube de línguas	conversar com colegas, leituras, escrever diário, assistir tevê (filmes), ouvir rádio
Tavares (1995)	dosadas, familiaridade com o tema	o próprio professor, o aluno escolhe ou “se passa” LsC	- o -
Rocha Almeida (1997)	- o -	CD-ROM, Internet, outras disciplinas do currículo	- o -

Quadro 5: Critérios, Fontes e Experiências de Lições de Casa

Diante das visões acima quanto aos critérios ao “passar” LsC, suas potenciais fontes de exploração e suas formas de organização, é interessante destacar neste momento que a maneira como as experiências de LsC são organizadas pelos professores pode influenciar os alunos na construção do conceito de LC. Para ilustrar esse ponto, fiz um apanhado de algumas experiências de LsC segundo a visão de alguns autores. Antes, porém, de descrevê-las, nunca é demais ressaltar que professores e alunos atuam de tal forma integrados que o sucesso de um depende do sucesso do outro, daí a importância de se estar atento para as formas de convivência da abordagem de ensinar do professor com a cultura de aprender dos alunos, tema que passo a abordar na próxima seção.

2.2 Cultura de Aprender

Aprender uma nova língua na escola, segundo Almeida Filho (1993), é uma experiência educacional que se realiza para e pelo aprendiz como reflexo de valores específicos do grupo social e/ou étnico que mantém essa escola. A cultura de aprender é caracterizada pelas maneiras de estudar, de se preparar para o uso, e pelo uso real da língua-alvo que o aluno tem como “normais”. Em qualquer situação, salienta o autor, será necessário ainda buscar conhecer as configurações individuais dos filtros afetivos (as atitudes, motivações, bloqueios, grau de identificação ou tolerância com a cultura-alvo, capacidade de risco e níveis de ansiedade) de cada aprendiz e de cada professor.

Lembra ainda esse autor que para aprender os alunos recorrem a uma cultura de aprender típica de sua região, etnia, classe social e até do grupo familiar, sendo que estas evoluem no tempo em forma de tradições, informando de maneira naturalizada, subconsciente e implícita como uma nova língua deve ser aprendida. Podem ocorrer conflitos, no entanto, salienta Almeida Filho (op. cit.), entre a cultura de aprender do aluno e a abordagem de ensinar do professor ou de um LD, podendo resultar em problemas, resistências e dificuldades, fracasso e desânimo no ensino e na aprendizagem da língua-alvo.

Para ilustrar esse conflito entre a cultura de aprender e a cultura de ensinar cabe lembrar Barcelos (1995), que, através de pesquisa voltada para a identificação da cultura de aprender de alunos universitários brasileiros de Letras, ressalta a postura centralizadora do professor colocando-se como modelo de aprendiz e desconsiderando os estilos de aprendizado de seus alunos, para logo em seguida, contraditoriamente, exigir destes posturas de autonomia e de independência. É com base nessas vivências, segundo essa autora, que os alunos vão informalmente construindo suas próprias teorias a respeito do que seja aprender línguas e, acredito também, reforçando concepções equivocadas e/ou limitadas do que representam as LsC, suas funções e formas de exploração durante os momentos de “passar”, fazer e corrigi-las.

A pesquisa de Macowski (1993) interpretando o envolvimento do aluno-adolescente brasileiro (o caso desta pesquisa) com as aulas de LE revelou também que o não saber lidar com os adolescentes causa e explica o choque cultural vivido pelos professores ao se defrontarem com a cultura peculiar deles em sala de aula sem estarem devidamente preparados para tanto. Essa dissonância é ainda reforçada pelo descompasso que existe entre o que é esperado por eles e o que a escola lhes oferece, não só em LE, como também em todas as disciplinas. Por isso, com uma habilidade toda especial, os alunos constroem seu mundo na sala de aula, realizam tarefas durante as aulas mecanicamente, sem se envolverem, somente para se verem livres do compromisso imposto pela escola.

Outra pesquisa abordando a motivação para aprender LE, voltada para a pré-adolescência, realizada em contexto nacional (Baghin, 1993), enfatiza a necessidade de o professor familiarizar-se com a cultura de aprender de seus alunos, procurando saber o que eles consideram necessário para aprender uma LE e conscientizando-os para a proposta de ensino adotada no curso, confrontando suas semelhanças e diferenças com as expectativas trazidas pelos alunos.

Pesquisas enfocando especificamente a cultura de aprender línguas revelam que os

alunos levam para a sala de aula visões a respeito do que sejam aprender/estudar, do que sejam papéis de professor e de aluno, influenciados por suas experiências prévias de aprendizagem (Barcelos, 1995; Holec, 1987 e Wenden, 1986). Contribuindo para este estudo, trago algumas dessas visões na subseção adiante.

2.2.1 Crenças sobre o Papel de Aluno e sobre a Aprendizagem

Grande parte dos alunos demonstra uma tendência a considerarem-se consumidores passivos de aprendizagem, de seus cursos, de livros, de exercícios e do tempo do professor (Holec, 1987). Para muitos deles, aprender significa aprender as estruturas gramaticais da LE. Aprende-se a base da língua na escola, mas o local ideal para se aprender uma LE, com rapidez e sem sofrimento, é só “lá” (no exterior) (Barcelos, 1995).

Porém, é bom lembrar que a aprendizagem representa uma construção ativa de processos de investigação, de pensamento, de solução de problemas, de criação, de desempenho e de comunicação entre professor e alunos (Clark et al, 1994). É imprescindível que o professor vá pouco a pouco afastando dos alunos a idéia, não errônea, porém incompleta, de que aprender uma LE significa somente aprender as estruturas gramaticais (competência lingüística) por meio do LD.

2.2.2 Crenças sobre o Papel do Professor

Compõe essa cultura de aprender também uma visão tradicionalista de professor como alguém produtor de aprendizado e transmissor de informações, constituindo-se, portanto, na figura-chave responsável pela aprendizagem e também na pessoa detentora de soluções milagrosas para as necessidades lingüísticas dos alunos (Holec, 1987). O professor é considerado aquele que faz o aprendizado acontecer (Wenden, 1986, 1988), é aquele que sabe tudo sobre a língua e está autorizado a dizer o que há para aprender e o que fazer para aprender, cabendo a este, portanto, ser exigente e fazer pressão sobre os alunos. Prevalece,

portanto, uma concepção de que aprender significa ser ensinado (Barcelos, 1995), visão esta que colabora para que os alunos não se imaginem sequer capazes ou com confiança para assumir um papel ativo ou autônomo dentro do processo de aprendizagem (Wenden, 1986, 1988).

Para que a educação cumpra seu real papel, qual seja, o de progressivamente encaminhar o aluno à sua independência (Prabhu, 1996, comunicação pessoal), fazem-se necessárias a revisitação e a “resignificação” de conceitos como ensinar-aprender, LC, papéis de aluno e de professor da maneira como estes têm sido vivenciados por professor e alunos ao longo do cotidiano escolar. Tais conceitos têm sido objeto de interesse da abordagem comunicativa com o intuito de imprimir uma nova perspectiva a eles, cujas premissas passo a ressaltar na subseção adiante.

2.2.3 Conceito de Aprender, de Professor e de Aluno segundo a Abordagem Comunicativa

Apoiado em uma abordagem comunicativa, cabe ao professor, em sala de aula e nas suas extensões, criar oportunidade aos alunos de aprender não só por meio da retenção de informações linguísticas e de habilidades de forma consciente, formal e explícita. Cabe a ele também propiciar experiências relevantes de aprendizagem que sejam significativas, interativas e prazerosas, em que os alunos usam, perturbam-se (e perturbam), envolvem-se (e envolvem), praticam, exercitam e constroem sentidos na LE, em ambiente afetivamente propício (competência comunicativa) (Almeida Filho, 1996), por meio de materiais extras, além do LD, muitos deles inclusive criados pelos próprios alunos ao “se passarem” LsC (Preis, 1993 e Tavares, 1995).

É papel do professor incentivar explicitamente os alunos a estabelecerem seus próprios objetivos (Nunan, 1988 e Oxford, 1990) e até mesmo guiá-los além dos objetivos da sala de aula, levando-os a confeccionar listas em que especificam suas metas para as unidades ou

para o curso; a estabelecerem um compromisso com tempo determinado para estudar fora da escola a língua (em casa) e a realizarem trabalhos com créditos extras (Oxford, op. cit.).

Ainda, segundo Oxford (1990), cabe ao professor alertar seus alunos para que, ao estudar em casa, reflitam sobre as estratégias de aprendizagem que estão utilizando para resolver uma dada dificuldade.

Para este estudo me apoiarei na definição de estratégias¹³ de aprendizagem de Oxford (1990). Salieta essa autora que, embora as estratégias venham sendo utilizadas há centenas de anos, somente agora estão sendo reconhecidas amplamente, constituindo-se em ações que possibilitam aos aprendizes o envolvimento ativo e de autocontrole, sendo estas essenciais ao desenvolvimento de uma competência comunicativa, resultando também, a partir de seu uso apropriado, num aumento da proficiência e numa maior confiança dos alunos em si mesmos.

Não se deve esquecer, porém, adverte a autora, que os alunos, condicionados a uma cultura de aprender e a um sistema educacional tradicional, tendem a delegar ao professor a tarefa de lhes dizer o que fazer, realizando estritamente o essencial para conseguir nota. Atitudes e comportamentos como esses dificultam a aprendizagem e devem ser modificados, enfatiza Oxford (op.cit.), caso contrário, qualquer tentativa de encorajamento ao uso de estratégias de aprendizagem ficará comprometida. Concordo com a autora, pois só ensinar novas estratégias de aprendizagem aos alunos será pouco útil, a menos que eles “desejem”, como lembra Oxford (op.cit.), assumir um papel ativo e responsável pelo seu processo. Finalizando a autora alerta que a idéia de os alunos tomarem para si de forma confortável a responsabilidade pela sua própria aprendizagem é, portanto, uma mudança de comportamento que se dá gradualmente e vai se intensificando.

Estimular os alunos a se tornarem conscientes sobre o processo de aprendizagem é uma maneira eficaz de capacitá-los a assumir controle sobre seu próprio processo quando se fizer

¹³Para essa autora, as estratégias estão subdivididas em diretas (estratégias de memória, cognitivas e de compensação) e indiretas (estratégias metacognitivas, afetivas e sociais).

necessário (Barell, 1992, apud Law & Eckes, 1995) e quando o professor não estiver por perto,¹⁴dando um redimensionamento àquela visão de aluno como um sujeito passivo e incapaz de assumir a responsabilidade por sua aprendizagem (Holec, 1987e Wenden, 1988).

Nunan (1988), a exemplo de Oxford, acredita que o professor, além de encorajar a adoção de estratégias de aprendizagem, deve sensibilizar os alunos para o papel que lhes cabe dentro do processo. O professor estará fazendo isso na medida em que os auxiliar a serem capazes de identificar caminhos próprios, modos preferidos de aprender. Ser aluno, portanto, dentro da concepção de ensino centrado no aluno, significa estar sensível às suas preferências, a seus pontos fortes e fracos, ser capaz de desenvolver estratégias de como se aprende e saber escolher o que quer aprender e como quer aprender. Dessa maneira, o papel que o professor assume passa a ser menos dominador, para ser mais criativo e útil, atuando mais como facilitador, guia, coordenador da aprendizagem e um diagnosticador dos progressos e deficiências dos alunos.

Da mesma forma, Wenden (1988) alerta que, além da competência lingüística, os alunos necessitam adquirir, por meio do uso de estratégias de aprendizagem, habilidades e conhecimentos suficientes com relação ao que representa aprender e adquirir capacidade para avaliar seu papel dentro do processo.

Oxford, Lavine e Crookall (1989:36) lembram que, infelizmente, a maioria dos alunos que está aprendendo uma Segunda Língua ou LE não está exatamente consciente da força que a aprendizagem de estratégias pode oferecer no sentido de facilitar sua aprendizagem. Muitos deles sabem pouco sobre a aprendizagem de uma língua enquanto processo.

Advertem ainda os autores que, embora a abordagem comunicativa implicitamente estimule o uso de estratégias de aprendizagem mais desenvolvidas, nem todo aluno,

¹⁴Ver Nunan, D. *Atlas-Learning Centered Communication*, Heinle & Heinle, 1995, material didático orientado por uma abordagem de ensino centrada no aluno que estimula explicitamente a exploração e a reflexão sobre estratégias de aprendizagem, tais como: fazer inferências, discriminar idéias principais, explorar o contexto para construir sentido de palavras, frases e conceitos desconhecidos, fazer uso do dicionário, fazer resumo, auto-avaliar-se, refletir sobre maneiras preferidas de aprender.

automaticamente, “se dará conta” delas sem um auxílio ou orientação adicional. Por essa razão, é essencial que o professor desperte a consciência deles para o uso de tais estratégias, por meio de orientações nas quais tais estratégias se farão explícitas.

Essa explicitação, segundo Allington (1994), pode se dar nos momentos em que o professor “passa” ou corrige as LsC. Este deve não só exemplificá-las e demonstrá-las, mas também tornar os processos mentais visíveis, pois assim os alunos conseguirão entender por que algumas estratégias são especialmente importantes, como podem ser exploradas, como avaliar sua eficiência e como transferi-las para novas situações.

No entanto, para iniciar um trabalho que encaminhe os alunos de forma independente a dirigir sua aprendizagem, é preciso que o professor esteja familiarizado com as estratégias de aprendizagem e ao mesmo tempo interessado em melhorar as estratégias de estudar de seus alunos, não vivenciando essa prática como mais uma carga extra e desnecessária. É oportuno lembrar, então, o alerta dado por Oxford and Nyikos (1989: 297):

“Qualquer implementação de estratégias de aprendizagem em sala de aula de LE vai exigir mudança de atitude tanto de professores como de alunos, sendo, contudo, essa transformação essencial para que os alunos obtenham o maior benefício possível do ensino de línguas”.

Portanto, para que se aumentem as possibilidades de professor e alunos trabalharem mais conscientemente e de forma harmoniosa, com vistas ao sucesso na aprendizagem de uma LE, é necessário que o professor, além de ter explicitado as bases de sua abordagem de ensinar, conheça também os traços distintivos da cultura de aprender dos seus alunos (Almeida Filho, 1993) e o conceito de LC subjacentes a essa cultura, tema sobre o qual discorro a seguir.

2.3 Conceito de Lição de Casa do Aluno

Ao longo da sua vida escolar o aluno vai colecionando experiências de aprender que podem lhe deixar marcas positivas ou negativas quanto ao que representa aprender/estudar

por meio das LsC. Apresento, a seguir, algumas dessas experiências, segundo a visão de alguns autores.

2.3.1 Experiências Monótonas, Desinteressantes e Rejeitadas

Koch (1988) alerta para o fato de os alunos muitas vezes verem seu prazer com a língua-alvo acabar, assim que começam a fazer suas LsC, muito embora momentos antes em sala de aula tenham passado por uma experiência rica em aquisição (esse é um ponto fundamental, já discutido na subseção 2.1.2). Se, por um lado, há professores de LE que “passam” LsC interessantes, no mais das vezes, lembra esse autor, após a aula, os alunos são levados a uma prática monótona, repleta de exercícios gramaticais tradicionais e desinteressantes, ditados pelo LD, ou então à produção escrita de algumas tantas sentenças soltas, desprendidas de qualquer contexto, o que, conseqüentemente, reverte em resultados pouco entusiásticos, seja em termos de trabalho ou de desempenho em classe.

Essa preferência pelo reforço da forma na LC também produz no aluno uma dispersão e/ou equívoco quanto ao que seja língua/linguagem, fazendo com que ele a analise somente por um aspecto, ou seja, como formas (sinais, signos), um bloco de palavras organizadas dentro de um sistema gramatical governado por regras. Além desse ângulo, é fundamental que o aluno encare a língua/linguagem também como um ato de criação, talvez a mais criativa das invenções humanas (Oxford, 1990), como um ato social, emocional e interpessoal, por meio da qual ele vai negociar e/ou construir sentidos, conhecimentos, como manifestação de identidade das pessoas, de uma cultura, e até mesmo como uma “arma” expressando relações de poder. As LsC podem ser exploradas de maneira a abranger todas essas vertentes da língua/linguagem, contribuindo assim para que o aluno possa entender sua dimensão ampla e dinâmica de comunicação.

A exemplo de Koch, a pesquisa de Barcelos (1995), investigando a experiência anterior de aprendizagem de alunos de um curso de Letras, revelou ser o dever de casa (não só o de

inglês) uma das atividades rejeitadas por eles, não apenas em virtude de sua obrigatoriedade, fator que pode contribuir para que o aluno tome aversão pela língua (Parigi, 1978), mas também por ser repetitiva, com forte predominância do LD, e por ter um caráter punitivo.

2.3.2 Experiências Ineficientes e Limitadas

Barnett (1989) adverte para o fato de os professores comumente assumirem que seus alunos sabem como estudar, fato que parece não se evidenciar na prática¹⁵ e que muitas vezes leva os alunos a abandonarem o hábito de fazer LC. Muitos deles têm hábitos de estudo incomuns e freqüentemente ineficientes, não sabem tomar notas e quando o fazem estas são inaproveitáveis. Não mantêm um caderno e são esporádicos com relação à execução das LsC. Salienta ainda essa autora que dizer muitas vezes “Vão para casa e estudem” para alunos que não sabem como fazê-lo significa uma indução ao fracasso. Alunos com esse perfil não vão conseguir em casa dar conta de uma tarefa por desconhecer como realizá-la. Ainda segundo a autora, a partir do momento em que o professor convive em sala de LE com alunos que apresentam esse perfil, deve refletir que há muito esses alunos abandonaram a prática de estudar. Para eles, fazer uma LC significa “nenhuma lição”.

Cavalcanti (1985), através de uma experiência realizada com seus alunos do primeiro ano de Letras, alerta também para o desconhecimento que parece existir por parte dos profissionais de LE quanto às limitações de seus alunos com relação a seus hábitos de estudo, tomando como pressuposto que estes são auto-suficientes nessa tarefa e, portanto, fora da classe, naturalmente, saberão como desenvolver a língua-alvo.

Esse descompasso de visões detectado pela autora entre professor e aprendizes adultos só vem demonstrar a necessidade de já nos níveis secundários professor e alunos construírem uma prática de “passar”, fazer e corrigir LsC na qual o processo de ensinar-

¹⁵ As reflexões da autora são fruto de vinte e cinco anos de experiência atuando na área de ensino de línguas como professora de espanhol, francês e leitura em escolas públicas de Nova York.

aprender seja compartilhado explicitamente por ambos, fazendo com que os alunos tenham cada vez mais consciência sobre como estudam, explorando novas maneiras de aprender controladas por eles, e os resultados a que isso pode levar. No seu dia-a-dia escolar o professor pode incentivar essa nova abordagem não só via debates informais em sala de aula, mas também propiciando experiências de LsC que serão ricas não só em termos de aprendizado de língua, mas também como forma de sensibilização para estratégias de aprender. Algumas atividades como, por exemplo, o aluno escrever uma carta e/ou um diário, ou fazer uma auto-avaliação da lição feita e corrigida relatando ao professor como vem vivenciando o seu processo de aprendizagem podem significar os primeiros passos do aluno rumo à mudança do seu papel e o do professor.

Para Rubin e Thompson (1994), o professor, além de determinar o ritmo, criar a atmosfera da sala de aula, escolher o livro e o método a ser adotado, deveria também orientar seus alunos no sentido de como estudar uma LE, de tal forma que eles teriam a chance de refletir se essas sugestões funcionam com eles e, em caso negativo, tentar desenvolver suas próprias técnicas de estudo ou então continuar utilizando as mesmas do passado. Ainda segundo as autoras (op. cit.), é por meio de tais identificações e reconhecimentos que os alunos serão capazes de orientar sua aprendizagem, cortando caminhos ou ainda reconhecendo suas dificuldades.

2.3.3 Experiências Pessoais Satisfatórias, Significativas e Desafiadoras

Já Preis (1993), por considerar a obrigatoriedade das LsC um fator negativo, optou por permitir que seus alunos pré-adolescentes e adolescentes “se passassem” LsC, obtendo resultados que considera satisfatórios e significativos ao processo de ensino-aprendizagem, tanto do ponto de vista da quantidade quanto da qualidade e do interesse. Tal prática contribuiu também para que ele entendesse melhor os esforços que seus alunos estão realizando para aprender a LE.

Com essa filosofia de trabalho o autor acredita que está oferecendo opção de escolha aos alunos de apresentar uma amostra daquilo em que são bons, e assim demonstrar o que sabem fazer. Ou então, eles podem arriscar algo novo na tentativa de serem bem sucedidos. Em alguns casos, reconhece o autor, os alunos podem simplesmente apresentar uma cópia que não lhes tomou nem cinco minutos. Porém, mesmo essa pequena amostra de LC é melhor do que nada ou do que obrigá-los a fazer LsC que não querem ou odeiam. O que é significativo, adianta o autor, é que raros são aqueles que deixam de fazê-las, e quando isso acontece apressam-se em justificar o motivo.

Considero importante assinalar que a proposta de Preis, com a qual compartilho, encontra-se assentada em uma abordagem de ensinar de base comunicativa, a qual concebe a aprendizagem essencialmente como um processo de tomada de decisão, sendo importante, portanto, incentivar o aluno a decidir o que quer estudar e assim fazer com que aos poucos se encaminhe rumo à independência.

Não se pode esquecer, no entanto, que de nada valerá uma prática nesses moldes se o professor ignorar os traços distintivos da cultura de aprender dos seus alunos e a influência que as experiências prévias de aprendizagem podem exercer na postura deles. Daí a importância de o professor estar sensível às formas rotineiras de aprender a que seus alunos estão habituados e levar em conta que muitos deles podem vivenciar essa prática de forma conflituosa, uma vez que ainda continuam interpretando o conceito de LC, de professor e de aluno em termos tradicionais (Hutchinson e Klepack, 1982), isto é, a lição deve ser escolhida pelo professor, que é quem, afinal de contas, faz o aprendizado acontecer (Wenden, 1988) e quem sabe o que e como fazer para aprender (Barcelos, 1995).

2.3.4 Experiências Rotineiras e Valorizadas

Na visão de Tavares (1995), os hábitos dos alunos em classe refletem a postura do professor. Quando este assume a LC como parte da rotina de sala de aula, como uma

atividade sistemática, seus alunos passam da mesma forma a fazer da lição um hábito, sentindo-se mais à vontade, menos pressionados e mais responsáveis, chegando a justificar-se com o professor, inclusive, quando deixam de fazer suas lições.

É importante ainda, segundo a autora, que o professor oriente os alunos de forma clara e verifique se houve entendimento quanto à tarefa a ser executada em casa, caso contrário isso pode se constituir num fator desencorajador ou ainda numa boa desculpa para que não façam a lição. O interesse dos alunos pelas LsC dependerá, enfim, do valor que o professor lhe atribuir, assim como também dos seus efeitos ao planejar, apresentar e trabalhar as LsC.

Partir do pressuposto de que tão somente a abordagem do professor levaria os alunos a mudar sua prática de “fazer” LsC parece-me uma visão demasiado otimista, fragmentada e redutora do processo ensino-aprendizagem, uma vez que ela não pode ser tomada como a única força atuando na construção desse processo. É importante não esquecer que o aluno, seu parceiro na construção dessa prática, também traz consigo crenças a respeito do que representa aprender/estudar, ensinar e o que é ser aluno e ser professor. Essas crenças atuam como forças de contraponto no processo de construção da prática de fazer LC e podem muitas vezes entrar em conflito com a abordagem de ensinar que o professor tenta imprimir em sala e nas extensões. Não me parece suficiente, portanto, que o professor “deseje” transferir sua postura aos alunos, é necessário paralelamente trabalhar também suas crenças para que paulatinamente mudanças venham a ocorrer.

2.3.5 Experiências Desnecessárias

Para Chastain (1971), o ensino começa com o professor, enquanto a aprendizagem, com os alunos. O professor não deve, pois, abdicar de sua responsabilidade, mas não deve assumir, por sua vez, a responsabilidade pela aprendizagem. Essa parte compete inteiramente aos alunos. O professor deve estimulá-los e auxiliá-los para que façam determinados trabalhos; contudo, não deve jamais desobrigá-los da responsabilidade que lhes cabe como

alunos quanto à sua aprendizagem.

Uma queixa comum entre professores, aponta esse autor (op.cit.:265), é quanto ao fato de os alunos não fazerem as LsC, de serem displicentes com seus deveres. Assim como o autor, concordo que antes de condená-los é aconselhável que o professor reflita sobre sua abordagem de ensinar, questionando-se se não estaria colaborando para que os alunos só fizessem suas lições em classe. Ou ainda, se ele não estaria fazendo as LsC pelos alunos, ou até mesmo conduzindo a aula em um nível de exigência tão raso que não há necessidade de uma preparação em casa da parte deles para participar em aula.

Influenciados, pois, por uma variedade de experiências de LsC vivenciadas conjuntamente com o professor, durante a prática de “passar”, fazer e corrigir LsC, os alunos vão construindo conceitos a respeito do que seja ensinar-aprender, LC, do que representa ser aluno e ser professor.

Diante das experiências aqui ressaltadas, algumas positivas, outras nem tanto, fica evidenciada a necessidade de o professor “olhar” para as LsC com uma dimensão mais ampla e formadora, contemplando a construção da prática de “passar”, fazer e corrigir LsC com a finalidade de explorar as funções assinaladas abaixo:

III: Desenvolvimento da Consciência de Aprender
1. Despertar a consciência para o uso de estratégias de aprendizagem tornando os processos mentais visíveis (Allington, 1994)
2. Estimular a adoção de estratégias de aprendizagem (Nunan, 1988 e Oxford, 1990)
3. Estimular a confecção de listas especificando metas para as unidades ou para o curso (Oxford, 1990)
4. Estimular explicitamente o estabelecimento dos próprios objetivos (Nunan, 1988 e Oxford, 1990)
5. Estimular o controle sobre o próprio processo (Barell apud Law & Eckes, 1995)
6. Estimular o estabelecimento de um compromisso com tempo determinado para estudar a LE em casa (Oxford, 1990)
7. Fazer levar o curso mais a sério (Chastain, 1988)
8. Fazer reconhecer que a aprendizagem pode requerer trabalho árduo (Chastain, 1988)
9. Fazer refletir sobre as estratégias utilizadas ao fazer as LsC (Oxford, 1990)
10. Fazer ver o valor das LsC não para associá-las a prêmio ou punição (Jenks, 1984 e Tavares, 1995)
11. Incentivar a identificação de caminhos próprios e modos preferidos de aprender (Nunan, 1988)
12. Incentivar a realização de trabalhos com créditos extras (Oxford, 1990)
13. Oferecer oportunidade para adquirir conhecimento suficiente com relação ao que representa aprender (Wenden, 1988)
14. Oferecer oportunidade para avaliar o papel de aluno dentro do processo (Wenden, 1988)
15. Sensibilizar o aluno para assumir um papel ativo (Nunan, 1988)
16. Sensibilizar o aluno quanto a preferências, pontos fortes e fracos (Nunan, 1988)

Quadro 4d: Categorização de Funções de Desenvolvimento da Consciência de Aprender da Lição de Casa

As funções acima mencionadas completam o terceiro grupo na categorização de funções das LsC por mim levantadas na primeira parte deste capítulo. Orientados e estimulados pelo professor a explorá-las, os alunos já desde as primeiras séries estarão sendo encaminhados a encarar a prática de fazer LsC não só porque influem na nota, porque vai premiá-los ou puni-los, mas sim porque reconhecem seu valor e também estão capacitados a assumir a tarefa de aprender de forma ativa. Paralelamente ao desenvolvimento da sua competência lingüístico-comunicativa, os alunos estarão aprimorando sua postura enquanto alunos também, sendo que essa conscientização eles levam para as séries mais avançadas, quando, então, cada vez mais lhes exigirão posturas mais autônomas.

Neste capítulo discorri sobre a abordagem de ensinar do professor, contrapondo duas visões, a estruturalista e a comunicativa, as quais servirão como suporte para a análise da prática de “passar”, fazer e corrigir LsC entre professoras e alunos no que se refere às funções atribuídas às LsC e os critérios seguidos para sua escolha.

Em seguida, apresentei o conceito de insumo, levantei algumas características consideradas favoráveis a um rápido aprendizado, segundo a ótica cognitivo-interacionista de insumo, no sentido de entender se os tipos de LsC presentes nos contextos pesquisados preenchem tais requisitos.

Na terceira parte deste trabalho, tratei da cultura de aprender dos alunos, chamando a atenção para suas crenças quanto ao que representa aprender, quanto ao que seja papel de professor e de aluno, crenças essas que, muitas vezes, impedem que os alunos assumam um papel mais ativo dentro do processo de aprendizagem. Esse conjunto de crenças que compõem a cultura de aprender também pode entrar em conflito com a abordagem de ensinar do professor, comprometendo a realização de um trabalho harmônico entre eles. Contrapondo-se a esses conceitos, apresentei a visão de aprender, de professor e de aluno que norteia a abordagem comunicativa e sua influência nas formas de exploração das LsC.

Por fim, descrevi o conceito de LsC que os alunos podem construir, a partir de algumas experiências prévias por eles vivenciadas.

Capítulo III - Análise e Discussão dos Dados

“Just as Kinsey Milhone and Hercule Poirot pull together bits of evidence to solve their clients’ cases in mystery novels, teachers-researchers search for clues to discover underlying patterns that will solve their own learning mysteries”.
(R. S. Hubbard and M. Power, 1993)

3. Introdução

Neste capítulo, busco a relação entre a teoria resenhada e a prática efetiva desenvolvida entre professoras e alunos sujeitos desta pesquisa no que se refere aos momentos de “passar”, fazer e corrigir LsC. Embora a idéia inicial fosse dividir este capítulo em dois blocos, “passar” e fazer, corrigir e receber retorno das lições, durante o período de coleta de dados, com exceção de S, que cumpriu as duas etapas, as demais professoras só corrigiram as LsC oralmente em classe. Diante da escassez de dados referentes à segunda fase que me permitissem elaborar uma análise, optei, então, por separá-lo em três momentos, como mencionei na abertura do capítulo. Sendo assim, no primeiro examino a prática de “passar” LsC, consultando professoras e alunos sobre a possibilidade de essa prática ser delegada aos alunos também. Em seguida faço um levantamento das lições que os alunos mais apreciam e os critérios que as professoras utilizam ao “passar” LsC, analisando algumas amostras de lições organizadas por elas.

Na segunda parte, trato da prática de fazer LsC, investigando o histórico de aprendizado dos alunos e a importância do inglês e das LsC para professoras e alunos. Discuto, a seguir, questões relativas à mudança de postura dos alunos ao fazer LsC e levanto uma tipologia das experiências de LsC na tentativa de mostrar como os alunos têm vivenciado essa prática.

Início a terceira parte analisando de que forma se dá a prática de corrigir LsC nos três contextos pesquisados, mostrando o conceito de sala de aula e de extensão de cada professora pesquisada e sua repercussão entre os alunos. Encerro apresentando os resultados que as professoras acreditam estar obtendo ao longo da prática que vêm construindo com os alunos,

seguidos dos seus pareceres diante dos dados já analisados.

3.1 A Prática de “Passar” Lições de Casa

Dentro dos moldes tradicionais de educação o poder de decisão sobre o processo de ensino-aprendizagem comumente recai sobre o professor que “passa” e transmite conteúdos, o que vale dizer que “passar” LC é assumido como uma prerrogativa exclusiva dele também. Ao especular sobre a possibilidade de essa prática ser compartilhada com os alunos, é elucidativo analisar a repercussão dessa idéia entre as professoras pesquisadas.

Ao responder ao questionário, S considerou a idéia “*interessante*”; todavia, na entrevista, assim se posicionou:

/.../

S: olha, só que é:: eu acho interessante... mas pra pro dia-a-dia eu não diria SEMpre mas uma vez ou outra seria interessante... mas sempre não porque nós temos um conteúdo pra cumprir e às vezes o que o aluno traz é muito específico por exemplo um RPG é muito específico... eu podia trabalhar construção de palavra vocabulário um pouco de gramática... mas às vezes não tá nem ainda na série dele ainda aprender eu vou estar tchum extrapolando tudo né /.../

Um registro significativo a salientar neste momento envolve a expressão “*vou estar tchum extrapolando tudo né*” usada pela informante. Essa declaração oferece indícios de que S entende a língua como um sistema estático, compartimentalizado, cuja aprendizagem deve se dar por meio de uma progressão linear sistemática, pressupondo que um item lingüístico não deve ultrapassar o outro. S parece desconsiderar também o fato de que a aquisição de uma LE resulta de uma complexa interação lingüística com os mecanismos internos do aluno, e que esse aprendizado só acontece se lhe fizer sentido e atender suas necessidades e, sobretudo, seus interesses.

Outro aspecto desconsiderado por S é o fato de que ao incorporar essa proposta o

professor estaria minimizando o caráter monopolizador do LD, que limita as experiências com o insumo da língua-alvo, ditando aquilo que vai ser veiculado em sala de aula e nas suas extensões como LsC.

Ao argumentar negativamente contra essa prática, S deixa transparecer uma abordagem de ensinar que a alinha a uma tendência marcadamente estruturalista, na qual delegar ao aluno a oportunidade de “se passar” LC seria considerado uma prática arriscada, uma vez que as aulas se tornariam menos previsíveis, menos planejadas e mais espontâneas.

Ao abordar H sobre a mesma proposta, esta também recebeu com simpatia a idéia declarando-se empolgada: “*Acho ótima*”, acrescentando, porém, durante a entrevista algumas ressalvas:

/.../

H: não, aí depende do que, porque muitos uh é é MUITO difícil trabalhar com adolescente né.

Pq: é... você acha que vai estar correndo algum RISCO fazendo isso?

H: é o risco deles me trazerem uma Linha de alguma coisa... ou QUALquer coisa entendeu ou de chegar na escola e copiar alguma coisa de alguém ou o que seja né.

Pq: é, pra promover esse tipo de prática é necessário algum trabalho então né.

H: isso.

Pq: como você pensa que poderia ser feito, como você faria isso?

H: precisa de muita conscientização, então talvez tivesse que fazer uma vez e aí falar “olha fulano você num fez o suficiente” ou “isso num num serve né” aí numa segunda vez TALvez melhorasse, isso quem tem boa vontade /.../

Percebe-se nos comentários de H que, ao mesmo tempo em que ela se mostra inclinada a delegar aos alunos a responsabilidade pela escolha de sua LC, demonstra uma certa descrença quanto à possibilidade de eles estarem devidamente preparados para assumir com responsabilidade esse novo papel. O conflito manifestado pela professora parece estar refletindo um

desconhecimento de que essa posição ativa por parte do aluno, a qual ambos não estão acostumados a vivenciar em contexto formal de educação (cf. Nunan, 1995), leva tempo para se construir, deve ser manuseada com cautela e envolve mudanças tanto na cultura de aprender dos alunos quanto na sua própria abordagem de ensinar enquanto professora.

Transparece em seu discurso de conscientização ainda uma visão de professor como aquela figura centralizadora, que estabelece e cobra os objetivos, a quantidade e aquilo que os alunos devem ou não fazer, determinando-lhes aquilo que “serve” ou não como LC. Creio que essa postura de modelo de aprendiz que a professora se coloca, desprezando os estilos de aprendizado de seus alunos, além de alimentar-lhes a visão de serem consumidores do ensinado, explica a incapacidade que estes demonstram de assumir um papel ativo dentro do processo de aprendizagem (cf. Holec, 1987; Wenden, 1986 e Barcelos, 1995).

É preciso lembrar, pois, que qualquer tentativa de delegar aos alunos a prática de “se passar” LsC exige do professor que repense o papel tradicional que vem desempenhando, que o coloca como aquele que faz o aprendizado acontecer, que diz o que e como se deve aprender, para que então possa atuar mais como um orientador, um consultor, ou até mesmo um conselheiro, no sentido de levá-los a estabelecer seus próprios objetivos, a descobrir caminhos e formas preferidas de aprender, fazendo-os perceber quais estratégias de aprendizagem melhor se ajustam a eles, desenvolvendo-lhes não só a competência lingüística, mas também a sua competência como aprendiz (cf. Oxford, 1990; Wenden, 1988 e Nunan, 1988), tornando, conseqüentemente, sua consciência de aprender mais crítica. Dessa forma, as LsC passam a ter mais do que funções puramente instrumentais, para assumir dimensões mais amplas e formadoras que, uma vez incorporadas pelos alunos, lhes trarão benefícios durante toda a sua trajetória escolar, profissional e, enfim, de vida.

De qualquer maneira, é sempre bom lembrar que mesmo a atribuição de LsC nos moldes habituais não tem garantido cem por cento de retorno (cf. Preis, 1993) e uma postura de seriedade

por parte dos alunos quanto ao papel que desempenham dentro do processo de ensinar-aprender.

A prática de o aluno “se passar” LC parece ser encarada com bom olhos também por N, que assim se justifica no questionário:

N: Acho muito interessante porque o aluno terá 2 caminhos - algo muito fácil ou relativamente fácil o que levará a uma atividade de aprendizagem, de reforço, ou algo que ofereça desafios e aí verificar-se-á envolvimento, movimento para a matéria e crescimento. Tudo depende de como será feito e do grau de consciência dos alunos. Terá que ser trabalhado com certeza.

Pode-se extrair dos dois caminhos apontados por N - o do reforço e o do desafio - que esta parece possuir uma compreensão clara e explicitada a respeito das implicações positivas que esta prática oferece, seja qual for a direção tomada pelos aprendizes. Entende a professora que em graus variados cada um deles vai planejar e organizar a sua lição, ressaltando os itens lingüísticos a partir de seus próprios parâmetros de complexidade e dificuldade (cf. Krashen, 1982), e de acordo também com o esforço e a capacidade de risco e envolvimento de cada um com a matéria. Em ambos os casos, os alunos estarão explorando funções genéricas das LsC como, por exemplo, ampliar os trabalhos de sala de aula, estender, reforçar, intensificar e reativar o contato com a língua, e também desenvolvendo a consciência de aprender, na medida em que estarão identificando caminhos próprios, modos preferidos de aprender, e demonstrando ao professor os progressos e esforços que vêm realizando para aprender a língua.

Também a advertência feita pela professora aponta evidências de que ela entende a necessidade de essa prática vir acompanhada de uma revisão nos conceitos de aprender dos alunos como condicionante para ser bem sucedida.

Mais adiante na entrevista, N assinala outros aspectos benéficos dessa prática:

/.../

N: porque o aluno vai encontrar na na vida dele o que ele precisa. por exemplo uma vez aconteceu comigo acho que foi o ano passado. os alunos virem com com entry form sabe... porque no avião você tá viajando e ninguém sabe preencher aquilo. eu já ajudei milHÁres de pessoas todos esses uh... tipo eu num sou TÃO viajada mas eu já viajei basTANte.

Pq: haha.

N: o que eu já ajudei gente a preencher esse entry form. uh... não é possível. então o aluno foi buscar isso. porque nós estávamos falando de viagem e num sei o que. eu acho aí super válido. aí é uma aprendizagem significativa né. e é memorável.

Mais uma vez percebe-se nas colocações de N que ela enxerga como relevante para o processo de aprender línguas que seja oferecida ao aluno a oportunidade de organizar livremente experiências de LsC nas quais terá controle sobre o insumo a ser trabalhado, tendo chance, assim, de trabalhar tópicos de seu real interesse e com os quais se identifica, sem se preocupar em estabelecer uma seqüenciação gramatical.

Nos pontos positivos ressaltados por N, estão implícitos conceitos teóricos e critérios facilitadores de aquisição de insumo mencionados no capítulo anterior e que servem de base a este estudo (cf. Almeida Filho, 1996; Allwright e Bailey, 1991; Prabhu, 1989; Ellis, 1985 e Krashen, 1982), posição que a coloca próxima a uma abordagem de ensinar de base comunicativa.

Pelo que foi exposto até aqui, dentre as três professoras-informantes, N demonstra uma tendência maior a incentivar nos alunos a prática de “se passar” LsC. Creio que a força que a predispõe a isso resulta de uma compreensão teórica mais clara e explicitada quanto à natureza da linguagem humana, de uma LE em particular, de aprender e ensinar línguas e de papéis de aluno e de professor. Essa sua propensão a experimentar novas abordagens de ensinar-aprender não só é coerente com os princípios comunicativos de ensino de línguas como se justifica, uma vez que todo esforço por um ensino centrado no aluno pode ser inútil se não for mantido durante todo o processo de ensino-aprendizagem (cf. Scaramucci, 1996). Parece oportuno lembrar também as

palavras de Brown (1994:75) para ilustrar esse ponto:

"A essência de um ensino dinâmico é constituída pela interação entre a abordagem e a prática do professor, sendo os melhores professores aqueles que assumem riscos cautelosamente em sala, experimentando novas atividades. Essa disposição à inovação tem origem na abordagem, e o retorno que eles conseguem, fruto dessa atitude, vai então levar a uma compreensão global sobre o processo, resultando em novas percepções e mais possibilidades inovadoras, e assim sucessivamente".

3.1.1 A Prática de "se Passar" Lições de Casa

De acordo com a proposta de ensino comunicativa, é importante que o professor leve em conta os interesses pessoais e a motivação dos alunos, oferecendo a eles oportunidades para escolher conteúdos, atividades que acham interessantes e estimulantes para estudar (cf. Chamot e O'Malley, 1994). Ao aventar essa possibilidade com os SAA, os HAA e os NAA, algumas escolhas diferem, outras coincidem. Entende a grande maioria dos alunos dos três contextos que "se passar" LsC significa:

SAA: pesquisar verbos, traduzir um texto, formar frases, fazer cópia, entrevistar uma pessoa, escrever uma estória em quadrinhos bem criativa, fazer charadas com algumas pistas difíceis, criar uma música e escrever sua letra.

HAA: fazer cruzadinha, pergunta e resposta, diálogos que falasse da gente.

NAA: assistir um filme em inglês, preencher espaços em branco, quando tudo tiver preenchido formar um música, fazer textos sobre eu, montar um teatro, fazer lições com ilustrações onde tenho a chance de usar a memória visual.

Algumas escolhas realizadas pelos SAA e os HAA parecem estar refletindo o nível limitado de experiências de aprender que possuem e a forte influência que a abordagem de ensinar do professor exerce sobre a sua concepção de aprender línguas que os condiciona a uma prática estruturalista de ensino-aprendizagem de LE, razão pela qual só conseguem escolher como LsC exercícios de formação de frases, pesquisas de verbos, perguntas e respostas, fazer cópia, etc. . Essa

dependência ao professor talvez explique em parte a reação de alguns alunos que, quando levados a escolher livremente, contradizem-se e só conseguem lançar mão de estratégias de aprendizagem que na verdade não apreciam (cf. subseção 3.2.5), por serem as únicas que sabem, possuem, reconhecem e identificam como “eficientes” para que o aprendizado aconteça (cf. Rubin e Thompson, 1994; Almeida Filho, 1993 e Cavalcanti, 1985).

Alguns poucos alunos de S e N, contudo, já demonstram tendências a empregar estratégias de aprendizagem que mostram o seu grau de identificação com a cultura-alvo e sua capacidade de risco, “se passando” LsC com produção contextualizada, mais desafiadoras e criativas como, por exemplo, criar uma música e/ou fazer uma estória em quadrinhos, estendendo o contato com a língua-alvo por meio de fontes mais ricas de insumo, além do LD (cf. Oxford, 1992/1993).

Cumprasse assinalar, contudo, que é somente tomando decisões que os alunos aperfeiçoam sua capacidade de tomar melhores decisões. O importante é que qualquer escolha que eles façam seja acompanhada por um tipo de auto-avaliação como, por exemplo: o aluno “se passa” uma lição, justifica sua escolha, “se dá” uma nota por essa lição e a justifica para o professor. Dessa forma, o professor tem chance de avaliar o grau de reflexão do aluno quanto ao que representa ser aluno e aprender. Assim, já nas primeiras séries do curso secundário, os alunos vão se familiarizando e se conscientizando dos seus hábitos de estudo, se encaminhando de forma a trabalhar independentemente e refinando sua capacidade de aprender.

Outro aspecto positivo na adoção dessa prática é a oportunidade de o professor aprender a lidar melhor com a cultura peculiar dos adolescentes, cultura essa que tantos choques causa entre professores e alunos (cf. Macowski, 1993), tomando conhecimento dos tópicos que os tocam mais de perto e suas fontes preferidas, tema de que trato na próxima subseção.

3.1.2 As Lições de Casa que os Alunos Desejam

Durante a entrevista, os SAA discorreram sobre as experiências de linguagem que gostariam de ter como LsC. Para eles as lições mais estimulantes seriam aquelas que tratassem de:

SA: /.../ *temas que a gente gostasse mesmo... de adolescência... música... televisão...*

SA: /.../ *tipo falar de drogas... como são assim nos estados unidos...*

SA: /.../ *é a gente escrevendo da gente... falando da gente assim... é:: falando o nosso grupo de rock preferido... assim nossas coisas prediletas.*

SA: /.../ *acho legal no curso que eu faço... faço inglês fora da escola né... e é assim tem projetos que o professor dá... teve um que é pra fazer a música né.*

SA: /.../ *fazer uma estória em quadrinhos de seis quadrinhos*¹⁶ /.../ *você faz e você usa os termos que a gente usa no dia-a-dia nesses nesses trabalhos... é é gostoso desenhar... criar a sua estó::ria.*

Percebe-se pelos depoimentos dos SAA que eles apreciam LsC contextualizadas que tratam de temas variados, adequados aos seus interesses e necessidades (adolescência, drogas, música, televisão), que aliam o brincar com o aprender e que estimulam sua criatividade (fazer uma música, uma estória em quadrinhos).

Durante a entrevista, os HAA também apontaram suas preferências:

HA: /.../ *redação assim eu gosto de fazer... daí eu já já prefiro assim assim do que ir pegar exercícios de de pergunta num sei o que, uma redação talvez.*

HA: /.../ *um trabalho diferente... um cartaz.*

HA: /.../ *tipo aluga um filme que gosta e depois faz um relatório sobre o filme pra ver se tem a criatividade ver se assimilou entendeu... daí é mais legal porque você vê a coisa que você gosta.*

HA: /.../ *ler um livro.*

HA: *fazer alguma coisa integrado com o resto das matérias, tipo escrever as partes do corpo humano.*

¹⁶ Confira Krashen, S. D. e Terrell, T. D. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press, 1983. As estórias em quadrinhos podem servir de estímulo à criação de narrativas originais, sendo um recurso particularmente eficiente, uma vez que cada quadro pode ser disposto nas mais variadas ordens, resultando em narrativas as mais diversas.

Os alunos de H, a exemplo dos de S, consideram prazeroso explorar LsC com as quais possam trabalhar o insumo por meio de fontes as mais variadas que não só o LD (filmes, livros, outras matérias do currículo) e sobre as quais tenham controle quanto ao tópico (o aluno quer escolher o filme) e abertura para explorar a criatividade.

Também ao longo da entrevista os NAA colocaram as lições que desejavam e alguns justificaram suas escolhas:

NA: /.../ lições práticas e visuais [é é bem melhor] eu acho bem melhor. você se interessa mais entendeu. nãoé aquela lição que fica caDERno e Lápis pô que nem que a pocahontas que a gente tava assistindo entendeu /.../ bem melhor do que você pegar um papel escrito a estória da pocahontas num livro

NA: mais redações mais redações né.

NA: lição interessante que usariam no futuro /.../ você tem que aprender uma coisa né que você vai ter que usar. você vai ficar aprendendo coisa inútil. quando é que você vai usar isso? /.../ não assim é assim por exemplo fazer uma lição de como se virar no aeroporto quando perde a mala. você viu isso na aula você sabe como vai chegar no aeroporto se você perde a sua mala.

NA: trazer textos de revistas trazer outros textos além do livro /.../ ah XXX por exemplo uma revista que tivesse o Brad Pitt por exemplo. um texto que falasse do Brad Pitt ela leria inteirinho copiava tudo e ia procurar no dicionário (incomp)

NÁ: não gramática nada. ela não manda nada. eu eu acho. eu até gosto disso porque eu acho que aqui no XXX o que eles ensinam de inglês é a pessoa falar não é gramática. eu nunca tive gramática aqui. no ano passado eu tive no ano passado /.../ é é assim. é bom. é preciso. é eu acho que é neceSSÁRIO um POUco. aqui eu acho que a gente não tem quase nada de gramática! nada. não nunca. nada de de gramática. eles eles o inglês que eles dão é assim o inglês pra gente falar.

Quanto aos alunos de N, enquanto um expressa em seu depoimento que seria mais interessante se as LsC fugissem aos padrões tradicionais de “caderno e lápis”, sugerindo a necessidade de o professor, sempre que possível, variar as fontes geradoras de LsC para atender aos mais diversos estilos de aprendizado dos alunos (filmes , revistas), outro reivindica a necessidade de as LsC atenderem a uma necessidade real de vida (saber como se virar no aeroporto). Essa

exigência, aliás, é contemplada dentro da proposta de ensino comunicativa, uma vez que um de seus fundamentos preconiza que a aprendizagem só é válida quando cumpre um propósito que vai além das paredes da sala de aula.

Dos três contextos pesquisados, a opção pela gramática só aparece neste. É curioso que essa escolha tenha partido de um aluno dessa escola, visto que a professora desse cenário é a que mais se aproxima de uma abordagem comunicativa de ensinar, cujos princípios parecem ser os que mais coincidem com os desejos dos alunos dos três contextos. Uma explicação para isso residiria no fato de os alunos ainda serem “reféns” de uma cultura de aprender línguas de base estruturalista que os impede de perceber que aprender uma LE é também viver experiências subconscientes em sala (aquisição), por meio das quais negociam, constroem sentidos e conhecimentos e expressam identidades e não só trabalhar regras gramaticais de forma consciente. Esse informante em especial manifestou uma certa predileção pela gramática durante toda a entrevista, talvez influenciado por sua longa experiência prévia no exterior (4 anos), na qual a gramática desempenhava um papel de destaque.

Depreende-se das declarações dos adolescentes dos três contextos que suas preferências convergem para uma visão cognitivo-interacionista de insumo que serve de suporte teórico a esta pesquisa (cf. seção 2.1.4). Nos três contextos, a produção de texto desponta como a atividade mais citada pelos alunos. Muito embora essa atividade conste no planejamento de H e de N, durante o período de coleta de dados ela não foi explorada por nenhuma das professoras. Essa preferência manifestada por eles evidencia que o processo de escrita no qual o aluno tem a chance de trabalhar o insumo e ao mesmo tempo comunicar uma mensagem parece propiciar prazer aos adolescentes e deveria por isso ser uma prática mais incentivada nas extensões da sala de aula como LC. Além do mais, o ato de escrever enquanto processo de pensamento exige do aluno um esforço que o expõe intensamente à estrutura da língua, maximizando assim a sua aquisição (cf. Prabhu, 1989).

É explorando a escrita também que o aluno tem a chance de desenvolver a criatividade, a auto-determinação e a autonomia (cf. Brown, 1994).

Os dados aqui obtidos remetem-me à pesquisa de Barcelos (1995), que aponta ser a produção de texto uma das atividades rejeitadas pelos alunos-adultos, sob a alegação de terem dificuldade para desenvolver suas idéias. Considero relevante a comparação dos resultados dessa autora com os do presente trabalho, pois ambos, tomados conjuntamente, parecem alertar para o fato de que uma atividade como a produção de texto, que na adolescência pode ser fonte de grande prazer para os alunos, quando não incentivada já nas séries iniciais, ou se estimulada somente com a finalidade de trabalhar a estrutura da língua mecanicamente só para agradar ao professor, sem valorização do conteúdo, pode reverter negativamente mais tarde na vida escolar do aluno. São experiências frustrantes de aprendizado como essas, que os alunos vão acumulando ao longo da sua trajetória estudantil, que parecem contribuir para que eles cheguem à universidade rejeitando esse tipo de atividade.

As escolhas feitas pelos alunos dos três contextos sugerem também como critério importante que o professor, ao “passar” LsC, introduza novas fontes como forma de explorar o insumo das lições (jornais, revistas, livros, filmes, outras matérias do currículo) e também leve em conta o grau de prazer, de criatividade, de relevância que essas tarefas propiciam. A observância desses critérios ao “passar” LsC é coerente com uma abordagem de ensinar comunicativa e oferece aos alunos a oportunidade de interagir de forma mais significativa e produtiva com a LE, ampliando sua competência lingüístico-comunicativa.

Parece interessante, pois, analisar os critérios observados pelas professoras pesquisadas ao “passarem” lições a seus alunos, tema que trato a seguir.

3.1.3 Critérios ao “Passar” as Lições de Casa

O conceito de insumo, os seus critérios de escolha e algumas orientações a serem

seguidas pelo professor ao “passar” LsC levantados por vários autores que podem ser visualizados no quadro 5, no segundo capítulo desta dissertação, apontam o equilíbrio na quantidade de lições (não mais de três atividades/tarefas por aula), a variedade de fontes geradoras, o grau de interesse, de relevância, de criatividade, de imaginação, de prazer, de familiaridade com o tema, o nível de dificuldade, a riqueza do insumo e a coerência com a abordagem em sala de aula como exigências prioritárias a serem contempladas pelo professor nos momentos em que “passar” LsC a seus alunos.

Ao discorrerem sobre as fontes geradoras de LsC, opinarem sobre as LsC do LD, explicitarem os critérios que determinam a escolha das lições e os tipos de atividades /tarefas que consideram mais relevantes, as três professoras oferecem pistas sobre a sua abordagem de ensinar e o conceito de linguagem (insumo) que subjaz as experiências de LsC que propiciam a seus alunos. Para ilustrar esta afirmação, analiso as declarações e algumas amostras de LsC de cada uma delas:

S: As lições vêm de outros livros de gramática porque amplia a visão. Não dou muita lição, prefiro trabalhar em sala, sendo as lições mais relevantes pesquisa de verbos, porque os alunos aprendem a pesquisar.

Os comentários de S revelam que esta não considera relevante o trabalho extra de sistematização e rotinização realizado nas extensões, razão pela qual administra LsC em pequenas quantidades. Quando se pensa no número reduzido de aulas (duas por semana) e na pouca experiência com a língua-alvo que os alunos desse contexto têm (média de 3 a 4 anos), avalio que esse critério adotado pela professora pode limitar as formas de exploração da sala de aula, uma vez que S pode estar se ocupando em classe com atividades que poderiam ser realizadas em casa, desperdiçando assim os momentos em sala para explorar um ensino mais voltado à aquisição do que à aprendizagem, posição essa que a aproxima de uma abordagem de ensinar estruturalista.

(pressuposição mais tarde confirmada, vide seção 3.1).

Cabe ressaltar também que sua preferência por pesquisa com verbos como LC pode estar demonstrando que ela desconsidera a importância de o professor explorar experiências de linguagem com produção escrita contextualizada, nas quais os alunos exploram temas envolventes que estimulam a criatividade e desenvolvem o espírito crítico e a reflexão, aspectos considerados fundamentais para que os alunos assimilem as formas apresentadas no insumo.

A ausência de uma visão que leve em conta fatores afetivos como o envolvimento dos alunos com o insumo parece refletir uma prática de “passar” LsC fundamentada implicitamente numa base estruturalista, na qual a linguagem é concebida como um objeto estático, construído fora do aluno, um corpo de regras que devem ser dominadas, sendo para isso necessário buscar nos livros indicações de exercícios variadas e abundantes nessa direção.

3.1.3.1 As Lições de Casa que S “Passa”¹⁷

Após as declarações de S, faz-se necessário apresentar alguns trechos das amostras de LsC organizadas pela professora (vide LsC na íntegra no apêndice 6), durante o período de observação das aulas, no sentido de examinar o que realmente se depreende das LsC propostas. Com exceção da quarta lição que a professora recolheu, as demais foram “passadas” e corrigidas oralmente em sala, ao longo de três aulas consecutivas:

1) *Fazer perguntas e respostas:*

Where did Ms. Taylor go? She went to the museum.

Where did Miss Jones go? She went to the drugstore.

Where did Mrs. Anderson go? She went to the library.

2) *Passar para o passado:*

¹⁷Fontes Geradoras das LsC: A lição 4 foi criada pela professora, as demais foram retiradas do LD (*Nice to meet you*, no.3, 1991, São. Paulo: Atual Editora Ltda).

She ... sad. (is)

He to dance. (begin)

She a dress. (buy)

3) Match the columns. Form sentences matching columns A and B. Write them in your notebook:

A

1. The show began

2. Tom spoke

3. Jane wrote

B

A) good movie on TV last night.

B) a letter yesterday.

C) to Mary on the phone.

A análise das LsC acima confirma dois dos critérios apontados por S, quais sejam, as experiências de linguagem exploradas nas extensões da sala de aula pelos alunos são em pouca quantidade e basicamente provenientes do LD e, algumas vezes de lições criadas pela professora (vide lição 4). Coerentemente com o que ela afirmou antes, depreende-se dessas amostras que os alunos estudam explorando as funções de sistematização com exercícios gramaticais isolados de um contexto de comunicação, onde vão praticar a estrutura-alvo por meio de sentenças modelo simples e que demandam pouco esforço ou criatividade para seu desempenho.

Além das atividades propostas pelo LD, a professora também cria LsC, como mostram os trechos abaixo:

4) Pesquisa de inglês:

O **"Simple Past"** indica ações ou fatos que se realizaram completamente num tempo definido no passado.

Ex.: I ate a lot yesterday. Também podemos usar expressões que indicam frequência da ação no passado. Ex.: She always made mistakes in spelling.

Pronomes interrogativos

O pronome interrogativo forma frases interrogativas. São pronomes interrogativos quem (who), que (what), onde (where) ...

Percebe-se que a lição criada por S não oferece aos alunos a oportunidade de estender

o contato com a língua-alvo por meio de amostras ricas de insumo que enfoquem temas linguisticamente relevantes, adequados às necessidades e interesses dos alunos e que os envolvam mais com o conteúdo da atividade e menos com pesquisa de verbos e pronomes, fatores considerados essenciais para um aprendizado eficiente, muito embora, contraditoriamente, conste como objetivo no planejamento de S “*desenvolver a criatividade e o interesse dos alunos pela LE e ampliar-lhes a relação com a língua*” (vide apêndice 3).

No entanto, um momento de desarmonia pôde ser constatado na abordagem de ensinar da professora por ocasião da entrevista com os SAA, quando então relataram uma experiência de LC que apreciaram e que destoava das demais propostas pela professora, durante o período de observação. Considerei elucidativo, então, indagar de S quais os motivos que a haviam levado em um determinado momento a diversificar o tipo de LC, sendo que esta assim se expressou:

/.../

S: *é é como... assim tipo... vamos conhecer essa cultura como eu te disse... é importante*

Pq: *haha... importante... foi esse o motivo então... fala um pouquinho mais... e o que você acha... qual foi a receptividade a reação dos alunos digo... [eles gos...]*

S: *[é é eles gostaram sim.]*

Pq: *por que você acha que eles gostaram?*

S: *ah é diferente né... preciso dar mais...*

Percebe-se pelos dados que a professora se surpreende com o próprio reconhecimento de que os alunos gostaram de uma lição. A justificativa dada por ela evidencia que esta opera movida por critérios intuitivos e orientada por aquilo que lhe faz sentido, postura que aponta para uma abordagem de ensinar ainda desconhecida para si mesma e que por isso favorece ações teoricamente contraditórias em sala de aula e nas suas extensões em alguns momentos da sua prática. Dessa forma, não consegue explicitar com clareza e persuasão por que a lição é como é, por que num dado momento ela mudou e por que teve tal repercussão entre os alunos.

Embora a intuição seja para o professor um recurso precioso para abrir caminho na prática

e na teoria e tenha sido responsável pelo sucesso da LC, nesse caso (conferir a seguir a reação dos alunos), não deve dirigir toda a sua prática. Creio que só quando o professor estiver embasado em decisões bem informadas as decisões arbitrárias do tipo intuitivo ou ensaio e erro serão reduzidas a um mínimo tolerável, com práticas de “passar” LsC menos mágicas e teoricamente inexplicáveis (cf. Almeida Filho, 1994).

É interessante examinar também a avaliação dos alunos com relação a essa experiência de LC:

SA: essa foi legal porque aí a gente ficou conhecendo da cultura, da onde vem as línguas... sobre o país...

Pq: ah então vocês fizeram outra pesquisa... além do passado simples como lição.

SAA: é.

Pq: essa lição que foi diferente legal... fala um pouquinho mais sobre ela...

SA: é com certeza.

Pq: porque vocês acham que essa foi mais legal mais interessante?

SA: (você conhece de onde vem a palavra) a gente pesquisou sobre o país... foi olhando revistas de inglês... tipo os jovens como vivem também.

Pa: haha.

SA: porque você conhece... você vê como nasceu...então você fala... não é agora inglês você vai virar assim é e fazer aquele exercício crescente no final daqui ed... e não adianta você fazer isso! (incomp)

SA: /.../ foi só essa... e acabou...

As declarações dos sujeitos acima estão coerentes com as suas preferências (cf. subseção 3.1.2) e reforçam a tese de que os alunos respondem positivamente a experiências de LsC que exploram as funções de sistematização e rotinização abordando temas relevantes na sua percepção, adequados aos seus interesses, que promovem o seu crescimento histórico-cultural e despertam o pensamento crítico, critérios esses que coincidem com uma visão cognitivo-interacionista de insumo.

Cabe aqui ressaltar também o comentário de um dos sujeitos nesse mesmo trecho da entrevista quando desabafa:

SA: /.../ porque você conhece... você vê como nasceu.... então você fala ... não é agora inglês você vai virar assim ó e fazer aquele exercício acrescenta no final daqui e d... e não adianta você fazer isso! (incomp)

A reação inflamada da informante, ao comparar os dois tipos de lições, parece denunciar que a prática estruturalista de só explorar a função de sistematização por meio de atividades que pedem criação de frases e sentenças desprovidas de contexto, ou de contexto restrito, na qual a professora explora a forma dos enunciados mais do que o conteúdo, repercute negativamente nos alunos que não atribuem sentido nesse “fazer”, contribuindo também para que eles construam um conceito de LC como experiências de linguagem descartáveis, desestimulantes, por fim, rejeitando-as (cf. Parigi, 1978; Koch, 1988 e Barcelos, 1995).

Uma análise comparativa dos dados coletados, durante a entrevista com S e os SAA, parece indicar que há concordância entre a avaliação dos alunos e a da professora, isto é, as LsC que exploram textos com linguagem genuína, rica, determinada pelo conteúdo, com foco no sentido e no interesse dos alunos, princípios norteadores da abordagem comunicativa, avançam a prática de “passar” e fazer LsC e mostram que aprender uma LE pode e deve deixar de ser tão somente uma experiência lingüística (cf. Rubin e Thompson, 1994; Schulz, 1994 e Barcelos, 1995), para tornar-se também uma experiência educacional enriquecedora dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Quanto a H, os critérios por ela contemplados ao “passar” as LsC são:

HA: retiradas do livro de exercícios e sempre relativas ao conteúdo do livro texto e criadas por mim. As lições são boas, os temas interessantes. Passo lição quase todas as aulas e elas devem ter relação com o que foi trabalhado em sala, e que o aluno tenha condições de fazer sozinho, sendo as mais relevantes “exercícios”, e a própria palavra já diz: porque os faz exercitar, já que com 2 aulas por semana, temos

pouco tempo para isso.

É possível perceber no comentário acima que H, embora tenha uma opinião favorável sobre o LD e as experiências de aprender que ele propicia, considera importante variar as fontes geradoras de LsC, criando ela própria algumas atividades, como forma de enriquecer as experiências de linguagem de seus alunos. “Passar” lições que estejam em um nível de dificuldade compatível com a capacidade dos alunos parece ser outro critério observado pela professora.

Diferentemente de S, H parece atribuir importância ao trabalho extra de sistematização e rotinização realizado em casa como forma de poupar a sala de aula, lembrando bem a carga horária insuficiente da disciplina na instituição.

A menção da palavra “exercícios” (termo indicador de forma) quando H se refere às lições de maior relevância, embora seja um termo usado de forma indiscriminada pelos professores, parece ser um indicativo de que a professora parece priorizar a organização de experiências de LsC, por meio de exercícios gramaticais tradicionais, demonstrando com isso uma visão de linguagem como um conjunto de formas governado por regras, posicionamento que a encaminha para uma abordagem de ensinar estruturalista. Examinamos a seguir algumas amostras de LsC propostas por H.

3.1.3.2 As Lições de Casa que H “Passa”¹⁸

Ainda que H tenha asseverado que complementa as LsC com outras atividades criadas por ela, durante o período de observação, não se registrou nenhuma lição que não fosse do LD. Durante o período de observação, as lições aqui discriminadas foram as únicas propostas por H, sendo todas elas corrigidas por um sistema de fichas de correção e/ou gabarito, em que cada aluno conferia seus erros e acertos (vide LsC na íntegra no apêndice 7).

¹⁸Fonte Geradora das LsC: Walker, M. *Success Bonus Practice Book 2A*, Addison-Wesley Publishing Co., 1994.

D. Make questions to these answers:

1. _____ . *There is a public phone next to the entrance.*
2. _____ . *Because there is a sale in the Women's Department.*

Grammar Practice 1**A. Answer the questions:**

1. *What did she look at?* _____
2. *What didn't they like?* _____

B. Make questions:

1. _____ . *She watched a movie on television.*
2. _____ . *She didn't wash my socks.*

C. Answer the questions:

1. *What did she wrap?* _____
2. *With what did he stir his coffee?* _____

A. Answer the questions:

1. *What did you do last night?* _____
2. *What did he deliver yesterday?* _____

B. Make questions:

1. _____ . *She jogged to town.*
2. _____ . *They laughed at the story.*

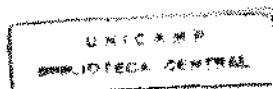
A. Complete the sentences with *What*, *What a* or *What an*:

1. _____ *interesting idea!*
2. _____ *terrible weather!*

B. Complete the sentences with *such*, *such a* or *such an*:

1. *Peter is* _____ *hard worker.*
2. *Mary is* _____ *interesting person.*

Depreende-se das lições acima que os alunos de H exploram a sistematização por meio de exercícios de pergunta e resposta e de completar lacunas. Chama a atenção também a quantidade



excessiva de exercícios descontextualizados com foco na forma como LC (9 exercícios para uma só lição), os quais podem sobrecarregar os adolescentes, já tão pouco inclinados a aprender regras de forma consciente (cf. Krashen e Terrell, 1983), fazendo-os vivenciar a LC como uma tarefa mecânica aborrecida e punitiva, além de roubar horas preciosas em sala de aula para sua correção que poderiam ser exploradas com um ensino voltado mais à aquisição espontânea da língua.

Outro aspecto a salientar nessas lições é o número excessivo de exercícios de perguntas e respostas, pelas quais os alunos entram em contato com amostras não significativas de construção de sentidos e trabalham a sistematização de forma mecanicista, sem chances de expandir o insumo.

Outra lição proposta por H é uma compreensão de leitura:

Grammar Practice 2

B. Read this:

Last night, when I arrived home, all my family was in the living room. My eldest daughter, Christine, was sitting in an armchair. She was reading a magazine. My eldest son, Mike, was sitting at the table. He was doing his homework. /.../

C. Answer the questions:

1. What was her eldest son doing when she arrived home? _____
2. What was her youngest son doing? _____

Muito embora H considere os tópicos do LD relevantes, e o autor mencione que este tem como princípio¹⁹ apresentar uma linguagem real e genuína, uma análise cuidadosa da amostra acima desconfirma isso. É visível no texto a exploração de um tema situacionalmente desinteressante para o adolescente, escrito numa linguagem com estruturas “falseadas” criadas basicamente para ressaltar um ponto lingüístico, num nível de dificuldade que não demanda grande

¹⁹ Philosophy and General Principle: A Grammar Strand - encourages accuracy in context; the pace is controlled but not rigid to avoid awkward, unreal language, pg. VI.

esforço da parte dos alunos para fazer e não os prepara para lidar adequadamente com a linguagem que encontram nas extensões da sala de aula. Creio que nada impede que o professor, ao deparar com textos dessa natureza, subverta-os, adaptando-os, ou ainda solicitando aos próprios alunos que explorem a sua criatividade e acrescentem ao original algumas pitadas de humor e de interesse. Estimulando essa prática com seus alunos, o professor transforma em significativa uma experiência de LC que corria o risco de ser mais uma experiência de aprender enfadonha. Comparando os critérios apontados por H e as amostras das lições, confirma-se, a exemplo de S, que esta segue uma abordagem de ensinar com tendência marcadamente estruturalista.

N, quando questionada, assim se posicionou:

N: As lições de casa são retiradas do workbook porque temos que cumprir um programa que é pré-requisito para a próxima série. Acho as lições boas porque vão de exercícios mais receptivos e que pedem apenas "recognition" para exercícios mais elaborados em que se pede produção do aluno. Passo lição sempre que possível, quase a maior parte do tempo. Sigo como critério de escolha a adequação aos objetivos,²⁰ capacidade dos alunos fazê-la, tamanho, tempo disponível para o aluno fazê-la e corrigirmos. As lições mais relevantes são aquelas que oferecem "reforço"- prática extra dos objetivos e criatividade - alunos usam a língua para si mesmos e mais pessoalmente.

Os comentários de N revelam que o LD é a única fonte geradora de LsC, alegando ser isso uma exigência da instituição. Essa alegação por parte da professora parece sugerir que muitas vezes o professor pode saber como fazer e ainda assim não poder ensinar conforme sabe e sabe explicar teoricamente (cf. Almeida Filho, 1996b), pelo fato de sua prática estar atrelada a esferas mais amplas da instituição como, por exemplo, quando são os coordenadores e outros professores que decidem o LD a ser adotado. Assim como H, reconhece como positivas as experiências de

²⁰To enable to talk about and make future arrangements, to provoke students to think about the topic music, different lifestyles of professionals, amateur musicians and encourage students to use language freely, spontaneously in the role playing situation.

linguagem oferecidas pelo material didático. Sua justificativa apóia-se no fato de que o LD propicia uma variedade de atividades que possibilitam aos alunos não só trabalhar a estrutura da língua-alvo concentrando-se em exercícios com foco na forma, mas também explorar a sistematização por meio de produção escrita contextualizada (vide lição 4F 2 Writing), na qual vão ter uma maior abertura para usar a língua explorando sua criatividade, gerando insumo individualizado e lidando com situações do seu cotidiano.

Ao salientar a criatividade como critério essencial às LsC, N parece revelar que dá ao insumo um tratamento cognitivo-interacionista que a aproxima das orientações de um ensino comunicativo e do tipo de lições que os alunos por sua vez apreciam.

No tocante à quantidade de lições, ao contrário de S e de H, a professora mostra-se cautelosa: se por um lado não ignora a importância de um trabalho de reforço nas extensões da sala de aula, por outro, parece ter consciência dos efeitos negativos que a administração excessiva de tarefas pode acarretar aos alunos, que se sentirão sobrecarregados, além de que essas lições poderão roubar momentos preciosos para se trabalhar o insumo em sala de aula.

Os critérios apontados por N demonstram que ela parece partir de escolhas comparativamente mais apuradas que as demais professoras para construir experiências de linguagem para seus alunos. Mesmo introduzindo lições descontextualizadas com foco na forma, ela tem por objetivo facilitar o uso comunicativo da língua-alvo em sala (vide subseção 3.3, por exemplo, atividade em duplas desenvolvida pelos alunos em classe).

Dessa maneira N parece orientar sua prática por uma concepção de linguagem que considera o insumo como o produto de uma interação complexa com os mecanismos internos do indivíduo, não um objeto estático controlado externamente pelo professor, sendo muito importante, portanto, que o aluno, um ser pensante e ativo, tenha a oportunidade de trabalhar a sistematização não só com exercícios descontextualizados, mas principalmente com tarefas de produção contextualizadas, em que vai poder explorar a linguagem em uso, lidando com temas envolventes,

e sobre os quais tem o controle independente do conteúdo proposicional, podendo, pois, usar neles a criatividade.

3.1.3.3 As Lições de Casa que N “Passa”²¹

A exemplo do que foi realizado com as demais professoras, passo a examinar algumas LsC propostas por N, ao longo de duas aulas, e corrigidas oralmente em sala:

1) B. Past, Present or Future?

Circle the best response:

1 *What are you doing this afternoon?*

a. *We went to a movie.*

b. *I do my homework.*

c. *I'm visiting my friend Don.*

2 *Is Madonna really coming to our city?*

a. *Yes, she does.*

b. *Yes, she is.*

c. *Yes, she did.*

2) C. Family Plans

1 *Complete this page from Josh Logan's diary:*

October 12

Dear Diary,

I'm so excited! Mom and Dad told me we're going to the United States next summer. Dad has to go to California on business, so he ... before Mom and me. We ... Dad in Los Angeles, and we for a few days. We Hollywood and Universal Studios, and then I to Disneyland with my younger cousins Edwin and Daisy./.../

3) 2 *Now answer these questions about the Logan family's plans. Write complete sentences:*

1 *What are the Logans doing next summer? They're going to the United States.*

2 *Are they all leaving at the same time?-----*

4) F Writing:

1. *What is Jerry doing next week during his winter vacation? He's planning a pretty lazy week. Look at his calendar and write a paragraph about his schedule.*

²¹Fonte Geradora das LsC: Harmer, J e Adrian-Vallance D. *Touchdown - workbook three*, UK: Longman, 1993.

2. What is YOUR schedule for next week (or next month)? Write a paragraph about what you're doing then.

As amostras acima confirmam que as LsC organizadas por N são provenientes do LD, a exemplo de H. Surpreende que, num contexto no qual os alunos usufruem de uma carga horária privilegiada de três aulas por semana com a professora e mais uma de laboratório, e um contato rico com a língua-alvo em sala (cf. subseção 3.3.3.), não sejam exploradas como LsC outras fontes como textos autênticos de revistas, jornais, como forma de enriquecer ainda mais o trabalho em classe. Talvez essa ausência não se mostre tão problemática como nos demais contextos, em virtude de os alunos possuírem, além das LsC, o laboratório como extensão da sala de aula, compensando essa parte.

A quantidade de lições acima confirma as declarações anteriores da professora, e o seu teor revela que os trabalhos de sistematização e rotinização realizados nas extensões da sala de aula se dão em doses equilibradas, isto é, nem tantos que sobrecarreguem os alunos e ocupem muito tempo da aula para a correção, como parece ser o caso de H, nem tão poucos, que se desperdice o seu potencial, como parece ocorrer no caso de S.

Também confirma-se pelas amostras acima que as lições são organizadas por meio de atividades que vão de exercícios descontextualizados de múltipla escolha com foco na forma (lição 1b), exercícios contextualizados de completar e de pergunta e resposta (lições 2c e 3) que abordam temas adequados ao universo dos alunos (viagens), até tarefas de produção escrita contextualizada (vide lição 4 F 2) que exploram situações vivenciadas pelos alunos na vida real (planejar sua agenda para as férias, para a semana e/ou próximo mês). Neste ponto essa LC diferencia-se daquelas ofertadas pelas outras professoras, pois possibilita aos alunos uma “certa” abertura para expandir o insumo e trabalhar as estruturas e o vocabulário de forma pessoal significativa e prazerosa, conforme avaliação dos próprios alunos (vide tipologia das LsC, subseção. 3.2.5), sendo esta uma postura que a faz convergir para uma abordagem de ensinar comunicativa.

A análise dos critérios perseguidos pelas três professoras ao “passar” LsC e das amostras de lições parece revelar primeiramente a supremacia do LD enquanto fator determinante das experiências de LsC, sobretudo no caso de H e N, o que implica numa ausência de variedades de amostras ricas de linguagem advindas de fontes como jornais, revistas, tevê, rádio, livros, produção autêntica dos alunos, etc. Tal constatação vai contra os critérios apontados como relevantes em uma LC pelos alunos e corrobora de início resultados de pesquisas anteriores (Santos, 1993 e Consolo, 1990), citados no segundo capítulo desta dissertação. Em segundo lugar, ocorre um trabalho criado por S como LC, que sai do LD, porém a experiência de linguagem não é organizada de forma a atrair a atenção dos alunos no aspecto afetivo, levando-os a explorar suas fantasias, necessidades e interesses. Em seguida, percebe-se o predomínio excessivo de exercícios descontextualizados, seqüenciados gramaticalmente e pobres em estrutura, notadamente nas amostras de S e H, que demandam pouco esforço por parte dos alunos e que reforçam a crença já tão arraigada nos alunos de que aprender uma LE restringe-se a aprender regras gramaticais. Por fim, constata-se a inexistência de experiências de linguagem de produção escrita contextualizada (com exceção do cenário 3) que explorem a geração de um insumo individualizado ou que incentivem o aluno a ser criativo e a usar a língua-alvo com o propósito de comunicar idéias e não só de exibir correção formal.

As características da linguagem das LsC oferecidas aos alunos nos três cenários, sobretudo no caso de S e H, sugerem a existência de um insumo em condições adversas à aquisição, situação essa que leva a um comprometimento de todo o potencial das LsC enquanto prática de sistematização e rotinização, de avaliação continuada e de desenvolvimento da consciência de aprender.

Ora, diante de práticas (abordagens) de “passar” LsC orientadas por princípios dessa natureza, parece compreensível hipotetizar a respeito do impacto negativo (vide subseção 3.2.5)

que essas lições podem provocar em adolescentes que valorizam a variedade nas fontes geradoras, o grau de criatividade, de relevância e de prazer como condições essenciais para uma LC.

Tal quadro explicativo ajuda também a compreender a razão por que os alunos constroem conceitos mais positivos não só com relação às lições das escolas de línguas que freqüentam que, segundo eles próprios afirmam, “*não são monótonas, legais, adoro, interessantes, aprendo muito mais e desafiadoras*”, como também as LsC de outras matérias do currículo da escola, nas quais eles têm a chance de expressar suas idéias e compartilhá-las em classe com a professora e os colegas, se enriquecendo como seres humanos, como os SAA comentam sobre as aulas e as lições de ciências:

/.../

SA: (incomp) *é eu acho que a maioria gosta das duas coisas também. na aula de biologia é todo mundo gosta circulação respiração. todo mundo gosta desse negócio.*

SA: *o conteúdo.*

SA: *é você aprende coisas (incomp)*

SA: *põe suas idéias.*

Pelas mesmas razões, NA manifesta sua preferência pelas lições de história:

/.../

NA: *não. é também. porque é mais é inglês é que nem português eu num gosto. é o estudo da língua assim. uma língua. história não. é o estudo de de tudo assim não é só [assim é é sobre gente... acontecimentos (incomp)]*

Depreende-se, portanto, das características do insumo aqui levantadas, que as lições de S e H são como são porque seguem critérios coerentes com uma abordagem de ensinar estruturalista, que concebe a língua como um sistema estático, compartimentalizado, onde primeiro se parte das estruturas mais simples até chegar às mais complexas. Já no caso de N pode-se dizer que as LsC são como são porque oferecem uma oportunidade maior para que o aluno expanda o

insumo e explore sua criatividade como forma de aprender uma LE.

A análise de algumas amostras de LsC e os critérios de escolha seguidos pelas professoras, notadamente S e H, estão longe de atender às necessidades dos alunos, e parecem reforçar a urgência de o professor ter cada vez mais explicitado dentro da sua abordagem de ensinar o seu conceito de linguagem para assim poder se colocar de forma mais crítica no momento de avaliar o insumo do LD com o qual seus alunos vão trabalhar em casa, prática sobre a qual passo a discorrer na seção a seguir.

3.2 A Prática de Fazer Lições de Casa

Antes de iniciar a apresentação e discussão dos dados referentes à prática de fazer LsC propriamente dita, considero relevante fazer um breve apanhado do histórico de aprendizado de LE dos alunos dos três contextos e mostrar também a importância que a LE (Inglês) representa em suas vidas.

3.2.1 Histórico de Aprendizado e Importância do Inglês como Língua Estrangeira

Dos doze alunos pesquisados de S, oito não frequentam nenhum curso de línguas, além das duas aulas semanais que a escola propicia, sendo que aqueles que o fazem consideram suas lições “*meio difícil, pesado, ótimas, aprendo muitas coisas que não aprendo na escola, legais e interessantes, adoro, não são monótonas*”. Sete deles têm experiência de apenas três anos na língua-alvo, enquanto os demais, por volta de quatro a cinco. Todos eles valorizam a aprendizagem do inglês, lembrando a sua importância enquanto fator determinante para “*aumentar a chance de trabalho, em qualquer emprego estão pedindo, mercado de trabalho exige, é básico em qualquer lugar, para garantir um bom futuro, é útil em qualquer trabalho*”.

Mais da metade dos alunos de H possui contato com a LE, que varia em torno de sete a oito anos. Oito desses quatorze alunos, além das duas aulas do colégio, frequentam cursos de

línguas fora da escola, sendo que um deles tem professora particular em casa. A exemplo das LsC do colégio, as lições do curso de línguas são *“chatas, uma porcaria, um pouco mais fortes, uma besteira”*. Dois deles já têm experiência com o inglês em situação de imersão, em virtude de viagens ao exterior. Quanto ao aspecto da valorização da LE, a maioria dos alunos pesquisados refere-se ao inglês como *“uma língua importante, básica, universal, necessária para o futuro profissional”*.

A exemplo dos HAA, os alunos de N usufruem de um contato com o inglês que varia de sete a oito anos, sendo que quatro deles, além das quatro aulas semanais oferecidas pela escola (três em sala com N e uma no laboratório com outra professora), também estudam inglês fora da escola. Ao contrário dos SAA, porém, consideram o nível do curso que freqüentam *“mais fácil do que no colégio, não adianta nada, é muito fácil”*. Uma das informantes possui experiência de aprendizado de quatro anos, vivendo no exterior e estudando em escola americana, avaliando suas LsC naquele período como *“totalmente diferentes, pois lá você estudava gramática e redação em inglês, como nós estudamos português aqui, é super mais difícil”*. Os alunos de N unanimemente percebem a relevância de estudar inglês, justificando que *“é importante para o mercado de trabalho, necessário para um futuro currículo, por tratar-se da língua mais falada no mundo e na maioria dos lugares que visito no exterior”*.

Apesar de estarem inseridos em contextos diferenciados de ensino, as afirmações dos SAA, HAA e NAA acima revelam crenças em comum, no que se refere à importância de se dominar a língua inglesa se o indivíduo deseja ser bem sucedido na vida profissional futura.

As diferenças são mais dramáticas quando se trata do tempo de contato com a língua, com vantagens para os HAA e os NAA, que têm um histórico de contato com a LE muito maior (7 a 8 anos) sobre os SAA (3 anos) e mais rico. É importante assinalar também que os NAA encontram-se em condição privilegiada sobre os demais em virtude da carga horária de quatro aulas semanais que possuem em contraste com as duas aulas oferecidas pelos outros dois contextos pesquisados.

Embora este fator por si só já ampliasse as possibilidades de exploração das fontes de LsC tal não acontece, como pôde ser verificado, quando da análise dos critérios de escolha observados pelas professoras ao “passarem” LsC. É importante que se pondere, contudo, que essa ausência pode ocorrer muitas vezes independentemente da vontade da professora, devido às exigências e/ou limitações que a própria instituição lhe impõe.

Quando solicitados a comparar suas experiências de LsC, as opiniões divergem também. Enquanto os SAA fazem uma avaliação positiva das LsC de seu curso de línguas, os HAA demonstram descontentamento com ambas. Já os NAA avaliam de forma mais positiva as experiências de LsC do colégio em detrimento da escola de línguas, uma avaliação que se pode considerar inusitada. Em geral os alunos carregam a crença de que na escola só se aprende gramática, e é “lá” na escola de línguas que aprendem “melhor” a língua-alvo. Esse resultado pode estar refletindo o tipo de qualidade de ensino oferecido pela professora em sala de aula.

3.2.2 A Importância das Lições de Casa para as Professoras

A maior ou menor exploração das funções das LsC enquanto oportunidade para (1) sistematização e rotinização, (2) para avaliação continuada e (3) para desenvolvimento da consciência de aprender vai depender em parte da abordagem de ensinar do professor. Ao discorrerem sobre a importância das LsC, as três professoras oferecem pistas que revelam a maneira como exploram as funções das LsC enquanto experiências de linguagem que dão continuidade (enquanto extensão) a um processo dinâmico de ensinar e aprender uma língua-alvo. No questionário, S assim se expressou com relação à importância de se fazer LC:

S: A lição de casa é importante para ajudar o aluno a (1) afinar e (2) aprimorar os seus conhecimentos

Durante a entrevista, S acrescenta:

.../o que por que que eu dei a lição? que é um (3) treinamento pra ele fixar o conhecimento .o importante

da lição é é (4) adquirir conhecimento sobre a língua.

/.../ a lição serve para (5) o aluno estudar mais.

Quanto a H, ela afirma que a LC é importante:

H: à medida em que está (1) fixando o que aprendeu, (2) concentrando sua atenção nas dificuldades que podem aparecer para poder esclarecê-las posteriormente.

E em seguida, na entrevista, emenda:

(3) promove autonomia, responsabilidade.

N considera em seu planejamento as LsC como *(1) estratégias de avaliação* e assim se posiciona no questionário:

N: (2) reforço, (3) situação de aprendizagem, (4) aluno pode consultar livro-texto, (5) contínuo envolvimento com o subject, (6) elaborar e hipotetizar sobre a LE, (7) meu feedback para perceber e avaliar meu teaching, (8) promove valores e atitudes positivas.

Na entrevista N lembra que a LC:

N: (9) deve fazer parte da vida do aluno, é uma estratégia DO aluno...

Os dados mostram que cada uma das informantes apresentou diferentes funções para as LsC, as quais foram categorizadas como se segue:

<i>S</i>	<i>H</i>	<i>N</i>
<i>I. Sistematização</i> <i>1. Adquirir conhecimento sobre a língua, Afinar, Aprimorar, Fixar e Treinar o conhecimento</i>	<i>I. Sistematização</i> <i>1. Concentrar atenção nas dificuldades e Fixar</i>	<i>I. Sistematização</i> <i>1. Consultar livro-texto, Elaborar, Hipotetizar sobre a língua, Reforçar, Situação de Aprendizagem</i>
<i>II. -o-</i>	<i>II. -o-</i>	<i>II. Avaliação Continuada</i> <i>1. "Feedback" do professor para perceber e avaliar o seu ensino</i> <i>2. Servir como estratégia de avaliação</i>
<i>III. Desenvolvimento da Consciência de Aprender</i> <i>1. Fazer o aluno estudar mais</i>	<i>III. Desenvolvimento da Consciência de Aprender</i> <i>1. Promover autonomia e responsabilidade</i>	<i>III. Desenvolvimento da Consciência de Aprender</i> <i>1. Deve fazer parte da vida do aluno como uma estratégia</i> <i>2. Promover valores e atitudes positivas</i>

Quadro 6: Categorização de Funções da Lição de Casa de S, H e N

O grau de importância atribuído às LsC por S, H e N convergem até certo ponto, na medida em que todas as informantes parecem ver nessa prática uma oportunidade para desenvolver a sistematização e a consciência de aprender. Porém, N parece diferir de S e H por atribuir às LsC a função de avaliar continuamente não só o aluno, mas a abordagem da professora também. Essa diferença de visões quanto às funções das LsC pode influenciar o trabalho desenvolvido em sala e nas suas extensões e contribuir para que os alunos construam conceitos e vejam funções mais ou menos amplas ou limitadas para a prática de fazer LsC.

3.2.3 A Importância das Lições de Casa para os Alunos

Consultados os alunos dos três contextos, a grande maioria, pelo menos no nível de discurso, reconhece a sua importância. Os SAA, HAA e NAA assim se posicionaram:

SAA: é um treino, uma ajuda, você guarda, aprende mais, melhora, pratica, medita, pensa, lê e relê.

HAA: é um treino, ajuda a praticar, fixa, exercita o vocabulário.

NAA: importante para treinar a escrever, praticar, fixar, ver se eu entendi mesmo.

Percebe-se pelas declarações dos SAA, HAA e NAA que estes, na sua maioria, consideram as LsC importantes ao seu processo de aprendizagem, atribuindo a elas funções prioritárias de treinar, fixar e praticar. A frequência com que esses termos são citados pelos alunos é indicativa de uma concepção de LC com uma dimensão sistematizadora e rotinizadora.

Comparando a importância atribuída às LsC por S, H e N e seus respectivos alunos, os resultados revelam uma concordância na avaliação dos três grupos quanto à importância de se explorar a prática de fazer LsC enquanto oportunidade para a sistematização. Este resultado positivo é bom, porém as funções das lições podem ir além disso. Penso que elas podem e devem ser exploradas mais amplamente por professores e alunos, no sentido de se tornarem oportunidades (a) para se avaliar continuamente os alunos, o professor e o LD, e também (b) para expandir as estratégias de aprender dos alunos refinando a sua consciência de aprender, sendo esta última função extremamente importante quando se deseja promover uma postura de responsabilidade nos alunos frente às LsC. Cabe ao professor, portanto, refletir a respeito de quais funções têm privilegiado durante a prática de “passar”, fazer e corrigir LsC, e se estas são coerentes com a sua abordagem de ensinar.

Embora S atribua às LsC a função de ajudar o aluno a estudar mais, uma análise cuidadosa das entrevistas e dos questionários dos SAA não revela evidências de que vejam na prática de fazer LsC tal função. Diante dessa constatação, considere relevante levantar com S como vem desenvolvendo esse trabalho com seus alunos:

S: sempre oriento eles eles não pesquisam assim só por copiar do livro... eu oriento sim... ponho perguntas e aí a gente fala em inglês responde repete em inglês então.

Pq: mas eu digo você orienta como estudar. procura descobrir como eles fazem? você tá... quer dizer atenta pra melhorar essa parte?

S: eles num tão nem aí... se você não ficar em cima deles eles não VÃO pra frente entendeu então... é por isso que eu me mato mais em sala de aula com eles ((rindo)).

Os dados revelam que existe por parte de S uma orientação quanto à tarefa a ser executada, orientação essa, aliás, coerente com a posição que tomou no questionário, ou seja, uma boa” orientação significa *“dar as coordenadas mínimas do que tem de ser feito em casa”*. Percebe-se, pois, nessa concepção de orientação, a inexistência de qualquer indício de uma abordagem de ensinar que contemple a importância de uma orientação aos alunos com vistas a melhorar a sua competência como aprendiz tanto quanto a sua capacidade linguístico-comunicativa. Não existe qualquer incentivo a ações ou reflexões que os levem a reconhecer que aprender uma LE pode requerer um trabalho árduo, ou ainda qualquer estímulo ao uso de estratégias de aprendizagem, por meio das quais os alunos identificam como aprendem e de que forma preferem aprender. Tal postura por parte de S a coloca dentro de uma concepção tradicionalista de ensinar, cujo pressuposto reza que a aprendizagem acontece como resultado de uma pressão externa exercida pelo professor. É com base em experiências de aprender dessa natureza que os alunos perpetuam um papel de aluno passivo.

Talvez na prática da professora se encontre também a explicação para a dimensão limitada de funções que os alunos atribuíram às LsC e o que consideravam ser uma LC “bem” orientada. Na ocasião só conseguiram se lembrar das funções de sistematização e rotinização *“praticar, fixar e treinar”*, e deram respostas evasivas quanto ao que entendiam por uma lição “bem orientada” com declarações do gênero: *“sei lá, é o dever do professor, explica bem o que pede, que esclarece as dúvidas”*, por serem as únicas funções de praxe que reconhecem possuir em seu repertório de aluno.

Para H, além de fixar e concentrar, as LsC cumprem as funções de promover a autonomia e a responsabilidade dos alunos. Tendo em vista que a professora busca construir essa prática durante os momentos de correção da LC, desloco para a subseção 3.3.2, que trata da prática de corrigir LsC, a discussão dessa questão.

Promover valores e atitudes positivas e despertar nos alunos a idéia de que a LC deve fazer parte da sua vida como uma estratégia é o que pretende N. Faz-se necessário saber como ela faz isso:

N: porque toda vez que você pede prum aluno é a pequena é a pequena comunidade deles. ele é responsável perante o grupo pela sua resposta. se ele não der. eu acho que é um valor. aí você já não está trabalhando habilidade. nem conceito. você está trabalhando atitude. mais que atitude. valores.

Pq: haha. e isso uh... e: :... isso você vem trabalhando com eles...

N: eu acho que isso é um never ending process. eu acho que o aluno tem que perceber a responsabilidade em relação ao grupo. mas principalmente a responsabilidade que ele compartilha com o professor pelo aprendizado.

Os depoimentos de N são importantes e trazem implicitamente a noção de que as LsC extrapolam as noções de recursos, instrumentos ou meios, para assumir funções formadoras. Também evidencia com esse parecer a percepção de uma relação de interdependência que se estabelece na experiência de ensinar e aprender, assumindo, contudo, como pressuposto que os alunos naturalmente devem cumprir o papel ativo e responsável que lhes cabe dentro do processo. Não seria correto criticá-la totalmente, pois, sem dúvida, em parte há alunos que conseguem automaticamente entender essa relação de interdependência, estão mais sensíveis ao seu papel de aluno ativo, assumem com responsabilidade seus estudos, são capazes de estabelecer seus próprios objetivos, explorando estratégias metacognitivas, isto é, planejando, avaliando e organizando sua aprendizagem por meio das LsC sem o auxílio do professor.

Por outro lado, é bom lembrar, há outros que, fortemente influenciados por uma cultura

de aprender que vê na figura do professor a pessoa responsável por fazer a aprendizagem acontecer, já apresentam dificuldades e necessitam de uma orientação que redimensione o seu papel de aluno e de estudar e torne a sua consciência de aprender mais crítica.

3.2.4 Mudança de Postura dos Alunos ao Fazer as Lições de Casa

Parece existir uma tendência entre os professores de reclamar que os alunos não fazem ou copiam as LsC. Ao perguntar a S se os alunos faziam a LC, esta respondeu no questionário afirmativamente. Durante a entrevista, porém, ela declarou que gostaria que eles mudassem sua postura e fizessem as lições com maior frequência, *“porque são importantes para adquirir conhecimento e não porque valem nota”*. Indagada sobre as possíveis razões desse comportamento, S assim justificou:

(...)

S: eles não estão nem aí como eu já disse. primeiro que eles sabem que o inglês não reprova... então eles se dedicam àquelas matérias que reprovam e seGUNdo eles estão naquela mania de copiar então e eu acho chato quando eu pego lição... porque como eu vou de carteira em carteira e eu corrijo uma frase aqui uma frase ali. um exercício aqui pra eles porem na lousa eu PEgo quem copia um do outro. porque se é o mesmo erro... pra fazer em casa e trazer o mesmo erro eu pego... então eu prefiro trabalhar em sala de aula onde eu vejo quem realmente trabalha.

Pelos dados acima S deixa transparecer que a hipótese pelo desinteresse dos alunos decorre da pouca valorização da matéria dentro do currículo da escola. Sem dúvida não dá para ignorar que a desvalorização da disciplina LE no contexto das escolas públicas pode muitas vezes influenciar negativamente a postura dos alunos ali inseridos e, eu acrescentaria, a dos professores também. Cabe aqui lembrar, contudo, que esses mesmos alunos, quando questionados a respeito da importância do inglês, em suas vidas, demonstraram um nível de consciência bastante elevado. Esse fato leva-me a pressupor que há outra(s) causa(s) incidindo negativamente na postura dos

alunos.

Sem tirar a responsabilidade que lhes cabe dentro do processo de ensino-aprendizagem, e levando em conta o filtro afetivo baixo da professora à época da pesquisa (cf. subseção 1.5.2.1.1), enquanto forças de contraponto, avalio que a dificuldade pode ser em parte também resultado da abordagem de ensinar de S em sala e nas extensões, que abriga certas contradições, com as quais possivelmente a professora não deseja se confrontar e que necessitariam de um trabalho de reflexão mais refinado²². Ao adotar uma prática investigativa das suas ações, o professor tem oportunidade de entrar num processo de auto-questionamento, que o levará a considerar se não estaria conduzindo a aula e organizando experiências de LsC de tal forma desestimulantes, não-significativas, aborrecidas e com um nível de exigência tão baixo que os alunos não percebem a relevância de um trabalho extra em casa para complementar as atividades em sala de aula, só fazendo-as porque vão ganhar nota ou perder ponto.

Muitas vezes os alunos podem se perguntar: Fazer lição para quê? Que coisa mais aborrecida e repetitiva. Isso não adianta. É perda de tempo. Esses e outros comentários o professor já pode ter ouvido deles. Nos trechos abaixo trago a avaliação dos SAA a respeito dessa prática:

Pq: vocês têm muita lição de casa?

SA: não.

SA: não.

SAA: não.

SA: (às vezes a gente tem trabalho).

²² Esse processo refinado de reflexão encontra subsídios no programa de formação auto-sustentada advogado por Almeida Filho (1996b). Nele o professor entra em um processo contínuo de tomada de consciência e realização de ações que lhe permitem a interlocução com os juízos teóricos da época, encontrados em livros e artigos dos pesquisadores e divulgadores reconhecidos que precisa conhecer e perante os quais se posicionar. A conscientização do ensino que faz é, assim, assumida como condição básica para que o professor possa iniciar mudanças em sua abordagem de ensino (a partir de sua competência aplicada) e refletir sobre ela reforçando sua competência. Dessa forma Almeida Filho sugere que o professor necessita se tornar o seu próprio especialista (cf. Prabhu, 1992) fazendo sentido do que faz (ensinando) (Almeida Filho, 1996b).

Pq: toda aula?

SA: às vezes.

SA: vocês fazem?

SA: quem tiver vontade de aprender faz.

Pq: você tem?

SA: não eu acho que eu faço mas depois chega aqui em sala ela passa na lousa e todo mundo copia e depois pede uma frase e explica mas ela só explica... e sempre em português... explica uma vez outra vez assim todo mundo fica conversando quem (incomp) não dá muita vontade de prestar atenção aí na lousa.

SA: é.

Pq: falar em fazer lição pra vocês... qual a idéia que surge na cabeça então... uma experiência como vocês qualificariam?

SA: chata.

SA: tem que fazer né.

Pq: tem que fazer. é uma obrigação... e você você faz sempre?

SA: eu faço.

SA: vê aí XXX.

SA: eu faço! apesar de ser repetitiva eu faço...

SA: não sai daquilo... é sempre igual.

Os dados acima parecem revelar que, mesmo a contragosto, pelo menos no discurso, os alunos fazem o dever de casa, desconfirmando a hipótese levantada por S de que se a disciplina não reprova eles tendem a ser displicentes. Os depoimentos parecem dar consistência à hipótese por mim levantada de que as ações dos alunos podem em parte estar refletindo a prática não significativa, desestimulante, aborrecida e desnecessária a que os alunos têm sido expostos nas extensões da sala de aula, aliada à árida e frustrante experiência vivenciada em classe, em que raramente entram em contato com a língua-alvo (cf. subseção 3.3.1). A maneira que muitos encontram para responder a essa situação adversa pode ser o copiar ou o não fazer as lições.

Ao questionar H se os alunos faziam as lições, esta respondeu que “a maioria faz , alguns copiam, outros trazem em branco. Desejo que eles façam a lição porque é importante e não

*para conseguir nota. O aluno que faz lição de modo a me agradar é aquele que vem com essa bagagem de casa*²³, *ele é cobrado para ser responsável e conscientizado pelo professor ou escola que se fizer será muito melhor para ele*". Vale a pena, porém, trazer um momento em sala para ilustrar de que forma a professora conscientiza seus alunos a fazer a LC:

/.../

H: não não não me entra. não tem discussão. eu não tenho sossego de estar fazendo alguma coisa que vocês não fizeram em casa. é o fazer ... o errar... o corrigir... que vai fazer vocês tirarem alguma algum proveito disso tudo. eu vou ter sempre que que caminhar achando que vocês estão estudando bem... sabem aquilo. mas vai ter sempre assim... sabe sabe... um piso falso que você pisa e a madeira tá podre e vocês ... esse piso é o que depende de vocês. eu vou ter sempre que estar caminhando contra um piso falso. vocês tem que estar conscientes de que vocês já são grandes pra gente ficar chamando atenção toda hora. e nós temos um conteúdo. um conteúdo muito extenso. não dá pra trabalhar só em classe. tem que fazer as coisas de casa. quanto mais você faz. exemplo. como é que a gente aprende a escrever. escrevendo. e a gente aprende a falar falando... não tem conversa. where did I stop? class I want you to know that is very necessary to study... ok... nobody is absent today?

Depreende-se do discurso metafórico de conscientização de H uma tentativa de mostrar aos alunos que a tarefa de aprender exige esforço, chamando-os à responsabilidade que lhes cabe dentro do processo de ensinar-aprender. Na realidade, o que acaba acontecendo é que a sua postura, a exemplo de S, ajuda a cristalizar a crença tradicional de que o professor é aquela pessoa que deve exercer pressão sobre os alunos como única maneira de "pisar" em "chão firme".

Outro aspecto que chama a atenção na postura de H é a sua pressuposição de que os alunos são auto-suficientes na tarefa de estudar, sem se dar conta de que muitas vezes esse pressuposto é falso. Fazer lição para muitos deles pode representar uma tarefa para a qual precisam ser orientados, caso contrário vão comumente interpretar essa prática como experiências desnecessárias (cf. Barnett, 1989), comprometendo, assim, uma das funções formadoras

²³ Uma vez que não obtive registros dos pais, essa variável colocada por H deixou de ser contemplada na análise.

importantes das LsC, que é o desenvolvimento da competência do aluno como aprendiz. (cf. Wenden, 1988).

Cumpramos ressaltar também que essa deficiência os alunos vão carregando consigo ao longo das séries mais avançadas até chegar à universidade (cf. Cavalcanti, 1985), quando então vai se pensar em tomar medidas saneadoras dessa dificuldade. Ora, por que não começar desde as séries iniciais a refinar a capacidade de aprender de nossos alunos, levando-os progressivamente a melhorar suas estratégias de estudar? Reconheço ser esta uma função importante das LsC, sendo, portanto, crucial que o professor investigue, dentro dos princípios, pressupostos e crenças que compõem a sua abordagem de ensinar, o *status* que ela enseja.

À primeira vista, a relevância que H dá ao processo de aprender e ao papel de aluno poderia inseri-la dentro de uma abordagem comunicativa de ensinar, porém um professor com traços comunicativos dá um passo além disso. Além de lembrar os alunos de que um trabalho extra em casa é necessário, estimula debates informais em sala onde busca familiarizar-se com a cultura de aprender que permeia o universo de seus alunos, procura saber o que eles consideram que seja aprender uma LE, conscientiza-os sobre a proposta de ensino adotada e interessa-se por melhorar as estratégias de estudar deles também (cf. Baghin, 1993 e Oxford, 1990). O professor com abordagem comunicativa entende que não basta alertar os alunos dizendo que escrever se aprende escrevendo. Esta observação parece ser óbvia demais para que os alunos a levem a sério e mudem sua postura. É necessário uma ação concreta por parte da professora, em que ela mostre os passos necessários para que os alunos organizem a sua escrita, ou então os oriente a descobrir as estratégias que melhor se adaptam a eles. O que é vivido na prática tem efeitos muito mais fortes e duradouros do que o que é ouvido no nível do discurso (cf. André, 1995).

Algo próximo da ação concreta a que me refiro seria a orientação de N, por exemplo, quando “passa” LsC a seus alunos. É interessante analisar como ela faz isso:

.../

N: *let's say... what's YOUR schedule for next week [or next month]. this is for homework. alright?*

NA: [next month]

N: *write a paragraph about what you're doing then... so what you have to do? first let's brainstorm ok... it's about YOUR YOUR schedule... so... before...before you write it I want you to have an outline ... ok ((escrevendo na lousa)) sunday monday tuesday wednesday thursday friday saturday ... ok XXX tell me what you're gonna do on sunday?...*

Depreende-se dos dados acima que N não só orienta para a tarefa a ser executada mas também sobre como fazê-la. É essa postura por parte da professora que a vincula a uma abordagem de ensinar com tendências comunicativas, segundo a qual uma orientação para ser considerada “boa” cumpre tornar os processos de aprender visíveis aos alunos, dando-lhes nomes e exemplificando-os, ou seja, mostrando as estratégias de aprendizagem²⁴ que eles devem desencadear para atingir tal propósito (cf. Allington, 1994).

Voltando agora para os alunos de H, oito responderam no questionário que faziam a lição porque queriam “*ganhar nota, passar de ano sem ficar de recuperação e porque tem que fazer mesmo*”. Já durante a entrevista os alunos justificaram também por que deixam de fazer a lição:

.../

HA: *[eu sempre faço] lição quando tipo perder ponto. daí eu faço mas...*

²⁴Estratégias Úteis Para Desenvolver a Escrita: Inserir vocabulário novo em um contexto - Kátia, uma aluna de inglês, encontra uma lista de palavras e expressões relacionadas à palavra “*sewing*”, tais como *hook, eye, seam, zipper, button, snap, thread, etc.*, e escreve uma pequena estória de tal forma a inserir essas palavras em um contexto significativo (Oxford, L. R. 1990). Elaboração e Planejamento Organizacional: são duas estratégias importantes a serem utilizadas durante a fase de pré-escrita e de planejamento. Tempestade de idéias e mapeamento semântico são estratégias usadas para se elicitar o conhecimento prévio dos alunos a respeito do tópico e ajudam o professor a convencer os alunos de que eles possuem mais conhecimento do que possam imaginar. Após essa fase os alunos necessitam selecionar e organizar as idéias que usarão para escrever a sua estória. Alguns preferem escrever sem planejamento, deixando para fazê-lo só depois que tiverem produzido algum texto. Um esquema também pode ajudar os alunos a lembrarem e organizarem o seu conhecimento prévio (Chamot A. U & O'Malley, 1990).

HA: eu acho errado porque lição de casa você é obrigado porque você perde nota...às vezes você é obrigado a fazer uma coisa que você num gosta tipo num dá pra fazer uma coisa que você num gosta

HA: eu nunca faço. tipo eu esqueço... fico conversando na classe tipo...

*HA: é é... também às vezes tem lição e você **nem sabe que jeito estudar!***

*HA: eu sempre lembro. mas nunca quero entendeu essa **lição repetitiva** aí.*

*HA: é isso aí. ah a gente **já estuda cinco horas...** e vai ter que **estudar mais em casa ainda.***

HA: em casa tem que sentar pra descansar na escola até você pode estudar mas levar exercício pra casa isso num tem nada a ver.

*HA: ah se for pra aprender **tem que aprender no colégio. não em casa.***

Muito embora os HAA tenham respondido que as lições são importantes pois cumprem funções como fixar, treinar, praticar e exercitar, os trechos da entrevista acima desconfirmam isso. Fica evidente, pela maioria dos depoimentos, que na realidade as LsC são vivenciadas mais como experiências punitivas, obrigatórias, para ganhar nota, repetitivas, ineficientes e desnecessárias. Para alguns, aprender não exige um investimento próprio, basta consumir passivamente os exercícios e o tempo da professora em sala, evidenciando com essa visão uma cultura de aprender que vê no professor aquele que faz o aprendizado acontecer (cf. Wenden, 1988).

Também a incidência de conceitos negativos associados às LsC por parte dos alunos neste cenário parece indicar a necessidade de um “olhar” crítico da parte da professora e dos alunos quanto à prática de “passar”, fazer e corrigir lições que estão realizando em sala e nas extensões, no sentido de “ver” o valor das LsC, porém sem associá-las à premiação ou punição, mas sim reconhecendo que aprender uma LE pode ser uma tarefa prazerosa que requer um trabalho árduo e de comprometimento.

Também parece patente, pelo desabafo de um dos informantes, a sua necessidade de orientação sobre hábitos de estudo, sendo esse desconhecimento da aluna uma evidência desconfirmatória do pressuposto assumido por H no exemplo acima de que os alunos sabem estudar “bem”. Muitas vezes o professor acredita que os alunos têm domínio sobre esse aspecto, e assim desconsidera a importância de uma orientação que possibilite a eles o entendimento de que

a utilização de determinadas estratégias de aprendizagem é importante, como elas podem ser exploradas, como avaliar sua transferência e como transferi-las para outras situações, refinando-lhes sua consciência de aprender.

Ao responder o questionário, N pressupôs que *“a maioria faz lição de casa porque a considero a um instrumento de avaliação”*, almejando que *“idealmente os alunos percebessem a lição como um presente, um ato de devoção e não de obrigação”*. Quando entrevistados, os alunos de N revelaram:

/.../

NA: *se você não estudar até se você só deixar pra estudar na véspera da prova você vai ter que estudar muito de muita coisa.*

Pq: *ah você não deixa então pro último minuto?*

NA: *não.*

NA: *não nada a ver. depende da pessoa.*

NA: *eu não deixo.*

NA: *não assim depende. eu não estudo. eu não estudo. é só prestar atenção na aula que eu já entro (incomp)*

NA: *ah não (incomp)*

Pq: *pensando no inglês.*

NA: *é.*

NA: *eu tô falando que é assim. que quem não estuda. não faz lição diariamente chega em classe e na hora da prova não sabe de nada. depende da pessoa [(incomp)]*

NA: [eu não estudo diariamente]

NA: [é].

NA: *é não dá pra você (incomp)*

NA: *não é XXX depende de pessoa mas mesmo não adianta só prestar atenção na aula se eu não estudar se eu não for revendo assim cada dia eu não vou bem.*

NA: [*por exemplo então vocês acham importante então fazer a lição*] *de casa vai reforçar tudo o que você viu (incomp)*

NA: [*eu esqueço*].

NA: [*eu também. eu esqueço*].

Os registros e as discussões acima dos alunos deixam transparecer que a grande maioria

reconhece o valor de se fazer LsC, refletindo uma consciência de aprender mais aguçada com relação aos benefícios que essa prática pode trazer do que os demais alunos pesquisados dos outros contextos, principalmente o caso dos HAA que as rejeitam.

Muito embora não percebam a prática de fazer LsC como um presente ou ato de devoção como N “idealmente” deseja, estes demonstram ter percepção de que a tarefa de reativação e concentração na aprendizagem consciente de regras em casa intensifica a aprendizagem, faz parte da vida do aluno e o ajuda a obter um bom desempenho durante as avaliações tradicionais e em classe também. Essa consciência crítica de aprender é evidenciada pela maneira como os alunos identificam caminhos próprios de aprender, estabelecem metas para estudar em casa e dão mostras de que aprender é um processo ativo que demanda empenho da sua parte, não esperando que tudo venha da professora.

Outro aspecto que merece ser ressaltado é que essa postura positiva dos alunos encontra-se em conformidade com duas funções das LsC apontadas pela professora como importantes, quais sejam, *“promover valores e atitudes positivas”* e *“deve fazer parte da vida do aluno como uma estratégia”*. Penso que essa convergência de opiniões entre N e os seus alunos parece mostrar a existência de uma certa harmonia entre a abordagem de ensinar da professora e a cultura de aprender de seus alunos, não percebida nos demais cenários pesquisados, configurando-se, portanto, uma situação favorável para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de forma satisfatória.

Do que foi exposto pelos alunos dos três contextos com relação à prática de fazer LsC, sintetizei e agrupei alguns de seus pareceres, na tentativa de levantar uma tipologia dessas experiências, as quais exponho a seguir.

3.2.5 Tipologia das Experiências de Lições de Casa

Comparando os três cenários, observei alguns pontos coincidentes e outros divergentes

em suas avaliações que confirmam a hipótese por mim aventada na seção anterior a respeito do impacto negativo das lições sobre os alunos. Para os SAA, HAA e NAA, a prática de fazer LsC resulta em:

1) EXPERIÊNCIAS DESESTIMULANTES

SA: /.../ superfácil entendeu

SA: /.../ acho que o [livro] não estimula a gente a ir mais fundo no assunto e fica só naquele básico sabe

SA: /.../ o livro é simples demais... é repetitivo... tudo curtinho

HA: /.../ eu faço às vezes lição mas o que eu estou aprendendo aqui eu já aprendi há um ano e meio no XXX então pra quê?

HA: /.../ aqueles textos meu é muito monótono

NA: /.../ tem algumas bobearas nesse livro... tem umas perguntas é só você pesquisar que nem precisa pensar. é só copiar

NÂ: /.../ mas que nem tem a lição que a gente tá aprendendo quantos zeros têm o número sei lá, umas lições dessas!

2) EXPERIÊNCIAS ABORRECIDAS

SA: /.../ lição essa coisa chata

SA: /.../ não. toda lição é repete repete repete verbos... aquilo como chama... artigos pronomes né ... (incomp) e não acontece nada e a gente não entende nada

SA: /.../ não sai daquilo... é sempre igual

HA: /.../ eu sempre lembro... mas nunca quero entendeu... essa lição repetitiva aí.

HA: /.../ só é pergunta e resposta pergunta e resposta. uma chatice.

HA: /.../ mas é sempre a mesma coisa sempre o mesmo exercício sempre fazendo os mesmos diálogos.

NA: alguns exercícios são repetitivos e cansam

Percebe-se nas experiências 1 e 2 que os alunos de S, H e N tendem a perceber a força centralizadora do LD e a sua proposta (cf. Macowski, 1993), criticando as atividades que são repetitivas, descontextualizadas, já conhecidas, uma vez que já as estudaram na escola de línguas

que freqüentam, ou ainda aquelas lições que percebem sem uso prático fora das paredes da sala de aula. Também estão inclinados a desestimular-se e entediar-se quando são levados a trabalhar com textos cujos temas são irrelevantes, ou com diálogos que não apresentam uma linguagem natural, resultando em amostras de insumo que subestimam a inteligência dos alunos por não apresentarem desafios e não exigirem grandes esforços para realizá-las. O maior número de citações negativas diz respeito ao fato de as lições serem desestimulantes e aborrecidas, sendo que as reações mais fortes vêm da parte dos SAA e dos HAA.

A segunda reação negativa que chama a atenção refere-se à ausência de variedade de fontes nas LsC. Nesse caso, em todos os contextos os alunos se ressentem de fontes extras de LsC, porém percebe-se um nível de insatisfação em menor grau nos comentários dos NAA, que conseguem fazer algumas avaliações positivas com relação às atividades do LD (vide experiência no.10). É sempre oportuno reafirmar que cabe ao professor subverter qualquer atividade e/ou tarefa do LD sempre que a perceber como sendo desestimulante para seus alunos.

Lembrando o que já assinalai anteriormente, pressuponho também que essa crítica mais ponderada ao LD por parte dos NAA deve-se em parte a dois fatores como, por exemplo, o fato de os alunos usufruírem de aulas extras de laboratório, onde lidam com materiais diferentes daquele trabalhado em sala. Essa riqueza em termos de extensão pode contribuir talvez para quebrar a monotonia do LD e compensar a frustração pela ausência de variedade nas fontes geradoras de LsC em classe. Outro fator que também pode estar pesando na avaliação ponderada dos alunos com relação ao LD tem relação com as formas de exploração da sala de aula e das extensões propiciadas pela abordagem de ensinar da professora.

Outras experiências negativas de fazer LsC foram relatadas pelos SAA e os HAA, como mostram as declarações adiante:

3) EXPERIÊNCIAS PARA GANHAR NOTA

SA: /.../ eu acho assim... eu preferia mil vezes uma lição que você aprendesse a escrever sobre você do que ficar fazendo pesquisas e perguntas com respostas... você só decora isso na prova pra tirar a e depois?

HA: /.../ eu faço para ganhar nota.

4) EXPERIÊNCIAS OBRIGATÓRIAS

SA: /.../ tem que fazer né.

HA: /.../ eu sempre faço lição quando tipo perder ponto... daí eu faço mas...

HA: /.../ você é obrigado porque você perde nota.

5) EXPERIÊNCIAS DESCARTÁVEIS

SA: /.../ olha eu acho assim que a lição não influencia muito.

HA: /.../ pode acrescentar mas é muito pouco.

6) EXPERIÊNCIAS PUNITIVAS

HA: /.../ olha deveria ter menos lição e aula mais legal... só deveria ser usada como punição para o aluno que badernasse e atrapalhasse a aula.

HA: /.../ é é quando a professora tá inspirada [manda lição] até num poder mais.

HA: /.../ ela dá todo um exercício do bônus.

Os depoimentos 3, 4, 5 e 6 dos SAA e dos HAA parecem indicar uma concepção de LC como um mero artefato acadêmico, e não uma prática que pode contribuir para desenvolver a competência comunicativa dos alunos, a sua consciência de aprender e para avaliar continuamente a abordagem de ensinar do professor, a eficiência do LD e o processo por que passam os alunos. Fazer LC parece ser uma prática que os alunos realizam porque são pressionados e porque estão mais interessados na nota que vão obter, caso contrário não fariam, como deixa escapar um dos HAA na experiência 4: *“eu sempre faço lição quando tipo perder ponto... daí eu faço mas...”*.

Muitos podem ser os motivos pelos quais os alunos interpretam a prática de fazer LC dentro de um quadro tão pessimista. O que se depreende dos dados dos HAA em especial é que parece haver uma correlação negativa entre a forte rejeição que os alunos manifestam com relação à prática de fazer LsC e a quantidade excessiva de exercícios numa só aula, conforme já suspeitava quando procedi à análise das LsC, na primeira parte deste capítulo (vide subseção 3.1.3.2).

Somando-se a isso, um outro fator que parece estar contribuindo para que não só os HAA, mas os SAA também vivenciem a prática de fazer LsC como punitivas e descartáveis respectivamente é a qualidade das experiências de linguagem a que têm sido expostos. Neste momento remeto-me às análises feitas das lições propostas por S e H na primeira parte do trabalho, que mostram experiências de linguagem em condições desfavoráveis a um aprendizado significativo (vide subseções 3.1.3.1 e 3.1.3.2).

Um quadro adverso como esse conclama professoras e alunos a repensarem a maneira como vêm construindo essa prática. É necessário que o professor entenda que não basta “passar” lições a seus alunos, é necessário que estas não sejam somente amostras descontextualizadas de insumo, mas também experiências de linguagem ricas e significativas, em doses equilibradas, variadas nas suas fontes e que contribuam para tornar a aula mais interessante e produtiva, possibilitando a participação mais efetiva dos alunos em sala de aula (cf. Chastain, 1988).

Cabe ao professor fazer com que os alunos reconheçam o valor das LsC não como uma atividade premiadora ou punitiva, mas sim necessária ao bom desenvolvimento de uma competência lingüístico-comunicativa, sensibilizando-os, portanto, para o seu papel de aluno ativo, papel esse que o professor não pode assumir por eles e que implica no cumprimento de certos deveres de aluno, sendo um deles fazer e “se passar” LsC, para que assim aos poucos sejam eliminadas as conotações premiadora ou punitiva que pairam sobre as LsC.

Já os SAA demonstram não se envolver com tarefas nas quais não vêem um propósito:

7) EXPERIÊNCIAS NÃO-SIGNIFICATIVAS

SA: /.../ isso não adianta nada... porque pra mim não adiantou nada pela pesquisa eu não aprendi nada ... você vai copia do livro e é só.

SA: /.../ é ... que nem o jogo ... aquelas frases que ela colocou que ela fez... lembra? deu um monte de frases... que que deu? eu não aprendi nada com aquilo.

SA: /.../ é não dá mesmo ... não dá eu copio o negócio ouvindo música... eu não sei por que nós fazemos aquilo entende (incomp)

A frequência com que as expressões “*não adianta nada*”, “*não aprendi nada*” e “*não dá mesmo*” aparecem no discurso dos SAA evidencia que, dependendo da maior ou menor relevância ou sentido que os alunos percebem na lição que estão fazendo, estes tendem a apresentar um desempenho mais ou menos eficiente, colocar mais ou menos atenção e dedicar maior ou menor esforço na execução da tarefa.

Depreende-se das avaliações anteriores um grande número de reações negativas com relação à prática de fazer LsC. Algumas avaliações positivas, no entanto, também surgem da parte dos SAA e notadamente dos NAA, como mostram as asserções adiante:

8) EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL ENRIQUECEDORA

SA: essa foi legal porque ai a gente ficou conhecendo da cultura da onde vêm as linguas... sobre o pais.../.../ foi só essa e acabou.

A expressão de prazer e frustração manifestada simultaneamente por SA ao relatar a experiência bem-sucedida parece indicar que os alunos respondem de forma entusiasmada às tarefas de LsC que são lingüística, situacional e culturalmente interessantes e autênticas, sendo que esta deveria se constituir numa prática rotineira, e não ser um momento mágico e passageiro no rol das experiências de aprender dos alunos.

9) EXPERIÊNCIA PESSOAL PRAZEROSA

NA: /.../ eu gosto da que tem que escrever o parágrafo /.../ é é isso ó... vou falar das minhas coisas.

NA: é que é assim ó. você pode escrever que vai viajar.

Também foi possível perceber que os alunos recebem de forma positiva experiências de aprender nas quais vão estar trabalhando a linguagem por meio de produção escrita contextualizada, enfocando temas que são do seu interesse e/ou necessidade e com os quais estão envolvidos afetivamente com o insumo que vão produzir.

10) EXPERIÊNCIAS INTERESSANTES, PRODUTIVAS E CONSCIENTIZADORAS

NA: /.../ eu acho o livro didático tipo normal.

NA: /.../ é legal é legal [diário de josh].

NA: /.../ às vezes pode ser interessante.

NA: /.../ ah sabe o que eu acho também (incomp) mas no geral ajuda sabe.

NA: /.../ claro claro... com a lição aprende mais a linguagem... você entende mais o vocabulário.

NA: /.../ não adianta só prestar atenção na aula se eu não estudar se eu não for revendo assim a cada dia eu não vou bem.

Ao contrário dos SAA e dos HAA, que concluem que fazer LC é uma prática que pouco contribui para o aprendizado, os comentários dos NAA, por sua vez, evidenciam opiniões positivas sobre algumas lições do LD, apontando-as como importantes ao desenvolvimento da competência comunicativa e da consciência de aprender também. Dessa forma, a postura dos NAA configura-se, pois, como a mais propícia à construção de um processo de aprendizagem de forma satisfatória, uma vez que se encontra mais próxima da abordagem de ensinar da professora, levando, portanto, a um trabalho harmônico entre ambos.

3.3 A Prática de Corrigir Lições de Casa

Entendendo as LsC como experiências de linguagem que dão continuidade (na

extensão) a um processo fundado precipuamente na aula, cabe nesta seção examinar como se constrói a prática de correção das LsC por parte de S, H e N, enfatizando o conceito de sala de aula e de extensão de cada uma delas, com vistas a verificar se as LsC refletem de fato a abordagem das professoras e são coerentes com os propósitos da aula. É crucial que o professor se oriente pela mesma abordagem de ensinar tanto em sala de aula como nas suas extensões, uma vez que esses dois momentos devem estar ligados pelo mesmo conceito de língua/linguagem, de ensinar-aprender, de papéis de professor e de aluno. Na sequência selecionei alguns trechos de três aulas (3a, 4a e 5a. aulas) de S para ilustrar isso:

3.3.1 O Movimento das Lições de Casa de S

S salienta no questionário que uma “boa” correção é aquela em que “*os alunos participam*”, esperando deles “*a participação na aula para sanar as dúvidas*”. É interessante examinar como se desenrola essa correção na prática:

/.../

S: e acabou que aconteceu no passado e acabou... tá... *nesta pesquisa que vocês fIZEram que tipo de verbos vocês encontraram?*

SAA: *irregular?*

S: ah tá então vamos começar com os irregulares que que é verbo no tempo só termina em ed?

SAA: *não.*

SA: *muda a palavra.*

S: não... cada verbo vai ter uma maneira disTINta de se apresentar no? passado... alguém pode me dar um exemplo?

SAA: *go.*

S: go como é que fica o go?

SAA: *went.*

S: tá ((*escrevendo na lousa*)) qual outro verbo?

SA: *põe is.*

S: is... como é que fica no passado? [was]

SAA: [was]

Depreende-se dos registros acima que S encaminha a prática de sistematização e/ou correção da LC usando a LM, via dedução de regras e a partir de amostras de insumo não problematizadas. Da parte dos alunos, sua participação parece restringir-se à manipulação de regras de forma consciente, sem qualquer interação significativa com o insumo da língua-alvo.

Após a correção da lição, as experiências de aprender em sala de aula se subdividem em três atividades, conforme as transcrições abaixo:

/.../

S: infinitivo sem o to ... que é parecido com (incomp)... então é isso que eu falei pra vocês pesquisarem certo?

SA: tá certo.

S: vamos ver agora dentro do contexto como ficaria o verbo irregular... vamos pegar o livro pra ver o contexto qual a situação onde a gente possa usar nisso né...

SA: que página que é professora ?

S: página (incomp) shi::: ó ... na página cinquenta nós temos dois garotos conversando sobre a noite passada... então vamos ver ó ... where did you go last night ? where did you go last night? a noite passada... oh ya... who did you go with ?... my friend roy and patricia... patricia ! the girl you were in love with... how was it? terrible... why?... roy stayed with patricia all all the night... tá então nós temos aqui uma situação... então o que que eles estão falando aqui pessoal... o que que significa este texto...

SA: onde eles foram a noite passada.

S: que eles estavam a fim da patricia e aconteceu na noite passada e que mais?

SA: na discoteca.

S: o que mais?

SA: ele encontrou com o amigo roy.

S: ele levou o amigo roy junto e a patricia o que que aconteceu com ela?

SA: ela trocou o...

S: ela trocou ela pulou com o roy nem deu bola pra ele... ó vocês vão analisar as perguntas... olha aí ...como ele fala... where DID you go last night... aONde você foi na noite pa?

SAA: passada

S: eu fui à...? I WEN::t... I fui à...

SA: discoteca

S: a uma discoteca... a um lugar pra dançar... depois olha aqui a outra pergunta que ele usa ó... who did you go with... who DID porque porque que é uma coisa que já aconteceu... tá no passado /.../

É visível pelos dados acima que a LC dá lugar a uma atividade onde S contextualiza o

insumo trabalhado em casa, mostra a relação entre forma e seu uso comunicativo, porém na realidade este momento é só mais uma desculpa para a professora ocupar a sala de aula para traduzir o texto e sistematizar novamente, sem propiciar aos alunos a chance de realizarem uma comunicação efetiva da língua, usando as estruturas trabalhadas em casa.

Em seguida a professora explora a sala de aula por meio de uma atividade de criação de frases.

/.../

S: muito bem ... isso vocês vão fazer pra mim... na página cinquenta e um tem um exercício com várias situações... vamos imaginar que cada uma dessas situações já aconteceu tá... foi na semana passada... foi ontem ... sei lá... a situação já aconteceu portanto nós estamos dentro do passado... então veja lá eu vou perguntar pra cada personagem aonde ele foi... olha no quadrinho amarelo... where did Jane go aonde foi que a Jane foi.... she went to the movie... né então veja aqui embaixo vocês tem o nome do personagem e... aqui de ponta cabeça o local que eles foram... tem várias situações... então pergunta a cada personagem e responda aonde ele foi... pode ser com coisas que já aconteceu a semana passada o mês passado... cuíDado tem verbos regulares e tem verbos Irre...[gulares]

SA:

[gulares]

S: tá ... vai trabalhando no caderno... individual... fazendo frases tá.

Os dados acima revelam que, apesar de já ter sido solicitado dos alunos um trabalho extra em casa de sistematização com pesquisa de verbos, S novamente retoma este aspecto organizando experiências de linguagem em sala nas quais os alunos vão estar voltados para o conhecimento consciente da língua, não oportunizando experiências reais e naturais de linguagem, onde vão usar, praticar, envolver-se (e envolver) e experimentar a língua-alvo em situações reais de construção de significados com a professora e os colegas. Dessa maneira os alunos não têm oportunidade de fazer uso comunicativo da estrutura (verbos no passado regular e irregular) que estudaram em casa, e assim ampliar a sua relação com a LE, de tal forma que esta vá aos poucos se desestrangeirizando para fazer parte da sua vida, conforme a própria professora colocou como objetivo em seu planejamento.

Explorando coerentemente a sala de aula segundo a abordagem estruturalista, S propõe uma quarta experiência de aprender na qual professora e alunos se engajam numa prática de rotinização que, pela reação negativa de um dos alunos, parece ser uma atividade que os desgosta:

/.../

S: *NÃO não não guarde o material não moçada vamos fazer [uma leitura] somente uma leitura da página cinquenta...*

SA: *[essa não::!]*

S: *tá pra treinar um pouquinho o diálogo... eu falo uma vez e vocês repetem... tá bom todo mundo abriu shi:::u*

SA: *que página?*

S: *[cinquenta]*

SA: *[cinquenta]*

S: *então vamo começar pelo título e aí a gente começa já no diálogo tá ... where did you go last night*

SAA: *where did you go last night?*

S: *descendo... de novo... where did you go last night?*

SAA: *where did you go last night?*

S: *agora nós vamos entrar no diálogo... where did you go last night?*

SAA: *where did you go last night?*

Os dados acima revelam mais uma vez que S, coerente com uma abordagem de ensinar formalista, parece ver na sala de aula um local não só para a exploração da sistematização, como também para práticas rotinizantes, sem possibilitar aos alunos a oportunidade de explorar a língua na interação com os colegas e a professora.

É crucial que haja coerência em termos de abordagem entre a aula e a sua extensão, visto que esses dois momentos estão ligados pelo mesmo conceito de língua/linguagem, de ensinar-aprender, de papéis de professor e de alunos. É visível essa coerência no transcorrer da aula e nas LsC que S “passa” a seus alunos (cf. subseção 3.3.1), que vão para casa estender, intensificar, e reativar o contato com a língua-alvo, dando continuidade a um processo semelhante ao desencadeado em sala, sem terem a chance de trabalhar as estruturas e o vocabulário dentro de um

contexto e de forma significativa, criativa e prazerosa:

S: shii... pessoal tem alguns que já terminaram ... outros não... então nós vamos fazer o seguinte... falta cinco minutos não vai dar tempo de eu corrigir... então fica pra quem fez beleza... tá descansado... pra quem não conseguiu terminar os exercícios da página cinquenta e um fica de lição de casa fazer as frases da página cinquenta e um tá... eu corrijo na próxima aula...(fim da 3a.aula)

Para que o leitor possa visualizar e aquilatar melhor o movimento em direção à competência lingüístico-comunicativa que a LC propicia, dentro de uma visão estruturalista, prossigo transcrevendo mais um trecho de uma aula subsequente de S:

/.../

S: pessoal olha...quem está de pé agora vamos pegar papel tá... (incomp) XXX pessoal eu vou por pra fora... deu pra entender... é só essa linguagem que vocês entendem não é... se é por essa a gente vai por essa... olha vamos corrigir a lição... eu queria perguntar aonde a pessoa foi... lembra que eu falei eu falei pra usar a imaginação... faz de conta que a pessoa foi a algum lugar na noite passada... na semana passada... ou seja já aconteceu a ação... eu só quero saber aonde ela foi... é uma ação que é passado... na pergunta eu tenho que usar o did...o did vai vir sempre antes do meu?

SA: ó XXX.

SA: do verbo...

S: é da pessoa... e da coisa que você tá querendo saber... ((explicando na lousa para algumas meninas da frente))

S: pode colocar o (incomp)

S: não porque é assim ó where did mr taylor go... você vai ter go depois de mr taylor o sujeito ou pessoa que fez a ação e depois o verbo fica igual... o caso aqui o meu verbo é ir... eu quero saber aonde ele foi.. tá? olha o did me indica que é passado... o did me indica que é uma pergunta tá bom? ela foi ao museu.. she went to the museum... né... where did miss jones go? she went to a drugstore... veja pessoal quando eu ponho did na pergunta o verbo fica normal... quando eu não uso quando eu vou dar uma resPOSta afirmativa é esse verbo que fica no::passado... porque go é presente... passado went... esse aqui é o verbo no irregular... então ó where did mr anderson go?

SA: não entendi nada.

S: o que que você não entendeu?

SA: por que que o verbo é irregular? o verbo irregular...

S: o verbo é irregular? porque é o seguinte o verbo irregular não vai terminar mais em ed como os outros que a gente estava vendo... por isso que o nome dele é irregular... porque que os outros eram

regular... porque todos terminavam em ed...(incomp) o irregular vai mudar do presente pro passado pra uma forma totalmente diferente.

SA: (o irregular tem então formas diferentes de escrever)

Os dados acima revelam mais uma vez a predominância da LM em sala, tanto nos momentos de correção como nos demais. Percebe-se que, embora os alunos saibam recitar as regras do tempo verbal que está sendo focado já há duas aulas, estes não têm a oportunidade de se engajar numa prática efetiva de uso da língua em situações reais e significativas de construção de significados, onde possam visualizar melhor e colocar essa estrutura em uso. Por essa razão o entendimento da dinâmica da língua mostra-se problemático para eles. S, por sua vez, segue explorando a sala de aula com um ensino voltado para a aprendizagem, e assim o faz apoiada implicitamente no pressuposto estruturalista de que só depois que os alunos tiverem dominado o conhecimento formal da língua é que eles serão capazes de descobrir por si mesmos como usá-lo dentro da comunicação.

A atividade em duplas que dá continuidade à correção da LC revela mais uma vez que S mantém sua prática coerente com uma abordagem de ensinar estruturalista, explorando o potencial da sala de aula para falar sobre a língua, organizando experiências de aprender que visam à criação de frases:

S: to the post office... então o que que vocês vão fazer agora... vocês vão sentar em DÚplas... vão pegar a página noventa ... pra CAda verbo desses ((mostrando uma lista no livro)) vocês vão criar uma frase pra mim... procurem criar frases na afirmativa... na negativa... e frases na forma INterrogativa tá... procurem criar frases com cada um dos verbos...

SA: professora?

SA: vem cá comigo.

((barulho de movimento de carteiras))

S: oi ... pessoal... pessoal olha ... todo mundo faz e depois a gente vai corrigir. não terminou. pra casa (término da 4a.aula)

Muito embora em sala a professora realize atividades em duplas com os alunos, isto por si só não a caracteriza como tendo uma visão integralmente comunicativa, nem garante que ela dá um tratamento cognitivo-interacionista ao insumo. Os dados evidenciam que essa prática não é desenhada por S para propiciar experiências de aprendizagem significativas e prazerosas, nas quais os alunos interagem na língua-alvo, envolvem-se com o insumo e negociam o sentido, tornando essa língua cada vez menos estrangeira. Na verdade, os alunos continuam em duplas ocupando a sala de aula para falar sobre a língua, e voltam a fazê-lo em casa, como se essa fosse a única forma de se aprender uma LE.

Encerro apresentando trechos da prática de correção da 5a. aula, seguida das atividades em classe:

/.../

S: pessoal ó ... na outra aula eu tinha pedido pra vocês criarem frases com os verbos da página noventa... vocês que não fizeram terminaram ? todos terminaram ?

SA: não!

SA: eu terminei

SA: o que que a gente é pra fazer ?

SA: professora...

S: /.../ eu vou falar pela última vez... vamos ver se vocês entendem que é pra copiar o que está na lousa...PElo menos... vai ter que implorar pra abrir o caderno é...

SA: XXX.

SA: eu odeio esse inglês.

SA: vou começar já enguiçando amanhã ... vou ficar treinando depois...

SA: é claro você fica na frente

SA: vem cá quem é o melhor goleiro?

S: pessoal olha... vamo ver as frases da lousa... aqui a maioria de vocês shi... XXX senta ó senta...a maioria de dessas frases foram feitas na forma afirmativa... quando a gente faz frase frase na forma afirmativa fica no passado... aquela coluna na da página noventa...she was sad... she began to dance... she bought a dress... he didn't come to school... the dress cost very expensive... olha não é they drank a coke... she ate an apple pie... she didn't got to the pajamas... olha a próxima vez que eu parar para

chamar a atenção viu vai fora ó fulano.

SA: o que professora eu tô falando.

S: tá... então olha tá... então olha eu tenho o didn't está indicando o que? passado.e está na negativa. she gave me some tomatoes... I went to a disco last night.

Nesta última sequência de aulas, a professora com uma certa dificuldade dá continuidade a uma atividade inacabada da aula anterior, reforçando mais uma vez que possui um conceito de sala de aula e de extensão como locais essencialmente voltados para a exploração da sistematização e da rotinização.

Finalizando, S propõe uma atividade de completar lacunas para os alunos trabalharem em sala e darem continuidade em casa:

S: pessoal olha vocês vão...((escrevendo na lousa, enquanto os alunos conversam)) pessoal olha vocês vão ligar a coluna com verbos no? PA::ssado... vai ter que olhar na lista ... ver como ele é na lista...

SA: [outra vez professora]

S: [começa agora...] terminou ótimo... não terminou pra casa... (fim da 5a.aula)

Tomando em conjunto as experiências de aprender organizadas por S durante três aulas, percebe-se fortemente que, apesar das oportunidades limitadas que os alunos têm de contato com falantes nativos ou não da língua-alvo e a sua carga horária reduzida, esta se orienta por uma abordagem de ensinar estruturalista que vê na sala de aula um local onde os alunos experimentam a língua-alvo por meio da retenção de informações lingüísticas ou repetindo estruturas de forma mecanicista, estendendo esse mesmo processo de forma coerente para as LsC nas extensões da sala de aula. Ao longo das três aulas, e ao fazerem as lições, os esforços e a atenção dos alunos estão voltados para a análise consciente da língua, o ensino da gramática monopoliza as atividades tanto em sala como nas extensões, não havendo estímulo a práticas interativas ricas e significativas

de uso da língua-alvo em nenhum dos dois momentos.

Depreende-se ao longo das três aulas subseqüentes, portanto, que as LsC refletem de fato a abordagem de ensinar estruturalista da professora e são coerentes com os propósitos da aula. Essa coerência se dá pelo fato de os dois momentos - a aula e a sua extensão - estarem ligados pelo mesmo conceito de linguagem, de ensinar-aprender, de papéis de professor e de aluno.

Para S a língua/linguagem é entendida como um sistema formal fechado, construído fora do aluno, podendo, pois, ser controlado externamente pela professora que, por sua vez, encara o aluno como um ser passivo, acreditando que o aprendizado pode se dar por meio de práticas mecanicistas e compartilhando do pressuposto estruturalista de que, ao desenvolver nos alunos a competência organizacional e/ou lingüística em sala de aula e nas extensões, estes automaticamente serão capazes de desenvolver a competência comunicativa, quando é exatamente o contrário. Os registros das três aulas evidenciam que os SAA demonstram competência lingüística sem nunca conseguirem fazer uso comunicativo dela em sala.

É essencial que se chame a atenção, contudo, para uma questão muito importante. Aprender uma língua é algo bem mais complexo do que se imagina, e não pode limitar-se a uma mera formação de hábitos, isto é, repetições e práticas sem significado ou propósito. É crucial que o professor compreenda que aprender é um processo ativo de pensamento, de criação, de seleção, de organização, de retenção e de reorganização de informações, e encare o aluno como um processador ativo de informações, para quem o aprendizado só acontece se lhe fizer sentido e for significativo. A questão aqui não é se se deve trabalhar a forma ou não. Aliás, a sistematização e a rotinização são funções importantes e têm nas LsC um providencial aliado. O ponto nevrálgico é como trabalhá-las. Na minha concepção, as LsC não devem se resumir à práticas descontextualizadas, a exemplo das LsC propostas por S, mas sim ser exploradas também e principalmente por meio de experiências de linguagem relevantes, criativas e enriquecedoras, em que as funções de sistematização e rotinização das LsC terão chances de ser ativadas de forma mais

satisfatória, desenvolvendo assim a competência lingüístico-comunicativa do aluno.

Se o leitor se detiver mais atentamente nos dados vai perceber, ao longo do movimento das três aulas, a distância que se estabelece entre a professora e os alunos e o grau de tensão que vai se intensificando a cada aula, não se configurando, portanto, um ambiente afetivamente propício à aquisição. Tal constatação corrobora resultados de pesquisa de Macowski (1993), que apontam os efeitos negativos causados por uma abordagem estrutural que, além de não envolver os alunos, constrói uma barreira entre eles e a professora.

Creio que esse clima desfavorável à aprendizagem parece reforçar o argumento de que uma abordagem de ensinar que contempla a sala de aula e a extensão como locais para a exploração do insumo por meio de atividades que objetivam somente o estudo da língua como um fim em si mesmo, e não incentiva a aprendizagem natural e espontânea (aquisição) em classe, só contribui para que os alunos vivenciem essa língua como estrangeira e não vejam no movimento das LsC um progresso em direção à competência comunicativa que consideram necessária para seu futuro profissional. A maneira inconsciente que os SAA encontram para expressar sua insatisfação, após terem realizado um trabalho extra em casa, transparece nas posturas desinteressadas, nos atritos, nos tons irônicos e na aversão que expressam abertamente pela disciplina.

Diante do acima exposto, faz-se necessário ouvir o que a professora e os alunos têm a dizer a respeito da maneira como vêm construindo a prática de correção de LsC:

S: ah é difícil... é difícil...

Pq: o que será que .o que será [que acontece?

S: [porque é assim. aqueles que fizeram a lição uh se eles já uh bate o olho e vê que o que ele fez na lousa tá certo ele se distrai.

Pq: hum... você acha assim...

S: aquele que não fez fica perdidão na hora da correção e às vezes não tem aquele interesse. num num entendeu o objetivo maior que é captar mais o conhecimento... não não tem essa noção de conhecimento entendeu... tipo assim o importante da lição não é importante pra ganhar o positivo da lição... o importante da lição é é adquirir conhecimento... então esses alunos que não têm essa

maturidade é o que atrapalha as minhas aulas...

Os dados revelam que S reconhece a dificuldade em conduzir a prática de correção das LsC, aventando a hipótese de o desinteresse dos alunos vir em decorrência de uma ausência de maturidade por parte deles. Ao contrário de N, que usa os momentos de correção para avaliar o processo dos alunos, e fazer uma auto-avaliação da sua própria abordagem, não se percebe da parte de S qualquer reação nesse sentido. Essa ausência de auto-avaliação da própria prática, exigência tão premente quando se deseja evoluir em qualquer profissão, não lhe permite refletir a respeito das contradições que abrigam a sua abordagem de ensinar em relação a alguns objetivos propostos por ela em seu planejamento que enfatizam a importância de:

Desenvolver o interesse do aluno pela língua estrangeira, mostrando-lhe que esta faz parte de sua vida, e ampliar a relação do aluno com a nova língua, a fim de que o mesmo produza, ou seja, que o aluno participe, cresça na disciplina e desenvolva suas habilidades e criatividade.

Confrontar-se com essas contradições e refletir sobre elas talvez fosse o primeiro passo para que a professora percebesse que parece ser o não-cumprimento desses objetivos, tanto na sua prática em sala como ao explorar as LsC, o motivo pelo qual seus alunos, durante a correção das LsC, não se envolvem nem se interessam pela atividade gramatical, que eles intuitivamente percebem ser um conhecimento que não se aplica além das paredes da sala de aula e o qual não chegam a vivenciar de forma significativa em sala e na sua extensão como LC.

Enquanto S não se tornar consciente de sua abordagem de ensinar, continuará prisioneira de uma abordagem estruturalista implícita e, por mais que essa prática mostre a ela seus pontos falhos, não vai conseguir transformá-la senão superficialmente (cf. subseção 3.1.3.1), uma vez que parece não entender em que base se apóiam os seus fundamentos. Sendo assim, todas as idéias contidas em seu planejamento vão permanecer sempre no plano dos pensamentos desejáveis,

ou da esperança, no campo das idéias interessantes, sem nunca chegarem a ser colocadas em prática em sala e nas suas extensões.

Para grande parte dos alunos de S, a prática de uma “boa” correção pressupõe “a participação dos alunos”, e como alunos acreditam que o seu papel durante a correção é o de “copiar a lição se eu não fiz, verificar se estou aprendendo, verificar os erros, esclarecer as dúvidas, prestar atenção”. Verificando os reflexos dessa prática com os alunos, estes assim se pronunciaram durante a entrevista:

Pq: e na hora da correção a participação de vocês... o que acontece...

SA: ela faz uma correção na aula tipo ela explica explica que fica cansativo.

SA: se ela fosse corrigindo e falando e a gente fosse falando também pra ela ver como a gente tá crescendo...

SA: ó eu acho assim... é legal você aprender a saber perguntar saber responder em inglês tipo com conversar com outra pessoa que sabe falar... você perguntar tudo ... mas o que não é legal é essa forma que a gente aprende entendeu... quer dizer né a gente num aprende, fica uma coisa cansativa enjoada repetitiva... prevalece o português...

SA: depois então ela explica na lousa depois tipo assim... então se ela explica não tem porque fazer o trabalho... só pra ganhar nota pra fechar o bimestre... então porque a gente mesmo não aprende nada fazendo pesquisa porque você vai copia do livro... depois lê não entende nada... só com explicação mesmo.

SA: não. toda lição é repete repete repete repete repete verbos... aquilo como chama... artigos...pronomes né...(incomp) e não acontece nada e a gente não entende nada.

Pq: é.

SA: (gramática)

SA: isso. ninguém fica assim... não é legal você ficar olhando pra lousa assim olhando praquelas perguntas

SA: é toda aula a mesma coisa

SA: acho que ela podia dar uma conversação... se ela desse conversação ia bem...

SA: dar tipo mais trabalho em grupo aqui na sala mesmo

SA: a gente repete só repete assim...

SA: a gente parece um monte de bobo aprendendo essas coisas né.

Os comentários dos informantes quanto ao que consideram uma “boa” correção e a sua postura perante a correção entram em contradição com o seu fazer (vide análise anterior de 3 aulas de S), dando sinais evidentes de que uma prática de correção repetitiva e entediante de verbos que não leva os alunos a explorar o potencial da sala de aula como um ambiente para experiências de aprendizagem por meio das quais interagem usando e negociando a língua-alvo com seus parceiros preferidos em sala, demonstra ser uma forma por demais redutora e insuficiente de aprendizado, provocando resultados pouco entusiásticos nos alunos, tanto em casa como em sala de aula.

Os apelos dos alunos quanto à necessidade de usar a língua-alvo em classe sugerem que a forma de exploração da sala de aula estimulada pela abordagem comunicativa poderia atender diferentemente aos anseios dos alunos e reforça o argumento de que a professora pode estar desperdiçando tempo em classe com atividades que poderiam ser exploradas como LsC, deixando de usar a sala de aula para explorar a aquisição.

A sugestão de um dos informantes quanto à maneira de explorar melhor os momentos de correção pressupõe uma visão de que se aprende melhor uma língua, se “*crece*” aprendendo uma língua usando-a, sendo este um ponto de vista em conformidade com a prática de correção explorada por N e atrelado a uma abordagem de ensinar comunicativa, que enfatiza a importância de se avaliar o aprendizado de uma língua não só pelo produto, ou seja, testes, provas tradicionais, mas pelo processo também desencadeado na sala de aula.

Em razão da grande insatisfação manifestada pelos alunos diante da ausência de práticas interativas significativas em sala, consultei a professora quanto a esse aspecto, e ela assim se justificou:

S: porque eu acho assim que eles eles en entendem melhor quando você está explicando em português.

porque quando você fala em inglês. pra falar a verdade em inglês eles ficam viajando eles até tentam prestar atenção. eles ficam mais nervosos mais ansiosos pra aprender o negócio. e eu falando em português eu::

Pq: você acha que é melhor... é me... melhor explorar a sala de aula dessa forma então?

S: eu acho. porque eu tenho o momento do oral também. quando eu vou aplicar o que eles aprenderam dentro de um texto relacionado ao livro. aí quando eu pego o texto do livro aí a gente vai "olha gente, ó o que a gente aprendeu. tá aqui tá aqui tá aqui. agora vamo falar vamo ver num diálogo como seria". aí a gente fala repete eu dou chamada oral você pode ver.

As justificativas esboçadas por S indicam que ela, na tentativa de facilitar a vida de seus alunos, acredita num trabalho em sala de aula que explore a língua por meio de habilidades fragmentadas, traço típico de uma abordagem de ensinar estruturalista. Dessa forma, o único insumo disponível fica sendo o do LD, que, por sua vez, revela concepções de linguagem enquanto sistema fechado e não leva em conta a interação como condicionante para a maximização da aquisição do insumo da língua-alvo. Tomando por base os dados das três aulas de S e as entrevistas com os alunos, avalio que essa prática fragmentada tem se mostrado pouco eficaz, uma vez que pouco engaja os alunos no uso criativo da língua-alvo e também pouco contribui para que gradualmente a LE vá se desestrangeirizando, tornando-se uma experiência pessoal rica e educacionalmente compensadora para os alunos.

Dos contextos pesquisados, é neste que fica mais fortemente evidenciada a necessidade que os alunos sentem de ocupar a sala de aula para usar a língua-alvo. Interessa-me, portanto, conhecer mais os reflexos advindos de um conceito de sala na qual são privados dessa oportunidade:

SA: /.../ mas acho que ela deveria dar mais conversação... porque tem muita gente que não está sabendo fazer e na hora de conversar não consegue.

SA: é montar diálogo na classe.

SA: (incomp)

SA: mas sabe é que a gente aqui a gente conversa muito pouco (incomp)

Pq: o que que é esse barulho? você poderia repetir por favor...

SA: quem não pratica fora da escola... não faz curso fora me entende...

Pq: na sala vocês então falam pouco inglês com a professora...

SA: é difícil.

SA: é aquele diálogo .pequenininho

SA: ah aquele dialoguinho do livro né... pequinininho... quatro linhas só...

SA: (incomp)

Pq: ah é.

SA: só esses diálogos sempre treinando (incomp) e diálogo se for só do livro...

SA: (incomp) a conversação também a gente precisa conversar com alguém que fale inglês.

SA: é.

SA: mas a gente não tem muito falado inglês com ela...

SA: é depois a gente só tem defeito.

SA: é e tem que ter conversação entre os alunos na sala isso não tem também... porque não tem conversação

SA: ou então com a professora!

Os depoimentos acima mais uma vez revelam evidentes sinais de descontentamento e frustração quanto às formas de exploração da sala de aula e da extensão. Os alunos se ressentem da ausência de uma prática oral em sala de aula em nível real de linguagem com os colegas e /ou a professora, que torne a aula mais interessante e produtiva, em que eles fariam uso efetivo da língua-alvo em sala recebendo e gerando insumo, além daquele do LD. Um dos informantes, inclusive, lembra o pouco contato que eles têm com a LE, já que não frequentam escolas de línguas.

Salta aos olhos que esses alunos constroem uma perspectiva de uso em relação à LE que não acontece, pois a sala de aula é predominantemente um local vazio de interações na língua-alvo. As declarações dos alunos sugerem também que sem um trabalho real com a língua em sala de aula as atividades de LsC realizadas nas suas extensões tornam-se inúteis, uma vez que os alunos são solicitados a realizar todo um trabalho difícil sem ter tido a oportunidade de conhecer o seu propósito.

Tomando em consideração as diferenças inerentes a cada contexto especificamente, como no caso dos NAA, que desde a quinta série estão habituados a uma metodologia que

incentiva o uso da LE em sala de aula, e ponderando sobre elas, penso que, a despeito das dificuldades sentidas por professores da escola pública em conduzir a aula na língua-alvo, em parte pela heterogeneidade dos alunos e pela sua própria limitada competência lingüístico-comunicativa (cf. Almeida Filho, 1992), os dados acima demonstram que se faz urgente uma mudança no conceito de sala de aula e de extensão nesse contexto.

É necessário que aos poucos se valorize o uso da língua-alvo em sala, incentivando momentos de aprendizagem subconscientes (aquisição), transformando assim esse ambiente rigidamente gramaticalista num cenário mais rico em interações significativas, deixando para as extensões a parte maior do trabalho de sistematização e rotinização, que será realizado com muito mais “gosto”, uma vez que os alunos perceberão um movimento em direção à competência comunicativa que desejam atingir e por compreendê-la como necessária para o seu futuro profissional. Afora esses benefícios, esse outro olhar para a sala de aula e a sua extensão trará maior credibilidade ao trabalho do professor, uma vez que os alunos reconhecerão que ele sabe usar a língua que ensina.

3.3.2 A Prática de Autocorreção de Lições de Casa com Fichas de H

Para H, uma “boa” correção é aquela em que os alunos fazem um *“feedback para prosseguir com o conteúdo”*, esperando deles *“autonomia para lidar com as fichas”*.

Uma das habilidades mais importantes e necessárias para se encaminhar os alunos à autonomia é torná-los aptos a avaliar sua própria aprendizagem e fazerem julgamentos sobre ela. Para tanto é essencial que os alunos consigam refinar cada vez mais sua consciência de aprender, sendo esta uma das funções das LsC. Ocupar a sala de aula para incentivar os alunos a serem responsáveis pela correção de suas LsC, e assim promover sua autonomia, é o que parece almejar H. Alguns trechos da aula ilustram como a professora os encaminha para essa prática:

H: shi::: come on class... *you have things to correct and they are very important... I don't have another card... you have to do with XXX*

HA: he didn't do it.

HA: (comigo não... não quero complicação)

H: e o caderno deixa eu ver... seu caderno deixa eu ver...

HA: I don't have a card.

HA: o que você tá fazendo aqui ó paraíba...

H: /.../ *page thirty-two... let me see... did I correct yours? I don't remember... page thirty-three...*

HA: (incomp)

H: *did I correct yours?* ((folheando o caderno))

HA: *está errado?*

H: yes... *this* (incomp) *tá... I think you have problems.*

HA: *teacher teacher aqui é such a?*

H: *o que que tá lá?*

HA: *aqui tá só such.*

H: *então é só* (incomp) *can you just a moment...*((verificando o caderno))

HA: (você falou...)

HA: ah eu bati minha perna...

H: XXX *isso não vem então eles não usam é o mesmo tá ... então eles não usam what an excellent food eles usam what excellent food... porque todos todos os os substantivos aqui são gerais... então ó comida... trabalho... tempo... meat... entendeu? ... fish...*

HA: *dai usa (such).*

H: *haha é o mesmo caso... no this one... it's not for you to hand in ... ok... they play such. do you have any doubts? do you have any doubts? class I want you to say teacher* (incomp)

HA: yes, teacher...

H: /.../ *have you finished XXX?*

HA: oi? não ainda...

HA: teacher.

H: *no just the last exercise... XXX don't copy the card...*

HA: *isso não é cópia professora...*

HA: *ai que bobeira.*

H: /.../ XXX *did you correct everything? yes?*

HA: *teacher... teacher...* (incomp)

HA: *uai se você* (incomp)

Transparece nos dados que H constrói a prática de correção das LsC interagindo com

os alunos ora na língua-alvo, ora na LM²⁵, e lançando mão de um recurso metodológico que ela chama em seu planejamento de “fichas de correção”, pelas quais cada aluno cuida da correção da sua própria lição. Percebe-se que a postura dos alunos resume-se à correção e/ou cópia mecânica das respostas constantes nas fichas, sendo que a grande maioria requisita a professora para esclarecimento de dúvidas, não demonstrando envolvimento com o insumo que está sendo veiculado nas lições, tampouco independência para lidar com as fichas, como é desejo da professora (vide entrevista mais adiante).

Apesar de este ser um cenário um pouco mais ativo em termos de uso da língua-alvo em sala se comparado com o primeiro, percebe-se uma certa atmosfera de desinteresse entre os alunos ao realizarem a tarefa proposta pela professora. Pressuponho que a postura dos alunos pode estar indicando que explorar a sala de aula para conferência de itens lingüísticos, por meio de fichas de correção, além de ser uma atividade monótona para eles, desperdiça momentos preciosos em sala de aula (a própria professora se ressentiu do número limitado de aulas que eles têm) que poderiam ser explorados para trocas significativas entre os alunos e a professora, tendo repercussões negativas, a exemplo dos SAA, na maneira como vivenciam a prática de fazer LsC. (cf. subseção 3.2.5).

Contrapondo as amostras de LsC de H e a sua prática em sala de aula, parece existir harmonia em termos de abordagem entre os dois momentos, dado que nessas duas fases converge o mesmo conceito de língua/linguagem, de ensinar-aprender. Sendo assim, pode-se dizer que as LsC, neste cenário, a exemplo do primeiro, refletem a abordagem estruturalista da professora e são coerentes com os propósitos da aula. Essa coerência é visível pela maneira como H usa quase uma aula inteira para explorar a sistematização, investindo pouco no uso criativo da língua em classe, e também pelo modo como as lições na extensão tendem a concentrar sua atenção no

²⁵O inconveniente dessa prática é que agindo dessa forma o professor gera na classe a certeza de que não terão de negociar o sentido, nem precisarão ouvir a mensagem na LE, pois imediatamente o professor a traduzirá na LM (Harbord, J. “The Use of the Mother Tongue in the Classroom, *ELT Journal*, 46,n.4, 1992).

código lingüístico mais do que no conteúdo e no interesse dos alunos. Dessa forma, H explora um ensino centrado no professor que não estimula os alunos a assumirem um papel ativo e de maior responsabilidade pela sua aprendizagem, o que despertaria neles a consciência de aprender que os ajudaria a encaminhar-se à autonomia. Mesmo mostrando-se um cenário no qual algumas interações na língua-alvo acontecem, ainda assim o grande pivô organizador da aula é a gramática.

Para finalizar, a professora encaminha uma última atividade em sala, agora lúdica, na qual os alunos ouvem uma música e a acompanham por um folheto distribuído por ela:

H: here you're going to listen to the song ok... can you take the (incomp) my dear.. this is not a work that I can see (incomp)

HA: yes my dear.

HA: teacher the door...

HA: respeito.

HA: a la la la la...

HA: teacher quando a gente vai (incomp)

H: I don't know (incomp) you have to know in the beginning of the (incomp.)...

É frustrante que a prática de autocorreção proposta por H tenha se reduzido a um mero momento de conferência de itens lingüísticos, uma vez que poderia ter sido uma oportunidade rica para que a professora e seus alunos acordassem para o fato de que as LsC, além de intensificarem a competência comunicativa, guardam em si funções amplas e formadoras, devendo ser encaradas também como um ambiente educativo para desenvolver a percepção do aluno quanto ao que representa aprender/estudar e ser aluno.

Neste contexto em especial, essa prática de autocorreção com vistas à autonomia mostra-se extremamente viável e necessária, tendo em vista o número reduzido de alunos em classe (16), o seu histórico rico de aprendizado, o nível de proficiência da professora, enfim, uma confluência ideal de fatores que tornam esse ambiente privilegiado para professora e alunos se conhecerem e se entenderem melhor e também por ser este o cenário onde ironicamente despontou mais

fortemente o conceito de LsC como experiências punitivas.

Os registros acima não mostram qualquer indício de estímulos por parte da professora a ações concretas²⁶ em sala de aula que tirem os alunos de sua dependência ao ensino e à professora e que os levem a vivenciar a sala de aula como um local para experiências naturais e enriquecedoras não só em termos de desenvolvimento da competência comunicativa, mas também como um ambiente para o desenvolvimento da consciência de aprender, por meio de um processo de auto-avaliação oral ou escrita da lição feita e corrigida. Fica difícil perceber, portanto, que essa prática em sala tinha como objetivo desenvolver a autonomia dos alunos, conforme H revela mais tarde na entrevista:

H: haha. quero jogar nas costas deles mesmo essa responsabilidade... agora se eles carregam isso mesmo eu não sei.

Pq: bom. porque... como que você faz isso? explica um pouquinho mais.

H: porque cada um cuida do seu trabalho é diferente de você tá corrigindo na lousa e aí você passa pra ver a lição de todos ninguém corrige nada!

Pq: certo.

H: entendeu? e ali NÃO ali você tá vendo eu tô vendo eu tô passando de um por um pra ver

Pq: haha.

H: eu tô vendo realmente eles estão trabalhando.

Pq: tá. e de que forma você preparou pra essa prática diferenciada de correção de lição de casa... eles corrigem você pede deles uma auto-avaliação seja oral ou escrita depois?

H: não eu estou cobrando a todo momento. ah às vezes eles perguntam tipo assim alguma coisa "como faz isso" com o conteúdo da sétima série... tipo assim. eu vejo que muitos estão com dificuldade em alguma coisa a gente percebe nas verificações até nas horas deles corrigirem né. aí eu falo "gente vamo lá" aí eles num num num não há uma volta tipo " ah isso se faz assim" aí você começa a perceber que eles ou não fizeram ou fizeram de qualquer jeito

²⁶ Algumas sugestões de atividades que desenvolvem a consciência de aprender e levam à autonomia: 1) Write a letter to your teacher telling him/her how successful you were in your homework today. For example: Today I learned... and made these mistakes:... My difficulties and strong points are:... I would like to know... (adapted from Nunan, 1994, 1988 *Atlas Learning Center Communication, The Learner Centered Curriculum*); 2) For homework students in groups or individually make a list of student and teacher responsibilities. The lists are combined and then made into a classroom poster that students and teacher reflect upon and discuss. The poster remains in the classroom throughout the course (adapted from Sharkey, J. *Helping Students Become Better Learners*, TESOL Journal, v.4, n2, Winter 1994/1995).

Percebe-se pelo depoimento da professora uma ausência de direção na qual encaminhar os alunos para a prática de desenvolvimento da autonomia, evidência que ajuda a entender a maneira pela qual H conduz a aula. A dúvida manifestada por ela quanto à possibilidade de os alunos estarem capacitados ou não a assumir a posição que lhes foi delegada parece refletir o desconhecimento de que é necessário, para um trabalho harmônico entre professor e alunos que o primeiro busque conhecer os traços distintivos da cultura de aprender de seus alunos também.

É preciso levantar aqui um questionamento: seriam os alunos incapazes de tomar conta de seu próprio processo e/ ou de “carregar” essa responsabilidade, esperando que o aprendizado venha da professora, ou não estariam necessitando de uma chance para conscientizarem-se quanto ao seu papel de alunos ativos? A resposta é negativa. Iniciar um debate em classe com eles sobre o que representa ser aluno pode ser o primeiro passo para ajudar H a lidar melhor com suas inquietações, familiarizando-se com as crenças dos alunos quanto ao seu papel dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Mas e o professor? Será que ele já se questionou a respeito do que significa “ser aluno”? Esta foi a pergunta que fiz a H, obtendo a seguinte definição:

H: sabe que entre nós sabe que nunca tinha pen... eu não me lembro de ter falado ou pensado o que é ser um aluno não eu fico pensando...eu nunca pensei em perguntar XXX eu vou perguntar... na aula talvez aí esteja uma falha...quem sabe eu não comece por aí o meu ano né... eu vou até anotar...

Pq: e agora pra você? o que que é ser aluno pra você?

H: ser aluno é estar pronto para uma mudança de comportamento dá pra você entender... é é ter boa vontade de de de se colocar para uma mudança de comportamento ... seria esse meu conceito de aluno ... porque eu acho que o aluno... a gente é aluno o tempo Todo durante a vida inteIra ... ser aluno então é saber que você nunca sabe o suficiente ou ou nem o suficiente... mas que você está sempre em busca de coisas novas... pelo menos é assim que eu penso

Mais uma vez a hesitação da professora parece revelar que conceitos tão básicos ao bom desenvolvimento da prática do professor, e sobre os quais ele deveria ter domínio, parecem possuir

ainda contornos imprecisos, tanto que a indagação da pesquisadora chamou a atenção de H, que parece ser uma profissional questionadora e desejosa de aprender sempre. Entendo que para o aluno adquirir essa disposição ou estar pronto para essa mudança, como a professora coloca, é necessário que ele reconheça o seu papel dentro do processo de ensino-aprendizagem. Reconhecer o seu lugar ativo dentro da relação professor-aluno implica rever e redimensionar seu papel tradicional de consumidor passivo do “ensinado”. Para tanto é necessário que o professor o oriente no sentido de desenvolver sua consciência de aprender. Como se dá essa orientação? Sensibilizando-se o aluno para suas preferências, e não se impondo como aprendiz-modelo para ele, fazendo-o reconhecer seus pontos fortes e fracos, estimulando-o ao uso de estratégias de aprendizagem, pelas quais ele se conscientiza da maneira como aprende e pode escolher o que e como quer aprender.

A construção dessa consciência é um aprendizado que leva tempo e gradualmente vai se intensificando, tendo nas LsC um providencial aliado, porque é “se passando”, fazendo e corrigindo a lição que o aluno tem tempo para refletir sobre essas questões e redimensionar o seu papel de aluno passivo.

Influenciados por suas experiências prévias de aprendizagem, os alunos constroem informalmente concepções a respeito de como deve se dar a correção das LsC. Vale a pena trazer os depoimentos dos alunos no sentido de se detectar a maneira como eles vêm interpretando essa prática “diferenciada” de correção de LC adotada por H:

HA: então... não sei porque essa ficha... não tem necessidade dessa ficha aí é só ir perguntando oral mesmo pra ela... porque... a obrigação do professor mesmo é ensinar.

Pq: o que vocês outros acham... além da correção dos exercícios... vocês [trabalham desen...

HA: [é.

Pq: desculpe... trabalham mais alguma coisa... é ... usando esse sistema como o XXX colocou...

HA: nessa ficha (incomp) só o que é uma resposta certa mesmo (incomp).

HA: o tipo assim. é o professor quem deve explicar e mostrar os erros se passa e não corrige não é um bom professor.

Pq: e vocês o que acham do que o XXX falou?

HA: corrige oral e pronto... até perde mais aula desse jeito...

Pq: como?

HA: corrige oral... perde mais tempo da aula...

HA: é sim sim.

Pq: perde tempo então... vocês preferem ocupar a aula com outras atividades então?

HA: é trabalhar com textos... corrige oral e pronto... até perde mais tempo da aula.

HA: é só oral... nada de ficha.

As reações negativas dos alunos quanto à prática de correção implementada por H demonstram claros desencontros entre a visão da professora, que supõe estar desenvolvendo a autonomia em seus alunos, e a deles que, por sua vez, parecem não reconhecer a validade de uma autocorreção nesses moldes. Tal desencontro evidencia claramente um conflito entre a cultura de aprender dos alunos e a abordagem de ensinar da professora, que se manifesta pela maneira como eles resistem em aceitar essa proposta, preferindo delegar à professora essa tarefa e recusando-se a ver qualquer valor na prática de correção com fichas.

Esse posicionamento dos alunos está coerente com aquilo que responderam no questionário como sendo uma “boa” correção, afirmando que era aquela feita “na lousa e não com cartões, feita e dirigida pela professora, pois é ela quem pode dizer o que está certo ou errado” e é representativa de uma cultura de aprender tradicionalista que condiciona e estimula a dependência do estudante ao professor.

Partir do pressuposto, como parece fazer H, de que basta o professor implantar uma nova abordagem de correção e ela será assimilada positivamente pelos alunos, parece uma visão demasiado otimista, fragmentada e redutora do processo de ensino-aprendizagem. Para que se aumentem as chances de uma prática nesses moldes obter sucesso, é necessário que o professor tenha cada vez mais explicitada a sua abordagem de ensinar e esteja sensível à cultura de aprender de seus alunos, o que implica conscientizá-los para a nova proposta adotada, tentando levantar com eles quais são suas expectativas com relação a essa nova prática de correção, caso contrário

qualquer inovação metodológica terá resultados limitados, quando não negativos (cf. Hutchinson e Klepack, 1982).

Outro aspecto nos dados que merece atenção é a reação dos alunos ao dizer que aquela correção estaria desperdiçando tempo em classe, o que sugere que eles vêem na sala de aula um local para se trabalhar com temas e não com exercícios descontextualizados, como estiveram fazendo durante quase uma aula inteira, sendo esta uma visão que os aproxima do conceito de sala de aula defendido pela abordagem comunicativa.

3.3.3 Um Outro Olhar sobre a Sala de Aula e a Lição de Casa como Extensão Dela

N parece revelar uma visão oposta à de S e H no tocante ao conceito de sala de aula e de extensão, quando assinala que uma “boa” correção é *“aquela em que os objetivos passam para o sistema da língua do aluno, quando vejo os alunos usando a língua-alvo, quando os alunos dão as respostas, quando maximizo oportunidades de participação e quando alunos aprendem com alunos”*, esperando deles *“uma autocorreção e/ou correção em duplas, sendo este mais um momento para se ativar os objetivos e sinalizar para hipóteses certas e descartar outras”*. É com base nessa perspectiva que ela constrói a prática de correção, como mostram os trechos de duas aulas abaixo:

/.../

N: *have you done your homework?* ((para uma aluna))

NA: *no teacher.*

N: *I can see you've been...*

NA: *(she just copied it.)*

N: *waal waal waal that's nice!*

NA: *look teacher I'm doing now.*

N: *that's a good friend...*

NA: *I'm the best teacher.*

N: *you know... you don't need an enemy XXX you have this friend!...*

NA: *yes!*

NA: *he's not my friend.*

N: *he's not your friend ((sorrindo))... ok... she went on a trip... XXX I don't wanna hear you... ok*

NA: *ya::!*

N: *B::: exercise b page fifty-five number one? circle the best response... number one volunteer...number one volunteer... XXX excuse me class one two three... be quiet... that's for people who id it and for people who haven't done it because they went on a trip so I want your attention (incomp) XXX ok class... right or wrong?...*

NAA: *right.*

Os dados acima revelam que, ao contrário da prática de S e H, N possui um conceito de sala de aula como um local para a exploração da língua-alvo, fazendo dos momentos de correção em classe oportunidades para estimular a prática efetiva e espontânea da língua-alvo, abrindo espaços para imprevisibilidades, nas quais os alunos interagem com a professora e os colegas recebendo e gerando um insumo personalizado, além do insumo veiculado pelo LD. Tal abordagem por parte de N parece estar refletindo uma convivência harmoniosa com a abordagem subjacente ao material didático²⁷ adotado.

Mais adiante, a professora explora os momentos de correção da lição como parte integrante da aula, de forma não segmentada e com os alunos sempre usando a língua-alvo:

/.../

N: *what's gonna happen NEX::T summer... so dad has to go to california on business so he XXX again continue...*

NA: *(he's leaving)*

N: *allright... who's gonna continue?*

NA: *we're going to meet dad in los angeles...*

N: *ok..*

NA: *meeting or?*

²⁷Confira instruções do LD: The Mother Tongue - even at this level, students frequently find the temptation to use their mother tongue impossible to resist! This can be very depressing for teachers who are doing their best to encourage English use. If students use their own language when they are doing oral activity designed to practice their English we should encourage them to try to speak English (p.10).

N: *ok we 're...*

NA: *and going?*

N: *allright... going to or we 're?...[meeting]*

NAA: *[meeting]*

N: *we 're meeting dad in los angeles and continue XXX*

NA: *and we are staying for a few days...*

N: *and we are? ...[staying]*

NAA: *[staying]*

N: *five... It's ok... but (incomp) five XXX ... you laugh because you talk talk... five.... thank you again ... let me get someone else...*

NA: *we 're visiting hollywood and universal studios*

N: *ok... we 're visiting hollywood and universal studios and*

NA: *then I'm going to disneyland with my younger cousins edwin and daisy*

N: *allright ... edwin and*

NA: *daisy*

NA: *teacher*

N: *daisy*

NA: *teacher always have to be a a é a verb to be before the the going?*

N: *problems?... no?... ok XXX let's stop... stop and think...*

NA: *yes teacher*

N: *allright... what are you doing now?*

NA: *I'm doing my homework... a part because...I... I didn't...*

N: *what are you doing tonight?*

NA: *I'm not doing tonight... it's not nice*

N: *what are you doing tonight?*

NAA: *((rindo))*

NA: *sleep ((rindo))*

NA: *doing my homework*

NA: *I'm... it's not what am going to do tonight*

N: *it's ok... what you're gonna do then?*

NA: *I I'm going to sleep*

N: *allright you got it... but you can also use (incomp)*

NA: *yes teacher.*

N: *I'm watching a new film on video tonight... it's not now...*

NA: *yes teacher.*

N: *I'm working at XXX tonight... is it now XXX?*

NA: *no teacher.*

N: *allright then?*

NA: *ya.*

NA: number seven... volunteer for seven... volunteer for seven...let me get someone else XXX
NA: they are spending the summer in the states...
N:ok... they are spending
NA: but you're never too old to meet mickey mouse!
N: ok... what do you think?... he thinks we're never too old to meet mickey mouse... is that right?
NAA: yes!
N: ya! when you go to disneyland do you only see children there?
NAA: no teacher.
N: no a lot of what?
NAA: old people.
N: people... elderly people...
NAA: yes! very old.
N: hey who's gonna continue...
NA: me teacher.
N: ok,thank you...

É perceptível pelos trechos acima que N explora a sistematização em sala corrigindo a LC via indução de regras e a partir de amostras problematizadas. Dessa forma usa a rotina de correção das LsC para avaliar continuamente os alunos, informando-se sobre o potencial e deficiência de cada um, prática que lhe possibilita verificar o processo de aprendizagem sob ângulos diferentes, construindo um perfil mais qualitativo dos alunos (cf. Nunan, 1988; Scaramucci, 1993 e Huerta-Macias, 1995).

Ao contrário dos momentos de correção de S e H, em que os alunos parecem dispersos e entediados, não se envolvendo com o insumo veiculado pelo LD, percebe-se neste cenário um fluxo constante de interesse por parte dos NAA, que fazem dessa prática uma oportunidade para interagir com a professora e os colegas, ao mesmo tempo em que esclarecem dúvidas, identificam e corrigem os erros, lidando com eles como parte necessária do processo de aprender, postura essa que converge com a atitude que a professora espera deles e mostra coerência com aquilo que considera ser uma “boa” correção.

Com essa prática N diferencia-se mais uma vez das demais professoras envolvidas nesta

pesquisa quanto à maneira de explorar a sala de aula, revelando compartilhar do pressuposto de que o aluno aprende melhor uma língua quando manipula e percebe as estruturas do insumo, refletindo sobre elas, ao mesmo tempo em que está fazendo uso da língua-alvo para e na comunicação, sendo este um traço de ensinar que a aproxima de uma abordagem comunicativa

Finalizada a correção, a professora prepara os alunos para a próxima atividade, que será trabalhar o insumo, não recitando regras na LM, como fazem os alunos de S e de H, mas sim realizando tarefas em duplas, em que eles têm a chance de gerar e receber insumo personalizado de forma descontraída:

/.../

N: ok now. what you're GOING to do? ... you're gonna complete with YOUR schedule and then what
((mostrando dois alunos)) a b again a b again what are you going to do?

NA: work in é

N: work in [pairs]

NA: [pairs] work in?

NAA: pairs.

N: ok. complete your schedule and then work in pairs... you two you two you two...

NA: pra fazer o que aqui?

N: you have to get someone else allright

NA: you with me.

NA: (incomp)

N: no no it's YOUR schedule.

NA: yes.

NA: XXX XXX eu num sei é pra escrever...

NA: (incomp)

NA: não mas é pra você escrever o do parceiro?

N: XXX are you working?

NA: como?

N: pair work.

NA: yes!

N: too distant...

NA: vai vamo...

NA: é é what are you doing on tuesday?

NA: você pergunta pra mim?

NA: haha. e você pergunta pra mim

N: are you working XXX?

NA: (incomp)

NA: I'm doing (incomp)

N: no no remember . it's your schedule

NA: você coloca o seu

NA: what are you doing on sunday?

NA: me? going::: to church

NA: (incomp)

NA: (incomp)

NA: você pergunta pra mim agora

NA: what are you doing on sunday?

N: who are you working with?

NA: teacher is a::: really schedule or a a:::

N: close to reality.

NA: ah! going to school going to school going to school!

N: yes but you can say something else.

NA: é I'm going to watch films.

NA: what are you doing on wednesday?

NA: I'm going to sleep.

NA: ((risos)) sleep...I'm going to sleep.

NA: teacher teacher XXX is lazy.

NA: (what are you going to do on friday?)

NA: (I don't know yet).

NA: on monday?

NA: (I'm going to church)

NA: (english class)

NA: hey (incomp)

NA: (incomp)

N: ok, finished ?

NA: yes.

NA: no teacher wait teacher wait!

N: ok. stop everybody... one two three shi::: two volunteers for saturday. tell the class what you are gonna do on saturday

Mais uma vez marcam-se as diferenças entre os cenários, dessa vez pela maneira como N busca explorar a sala de aula com experiências de aprender subconscientes e significativas para os alunos, dando chance a eles de fazer uso comunicativo em sala das estruturas estudadas como LC, ao contrário da experiência frustrante vivenciada pelos SAA, que raramente experimentam a língua-alvo em sala de aula, e a experiência dos HAA, que consomem uma aula corrigindo LsC sem ter a oportunidade de experimentar a língua-alvo de forma significativa e espontânea e refinar sua consciência de aprender com vistas a trabalhar a autonomia.

Percebe-se neste contexto que todo o trabalho de sistematização realizado em casa tem um propósito, qual seja o de facilitar e estimular a aquisição em classe por meio de atividades nas quais o professor passa a palavra aos alunos que, de forma descontraída e num ambiente afetivamente propício, exploram o insumo desempenhando tarefas em duplas, envolvendo-se com o que estão realizando e experimentando satisfação (ver a empolgação e o envolvimento da aluna com a tarefa ao final da transcrição), o que propicia uma interação verdadeira e autêntica com os seus parceiros preferidos e a professora, que os leva a internalizar regras como resultado do uso espontâneo da língua.

Mantendo a coerência em termos de abordagem que deve existir entre a sala de aula e a sua extensão, N “passa” em seguida uma LC na qual os alunos vão experimentar a sistematização dentro de uma prática contextualizada:

/.../

N: ok now, that's homework for monday. workbook page fifty-eight. writing. exercise f number one. only number one. if you look take a look page fifty-nine. you have one and two. just do number one. don't do don't do number two. not yet.

NA: /.../ number one number one.

N: listen to me. what's jerry doing next week during his winter vacation. so... this is jerry's diary. for this weekend or next weekend?

NAA: next weekend.

N: ok. look at his calendar and write a paragraph about his schedule.

Percebe-se pelos dados acima que os NAA, após terem feito uso comunicativo da língua-alvo, interagindo e trocando idéias com os colegas, vão dar continuidade a esse processo em casa, explorando as funções de sistematização, trabalhando a estrutura da língua dentro de um contexto de uso e não por meio de exercícios mecânicos de formação ou repetição de frases descontextualizadas.

Apresento em seguida um trecho de outra aula de N na qual a professora explora os momentos de correção em pares como prática continuada de avaliação e oportunidade para desenvolver a consciência de aprender dos alunos:

N: it's ... **this is going to be peer correction...** what is this peer correction?... ok... XXX and XXX let's exchange workbooks... do you understand ?... listen to me... before you start... I want you to pay attention... **what are you going to observe...** I don't want you to use the red pen... use the pencil and underline... and then you don't write in the correct form... **you tell your friend... listen ...look here... for example ... on sunday look at the preposition...** if you don't have the correct preposition what do you do you?

NAA: underline.

N: louder... you ? ...[underline.]

NAA: [underline.]

N: don't write in the correct form... **then you talk to your friend...** hey listen... look at these prepositions... and the person thinks about it...I want you to think... so... what are you going to watch for... the format... it's not sentence after sentence... it's in the form of a ?

NAA: paragraph.

N: /.../ then... after that... later on... and finally ((escrevendo na lousa)) ok... listen to my instructions... I'll give you some minutes... I'm gonna walk around to check your peer correction... **I'm not going to interfere... only if you need me...and then I'll ask for some volunteers... for exampleXXX and XXX I ask XXX to read his composition or XXX's ?...** what do you think?

NA: XXX's.

N: so we're gonna see **if the correction is effective or not...** and I'm gonna point marks for participation so... **you must pay attention to YOUR homework and to XXX's homework...** because you're gonna exchange (incomp)... questions?... problems?... so... english... english... ((circulando pela classe))

NA: teacher teacher...

NA: *deixa eu vô corrigir o seu.*

NA: *I'm looking... wait.*

N: *underline... don't write in the correct form... don't do the homework for your friend..then you agree in the correct form...*

NA: *XXX I'm going to check... (incomp)*

NA: *I need it.*

NA: *I think you know this XXX*

NA: *she 's (incomp)*

NA: *não você não pode usar...tá diferente do meu.*

NA: *here... é monday aqui.... XXX then on Sunday.*

NA: *eu não tá tudo certo.*

NA: *XXX como fica... no... (incomp)*

NA: *finally...*

NA: *tira e põe finally então*

NA: *calma aí...*

N: *allright.*

NA: *later on... (incomp)*

NA: *no no no...(incomp)*

NA: *tá certo.*

NA: *oi XXX fica assim ó later on later on você sabe né aquele later on né... on.sunday...*

Já num segundo momento de correção de N, depreende-se que a professora estimula explicitamente atividades centradas nos alunos nas quais eles não só interagem na língua-alvo, trazendo a LE cada vez mais para perto de si, mas também exploram estratégias de aprendizagem como cooperação e troca de idéias, por meio das quais compartilham maneiras novas de aprender sob a supervisão direta da professora, que nesse momento assume o papel de coordenadora e facilitadora do processo de aprendizagem.

Ao avaliar sistematicamente a participação dos alunos durante a correção em duplas N também está refletindo novamente uma abordagem de ensinar com traços comunicativos, segundo a qual a professora tem a oportunidade de conhecer e entender melhor os alunos, contemplar suas diferenças individuais, monitorando e verificando seus pontos fortes e fracos, obtendo então uma imagem mais completa do desenvolvimento dos alunos (cf. Scaramucci, 1993; Huerta-Macías, 1995 e Nunan, 1988).

Ao contrário dos alunos de S e H, que parecem perceber a prática de correção como entediante ou um desperdício de tempo, os alunos de N demonstram se envolver e levar avante a tarefa de correção de forma ativa, engajados em esclarecer suas dúvidas e construir sentido:

N: always... ok...

NA: teacher can I read too?

N: XXX everybody quiet... XXX you're speaking english of course...how could I be in doubt ... ok I've got one volunteer... whose homework composition are you gonna read?

NA: mine.

N: no no that's not what I want... remember the instructions?... whose (incomp) you are gonna read?

NA: ok... I'll read his... so give to me...

N: oh yes! ... because then we double check... alright ... so let me have your numbers.

NA: twenty eight and twenty.

N: alright... let's read... we don't know... hey class... shi::: when you read everybody should be quiet... ok... I see no respect for your friend.. I want you to be quiet... otherwise we don't start...

NA: last week jerry is going to have some some pretty(incomp)

N: /.../ ok ok... now... I want another volunteer...

NA: me teacher.

NA: eu posso teacher.

NA: I.

N: no XXX she asked first... you know.... ok you're gonna read XXX's alright? that is friday...

NA: teacher is really impossible!

NA: jerry is going...

N: XXX louder louder... quiet...

NA: jerry is going to have some some pretty lazy time... On sunday he's having lunch with his grandpa...

NA: oh some pretty? pretty teacher?

NA: é é a pretty pretty lazy time ((rindo))

N: ok wait a minute XXX... what this means? that girl is pretty?

NAA: beautiful

N: ok... today I'm pretty tired...

NA: so tired.

N: ok. you got it... so again XXX

Os dados acima revelam mais uma vez a atmosfera de descontração, de interesse e de participação construída pela abordagem da professora, que usa a sala de aula para explorar a correção da LC com experiências comunicativas que pedem uma demanda produtiva dos alunos, estimulando perguntas, expandindo o insumo do LD, oferecendo mais ênfase no aprender do que no ensinar.

N diferencia-se das outras informantes envolvidas neste estudo quanto ao modo de abordar os momentos de correção das LsC, na medida em que os explora não só para fazer uma conferência dos itens lingüísticos da lição, mas também para realizar uma avaliação continuada dos alunos, e para “perceber” e avaliar sua própria abordagem. Ao construir essa prática em sala de aula, N revela um processo de avaliar comunicativo e coerente com uma abordagem de ensinar comunicativa, na qual não só o produto (testes e provas tradicionais) é levado em conta, mas também e principalmente o processo, promovendo assim uma mudança no paradigma do que se constituiria uma avaliação apropriada.

Dando continuidade ao processo que se iniciou em sala, após a correção em duplas N explora a extensão da sala de aula “passando” uma outra LC de produção escrita contextualizada:

N: XXX are you ok? alright.... ok... now class quiet... read fifty-nine... exercise fifty-nine... number number?

NAA: two.

N: let's say... what's YOUR schedule for next week [or next month]. this is for homework alright.

NA: [next month].

N: write a paragraph about what you're doing then...

Depreende-se dos dados acima que parece existir coerência entre o que a professora realiza em sala de aula e aquilo que projeta para suas extensões, tornando os momentos de sistematização em casa uma oportunidade para que os alunos trabalhem a linguagem não somente

por meio de frases isoladas ou de amostras não-significativas de sentido, como ocorre nos outros contextos de pesquisa, mas para usar o insumo de forma personalizada, expressando idéias e falando de si, ao mesmo tempo em que aprendem as formas da língua.

Vale a pena analisar o depoimento de N com relação aos momentos de correção:

N:: não! se você não sabe como é que aprende como é que cê né? e eu acho que eu aprendo muito com os meninos cada aula que você dá... cada correção que você faz... você fala "pô num é por aí ou é por aí. aqui eu posso fazer mais... ou a próxima vez eu posso diminuir o tempo". você tá SEMpre aprendendo e:: eu acho que também é um momento de não só avaliar o aluno mas de:: auto-avaliação.

Os depoimentos da professora mostram um equilíbrio entre o que ela afirma serem funções das LsC (cf. subseção 3.2.2), o que considera ser uma “boa” correção e a sua prática em sala de aula. Ao perceber a importância de usar os momentos de correção não só para reunir evidências a respeito do processo por que passam seus alunos, se informando sobre o potencial e deficiência de cada um deles, mas também para fazer uma avaliação da sua própria abordagem, N dá mostras de construir uma prática de ensinar condizente com uma abordagem comunicativa de ensino.

Enquanto os alunos de S e de H manifestam frustrações e divergências quanto às formas de exploração da prática de correção realizada pelas respectivas professoras, os alunos de N, quando questionados, parecem gostar da prática de correção promovida pela professora em sala, justificando que “a aula não fica monótona e o amigo pode ajudar e tirar as dúvidas dele também e é até legal que daí a gente começa uma discussão em inglês”. Durante a entrevista ratificam suas opiniões, acrescentando outras:

Pq: eu queria que vocês falassem um pouquinho sobre a correção da lição.

NA: ajuda ajuda eu ponho em prática o que eu vi na minha casa.

Pq: ela é toda em inglês... a aula toda vocês usam o inglês com a professora também né.

NA: não é melhor assim...

NA: ajuda principalmente quando você tem uma dúvida. porque às vezes em português por exemplo se você vai falar com a professora ela vai falar português com você. quando você for tirar uma dúvida de inglês se você vai falar português com ela não aprende nada. ela vai falar "é isso!" acho que quando ela fica te explicando assim em inglês é muito melhor acho. não é aula de português é aula de inglês ué.

NA: a gente aprende também a tentar explicar alguma coisa pra professora por exemplo "eu não estou entendendo falar isso em inglês" tem que falar isso em inglês pra professora né. é mais difícil.

NA: é é bem melhor você se liga mais entendeu.

Pelas declarações dos alunos percebe-se um nível de satisfação com relação à maneira como N explora a sala de aula e os momentos de correção da LC realizando um trabalho real com a língua em sala de aula, o que, segundo eles próprios afirmam, ajuda a "se ligar mais". Em outras palavras, quando a aprendizagem de uma LE em classe se dá por meio do uso e da interação com os colegas e com a professora, embora seja mais difícil, torna a aula mais interessante e produtiva e, portanto, mais envolvente. Essa reação positiva por parte dos alunos parece sugerir que, ao contrário das outras professoras, a abordagem de N em sala e nas extensões possibilita aos alunos perceber que o trabalho de sistematização e rotinização realizado em casa ajuda no desempenho das tarefas em classe e reúne condições mais satisfatórias rumo a um trabalho harmônico entre professora e alunos.

Todas as decisões das professoras aqui pesquisadas pressupõem uma teoria sobre a natureza da língua/linguagem, do que seja ensinar-aprender uma LE. Nem todas são capazes de articular suas teorias, porém este parece não ser o caso de N. De forma clara e precisa ela demonstra consciência de como ensina e por que explora a sala de aula e a sua extensão como o faz, conforme ilustra seu depoimento adiante:

N: porque o homework é uma situação de aprendizado e não é de aquisição... é aprendizado de língua não é aquisição...

A observação da prática da professora em sala e a sua afirmação acima oferecem evidências de que se trata de uma profissional familiarizada com conceitos teóricos vigentes na área de aquisição de LE, usufruindo de uma filosofia de trabalho comparativamente mais consciente e mapeada do que as demais. Parece ser essa consciência que a capacita a tomar decisões de maneira informada, “passando” as LsC que “passa”, corrigindo as LsC da maneira que corrige e explorando a sala de aula da maneira que explora, uma vez que sabe explicar o fenômeno que acontece em sala e com as LsC (enquanto sua extensão). É essa consciência também que parece explicar a coerência que existe entre a sua prática em sala e nas extensões e os objetivos propostos em seu planejamento, como se constata abaixo:

- 1) Conduzir o aluno a usar a língua inglesa a maior parte do tempo possível.*
- 2) Aprimorar e aperfeiçoar as habilidades de “listening” e “speaking”*
- 3) Proporcionar ao aluno oportunidades de se envolverem com a língua, sendo esta a melhor forma de aprendê-la.*
- 4) Fazer com que o aluno use a língua estrangeira em situações cotidianas como: falar sobre sua família; sobre si mesmo, etc... Usar este conhecimento para discutir variadas situações.*
- 5) Conhecer e saber empregar os tempos verbais: “Simple Present”, “Present Progressive”, “Simple Past”, “Past Continuous” e “Future”.*

Os registros acima parecem indicar uma proposta de ensino-aprendizagem que: (1) entende a sala de aula como um local estratégico para que o uso da língua-alvo seja estimulado; (2) considera não só ler e escrever, mas também falar e ouvir habilidades importantes para o aprendiz dominar a LE; (3) deixa antever uma concepção de língua/linguagem como um sistema dinâmico, levando em conta fatores afetivos como o envolvimento dos alunos com o insumo, como pressuposto para que o aprendizado se dê de forma satisfatória (visão cognitivo-interacionista de

insumo); (4) enfatiza as experiências próprias do aluno enquanto elemento contribuidor para a aprendizagem (ensino centrado no aluno) e; (5) busca fazer com que os alunos desenvolvam a competência comunicativa, engajando-se em atividades que explorem não só a capacidade de produzir e/ou reconhecer sentenças gramaticalmente corretas (competência organizacional), mas também a capacidade de os alunos saberem como usá-las na comunicação (competência pragmática) (cf. Bachman, 1990). Tomando em conjunto cada um dos objetivos aqui mencionados, parece emergir uma gama de princípios teóricos com traços comunicativos.

Diante do exposto até aqui, percebe-se que N, a despeito de trabalhar com uma sala de quarenta e um alunos, bem mais numerosa que a de S e de H (36 e 16 alunos respectivamente), oferece um outro olhar sobre a sala de aula e a sua extensão como LC comparativamente mais ativo do que o das demais professoras pesquisadas, uma vez que encoraja a comunicação espontânea em sala, abrindo possibilidades para que os alunos se envolvam com grandes quantidades de insumo, provenientes não só da LC do LD, mas da professora e dos colegas também. Esse envolvimento se dá durante os momentos de correção em que ela aborda aspectos das lições, quando “passa” lições e também quando abandona o LD, ironiza, chama a atenção dos alunos, dá instruções, promove tarefas em duplas, criando assim um ambiente rico de uso da língua-alvo em sala propício à aquisição, postura que se compatibiliza com uma abordagem comunicativa de ensinar.

Transparece na análise da prática de corrigir LsC dos três contextos que, enquanto N explora mais as sistematizações em casa e intensifica os momentos em sala de aula para o uso da língua em situações de interação espontânea (aquisição), para avaliar continuamente o processo por que passam seus alunos, para se auto-avaliar e encorajar implicitamente o uso de estratégias de aprendizagem, S e H exploram a sala de aula e as LsC como sua extensão basicamente para o estudo da língua. Dessa maneira, os alunos de N têm a oportunidade de perceber que todo o esforço

realizado em casa tem um propósito e conseguem perceber um movimento progressivo em direção à competência comunicativa que os demais não conseguem. Avalio, portanto, que esse contraste marcante na abordagem de ensinar das professoras em sala e na extensão dela parece repercutir de forma positiva sobre os NAA e negativa sobre os SAA e os HAA na maneira como vivenciam a prática de “passar”, fazer e corrigir LsC.

3.3.4 Avaliação das Professoras quanto aos Resultados Obtidos

Após ter examinado nas seções 3.1, 3.2 e ao longo desta a maneira como se dá a prática de “passar”, fazer e corrigir LsC entre S, H e N e seus respectivos alunos, levando em conta a abordagem de ensinar de cada uma delas, o seu conceito de insumo e a cultura de aprender dos alunos, reservei esta última parte para apresentar os depoimentos das professoras relatando os resultados que acreditam estar obtendo:

S: Os resultados têm sido bons, pois o aluno participa mais durante a aula e fixa melhor o conteúdo.

H: São bons. O alunos aprendem responsabilidade, autonomia e verificam como estão em relação ao conteúdo.

N: De acordo com esses critérios, tenho obtido resultados “bons” o índice de lição não feita é baixíssimo, os alunos completam a lição com sucesso, participam e envolvem-se na correção em graus diferentes. Aprendem a formalizar o que foi feito em sala de aula e algumas vezes até expandir a partir do que já foi feito.

Os depoimentos acima parecem evidenciar que as professoras na sua maioria fazem um balanço positivo a respeito da prática de “passar”, fazer e corrigir LsC que vêm construindo com seus alunos. Na verdade, contudo, uma análise mais cuidadosa dos questionários, das entrevistas de S e dos SAA, das amostras de LsC e das aulas de S, ao longo deste capítulo, apresenta evidências desconfirmatórias daquilo que ela acredita estar obtendo. Os dados revelam que o tratamento que a professora dá ao insumo tanto em sala como nas extensões limita as experiências

de linguagem e as formas de exploração das funções das LsC, sendo raros os alunos que participam durante as aulas e significativo o nível de insatisfação manifestado por eles.

Com relação a H, o que se depreendeu dos dados é que, embora a professora almeje promover a autonomia dos seus alunos, durante a prática de correção da LC em classe, tal não acontece em virtude da falta de clareza por parte dela quanto aos passos necessários a dar para tal implementação. Sendo assim, uma situação, que poderia ser uma oportunidade valiosa para desenvolver não só a competência comunicativa dos alunos mas também sua consciência de aprender, acaba por se tornar mais um momento de conferência de itens lingüísticos somente (sistematização). Não é estimulado nos alunos uma prática de auto-avaliação do seu desempenho com relação aos conteúdos estudados e corrigidos, para que eles possam refletir sobre seus pontos fortes e fracos, de forma a assumirem controle sobre seu próprio processo, postura crucial quando se deseja encaminhar os alunos à autonomia.

Já a análise da prática construída por N parece confirmar os resultados pleiteados pela professora, ou seja, os alunos demonstram reconhecer os benefícios de se fazer LC, parecem ser participativos, interessados e envolvem-se durante os momentos da correção. A coerência que existe entre o dizer e o fazer de N parece estar vinculado ao maior grau de explicitação que ela demonstra possuir quanto à sua abordagem de ensinar. É ela que atua como uma força orientando as decisões e ações de N e lhe permite justificar com plausibilidade sua maneira de construir a prática de “passar”, fazer e corrigir LsC e os resultados que obtém.

3.3.5 Reação das Professoras diante dos Resultados da Pesquisa

Uma vez que a proposta deste trabalho foi examinar a maneira como professoras e alunos constroem a prática de “passar”, fazer e corrigir LsC, avaliei como justo e ético que às professoras-sujeitos deste estudo fosse dado o acesso aos resultados obtidos, solicitando delas as opiniões quanto aos dados aqui examinados, antes destes serem levados a público. Quando

confrontadas com a própria prática, somente H e N manifestaram suas impressões, assim se pronunciando:

/.../

H: eu nunca tinha lido uma tese... adorei a experiência... faz muito tempo que eu não tinha contato com esse tipo de coisa que eu estudava... que eu gostava bastante... na parte da didática né... só que o trabalho desconsiderou em certas partes você não ter condições de fazer melhor por não ter uma sala homogênea... apesar que depois de ter lido isso eu disse pra eles "olha gente. não com o primeiro que é um curso de comecinho... esse semestre vai ser o semestre da virada"... realmente eu acho que isso tá faltando eu usar mais inglês em sala... tá faltando... quando eu vejo já foi sabe/.../ é mas o importante... o interessante é você estar pronto pra enxergar pra interiorizar e pra ... não é muito engraçado mas é muito bom muito bom... muito interessante. não mas quando você lê não realmente é é o meu vocabulário... o mais importante pra mim foi que aquilo é passado já estou melhorando... o que falta é usar mais a língua inglesa que eu acho que vai melhorar... que eu acho não. tenho certeza vai ajudá-los MUITO seja isso como for...

Pelas declarações de H, a questão teórica que mais lhe chamou a atenção foi o conceito de "sala de aula". Apesar de haver contra-argumentado que a pesquisadora não havia considerado as dificuldades que uma sala não-homogênea oferece para um trabalho ser conduzido na língua-alvo, mantenho minha posição, uma vez que ao examinar os dados tomei em consideração essas e outras variáveis que considero importantes. Da clientela de dezesseis alunos com a qual a professora trabalhava na época, por exemplo, muitos já possuíam experiência de sete a oito anos com a LE, oito deles inclusive freqüentavam escolas de línguas na época. Outro dado importante é o número reduzido de alunos (16) em sala. Esses dois fatores revelam uma situação de ensino-aprendizagem privilegiada em contextos nacionais de ensino, os quais convidam a um investimento maior na exploração de práticas interativas negociadas na língua-alvo.

Quanto a N, a leitura do trabalho teve a seguinte repercussão:

/.../

N: eu nunca tinha visto a minha prática no papel... então... eu fiquei feliz com a professora que eu vi... com o espelho aí né... o tipo de professora que eu era... inclusive até algumas coisas eu parei pra refletir... eu concordo com o que eu fiz... hoje eu faria diferente... porque a gente tá em constante... processo de mudança... de aprendizagem também. você tá sempre aprendendo a ensinar né... nessa leitura eu aprendi muito sobre mim mesma... sobre o processo de aprendizagem não só dos alunos como o meu também né... como é que eu ensino... como é que os alunos aprendem... e::: eu aprendo muito fazendo também... aprendo muito lendo ... eu leio muito. então a leitura disso me fez aprender muitas coisas. assim com as suas colocações baseada em teóricos. então essa leitura sistematizada sobre o papel do professor e de aluno então me trouxe muito insumo

Transparece no depoimento de N que o aspecto relevante da leitura desta dissertação foi o “contato estranhador” com a sua prática pela primeira vez e o arcabouço teórico relativo ao conceito de “cultura de aprender” que a fez refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem. Avalio que, quanto mais o professor conhece a sua capacidade como aprendiz, mais ele pode orientar seus alunos a aprender a aprender também.

Embora sem detalhar, quando N menciona que algumas práticas realizadas à época já sofreram transformações, talvez fosse o caso de a professora radicalizar ainda mais alguns traços de ensino verdadeiramente comunicativos que revelou com certa frequência nas práticas de LsC e em sala de aula. Tal atitude implicaria, por exemplo, que a professora acentuasse ainda mais o número de tarefas interativas significativas negociadas em classe e que estas preparassem ainda mais os alunos para o uso da língua em situações reais de comunicação; que possibilitasse a eles a escolha do tópico a ser estudado como LC, como forma de gerarem um insumo personalizado e refinarem ainda mais a consciência de aprender; que suplementasse o curso com materiais extras que explorassem uma linguagem genuína e variada determinada pelo conteúdo, sentido e interesse dos alunos, reduzindo assim o caráter monopolizador do LD; e que diversificasse ainda mais os mecanismos de avaliação continuada, recolhendo amostras de trabalhos escritos como LsC,

reunindo maiores evidências sobre o processo de aprendizagem por que passam seus alunos.

Depreende-se das declarações das duas professoras que a marca comum em ambas é a busca constante de desenvolvimento e o interesse em refletir sobre os processos de ensinar-aprender, assinalando que a oportunidade de serem sujeitos de pesquisa pela primeira vez, e poderem “rever” a sua prática examinada revelou ser uma experiência válida, visto que puderam tomar consciência de interpretações que não lhes haviam ocorrido como professoras para realizarem práticas de ensinar satisfatórias e condizentes com as condições percebidas. Antes de tudo, demonstraram ser profissionais corajosas na medida em que aceitaram colaborar com a pesquisa, superando as pressões advindas da presença de uma pessoa estranha em sala e interpretaram a leitura deste estudo como uma motivação a mais para cumprir a desafiadora tarefa de educar, postura pela qual merecem ser reconhecidas.

Capítulo IV - Considerações Finais

4. Introdução

Neste capítulo teço as considerações finais da análise a que me propus neste estudo. Início retomando a pergunta de pesquisa que orientou esta investigação. Em seguida, sintetizo as conclusões obtidas ao longo da análise dos dados. Por fim, passo às sugestões de encaminhamento para a prática.

4.1 Retomada da Pergunta de Pesquisa

Antes de encerrar este estudo, retomo o seu objetivo maior, qual seja, o de investigar a maneira “como professoras de sétima série (S, H e N) e seus respectivos alunos (SAA, HAA e NAA) de três contextos educacionais brasileiros, uma escola pública e duas particulares de São Paulo, constroem a prática de “passar”, fazer e corrigir LsC, durante o processo de ensino-aprendizagem de uma LE (Inglês).” Compõem esta questão maior de pesquisa quatro subperguntas que foram respondidas pontualmente ao longo do capítulo anterior.

Para analisar esses três momentos do processo de ensinar-aprender por meio das LsC, tomei como moldura teórica o conceito de abordagem de ensinar, de insumo e seus critérios facilitadores de aquisição e de cultura de aprender.

No que se refere à prática de “passar” LsC das três professoras pesquisadas, a análise revelou que S e H organizam experiências de aprender por meio de sentenças isoladas de um contexto de comunicação, com exercícios de perguntas e respostas e textos com linguagem artificial. Dessa forma a língua/linguagem é vista como um objeto estático, que deve ser adquirido de forma sistemática e cumulativa, construído fora do indivíduo, podendo, portanto, ser controlado pelas professoras, que demonstraram não levar em conta a quantidade, a relevância, o grau de prazer e de criatividade das atividades como condicionante para se alcançar um aprendizado

satisfatório. Tais LsC são como são pois refletem a abordagem estruturalista das professoras e estão coerentes com o propósito de suas aulas que é explorar um ensino voltado essencialmente à aprendizagem.

A repercussão negativa da prática de “passar” LsC nos SAA e nos HAA levou-me a concluir que os critérios de escolha do insumo das LsC de S e H não só estão longe de atender às necessidades e interesses dos alunos, como também pouco favorecem a aquisição de uma competência lingüístico-comunicativa, contribuindo para que eles vivenciem a prática de fazer LsC como experiências desestimulantes, aborrecidas, obrigatórias, descartáveis, para ganhar nota e punitivas.

Quanto a N, a sua prática de “passar” LsC diferencia-se das demais uma vez que demonstrou organizá-la com atividades diversificadas, que vão desde exercícios descontextualizados, com foco na forma, até atividade de produção escrita contextualizada, por meio da qual os alunos têm a chance de trabalhar a estrutura da língua-alvo e ao mesmo tempo expressar idéias, explorando temas familiares e apropriados aos seus interesses. Ao conduzir sua prática dessa maneira, a professora revelou possuir uma dimensão mais ampla do que representa língua/ linguagem, tomando-a como um sistema dinâmico, controlado pelos mecanismos internos do aluno, sendo importante, então, oferecer a ele a chance de gerar um insumo individualizado, em que, ao mesmo tempo que solidifica as estruturas e o vocabulário da língua, usa-a para comunicar idéias. Assim, as LsC de N são como são pois estão orientadas por princípios que compatibilizam com uma abordagem de ensinar comunicativa, mostrando coerência com o propósito de suas aulas, qual seja, o de preservar os momentos em classe para o uso da língua-alvo, estimulando um ensino mais voltado à aquisição. Essa diferença na concepção de língua/linguagem contribuiu para que os NAA interpretassem a prática de fazer LsC como uma experiência pessoal prazerosa, interessante, produtiva e conscientizadora.

Pela declaração dos alunos dos três contextos, foi possível concluir que a prática de fazer

LsC mostra-se mais significativa e produtiva, e, conseqüentemente, mais motivadora, quando eles têm a oportunidade de ativar as funções das LsC de sistematização e rotinização com atividades e/ou tarefas que percebem como relevantes por atenderem aos seus interesses e necessidades, quando detêm controle sobre o tópico e podem exercitar sua criatividade, critérios esses em conformidade com uma visão cognitivo-interacionista de insumo e atrelados a uma abordagem comunicativa de ensinar.

A despeito de os alunos dos três cenários apontarem revistas, histórias em quadrinhos, livros, tevê, filmes como fontes desejáveis de serem exploradas como LsC, o resultado da análise dos dados dos três contextos mostrou que o LD se impõe como o pivô organizador das experiências de LsC. A limitação nas fontes geradoras e o nível insatisfatório das experiências de linguagem, notadamente no caso de S e H, apresentaram-se como situações adversas ao aprendizado aos olhos dos alunos, que demonstraram entediar-se com a ausência de variedade, de relevância, de criatividade e de prazer observada nas lições, sugerindo, pois, a necessidade de as professoras se colocarem mais criticamente diante do insumo do LD com o qual seus alunos vão trabalhar, tanto em sala como na sua extensão.

Na única ocasião em que uma das professoras buscou outras fontes de LC, como foi o caso de S, o que despontou foi uma atividade de pesquisa em livros de gramática, que não despertou o interesse dos alunos por ser uma experiência de aprender não significativa, cuja finalidade não vai além das paredes da sala de aula. Além do mais, tal prática só alimenta a idéia não errônea, porém incompleta, de que aprender uma LE deve se resumir a uma experiência de retenção consciente de estruturas linguísticas.

Embora nos três contextos a produção de texto tenha se revelado como a atividade mais apreciada pelos adolescentes, em nenhum dos cenários ela foi explorada, sugerindo a necessidade de as professoras se familiarizarem com a cultura de aprender dos alunos, para assim aumentarem as chances de trabalhar cada vez mais de forma integrada, construindo uma prática de “passar”,

fazer e corrigir LsC mais harmoniosa e, conseqüentemente, mais produtiva para ambos.

O conceito de sala de aula e de extensão de S, H e N mostrou influenciar de forma positiva ou negativa a maneira como seus alunos vivenciaram a prática de fazer LsC também. Enquanto S e H, influenciadas por uma abordagem estruturalista de ensinar, exploraram a sala de aula e as LsC como sua extensão para estimular um ensino voltado à aprendizagem (sistematização), N ofereceu um outro olhar sobre a sala de aula e a sua extensão, comparativamente mais ativo que o das demais professoras pesquisadas. Orientada por uma abordagem de ensinar com tendência comunicativa, a professora privilegiou mais as sistematizações em casa e criou um ambiente rico de uso da língua-alvo em sala, explorando os momentos de correção oral das LsC em classe para avaliar continuamente não só o processo de aprendizagem de seus alunos e estimular implicitamente estratégias de aprendizagem, mas também para avaliar sua própria abordagem de ensinar.

Sendo assim, N propiciou ao longo de toda a aula a comunicação espontânea em sala, oferecendo aos alunos a oportunidade de se envolver com grandes quantidades de insumo rico, provenientes não só da LC do LD, mas também das interações que brotavam espontaneamente em sala. As LsC foram então vivenciadas de forma significativa em classe, dando lugar a atividades por meio das quais os alunos usaram a língua-alvo interagindo e negociando o sentido com seus parceiros preferidos e a professora.

Observou-se por parte de H a tentativa de introdução de práticas inovadoras de correção das LsC objetivando a autonomia dos alunos, com resultados insatisfatórios. Tal proposta não foi bem sucedida, em parte devido ao desencontro entre a cultura de aprender dos alunos, que os condiciona a serem passivos esperando que tudo venha da professora, em parte devido à limitação imposta pela abordagem estruturalista implícita da professora, que não contemplou a necessidade de um trabalho de conscientização junto a eles que redimensionasse esse seu papel tradicional. Ficou evidente que os alunos necessitavam adquirir conhecimento suficiente com relação ao que

representa aprender a aprender com vistas à autonomia e que a professora precisava aprender como facilitar esse processo.

Foi possível detectar da parte dos NAA uma consciência de aprender mais aguçada em contraste com os alunos dos demais contextos. Tal sensibilidade mostrou ter correlação com a abordagem de ensinar da professora que influenciou as formas de exploração das funções das LsC em sala e na sua extensão. Devido à abordagem de ensinar de N, os alunos puderam perceber que um trabalho extra de sistematização realizado na extensão da sala de aula atendia a um propósito, qual seja, o de facilitar as experiências subconscientes de aprender em classe, tornando a aula mais interessante e produtiva, desenvolvendo-lhes gradualmente a competência lingüístico-comunicativa. Essa percepção os SAA e os HAA não conseguiram experimentar, tendo em vista a ausência de um trabalho real com a língua-alvo em sala que possibilitasse a participação mais efetiva dos alunos.

Essa característica diferenciadora nas abordagens das professoras em sala e na sua extensão trouxe implicações positivas sobre os NAA e negativa sobre os SAA e os HAA na maneira como vivenciaram a prática de “passar”, fazer e corrigir LsC.

A comparação dos três cenários permitiu levantar, pois, o número e as categorias de funções mais exploradas entre as professoras e os alunos sujeitos deste estudo, cujos resultados para melhor visualização encontram-se reunidos no quadro abaixo:

Funções das LsC Exploradas por S, H e N	S	H	N
1. Ampliar a competência lingüística dos alunos	x	x	x
2. Ampliar os trabalhos de sala de aula	x	x	x
3. Auxiliar o processo de aprendizagem	x	x	x
4. Avaliar informalmente os alunos e a professora	-	-	x
5. Avaliar melhor os esforços que os alunos estão realizando para aprender a LE	-	-	x
6. Complementar as atividades em sala de aula	x	x	x
7. Concentrar na aprendizagem consciente de regras	x	x	x

8. Conhecer melhor os pontos fortes e fracos dos alunos	-	-	x
9. Contemplar as diferenças individuais	-	-	x
10. Dar continuidade a atividade inacabada em sala de aula	x	-	-
11. Despertar a consciência para o uso de estratégias de aprendizagem tornando os processos mentais visíveis	-	-	x
12. Estender o contato com a língua-alvo	x	x	x
13. Estimular a adoção de estratégias de aprendizagem	-	-	x
14. Estimular o processo de aprendizagem	x	x	x
15. Expor a insumo adicional	-	-	x
16. Expor a fontes ricas de insumo compreensível	-	-	x
17. Fazer reconhecer que a aprendizagem pode requerer trabalho árduo	-	-	x
18. Intensificar a aprendizagem	x	x	x
19. Intensificar a competência comunicativa	-	-	x
20. Intensificar o contato com a língua-alvo	x	x	x
21. Monitorar o progresso dos alunos	-	-	x
22. Possibilitar a participação mais efetiva dos alunos em sala	-	-	x
23. Praticar pequenas frases e textos	x	x	x
24. Preparar para a próxima aula, para provas e testes	x	x	x
25. Reativar o contato com a língua-alvo	x	x	x
26. Reforçar a aprendizagem	x	x	x
27. Revisar os pontos de ensino trabalhados em sala	x	x	x
28. Solidificar as estruturas gramaticais e o vocabulário	x	x	x
29. Tornar a aula mais interessante e produtiva	-	-	x
30. Trabalhar as estruturas e o vocabulário de forma significativa, criativa e prazerosa	-	-	x
31. Verificar os progressos e as deficiências dos alunos	-	-	x
Total de Funções Exploradas:	16	15	30

Quadro 6a: Panorâmica de Funções Exploradas por S, H e N

Ficou evidente ao observar o quadro acima, que as três professoras em alguns momentos convergiram nas formas de exploração das funções das LsC, especialmente no que diz respeito à função sistematizadora. N, no entanto, diferencia-se das demais na medida em que explora as funções 4, 5, 8, 9, 11, 13, 15, 16, 17, 19, 21, 22, 29, 30 e 31, demonstrando considerar as potencialidades das LsC sob uma perspectiva mais ampla.

A análise dos dados permitiu-me concluir, portanto, que S e H norteadas por uma abordagem estruturalista implícita guardaram semelhanças nas formas de exploração das funções das LsC, estimulando um número reduzido de funções (16 [35%] e 15 [33%]), respectivamente), as quais estão longe de tirar partido de todo potencial que as lições possuem. N, por sua vez, orientada por uma abordagem com traços comunicativos de ensinar, abordagem essa comparativamente mais explicitada e mapeada que a das demais professoras, construiu com seus alunos uma prática de “passar”, fazer e corrigir LsC explorando 30 (66%) das 45 funções levantadas neste estudo, imprimindo a elas, portanto, uma visão mais ampla de comunicação, de avaliação continuada e de desenvolvimento da consciência de aprender.

Todavia, cabe ressaltar que, das 45 funções discriminadas no segundo capítulo (vide subseção 2.1.3), algumas delas não foram incentivadas por nenhuma das três professoras, como mostra o quadro a seguir:

Funções Não Exploradas por S, H e N
1. Compensar a ausência de situações comunicativas além da sala de aula
2. Estimular a confecção de listas especificando metas para as unidades ou para o curso
3. Estimular explicitamente o estabelecimento dos próprios objetivos
4. Estimular o controle sobre o próprio processo
5. Estimular o estabelecimento de um compromisso com tempo determinado para estudar a L/E em casa
6. Fazer levar o curso a sério
7. Fazer refletir sobre as estratégias utilizadas ao fazer as LsC
8. Fazer ver o valor das LsC não para associá-las a prêmio ou punição
9. Incentivar a identificação de caminhos próprios e modos preferidos de aprender
10. Incentivar a realização de trabalhos com créditos extras
11. Oferecer oportunidade para adquirir conhecimento suficiente com relação ao que representa aprender
12. Oferecer oportunidade para avaliar o papel de aluno dentro do processo
13. Sensibilizar o aluno para assumir um papel ativo
14. Sensibilizar o aluno quanto à preferências, pontos fortes e fracos

Quadro 6b: Panorâmica de Funções Não Exploradas por S, H e N

A análise do quadro acima revela que, com exceção da função 1, as demais fazem parte da terceira categoria levantada neste estudo, qual seja, as LsC enquanto desenvolvimento da consciência de aprender, evidenciando a necessidade de uma prática de “passar”, fazer e corrigir LsC em que a dimensão formadora das LsC ganhe um espaço maior e seja trabalhada de forma mais intensa e sistemática entre professoras e alunos. Um incentivo maior ao desenvolvimento da consciência de aprender apresenta-se como requisito fundamental para que os alunos aos poucos deixem de encarar as LsC como expedientes, peças ou objetos suplementares que eles podem abandonar ou deixar de lado após sua utilização e passem, então, a assumi-las como ambientes educativos que ajudam a desenvolver a sua percepção quanto ao que representa aprender/estudar e ser aluno, uma mudança de postura, aliás, almejada por todas as professoras-sujeitos deste estudo.

4.2 A Prática de “Passar”, Fazer e Corrigir Lições de Casa: Que Lições Podemos Extrair Dela?

Em suma, o resultado da análise empreendida neste estudo deixou algumas lições que levaram à compreensão de que:

1. Embora a sistematização tenha seu lugar em sala de aula, é crucial que o professor leve em conta as oportunidades limitadas que os alunos têm de contato em classe com a LE (em geral duas aulas por semana), com falantes nativos ou não da língua-alvo e valorize o seu uso em sala, incentivando momentos de aprendizagem subconscientes (aquisição), via interações e negociações de sentido significativas, deixando para as LsC, enquanto sua extensão, a parte maior do trabalho de sistematização e rotinização, sob pena de estar desperdiçando o potencial distinto tanto da sala de aula como das LsC.

2. Embora a sistematização e a rotinização sejam funções de extrema importância dentro da experiência de aprender uma LE na extensão da sala de aula, é estimulante nesse processo também que o professor aumente o poder das LsC explorando-as enquanto experiências fortes e

amplas de linguagem, nas quais os alunos trabalhariam em projetos em grupos, fazendo enquetes, organizando grupos de estudos, clube de línguas, etc. Seriam atividades em que os alunos estariam compensando a ausência de situações comunicativas além da sala de aula (cf. Brown, 1994), sem estar necessariamente sistematizando ou rotinizando.

3. Embora dentro do contexto educacional pareça ser lugar-comum considerar a prática de fazer LsC como fundamental, tal qual uma panacéia para todos os males da aprendizagem, é preciso esclarecer que a mera prática de “passar” LsC não oferece garantias de que os alunos irão se envolver com o insumo e assumir parte da responsabilidade pelo seu aprendizado. É fundamental, pois, que o professor atente para a qualidade das experiências de linguagem que oferece aos alunos, ou seja, a riqueza do seu insumo, o seu nível de dificuldade, de relevância, de criatividade e de prazer e se elas são coerentes com a sua abordagem de ensinar, aumentando as chances das funções de sistematização e rotinização, de avaliação continuada e de desenvolvimento da consciência de aprender serem ativadas de forma satisfatória. É importante enfatizar também que não é fazendo pressão que os professores conseguirão de seus alunos que assumam a responsabilidade pelo seu aprendizado, mas, sim, familiarizando-se com a cultura de aprender deles, conhecendo o seu conceito de LC e, gradual e sistematicamente, estimulando em sala e na sua extensão tarefas que os levem a refletir sobre seu papel de aluno, o que representa estudar, tornando, portanto, mais crítica sua consciência de aprender.

4. Embora os alunos sempre possam se beneficiar de lições vindas do LD, é desejável que o professor se familiarize com os tipos de lições que os alunos preferem e lhes propicie o contato com fontes diversificadas de materiais, que os levem a se envolver de forma mais significativa com o insumo da língua-alvo, por serem experiências de linguagem mais ricas, genuínas e estimulantes que muito ampliarão a sua competência lingüístico-comunicativa.

5. Embora “passar” LsC dentro de uma abordagem de ensinar tradicional seja uma prerrogativa delegada exclusivamente ao professor, é importante lembrar que a incorporação da

prática de o aluno “se passar” LsC, mesmo sendo uma mudança difícil e lenta para ambos, se impõe como um desafio àqueles docentes que desejam imprimir às lições uma visão formadora, uma vez que o seu crescente estímulo ajudará o professor a romper crenças quanto às maneiras de aprender que os alunos assumem como “normais” e que os colocam na posição resignada de meros consumidores das LsC que o professor propõe.

6. Como sugestão final lembro que, embora o professor muitas vezes assuma como óbvio que os alunos são auto-suficientes e sabem como estudar, é essencial que ele procure conhecer os hábitos de estudos de seus alunos, construindo com eles uma prática em que se explore a dimensão formadora das LsC, desenvolvendo neles a consciência de aprender. Essa consciência estará sendo trabalhada à medida que os alunos forem levados: a identificar caminhos próprios e modos preferidos de aprender; a assumir compromisso com tempo determinado para estudar a LE em casa; a estabelecer seus próprios objetivos, quando, enfim, se revisitarem papéis de professor e de aluno, levando ambos paulatinamente a uma maior percepção e conseqüente mudança de perspectiva, quanto ao que entendem por ensinar e aprender/ estudar uma LE por meio das LsC.

Neste trabalho aponte os conceitos e as funções já existentes na literatura com relação à LC, busquei redefini-los no intuito de ampliar-lhes as dimensões, argumentando que as lições, mais do que meios, recursos ou instrumentos, representam experiências de linguagem que dão continuidade (enquanto extensão) a um processo dinâmico de ensinar e aprender uma língua-alvo, construído a partir das aulas, mas intensificado nas extensões. Suas funções extrapolam o mero domínio de algumas técnicas e habilidades para intensificar a competência linguística dos alunos e devem assumir dimensões mais amplas de comunicação, de avaliação e formadoras, quais sejam, a de serem ambientes educativos que desenvolvam a percepção de professores e alunos quanto ao que representa aprender/estudar, ser aluno e ser professor.

À guisa de conclusão, espero que as idéias aqui discutidas, bem como as sugestões

propostas, possam contribuir para a construção de práticas relevantes entre professores e alunos no tocante à exploração da LC como extensão crucial da sala de aula de LE.

SUMMARY

This qualitative ethnographic research described the way teachers and students deal with the practice of assigning, doing and checking homework (Hw) in three different Paulistana secondary school foreign language learning contexts.

The research was carried out based on the concepts of teaching approach, of input under the cognitive-interacionist view and of learning culture. It revealed that in the first two contexts where teachers influenced by a structuralist approach assigned Hw without taking into consideration the quantity, the relevance and the degree of pleasure and creativity of the activities, and explored the classroom and its extension to systematize patterns or structural points (learning), students regarded the practice of doing Hw as being boring, imposing, pointless, mark-minded and punishing experiences.

In the context # 3, on the other hand, the practice of doing Hw appeared to be more positive and the subject students were interpreted to have a more critical learning consciousness, much more so than the students from the two other contexts. The teacher guided by a communicatively pruned approach provided them with the opportunity of working the target-language not only within activities focused on form, but also and mainly to express their ideas, therefore focused on meaning, intensifying learning in classroom and directing the focus towards the use of the target-language (acquisition). This was accomplished by exploring the moments of Hw correction to continuously evaluate both the students and her own teaching approach and to implicitly encourage learning strategies, leaving to the Hw assignment the part of systematization and routinization. The positive feedback from students in case 3 seemed to be due to the fact that they saw all the extra work they had done at home as a purposeful task, leading them gradually towards a communicative competence, a feeling the others were not able to experience, because their classrooms were devoid of meaningful interactions.

The study emphasized that the contrast in terms of teachers' approaches broadened or limited the number and the type of Hw functions explored either in or outside classroom, resulting in a noticeable advantage for the teacher in the third context over the other two.

KEY WORDS: English language - Study and teaching - homework

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLINGTON, R.L. The schools we have. The schools we need. **The Reading Teacher**, v.48, n.1, September, 1994.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. DE **Tendências na Formação Continuada do Professor de Língua Estrangeira**, 1996b (mimeo).
- _____. **Comunicação, Sistematização e Rotinização**, 1996 (mimeo).
- _____. **Desestrangeirização e Outros Critérios no Planejamento de Cursos e Produção de Materiais de Língua Estrangeira**. In: **O Ensino de Português para Estrangeiros, Ciclo de Palestras**. Niterói: EDUFF, 1996, p.13-21.
- _____. **Escolha e Produção de Material Didático para Um Ensino Comunicativo de Línguas**. In: **Contexturas**, n.2, 1994.
- _____. **Dimensões comunicativas no ensino de Línguas**. S.Paulo: Cortez, 1993, 75p.
- _____. **O Professor de Língua Estrangeira Sabe A Língua Que Ensina? A Questão da Instrumentalização Lingüística**. In: **Contexturas**, n.1, 1992.
- ALLWRIGHT, D. E BAILEY, K. M. **Focus on the Language Classroom. An introduction to classroom research for language teachers**. Cambridge: CUP, 1991, 250p.
- _____. **Why Don't Learners Learn What Teachers Teach? - The Interaction Hypothesis**. **IRAL/BAAL**, September, 1984.
- ANDRÉ, M.E.D.A. DE **Etnografia Da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995, 130p.
- BACHMAN, L.F. **Fundamental Considerations in Language Testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990, 408p.
- BAGHIN, D.C.M. **A Motivação Para Aprender Língua Estrangeira (Inglês) Em Contexto De**

- Ensino Interdisciplinar.** Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp, 1993.
- BARCELOS, A.M.F. **A Cultura de Aprender Língua Estrangeira (Inglês) de Alunos Formandos de Letras.** Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp, 1995.
- BARNETT, H. What Teachers Should Know About Their Classroom Learners. **Foreign Language Annals**, v.22, n.2, 1989.
- BASSANO, S. Helping learners adapt to unfamiliar methods. **ELT Journal**, v.40, n.1, 1986.
- BREEN, M.P. **How Would We Recognise a Communicative Language Classroom.** Palestra apresentada no Centro de Línguas Modernas do Instituto de Estudos da Educação de Toronto, Julho, 1982.
- BROWN, H.D. **Teaching by Principles: an interactive approach to Language Pedagogy.** Englewood Cliffs, New York: Prentice Hall, 1994, 467p.
- CANÇADO, M. Um Estudo Sobre a Pesquisa Etnográfica Em Sala De Aula. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, n.23, p.55-69, Jan/jun.,1994, Campinas.
- CAVALCANTI, M.C.E MOITA LOPES, L.P. Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, n.17, p.133-144, 1991, Campinas.
- _____. Metodologia da Pesquisa em Linguística Aplicada. **Anais do 1o. INPLA**, PUC/SP, p.41-48, 1990.
- _____. Do your students know how to practise EFL orally outside the classroom? Comunicação apresentada no VII ENPULI, 28/7 a 02/08 de 1985, Universidade Federal de Fortaleza (mimeo).
- _____. E O'MALLEY J.M. **The CALLA Handbook - Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach.** USA: Addyson-Wesley Publishing Co., 1994, 340p.
- CHASTAIN, K. **Developing Second Language Skills.** USA: Harcourt Brace Jovanovich, 1988,

438p.

-
- The Development of Modern Language Skills: Theory to Practice.** Rand McNally & Co.: Chicago. Language and Teacher: An Series in Applied Linguistics, v.14, 1971, 416p.
- CLARK, J.L., SCARINO, A. E BROWNELL, J.A. **Improving the Quality of Learning. A Framework for Target-oriented Curriculum Renewal in Hong Kong**, 1994, 91p.
- CONSOLO, D.A. **O Livro Didático como Insumo na Aula de Língua Estrangeira (inglês) na Escola Pública.** Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp, 1990.
- CORDER, S.P. **Error Analysis and Interlanguage.** Oxford: OUP, 1981, 120p.
- CROSS, D. **A Practical Handbook of Language Teaching.** New York: Prentice Hall, 1992, 296p.
- ELLIS, R. **The Study of Second Language Acquisition.** Oxford: OUP, 1994, 824p.
-
- Understanding Second Language Acquisition.** Oxford: OUP, 1985, 327p.
- ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTRICK, M.C.(Ed.) **Handbook of research on teaching.** New York:Macmillan, 1986, p.1-11.
- GREGG, K.R. Krashen's Monitor and Occam's Razor. **Applied Linguistics**, v.5, n.2, 1984.
- HAYCRAFT, J. **An Introduction to English Language Teaching.** London: Longman, 1987, 140p.
- HOLEC, H. The Learner as a Manager: Managing Learning to Learn. In: Wenden, A and Rubin, J.(eds) **Leaner Strategies in Language Learning.** London: Prentice -Hall International, 1987.
- HUERTA-MACÍAS, A. Alternative Assessment: Responses to Commonly Asked Questions. **TESOL Journal**, v.5, n.1, Autumn, 1995.
- HUTCHINSON, T. E KLEPAC M. The Communicative Approach: A Question of Materials or Attitudes? **System**,v.10, n.2, 1982.
- JENKS, F. L. Homework Assignments In The ESL Class That Work. In: Haskell,J.F. (ed.) **Selected Articles from the TESOL Newsletter 1963-1983**, 1984.
- KOCH, A. Creative and Communicative Homework. **Hispania**, n.71, September, 1988.

KRASHEN, S. D. E TERREL, T. D. **The Natural Approach to Language Acquisition in the Classroom**. Oxford: Pergamon Press, 1983, 191p.

_____. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. New York: Pergamon Press, 1982, 202p.

LAW, B. E ECKES, M. **ASSESSMENT and ESL: On the Yellow Big Road to the Withered of Oz**. Winnipeg, Manitoba, Canada: Peguis Publishers Ltd, 1995, 309p.

MACHADO, R.O.A. **A Fala do Professor de Inglês Como Língua Estrangeira: Alguns Subsídios Para Formação do Professor**. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp, 1992.

MACOWSKI, E.A.B. **A Construção do Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira com Adolescentes**. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp, 1993.

MARCUSCHI, L. **A Análise Da Conversação**. São Paulo: Ática, 1986, 94p.

MCLAUGHLIN, B. "Conscious" Versus "Unconscious" Learning. **TESOL Quarterly**, v.24, n.4, 1990.

NUNAN, D. Closing the Gap between learning and instruction. **TESOL Quarterly** v.29, n.1, 1995.

_____. **Research Methods in Language Learning**. Cambridge: CUP, 1994, 249p.

_____. **The Learner-Centred Curriculum**. Cambridge: CUP, 1988, 196p.

OXFORD, R. Language Learning Strategies in a Nutshell: Update and ESL Suggestions. **TESOL Journal**. Winter 1992/1993.

_____. **Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know**. New York: Newbury House/Harper & Row, 1990, 343p.

_____, LAVINE, R.Z. E CROOKALL, D. Language Learning Strategies, the Communicative Approach, and their Classroom Implications. **Foreign Language Annals**, v.22, n.1, 1989.

_____. E NYIKOS, M. Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students. **Modern Language Journal**, v.73, n.2, 1989.

- PARIGI, J.P. Language Learning: Something is Funny About it. **English Teaching Forum**, v.16, January, 1978.
- PRABHU, N.S. Acquisition Through Comprehension : Three Procedures. **Focus on English**, v.5, n.4, 1989.
- PREIS, P. No homework ? **Practical English Teaching**, March, 1993.
- RUBIN, J. E THOMPSON, I. **How To Be a More Successful Language Learner: toward learner autonomy**. New York: Heinle & Heinle Publishers, 1994, 120p, 2nd edition.
- SANTOS, J.B.C. **A aula de língua estrangeira (Inglês) modulada pelo livro didático**. Dissertação Mestrado. Campinas: Unicamp, 1993, 2v.
- SCARAMUCCI, M.V.R. Da avaliação do aluno para a avaliação centrada no aluno. **XII JELI** (comunicação) USP/SP, 1996.
-
- Dúvidas E Questionamentos Sobre A Avaliação Em Um Contexto De Ensino De Línguas. In: Outras Palavras- **Anais da V Semana de Letras**, Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 1993, p.91-98.
- SCHMIDT, R. Input, interaction, attention and awareness: the case for consciousness raising in second language teaching. Conferência proferida durante o **X Encontro de Professores Universitários de Língua Inglesa (ENPULI)**, Rio de Janeiro, 30 de Julho a 3 de Agosto, 1990.
- SCHULZ, R.A. Second Language Acquisition Theories and Teaching Practice: How Do They Fit? **The Modern Language Journal**, v.75, n.1, 1991.
- SCIARONE, A.G. A Fully Automatic Homework Checking System. **IRAL**, v.XXXIII/1, February, 1995.
- STERN, H.H. **Issues and Options in Language Teaching**. Oxford:OUP, 1992, 404p.
- TAVARES, L. Changing Homework Habits: Rethinking our Attitudes. **Braz-Tesol Newsletter**, v.9, n.3, p.6-7, 1995.

UR,P. **Grammar Practice Activities**. Cambridge: CUP, 1988, 288p.

van LIER, L. **The classroom and the language learner**. London: Longman, 1988, 262p.

WATSON-GECEO, K.A. Ethnography in ESL: Defining the Essentials. **TESOL Quarterly**, v.22, n. 4, December, 1988

WENDEN, A. A Curricular Framework for Promoting Learner Autonomy. **The Canadian Modern Language Review**, v.44, n.4, 1988.

_____ Helping language learners think about learning. **ELT Journal**, v. 40,n.1, January, 1986.

WIDDOWSON, H.G. **Aspects of Language Teaching**. Oxford:OUP, 1990, 213p.

APÊNDICE 1**Questionário para Professores**

Prezado(a) Professor(a),

Este questionário tem por objetivo coletar informações para uma pesquisa sobre “A Lição de Casa (Inglês)” em escolas de primeiro grau. Para tanto, sua colaboração, ao respondê-lo, será bastante valiosa. Agradeço antecipadamente a sua atenção e disponibilidade.

1. Na sua opinião, qual a importância de o aluno fazer a lição de casa quando está aprendendo uma língua estrangeira?

.....

.....

.....

.....

2. Com que frequência você passa lição de casa a seus alunos? Justifique.

.....

.....

.....

.....

3. De maneira geral, todos os alunos fazem a lição de casa ? Sim () Não () Por quê?

.....

.....

.....

.....

4. Qual a sua postura quando seus alunos deixam de fazer a lição de casa? Justifique sua resposta.

.....

.....

.....

.....

5. Qual(is) o(s) critério(s) que você leva em consideração quando escolhe uma atividade como lição de casa?

.....

.....

.....

.....

6. O que você acha dos resultados que vêm obtendo com o uso de tal(is) critério(s)? Justifique sua resposta.

.....

.....

.....

7. Qual(is) o(s) tipo(s) de lição de casa que você considera mais relevante para seus alunos. Justifique sua resposta.

.....

.....

.....

8. O que você acha que seus alunos aprendem com essas lições ? Especifique.

.....

.....

.....

9. O que você espera dos seus alunos quando “passa” lição de casa? Justifique sua resposta.

.....

.....

.....

10. O que você espera dos seus alunos quando “corrige” a lição de casa? Justifique sua resposta.

.....

.....

.....

11. O que você considera ser uma lição de casa “bem orientada”? Justifique sua resposta.

.....

12. O que você considera ser uma “boa correção” de lição de casa? Justifique sua resposta.

.....

.....
.....
.....

13. Você gostaria de ver alguma mudança de postura por parte de seus alunos com relação à lição de casa? Sim () Não () Por quê?

.....
.....
.....

14. O que você acha da idéia de eventualmente o aluno “se dar” uma lição de casa ? Justifique sua resposta.

.....
.....
.....

15. Qual a importância da lição de casa em relação às outras atividades em sala de aula? Justifique sua resposta.

.....
.....
.....

16. De onde é retirada a maior parte das lições de casa? Por quê?

.....
.....
.....

17. O que você acha das lições de casa do livro didático? Justifique sua resposta.

.....
.....
.....

18. Além do livro didático, elas poderiam vir de outras fontes? Quais? Como?

Outros comentários

APÊNDICE 2**Questionário para Alunos**

Este questionário tem por objetivo coletar informações para uma pesquisa sobre “A Lição de Casa (Inglês)” em escolas de primeiro grau. Não existem respostas certas ou erradas, o mais importante é a sua valiosa opinião. Você não precisa necessariamente identificar-se. Desde já, muito obrigado.

1. Qual a sua idade ? anos.

2. Há quanto tempo você estuda inglês? (anos)

.....

.....

.....

.....

3. Você considera importante estudar inglês? Justifique sua resposta.

.....

.....

.....

.....

4. Além da escola, você faz ou fez inglês em algum curso de línguas? Sim () Não () O que você acha das lições de casa do seu curso de línguas?

.....

.....

.....

.....

5. Você teve alguma experiência de aprendizado de língua fora do país? Sim () Não () Onde ? Por quanto tempo?

.....

.....

.....

.....

6. Em termos de lição de casa de inglês, essa experiência fora do país foi igual ou diferente da que você está tendo hoje? Justifique sua resposta.

.....

.....

.....

7. Você sempre faz suas lições de casa de inglês? Sim () Não () Justifique sua resposta.

.....

.....

.....

8. Você considera importante fazer a lição de casa quando se está aprendendo uma língua estrangeira?

.....

.....

.....

9. Como você faz a lição de casa?

.....

.....

.....

10. Alguém em casa te ajuda com as lições de casa de inglês? Sim () Não () Justifique sua resposta.

.....

.....

.....

11. Você prefere fazer a lição de casa de inglês com alguém ou sozinho? Justifique sua resposta.

.....

.....

.....

12. Das lições de casa de inglês que você têm, quais você mais gosta de fazer? E quais você menos gosta? Especifique.

Mais Gosta

Menos Gosta

.....	/	
.....	/	
.....	/	
.....	/	

13. O que você aprende com as lições de casa de inglês que você tem na escola? Especifique.

.....

.....

.....

14. Caso você pudesse escolher uma lição de casa de inglês, qual você escolheria? Justifique sua resposta.

.....

.....

.....

15. Existe alguma lição de outra matéria que você goste mais de fazer do que a de inglês? Qual? Por quê?

.....

.....

.....

16. O que você acha que seu professor espera de você quando ele “passa” a lição de casa de inglês? Justifique sua resposta.

.....

.....

.....

17. O que você acha que seu professor espera de você quando ele está “corrigindo” a lição de casa de inglês? Justifique sua resposta.

.....

.....

.....

18. O que você considera ser uma lição de casa de inglês “bem orientada” pelo professor. Justifique sua resposta.

.....

.....

.....

.....

19. O que você considera ser uma “boa correção” de lição de casa de inglês. Justifique sua resposta.

.....

.....

.....

.....

20. O que você acha quando a correção da lição de casa de inglês é feita entre os alunos. Justifique sua resposta.

.....

.....

.....

.....

21. De onde é retirada a maior parte das lições de casa de inglês? Por quê?

.....

.....

.....

.....

22. O que você acha das lições de casa do livro didático? Justifique sua resposta.

.....

.....

.....

.....

23. Além do livro didático, elas poderiam vir de outras fontes? Quais? Como?

.....

.....

.....

.....

Outros comentários

.....

.....

.....

PLANEJAMENTO CURRICULAR DE S

Planejamento (o que foi feito)

1º Bimestre

5 A, B, C / 6 A, B, C / 7 A, B, C / 8 A, B

Objetivos: Desenvolver a interesse do aluno pela língua estrangeira, capacitando-o a falar, ler, escrever, ouvir e entender, mostrando-lhe que esta faz parte de sua vida, assim, sua utilização intensifica a realidade de seu dia a dia, conquistar o respeito e ampliar a valor do aluno com a nova língua, a fim de que o mesmo produza, ou seja, que o aluno participe, busca na disciplina e desenvolva suas habilidades e características.

2) Foco: 1. O professor fornecer material para o aluno desenvolver e aprimorar os seguintes tópicos:

1ª Asking: what things belong to, describing daily routines, Talking about likes and dislikes, Talking about physical description, Talking about personality, Asking if someone can do something, giving directions.

2ª - whose, possessive adjectives, prepositions of place, past continuous, like + gerund, question tags, such as, like, be like, where, this, there, can - ability, possibility.

Procedimentos do professor: o conteúdo é desenvolvido pelo professor através de exercícios escritos, orais, diálogos, cópias, dramatizações de diálogos, trabalhos com revistas, exercícios orais. Estes procedimentos são utilizados com o objetivo de despertar o interesse e assegurar o conhecimento do aluno pela nova língua. Além de proporcionar uma participação ativa do aluno, desta de conteúdos novos.

5) Atividade de aprendizagem

Além dos exercícios orais, o aluno desenvolve as conversações assim como sua leitura e seu ouvido para o som com fonemas.

Os exercícios escritos, cópias, diálogos e o aluno a fixar a ortografia das palavras e as estruturas gramaticais. A dramatização, trabalho com revistas levam o aluno a perceber a nova língua. A partir de sua vida, os mesmos assuntos, o aluno a fixar a estrutura.

6) Avaliação

É composto pelo livro:

Muito mais que - Dinâmica da língua
Shunji Sakaguchi, editora Abril.
Cada uma de atividade, cada uma de avaliação. Este material é usado em todos os períodos, e o aluno ajuda o aluno a avaliar a aprendizagem.

Logo a língua é desenvolvida sua usada revista, jornal, gravador, cartolina, jornal, etc. etc. etc. etc.

Planifonmils

2º Semestre

5ABC / 6ABC / 7ABC / 8AB

- 1) objetivo: Recordar o que viu no primeiro semestre com foco, exercitar pesquisa com a finalidade de:
- 1) ajudar o aluno que tem alguma gente não satisfatória
 - 2) aprimorar o aluno que foi bom
 - 3) unir o conteúdo do primeiro com o conteúdo do segundo
- leitura, desenvolver, aprimorar, acrescentar conhecimentos ao meu aluno, para que use conhecimentos que vivenciado no seu dia a dia.

2) habilidades

7º

Talking about past events, talking about paintings, talking about movies. Asking where somebody went, talking about languages and countries, asking who somebody wrote a letter to, asking what someone read in a newspaper, talking about quantities, talking about past and present habits, asking if someone can go out, asking who made certain types of food, talking about movies, describing things.

3) conteúdos

7º Simple past; irregular form (interrogative, negative and affirmative) Interrogative pronoun who, communication of the infinal and of regular verbs, Time expressions in the past. Irregular past, interrogative pronoun how much, and how many, where, what, who)

PLANEJAMENTO CURRICULAR DE H

Componente Curricular Ingles Professor (a)

OBJETIVOS ESSENCIAIS	CONTEÚDOS	RECURSOS METODOLÓGICOS	INSTRUMENTOS DE VERIFICAÇÃO
• Responder perguntas à respostas e vice-versa. • Empregar o grau comparativo e superlativo de adjetivos, construindo frases. • Empregar o conteúdo pedido corretamente. • Decifrar mensagens curtas, escrevendo-as. • Fazer leitura para retirar ideias principais ou resumir assuntos a que o texto se refere. • Redigir corretamente o vocabulário ministrado e trabalhado. • Desenvolver diálogos dirigidos (workbook).	• Frases para uso diário • Grau comparativo e superlativo de adjetivos. • Pronomes possessivos e present progressive (ing) depois dos verbos, indicando do gerúndio). • Can / can't • Dias da semana e meses do ano • Why (pronome interrogativo) • Vocabulário: comida, partes do corpo.	• Exercícios • Redações • Leitura • Dramatizações • Diálogos (curtos e longos) • Vídeos • Música • Jogo: (da velha) • Cartazes	1) Verificação mensal 2) Verificação bimestre 3) Trabalho: leitura de um anúncio ou reportagem de jornal 4) Redação: diálogo (tema dirigido)
Assinatura da Coordenação			
OBJETIVOS ESSENCIAIS	CONTEÚDOS	RECURSOS METODOLÓGICOS	INSTRUMENTOS DE VERIFICAÇÃO
1. Desenvolver diálogos orais com naturalidade. 2. Decifrar mensagens curtas, escrevendo-as. (listening) 3. Ler, discutir, criticar textos e compor outras com sua própria. 4. Interpretar textos 5. Redigir corretamente o vocabulário referente a unidade. 6. Redigir diálogos dirigidos. 7. Descrever atividades acontecendo minutos e horas. 8. Identificar e descrever lugares numa loja. 9. Perguntar por e dar informações. 10. Converter e reconhecer quantidades. 11. Exercer-se para realizar um favor. 12. Usar adjetivos descritivos. 13. Perguntar e expressar opiniões. 14. Empregar o conteúdo gramatical corretamente.	1. Gramática: a) what a / am / what such a / am / such b) verbos regulares no passado c) questões com Did e respostas afirmativas e negativas d) conjunções and; but e) plural irregular: woman, children. f) adjetivos pseudos adjetivos g) do / don't / does / doesn't h) the i) Passivo: "s" 2. Vocabulário a) um uma loja de departamentos b) num supermercado	1. Prática Oral (em duplas e dramatizações) 2. Aula de leitura: Depois de ouvir uma história os alunos a reproduzem e dão a ela um final 3. Interpretação de texto 4. Listening 5. Computadores - construção de um diálogo 6. Redação 7. Posters 8. Listas de correção 9. Vídeos Success Magazine.	Verificação Bimestre Verificação Oral Atividades feitas em sala Exercícios

OBJETIVOS ESSENCIAIS	CONTEÚDOS	RECURSOS METODOLÓGICOS	INSTRUMENTOS / VERIFICAÇÃO
1. Relacionar perguntas a respostas e vice-versa. 2. Dadas perguntas, formular respostas e vice-versa. 3. Decifrar mensagens azulejas, ouvendo-as (listening). 4. Redigir corretamente o conteúdo ministrado. 5. Fazer leituras para retirar ideias principais. 6. Desenvolver diálogos dirigidos (oralmente e por escrito). 7. Interpretar textos. 8. Redigir diálogos e mensagens. 9. Empregar o seguinte conteúdo corretamente: futuro, presente, números ordinais, preposições: on, in, at, between, near, next to, beside, opposite.	• Possessivos: 's • Alguns membros da família • Futuro: will • Números ordinais • Pronomes interrogativos: whom / which • Preposições: on, in, at, between, near, next to, beside, opposite • Plural de substantivos	- Posters - Tapes (listening) - fichas de memorização (para relacionar perguntas e respostas) - música - fichas de correção - diálogos (dramatizações) - exercícios escritos - Redação	Verificação escrita (Christal) Verificação escrita (Redação: Minha mudança; diálogo de dois) Verificação Oral Atividades feitas em sala

Assinatura da Coordenação _____

continua

A. OBJETIVOS GERAIS:

- Conduzir o aluno a usar a língua inglesa a maior parte do tempo possível.
- Aprimorar e aperfeiçoar as habilidades de "listening" e "speaking".
- Proporcionar ao aluno oportunidades de se envolverem com a língua sendo esta a melhor forma de aprendê-la.

B. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DO CURSO:

- Fazer com que o aluno use a língua estrangeira em situações cotidianas como: falar sobre sua família; sobre si mesmo etc., usar este conhecimento para discutir variadas situações.
- Conhecer e saber empregar os tempos verbais: "Simple present", "Present Progressive", "Simple Past", "Past Continuous", "Future".

C. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1. GRAMÁTICA

1. Revisar as formas do tempo verbal no passado introduzidas no livro 2.
2. Introduzir mais verbos irregulares e vocabulário útil.
3. Uso do passado de "CAN" e "HAVE to".
4. Uso das preposições "IN" e "DURING" para ligar frases.
5. Substantivos contáveis e incontáveis.
6. Passado Progressivo.
7. Tag questions.
8. Adjetivos.
9. Grau dos adjetivos: comparativo de inferioridade, igualdade, superioridade.
10. Superlativo.
11. Future - going to.
12. Future - will.
13. Preposições em geral.
14. Fazer sugestões: "Let's".
15. Falar sobre futuras intenções.

- Fazer projetos com "CAN e COULD"
- Revisões de todas as tempos verbais: presente, passado e futuro.

2. VOCABULÁRIO:

- Occupations
- Food
- Adjectives
- Places in the U.S.A
- Months Seasons of the year
- Animals
- Computer gear
- The Planets
- TV Programs
- Leisure time
- Instruments
- means of transportation
- Airport / Train Station / Bus station
- Sports

3. LABORATÓRIO:

- Listening - livro → "Great Ideas"
unidades 1 e 12
- Family Album 5º episódio - "The Right Magic"
- " " 7º episódio - "Man's Best Friend"
- Atividades no LMD uso do software "Longman - A lost bag at the airport"
- Adam and Eve - exercises
- Trabalho com palavras - "Universe of words"

- "conversation" - asking negative yes/no questions
- falar sobre o tempo
- cultura americana - superlativos, lazer etc...
- pedir informações, pedidos de refeições em restaurantes
- falar ao telefone
- expressions: "what's up?"
- "cheer someone up"
- "no longer in service"
- "how late..."
- "to be off"
- "You're pooling me"
- "What's going on" etc...

D. LIVRO (S) ADOTADO (S):

Touchdowns 3 and Workbook
(Jeremy Harmer, Penny Adrian, Vallance)

E. METODOLOGIA E RECURSOS EMPREGADOS:

- Gravador com os diálogos contidos no livro
- "Flashcards"
- lousa

F. ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO:

- chamadas orais
- testes
- elaboração de diálogos
- lições de casa
- parágrafos, mini composições escritas

AMOSTRAS DE LIÇÕES DE CASA PROPOSTAS POR S

EXERCISE

Oral Practice

Work in pairs. Student A covers part B and student B covers part A. A asks B where the people went, and B looks at the illustrations to answer like this:

A: Where did Jane go?
B: She went to the movies.

Peça aos alunos para anotar as respostas do colega e compará-las com o livro no final.

A

Jane
Peter
Mr. Taylor
Mrs. Johnson
Mr. Anderson
Miss Jones

B

Mr. Johnson
Peter
Mr. Anderson
Miss Jones
Mrs. Taylor
Mr. Taylor
Jane

POST OFFICE
LIBRARY
SUPERMARKET
DRUGSTORE
MUSEUM
MOVIE THEATRE

fifty-one 61

Some Irregular Verbs

INFINITIVE	SIMPLE PAST	PAST PARTICIPLE	TRANSLATION
be	was, were	been	ser, estar
begin	began	begun	começar
buy	bought	bought	comprar
come	came	come	vir
cost	cost	cost	custar
drink	drank	drunk	beber
eat	ate	eaten	comer
get	got	got, gotten	pegar
give	gave	given	dar
go	went	gone	ir
have	had	had	ter
hear	heard	heard	ouvir
know	knew	known	saber, conhecer
leave	left	left	deixar, sair
read	read	read	ler
see	saw	seen	ver
sell	sold	sold	vender
sit	sat	sat	sentar-se
speak	spoke	spoken	falar
spend	spent	spent	gastar
take	took	taken	levar
teach	taught	taught	ensinar
tell	told	told	contar
think	thought	thought	pensar
write	wrote	written	escrever

Match the Columns

Form sentences matching columns A and B. Write them in your notebook.

A

1. The show began
2. Tom spoke
3. Jane wrote
4. My father read
5. I saw
6. I heard

B

- a) a good movie on TV last night.
- b) a letter yesterday.
- c) to Mary on the phone.
- d) the phone ringing.
- e) at 8 o'clock p.m.
- f) the newspaper in the living room.

Pesquisa:

O que é passado irregular?

Um verbo irregular, tem forma especial para o passado simples tempo. A principal para o verbo ed, é usada para mudar a forma simples para o verbo. A forma é igual usada a todas as pessoas.

Questões são formadas claramente o verbo auxiliar did e a forma simples para o verbo principal. A forma interrogativa é a mesma para todos verbos, regulares e irregulares, exceto be.

Verbo regular e irregular

A "Simple Past" indica ação ou fato que se realizou completamente num tempo definido no passado.

Exemplo: I at a lot yesterday

Também podemos usar expressões que indicam proximidade da ação no passado.

Exemplo: He always made mistakes in spelling

Construção da Simple Past

Forma afirmativa

pronome + verbo principal no passado

Forma negativa

pronome + did + not + verbo principal no infinitivo

Forma interrogativa

did + pronome + verbo principal no infinitivo

Modificação ortográfica

1) Os verbos regulares fazem a substituição de "a" por "e" ou "i" e "o" por "e" ou "i".

Ex: liked, loved, called, worked.

2) Os verbos regulares monossilábicos terminados em consoante precedidas de vogal dobram a consoante final antes de receber "ED".

Ex: dropped, admitted, tapped.

3) Os verbos regulares terminados em "y" precedidos de consoante, recebem a "y" para receber "IED".

Ex: to study - studied.

PRINCIPAL PARTS OF COMMON IRREGULAR VERBS Continued

Present	Past	Past Participle	Present	Past	Past Participle
make	made	made	spend	spent	spent
mean	meant	meant	spin	spun	spun
meet	met	met	split	split	split
owe	owed	owed	sprawl	sprawled	sprawled
pay	paid	paid	spring	sprang	sprung
quit	quit	quit	stand	stood	stood
read	read	read	steal	stole	stolen
ride	rode	ridden	stick	stuck	stuck
ring	rang	rung	sting	stung	stung
rise	rose	risen	strike	struck	struck
run	ran	run	string	strung	strung
see	saw	seen	sweep	swept	swept
seek	sought	sought	swim	swam	swum
shake	shook	shaken	swing	swung	swung
sell	sold	sold	take	took	taken
send	sent	sent	teach	taught	taught
set	set	set	tear	tore	torn
share	shared	shared	tell	told	told
shine	shone	shone	think	thought	thought
shoot	shot	shot	throw	threw	thrown
show	showed	shown	wake	wake	wake
shrink	shrank	shrunk	wear	wore	worn
shut	shut	shut	weave	wove	woven
sing	sang	sung	wee	wee	wee
sink	sank	sunk	weep	wept	wept
sit	sat	sat	win	won	won
sleep	slept	asleep	wind	wound	wound
slide	slid	slid	write	wrote	written
slit	slit	slit			
speak	spoke	spoken			
speed	sped	sped			

SAMPLE CONJUGATIONS

Regular Verb: to be

Present Tense

I am we are
you are you are
he, she, it is they are

Past Tense

I was we were
you were you were
he was they were

Future Tense

I will (shall) be we will (shall) be
you will be you will be
he will be they will be

Present Perfect Tense

I have been we have been
you have been you have been
he has been they have been

Past Perfect Tense

I had been we had been
you had been you had been
he had been they had been

Future Perfect Tense

I will (shall) have been we will (shall) have been
you will have been you will have been
he will have been they will have been

These are irregular comparative and superlative forms.	better	best
	worse	worst
	less	least
	farther	farthest (distance only)
	further	furthest (distance and time)

PRONOME INTERROGATIVO⁶¹

O PRONOME INTERROGATIVO forma frases interrogativas.
São pronomes interrogativos: QUEM — QUE — QUANTO — QUAL.

XII — Aponte os pronomes, classificando-os em indefinido ou interrogativo:

- 1 — Qualquer música serve.
- 2 — Que música quer ouvir?
- 3 — Quantos discos ela gravou?
- 4 — Toda criança deve ser respeitada.
- 5 — Qual número você quer?
- 6 — Muitos carros rodaram na enchente.
- 7 — Vi poucos barcos ancorados.

O PRONOME INTERROGATIVO exerce função de **ADJUNTO ADJUNTIVO** quando acompanhar o substantivo.

When used as an interrogative adjective it is equivalent to the Portuguese *de quem* or *de qual*.
Exemplo: De quem é este livro? (De quem é este livro?)
When used as an interrogative pronoun it is equivalent to *de quem é isto?* (Sem especificar o que é.)
Exemplo: Whose is this? (De quem é isto?)
When used as a relative pronoun it is equivalent to the Portuguese *cujo*.
Exemplo: He is the man whose dog bit me. (Ele é o homem cujo cachorro me mordeu.)

AMOSTRAS DE LIÇÕES DE CASA PROPOSTAS POR H

D. Make questions to these answers.

1. _____
There is a public phone next to the entrance.
2. _____
Because there is a sale in the Women's Department.
3. _____
You can buy one at the Yard and Garden Department.
4. _____
Because there is no assistant at the Service Desk.
5. _____
Because there is a long line at the Checkout Counter.
6. _____
It is next to the Electronics Department.
7. _____
They are next to the Men's and Women's Departments.
8. _____
She is in her office.

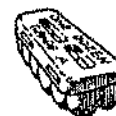
GRAMMAR PRACTICE 1

A. Answer the questions

1. What did she look at?



2. What didn't they like?



3. What did he finish?



4. What didn't she fix?



5. What did they type?



B. Make questions.

1. _____
She watched a movie on television.
2. _____
She didn't wash my socks.
3. _____
They missed the concert on Sunday.
4. _____
They didn't talk to their uncle.
5. _____
He laughed at the children.

A. Answer the questions.

1. What did you do last night?



218

2. What did he deliver yesterday?



3. What did they slip on?



4. What did he drop?



5. What did she open?



B. Make questions.

1. _____
She jogged to town.
2. _____
They laughed at the story.
3. _____
He kissed his mother.
4. _____
I wrapped the bread in paper.
6. _____
He dragged the box into the hall.

C. Answer the questions.

1. What did she wrap?



2. With what did he stir his coffee?



3. What did the thief rob?



4. Where did the bus stop?



5. Where did the dog drag the mat?



6. What did she slip on?



A. Complete the sentences with *What*, *What a* or *What an*.

1. _____ interesting idea!
2. _____ terrible weather!
3. _____ wonderful news!
4. _____ unusual thing to say!
5. _____ nice shoes!
6. _____ pretty dress!
7. _____ good pizza!
8. _____ bad game!
9. _____ exciting show!

B. Complete the sentences with *such*, *such a* or *such an*.

1. Peter is _____ hard worker.
2. Mary is _____ interesting person.
3. Tom and Harry are _____ nice boys.
4. The girls are _____ good students.
5. This is _____ interesting book.
6. She always wears _____ expensive clothes.
7. They play _____ awful music.
8. The newspaper is full of _____ terrible news.
9. That restaurant serves _____ wonderful fish.
10. Thank you for _____ nice meal.
11. I had _____ good time at your house.
12. She is _____ unusual person.
13. He wears _____ cheap shoes.
14. They are _____ helpful people.
15. We had _____ terrible weather on vacation.
16. That car costs _____ lot of money.
17. She has _____ beautiful flowers in her garden.
18. You are _____ terrible players, boys.
19. Jane is _____ exciting player.
20. I am _____ lazy player.

GRAMMAR PRACTICE 2

A. Read this.

What was she doing when you arrived?

She was reading.

What were her children doing?

They were watching television.

B. Read this.

Last night, when I arrived home, all my family was in the living room. My eldest daughter, Christine, was sitting in an armchair. She was reading a magazine. My eldest son, Mike, was sitting at the table. He was doing his homework. My youngest daughter, Mary, was lying on the carpet. She was doing a crossword. My youngest son, Chuck, was sitting on the floor. He was watching television. The twins, John and Jane, were playing a game on their computer. My husband, Paul, was standing in the doorway. He was talking on the phone.



C. Answer the questions.

1. What was her eldest son doing when she arrived home?
2. What was her youngest son doing?
3. What was her youngest daughter doing?
4. What was her eldest daughter doing?
5. What was her husband doing?
6. What were the twins doing?

APÊNDICE 8

AMOSTRAS DE LIÇÕES DE CASA PROPOSTAS POR N

221

[The Ninth Unit]

B Past, Present, or Future?

Circle the best response.

- | | |
|--|---|
| 1 What are you doing this afternoon?
a We went to a movie.
b I do my homework.
c I'm visiting my friend Don. | 4 When are you meeting Jill?
a Tomorrow after school.
b Yesterday afternoon.
c Three days ago. |
| 2 Is Madonna really coming to our city?
a Yes, she does.
b Yes, she is.
c Yes, she did. | 5 When did you hear the news?
a On Thursday.
b In two days.
c Next week. |
| 3 My family and I are going to travel around North America.
a When are you leaving?
b When did you go?
c Do you go to Canada? | 6 Who's appearing at the MUSIC CLUB this weekend?
a Melinda Tate was there.
b I think the new group—The Cowboys—sang this weekend.
c I think the Gators are going to be there. |

C Family Plans

- 1 Complete this page from Josh Logan's diary.

October 12

Dear Diary,

I'm so excited! Mom and Dad told me we ¹are going ²to the United States next summer. Dad has to go to California on business, so he ³leaves before Mom and me. We ⁴meet Dad in Los Angeles, and we ⁵stay there for a few days. We ⁶visit the cl Hollywood and Universal Studios, and then I ⁷go to Disneyland with my younger cousins Edwin and Daisy. They ⁸spend the summer in the States. I'm much older than they are, but you're never too old to meet Mickey Mouse!!

We ⁹leave L.A. on July 6th, and we ¹⁰fly to Phoenix, Arizona. From there, we ¹¹drive to the Grand Canyon!! This trip is going to be great!

65

2 Now answer these questions about the Logan family's plans. Write complete sentences.

1 What are the Logans doing next summer?

They're going to the United States.

2 Are they all leaving at the same time?

No, they aren't.

3 Who is arriving first in Los Angeles—Mr. Logan or Mrs. Logan and Josh?

Mr. Logan.

4 How long are the Logans staying in Los Angeles?

Five days.

5 What is Josh doing in Los Angeles?

He's working.

6 Who is going with Josh to Disneyland?

He is.

7 How are the Logans getting from Los Angeles to Phoenix?

By car.

8 Where are they driving to from Phoenix?

Las Vegas.

F Writing

1 What is Jerry doing next week during his winter vacation? He's planning a pretty lazy week. Look at his calendar and write a paragraph about his schedule.

SUNDAY	THURSDAY
Have lunch with Grandma	Cook special dinner for the family
MONDAY	FRIDAY
Buy correct ticket and shop for new shoes	Go to concert
TUESDAY	SATURDAY
Clean room and wash Dad's car	Sleep all morning!
WEDNESDAY	Watch tennis match on TV—2:30pm.
Take Grandma to doctor and write thank-you note to Aunt Suzanne	Meet Lou and Marisa at movie—6:00pm.

58

2 What is your schedule for next week (or next month)? Write a paragraph about what you're doing then.