



1290000121



FE

ALVARINA MONTAGNER DE DIEGO

TCC/UNICAMP D34f

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

UM ESTUDO DE CASO



UNICAMP

CAMPINAS, SP

1999

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

UNIDADE.....	FE
Nº CHAMADA:	
TCC	
UNICAMP	
D34f	
TOMBO: 121	
PROC.: 12403	
C: 0: X	
PREÇO: 11,00	
DATA: 31/10/03	
Nº CPD: <i>Paula Id.</i>	

311015

CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

D34f

De Diego, Alvarina Montagner.

Formação de professores de língua estrangeira : um estudo de caso / Alvarina Montagner De Diego. -- Campinas, SP : [s. n.], 1999.

Orientador : Joaquim Brasil Fontes.

Trabalho de conclusão de curso - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Professores - Formação. 2. *Língua estrangeira
Estudo e ensino. 3. Aprendizagem. I. Fontes, Joaquim Brasil.
II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

Alvarina Montagner De Diego

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA:
UM ESTUDO DE CASO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para o curso de Pedagogia com Habilitação em Magistério de 1ª a 4ª séries, da Faculdade de Educação, Unicamp, sob a orientação do Prof. Dr. Joaquim Brasil Fontes.

Campinas, SP

1999

COORDENAÇÃO DE PEDAGOGIA - FE-UNICAMP
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

PARECER FINAL

NOME: ALVARINA MONTAGNER DE DIEGO

RA: 950115

CÓD.DISC.: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM ESTUDO DE CASO

TÍTULO DO Projeto/TCC:

PARECER:

Este trabalho de fim de curso é mais do que uma elaboração teórica realizada a partir de uma experiência vivida no dia a dia de uma escola de línguas: ele configura-se como indagação sobre o alcance e limites de certas posições frente a questões básicas da linguagem no âmbito do ensino. O "dialogismo" é, aqui, não mero aparelho conceitual precedendo a indagação, mas a própria rede em que ela se faz, de tal forma que a barra separando a teoria da prática se desfaz naturalmente, inaugurando um espaço de vivências tensas, pulsantes de indagações/respostas,

Revelando-se uma pesquisadora de primeira qualidade - exigente, crítica, sempre insatisfeita com os primeiros resultados obtidos - Alvarina M. de Diego recolheu dados que impressionam pela quantidade e qualidade. Essa massa de observações, de registros (discussões, diálogos, comentários) e experiências foi parcialmente submetida a um tratamento que coloca em evidência a sensibilidade da aluna frente à dialética da comunicação. Seria, entretanto, vão esperar que todo esse material pudesse ser "resolvido" numa discussão exaustiva durante o curtíssimo espaço de tempo oferecido ao estudante para elaborar a pesquisa, acompanhar a experiência e redigir o resultado final: ele solicita um espaço-tempo mais vasto. (Um mestrado, por exemplo).

Pelo exposto, proponho a aprovação do trabalho, com um voto de louvor a Alvarina Montagner de Diego.

NOTA FINAL: 10,0

ORIENTADOR(A): JOAQUIM BRASIL FONTES JR.

DATA: 04 / 06 / 99



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação
Coordenação de Pedagogia - Graduação
Rua Bertrand Russell, 801 - Barão Geraldo/Campinas-SP/Cep: 13081-970
Tel (019) 788-5575 / 788-7751 / FAX 788-5577
E-Mail: coordped@obelix.unicamp.br

PRIMEIRO SEMESTRE 1999

EP809-TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - II

EP809

NOME: Alvarina Montagner de Diego

RA: 950115

TITULO: Formação de Professores de Língua Estrangeira: um estudo de caso.

PARECER:

O presente trabalho é uma reflexão, a partir de um estudo de caso, a respeito da formação de professores de língua estrangeira numa perspectiva dialógica e como construção conjunta de conhecimentos a propósito desta formação.

A partir da experiência enquanto coordenadora deste grupo de professores, a autora propõe um conjunto de reflexões conjuntas, leituras coletivas e um diário dialogado que são analisados com base num rico referencial teórico, que também serve de base para as discussões coletivas. Sua proposta metodológica de construção do objeto, bem como a análise são coerentes com os referencias estudados.

Não posso deixar de apontar que pela quantidade de dados, pelo referencial teórico amplamente abordado, a análise que se esperava acompanhasse o "ritmo" da pesquisa, o que se deu de modo não extensamente. Todas as categorias abordadas na análise mereceriam um aprofundamento, já que a autora revela cuidado no recorte e construção do objeto e domínio do referencial teórico.

Diante do exposto, proponha a aprovação do trabalho. E mesmo não sendo nesta instância, a necessidade de dar continuidade a esta reflexão.

NOTA: 9;5 .

Nome do segundo Leitor: Guilherme do Val Toledo Prado

assinatura do segundo leitor _____

DATA: 24/06/99

Data da Aprovação: ____ / ____ / ____

Prof. Dr. JOAQUIM BRASIL FONTES

(Orientador)

Prof. Dr. GUILHERME DO VAL TOLEDO PRADO

(Leitor)

**Ao meu marido Fábio e aos meus filhos Gabriel e Felipe,
por sua compreensão e carinho.**

Agradeço

◆ a Joaquim Brasil Fontes, que acreditou no meu trabalho desde a apresentação do projeto inicial, orientou-me e acompanhou-me neste percurso, impulsionando a minha reflexão e autonomia, de maneira a facilitar o processo dialógico vivenciado.

◆ a José Carlos Almeida Filho, professor do Instituto de Estudos Linguísticos – Unicamp que, por várias vezes me recebeu e sugeriu leituras e dados relevantes para o meu trabalho.

◆ aos professores Jacobson, Lídia, Neusa, Vera, Neusa, Luciana, Mohammed e Elisabeth, que tornaram este projeto possível, participando ativamente do processo, ao longo do curso de desenvolvimento, dedicando-se às leituras, traduções e preparação dos seminários, como também à elaboração do diário dialogado.

◆ a Guilherme Val de Toledo Prado, pela cuidadosa revisão do trabalho e comentários pertinentes.

◆ aos professores da Faculdade de Educação que muito colaboraram para o desenvolvimento do meu senso de plausibilidade e formação geral.

◆ a meu marido, Fábio, que me apoiou e encorajou, assumindo partes das minhas responsabilidades, profissionais e/ou familiares, para viabilizar o meu trabalho acadêmico.

◆ aos meus filhos, Felipe e Gabriel que, apesar de ainda serem pequenos, já tiveram que compreender e ceder espaço para que eu me dedicasse aos trabalhos acadêmicos.

Si vous avez en vous, vivantes e pressées,
Un monde intérieur d'images, de pensées,
De sentiments, d'amour, d'ardente passion,
Pour féconder ce monde, échangez-le sans cesse
Avec l'autre univers visible qui vous presse !
Mêlez toute votre âme à la création!

Victor Hugo

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	01
2.	REFERENCIAL TEÓRICO	06
2.1.	A pesquisa sobre a formação do professor de LE	07
2.2.	Cursos de formação de professores: treinamento x desenvolvimento	10
2.3.	A abordagem de ensinar	13
2.4.	Descobrir o sentido de plausibilidade	15
2.5.	O processo de mudança: uma relação dialógica	17
2.6.	“Desestrangeirizando” teorias	20
2.7.	Descobrir a própria abordagem de ensinar	21
3.	METODOLOGIA DA PESQUISA	23
3.1.	Local e sujeitos da pesquisa	27
4.	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	28
4.1.	As entrevistas	29
4.2.	O curso de desenvolvimento	33
4.2.1.	Relato do curso de desenvolvimento	34
4.2.1.1.	Introdução ao curso	34
4.2.1.2.	Estudo dos métodos e abordagens de ensino de LE	37
4.2.1.3.	Introdução às teorias de Bakhtin	47
4.3.	Os diários dialogados	56
5.	CONCLUSÃO	72
6.	ANEXOS	76
7.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	201

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o professor de língua estrangeira não tem sido foco de pesquisa com o mesmo interesse e grandeza que tem sido o aluno. Muitos artigos e livros foram publicados com um caráter didático e/ou prescritivo buscando estabelecer, na cronologia de métodos, as características mais desejáveis para o ensino que o professor vai realizar. Nessa linha de exploração metodológica, estabeleceu-se um laço estreito com programas de treinamento dos futuros professores, não sendo raras as soluções ecléticas, que recomendam a prática e emperram na teoria. As pesquisas que colocam o processo de ensinar, os processos de formação prévia e de formação em exercício como seu foco primário têm sido bastante reduzidas e esparsas na área da Linguística Aplicada, conforme Almeida Filho, Caldas e Baghin¹ que citam os trabalhos de Almeida Filho, 1992; Cavalcanti & Moita Lopes, 1991; Moraes, 1992; Reis, 1992 e Vieira Abrahão, 1992.

Nesta pesquisa, focalizarei o processo de formação de professores de língua estrangeira (doravante LE), buscando conhecer o estado atual da pesquisa na área e também desenvolver um estudo de caso, envolvendo os professores de LE de uma escola particular de idiomas de Campinas, SP.

Estando diretamente envolvida com a área de ensino de LE e a formação de professores, uma vez que dirijo uma escola de idiomas desde 1986, e tenho por função principal, coordenar os trabalhos pedagógicos do corpo docente, o presente trabalho é de fundamental importância por ampliar os meus conhecimentos na área, tanto como professora quanto como orientadora de professores de LE e também por abrir um novo espaço na pesquisa, já que não existem trabalhos publicados sobre a formação de professores de LE de escolas particulares, que muitas vezes migram de outras áreas, como é o caso da maioria dos professores envolvidos neste estudo.

O meu próprio percurso, como professora de LE, representa este grupo de professores que se iniciou na área sem formação específica em linguística aplicada,

¹ ALMEIDA FILHO, J.P.C.; CALDAS, L.R. e BAGHIN, D.C.M. "A formação auto-sustentada do professor de língua estrangeira". *APLIESP Newsletter*, n.º. 2, June 1993, p. 6.

carregando como bagagem os conhecimentos da língua estrangeira e muita intuição (a abordagem implícita de ensinar), já que comecei a lecionar após uma estadia na França de 4 anos, onde estudei francês objetivando dar continuidade aos estudos de psicologia na Universidade de Bordeaux. Portanto, não tive formação específica para professor, mas iniciei a prática objetivando principalmente o contato com o idioma para não esquecer-lo, o que logo tornou-se uma profissão, pois além de gostar muito de lecionar, era uma boa forma de manter-me financeiramente, o que me levou a interromper os estudos de Psicologia no último ano, e a dedicar-me inteiramente ao ensino do francês, abrindo uma escola de idiomas que, inicialmente, oferecia cursos de francês e português para estrangeiros, e hoje conta também com os idiomas inglês, espanhol e italiano e uma equipe de mais de vinte professores.

Dedicando-me à prática do ensino apenas com os conhecimentos implícitos que carregava comigo, como minhas crenças sobre como ensinar e aprender LE, pesquisava recursos didáticos, elaborava os programas e orientava os professores sem amparo acadêmico formal, apesar de participar de congressos de lingüística aplicada e de cursos de treinamento oferecidos por editoras ou distribuidoras de livros didáticos. Após alguns anos de prática, senti necessidade de buscar conhecimentos de maneira mais sistemática e especializada e reiniciei o contato com o meio acadêmico, no Departamento de Lingüística Aplicada da Unicamp, como ouvinte de um curso ministrado a pós-graduandos pelo Prof. Dr. José Carlos Almeida Paes, sobre teorias de aprendizagem de LE. Foi o primeiro passo para reativar o gosto pelos estudos, o que me levou a reingressar na Universidade, mas desta vez na Faculdade de Educação, por acreditar que esta me ofereceria um leque mais amplo de conhecimentos teóricos e práticos para dirigir uma escola de línguas.

Assim, ao longo destes últimos anos, além de envolver-me no processo de aprender e ensinar de maneira geral, aos poucos fui me dedicando mais ao estudo da lingüística aplicada, tomando conhecimento das pesquisas na área, das abordagens e métodos existentes e conscientizando-me de que muitas coisas que eram feitas de

maneira intuitiva, já tinham nome e outras poderiam vir a ter se houver um grau de comprometimento tal, que una teoria e prática num processo reflexivo contínuo.

Seguindo a minha própria trajetória, busquei através deste trabalho, envolver outros professores de LE neste processo de conscientização teórica, numa relação dialógica composta pelas várias vozes de professores de LE, teorias implícitas e explícitas.

Os professores, oriundos de diversas áreas e com experiências culturais e sociais próprias, são submetidos a um processo de “formação ideológica” deliberado e explícito, segundo Bakhtin². Desses lugares sociais distintos, eles apreendem vozes e papéis sociais também distintos. A significação, produzida na interação dessas vozes ou perspectivas sociais múltiplas presentes no contexto da interlocução, no fluxo da consciência do professor, é parte sua e parte dos outros. Ela é o efeito da interação entre ele e seus interlocutores. Eles falam, ecoam, confrontam-se vozes que representam perspectivas ideológicas socialmente definidas.

É confrontando nossas teorias implícitas com as explícitas que revelamos a nossa própria abordagem de ensinar, descobrimos os “porquês” de nossos atos e crenças e, tornando-nos conscientes do que fazemos e por quê fazemos, tornamo-nos autônomos e capazes de decidir qual é a melhor maneira de ensinar ou de aprender.

Acreditando na possibilidade de desencadear um processo reflexivo com um grupo de professores de LE em particular, num processo dialógico de construção de conhecimento, desenvolvi um curso junto a este grupo, no qual todos nos envolvemos num trabalho coletivo de descoberta dos métodos e abordagens de ensino de LE mais conhecidos e, ao mesmo tempo, os professores se engajaram em dividir comigo as suas reflexões pessoais, através de um diário dialogado.

²BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem* – São Paulo: Hucitec, 1997.

Os dados coletados na pesquisa são apresentados parcialmente, devido ao tempo escasso que tivemos para desenvolvê-la e por termos optado por trabalhar com tantos instrumentos de coleta de dados (entrevistas, curso de desenvolvimento parcialmente gravado em fitas de áudio e vídeo e os diários dialogados) e com um grande número de sujeitos (sete). A análise dos dados será aprofundada numa fase posterior.

Considero que esta pesquisa pode contribuir para a área do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, na medida em que inicia um trabalho num campo ainda pouco explorado, porém em grande expansão, haja vista o número crescente de cursos livres de idiomas, fenômeno diretamente ligado à abertura do mercado nacional ao investimento estrangeiro, que aos poucos se instala na região e exige cada vez mais colaboradores políglotas, que darão conta de efetuar a comunicação verbal e escrita entre os mercados internacional e local. Há muitas referências aos cursos universitários que formam professores de língua inglesa para lecionar na Rede Oficial de Ensino, seja no ensino público, seja no privado. Estas pesquisas questionam ora a qualidade do ensino oferecido nas escolas oficiais, ora a qualidade da formação dos profissionais, porém não consideram o trabalho realizado pelos cursos livres que oferecem vários idiomas, segundo a demanda do mercado e têm total liberdade para implementar as metodologias e os materiais didáticos que acharem convenientes e selecionam os profissionais que se enquadrarem em sua filosofia de trabalho, oriundos das mais diversas formações, o que não significa que não sejam capacitados para exercer o trabalho que lhes é proposto, aliás, só o fato de ter sido “formado” em letras também não garante o resultado final.

É necessário que a comunidade acadêmica desvende outras áreas ainda pouco pesquisadas, mas que fazem parte do cotidiano de todo cidadão em busca de um emprego que exige uma melhor qualificação, o que significa hoje, não apenas cursos de pós-graduação e experiência comprovada na área de atuação, espírito cooperativo e formação ininterrupta, mas também a proficiência oral e escrita de no mínimo dois idiomas estrangeiros: o inglês e mais um, seja ele o francês, o espanhol, o alemão, o japonês, o italiano ou outro, dependendo do mercado de atuação e da origem da empresa.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. A PESQUISA SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LE

Segundo Almeida Filho³, os trabalhos envolvendo pesquisa sobre formação de professores não-nativos de línguas estrangeiras não são abundantes na literatura especializada. No Brasil, ele cita mais recentemente Gimenez, 1994; Vieira Abrahão, 1993; Filgueiras dos Reis, 1993; Moraes, 1993; Almeida Filho, 1993; Machado, 1992 e Cunha, 1992.

Ainda, segundo este autor, no passado, predominaram estudos que buscavam isolar variáveis lingüísticas no ensino para avaliar seus efeitos, e estudos que focalizavam métodos utilizados por professores e alunos. Essas linhas de investigação não têm servido para iluminar o processo complexo de formação de profissionais da área de ensino de línguas.

Almeida Filho e alii⁴ lembram em suas pesquisas sobre o uso do livro didático que, na década de 80, no afã de promover a idéia de que é o aluno ele mesmo o responsável final pela aprendizagem da nova língua, o professor passou de controlador maior do ensino a “mero facilitador”, isto é, a coadjuvante do processo de aprender que empreende o aluno. O livro didático tomou, nas décadas de 70 e 80, o lugar de grande influenciador do processo de ensino-aprendizagem de LE nas salas de aulas das nossas escolas.

Para Almeida Filho⁵, o papel preponderante que exerce o professor é traduzível no seu contínuo esforço por criar caminhos de aprender para os alunos, de prever obstáculos, de premeditar experiências, criando climas favoráveis, oferecendo segurança ou proteção, desafio justo, desequilíbrios necessários, informações auxiliares e possibilidades de tomada de consciência sobre o complexo processo em andamento.

³ALMEIDA FILHO, J.P.C. “Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira”. **APLIEMGE** Ensino e Pesquisa, nº. 1- 1997. p. 29.

⁴ALMEIDA FILHO, J.P.C et alii. “A Representação do Processo de Aprender Língua Estrangeira no Livro Didático de LE Moderna no 1º Grau”. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, número 17. Campinas: UNICAMP, 1991.

⁵ALMEIDA FILHO. *op. cit.*, 1997. p. 29.

Para atuar nesse nível de complexidade, Almeida Filho⁶ afirma que o professor precisa se formar e/ou ser formado por outros. A palavra formação em português, utilizada assim como substantivo, indica corretamente o processo dinâmico que se desenvolve ao longo do tempo. Quando usado no particípio passado, contudo, como em “fulano é formado”, a expressão induz o erro de se imaginar que alguém pode estar formado num sentido absoluto e acabado. Esta forma de expressão significa apenas que o professor adquiriu certificação, de que está autorizado, oficialmente por uma instituição, a atuar profissionalmente. É a competência profissional do professor credenciado pela universidade que terá de se fortalecer a partir de então, no reconhecimento do valor de ser professor, das necessidades de movimento constante de aperfeiçoamento em cursos, congressos, projetos, seminários, viagens e de participação como membro ativo de associações docentes.

Almeida Filho⁷ reconhece três categorias básicas nas quais se dá a formação dos professores de LE: 1) formação básica, inicial; 2) formação especializada e pós-graduada, e 3) formação continuada:

A formação básica leva à certificação em nível de licenciatura no término do curso de letras das universidades e faculdades. Normalmente, essa formação ocorre ao longo de 4 anos numa relação face a face com os professores do Bacharelado e com os professores formadores da licenciatura. É freqüente, contudo, que alunos formandos já estejam ensinando nas escolas bem antes da sua certificação;

A formação especializada equivale à pós-graduação *latu sensu* (levando ao título de professor especialista ao cabo de um mínimo de 360 horas de estudos distribuídos ao longo de 12 ou 18 meses). A pós graduação *strictu sensu* leva aos títulos de mestre e doutor, em 2 e 4 anos respectivamente.

⁶ ALMEIDA FILHO, op. cit., 1997, p. 29.

⁷ idem, p. 30.

A formação continuada ou permanente, é aquela em que o professor se engaja, já no exercício da profissão, em serviço, numa relação face a face ou à distância em relação aos professores formadores. Eventualmente essa modalidade de formação ocorre como uma atividade solitária e independente quando o professor em formação faz ele mesmo o papel do outro, mirando e refletindo sobre o próprio trabalho sem o concurso de outrem.

No caso dos professores sujeitos da nossa pesquisa, apenas um deles obteve a certificação de professor num curso de Letras Universitário, os demais entrariam numa outra modalidade, não citada por Almeida Filho⁸ e nem em outras pesquisas (segundo comunicação pessoal com este autor), mas que é comum entre os professores de escolas de línguas. São professores que começaram a atuar na área por terem um domínio da língua, tendo estudado por algum tempo em escolas particulares de idiomas, por terem vivido no país de origem da língua alvo ou ambos. Não tendo uma formação teórica específica de um curso abrangente de professores de LE, que oferece dentre outras disciplinas, a didática, metodologia de ensino e prática de ensino, estes professores iniciam o contato com as salas de aula tendo como bagagem os seus conhecimentos da língua a ser ensinada e sua própria abordagem de ensinar, ou seja, muitos conceitos implícitos do que seja ensinar, língua, linguagem mas sem embasamento teórico. Isto não significa que não sejam capazes de desenvolverem um bom processo ensino-aprendizagem com seus alunos contudo, cursos de desenvolvimento, que não excluirmos os cursos de treinamento se fazem necessários, pois precisam também adquirir técnicas de ensino, mas, mais do que tudo, precisam conhecer as abordagens explícitas subjacentes aos livros didáticos que lhes são oferecidos para ensinar LE, para que, conhecendo os conceitos explícitos, venham aos poucos, a revelar os seus conceitos implícitos que, numa relação dialógica, vão construir na própria abordagem de ensinar.

⁸ ALMEIDA FILHO, op.cit., 1997.

2.2. CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES TREINAMENTO X DESENVOLVIMENTO

Almeida Filho⁹ aponta que “os cursos de treinamento atingiram seu auge de popularidade na década de 70, e avançando pela década seguinte, carregaram na denominação e filosofia de trabalho a marca audiolinguista das fontes do estruturalismo (na Lingüística), do behaviorismo (na Psicologia) e da análise contrastiva de elementos lingüísticos combinada com a análise dos erros produzidos pelos alunos (na Lingüística Aplicada). O treinamento constava de um elenco de tópicos e procedimentos pontuais que eram passados aos professores, modelados e ensaiados pelos participantes na sala de aula através de simulações, micro-ensino e aulas-demonstrativas. A avaliação tinha por meta verificar se procedimentos desejáveis, recomendados, haviam sido incorporados enquanto comportamento de ensino. Os cursos de desenvolvimento de professores sucederam os treinamentos para incorporar o tempo de pensar ou refletir de que necessita o professor para compreender novos fatos ou novas explicações para velhos fatos conhecidos. A formação pela reflexão fez avançar na concepção teórica do que é formar novos professores ou continuar formando professores em-serviço (pré-teorizados, ou teoricamente debilitados)”.

Os professores vêm para cursos de treinamento para serem modelados, se iniciantes, ou mudados, remodelados e “reprogramados” se já têm experiência. As escolas dizem aos professores como devem ensinar, seguindo a sua própria abordagem de ensino, sem dar ao professor a chance de refletir sobre esta abordagem, mas apenas impondo-lhe um comportamento desejado pela escola. Segundo Freeman¹⁰, nos cursos de desenvolvimento, essa idéia de mudança não está presente pois a mudança não significa necessariamente fazer algo diferente, ela pode ser uma afirmação da prática do professor.

⁹ ALMEIDA FILHO, op. cit., 1997, p. 31.

¹⁰ FREEMAN, Donald. *Teacher Training, Development, and Decision Making: A Model of Teaching and Related Strategies for Language Teacher Education*. TESOL QUARTERLY, Vol. 23, No. 1, March 1989.

O foco da análise muda, portanto, da necessidade de implementar mudanças, da obrigatoriedade de se “reprogramar”, para uma expansão e aprofundamento da auto-conscientização, um “calibramento fino” das percepções dos professores. A dependência de conhecimento externo, o conhecimento do especialista, é menor, pois, valoriza-se o que o professor pode oferecer (o conhecimento “interno”). O conhecimento do especialista e o conhecimento interno se inter-relacionam para que, desta forma, os professores ganhem uma visão mais apurada de suas próprias atitudes, valores, prática e conhecimento. Portanto, o desenvolvimento ocorre, em larga medida, de baixo para cima, i.e., dos professores para os educadores.

No que tange o conteúdo do programa de educação de professores, Richards¹¹ relaciona ao processo de treinamento, objetivos que são explicitados em termos de performance do aprendiz, que aprende habilidades e técnicas relacionadas a aspectos observáveis e testáveis de ensino (visão behaviorista). Em uma perspectiva de desenvolvimento, a base de conteúdo é expandida. “Os objetivos e conteúdos têm que ser articulados para ir além de habilidades e técnicas e voltarem-se para questões de mais alto nível do ensino”¹². Os objetivos e conteúdos na perspectiva de desenvolvimento são planejados para engajar os professores na reflexão sobre seu ensino e sobre seus papéis na sala de aula, de maneira que o processo, e não só o produto do ensino, seja analisado.

Segundo Richards¹³, na visão de treinamento, o papel do educador é preponderante, ele é um especialista que gera as necessidades e os meios de levar a cabo as mudanças na prática dos professores. Sua posição em relação à dos professores é grandemente assimétrica. O educador que se guia pela perspectiva de desenvolvimento não atua como um especialista, mas como um “colaborador, consultor ou facilitador”, envolvido em um esforço colaborativo e em uma relação interativa.

¹¹ RICHARDS, J. C. “Beyond training: Approaches to teacher education in language teaching”. *Anais da Segunda Conferência Nacional BRAZ- TESOL*. 22-25 de julho/1990, Rio de Janeiro. 1991.

¹² idem. op.cit. , 1991, p.14.

¹³ idem. op. cit. , 1991, p.18.

Segundo Cunha¹⁴, citando Breen, Candlin, Dam & Gabrielsen, 1989, os professores entram em um programa de treinamento com deficiências de vários tipos como falta de conhecimento sobre a LE, ou falta de conhecimento de habilidades específicas. Numa perspectiva de desenvolvimento não se identificam deficiências em um sentido estrito, apesar de se reconhecer que existem áreas com as quais os professores estão muito familiarizados. É dada ênfase ao conhecimento prévio e às necessidades dos professores, fornecendo recursos para que eles possam explorar mais profundamente suas crenças, atitudes e práticas. As características do ensino eficaz são atomizadas e conhecidas numa perspectiva de treinamento/ e numa visão prescritiva pois faz com que o professor siga o modelo de um método considerado eficaz. No desenvolvimento, mesmo em se reconhecendo uma teoria de ensino como fundamental no processo de planejamento e implementação dos cursos de educação de professores, considera-se essa teoria como ponto de partida de um processo contínuo que em larga medida será explorado e definido pelos próprios professores-alunos, que desenvolverão suas próprias abordagens de ensino/aprendizagem.

Segundo Richards¹⁵, o processo de desenvolvimento é “desafiador” para educadores e professores. O educador deve se integrar aos professores, trabalhando com eles e não para eles. “Deve guiar o professor aluno no processo de gerar e testar hipóteses e em utilizar o conhecimento assim adquirido com base para maior desenvolvimento”. O professor deve estar disposto a investigar a sua prática e a mudá-la se considerar necessário.

¹⁴ CUNHA, W. M. **Reflexões sobre o Papel da Reflexão na Educação de Professores de Inglês como Segunda Língua**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992.

¹⁵ RICHARDS, J. C., op. cit., 1991.

2.3. A ABORDAGEM DE ENSINAR

Embora os professores de LE tenham bons conhecimentos do idioma que lecionam, nem sempre têm uma clara percepção da própria abordagem de ensinar LE, que segundo Almeida Filho¹⁶,

“se compõe do conjunto de disposições de que o professor dispõe para orientar todas as ações da operação global de ensinar uma língua estrangeira. A operação global de ensino de uma língua estrangeira compreende o planejamento de cursos e suas unidades, a produção ou seleção criteriosa de materiais, a escolha e construção de procedimentos para experienciar a língua alvo, e as maneiras de avaliar o desempenho dos participantes. A abordagem é um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua. Uma abordagem se constitui numa filosofia de trabalho, verdadeira força potencial capaz de orientar as decisões e ações do professor nas distintas fases da operação global de ensino”.

Na literatura especializada, há muitas publicações abordando a aprendizagem e o ensino de LE, mas poucas refletem sobre a formação continuada do professor de LE ou a sua reflexão sobre a maneira que ensina e por quê ensina desta ou daquela maneira. Muitos trabalhos sobre a formação de professores questionam os currículos dos cursos de letras ou os estágios de licenciatura, mas poucos se referem aos professores sem formação especializada em ensino de LE, mas que se tornaram professores graças ao seu conhecimento do idioma por terem vivido no país de origem da língua ensinada ou por terem aprendido tão bem o idioma que se sentem à vontade para ensinar. A nova profissão, é muitas vezes uma opção de sobrevivência também, pois nem sempre a sua

¹⁶ ALMEIDA FILHO, J.P.C. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes, 1993, p. 13.

área de formação oferece colocações no mercado de trabalho, o que os faz buscar outras formas de manterem-se financeiramente. Outras vezes, insatisfeitos com a profissão ou área de formação escolhida, descobrem, ao iniciar o trabalho como professores de idiomas, que se identificam com o magistério e podem realizar-se pessoal e financeiramente, chegando a abandonarem completamente a sua formação principal. Comumente estes “novos professores” participam de cursos de treinamento oferecidos por escolas de idiomas ou editoras de livros didáticos de LE e se preparam rapidamente para levar o seu conhecimento aos alunos de LE, que geralmente objetivam a comunicação coloquial.

Os professores que se tornaram professores por razões diversas, muitas vezes tendo recebido formação acadêmica de outra área de conhecimento, confrontam-se com materiais didáticos prontos, modelos ou técnicas de ensinar que lhes são transmitidos em tais cursos de treinamento e, adquirindo experiência, vão construindo a sua própria abordagem diretamente na prática do cotidiano das salas de aula e nos cursos de treinamento, porém esta abordagem não se exterioriza, pois não é consciente.

2.4. DESCOBRINDO O SENTIDO DE PLAUSIBILIDADE

Almeida Filho¹⁷ acredita que a melhor compreensão dos fatos de ensinar e aprender línguas e o maior controle exercido sobre a ação de ensinar que cada professor desenvolve não bastam para levar o professor a operar mudanças profundas, duradouras e autonomizantes na sua prática. De acordo com Prabhu¹⁸, o professor precisa se tornar o seu próprio especialista em matéria de ensino de línguas. O professor, segundo o lingüista aplicado indiano, precisa fazer sentido do que faz (ensinando), encontrar seu sentido de plausibilidade naquilo que pratica.

Para Prabhu¹⁹, o ensinar está sujeito a grandes pressões de rotinização, rotinas essas protetoras e mantenedoras de papéis, com um efeito anestésico sobre o senso de plausibilidade do professor. Senso de plausibilidade é o “*sentido (ou teoria, ou, num estado mais latente, uma intuição pedagógica) de como a aprendizagem acontece, e de como o ensino a causa ou mantém*”. Para esse autor, quando o senso de plausibilidade de um professor está engajado na operação de ensinar, pode-se dizer que o professor está envolvido, que sua compreensão subjetiva quanto ao que está fazendo está ativada e que seu ensino não é mecânico e sim “real”. O ensino de forma mecânica resultaria, segundo ele, numa super-rotinização, inimiga da atividade de um “bom ensinar”.

O senso de plausibilidade faz, portanto, com que os professores operem com uma conceituação pessoal de como o seu ensinar leva a um aprender mais significativo. Dentro desta visão, o professor que atua sem esse senso acionado, estaria acomodado, não contribuindo e delegando a outros a responsabilidade pela renovação do seu trabalho.

Muitas vezes, o professor sabe fazer, sabe como conduzir o processo de ensino na sala de aula sem saber explicar como ou porquê os fatos ocorrem. Se algo dá certo, o

¹⁷ ALMEIDA FILHO, op. cit., 1997.

¹⁸ PRABHU, N. S. There is no Best Method-Why? *TESOL Quarterly*, vol. 24, no. 2 (161-176), 1990.

¹⁹ Idem, p. 172.

professor não sabe como fazer para repetir esse acerto. De acordo com Blatyta²⁰, “há também o fazer mais refletido, delineado, explicitado, que pode ser considerado relativamente consciente. O fazer intuitivo não significa necessariamente algo negativo. Muitos professores trabalham com um alto grau de intuição, ligado ao acionamento do seu senso de plausibilidade”. Tal intuição é necessária em determinados contextos para se obter os resultados esperados. Porém, para trabalhar de um modo mais consciente, para reconhecer onde, como, por quê e até mesmo se devemos mudar algo, é necessário que o professor se aprofunde na questão da abordagem. O conceito de abordagem é crucial na descrição de como, e na compreensão e explicação do porquê um professor ensina como ensina. Esse conceito, complexo, se apóia numa competência implícita, que poderia ser associada à idéia de “habitus” de Bourdieu²¹, para quem as pessoas já estão predispostas a agir de certo modo, perseguir certos objetivos, aprovar certos gostos, etc., por virtude do “habitus”, ou seja, por um “conjunto de tendências que predis põem os agentes a agir e reagir de determinadas maneiras, gerando práticas, percepções e atitudes que são regulares sem serem conscientemente coordenadas e governadas por regras”. O “habitus” de aprender (disposições tidas e confirmadas pelo professor ao longo de sua vida como aluno e como professor) influencia a competência implícita do professor.

²⁰ BLATYTA, D. F. Mudança de habitus e teorias implícitas – uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores - in Almeida Filho. **Formação de Professores**. Campinas: Pontes, 1999.

²¹ BOURDIEU, P. “Editor’s Introduction”. **Language and Symbolic Power**. Cambridge: Polity Press, 1991, p.16.

2.5. O PROCESSO DE MUDANÇA: UMA RELAÇÃO DIALÓGICA

Almeida Filho²² atenta para o fato de que para modificar uma prática e atingir um nível de competência aplicada, que consiste num saber teórico e no ato de saber fazer e ensinar de acordo com esse saber mais consciente, não é suficiente conhecer as teorias explícitas sobre abordagem, que aprendemos em cursos teóricos e dão suporte à prática do professor. A compreensão das teorias explícitas é atravessada por teorias implícitas, fruto das experiências pessoais de cada professor (concepção de língua, língua estrangeira, linguagem e concepção do que é aprender língua). O professor é parcialmente guiado pelas teorias profissionais ensinadas em cursos de treinamento, mas o ensino é igualmente guiado pelo conhecimento do cotidiano, que preenche e completa as parciais teorias profissionais. Em qualquer processo de mudança, é necessário trazer as teorias implícitas a um nível mais consciente para melhor entender sua força, sua interferência na “metabolização” de teorias explícitas. A passagem da teoria/prática à prática/teoria não é algo automático e direto. É normal que em todo processo de mudanças nos defrontemos com resistências. Num diálogo constante com as teorias explícitas, porém, pode-se esclarecer, dentro do possível, parte dessas resistências, pelo estudo das teorias implícitas que podem interferir num processo de educação continuada. A conscientização teórica, fruto desses estudos, é algo desejável, porque possibilita acesso e modificação de alguns aspectos, no caso, ligados ao *habitus* didático. No entanto, é preciso ter consciência de que não é possível controlar tudo através da conscientização. A relação entre conscientização teórica e *habitus* didático não é linear, do tipo estímulo-resposta, há uma relação dialógica neste processo.

O termo “relação dialógica” é compreendido aqui no sentido de Bakhtin²³ :

A verdadeira essência do texto sempre se desenvolve nos limites entre duas consciências, dois sujeitos. A transcrição do pensamento nas ciências humanas é sempre a transcrição de um determinado tipo de diálogo: as complexas inter-relações entre o texto (objeto de estudo e

²² ALMEIDA FILHO, op. cit., 1993.

²³ BAKHTIN. *Speech Genres & Others Essays* – Austin: University of Texas Press. 1986. p.106.

reflexão) e o contexto criado (questionar, refutar, etc.) no qual o pensamento conhecedor e avaliador do estudioso tem lugar. Este é o encontro de dois textos: o pronto, e o texto de reação que está sendo criado, e, conseqüentemente, o encontro de dois sujeitos e de dois autores. O texto não é uma coisa, e portanto a segunda consciência, aquela daquele que percebe, não pode de modo algum ser eliminada ou neutralizada. Um ato humano é um texto em potencial e pode ser entendido (como um ato humano e não como uma ação física) somente no contexto dialógico de seu tempo (como uma réplica, uma posição semântica, como um sistema de motivos).

Bakhtin²⁴ afirma que “qualquer enunciado é um elo em uma cadeia muito complexamente organizada de outros enunciados, onde um entra em uma espécie de relação (constrói sobre eles, polemiza com eles, ou simplesmente presume que eles já são conhecidos pelo ouvinte) numa polifonia”. Este conceito pode ser melhor compreendido em sua afirmação²⁵ “...a sobreposição de significado sobre significado, voz sobre voz, fortalecendo através da união (mas não identificação), a combinação de muitas vozes (uma galeria de vozes) que aumentam a compreensão”. Cada elo novo que entra nessa cadeia pode, portanto, provocar resignificações dos enunciados antigos. Estas resignificações são imprescindíveis em processos de mudança.

Processos de conscientização teórica são portanto algo que se constrói em contato com os outros, como fruto de uma relação dialógica. A “voz” do eu resultante deste contato é uma composição das vozes dos outros em diálogo com nossa voz interna; é constituída portanto por uma polifonia.

Provocar a descoberta do sentido de plausibilidade dos professores participantes da pesquisa, através de um processo de conscientização teórica, numa relação dialógica

²⁴ BAKHTIN, op. cit., 1986. p. 79.

²⁵ idem, p.121.

composta pelas várias vozes de professores de LE, teorias implícitas e explícitas é o meu objetivo neste processo coletivo de elaboração de conhecimento.

Acredito que um professor teoricamente mais consciente pode até optar por uma mesma solução já anteriormente adotada, optar por não mudar, mas, a partir de uma compreensão crítica, sua decisão será por opção e não por falta de alternativas.

O professor deveria lutar contra a tendência de buscar receitas prontas, que são como máscaras que se veste e que não configuram nenhuma mudança estrutural, interior. A integração de conhecimentos novos com os antigos pode gerar novas configurações que mexem com a visão, com a perspectiva da pessoa, gerando uma modificação do próprio modo de pensar. Atuando com o seu senso de plausibilidade, o trabalho do professor pode vir a se constituir em um ensino real e não mecânico (Prabhu²⁶), gerador de uma aprendizagem significativa.

Se ele atua mais consciente, mesmo que na urgência de sala de aula não tenha condições para analisar a priori ou no ato a coerência de cada gesto seu de um ponto de vista teórico acurado, tem a vantagem sim de construir aos poucos um saber justificado, que o leva a identificar a que determinados procedimentos levam, não aplicando-os ingenuamente em qualquer contexto, como uma camisa de força. Reflexão e ação estarão cada vez mais próximas uma da outra, acontecendo quase que simultaneamente, chamados por Blatyta²⁷ de “reflexão”.

²⁶ PRABHU, op. cit., 1990.

²⁷ BLATYTA, op. cit., 1999.

2.6. “DESESTRANGEIRIZANDO” TEORIAS

Almeida Filho²⁸ emprega o termo “desestrangearizar” quando se refere ao processo que os alunos desenvolvem na interlíngua que os leva a familiarizarem-se com a língua estrangeira. Utilizando este termo num novo contexto, acredito que também o professor sem uma formação específica em lingüística aplicada, precise “desestrangearizar” as teorias em seu processo de conscientização teórica. Por isto, proponho para o curso de desenvolvimento, estudarmos num processo de construção coletiva de significados, os diferentes métodos e abordagens de ensino de LE, expostos por Rodgers e Richards²⁹. Os professores vão “desestrangearizar” os diferentes métodos e abordagens de ensino de LE, para num próximo passo, poder confrontar suas teorias implícitas com as explícitas, numa busca de conscientização de seu trabalho em sala de aula.

Há um paralelo entre o processo de conscientização teórica e o processo de aprendizagem/aquisição de uma LE. Tanto num quanto noutro são necessários “mediadores”, facilitadores que ajudem na negociação/construção de sentidos da palavra ainda alheia (Bakhtin³⁰), na interlíngua em que esta se tornará primeiramente alheia-própria, e depois automatizada e familiar como uma palavra própria. Assim como um aluno não deve deixar de arriscar-se, esperando conhecer bem a “língua-estrangeira-toda”, para só depois arriscar-se a se comunicar, o professor em serviço, que ainda não domina bem aquilo que está sendo processado em sua conscientização teórica, não deve por este motivo deixar de usar o seu senso de plausibilidade, acionados pelos estudos científicos, deixando para depois começar a trabalhar de modo mais consciente.

É da polifonia resultante do diálogo das teorias próprias com as teorias alheias que resulta uma maior e crescente segurança para o professor, e, conseqüentemente, uma

²⁸ ALMEIDA FILHO, op. cit., 1993.

²⁹ RICHARDS J. C. and RODGERS T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

³⁰ BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem* – São Paulo: Hucitec, 1997.

maior flexibilidade para enfrentar as mudanças que a abertura do diálogo vai proporcionar. Numa construção coletiva de significados, é importante ressaltar que o esperado não é apenas uma tomada de consciência, mas também o início de um processo de mudança.

2.7. DESCOBRINDO A PRÓPRIA ABORDAGEM DE ENSINAR

Cavalcanti & Moita Lopes³¹ advogam a necessidade de reflexão, teoricamente informada, sobre a prática de sala de aula, como meio de aperfeiçoamento do que se passa nesse ambiente. Essa necessidade de implementação de pesquisa em sala de aula visa não só a formação inicial, como também a educação continuada de professores.

O professor deveria lutar contra a falta de reflexão e contra respostas automáticas, únicas, autoritárias, buscadas quase sempre fora dele mesmo, e não dentro de suas experiências pessoais. Para incentivar a criação da ação reflexiva em sala de aula, sugeri que os professores refletissem a sua aula e o curso de desenvolvimento por escrito, sintetizando alguns aspectos do processo vivenciado, anotando idéias sobre o ato de ensinar, produzir significados em sua prática e, para que estas reflexões não ficassem apenas no âmbito interno de cada um, propus um diálogo comigo, no papel de pesquisadora, trocando experiências e opiniões a respeito das observações realizadas. Assim, em nossa pesquisa, os professores foram convidados a iniciarem-se nesta prática de diário dialogado, aprendendo a tecer novas significações a partir de significações iniciais, numa ida e vinda constante de comunicação e reflexão.

O curso de desenvolvimento, aliado aos diários dialogados entre professores e professor pesquisador permitem que o professor inicie um percurso de resgate de sua abordagem de ensino.

³¹ CAVALCANTI, M. & MOITA LOPES, L. "Implementação de Pesquisa em Sala de aula de Línguas no contexto Brasileiro". *Trabalhos em Linguística Aplicada*, número 17, Campinas: Unicamp, 1991.

O processo bem sucedido de auto observação e análise depende de um amadurecimento teórico do professor, que implica em estudos das teorias de aquisição de línguas estrangeiras e segundas línguas; das metodologias de ensino de línguas estrangeiras existentes, suas correntes teóricas e suas características específicas.

Baghin e Alvarenga³² aponta que “este amadurecimento teórico é alcançado nos cursos de especialização, de pós-graduação, nas participações em grupos-de-estudo, em encontros de professores, em Congressos da área, e também através da cooperação de um colega mais experiente, o professor pesquisador”.

O professor só passará a se auto-observar e analisar sozinho, se cuidar de sua capacitação teórica. Ela é que lhe permitirá um olhar crítico de sua própria prática e a competência de poder explicar os seus porquês. A capacitação teórica permitirá ao professor explicitar cada vez mais sua abordagem de ensinar e conseqüentemente visualizar com mais eficácia as possíveis incoerências entre o seu “pensar” e o seu “fazer”.

³² BAGHIN E ALVARENGA in ALMEIDA FILHO “Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira”. **APLIEMGE** Ensino e Pesquisa, nº. 1- 1997.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

A escolha do estudo de caso como método de procedimento de pesquisa esteve vinculada à intenção de contribuir nesta oportunidade para que os professores beneficiassem de um curso de desenvolvimento, pretendendo redimensionar a sua prática, auxiliando-os a tornarem-se mais conscientes do processo ensino-aprendizagem, de LE, menos intuitivos, mais independentes e críticos. Assim, convidei aleatoriamente alguns professores a serem sujeitos da pesquisa, participando comigo de um curso de desenvolvimento, objetivando maximizar o seu potencial cognitivo. O curso foi planejado para engajar os professores em tarefas colaborativas, nas quais o conhecimento fosse co-construído entre os professores-alunos e professor-pesquisador.

No decorrer do curso de desenvolvimento, todos nós, professores envolvidos (pesquisadora e sujeitos) engajamo-nos numa pesquisa-ação, investigando nossas próprias práticas educacionais, buscando crescimento profissional através de um processo dinâmico, desenvolvido através do conhecimento reflexivo sobre nossos conhecimentos implícitos e explícitos. Todos objetivamos maior compreensão dos processos de ensino/aprendizagem de LE e de nossa abordagem de ensinar. Eu beneficiei-me também como coordenadora, pois além de possibilitar a construção de um conhecimento teórico coletivo pela equipe, busquei obter mais experiência e entendimento da prática de educação de professores.

Optei pela observação participante, técnica na qual, segundo Ezpeleta³³ o pesquisador procura submeter-se às mesmas condições de seus sujeitos, participando de suas atividades e “reconstruindo suas interações e atividades em notas de campo”. O observador participante enfrenta uma situação social com dois propósitos: envolver-se nas atividades juntamente com os professores-sujeitos da pesquisa, que ao mesmo tempo também tornaram-se pesquisadores e ser ao mesmo tempo, um observador das relações durante o processo, das atividades e dos sujeitos envolvidos.

³³ EZPELETA, J. *Pesquisa Participante*. (2ª ed.). São Paulo: Cortez, 1989.

Esse tipo de participação traz algumas desvantagens na questão da análise, pois o pesquisador não tem condições de se isolar e assumir um “posto de observação” todo o tempo, pois está na maior parte do tempo envolvido nas interações. Nessas condições não há como utilizar notas de campo durante as aulas. Por esta razão, algumas aulas foram gravadas em vídeo e/ou áudio para facilitar a “revisita dos dados” – a análise. Eu registrei as principais ocorrências do curso após cada aula, o que, somadas às gravações geraram as notas de campo que serão parcialmente relatadas neste trabalho.

Utilizei métodos qualitativos na coleta dos dados, que originam-se na “pesquisa de base antropológica” que, de acordo com Cavalcanti & Moita Lopes³⁴, “se caracterizam geralmente por um desenho de pesquisa que inclui entrevistas, questionários, diários de participantes (alunos e professores), gravações em vídeo e áudio, documentos, etc., na tentativa de triangular os dados coletados na tarefa de interpretação dos dados, aumentando assim a sua confiabilidade”. Este tipo de pesquisa é, portanto, exploratório, pois além de não incluir verificação de hipótese, a decisão sobre os aspectos a serem estudados tomada anteriormente à entrada no campo pode ser redefinida durante a realização do estudo. Além disso, não se opera aqui com categorias pré-estabelecidas - a teorização é calcada nos dados. A pesquisa de base antropológica baseia-se na visão de que no contexto social não existe um(a) significado/verdade único(a), mas a construção de significados pelos participantes do contexto social - no caso em questão professores alunos e professor pesquisador. E o que se quer em pesquisa de base antropológica, em essência, é examinar a construção da realidade social. Estes métodos demandam mais tempo para análise, mas oferecem uma maior riqueza de dados, e são mais úteis no estudo de processos por levarem em consideração sutilezas que não aparecem na quantificação e nas análises estatísticas dos métodos quantitativos.

³⁴ CAVALCANTI, M. & MOITA LOPES, L. “Implementação de Pesquisa em Sala de aula de Línguas no Contexto Brasileiro”. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, número 17, Campinas: Unicamp. 1991.

Quanto à cientificidade e generalização da pesquisa, Hitchcock & Hughes³⁵ argumentam que este tipo de pesquisa obedece a critérios de cientificidade no sentido de que é metódico (ou seja, segue procedimentos explícitos), sistemático (ou seja, o conhecimento produzido inter-relaciona variáveis), e é submetido à crítica. Quanto à questão de generalização, pode-se dizer que só se torna possível através da realização de pesquisa com vários grupos de professores, pois é exatamente a preocupação com o particular que caracteriza a pesquisa de base antropológica. Neste caso, vamos nos limitar a apenas um grupo de professores de uma escola definida pois o que está em jogo é um problema particular, mas, dependendo do interesse do leitor, poderá até ser generalizado a outros grupos.

³⁵HITCHCOCK & HUGHES in CAVALCANTI, M. & MOITA LOPES, L. op. cit., 1991, p. 139.

3.1. LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na escola que dirijo desde 1986, especializada em ensino de línguas estrangeiras, sendo o francês e o inglês os idiomas principais, seguidos de português para estrangeiros, espanhol e italiano. A escola está localizada em uma região sócio-econômica privilegiada da cidade de Campinas e oferece cursos regulares e especiais, atendendo a necessidades diversas, de pessoas físicas ou jurídicas e a abordagem de ensino adotada, para os cursos regulares, é a comunicativa.

Inicialmente, dez professores de LE (inglês, francês, espanhol e português para estrangeiros), de formações acadêmicas e experiências distintas, foram convidados a participar da pesquisa-ação. Realizei inicialmente uma entrevista com cada um dos professores que haviam se interessado em participar do estudo para explicar-lhes os objetivos e fases da pesquisa de maneira a engajá-los.

O número de participantes desejado era de 6 a 10 professores, pois não teria tempo hábil para trabalhar neste momento com toda a equipe docente, pois os instrumentos escolhidos para a coleta de dados exigem uma dedicação muito grande de todos os envolvidos no processo e continuaríamos exercendo nossas funções profissionais regulares no decorrer da pesquisa. Considerando que alguns professores poderiam se decidir a não participar, por falta de disponibilidade ou outras razões, convidei apenas dez e depois, como houve algumas desistências em diferentes fases da pesquisa, concluímos o trabalho com sete professores, conforme dados apresentados em “4. Instrumentos de Coleta de Dados”.

4. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

4.1. AS ENTREVISTAS

Na fase exploratória, após a definição dos participantes, realizei uma entrevista (do tipo flexível) gravada em áudio, com cada um dos professores envolvidos na pesquisa-ação, que teve por objetivos: 1) investigar as principais demandas e expectativas dos professores em relação ao curso de desenvolvimento; 2) conhecer a sua formação, conhecimentos sobre literatura de ensino-aprendizagem de LE e experiência como professor de LE; o que deu origem ao quadro 1, que apresenta um resumo do histórico dos professores; 3) apresentar-lhes o projeto de pesquisa, explicando-lhes as diferentes fases do mesmo, incluindo a entrega do caderno que serviria de anotações para o diário dialogado e do cronograma do curso de desenvolvimento.

Quanto às entrevistas realizadas com os professores, pensei inicialmente elaborar um roteiro, no entanto, para deixar que os entrevistados discorressem sobre o tema com flexibilidade, apresentei perguntas sem uma seqüência rígida, porém, respeitando o assunto enfocado. Assim, as questões foram formuladas no decorrer da entrevista, sem se prender a uma forma única pré-estabelecida, objetivando cobrir três diferentes aspectos: a formação e tempo de experiência do professor, seus conhecimentos sobre a literatura de ensino/aprendizagem de LE e sua abordagem de ensinar. Destaco a seguir, no Quadro I alguns aspectos referentes à formação dos professores e relato também parte das entrevistas abrangendo seus principais aspectos.

QUADRO I : HISTÓRICO DOS PROFESSORES-PARTICIPANTES

PROF./ IDADE/ IDIOMA	FORMAÇÃO PRINCIPAL (3º grau)	TEMPO DE EXPERI- ÊNCIA	COMO APRENDEU O IDIOMA	COMO APRENDEU A ENSINAR LE
Vera – 46 Português	Letras	3 anos	Língua-mãe e faculdade.	Estágios, Prática e Cursos de treinamento.
Luciana – 28 Espanhol	Publicidade e pesquisa em antropologia	2 anos	Estudos universitários-ELE (2ª língua) e morou 4,5 anos na Espanha.	Prática e cursos de treinamento.
Neusa – 53 Inglês	Técnico contábil e Comunicação (1 ano)	3 anos	Estudos (LE) em escolas especializadas e prática como secretária executiva durante 27 anos.	Cursos de treinamento e prática.
Jack – 27 Inglês	Relações Públicas (3º ano); em curso	4 anos	Estudos (LE) em escolas especializadas durante 7 anos.	Prática e Cursos de treinamento e de desenvolvimento.
Elisabeth – 45 Francês	Ciências Sociais	12 anos	Estudos (LE) CEL Unicamp e estudos literários em cursos livres na França por 4 anos..	Prática e Cursos de treinamento.
Lidia – 36 Francês	Mestrado em Biologia	2 anos	Estudos universitários-FLE (2ª língua) e morou 4 anos na França.	Cursos de treinamento e prática.
Mohammed - 29 Francês	Medicina (interrompeu no último semestre)	2 anos	Idioma oficial em seu país (Marrocos).	Prática e Cursos de treinamento.
Cláudia – 31 Inglês	Engenharia elétrica e matemática	3 anos	15 anos de estudos em escolas especializadas (LE) e morou 1 ano na Inglaterra- estudou inglês.	Cursos de treinamento e Prática.
Nina – 38 Francês	Psicologia (4º ano) e Pedagogia (último ano, em curso)	15 anos	Estudos universitários-FLE (2ª língua) e morou 4 anos na França onde cursou Psicologia.	Prática, Pesquisa, Cursos de treinamento e Congressos especializados (LE).

Nas entrevistas, observei que alguns professores demonstraram dúvidas em relação ao processo de ensino/aprendizagem e dificuldades para descrever a sua abordagem de ensinar. Notei ainda incertezas em relação ao papel do professor em sala de aula e desejo de conhecer mais sobre métodos e técnicas de ensino de LE, conforme falas dos professores:

“Eu sou bióloga, mas após quatro anos fora do mercado, achei melhor tentar outra área, aproveitando os conhecimentos adquiridos na França onde eu tinha feito até o terceiro grau de francês. Era um curso de formação de professores de francês como LE e eu tinha didática e teoria e prática de ensino mas nunca dei aulas na França.... No início, eu me sentia pisando em ovos” .

“Eu sou engenheira elétrica e fiz bacharelado em matemática. Fiz também dois anos de mestrado em telemática. Depois decidi largar tudo porque não gostava muito e morei um ano na Inglaterra para estudar inglês. Quando voltei, comecei a dar aulas por dificuldade de encontrar emprego na minha área, por ser recém-formada e mulher. Descobri que gostava muito de dar aulas” .

“Quanto à formação como professora de LE, eu tive uma formação inicial aqui, depois participei de várias oficinas em Jundiaí e em São Paulo onde aprendi muito, depois fiz um curso de fonética e fonologia na Unicamp que deu para aproveitar bastante também. Li o livro da Regina Guimarães, o “Open File”, que a escola indicou”.

“Acho que a prática é mais importante que a teoria” Mas agora acho que falta mais teoria, eu deveria ter estudado letras, a opção feita na adolescência foi por comodidade, a faculdade era perto de casa...” .

“Eu terminei o curso de Letras na PUCC em 1994 e quando me aposentei, em 97 na Secretaria da criança, onde tinha um cargo administrativo, comecei a procurar escolas para lecionar. O magistério sempre me atraiu bastante, mas não tive

oportunidade antes. O curso da PUCC é curto, abre caminhos para você melhorar depois. Estou lendo bastante na área porque pretendo fazer mestrado na área de ensino aprendizado de LE. A aprendizagem como professora é constante”.

“Quanto aos papéis dos alunos e professores, acho que o professor tem 50 % de responsabilidade e os alunos os outros 50 %. O professor deve estimular o aluno, tornar o ensino gostoso. Eu queria fazer um curso sobre metodologia, como não massacrar o aluno com coisas chatas. Eu tenho muitas dúvidas sobre a eficácia de muitas técnicas” .

“Quando cheguei ao Brasil, em dezembro de 1997, inicialmente, queria ser revendedor de remédios em SP, depois vim para Campinas, gostei da cidade e comecei a dar aulas numa escola aqui”.

“A melhor maneira de aprender uma LE é se colocando em situação, como a minha experiência quando aprendi alemão. No colegial, estudei alemão de maneira tradicional -- baseado na gramática -- depois entrei no Instituto Goethe e lá aprendi a conversar. O aluno deve ser ativo. O aluno deve falar no mínimo 50 % da aula”.

“A minha formação inicial aqui foi muito importante para eu aprender a elaborar o plano de uma aula, saber usar videos, etc.”.

“Eu não conheço muito sobre teorias de aprendizagem e metodologias de ensino, mas gostaria de conhecer. A gramática é muito importante, mas podemos aprendê-la na prática. A regra é difícil de aprender, descobrimos as regras indiretamente”.

“Eu queria saber como dominar uma aula, como equilibrar o objetivo da aula e a conversação. Eu queria ter mais consciência dos meus passos”.

4.2. O CURSO DE DESENVOLVIMENTO

Na fase de intervenção da pesquisa, os professores sujeitos se engajaram comigo num curso de desenvolvimento, cujo cronograma e programa real se encontra no Anexo II. O conteúdo do curso foi definido após o término das entrevistas, no primeiro semestre de 1998, em função das informações colhidas durante as mesmas. Considerando estes dados que revelaram formações diversas dos professores participantes e pouco conhecimento teórico específico sobre ensino e aprendizagem de LE, optei por iniciar o curso abordando o problema da formação de professores de LE, a diferença entre cursos de treinamento e de desenvolvimento, a aprendizagem na visão sócio-interacionista e o papel da reflexão. Num segundo momento, estudamos e discutimos as abordagens e métodos apresentados por Richards & Rodgers³⁶, para no final do curso, já após a “desestrangeirização” dos termos mais correntes usados na Linguística Aplicada, passarmos ao estudo da filosofia da linguagem segundo Bakhtin³⁷.

Fizemos em comum acordo (professores e pesquisadora) algumas alterações no cronograma inicial (Anexo I) para nos adequar às nossas próprias necessidades, conforme Anexo II, pois percebemos que seis encontros para trabalhar as metodologias apresentadas por Richards & Rodgers³⁸ não seriam suficientes, assim acrescentamos cinco horas na carga horária total, para fazermos uma síntese de todo o trabalho, buscando comparar os diversos métodos e abordagens e destacar seus pontos positivos e negativos. Percebemos a importância deste momento para refletirmos sobre o nossa própria abordagem de ensinar e compararmos as teorias explícitas estudadas com as implícitas, buscando desenvolver o nosso senso de plausibilidade.

O trabalho realizado sobre as abordagens e metodologias de ensino de LE requeria antes da leitura, uma tradução do livro original em inglês e isto exigiu um trabalho suplementar de todos os envolvidos, especialmente daqueles que não lêem inglês. Estes tiveram que recorrer a amigos ou outros professores do grupo para

³⁶ RICHARDS & RODGERS. *op. cit.*, 1986.

³⁷ BAKHTIN, *op. cit.*, 1997.

³⁸ RICHARDS & RODGERS. *op. cit.*, 1986.

conseguirem entender as partes que lhes couberam. Cada professor trazia a sua parte já traduzida e às vezes resumida para o professor pesquisador reunir todos os trabalhos e reorganizar todos os capítulos, conforme o original. Este material, posteriormente organizado e revisado por mim encontra-se no Anexo III.

4.2.1. RELATO DO CURSO DE DESENVOLVIMENTO

4.2.1.1. INTRODUÇÃO AO CURSO

Dos dez professores dispostos a participar do projeto, durante a fase de entrevistas, contamos com a presença de apenas seis professores no primeiro encontro, sendo três de francês (Nina, Elisabeth e Lidia), dois de inglês (Cláudia e Jack), um de português para estrangeiros (Vera) e um de espanhol (Luciana). Outros dois professores que haviam confirmado a participação, não puderam vir neste dia: um professor de francês (Mohammed) e um de inglês (Igor), sendo que este último, embora já tivesse confirmado a participação projeto, explicou depois que não poderia participar das discussões por não estar disponível no horário definido.

Em nosso primeiro encontro, dia **21 de agosto/98**, introduzi o nosso trabalho e como não quis impor leituras antes do primeiro encontro, preferi propor o programa como também o cronograma inicial do curso (anexo I) e, a seguir, propus a leitura em dois grupos dos dois textos previstos: Freeman³⁹ e Oliveira⁴⁰, e após a leitura, cada grupo apresentaria ao outro o seu tema, destacando as idéias principais.

Eu deleguei ao grupo a decisão sobre a metodologia do trabalho deste dia e observou-se um impasse no momento de decidir se todos leriam juntos, acompanhando a leitura em voz alta de um colega ou se cada um leria o seu para depois discutir e também

³⁹ FREEMAN, Donald. *Teacher Training, Development, and Decision Making: A Model of Teaching and Related Strategies for Language Teacher Education*. **TESOL QUARTERLY**, Vol. 23, No. 1, March 1989, p. 27 a 43.

⁴⁰ OLIVEIRA, Marta K. *Vygotskky – aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1995, cap.4, p. 56 a 65).

se todos leriam os dois textos ou se dividiríamos em dois grupos. Decidiu-se então que o grupo se dividiria em dois e cada grupo procedeu a leitura e discussão do texto em salas separadas para não incomodar o outro grupo. Eu participei de um dos grupos, no qual cada um leu um trecho em voz alta enquanto os demais acompanhavam a leitura. Após cada tópico, tentava-se esclarecer as idéias do autor em conjunto e esquematizar uma apresentação para o outro grupo, que foi realizada no mesmo dia e seguiu-se de um debate entre os dois grupos a respeito dos dois textos abordados.

Um dos textos⁴¹ abordava a diferença entre cursos de treinamento X desenvolvimento e tinha como objetivo alertar a todos sobre as desvantagens dos cursos de treinamento além de mostrar uma outra possibilidade de formação, mais abrangente, como já apresentamos no referencial teórico. O outro texto⁴² tratava especialmente da zona de desenvolvimento proximal e objetivava questionar a forma como se dá o conhecimento em sala de aula, o professor traz o conteúdo a ser ensinado ou constrói com seus alunos o conhecimento partindo dos conhecimentos já adquiridos dos mesmos. Procuramos enfatizar o processo ensino-aprendizagem na visão sócio-histórica, buscando uma reflexão sobre a importância de considerar o contexto do aluno.

No final deste primeiro encontro, discuti o cronograma e a metodologia de trabalho para os encontros seguintes com o grupo que, embora tivesse demonstrado interesse em ter os textos do livro sobre abordagens e métodos de ensino com antecedência para preparar antes dos encontros, concluíram que estes eram muito longos e ninguém teria tempo de ler tudo na íntegra. Então, propus a divisão de cada capítulo do livro Richards & Rodgers⁴³ em diversas partes de maneira a não sobrecarregar ninguém mas, para isto era necessário que todos fizessem a sua parte, pois a compreensão global só se daria após as apresentações de cada uma das partes pelos professores. Conforme cronograma, em cada encontro, discutiríamos dois capítulos do livro, com exceção do capítulo 5 que por ser mais longo, ocuparia todo o período de um encontro. Assim, definida a metodologia em comum acordo, me propus a providenciar as cópias dos

⁴¹ FREEMAN. *op. cit.*. 1989.

⁴² OLIVEIRA. *op. cit.*. 1995.

⁴³ RICHARDS & RODGERS. *op. cit.*. 1986.

textos originais (em inglês) aos professores, com antecedência de duas semanas, de preferência no encontro anterior para que eles tivessem tempo hábil para traduzir e preparar a sua parte do seminário. Decidi sortear as partes para que a divisão fosse imparcial para não prejudicar este ou aquele professor com um texto mais difícil ou mais longo que o do colega.

Apesar das dificuldades iniciais observadas normalmente em grupos novos, pois embora todos se conhecessem, era a primeira vez que se encontravam para expor e debater teorias explícitas e implícitas, acredito que tenha havido um bom aproveitamento do encontro. Houve uma boa participação geral, embora em diferentes níveis. Notei que os professores que já estavam mais habituados a ler artigos técnicos, trouxeram uma colaboração maior às discussões, tanto nos grupos menores quanto no grupo como um todo.

Uma das professoras, procurou-me na semana seguinte e disse que gostaria muito de continuar a participar do projeto, mas não poderia vir aos encontros quinzenais por sentir muito sono à tarde, pois estava grávida e necessitava de um repouso maior. Observou que não contribuiu muito com as discussões no primeiro encontro por sentir muito sono neste horário. No entanto, gostaria de continuar com o diário dialogado, com o que concordei pois ainda assim, o diário também é um instrumento de reflexão. No entanto, isto não se concretizou. Esta professora já havia iniciado um curso como aluna especial na Lingüística Aplicada, mas o abandonou no meio do semestre por achar que o curso não a ajudaria muito em sua prática na sala de aula. Por outro lado, já participou de muitos cursos de treinamento, onde são passadas técnicas de aula, de como aplicar atividades extra-material didático e sempre teceu comentários positivos a este tipo de curso.

4.2.1.2. ESTUDO DOS MÉTODOS E ABORDAGENS DE ENSINO DE LINGUAS ESTRANGEIRAS

Nosso segundo encontro ocorreu dia 04 de setembro e dele participaram seis professores: Nina, Elisabeth, Lídia, Jack, Mohammed e Neusa (professora de inglês, que juntou-se ao grupo substituindo o prof. Igor). A prof. Vera não pôde vir neste dia por razões familiares, mas enviou a sua parte do texto traduzido para a apresentação e a prof. Luciana também não pôde comparecer por estar doente, mas também enviou a sua parte. Neste dia, outro professor de inglês, Yuri, deveria juntar-se ao grupo, mas não compareceu e não justificou-se, embora tivesse mostrado interesse pelo tema do curso. Como não comunicou o motivo da sua ausência, considereirei que ele não participaria mais do curso e neste dia, improvisei a apresentação do prof. Yuri para completar o trabalho do dia que tinha como tema, o Histórico e a Natureza das abordagens e métodos de ensino de línguas, capítulos 1 e 2 do livro Richards & Rodgers⁴⁴.

Este livro sobre as abordagens e métodos de ensino de línguas foi escolhido para dar uma visão geral aos professores sobre a evolução histórica dos métodos e abordagens de ensino de LE, e sobre as diferentes abordagens e métodos mais conhecidos, tais como: o Método “Gramática-Tradução” ; o “Método Direto”, a “Abordagem Oral e o Ensino Situacional de Línguas”, o “Método Audiolingual”, o “Ensino Comunicativo de Línguas”, a “Resposta Física Total”, o “Método Silencioso”, a “Aprendizagem Comunitária”, a “Abordagem Natural” e a “Sugestopédia”. Rodgers & Richards⁴⁵ apresentam cada uma das abordagens ou métodos considerando seus aspectos históricos, teorias da linguagem e da aprendizagem, objetivos, currículo, tipos de atividades de ensino e aprendizagem, papéis dos professores, alunos e materiais instrucionais e procedimentos, o que possibilita uma visão geral de cada um deles, sendo assim uma boa introdução ao estudo das metodologias de ensino de língua estrangeira como também à sua terminologia específica, que é esclarecida no segundo capítulo.

⁴⁴ RICHARDS & RODGERS op. cit., 1986.

⁴⁵ Idem.

No segundo encontro trabalhamos os dois primeiros capítulos do livro e os professores de uma maneira geral consideraram difícil, especialmente o segundo capítulo que tem por objetivo apresentar a estrutura de um método de ensino de língua estrangeira, apresentando a Abordagem que envolve a teoria da natureza da linguagem e da aprendizagem; o Currículo abrangendo os objetivos, o programa, os tipos de atividades de ensino e aprendizagem, os papéis dos alunos, professores e materiais instrucionais e os Procedimentos, que envolvem as técnicas de sala de aula, recursos e estratégias usados. Cada professor apresentou uma parte e no final do encontro havíamos reconstruído os dois capítulos em sua totalidade. Os professores com mais familiaridade com este tipo de texto haviam compreendido mais facilmente, e conseqüentemente discursaram com mais segurança, outros, que estavam tendo o primeiro contato com este tipo de material, hesitaram um pouco mais e pareciam estar pouco à vontade para externalizar as suas dúvidas, que quando colocadas, foram solucionadas em grupo, embora ainda com pouca interação. No final do segundo capítulo do original⁴⁶, há um quadro sinóptico que esquematiza bem a organização geral de um método e facilitou muito a compreensão deste “segundo capítulo e todos concluíram”: “agora sim, entendemos, agora está mais claro !” Mas, acredito que este segundo capítulo só ficou claro mesmo ao longo das leituras dos capítulos seguintes, que apresentavam cada método dividido nas partes explícitas neste capítulo.

Nosso terceiro encontro ocorreu no dia **11 de setembro** e dele participaram oito professores: Nina, Elisabeth, Lídia, Jack, Vera, Luciana, Mohammed e Neusa. Todos prepararam seus textos e não precisei improvisar traduções como no encontro anterior. Trabalhamos a Abordagem Oral e o Ensino Situacional de Línguas e o Método Audiolingual. Este trabalho ajudou a compreender melhor o capítulo teórico sobre a estrutura de um método e todos estavam começando a perceber melhor o corpo de um método ou abordagem. Uma das grandes dificuldades encontradas refere-se à tradução do original que se encontra em inglês e no grupo havia apenas dois professores de inglês, outros quatro têm a habilidade da leitura com alguma dificuldade, mas conseguem entender com auxílio do dicionário e outros dois dependem de alguém para

⁴⁶ RICHARDS & RODGERS, op. cit. 1986, p. 28.

traduzir o texto o que dificulta ainda mais a compreensão, pois a tradução por alguém que não conhece a área nem sempre é fiel e às vezes induz à confusões que, normalmente eram esclarecidas apenas no momento da apresentação. Assim, cada um tentava entender a sua parte do capítulo, mas muitas vezes só via o sentido do texto no momento da apresentação dos colegas, pois as peças iam se juntando durante o encontro como num quebra-cabeças. Outro ponto interessante observado durante os encontros, é que cada capítulo era dividido em partes que muitas vezes se repetiam por serem bastante redundantes o que ajudava muito a compreensão do todo, pois cada apresentação revelava partes de outros professores e alguns reivindicavam como suas, partes apresentadas por outros.

A partir do capítulo 5 do livro base desta fase do trabalho⁴⁷, preferi definir quem leria as partes, porque elas se repetem a cada capítulo e portanto, num sorteio, o mesmo professor poderia receber a mesma parte, o que não colaboraria para promover um melhor conhecimento de cada parte por cada um dos professores. Assim, eu distribuía as partes já com os nomes dos professores, inclusive o meu, possibilitando o contato com cada uma das partes de cada capítulo, sempre no encontro anterior, para que todos tivessem tempo hábil para a tradução, a interpretação e a preparação do seu seminário.

Para o nosso quarto encontro, que aconteceu no dia **25 de setembro**, preparamos o capítulo 5 do livro, que trata do Ensino Comunicativo de Línguas. Por ser um capítulo mais denso e também o que usamos atualmente na Escola, trabalhamos apenas com esta abordagem durante as 3 horas de nosso encontro. Embora todos estivessem familiarizados com os procedimentos desta abordagem pela própria prática, nem todos conheciam as teorias da linguagem e da aprendizagem envolvidas, nem as principais idéias de seus proponentes. A discussão foi bastante interessante pois as informações novas a respeito de algo conhecido apenas na prática por causa das propostas dos materiais didáticos em uso e dos cursos de treinamento oferecidos regularmente, pareciam colocar os professores diante de novas perspectivas. Deste encontro, participaram os mesmos professores do encontro anterior (oito) e todos

⁴⁷ RICHARDS & RODGERS, op. cit., 1986.

prepararam a sua parte e discutiram com bastante entusiasmo, conforme podemos observar pela compilação abaixo, transcrita das gravações:

Mohammed: (leitura) *“No ensino comunicativo, o professor facilita o processo de comunicação, o professor é um pesquisador e aprendiz, que contribui com conhecimentos e habilidades, age como participante independente”.*

Jack: *O professor orienta e participa também nas atividades.*

Mohammed: *O papel do professor no ensino comunicativo é mais ou menos parecido com o do áudio-lingual, né ?*

Nina: *Você acha parecido ? O ensino comunicativo de línguas e o áudio-lingual ?*

Mohammed: *Tem algumas coisas. Ele fica no meio.*

Lidia: *O que quer dizer o professor como pesquisador ? Ele deve ficar sempre estudando ? Sempre pesquisando ?*

Luciana: *É.*

Mohammed: *Ele é um participante independente. Ele fica fora do grupo.*

Neusa: *Mas ele não fica fora do grupo. Ele participa.*

Jack: *Ele é independente como um professor, mas ele participa no grupo. Ele pode participar diretamente no grupo.*

Nina: *Ele provê recursos e ele próprio é um recurso.*

Vera: *Quando o aluno não tem com quem interagir, ele interage com o professor.*

Nina: *Mesmo quando tem outros alunos, o professor também interage com os alunos e os alunos interagem entre si.*

Lidia: *Na verdade, ele seria mais um membro do grupo, só que ele tem habilidade a mais que os outros membros.*

Nina: *É, mas ele pesquisa também, como ele falou porque ele é o recurso e o principal provedor de recursos.*

Luciana: *Tem que estar preparado ?*

Nina: *Tem que estar preparado e tem que preparar material , sendo que nos outros métodos, na abordagem oral ou situacional, o material está pronto, ele vai seguir aquilo ali.*

Luciana: *É, e aprende porque de acordo com o desenvolvimento dos alunos, ele aprende também, não é ?*

Mohammed: *É isso aí.*

Na semana anterior ao nosso quinto encontro, a professora Elisabeth avisou que não poderia mais continuar no grupo, pois estava com muito trabalho no período da tarde e não tinha mais tempo para dedicar-se ao curso. Assim, como já estávamos bem adiantados no programa do curso, não convidei outra pessoa para substituí-la e continuamos com apenas sete professores : Nina, Lídia e Mohammed (francês), Jack e Neusa (inglês), Vera (português para estrangeiros) e Luciana (espanhol e português para estrangeiros). Para não redividir os trabalhos deste encontro, eu mesma assumi também a parte da professora Elisabeth.

O quinto encontro ocorreu no **dia 16 de outubro** e o grupo de sete professores havia preparado mais dois capítulos do livro sobre abordagens e métodos de ensino de língua, a Resposta Física Total e o Método Silencioso. Estes dois métodos suscitaram muitos comentários por parte dos professores. Primeiro, por serem bastante diferentes dos anteriores e por possuírem características próprias bem incomuns e por outro lado, acredito que os professores começam a se sentir mais à vontade para começar a criticar os métodos e compará-los com os anteriores. É um indicio de envolvimento no trabalho e tomada de consciência do que estão vendo. Naturalmente, começam a discutir as características dos métodos, conforme fala da prof. Luciana ao final da apresentação do histórico do Método Silencioso: *“Eu gostei deste “cara”*, referindo-se ao Gattegno que acredita que o professor deve ser o mais silencioso possível na sala de aula enquanto o aluno deve ser encorajado a produzir o máximo de linguagem possível. Ele levanta 3 hipóteses: 1) a aprendizagem é facilitada se o aluno descobre ou cria e não quando ele repete; 2) a aprendizagem é facilitada pela mediação de objetos; 3) a aprendizagem é facilitada através de solução de problemas envolvendo o material a ser ensinado. No entanto, ao final da apresentação do método, a mesma professora Luciana já havia mudado de idéia, pois outros professores levantaram outros aspectos não tão positivos do método de Gattegno, como a professora Lídia salientou no momento da sua

apresentação da teoria da linguagem: *“a linguagem é separada do contexto social e ensina através de situações artificiais, normalmente representadas por bastões”*. Outro aspecto levantado é o fato de que a sentença é a unidade base do ensino deste método e o professor salienta significados propositais e não valores comunicativos. Quase que naturalmente, o grupo estava convencido no final da apresentação que o método de Gattegno não deve ser muito eficiente, embora ninguém tivesse muita convicção.

O nosso sexto encontro aconteceu dia **30 de outubro** e os sete professores participaram e prepararam os capítulos 9 e 10: A aprendizagem comunitária e a Abordagem Natural. O primeiro, desenvolvido por Charles A. Curran foi bastante discutido por sua originalidade nos papéis de professores e alunos e também nos procedimentos. O método de Curran deriva da psicologia Rogeriana e o professor aqui, assume o lugar de um conselheiro que dá conselhos, assistência e suporte ao aluno que tem um problema ou precisa de ajuda. Quanto aos procedimentos básicos, o grupo de alunos senta-se em círculo e o conselheiro (professor) fora do círculo; um aluno sussurra uma mensagem na língua materna (L1), o professor traduz na língua estrangeira (L2); o aluno repete a mensagem na língua estrangeira que é gravada em fita K7; os alunos compõem mensagens na língua estrangeira com ajuda do professor; alunos refletem sobre seus sentimentos. Este método exige uma formação muito ampla do professor envolvendo até mesmo técnicas em psicoterapia. O grupo achou o método bastante original, mas o criticou bastante, descartando-o de um possível uso. Já a Abordagem Natural, apresenta a teoria da aprendizagem de Krashen, que por ser bastante complexa e densa, a professora responsável por esta parte (Vera) leu a tradução na íntegra e ninguém entendeu muito, nem ela mesma. Considerando a dificuldade de compreensão das idéias de Krashen, decidimos retomar a mesma abordagem no encontro seguinte, juntamente com a última abordagem tratada neste livro: a sugestopédia.

O nosso sétimo encontro ocorreu dia **05 de novembro** e dele participaram os professores: Nina, Lidia, Jack, Vera, Mohammed e Neusa. A professora Luciana estava doente e não pôde comparecer, mas enviou o seu texto para ser apresentado. Retomamos o capítulo 10 que trata da Abordagem Natural. A professora Vera releu o texto, mas

desta vez, explicou melhor as idéias a cada parágrafo e aos poucos, o grupo demonstrou entendimento das principais hipóteses de Krashen que são as grandes inovações desta abordagem: da aquisição/aprendizagem, do monitor, da ordem natural, da informação e do filtro afetivo. A teoria da aprendizagem de Krashen é bastante inovadora embora a Abordagem Natural adote técnicas e atividades de outras abordagens e métodos. Depois, vimos a Sugestopédia, considerada pelo grupo de professores como a mais original de todas as abordagens vistas neste livro. Desenvolvida pelo psiquiatra-educador russo Georgi Lozanov, a Sugestopédia é um método considerado científico que usa técnicas modificadas de raja-yoga para alterar estados de consciência e de concentração, e o uso das batidas respiratórias rítmicas. As principais características do método são: a decoração da sala de aula, os móveis, a disposição dos móveis na sala de aula, o uso de música, e o comportamento autoritário do professor. Os professores manifestaram muitas dúvidas e ao mesmo tempo curiosidade em relação a este método: “- Será que funciona ?;” “A postura do professor parece não ajudar muito a relaxar os alunos, conforme Lozanov afirma”; “- Embora possa funcionar, parece difícil colocar em prática em nosso contexto, onde os alunos não têm muito tempo para se dedicar às aulas”.

Nosso oitavo encontro ocorreu no dia **19 de novembro** e iniciamos a síntese de tudo o que havíamos trabalhado até então em Richards & Rodgers⁴⁸ “Approaches and Methods in Language Teaching”. Com o intuito de perceber as principais semelhanças e diferenças entre os diversos métodos vistos, como também a opinião pessoal de cada professor, decidimos aumentar a carga horária de nosso curso e dedicar um ou dois encontros a uma fase de revisão geral de todos os métodos e abordagens, considerando cada aspecto visto: o histórico, a teoria da linguagem, a teoria da aprendizagem, o currículo, os tipos de atividades de ensino e aprendizagem, os papéis dos professores, alunos e materiais instrucionais e os procedimentos. Assim, cada professor se responsabilizou por sintetizar um dos aspectos analisando cada um dos métodos e abordagens vistos, para apresentar um quadro comparativo facilitando assim, a assimilação de todos. Novamente utilizei do recurso do sorteio para ser imparcial na definição deste trabalho pois algumas partes são mais complicadas e mais longas que

⁴⁸ RICHARDS & RODGERS op. cit. 1986.

outras. Cada professor ficou incumbido de apresentar um aspecto de cada método ou abordagem vistos, conforme divisão: Histórico (Nina), Currículos (Vera), Teorias da Aprendizagem (Lídia), Teorias da linguagem (Neusa), Tipos de atividades de aprendizagem e ensino e o papel dos materiais didáticos (Luciana), o papel do professor e o papel do aluno (Mohammed) e Procedimentos (Jack). Notei um grande esforço por parte dos professores para uma boa organização e apresentação desta síntese, pois todos elaboraram quadros sintetizando as principais características de cada abordagem estudada, conforme podemos observar nos anexos IV.1; IV.2; IV.3; IV.4; IV.5; IV.6, IV.7, IV.8 e IV.9. A professora Lídia fez um cartaz para a apresentação, um texto resumindo as diversas teorias da aprendizagem e por fim, um quadro sinóptico, como os outros professores. Esta fase foi muito importante, pois com tantas características dos oito métodos estudados ao longo dos sete encontros anteriores, estávamos todos nos sentindo um pouco desorientados pois dispúnhamos de muitas informações de cada método, mas não estávamos conseguindo visualizar cada método como um todo, e principalmente as suas diferenças e similaridades. Por esta razão, este encontro foi muito produtivo, os professores estavam bastante envolvidos nas discussões e não tivemos tempo de concluir cada uma das partes, sendo que os professores Mohammed e Jack apresentaram as suas partes no encontro seguinte. Para finalizar o trabalho, decidimos comparar as diferentes abordagens destacando seus pontos negativos e positivos de cada uma delas e para este encontro, precisávamos refletir sobre o conteúdo visto ao longo destes oito encontros, revisando tudo e nos preparando para tirar algumas conclusões primárias sobre as diferentes abordagens pesquisadas, visando a uma melhor compreensão geral e a uma reflexão pessoal sobre as diferentes abordagens e a própria abordagem de ensinar de cada professor.

Neste encontro, fizemos também uma nova revisão do cronograma inicial, pois em virtude de alguns problemas pessoais e profissionais dos professores envolvidos neste trabalho, não pudemos seguir as datas previstas inicialmente, sendo que a cada encontro, agendávamos o seguinte de maneira a possibilitar a presença de todos. Além disto, decidimos aumentar a carga horária para compreender melhor os textos

escolhidos, possibilitando uma maior sociabilização do conhecimento, sem prejudicar o programa pré-definido.

O nosso nono encontro realizou-se no dia **10 de dezembro** e neste dia, pudemos completar as análises dos papéis dos professores e dos procedimentos, apresentadas pelos professores Mohammed e Jack, respectivamente. Realizamos também a comparação e uma avaliação primária de todos os métodos e abordagens vistos e pudemos notar um maior envolvimento e participação dos professores que já pareciam estar “desestrangeirizados” com o conteúdo trabalhado e se colocavam com mais frequência, se compararmos estas falas às intervenções realizadas nos primeiros encontros. Apresento no anexo V o quadro comparativo das oito abordagens trabalhadas e destaquei algumas intervenções dos professores neste encontro, que foi gravado em áudio:

Sobre o Ensino Comunicativo de Línguas:

Nina: *No ECL, a comunicação é real.*

Jack: *Tem que ter gramática, como todos têm. O EC tem essas coisas dos anteriores, mas a maneira que você vai abordar no geral é que é diferente.*

Vera: *Tem, tem que ter gramática, mas é a maneira que você vai passar, a ênfase que você vai dar.*

Lidia: *Agora, acho que outra coisa que vai influenciar, é a maneira como o professor aprendeu.*

Jack: *Ah sim, também.*

Lidia: *Se ele aprendeu de uma maneira estrutural, é muito difícil para ele usar a abordagem comunicativa.*

Vera: *Você sempre vai usar um pouco mais de gramática.*

Nina: *A não ser que ele não tenha se dado bem com o método que aprendeu.*

Vera: *É o que eu ia falar. Você tirou da minha boca Nina. A não ser que ele não tenha tido uma boa experiência, que tenha achado que do jeito que aprendeu foi horrível.*

Nina: *O pior é que eu já vi gente criticar a maneira que aprendeu, de forma estrutural, e na hora de aplicar, na sala de aula, usa exatamente aquilo, não conscientemente, ele é contra, mas é aquilo que ele assimilou.*

Vera: *Tem professor que corrige tanto que o aluno não abre mais a boca.*

Luciana: *Se corrigir muito, o aluno não assimila. Na outra aula ele vai estar falando as mesmas coisas.*

Luciana: *Agora, esse negócio de estrutural, tem aluno que pede lista de verbos, de pronomes....(inaudível).*

Mohammed: *Mas também não é para nunca corrigir, né ?*

Vera: *É, mas tem que corrigir de uma maneira mais leve.*

Sobre a A Resposta Física Total:

Mohammed: *Para mim, é parecido com o áudio-lingual.*

Luciana: *É, mas não lembra que ele fala daquele negócio do interativo ?*

Neusa: *É, no sentido em que os dois são manipulados, não é, os dois manipulam.....*

Lídia: *É, mas a RfT tem mais ordens e ações, não é ?*

Nina: *É, tem mais ordens, ações e respostas físicas. Mas na abordagem oral, ele também manipula fazendo perguntas, dando ordem e tal. Ele também dirige.*

Mohammed: *Sim.*

Sobre o Método Silencioso:

Mohammed: *O professor é um observador neutro, utiliza gestos, cartazes e manipulações para obter respostas dos alunos agindo da maneira mais silenciosa possível. Deve ensinar, testar e sair do caminho.*

Luciana: *E ficar quieto.*

Mohammed: *Agora este parece mais com o ensino comunicativo, não é ?*

Nina: *Não.*

Lídia: *Não, aqui não tem interação entre professor e aluno.*

Mohammed: *Aqui não tem interação, mas quando o aluno precisa do professor, ele vai ao professor, né ?*

Nina: *Sim, mas o professor aqui não estimula esta interação.*

Jack: *É, na verdade, aqui o professor faz muito pouco, ... ele joga para os outros.*

Lídia: *Quando um não sabe...*

Jack: *Ele joga para os outros, se um não sabe, o outro fala e assim vai.*
 Neusa: *Se vira.*

Lídia: *É fácil, né?*

Luciana: *No Método Silencioso, ele tenta não criar uma relação de dependência dos alunos em relação a ele, né. Ele fica na dele. O aluno sabe que não pode contar com ele porque ele vai falar uma vez só.*

Nina: *Porque aqui ele ensina, ele ensina, testa e sai do caminho. No ECL, ele é um facilitador do processo, ele está todo tempo participando do processo do aluno. Em todas as fases do processo, ele é um facilitador do aprendizado.*

4.2.1.3. INTRODUÇÃO ÀS TEORIAS DE BAKHTIN

Para estudarmos Bakhtin⁴⁹, como não dispúnhamos mais de muito tempo, pois já avançávamos em dezembro, optei por resumir a introdução para que os professores conhecessem a sua biografia, o capítulo 4, no qual o autor expõe as duas orientações do pensamento filosófico lingüístico: o subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato e o capítulo 5, onde ele expõe o seu próprio pensamento e tece suas críticas às teorias apresentadas. Os professores receberam o resumo no oitavo encontro, dia 19 de novembro para que tivessem tempo hábil para se preparar para este encontro, para o qual não previ seminários, como havíamos feito com o estudo das abordagens e métodos mas sim, um debate sobre a leitura, com o intuito de refletir sobre o processo de comunicação como um todo, envolvendo aspectos desconsiderados até então. Os resumos citados encontram-se no anexo VI.

Assim, no dia **14 de dezembro**, nos encontramos novamente pela décima vez para sintetizarmos juntos, a introdução e a primeira parte já resumidas pelo pesquisador. Deste encontro, participaram apenas cinco professores: Nina, Jack, Lídia, Luciana e Neusa pois o professor Mohammed teve problemas particulares de última hora e a professora Vera já havia anunciado que não poderia vir pois estaria de férias, viajando com a família.

⁴⁹ BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem* – São Paulo: Hucitec, 1997.

A primeira reação à leitura foi unânime: “O texto é muito difícil, precisei ler várias vezes para começar a entender”. Concordei plenamente com o grupo: “Eu também li várias vezes o livro inteiro, realmente não é fácil”. Mas, pouco a pouco, com a participação de todos, pudemos descobrir exemplos da teoria da Bakhtin em nosso cotidiano, não só na sala de aula, mas na vida de uma maneira geral. Exporei melhor este debate com alguns trechos destacados das transcrições, pois os três encontros finais (10/12, 14/12 e 19/12/98), nos quais tratamos do “Marxismo e a Filosofia da Linguagem” de Bakhtin⁵⁰, foram filmados e gravados em áudio K7:

Sobre a Introdução:

Jack: Ele traz bem a carga, a influência do que eu acredito que ele sofreu naquele período, porque ele morreu em 1985, passou pela revolução russa em 1917. Já era adulto praticamente quando aconteceu. Ele presenciou o nascimento e todo o período do comunismo na União Soviética, o Leninismo, o Marxismo. Ele está bem cheio disso né, aí ele passa isso para a filosofia da linguagem, né. Até o fato de ele não querer assinar o seu livro....(inaudível). Eu entendi assim: “se eu vendo, é sinal de que eu aceito o capitalismo”.

Nina: Para ele ser aceito, para o livro ser publicado, ele teria que fazer alterações no original, contra as suas convicções.

Jack: É bem carregado disso né, da questão das relações sociais, em momento algum individual, né?

Nina: Totalmente social.

Jack: Todo mundo junto ou não existe.

Nina: Ideologia social.

Jack: A defesa da palavra como algo que pode ser fruto de domínio da classe dominante. A classe dominante quer que a palavra seja assim, mas não, a palavra é um signo e o signo é ideológico e o ideológico é social. É de todos e de todas as classes.

Jack: Para ele, a palavra é um signo ideológico por excelência...

⁵⁰ Idem. op. cit.. 1997.

Sobre Signo X Sinal e a compreensão do texto de maneira geral:

Jack: *Signo é uma entidade lingüística constituída de significado e significante. O significado representa o signo. O significante seria o som.*

Nina: *O significado ele chama de sinal.*

Jack: *O signo é a função.*

Nina: *Quando a gente fala "A", o A é só um sinal, que para ser um significado tem que estar dentro de um contexto para a gente entender.*

Jack: *Isto, é só um sinal que constitui o signo.*

Nina: *É, ele chama de sinal e de significante.*

Luciana: *É, mas ficou bem denso este texto hein ?*

Lídia: *Para falar a verdade, eu precisei até usar dicionário de português.*

Luciana: *Eu não sei para vocês, mas para mim não era assim aquele texto que fluía. Eu lia um parágrafo, parava...*

Jack e Nina: *Mas não é mesmo.*

Luciana: *Seria mais fácil se para cada parágrafo eu tivesse tentado fazer do meu jeito, mas aí seria uma vida, né por que cada parágrafo é super denso.*

Sobre o domínio da palavra:

Jack: *É, no frigar dos ovos, é justamente isso que ele está colocando. O signo, a questão da linguagem, da língua, da palavra, tudo isso é um fenômeno social que não pertence a uma classe social, pertencer a todo o conjunto da comunidade.*

Nina: *E é impossível você querer dominar uma classe, querer impor.*

Jack: *Exato, o domínio da palavra. ... (inaudível)*

Lídia: *Mas, ele fala que cada camada social tem sua própria ...*

Nina: *tem uma linguagem diferenciada.*

Luciana: *Depois ele fala das pessoas de negócio...*

Jack: *É, por isto que ele fala, não tem uma classe que vai dominar.*

Lídia: *É, mas tem uma que quer dominar.*

Jack: *Que é a dominante, exatamente. Daí ele coloca (inaudível) a classe dominada.*

Nina: *Que impõe o padrão, a norma padrão gramatical.*

Jack: *Dá para perceber, se você pega algumas expressões por exemplo, usadas pela mídia.*

Nina: *É, a Globo é padrão.*

Jack: *A globo é padrão. É uma classe dominante, e as pessoas passam a usar expressões porque ouviram, independente, se o signo corresponde ou não.*

Luciana: *Fui estudei isso quando fiz Publicidade, em psicologia da comunicação. Você não precisa usar aquela linguagem. Na verdade, o locutor tem um nível muito melhor, mas ele acaba usando aquilo para direcionar a forma de pensar. A Globo, hoje em dia, é a televisão do povão, então a linguagem que ela usa, é básica.*

Jack: *Acho que não é básica. Eu me refiro por exemplo: você tem palavras erradas, mas que são faladas nas novelas da Globo.*

Segue-se uma discussão sobre Cultura X Globo, literatura de cordel, a maior desenvoltura dos nordestinos para falar, os diferentes sotaques nacionais, a importância da ideologia.

Jack: *Temos vários conceitos, várias ideologias.*

Falamos sobre as ideologias dos alunos e professores na sala de aula e o problema da interação quando não há abertura para debates.

Jack: *A palavra é tecida pelas várias ideologias, é a grande trama das relações sociais.*

Discutimos sobre os temas, os conteúdos e os diversos discursos em diferentes épocas.

Sobre a ideologia, o contexto:

Jack: *A influência do componente hierárquico (o poder é financeiro e não intelectual)...(inaudível) a classe social dominante impõe o sentido ideológico. A linguagem de um determinado jornal é definido segundo a classe que se quer atingir. Ex.: chiquêrrimo – a Hebe Camargo fala e passa a ser aceito como correto. As pessoas que lêem ou assistem acreditam que está correto. É uma corroboração do erro.*

Jack: *O signo é uma expressão ideológica que nasce dentro do social.*

Luciana: *É como o caso da língua estrangeira: é bem este caso, até que o aluno não saiba o que aquela palavra quer dizer, até que não tenha um significado para ela né, ela representa um signo, pra ela é só uma coisa, um conjunto de letras.*

Nina: *Se ele não entender o significado dentro de um contexto não vai adiantar nada.*

Jack: *Uma vez eu assisti uma entrevista de uma dessas pessoas da classe dominante (risos) sendo entrevistada, e a garota falou umas coisas assim e eu fico imaginando como uma senhora que não tem muito contato com inglês, está lá na casa dela assistindo TV à tarde, e a pessoa: "porque meu shape é assim, meu personal trainer, etc" (risos) para uma pessoa que nunca ouviu inglês, aquilo não fazia sentido.*

Luciana: *Ex.: o FHC falando para o povo...*

Jack: *faz parte do economês, é uma linguagem mais técnica.*

Luciana: *Mas ele não está falando para economistas, mas ele está falando para o povo, tem que mudar o signo.*

Jack: *Concordo.*

...e entramos na política, comparamos a linguagem de FHC e Lula e suas ideologias.

Sobre língua e linguagem (capítulo 4):

Jack: *Saussure parte do princípio da triplíce distinção: língua, linguagem e palavra.*

Lídia: *A linguagem não é objeto da lingüística. Eu achei muito difícil entender o que é linguagem. Deu um nó.*

Jack: *Porque a língua por exemplo, o português. Agora a linguagem, é a forma como você se comunica, né, com esta língua, ou às vezes sem ela. É uma forma de comunicação.*

Lídia: *Ah, a linguagem dos surdos-mudos !*

Nina: *É uma forma de linguagem.*

Lídia: *É uma maneira de se comunicar.*

Jack: *Mas não é uma língua.*

Lídia: *Ah, entendi.*

Jack: *Então, eles se comunicam dentro da língua portuguesa só que com um sistema próprio, uma linguagem própria.*

Lídia: *Ah.*

Sobre fala e linguagem:

Jack: *O Saussure influenciou muito com esta concepção. Vocês pegam alguns livros de língua portuguesa, eles trazem essas definições de Saussure.*

Nina: *É, ele influenciou muito. Ele separa tudo, né ?*

Jack: *É, língua, linguagem, fala.*

Lídia: *Então, a fala também não pode ser o objeto da lingüística aplicada.*

Nina: *É, no final ele fala que não. Aqui ele fala que a linguagem não pode ser.*

Lídia: *E a fala também não.*

Luciana: *É como aquele método que no começo o aluno fica um tempão sem falar. Quer dizer, ele entende, ele tem conhecimento da língua, mas a fala é uma coisa meio secundária, você vai começar a trabalhar mais para frente.*

Jack: *É porque a fala é uma produção individual. Assim como ele conta aqui: "Eu posso me recusar a falar. A pessoa está conversando comigo. Eu estou entendendo, ou seja, a língua está havendo, a linguagem também porque você está se valendo da língua, mas eu posso me recusar a falar...Então, a fala não acontece. Por isto ele fala "a fala é um ato individual de vontade e de inteligência, no interior do qual convém distinguir primeiramente, as combinações pelas quais o sujeito falante utiliza o código da língua para exprimir seu pensamento pessoal; em segundo lugar, o mecanismo psicofísico que lhe permite exteriorizar estas combinações".*

Luciana: *Ele fala: "a fala é um ato absolutamente individual, mas se for aquele método que um fala, o outro decodifica, a pessoa não vai falar sozinha. Depende de interação.*

Jack: *O que ele coloca, é que a fala é a sua produção individual. Mas se eu sou mudo, eu não vou poder falar mas nem por isto a gente não vai poder se comunicar. Eu vou desenvolver um outro sistema de linguagem contigo, de me expressar contigo.*

Nina: *É que ele separa a mecânica, a parte fisiológica de produção da fala e a linguagem, por isto pode haver linguagem sem fala.*

Jack: *Exatamente.*

Sobre o contexto (capítulo 5):

Nina: *É interessante ver quando ele coloca (.....inaudível) ainda que é apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída graças à língua materna se confronta com uma língua toda pronta, só lhe resta assimilar.*

Neusa: *ãh ãh*

Nina: *Não adquire a sua língua materna, é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência. Tendo a consciência, já conhecendo os diversos contextos, depois ele vai pegar os sinais, mas ele já tem todo este contexto. Por exemplo, a gente aqui, ainda não entende todo este contexto, não é verdade ?*

Jack: *É (risos de todos)*

Sobre a palavra:

Nina: *Outra coisa interessante que ele fala é que a palavra é o produto da interação do locutor e do ouvinte. A interação ocorre através da palavra em relação ao outro.*

Jack: *A palavra é a ponte.*

Nina: *É o território comum do locutor e do interlocutor.*

Jack: *“Quanto mais forte, mais bem organizada e diferenciada for a coletividade no interior da qual o indivíduo se orienta, mais distinto e complexo será o seu mundo interior”. Ou seja, ele está reafirmando a questão do exterior para o interior. Se você não vive dentro de uma comunidade, isto se reflete dentro de você.*

Lídia: *Talvez isto não tenha nada a ver, mas até para extrapolar isto, uma família. Pega aí um adolescente de uma família estruturada e outro de uma família sem estrutura...*

Sobre a atividade mental para si:

Neusa: *Eu não entendi muito bem aqui quando ele fala da atividade mental para si. “Ele classifica à parte a atividade mental para si. Ela distingue-se da atividade mental do eu, que também não é do nós. É aqui fala de classe burguesa.*

Lídia: *Esta atividade mental para si não é a mesma da atividade mental individualista ?*

Neusa: *É do individualismo.*

Jack: *Aqui ele coloca a atividade mental do eu com a atividade mental do nós como uma interação.*

Nina: *Num movimento dialético.*

Jack: *Eu dependo de você e você depende de mim. Aqui ele coloca até a questão da ponte. A ponte nos meus ombros e do outro lado ela está apoiada nos seus ombros. Nós estamos nessa interação. Ele parte dessa questão do mental para si*

Nina: *Porque o eu depende do exterior, ele se constrói com o exterior. Enquanto que o si não, é uma atividade fisiológica, uma reação individualista.*

Jack: *É, e aí ele coloca que esta questão individualista é uma forma ideológica particular da atividade mental do nós na classe burguesa. É que no contexto em que ele viveu, a classe burguesa era justamente algo isolado, destacado dos demais. A burguesia está aqui, o povão está aqui (gestos). Ou seja, há uma individualidade.*

Neusa: *Quer dizer, é um egocentrismo, uma forma de...*

Nina: *Uma explicação ideológica do status social.*

Jack: *“A atividade mental do tipo individualista caracteriza-se por uma orientação social sólida e afirmada. Não é do interior, mas do exterior. Trata-se da explicação ideológica do meu status social, da defesa pela lei e por toda a estrutura da sociedade de um bastião objetivo, a minha posição econômica individual.” Ou seja, (inaudível).*

Jack: *O locutor e o receptor fazem parte da mesma comunidade. Vivem dentro do mesmo código lingüístico...*

Nina: *Isto para a atividade mental do nós.*

Jack: *É, e do eu, do nós e do eu, porque eu dependo desta expressão exterior. Eu não estou isolado neste contexto.*

Nina: *O eu e o nós estão ligados numa posição dialética.*

Jack: *Dentro deste sistema, nós estamos interagindo, não é uma questão de domínio aí. Ele não coloca a questão ideológica em relação ao domínio de uma forma de linguagem. Não, nós estamos dentro do mesmo código lingüístico. Agora uma terceira questão é, o que ele chama de atividade mental para si. O que é esta atividade mental para si? Aí é uma questão ideológica em relação à burguesia. É aquela coisa de a burguesia falar para ela, das coisas serem para ela.*

Nina: *Usando a sua própria linguagem.*

Jack: *Exato. Você pega no século passado por exemplo. Questões culturais por exemplo: exposições de pintura, teatros. As pessoas vinham e ficavam dentro da burguesia. Então, as publicações que eram feitas, a linguagem, por exemplo, um jornal, a mensagem era para a burguesia, não era para quem estava embaixo. Então a burguesia acaba construindo ali um sistema próprio. Eles ficam ali, para eles.*

Lídia: *Isto tem relação com o poder econômico.*

Jack: *Ele está atentando para isso, olha, tem outra atividade, a questão lingüística aí, é a questão da burguesia. Não que eles estão, eles se colocam em outro patamar.*

Neusa: *Ele está analisando dentro do Marxismo.*

Jack: *Exato, ele viveu todo este período. Por isso que ele deu essa puxada, né. Olha, ele está falando: as coisas são assim: eu, nós, estamos interagindo, mas tem um pessoal que gosta de ficar à parte (risos).*

Sobre o subjetivismo individual:

Jack: *Então, aqui “Bakhtin rejeita totalmente a teoria da expressão do subjetivismo individual: o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo”.*

Jack: *Ele compara a questão do grito do animal.*

Nina: *É uma reação fisiológica e não ideológica. A enunciação é um produto da interação social.*

Jack: *“Toda palavra ideológica e toda utilização da língua está ligada à evolução ideológica. A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações.*

Nina: *Aqui ele respondeu aquela questão inicial: Qual era a verdadeira substância da língua.*

Lidia: *No caso de uma língua estrangeira. Pelo que ele fala aqui, não importa se a pessoa fala corretamente ou não.*

Nina: *Inicialmente não.*

Lidia: *O importante é se ela consegue entender os signos.*

Nina: *Inicialmente a ênfase deve ser dada no contexto, na compreensão. Depois vai trabalhar com os sinais, que seria a forma lingüística.*

Jack: *É o que ele diz do aculturado. Ele não é contra você falar certo. Na medida em que você entende os signos, você acaba evoluindo até por uma questão desta pressão.*

Nina: *É uma questão ideológica, se houver interesse de sua parte de fazer parte de uma determinada cultura que fala e escreve corretamente, você também vai querer falar e escrever corretamente.*

Jack: *Você vai buscar isso, não é.*

Lidia: *A abordagem comunicativa não é um pouco assim ?*

4.3. OS DIÁRIOS DIALOGADOS

Durante o curso de desenvolvimento, foi sugerido aos professores que mantivessem um diário, que segundo a definição de Bailey⁵¹, consiste de “*uma narrativa em primeira pessoa sobre uma experiência de aprendizagem ou ensino de línguas (ou outros temas), documentada através de registros regulares e francos em um “jornal” pessoal e então analisado para a identificação de padrões recorrentes ou eventos proeminentes*”.

Objetivei com os diários dialogados, receber “feedback” sobre as experiências dos professores em suas próprias salas de aula como resultado das idéias discutidas no curso; promover um maior envolvimento dos professores alunos no curso; promover a reflexão acerca de sua prática em sala de aula e conectá-la aos textos discutidos ao longo do curso de desenvolvimento e conhecer melhor as dificuldades encontradas pelos professores em sua prática e também as de seus alunos.

Acredito que com os diários dialogados, estabelece-se uma relação dialógica de extrema importância, pois os comentários do professor pesquisador fazem com que o professor aluno se sinta ouvido a nível individual. Os diários promovem o aprendizado autônomo, encorajando os professores a desenvolverem suas próprias idéias e a analisarem criticamente o conteúdo do curso de desenvolvimento do qual estão participando. Os professores fazem conexões entre o conteúdo do curso e sua prática, geradas pela reflexão que advém das leituras e discussões durante o curso.

Bailey⁵² afirma que são duas as características básicas dos diários: os informantes coletam sozinhos os dados para análise, já que eles mesmos os produzem; e através do registro das intravisiões dos diaristas ativa-se o processo de reflexão. Neste estudo, o diário foi utilizado para que os professores pudessem registrar suas reações e reflexões

⁵¹ BAILEY, K. M. “The use of diary studies in teacher education programs”. In: Richards J. C. & Nunan D. (eds.) *Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press, 1990. p. 215.

⁵² Idem.

sobre a literatura, a dinâmica das aulas do curso e sobre a sua prática em sala de aula. Não especifiquei o que deveria ser observado, mas pedi para que eles relatassem o que achavam importante, tanto de suas aulas, tomando quaisquer grupo de alunos ou aulas individuais, como do curso de desenvolvimento. Inicialmente, disse que gostaria de recolher os diários a cada encontro no curso de desenvolvimento, ou seja quinzenalmente, e que eles seriam lidos e comentados por mim, na tentativa de constituir um diálogo. Observei muitas diferenças nas produções dos professores, alguns escreviam com mais frequência que outros, alguns ainda não estavam refletindo sobre as suas observações, mas sim registrando os conteúdos das aulas, outros produzindo muito pouco ou questionando muito, mas sem se posicionar. Quando propus os diários, não definimos a quantidade nem a frequência das reflexões para deixá-los à vontade para escrever quando e quanto quisessem. Porém, cobrava o diário durante os encontros, nos quais alguns entregavam, outros diziam que estavam escrevendo ou que haviam se esquecido de trazer ou que não tinham nada para escrever no período. Eu lia as reflexões dos professores e as comentava, buscando sempre gerar novas reflexões, a partir de novos questionamentos, tentando torná-los “dialogados” numa polifonia de vozes, vozes do professor, da pesquisadora e das leituras, teorias implícitas e explícitas.

Esboçarei a seguir, algumas ocorrências observadas através dos diários dialogados: observei diferenças importantes quantitativas e qualitativas nas elaborações dos diários. O quadro II apresenta o número de relatos de cada professor-sujeito de agosto a dezembro/98:

QUADRO II: número de relatos dos professores de agosto a dezembro/98:

ELISABETH	4
JACK	11
LÍDIA	20
LUCIANA	4
MOHAMMED	5
NEUSA	11
VERA	16

Quanto ao conteúdo das reflexões dos professores, detectei seis categorias principais de relatos, que se deram ora de maneira espontânea, ora induzida* por mim que, ao comentar as reflexões do professor, as questionava, provocando às vezes, novas reflexões. Transcreverei (digitando ou “scaneando”) alguns relatos dos professores, organizando-os dentro da classificação apresentada abaixo, embora muitas vezes, numa mesma observação, encontremos várias categorias. As categorias serão indicadas antes de cada relato, entre parênteses.

- 1) sobre os alunos;**
- 2) sobre a percepção da sua aula;**
- 3) sobre a metodologia/ procedimentos/materiais didáticos;**
- 4) sobre a própria abordagem de ensinar;**
- 5) sobre o conteúdo da aula**
- 6) opiniões sobre o curso de desenvolvimento;**

Eu procurei dialogar com os professores, tentando estimular uma reflexão pessoal. Defini também algumas categorias para os meus comentários, que nem sempre geraram diálogos, mas refletiam às vezes o papel da diretora-orientadora pedagógica que se fez presente em alguns momentos, não conseguindo separar completamente os diferentes papéis de diretora/coordenadora e pesquisadora. Farei uma transcrição também de alguns comentários que fiz como pesquisadora para cada uma das reflexões selecionadas, para reconstruirmos os diálogos, quando estes ocorreram. O sinal * antes da reflexão do professor-sujeito significa que ele está respondendo a um questionamento do professor pesquisador, ou seja, a sua reflexão foi induzida. Ao lado do meu nome, indicarei a categoria do comentário entre parênteses.

- 1) Comenta ou responde às questões/reflexões dos professores e/ou lhes dá sugestões ou conselhos;**
- 2) devolve as questões colocadas pelos professores a eles mesmos ou estimula novas reflexões;**
- 3) levanta novos questionamentos aos professores.**

TRANSCRIÇÃO DOS DIÁRIOS (COMPILAÇÃO):

SEQÜÊNCIA 1 - Professor (1): Esta turma me preocupa. Nesta aula, duas alunas chegaram na 2ª metade dela. Uma por costume e a outra por estar com o pé machucado (compreensível). O fato é que a aula acabou tornando-se lenta. Até as alunas se acharem, perdeu-se muito tempo. Acho que, de um modo geral, elas não estão dando o devido esforço para atingir a meta que objetivam. Tem sido um pouco difícil esperar mais rendimento da turma. Isto é meio desmotivante.

Pesquisadora (1 e 3): Não seria o caso de conversar com o grupo para saber o que as alunas pensam a respeito? As alunas estão satisfeitas com este ritmo lento ou haveria uma outra solução para melhorar o rendimento (outro horário, mais estudo em casa?) Qual é a sua postura em relação a estes atrasos? Você cobra ou se adapta? Ou tem outra reação?

Resposta do professor:

NÃO PROCURO COBRAR DIRETAMENTE PORQUE ACREDITO QUE, COMO ADULTOS, JÁ TÊM TANTA CONSCIÊNCIA DO QUE DEVEM OU NÃO FAZER, CONTUDO, INDIRETAMENTE, FAÇO-AS SENTIR QUE FALTAS E ATRASOS ATRAPALHAM TANTO A AULA COMO O GRUPO. PARA ISSO NÃO PERMITO QUE OUTROS AJUDEM QUANDO UMA ESTÁ FAZENDO ALGUMA ATIVIDADE E NÃO CONSEGUINDO. ISTO É O SUFICIENTE PARA ELAS PERCEBEREM SUAS PRÓPRIAS DEFICIÊNCIAS.

...Numa das aulas, cujo assunto era aprendizagem de uma segunda língua, direcionei o assunto para a questão do porquê cada um aprende uma língua, especialmente inglês, e depois coloquei a questão dos atrasos e faltas e do comprometimento do curso. Foi um puxão de orelha mais ou menos explícito .

Pesquisadora (3): E qual foi o resultado ?

Resposta do professor: Não creio que tenha surtido efeito, haja vista a continuação do comportamento.

SEQÜÊNCIA 2 - Professor (1):

1) As aulas ministradas em empresas no final do expediente, apresentam uma série de problemas:

- a) os alunos quase nunca chegam no horário;
- b) o cansaço natural pelo dia de trabalho dificulta a assimilação da matéria a ser dada;
- c) quando o aluno teve algum problema de relacionamento no seu trabalho, ele traz isso para a classe, ficando mal humorado e sem vontade de se comunicar com os demais;
- d) os alunos tentam sempre fazer o “homework” na hora do almoço e acabam não fazendo nada;
- e) algumas vezes os alunos são interrompidos por outros funcionários para conseguir alguma explicação ou são chamados ao telefone, ou ainda são chamados de volta ao escritório.

Professor (2) :

2) Além dos problemas citados em "1", as constantes ausências, por razões do próprio trabalho (viagens, ou mesmo terminar um trabalho urgente) não permitem um bom desenvolvimento do aprendizado porque quase sempre está faltando 1 ou 2 alunos na classe e a matéria dada fica faltando a eles.

Pesquisadora (3) : Em 1 e 2, você listou uma série de problemas reais encontrados em empresas. Como o professor pode fazer para minimizá-los ou tornar a sua aula produtiva e interessante, apesar de tudo ? Como você se sente e como reage frente a estas situações ?

SEQÜÊNCIA 3 – Professor (3 e 4): Acho muito difícil, cansativo e não produtivo, dar aula totalmente em língua estrangeira para alunos de 6 a 7 anos, ainda não alfabetizados. As crianças não entendem e se cansam de tentar entender, mesmo que você use gestos, figuras, desenhos. Depois que você tentou por todos os meios manter a atenção deles voltada para você, eles olham com a carinha mais inocente e dizem: "Não entendi nada o que você falou". E você começa tudo de novo, mas aí eles já não prestam a menor atenção, já estão cansados e querem fazer outra atividade. Talvez o método funcione para crianças que vão morar em outros países e só vão ouvir a língua do país, dentro e fora da escola, mas no caso de língua estrangeira, vou ter que ver para crer. Quando as crianças são alfabetizadas, OK, tudo muda.

Pesquisadora (1 e 3): Por que tudo muda com crianças alfabetizadas ? Eu sei que você não acredita muito, mas dê uma olhada nas vantagens de se ensinar crianças na língua-alvo: páginas 14-15 do livro: “ Teaching English in the Primary Classroom⁵³”. Este livro traz também muitas atividades para aulas com crianças. Dê uma olhadinha na página 44: practising prepositions – activity 2.

SEQÜÊNCIA 4 - Professor (3 e 4):

Un élève timide, faut-il toujours le mettre à l'aise – le destresser – avant d'aborder l'objectif ?
Comment à votre avis ?

Tradução: Um aluno tímido, deve-se sempre colocá-lo à vontade, baixando o seu nível de estresse antes de abordar o objetivo ? Como fazê-lo, segundo sua opinião ?

Pesquisadora (2): (já traduzido): Acho que há muitas maneiras de deixar um aluno à vontade. É preciso inicialmente que o professor também esteja à vontade, ele mesmo, mas como você faz neste caso ? Quais são as suas técnicas ? E funciona ? Por que ?

Resposta traduzida do professor: Minha técnica: tirar a barreira entre aluno-professor; clarear e simplificar ao máximo o meu objetivo; favorecer a produção oral orientada no sentido de fazer com que o aluno se sinta mais à vontade e mais produtivo. Geralmente funciona, mas você acha que depois de sete meses de experiência com este método, um professor ainda pode se sentir nervoso diante de um aluno ?

⁵³ HALLIWELL. S. Teaching English in the Primary Classroom. (Longman Handbooks for Language Teachers). New York: Longman. 1992.

Resposta traduzida do pesquisador (1): Eu acho que a gente nunca sabe tudo e há sempre situações novas e a relação entre alunos e professores nem sempre é previsível, aliás, as relações interpessoais se constroem ou não, em função de razões pessoais, sociais e ideológicas, portanto o professor como todo ser humano, acho que tem o direito de se sentir nervoso diante de uma turma mesmo após uma longa experiência, mesmo porque no momento em que o professor tiver controle absoluto, é porque a relação tornou-se mecânica, então está na hora de parar.

SEQÜÊNCIA 5 - Professor (4): 1) Sempre gostei de ensinar aos alunos o B-A-BA de um idioma. Essa pseudo-alfabetização é muito estimulante. Ensinar novos sons, novas palavras, quase sempre gera um ambiente de humor diante do desconhecido. Atualmente, tenho evitado sempre que possível, as correções, no momento em que o aluno está falando. Percebi que essas....

correções mecânicas cortam a linha de raciocínio do aluno.

Tenho procurado anotar os erros cometidos e comentá-los posteriormente com uma explicação mais completa e exemplos.

Aposto também na auto-correção, que acontece inclusive

...e com bastante frequência no estágio básico de aprendizagem.

Professor (5): 2) Contrastando com os que estão começando, também é muito estimulante o ensino para alunos que já dominam bem a língua. Com eles, é possível desenvolver diálogos mais profundos, introduzindo novas palavras durante a conversação, usar gírias e expressões próprias do idioma sem ter que explicá-las porque o aluno geralmente já as conhece. Com esses alunos, sinto que devo manter os ouvidos bem atentos porque os erros que cometem já são detalhes gramaticais e de pronúncia que, na minha modesta opinião, o professor deve tratar com bastante ênfase para que o aluno possa “refinar” o idioma. Caso contrário, o professor estaria contribuindo para que este aluno falasse um eterno “portunhol”, quase perfeito, o que é um desperdício do potencial do aluno. Essa também é a hora de investir em um vocabulário mais complexo como textos de jornais, entrevistas e qualquer outro material de apoio que ofereça diversidade de vocabulário.

Pesquisadora (2): Eu gostei das suas reflexões (1 e 2), apenas gostaria que fossem mais freqüentes, mas tudo bem, sempre há tempo...

SEQÜÊNCIA 6 - Professor (2): Hoje, uma das aulas foi muito difícil e eu me senti desconfortável. Mesmo tentando todos os recursos como desenho, mímica, outros exemplos, a comunicação em inglês não se concretizava. Dois dos alunos olharam para mim, enquanto eu tentava me tornar compreensível, e eu me senti uma extra-terrestre. O olhar deles, o silêncio e os bocejos indicavam claramente que eu não estava nem agradando e nem me fazendo entender. Foi uma das aulas mais demoradas. Não acabava nunca. Na próxima aula, vou repetir o assunto, mas vou pensar em outra abordagem, para ver se atinjo o objetivo.

Pesquisadora (3): Você conseguiu perceber o que perturbou a sua aula ? O conteúdo proposto não estava no nível dos alunos ? Ou os alunos não estavam num bom dia, ou ainda, você mesma, não estava bem ? Como fazer para não repetir este tipo de aula, o que pode ser mudado ?

SEQÜÊNCIA 7 – Professor (1 e 2): É muito difícil trabalhar com alunos que têm pressa de aprender, por necessidade do trabalho ou outra razão, mas não têm tempo de fazer exercícios em casa e nem de estudar. Por mais que se tente completar o material didático com exercícios extras feitos em classe, os alunos muitas vezes demonstram que não estão satisfeitos e que não estão aprendendo o suficiente ou o que esperavam. Muitas vezes, eu argumento que o professor não pode fazer tudo e que os alunos precisam fazer a sua parte, mas a situação continua a ser desconfortável e, muitas vezes, fico em dúvida se estou fazendo tudo o que posso e sei para ajudar esses alunos. Ai bate a insegurança.

Pesquisadora (1): Talvez fosse interessante dedicar um “tempinho” extra da aula para falar sobre estratégias de aprendizagem com os alunos. Esta conversa poderá ajudá-los a tomar consciência sobre como aprendem e, trocando idéias, eles poderão descobrir estratégias que eles não conhecem e talvez redirecionar o curso, num acordo mútuo professor/alunos, reconsiderando as expectativas, os objetivos e os meios para atingi-los (metodologia, material didático, tarefas (ou não), etc.).

Resposta do professor (2): Segui seu conselho e mantive uma conversa com eles e chegamos à conclusão que o professor está se esforçando ao máximo, mas os alunos não estão conseguindo retribuir, não por culpa deles, mas pela própria vida que estão levando, problemas de trabalho, etc. Com as coisas esclarecidas, as aulas estão fluindo melhor e parece que os resultados já estão aparecendo.

SEQÜÊNCIA 8 - Professor (3 e 4):

Quando escolho um vídeo, penso em critérios como: complementação ou antecipação de objetivos, ilustração curricular, etc..., mas com a aula de hoje, tenho que pensar em mais um: o trabalho dos artistas. O vídeo da aula

... era adequado, permitindo a exploração de vários ítems (números, locais, preposições, saudações, etc.), mas o trabalho foi prejudicado, porque a atuação dos artistas era tão ruim, que dava margem a interpretações completamente diferentes. A saída de dois amigos parecia um encontro homossexual. Um dos alunos, Afonso, chamou a atenção sobre isto e as reações na sala foram variadas. O Gustavo ficou vermelho, o Odélio ficou sem graça, a Marina riu e a Grazielle fez que não ouviu. Eu segui o exemplo da Grazielle e fiz as perguntas eu tinha planejado, como se nada tivesse acontecido. Eu estava despreparada para este aspecto do vídeo, porque estava preocupada apenas para a parte técnica. No dia seguinte, usei o mesmo vídeo com o César e a Vilma. O César disse a mesma coisa que o Afonso, a Vilma riu e eu também. Com eles foi mais fácil, eu assumi esta falha de interpretação, que eu já conhecia e fui em frente, sem constrangimento.

Pesquisadora (1): Numa abordagem comunicativa, é sempre difícil prever as intervenções dos alunos e, conseqüentemente, as nossas reações. É interessante observar que, após a 1ª experiência com determinada situação, você já conseguiu assumir uma postura natural. Com certeza, nas próximas, será ainda mais fácil para você, mas é claro que vai sempre depender muito dos alunos também !

SEQÜÊNCIA 9 – Professor (2, 3 e 4): 1) Penso que a aula de hoje transcorreu como eu havia planejado. Esse grupo está indo muito bem. Os alunos são muito interessados, fazem muitas perguntas. Gostaria de encontrar uma maneira de tornar os exercícios mais interessantes, como num “jeu de rôles”, mas às vezes não vejo outra saída senão fazê-los seqüencialmente.

Professor: 2) Hoje fizemos muitos exercícios do “cahier d’exercices” e acho que isso tornou a aula um pouco maçante, apesar do bom humor dos alunos.

Pesquisadora (1 e 3): Sobre 1 e 2: Poderíamos conversar sobre os exercícios, e principalmente a introdução aos mesmos na fase de aquecimento e no final da aula. Será que não daria para propor algo diferente para sair da monotonia sem desviar-se dos objetivos ?

SEQÜÊNCIA 10 – Professor (2): Acho que falei muito durante a aula. No afã de querer introduzir palavras novas aos alunos, eu acabei “roubando” a fala deles. Devo falar menos durante as aulas e deixá-los se expressarem mais. Também acho que faltou dinamismo na minha aula. Preciso ser mais rápida. Mas o que me chateou foi que cometi um erro. Eu disse “à la Martinique”, quando deveria ter dito “en Martinique”. O que deve ser feito quando cometemos uma gafe como esta, além de não cometê-la novamente ?

Pesquisadora (1): Gafes acontecem, mas quando percebidas, devem simplesmente serem corrigidas imediatamente. Foi um lapso, só isso, e o professor também pode errar. O importante é que você tenha consciência do seu erro e não fazê-lo novamente.

SEQÜÊNCIA 11 - Professor: Hoje terminamos a unidade 6 em 7 aulas. Esse grupo está mais rápido. No primeiro módulo, eles estavam mais devagar, ou sei lá, talvez eu não forçasse muito...

Eles viram o vídeo B.F. episódio 9 (no restaurante Chez Lenôtre) e eles viram a valer com o filme. Eu não me sinto muito segura ~~na~~ ~~hora~~ em trabalhar com vídeos. Acho que eu ainda não sei explorar muito bem esse recurso. Talvez fosse bom eu preparar algumas questões antes da aula para não correr o risco de esquecer:

Pesquisadora (1 e 3): O grupo está mais rápido ou você está mais confiante e passou a forçar mais? Talvez fosse necessário definir bem os objetivos a serem atingidos com o recurso do vídeo, como é feito com o livro didático, e seguir os mesmos passos: aquecimento (introduzindo o tema a ser visto), apresentação, rever as partes relevantes para o objetivo proposto, prática controlada e por fim, a expansão do tema visto para o cotidiano dos alunos, proporcionando uma prática comunicativa sem controle. Enfim, o essencial é saber por quê e para quê usar este recurso em sua aula, para que faça sentido para você. Tenho certeza de que se você tiver estas respostas antes da aula, você vai sair muito mais satisfeita com a sua aula.

SEQÜÊNCIA 12 – Professor (3): Quando se trabalha a fonética (amusement sonore), devo fazer primeiro uma escuta com livro fechado ou não é necessário?

Pesquisadora (2): Como você faz e o que você acha, é eficaz?

Resposta do professor: Quando trabalhamos a fonética no “amusement sonore”, quando o texto é de fácil compreensão, eu faço primeiro uma escuta com o livro fechado, posteriormente uma escuta com leitura silenciosa e então leitura em voz alta. Porém, quando o texto é mais complicado para o nível dos alunos, algumas vezes eu fiz diretamente a escuta com leitura silenciosa e então tirei as dúvidas dos alunos pois achei inútil eles ouvirem algo que não sabem o que é, só para a compreensão do som. Então me ocorreu que antes de começar esta atividade, eu poderia introduzir essas palavras, como faço para as demais atividades. Eu acho que a maneira como eu tenho feito tem sido eficaz, mas será que introduzindo estas palavras desconhecidas antes não seria melhor ?

Resposta da pesquisadora (1 e 3): A fase de aquecimento deveria fazer parte de todas as atividades propostas pois, preparam o aluno para a atividade, “ quebrando o gelo” e facilitando a tarefa, então por quê não fazer o mesmo com o “amusement sonore “ ? O importante é que você saiba sempre por quê e para quê você está propondo a atividade desta ou daquela maneira, não existe receita pronta mas sim sugestões. Felizmente, caberá sempre ao professor a escolha do como e quando agir.

SEQÜÊNCIA 13 – Professor (5): 1) Trabalhamos com textos que retratavam pequenas histórias da vida política brasileira. Chamou-me a atenção o interesse do aluno pela política. Perguntou sobre o funcionamento da câmara, do senado e sobre as eleições.

Professor (5): 2) Trabalhamos com o uso e forma do infinitivo pessoal e orações reduzidas (infinitivo, gerúndio e particípio). O aluno comentou as muitas possibilidades comunicativas decorrentes do uso dos verbos.

Pesquisadora (3): O que você achou das aulas ? Os objetivos foram atingidos ? Você encontrou alguma dificuldade ? Como foi a dinâmica da aula ? Como você se sente ao final das aulas ?

Resposta do Professor: Não tenho encontrado dificuldades. Considero que os objetivos pré-definidos têm sido atingidos, pois procuro não deixar dúvidas ou atividades incompletas. O aluno tem se mostrado receptivo e a dinâmica tem sido boa, embora variável de uma aula para outra, dependendo da atividade e de fatores individuais.

OPINIÕES SOBRE O CURSO DE DESENVOLVIMENTO (6):

Professor: * Com relação ao curso de desenvolvimento, creio que não poderia ser feito de outra forma. Para mim, que não sou do ramo, às vezes fica um pouco difícil acompanhar, entender ou tirar conclusões, mas eu tento, porque estou aprendendo. Às vezes fica um tanto confuso e mesmo monótono, porque os assuntos passaram a ser lidos, em vez de explicados, mas no final, quando for feito o resumo de tudo, creio que as coisas vão ficar mais claras e o conhecimento dos vários métodos de ensino poderão me ajudar a melhorar as minhas aulas e a modificar certas condutas que ainda estão um tanto arraigadas em mim. Apesar de tudo, já aprendi muito com as aulas.

Professor: Eu tenho aprendido bastante nestes cursos que estamos fazendo. É um assunto novo para mim e às vezes fico meio perdida com tantos métodos e abordagens. Mas, sem dúvida alguma, esse curso está me mostrando que não basta apenas saber falar bem uma língua para ensiná-la. É preciso preparo teórico e também muita experiência. É muito interessante associar um método ou abordagem com o material que tenho usado no curso. Isso me dá uma nova visão, outra dimensão de minhas aulas.

Professor: * Sugestões ? Acho que está muito bom assim. Seria bom se talvez, no próximo ano nós pudéssemos nos reunir de tempos em tempos para discutirmos sobre os cursos, retomando quem sabe, os tópicos que estamos estudando agora. Para finalizar, gostaria de dizer que estou gostando muito dessa minha “nova profissão”, tenho “sede” de aprender, conhecer novos materiais e principalmente utilizá-los.

Professor:

Com relação ao curso de desenvolvimento, este está sendo bastante interessante, pois é uma oportunidade de conhecermos o que já foi discutido sobre ensino/aprendizagem e discutirmos aquilo que possa ainda ser aplicado.

Professor: * O curso de desenvolvimento foi muito produtivo para mim, principalmente porque tive acesso a muitas informações novas que foram apresentadas de maneira resumida e didática. O debate sobre todas as teorias, métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras que vimos durante o curso também facilitou o entendimento de conceitos mais complexos. Foi muito interessante observar a preocupação de tantos linguistas em relação ao ensino de línguas, as diferenças, muitas vezes extremas, de um método para outro e principalmente aquilo que pode ser incorporado às aulas. Acredito que cada professor tenha se identificado com muitas das tendências de cada método que, intuitivamente ou não, segue em sua metodologia "pessoal" dentro da linha de ensino adotada pela escola. Também foi importante conhecer certas práticas criticadas (ou condenadas) atualmente, por serem ineficazes ou por não representarem a melhor forma de ensinar como, por exemplo, a tradução constante, a repetição mecânica e os exercícios descontextualizados. Uma reflexão tendo como base o que foi visto durante o curso pode ajudar o professor no seu desenvolvimento prático junto aos alunos.

5. CONCLUSÃO

Os instrumentos de pesquisa utilizados, as entrevistas, o curso de desenvolvimento e os diários dialogados permitiram o desenvolvimento de uma caminhada coletiva, que certamente levou a um crescimento de todos nós envolvidos na pesquisa, em diferentes graus. Ainda não é possível quantificar este ganho, mas o simples fato de ter havido um envolvimento, já faz crer que os professores estão construindo o seu sentido de plausibilidade e descobrindo a sua própria abordagem de ensinar. É um processo que tem apenas começo e que nem é possível detectar onde e como ocorreu exatamente, mas com certeza não tem fim, como a dialética de Bakhtin⁵⁴, que opõe-se à perfeição e ao acabamento, já que o conhecimento é sempre provisório e se movimenta para frente e para cima, avançando e evoluindo.

A conscientização do professor vai permitir que ele conheça as suas crenças, seus mitos, seus pressupostos culturais e ideais sobre como ensinar e aprender línguas, permitindo que se torne mais crítico na tarefa a que se propôs. Dúvidas, incertezas e questionamentos continuam a existir, mas eles começam a descobrir que o livro didático não precisa ser o único gerador de insumo para os seus alunos.

Este trabalho representa para mim, não só uma primeira pesquisa na área, mas também o início de um trabalho teórico mais sistemático e aprofundado com os docentes da escola que dirijo. Alguns professores solicitaram a continuidade dos encontros e a manutenção dos diários dialogados no trabalho pedagógico cotidiano, o que representa uma boa relação teoria/prática ou abordagem implícita e explícita. Ainda é muito cedo para afirmar que houve alguma mudança significativa no sentido de plausibilidade dos professores, mas acredito ter dado início ao processo de reflexão, de maneira ainda discreta, mas é um início significativo. Como diretora também, creio, comecei um processo no sentido de dirigir menos e trabalhar mais em grupo, considerando mais o outro, a sua opinião, o seu saber, para juntos construirmos o conhecimento numa relação dialógica, conforme Bakhtin⁵⁵ sugere.

⁵⁴ BAKHTIN, op. cit., 1997.

⁵⁵ BAKHTIN, op. cit., 1986.

Auto-avaliando o curso de desenvolvimento, acredito que a proposta foi muito ousada ao abordamos em apenas 35 horas, a teoria sócio-histórica de aprendizagem e desenvolvimento, a zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, as diferenças entre treinamento e desenvolvimento, o histórico e as principais abordagens e métodos de ensino de língua estrangeira e ainda a filosofia marxista da linguagem de Bakhtin. Em quatro meses, toda a equipe estudou, traduziu, refletiu e tentou entender um pouco de tudo. Ao final do curso, estávamos todos já bem estafados por um lado e satisfeitos por termos conseguido cumprir o programa definido no início. Porém, acredito que já teria muitas alterações a fazer na própria pesquisa se recomeçasse hoje, especialmente quanto à densidade do conteúdo do curso de desenvolvimento.

Quanto aos diários, nem sempre consegui dialogar com os professores, mas senti que a relação estabelecida, foi bastante franca e os relatos foram bastante autênticos. Numa análise mais criteriosa que pode ser incluída numa fase posterior, creio que podemos reconhecer o perfil de cada professor e também o meu próprio perfil, através dos diários. Podemos perceber quais são as crenças de cada um em relação à sua própria abordagem de ensinar e desvendar quais são os papéis e ideologias em jogo durante o processo dialógico que se estabelece. O uso do diário pode fazer parte do cotidiano da escola, entre professores e coordenadores pois, as vantagens que se apresentam são muito grandes, tanto para o coordenador, que não tem como estar presente em todas as aulas dos professores, quanto para o professor, que nem sempre pode dialogar com o coordenador ou outro professor, seja sobre as suas aulas, os seus alunos, o método de ensino ou outra questão relevante para ele. O diário permite o registro de um fato marcante para o professor que pode gerar uma reflexão a dois, em outro momento, auxiliando assim o processo de reflexão do professor e também do coordenador.

Refletindo todo o processo da pesquisa, confrontando as relações que se produziram, as diferentes vozes de todos os interlocutores, posso afirmar que o processo de construção coletiva de conhecimento apenas se iniciou nesta etapa e a continuação da pesquisa se faz necessária, como também uma análise aprofundada das categorias mencionadas na coleta dos dados e sua relação com o referencial teórico.

6. ANEXOS

ANEXO I :

PROGRAMA E CRONOGRAMA INICIAIS

CURSO DE DESENVOLVIMENTO DE PROFESSORES DE LE

OBJETIVO: Proporcionar a uma equipe de professores de LE, um espaço de reflexão sobre teorias e práticas de ensino e aprendizagem de LE. Além das reflexões, seguidas de debates, estaremos discutindo sobre a formação de professores, os diferentes métodos e abordagens de ensino de língua estrangeira. Trataremos de modo especial a dialógica de Bakhtin (1895-1975), in Bakhtin, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Editora Hucitec. São Paulo.1997, que já em 1929 criticava a escola que, preocupada com o aspecto material (fonética, gramática, sintaxe), estuda a língua desligada da vida, da expressão material de pessoas falantes. Bakhtin argumenta que só há compreensão da língua dentro de sua qualidade contextual e a interação verbal supõe uma sala de aula como um lugar de interações reais.

PROPOSTA DE PROGRAMA E DE CRONOGRAMA

(às sextas-feiras, das 14:00 às 17:00)

21/08 - Introdução: o ensino da LE e a formação de professores; curso de treinamento e de desenvolvimento in Freeman, "Teacher Training, Development, and Decision Making: A Model of Teaching and Related Strategies for Language Teacher Education"; a aprendizagem na visão sócio-interacionista in Oliveira "Vygotsky", capítulo 4: Desenvolvimento e aprendizado (pág. 56 a 65).

04/09 – Richards & Rodgers (1986): Abordagens e métodos de ensino de LE: Um breve histórico do ensino de línguas (pág.1 a 12); a Natureza de abordagens e métodos de ensino de línguas (pág. 14 a 29).

11/09 – Idem: A abordagem oral e o ensino situacional de línguas (pág. 31 a 42); O Método Áudio-lingual (pág. 44 a 61).

25/09 – Idem: A abordagem comunicativa (pág. 64 a 83).

09/10 – Idem: Resposta Física Total (pág. 87 a 97); – O Método Silencioso (pág.99 a 111).

23/10 – Idem: Aprendizagem Comunitária (pág. 113 a 126); A abordagem natural (pág. 128 a 141).

06/11 – Idem: Sugestopédia (pág. 142 a 152); Comparando e avaliando métodos de ensino de LE (pág. 154 a 167).

20/11 – Breve introdução às idéias de Bakhtin (1977): introdução (pág. 11 a 18) e capítulo 4: Duas orientações do Pensamento Filosófico Lingüístico (pág. 69 a 89): O problema da realidade concreta da linguagem. Princípios fundamentais da primeira orientação do pensamento filosófico-lingüístico (o subjetivismo individualista) e seus representantes. Princípios fundamentais da Segunda orientação do pensamento filosófico-lingüístico (objetivismo abstrato). Raízes históricas da Segunda orientação. Representantes contemporâneos do objetivismo abstrato. Conclusões.

04/12 – Bakhtin (1977) Capítulo 5: Língua, Fala e Enunciação (pág. 90 a 109): A língua, enquanto sistema de formas sujeitas a uma norma, é objetiva ? A língua como sistema de normas e o ponto de vista real da consciência do locutor. Que realidade lingüística está na base do sistema da língua ? Problema da palavra estrangeira. Erros do objetivismo abstrato. Conclusões.

11/12 - Bakhtin (1977): Capítulo 6: A Interação verbal (pág. 110 a 127): Teoria da expressão do subjetivismo individualista. Crítica da teoria da expressão. Estrutura sociológica da atividade mental e de sua expressão. Problema da ideologia na vida cotidiana. A fala como base da evolução da língua. A enunciação completa e suas formas.

BIBLIOGRAFIA

Bakhtin, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem.* Editora Hucitec. São Paulo. 1997 (8ª edição).

Freeman, D. (1989). "Teacher training, development, and decision making: A model of teaching and related strategies for language teacher education". *Tesol Quarterly*, vol. 23.

Freire, P. *Pedagogia do Oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1970, ed. 1978.

Oliveira, Marta Kohl. *Vygotsky – aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico.* (Capítulo 4 – Desenvolvimento e aprendizagem pág. 56 a 65). Ed. Scipione. São Paulo. 1995.

Richards, Jack C. e Rodgers, Theodore S. *Approaches and Methods in Language Teaching.* Cambridge University Press. Cambridge. 1986.

Vygotsky, L.S. (1934, ed. 1989). *Pensamento e Linguagem.* São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L.S. (1978, ed. 1989). *A Formação Social da Mente.* São Paulo: Martins Fontes.

ANEXO II :

PROGRAMA E CRONOGRAMA REALIZADOS

CURSO DE DESENVOLVIMENTO DE PROFESSORES DE LE

OBJETIVO: Proporcionar a uma equipe de professores de LE, um espaço de reflexão sobre teorias e práticas de ensino e aprendizagem de LE. Além das reflexões, seguidas de debates, estaremos discutindo sobre a formação de professores, os diferentes métodos e abordagens de ensino de língua estrangeira. Trataremos de modo especial a dialógica de Bakhtin (1895-1975), in Bakhtin, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Editora Hucitec. São Paulo. 1997.

PROGRAMA E CRONOGRAMA REALIZADOS

Carga horária: 35 horas

21/08 -- 14 às 17hs - Introdução: o ensino da LE e a formação de professores; curso de treinamento e de desenvolvimento in Freeman, "Teacher Training, Development, and Decision Making: A Model of Teaching and Related Strategies for Language Teacher Education"; a aprendizagem na visão sócio-interacionista in Oliveira "Vygotsky", capítulo 4: Desenvolvimento e aprendizado (pág. 56 a 65).

04/09 – 14 às 17hs - Richards & Rodgers (1986): Abordagens e métodos de ensino de LE: Um breve histórico do ensino de línguas (pág. 1 a 12); a Natureza de abordagens e métodos de ensino de línguas (pág. 14 a 29).

11/09 – 14:00 às 17:00 - Idem: A abordagem oral e o ensino situacional de línguas (pág. 31 a 42); O Método Áudio-lingual (pág. 44 a 61).

25/09 – 14:00 às 17:00 - Idem: A abordagem comunicativa (pág. 64 a 83).

16/10 – 14:00 às 17:00 - Idem: Resposta Física Total (pág. 87 a 97); – The Silent Way (pág. 99 a 111).

30/10 – 14:00 às 17:00 - Idem: Aprendizagem Comunitária (pág. 113 a 126); A abordagem natural (pág. 128 a 141) (vimos só até teoria da aprendizagem).

05/11 – 14:00 às 17:00 - Idem: Abordagem Natural (retomamos a partir da teoria da aprendizagem) e Sugestopédia (pág. 142 a 152);

19/11 – 14:00 às 17:00 –Idem: Comparando e avaliando as oito diferentes abordagens e métodos estudados em Richards & Rodgers (1986): Histórico, Objetivos e Currículos, Teorias da Linguagem, Teorias da Aprendizagem, Organização dos materiais e papéis dos materiais didáticos.

10/12 – 14:00 às 17:00 –Idem: Comparando e avaliando as oito diferentes abordagens e métodos estudados em Richards & Rodgers (1986): Papéis dos professores e dos alunos e

Procedimentos. Elaboração de um quadro comparativo dos pontos negativos e positivos de cada abordagem estudada, segundo o grupo. Breve introdução às idéias de Bakhtin (1977): prefácio, introdução e prólogo (pág. 09 a 28).

14/12 – 13:30 às 17:30- Bakhtin (1977): Primeira parte (pág. 31 a 66): capítulo 1: Estudo das ideologias e filosofia da linguagem; capítulo 2: A relação entre a infra-estrutura e as superestruturas; capítulo 3: Filosofia da Linguagem e Psicologia Objetiva e Segunda parte: capítulo 4: Das orientações do Pensamento Filosófico Lingüístico: o subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato (pág. 69 a 89).

19/12 – 13:30 às 17:30 - Bakhtin (1977) Segunda parte; Capítulo 5 (pág.90 a 109): Língua, Fala e Enunciação: análise crítica do objetivismo abstrato; Capítulo 6 (pág.110 a 127): A Interação Verbal: análise crítica do subjetivismo individualista e proposta filosófica de Bakhtin e Capítulo 7 (pág.128 a 136): Tema e Significação na Língua e Conclusões.

BIBLIOGRAFIA

Bakhtin, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Editora Hucitec. São Paulo. 1997 (8ª edição).

Freeman, D. (1989). "Teacher training, development, and decision making: A model of teaching and related strategies for language teacher education". *Tesol Quarterly*, vol. 23.

Freire, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1970. ed. 1978.

Oliveira, M. K. *Vygotsky -- aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. Série Pensamento e Ação no Magistério*. São Paulo: Scipione, 1995.

Richards, Jack C. e Rodgers, Theodore S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press. Cambridge. 1986.

Vygotsky, L.S. (1934, ed. 1989). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L.S. (1978, ed. 1989). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

ANEXO III:

**ABORDAGENS E MÉTODOS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: TRADUÇÕES E
RESUMOS REALIZADOS PELOS PROFESSORES AO LONGO DO CURSO DE
DESENVOLVIMENTO (capítulos 1^o ao 10^o):**

**RICHARDS J. C. and RODGERS T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching.*
Cambridge: Cambridge University Press, 1986.**

CAPÍTULO 1

UM BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUAS (Neusa)

Uma rápida revisão histórica dos métodos de ensino de uma língua proporciona uma base para discussão dos métodos atuais e sugere as questões que devem ser levadas em consideração ao analisá-los. Veremos que as preocupações que induzem às inovações dos métodos modernos são similares àquelas que sempre foram o centro das discussões sobre como ensinar uma língua estrangeira.

As mudanças nos métodos de ensino de uma língua estrangeira, através da história, refletem o reconhecimento das mudanças das metas de aprendizado. Por exemplo, uma necessidade maior de fluência oral da língua ao invés de facilidade de leitura. Muitas das questões atualmente discutidas não são realmente novas. As controvérsias de hoje refletem respostas contemporâneas a questões que vêm sendo discutidas através da história do ensino da língua.

Existe uma estimativa de que 60% da atual população mundial são multilinguais. Falar duas línguas ou mais é, historicamente, uma regra e não uma exceção. Atualmente, o Inglês é a língua estrangeira mais estudada no mundo, porém, 500 anos atrás, o Latim era a língua dominante nas escolas, no comércio, na religião e no governo do mundo ocidental.

Devido às mudanças políticas na Europa, a partir do século XVI, o Francês, o Italiano e o Inglês ganharam importância e o Latim foi sendo gradualmente colocado em segundo plano na comunicação escrita e oral. O estudo do Latim tomou diferentes rumos, sendo, ocasionalmente, incluído em currículos escolares.

Durante os séculos XVII ao XIX, o estudo do Latim Clássico tornou-se um modelo para o estudo de uma língua estrangeira. Os estudantes eram obrigados a estudar muito bem sua gramática, declinações, conjugações e a traduzir e escrever frases em Latim. Uma vez obtido o conhecimento básico, passavam para o estudo avançado de gramática e retórica (estudando textos de Virgílio, Cícero e outros). Essa forma de estudo era uma terrível provação para os alunos, porque o seu não aprendizado era motivo de brutais punições.

Ocasionalmente surgiam algumas tentativas de mudança do método de ensino do Latim, porém, como o Latim foi, por muito tempo, considerado a forma ideal de linguagem, ele serviu também como paradigma para o ensino de outras línguas estrangeiras. O Latim era tido como uma língua que desenvolvia habilidades intelectuais, o que, apesar do seu declínio, justificava o seu ensino.

Quando as línguas chamadas “modernas” começaram a fazer parte do currículo escolar na Europa, no século XVIII, elas passaram a ser ensinadas com os mesmos procedimentos básicos usados para o ensino do Latim. Os livros consistiam de regras abstratas de gramática, listas de vocabulário e sentenças para serem traduzidas. Tais sentenças eram construídas para ilustrar o sistema gramatical da língua e não continham nenhuma relação com a sua real comunicação.

No século XIX, a forma de estudar Latim tornou-se padrão para o estudo das línguas estrangeiras nas escolas. Um livro de textos típico de meados do século XIX consistia de capítulos ou lições organizadas em funções de pontos de gramática. Cada ponto de gramática era mostrado, suas regras explicadas e eram ilustradas por algumas sentenças. A língua estrangeira era, portanto, codificada em regras fixas de morfologia e sintaxe, que deveriam ser explicadas e, eventualmente, memorizadas. A expressão oral era reduzida ao mínimo, enquanto os exercícios escritos eram feitos em grande quantidade.

Alguns dos principais autores da época simplesmente demonstravam as regras de gramática e apresentavam várias sentenças para serem traduzidas da língua pátria para a língua estrangeira e vice-

versa. Este método de ensino da língua estrangeira ficou conhecido como “Grammar-Translation Method” ou Método de Gramática da Tradução.

O MÉTODO DE GRAMÁTICA-TRADUÇÃO (Jacobson)

Este método foi conhecido nos Estados Unidos como Método Prussiano, embora tenha sido oriundo da escola alemã. Foi predominante em toda a Europa e outros países por um século.

Características Principais

1. Memorizar regras. O intuito é aprender a língua para ter acesso ao conhecimento científico e literário da outra nação.
2. Ler e escrever são pontos principais.
3. O vocabulário, retirado dos textos estudados, é apresentado em forma de lista.
4. O ensino centra-se na frase. Faz-se a tradução para comparar as estruturas gramaticais.
5. A correção (atenção aos detalhes) é enfatizada.
6. A gramática é ensinada de forma sistematizada e organizada.
7. A língua mãe é usada como meio de ensino e comparação.

Ainda que muito praticado, não encontra defensores. O método, considerado exaustivo, não exigia muito do talento do professor. É um método ainda usado em ‘inglês instrumental’, por exemplo.

A partir da segunda metade do século XIX começa a aparecer um movimento de reforma, paulatinamente, fazendo novas propostas de ensino.

AS INOVAÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUAS NO SÉCULO DEZENOVE (Elisabeth)

Nos meados do século XIX vários fatores contribuíram para o questionamento e rejeição do Método Gramática-Tradução. As oportunidades crescentes de comunicação entre europeus, criaram a necessidade de proficiência oral em línguas estrangeiras. Inicialmente, isto gerou um mercado para livros de conversação e livros de frases, concebidos para estudo particular, mas os especialistas em ensino de línguas também voltaram sua atenção para o modo como as línguas modernas estavam sendo ensinadas em escolas secundárias. Considerava-se, cada vez mais, que o sistema público de educação não estava assumindo suas responsabilidades. Na Alemanha, Inglaterra, França e outras partes da Europa, novas abordagens do ensino de línguas foram desenvolvidas, individualmente, por especialistas em ensino de línguas, cada um com um método específico para reformar o ensino de línguas modernas. Alguns destes especialistas, como C. Marcel, T. Prendergast e F. Gouin não conseguiram criar um impacto duradouro, ainda que suas idéias sejam de interesse histórico.

O francês C. Marcel (1793-1896), considerou o aprendizado de língua da criança como um modelo para o ensino de línguas, propôs que a leitura fosse ensinada antes de qualquer outra habilidade e tentou colocar o ensino de línguas dentro de um contexto educacional mais amplo. O inglês T. Prendergast (1806-1886), foi um dos primeiros a registrar que as crianças usam fórmulas contextuais e situacionais para interpretar expressões e que elas usam frases memorizadas e “rotinas” ao falar. Ele propôs o primeiro “resumo estrutural”, defendendo que os alunos devem aprender os modelos estruturais mais básicos que ocorrem na língua. Deste modo, ele estava antecipando uma questão que foi levantada nos anos 20 e 30, como veremos no capítulo 3. O francês F. Gouin (1831-1896), é talvez o mais conhecido entre estes reformadores do século XIX. Gouin desenvolveu uma abordagem para o ensino de uma língua estrangeira, com base em suas observações do uso da língua pelas crianças. Ele acreditava que o aprendizado da língua era facilitado através do uso da mesma para se realizar eventos que consistiam de uma seqüência de ações relacionadas. Este método usava situações e temas como maneiras de organizar e apresentar a língua oral – a famosa “série” Gouin, que inclui uma seqüência de sentenças relacionadas a atividades tais como cortar lenha e abrir a porta.

Gouin criou escolas para ensinar de acordo com seu método e foi bastante popular durante certo tempo. Na primeira lição de língua estrangeira, a seguinte série seria aprendida:

Eu ando em direção da porta	Eu ando
Eu me aproximo da porta	Eu me aproximo
Eu me aproximo ainda mais da porta	Eu me aproximo ainda mais
Eu chego na porta	Eu chego
Eu paro junto à porta	Eu paro
Eu estico o meu braço	Eu estico
Eu seguro a maçaneta	Eu seguro
Eu giro a maçaneta	Eu giro
Eu abro a porta	Eu abro
Eu puxo a porta	Eu puxo
A porta se move	Se move
A porta gira em suas dobradiças	Gira
A porta gira e gira	Gira
Eu abro completamente a porta	Eu abro
Eu solto a maçaneta	Eu solto

A ênfase de Gouin sobre a necessidade de apresentar novos itens de ensino em um contexto que torne seu significado claro e o uso de gestos e ações para transmitir os significados das expressões, são práticas que mais tarde, foram incorporadas a abordagens e métodos como Ensino Situacional de Línguas (Capítulo 3) e Resposta Física Total (Capítulo 6).

O trabalho individual de especialistas em línguas como estes, reflete o clima de mudança naquele momento em que desenvolviam seu trabalho. Os educadores reconheceram a necessidade de proficiência oral e mais do que de compreensão escrita, gramática, ou apreciação literária, como um objetivo para programas de línguas estrangeiras; havia um interesse em se compreender como as crianças aprendem línguas, que provocou tentativas de se desenvolver princípios de ensino a partir da observação da aprendizagem infantil de línguas (ou mais tipicamente, reflexões sobre esta). Mas as idéias e métodos de Marcel, Prendergast, Gouin e outros inovadores, foram desenvolvidas fora do contexto de círculos estabelecidos de educação e, conseqüentemente, não tiveram meios para uma maior disseminação, aceitação e implementação. Eles estavam escrevendo em um momento onde não havia estrutura organizacional suficiente na profissão de ensino de línguas (i.e., na forma de associações profissionais, jornais e conferências), para permitir que as novas idéias se desenvolvessem dentro de um movimento educacional. Isto começou a mudar por volta do final do século XIX, entretanto, quando um esforço mais harmônico apareceu, com uma coincidência de interesses de professores de língua preocupados com reformas e de lingüistas.

Os professores e os lingüistas começaram a escrever sobre a necessidade de novas abordagens no ensino de línguas e, através de seus panfletos, livros, discursos e artigos, foi criada a base para reformas pedagógicas mais amplas. Este esforço se tornou conhecido como Movimento de Reforma no ensino de línguas.

O MOVIMENTO DA REFORMA (Vera)

Especialistas em ensino de línguas como Marcel, Prendergart e Gouin, muito fizeram para promover métodos alternativos de ensino de línguas. A partir de 1880, lingüistas, como Hemy Sweet (Inglaterra), Welhehm Vietor (Alemanha) e Paul Passy (França) começaram a trabalhar para que as idéias reformistas tivessem mais credibilidade e aceitação.

A disciplina da lingüística foi revitalizada, dando mais ênfase ao discurso por ter sido este anterior à palavra escrita. A associação internacional de Fonética fundada em 1886, adotou o Alfabeto

Fonética internacional, capaz de transcrever os sons de qualquer língua. O objetivo da Associação era melhorar o ensino de línguas modernas e defendia:

1. O estudo da língua falada;
2. Treinamento fonético a fim de estabelecer bons hábitos de pronúncia;
3. O uso de textos de conversação e diálogos para introduzir frases e expressões idiomáticas;
4. Uma abordagem indutiva ao ensino da gramática;
5. Ensino de novos significados, através de estabelecimento de associação dentro da língua alvo, em vez de fazer a associação com a língua materna.

Linguístas interessados nas controvérsias surgidas sobre a melhor maneira de ensinar línguas estrangeiras defendiam suas idéias em livros, artigos, etc. Henry Sweet argumentou que os princípios metodológicos deveriam ser baseados em análises científicas da linguagem e em estudos de psicologia e fixou quatro princípios para o desenvolvimento de um método:

1. Cuidadosa seleção do que é ensinado;
2. Imposição de limites sobre o que se é ensinado;
3. Organizar o que é ensinado em termos das quatro habilidades: fala, audição, leitura e escrita;
4. Graduação de material do simples para o complexo;

Vieton, Sweet e outros reformistas do século compartilhavam muitas idéias acerca de novos princípios sobre os quais deveria ser baseado o ensino de língua estrangeira, embora, eles freqüentemente divergissem sobre os procedimentos específicos. Eles defendiam que:

1. A língua falada é básica e deveria ser refletida numa metodologia de base oral;
2. As descobertas da fonética deveriam ser aplicadas para ensinar e para treinamento de professores;
3. Os alunos deveriam ouvir primeiro a língua antes de verem sua forma escrita;
4. As palavras deveriam ser apresentadas em sentenças e estas deveriam ser praticadas em contextos significativos e não ser ensinadas isoladamente, desconectadas dos outros elementos;
5. As regras gramaticais deveriam ser ensinadas somente depois dos estudantes terem praticados os pontos da gramática em contextos, ou seja, a gramática deveria ser ensinada indutivamente;
6. Traduções deveriam ser evitadas, embora a língua mãe pudesse ser usada com o objetivo de explicar novas palavras ou para checar a compreensão.

Os textos de especialistas como Sweet, Vieton e Passy sugeriam como esses princípios lingüísticos poderiam ser colocados em prática. Nenhum desses propósitos assumiram status de um método, mas paralelos à essas idéias colocadas adiante pelos membros do movimento reformista, existiam interesses no desenvolvimento de princípios para o ensino de línguas; além dos princípios materialistas de aprendizagem de línguas, tal como tem sido observado na aquisição da primeira língua. Isso levou ao que tem sido chamado de métodos naturais e ultimamente levou ao desenvolvimento do que veio a ser conhecido como o Método Direto.

O MÉTODO DIRETO (Nina)

Gouin foi um dos primeiros reformadores no século XIX a construir uma metodologia baseada na observação da aprendizagem da aquisição da linguagem de crianças. Dentre aqueles que tentaram empregar os princípios naturais na aula de aprendizagem de línguas no século XIX, Sauveur (1826-1907), foi quem usou intensivamente a interação oral na língua alvo, empregando questões como uma maneira de apresentar a língua. Ele abriu uma escola de línguas em Boston no final dos anos 1860, e o seu método tornou-se conhecido como o Método Natural.

Sauveur e seguidores argumentavam que uma língua estrangeira poderia ser ensinada sem tradução ou uso da língua nativa do aluno, se o significado fosse percebido diretamente através de demonstração e ação.

Segundo Frank (1884), uma língua poderia ser ensinada melhor, usando-a ativamente na sala de aula, do que através de procedimentos analíticos que enfatizam a explicação de regras gramaticais. Os professores devem encorajar o uso direto e espontâneo da LE na sala de aula. Assim, os alunos seriam capazes de induzir as regras gramaticais. O professor substitui o livro texto nos estágios iniciais de aprendizagem e a fala começa com atenção sistemática na pronúncia. Palavras conhecidas poderiam ser usadas para ensinar vocabulário novo, usando mímica, demonstração e figuras.

Na prática, seguia-se os seguintes princípios e procedimentos:

1. As aulas eram ministradas exclusivamente na língua alvo;
2. Ensinavam-se apenas vocabulário e sentenças de uso diário;
3. As habilidades de comunicação oral eram construídas cuidadosamente em progressão gradual, organizadas em torno de troca de questões e respostas entre professores e alunos em classes pequenas;
4. A gramática era ensinada indutivamente;
5. Novos tópicos eram introduzidos oralmente;
6. O vocabulário concreto era ensinado através de demonstração, objetos e imagens; o vocabulário abstrato era ensinado por associação de idéias;
7. A compreensão e produção oral eram ensinadas;
8. A pronúncia correta e gramática eram enfatizadas.

As seguintes orientações eram seguidas dentro destes princípios, e ainda hoje são praticados nas escolas Berlitz:

- Nunca traduza: demonstre; - Nunca explique: aja;
- Nunca faça discurso: faça perguntas; - Nunca imite erros: corrija-os;
- Nunca fale palavras soltas: use frases; - Nunca fale muito: faça os alunos falarem muito;
- Nunca use o livro: use o seu plano de aula;
- Nunca dê voltas: siga o seu plano; - Nunca vá muito rápido: siga o ritmo do aluno; - Nunca fale muito devagar: fale normalmente;
- Nunca fale muito rápido: fale naturalmente; - Nunca fale muito alto: fale naturalmente; - Nunca seja impaciente: tenha calma.

Limitações do Método Direto:

- não é bem fundamentado em teorias lingüísticas;
- exigia professores falantes nativos ou que tinham fluência na LE como o nativo;
- era muito mais dependente das habilidades do professor do que de um livro texto;
- nem todos os professores tinham proficiência suficiente na LE para aderir os princípios do método;
- às vezes, era necessário uma ginástica verbal muito grande do professor e perdia-se muito tempo para explicar algo que com a técnica da tradução, poderia ser mais eficiente e rápida.

Nos anos 20, o uso do Método Direto em escolas não comerciais na Europa sofreu um declínio. Na França e na Alemanha, foi gradativamente modificado em versões que combinavam algumas técnicas do Método Direto com atividades mais controladas, baseadas em gramática.

Um estudo iniciado em 1923 sobre o estado do ensino de LE concluiu que nenhum método pode garantir bons resultados sozinho. O objetivo de tentar ensinar habilidades e comunicação em escolas secundárias dos EUA foi considerado impraticável por causa do tempo restrito reservado à LE, às limitadas habilidades dos professores e à irrelevância das habilidades de conversação em LE para a média dos americanos.

O estudo relatou que um objetivo mais razoável seria o desenvolvimento da habilidade de leitura em LE, através da introdução gradual de palavras e estruturas gramaticais em textos de leitura simples. O principal efeito desta constatação é que a leitura tornou-se o principal objetivo nos programas de LE nos EUA. A ênfase na leitura continuou a caracterizar o ensino de LE nos EUA até a segunda Guerra Mundial.

Desenvolvimentos posteriores levaram ao Audio-lingüismo nos EUA e à Abordagem Oral ou Ensino de Língua Situacional na Grã-Bretanha.

Vimos neste histórico algumas questões que trouxeram novos direcionamentos ao ensino de línguas, tais como:

1. Quais devem ser os objetivos do ensino de LE ? conversação, leitura, tradução ou outra habilidade ?
2. Qual é a natureza básica das línguas e como ela afetaria os métodos de ensino
3. Quais são os princípios de seleção do conteúdo de linguagem no ensino de línguas ?
4. Quais são os princípios de organização, seqüência e apresentação que melhor facilitam a aprendizagem ?
5. Qual deveria ser o papel da língua nativa ?
6. Quais são os processos que os alunos usam para aprender uma língua e estes podem ser incorporados num método ?
7. Quais técnicas de ensino e atividades funcionam melhor e sob que circunstâncias ?

CAPÍTULO 2

A NATUREZA DAS ABORDAGENS E MÉTODOS DE ENSINO DE LÍNGUAS (Luciana)

Durante o século XIX, o ensino de línguas foi baseado no método de gramática e tradução. A partir de 1940 foram introduzidas várias tentativas para sistematizar o ensino, relacionando teoria e prática, esclarecendo a relação entre abordagem e método e apresentando um modelo de descrição, análise e comparação.

ABORDAGEM E MÉTODO

Três lingüistas aplicados do século XIX: Henry Sweet, Otto Jespersen e Harold Palmer, elaboraram princípios e abordagens para o planejamento do ensino de língua.

Procuraram respostas racionais para questões que se referem aos princípios de seleção e seqüenciamento de vocabulário e gramática, embora considerassem que nenhum método existente naquela época incorporava tais idéias.

Para descrever métodos é importante considerar a diferença entre a filosofia do ensino de línguas e o conjunto de procedimentos derivados para ensinar a língua.

Tentando esclarecer essa diferença, Edward Antony, um lingüista aplicado, propôs em 1963 um esquema no qual identificava três níveis de conceituação e organização, denominados: abordagem, método e técnica:

- A abordagem é o nível em que as suposições e crenças sobre língua e aprendizado de língua são especificados

- O método é o nível em que a teoria é colocada em prática, em que são feitas escolhas sobre as habilidades específicas a serem ensinadas, o conteúdo a ser passado e a ordem em que esse conteúdo será apresentado.

- A técnica é o nível em que os procedimentos de sala de aula são descritos.

Existem outras maneiras de conceituar métodos e abordagens. Mackey elaborou o modelo mais conhecido dos anos 60, que enfocava principalmente níveis de método e técnica. O modelo de Mackey concentrava-se nas dimensões de seleção, gradação, apresentação e repetição subjacentes ao método. Sua principal preocupação era com a análise de livros didáticos e seus princípios de organização. Seu método falha ao tratar do nível de abordagem e também porque não considera o comportamento real de professores e alunos em sala de aula, exceto quando são representados nos livros didáticos. Por isso, tal método não serve de base para uma análise abrangente de abordagens e métodos.

Embora a proposta original de Antony tenha a vantagem da simplicidade e da abrangência e sirva como um modo útil de distinguir a relação entre os princípios teóricos e as práticas deles derivadas, tal proposta não dá suficiente atenção à natureza do método em si, não faz referência aos papéis de professores e alunos em um método, nem ao papel dos materiais de instrução ou à forma que se espera que eles assumam. Também falha em estabelecer como uma abordagem pode ser percebida em um método e como método e técnica estão relacionados.

Propomos uma revisão e ampliação do método original de Antony para propiciar um modelo mais abrangente para a discussão e a análise de abordagens e métodos. As idéias principais que necessitam de posterior esclarecimento são técnica e método.

Vimos a abordagem e o método a nível do planeamento, ou seja, no nível em que objetivos, programa de curso e conteúdo são determinados, em que os papéis dos professores e alunos e também dos materiais são especificados.

Além disso, referimo-nos à fase de implementação (nível de técnica, no modelo de Antony) pelo termo ligeiramente mais abrangente: procedimento. Deste modo, o método é teoricamente relacionado a uma abordagem, é organizacionalmente determinado por um planeamento e praticamente realizado no procedimento.

A ABORDAGEM (Lídia)

Segundo Anthony, a abordagem refere-se a teorias sobre a natureza da linguagem e aprendizado da linguagem que servem de recursos à práticas e princípios no ensino da linguagem.

TEORIAS DA LINGUAGEM

Pelo menos três visões teóricas sobre a linguagem e a natureza do domínio da linguagem informam sobre linhas de abordagens e métodos no ensino da linguagem.

São elas:

1 - **Visão estrutural:** é a mais tradicional das três. A linguagem é um sistema de elementos estruturalmente relacionados para codificar o pensamento. O objetivo do aprendizado é visto como sendo o domínio dos elementos deste sistema, os quais são geralmente definidos em termos de unidades fonológicas (fonemas), unidades gramaticais (palavras, frases, sentenças), operações gramaticais (adição, mudança, união ou transformação dos elementos) e pontos lexicais (função e estrutura das palavras). Como veremos no capítulo 4, o Método Audio-Lingual tem esta visão da língua, como também a Resposta Física Total (capítulo 6) e o método silencioso (capítulo 7).

2 - **Visão funcional:** A linguagem é como um veículo para expressão do pensamento funcional. Esta teoria enfatiza as dimensões semânticas e comunicativas e não meramente as características gramaticais da linguagem e leva a uma especificação e organização do ensino da linguagem através de categorias de pensamento e não por elementos de estrutura e gramática.

3 - **Visão interativa:** Vê a linguagem como um veículo para realização de relações interpessoais e para a performance das transações sociais entre os indivíduos. A linguagem é vista como uma ferramenta para a criação e manutenção das relações sociais. Teorias interativas focalizam os padrões de movimento, atos, negociação e cria interações para troca de idéias. De acordo com a visão interativa, o conteúdo do ensino da linguagem deve ser específico e organizado em padrões de troca e a interação deve ser inespecífica para ser formada através das tendências dos alunos que seriam agentes interativos.

Os modelos de linguagem estrutural, funcional ou interativo fornecem os axiomas e estruturas teóricas que podem dar origem a um método de ensino em particular, tal como o método audiolingual, mas eles são incompletos e precisam ser complementados por teorias da aprendizagem, que veremos a seguir.

TEORIAS DA APRENDIZAGEM

Embora as teorias específicas da natureza da linguagem possam servir de base para um método de ensino em particular, outros métodos derivam primariamente de teorias da aprendizagem da linguagem.

No que diz respeito a uma abordagem ou método, uma teoria de aprendizagem deve levar em conta os processos psicolinguísticos e cognitivos envolvidos no aprendizado da linguagem e as condições necessárias para que estes processos de aprendizagem sejam ativados.

O Modelo Monitor da segunda língua de Stephen Krashen (1981) é um exemplo de uma teoria da aprendizagem a partir da qual um método (Abordagem Natural) foi construído. Essa teoria focaliza tanto processos quanto condições do aprendizado.

Quanto aos processos envolvidos Krashen, distingue aquisição de aprendizado. Aquisição se refere a assimilação natural da linguagem, através do uso da linguagem na comunicação. Aprendizado seria o estudo formal da linguagem e seria um processo consciente.

A teoria de Krashen também focaliza as condições necessárias para que o processo de aquisição ocorra. Isto é descrito em termos de informações recebidas pelo aluno. Essas informações devem ser compreensíveis, claras, no nível de competência real do aluno, interessantes ou relevantes, não seqüenciadas gramaticalmente, em quantidade suficiente e vividas em contextos de baixa ansiedade.

A abordagem Natural de Tracy Terrell (1977) - Embora a Abordagem Natural seja baseada numa teoria do aprendizado que especifica tanto condições como processos do aprendizado, métodos como a Aprendizagem por aconselhamento ou em Comunidade e o *Método Silencioso* focalizam principalmente as condições consideradas como necessárias para o aprendizado ocorrer sem especificar qual o processo envolvido.

A *Aprendizagem Comunitária* de Charles Curran (1972), por exemplo, focaliza primeiramente as condições necessárias ao sucesso do aprendizado. Ele acredita que a atmosfera da sala de aula é um fator crucial e seu método visa melhorar a timidez e insegurança que muitos alunos experimentam.

A Resposta Física Total de James Asher (1977), focaliza tanto os processos como as condições do aprendizado e é baseada na opinião de que o aprendizado da linguagem na criança é fundamentado na atividade motora, na coordenação da linguagem com a ação e que isso deveria formar o alicerce do ensino da língua estrangeira.

O *Método Silencioso* de Gattegno (1972, 76), é também baseado nas condições necessárias para que o sucesso do aprendizado ocorra. Ele focaliza as necessidades do aluno de sentir-se seguro sobre o aprendizado e assumir assim um controle consciente do aprendizado. Muitas das técnicas utilizadas nesse método visam treinar o aluno para um uso consciente de sua inteligência, aumentando assim, seu potencial de aprendizado.

O método audio-lingual surgiu da união do estruturalismo (teoria linguística) com o comportamentalismo (teoria da aprendizagem).

Quanto a abordagem, os objetivos são os princípios teóricos. Com respeito à teoria da linguagem, a preocupação é com um modelo de competência da linguagem e uma medida dos fatores básicos da organização linguística e do uso da linguagem.

Com relação a teoria do aprendizado, nós estamos preocupados com a medida dos processos centrais do aprendizado e das condições que promovem o sucesso do aprendizado da linguagem. Estes princípios podem ou não levar a um método. Os professores podem por exemplo desenvolver seus próprios procedimentos de ensino orientados por uma visão particular da linguagem e por uma teoria em particular do aprendizado. Eles podem, constantemente, revisar, variar e modificar os procedimentos do ensino/aprendizado com base na performance dos alunos e suas reações à prática empregada.

A abordagem não especifica procedimentos. Teorias não ditam um conjunto particular de técnicas de ensino e atividades. O que une teoria e prática (ou abordagem e procedimento) é aquilo que chamamos de currículo.

O CURRÍCULO (Mohammed)

Na concepção de um currículo de formação, considera-se os seguintes pontos:

1. Os objetivos do método
2. A seleção e organização do conteúdo
3. Os tipos de tarefas de aprendizagens e de atividades de ensino
4. Os papéis dos alunos e dos professores
5. O papel do material pedagógico

Objetivos:

Cada método é influenciado por diferentes teorias de linguagem e de aprendizagem de línguas. Estas teorias determinam o objetivo do método. No entanto, a especificação dos objetivos de aprendizagem é o produto da concepção e não da abordagem. Alguns métodos focalizam principalmente o oral e consideram a escrita e a leitura como secundários. Outros métodos têm por objetivo o ensino das habilidades de comunicação e dão mais prioridade à atitude de se exprimir corretamente e de ser entendido por outros que à gramática e à pronúncia. Outros métodos insistem muito na gramática e na pronúncia desde o início. Outros têm por objetivo o ensino da gramática e do vocabulário de base. Outros métodos definem seus objetivos em termos de comportamentos de aprendizagem e dão menos importância ao lado lingüístico, ou seja, em termos de processos e habilidades que o aluno adquire no final da formação. Gattegno escreveu: “ a aprendizagem não é vista como um meio para acumular conhecimentos mas como um meio para tornar-se um bom aprendiz em qualquer disciplina”. É este objetivo que dá importância ao processo de aprendizagem e pode ser oferecido em contraste com os métodos cujos objetivos são puramente lingüísticos e que dão prioridade ao produto final. Pode-se dizer que um método tem objetivos orientados ao processo ou ao produto: é necessário observar o quanto o método insiste na aquisição do vocabulário e na gramática e como os erros gramaticais e de pronúncia são tratados. Vários métodos considerados orientados ao processo de aprendizagem são na verdade muito mais atentos à gramática, pronúncia e à aquisição do vocabulário.

ESCOLHA E ORGANIZAÇÃO DO PROGRAMA

Todos os métodos de ensino incluem o uso da língua alvo e assim todos os métodos incluem implícita ou explicitamente as decisões envolvendo a seleção dos itens de linguagem (palavras, tipos de frases, tempo, estruturas, funções, temas, etc.) que serão utilizados num curso. As decisões referentes à escolha do conteúdo lingüístico estão ligadas tanto à questão temática quanto à questão lingüística. Em outras palavras, decide-se sobre o que se vai falar (tema) e como vai se falar deste tema. (língua). Os cursos de língua de especialidade, por exemplo, focalizam essencialmente o conteúdo (tema) enquanto que os métodos estruturais focalizam a questão lingüística (língua). Os métodos se diferenciam pela escolha da língua e o tema em torno dos quais o ensino deve ser organizado e os princípios utilizados no progresso do programa de um curso. O programa inclui os princípios de seleção que dão a forma ao currículo adotado; o material pedagógico utilizado como também os princípios de progressão adotados pelo método. Para os cursos puramente lingüísticos (gramática), a ordem e a progressão são geralmente determinados segundo as dificuldades dos itens lingüísticos e sua frequência. Nos cursos que adotam a abordagem comunicativa, a ordem aparece de acordo com as necessidades comunicativas dos alunos.

Tradicionalmente um programa é a forma na qual o conteúdo lingüístico é especificado num método. O termo foi inevitavelmente associado aos métodos centrados sobre o produto final e não naqueles orientados ao processo. Os diferentes currículos estruturais e situacionais consistem de uma

lista de itens e de construções gramaticais, normalmente com uma lista de vocabulário. Os currículos funcionais especificam o conteúdo em matéria de funções, noções, temas, gramática e vocabulário. Os currículos são determinados com antecedência pelo professor e por esta razão chamados de “currículos a priori”. O termo currículo é no entanto menos utilizado nos métodos que focalizam o processo. Na “aprendizagem comunitária”, por exemplo, não há conteúdo lingüístico nem temático pré-definido. Os alunos selecionam o conteúdo escolhendo os temas que eles querem tratar. Os temas são a seguir traduzidos na língua alvo e são tomados como base para a interação e a prática.

TIPOS DE ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM E ENSINO

Os objetivos de um método são atingidos pelo processo de instrução (formação), pela interação organizada dos professores, alunos e materiais pedagógicos na sala de aula. As atividades dos professores que focalizam a exatidão gramatical podem ser diferentes daquelas que focalizam as atitudes comunicativas. O método áudio-lingual, por exemplo, utiliza diálogos e repetições; o método silencioso emprega atividades de problemas-solução.

Diferentes filosofias a nível de abordagem podem ser encontradas na utilização de diferentes tipos de atividades. Exemplo: os jogos de interação são freqüentemente utilizados nos cursos áudio-linguais para motivar os alunos e alterar as atividades mecânicas e repetitivas. No ensino comunicativo, os mesmos jogos podem ser utilizados para introduzir ou fornecer a prática de trocas interativas particulares. As diferenças nos tipos de atividades nos diferentes métodos podem também incluir diferentes arranjos e grupos de alunos. Um método que enfatiza as repetições orais do grupo todo precisa de um grupo de alunos diferente de um método que usa as atividades de troca de informação ou de problema-solução, nos quais os alunos trabalham em pares. Os tipos de atividades nos métodos incluem portanto, categorias principais das atividades de aprendizagem e ensino, como os diálogos, respostas a questões, soluções de problemas em grupo, atividades de troca de informações, as improvisações, as perguntas e respostas, ou as repetições.

Os métodos atribuem os diferentes papéis e funções aos professores, alunos e aos materiais pedagógicos no processo de formação segundo as suposições que eles fazem sobre os processos de aprendizagem, o conteúdo e as atividades de aprendizagem.

O PAPEL DO ALUNO (Nina)

O currículo de um sistema educacional será influenciado pela maneira como os alunos são considerados. Um método reflete explicitamente ou implicitamente respostas a questões referentes à contribuição dos alunos ao processo de aprendizagem. Isto é visto nos tipos de atividades que os alunos realizam, o grau de controle que os alunos têm sobre o conteúdo da aprendizagem, os padrões adotados de reagrupamento dos alunos, o grau com o qual os alunos influenciam a aprendizagem dos outros alunos, e o aluno visto como ator, participante, iniciador e solucionador de problemas.

A principal crítica do áudio-linguismo refere-se ao papel limitado atribuído aos alunos. Os alunos eram vistos como mecanismos de estímulo-resposta para os quais a aprendizagem era resultado direto da prática repetitiva.

Johnson e Paulston salientaram os papéis dos alunos em abordagens individualizadas para a aprendizagem de línguas nos seguintes termos:

1. os alunos planejam seu próprio programa de aprendizagem e assumem a responsabilidade;
2. os alunos monitoram e avaliam o próprio progresso;
3. os alunos são membro de um grupo e aprendem a interagir entre si;
4. os alunos tutoram outros alunos;

5. os alunos aprendem com o professor, com outros alunos, e com outras fontes de aprendizagem;

O método “aprendizagem comunitária” considera que os papéis dos alunos mudam, desenvolvendo-se e Curran (1976) sugere que o processo de desenvolvimento tem cinco estágios e faz um paralelo com o crescimento de uma criança que vai de embrião a adulto, passando pela infância e adolescência.

O PAPEL DO PROFESSOR (Nina)

Os papéis dos professores estão ligados ao status e à formação do professor. Os papéis dos professores dependem do conceito de aprendizagem envolvido na metodologia. Alguns métodos são totalmente dependentes do professor como fonte de conhecimento e direcionamento, outros vêem o papel do professor como catalisador, consultor, guia e modelo de aprendizagem; para outros, o professor se limita a seguir os textos e os planos de aula.

Os papéis de professores e alunos definem os tipos de interação características da sala de aula na qual um método particular é usado:

- 1) professor como conselheiro ou modelo;
- 2) o grau de controle do professor sobre como a aprendizagem ocorre;
- 3) o grau com o qual o professor é responsável por determinar o conteúdo a ser ensinado;
- 4) os padrões de interação que se desenvolvem entre professores e alunos.

Os métodos dependem dos papéis do professor e sua realização. No método áudio-lingual clássico, o professor é visto como a fonte primária de ensino. O papel do professor no Método Silencioso por exemplo, depende do treino e iniciação metodológica. Apenas professores que estão muito cientes e seguros de seu papel e do de seus alunos é que vão se arriscar a sair da segurança do ensino tradicional com livros textos.

Para alguns métodos, o papel do professor é especificado em detalhes. Abordagens individualizadas de aprendizagem definem papéis dos professores e alunos na sala de aula: O método Aprendizagem Comunitária vê o papel do professor como um conselheiro psicológico.

Como estes exemplos sugerem, o papel potencial dos relacionamentos entre alunos e professores são muitos e variados. Eles podem ter relações assimétricas, como entre membros de uma orquestra e o maestro; o médico e o paciente ou o treinador com o jogador. Algumas metodologias contemporâneas sugerem tipos de relação professor aluno mais simétrica como entre amigos, colegas e jogadores de uma mesma equipe. O papel do professor vai refletir nos objetivos do método e na teoria de aprendizagem no qual o método se apóia.

O PAPEL DOS MATERIAIS DIDÁTICOS (Nina)

O currículo define o conteúdo lingüístico em termos de elementos lingüísticos e estruturas, tópicos, noções, funções - ou em alguns casos em termos de aprendizagem de tarefas.

Os materiais definem também os objetivos de aprendizagem em termos de habilidades; fala, audição, leitura e escrita. Os materiais especificam o conteúdo e definem ou sugerem os itens a serem cobertos. Os materiais definem ainda os objetivos diários que constituem os objetivos do currículo.

Os materiais podem ser feitos para uso do professor, dos alunos ou para ambos. Alguns materiais requerem professores pouco experientes, com pouco controle da língua-alvo, outros requerem professores bem treinados com muita competência na língua-alvo. Alguns materiais são feitos para substituir o professor, alguns ditam as normas de uso em sala de aula; outros inibem a interação da classe, outros promovem a interação professores-alunos e alunos-alunos.

O papel dos materiais num método vai refletir decisões sobre o objetivo primário dos materiais (ex.: apresentar ou praticar o conteúdo com ou sem a ajuda do professor, facilitar a comunicação entre os alunos), a forma dos materiais (ex: livro-texto, audio-visual, software), a relação dos materiais e outras fontes (fonte principal ou complementar) e as habilidades do professor.

O papel dos materiais na metodologia funcional/comunicativa pode ser:

1. focar as habilidades de interpretação, expressão e negociação;
2. focar as trocas de informação, compreensão, relevantes e interessantes ao invés da forma gramatical;
3. envolvem diferentes tipos de textos e diferentes fontes, que os alunos podem usar para desenvolver sua competência através de uma variedade de diferentes atividades e tarefas.

Para compararmos, o papel dos materiais num sistema educacional individualizado pode ter as seguintes características:

1. os materiais vão permitir o progresso dos alunos no seu próprio ritmo de aprendizagem;
2. os materiais vão permitir diferentes estilos de aprendizagem;
3. os materiais vão prover oportunidade para o estudo e uso independente;
4. os materiais vão prover oportunidades de auto-avaliação e progresso da aprendizagem.

O conteúdo de um método como “Aprendizagem Comunitária” ou por Aconselhamento é o produto do interesse dos alunos e os alunos geram a própria matéria de estudo. No sentido de que nenhum conteúdo lingüístico ou material são especificados neste método. Por outro lado, sabe-se da necessidade dos alunos de dominarem alguns mecanismos lingüísticos, tais como o vocabulário, a gramática e a pronúncia. Neste método, o papel central do professor é o de conselheiro.

PROCEDIMENTOS (Nina)

O último nível de conceituação e organização de um método é o procedimento. É o nível no qual descrevemos como o método realiza a sua abordagem e o seu currículo na sala de aula. No nível do currículo, vimos que um método vai usar alguns tipos de atividades de ensino e suas concepções teóricas sobre ensino-aprendizagem. No nível de procedimento, vemos como as tarefas e atividades se integram numa aula e são usadas como a base do ensino-aprendizagem. Há três dimensões de um método a nível de procedimento: a) o uso de atividades de ensino com exercícios mecânicos, diálogos, atividades de completar, etc) para apresentar a nova linguagem e para esclarecer e demonstrar aspectos formais, comunicativos ou outros da língua-alvo; b) as maneiras pelas quais as atividades de ensino particulares são usadas para praticar a língua; e c) os procedimentos e técnicas usados dando (feedback) aos alunos sobre a forma ou conteúdo de suas sentenças.

Essencialmente, o procedimento focaliza a maneira pela qual o método efetua a apresentação, a prática, e o feedback das fases de ensino. Aqui, por exemplo, há uma descrição dos procedimentos do método silencioso baseado em Stevick (1980:40-5):

1. O professor aponta símbolos num cartaz que representam o conteúdo da língua falada. Os alunos lêem os sons em voz alta, primeiro em grupo, depois individualmente.
2. Depois, os alunos podem pronunciar os sons, o professor muda para um segundo conjunto de palavras usadas na língua, incluindo números. O professor conduz os alunos a pronunciá-los.
3. O professor usa marcadores coloridos, cartazes e gestos para conduzir os alunos a produzir as palavras e estruturas gramaticais necessárias.

Finnocchiaro e Brumfit (1983) apontam como a fase de procedimentos e instrução são conduzidas numa abordagem funcional-nocional:

1. Apresentação de um breve diálogo ou vários mini-diálogos.

2. Prática oral de cada parte do diálogo.
3. Questões e respostas baseadas no tópico da situação do diálogo.
4. Questões e respostas relacionadas a experiências pessoais do aluno mas sempre dentro do tema proposto pelo diálogo.
5. Estudo de expressões básicas de comunicação usadas no diálogo ou uma das estruturas exemplificadas na função.
6. O aluno descobre a generalização das regras presentes na expressão funcional.
7. Reconhecimento oral, procedimentos interpretativos.
8. Atividades de produção oral, partindo de comunicação controlada a uma comunicação mais livre.

CONCLUSÃO

Todo método de ensino pode ser descrito em termos de abordagem, programa e procedimento. No entanto, poucos métodos explicitam todas estas dimensões. Nos próximos capítulos, descreveremos a maioria das abordagens e métodos de ensino de línguas usados atualmente, em termos de abordagem, programa e procedimento.

CAPÍTULO 3

A ABORDAGEM ORAL E O ENSINO SITUACIONAL DE LÍNGUAS

INTRODUÇÃO (Mohammed)

Nos anos 90, poucos professores de línguas estão familiarizados com os termos “abordagem oral” ou “o ensino de línguas por situações”, que é uma abordagem desenvolvida pelos lingüistas britânicos dos anos 30 aos 60. Apesar estes dois termos não serem mais usados atualmente, o impacto da abordagem oral durou muito tempo e foi a base de vários cursos e métodos de ensino de inglês como segunda língua ou língua estrangeira, incluindo muitos amplamente usados ainda hoje. Um dos cursos de inglês muito usados ultimamente e com grande sucesso é o “Streamline English”, que reflete os princípios clássicos do ensino de línguas por situações, como outras séries: “Acces to English”, “Kernel Lesson Plus”.

HISTÓRICO

As origens desta abordagem surgiram com o trabalho de lingüistas britânicos nos anos 20 e 30. Neste período, vários lingüistas desenvolveram a base para uma abordagem de metodologia de ensino de línguas. Dois dos pesquisadores deste movimento eram Harold Palmer e A. S. Hornby, familiares com o trabalho de Otto Jespersen e Daniel Jones, como também com o Método Direto. Eles tentaram desenvolver uma base mais científica para uma abordagem oral de ensino de inglês. O resultado foi um estudo sistemático dos princípios e procedimentos que podem ser aplicados à seleção e organização do conteúdo de um curso de línguas.

O controle do léxico

Um dos primeiros aspectos do programa de um método foi o papel do vocabulário. Vários estudos foram realizados nos anos 20 e 30. Dois fatores influenciaram a pesquisa: 1) a crença de que o vocabulário era um dos aspectos mais importantes da aprendizagem de uma língua estrangeira e 2) a ênfase crescente nas habilidades de leitura como o objetivo do estudo de língua estrangeira em alguns países. Esta foi a recomendação do Relatório Coleman (capítulo 1) e também a conclusão de um outro especialista britânico, Michel West, que examinou o papel do inglês na Índia nos anos 20. O vocabulário era visto como um componente essencial para a competência da leitura.

Isto levou ao desenvolvimento dos princípios do controle do vocabulário, que tiveram um efeito maior no ensino do inglês nas décadas seguintes. Os cálculos de frequência demonstraram que 2.000 palavras ou mais se repetiam freqüentemente nos textos escritos e que o conhecimento destas palavras ajudaria muito para ler em língua estrangeira. Harold Palmer, Michael West e outros especialistas produziram um guia sobre o vocabulário do inglês útil para o ensino de inglês como segunda língua: “The Interim Report on Vocabulary Selection” baseado no critério de ocorrência e outros. O guia foi revisado mais tarde por West e publicado em 1953 sob o título “A general service list of English words” que tornou-se uma referência no desenvolvimento de materiais pedagógicos. Estes estudos representariam as primeiras tentativas de estabelecer os princípios da concepção de um curso de idiomas.

O controle gramatical

Paralelamente ao interesse de desenvolver princípios científicos para a seleção do vocabulário, estava a ênfase no conteúdo gramatical de um curso de línguas. Palmer enfatizou os problemas da gramática para um aluno estrangeiro. A maior parte do seu trabalho no Japão, onde ele era diretor do Instituto de Pesquisa de inglês de 1922 até a segunda guerra mundial, foi dirigida ao desenvolvimento de procedimentos apropriados ao ensino de estruturas gramaticais de base através de uma abordagem

oral. No entanto, a sua visão da gramática era muito diferente do modelo abstrato da gramática visto no Método de Gramática-Tradução, que se baseava na suposição de que uma lógica universal era a base de todas as línguas e que a responsabilidade do professor era de mostrar como cada categoria da gramática universal era expressa na língua estrangeira. Palmer via a gramática como tipos de frases padrão usadas na língua falada. Palmer, Hornby e outros lingüistas aplicados britânicos analisaram o inglês e classificaram as principais estruturas gramaticais em tipos de frases, (chamadas mais tarde de quadros de substituição), que poderiam ser utilizadas para ajudar a formar as regras da estrutura da frase inglesa. A classificação de tipos de frases inglesas foi incorporada nos primeiros dicionários para alunos de inglês como língua estrangeira e desenvolvidos por Hornby, Gatenby e Wakefield e publicado em 1953 como "Dicionário do Aluno Avançado de Inglês Corrente. Várias descrições pedagógicas da gramática inglesa foram elaboradas neste período e tornaram-se fontes de referências padrão de modelos de frases de inglês básico para os editores de livros didáticos. Com o desenvolvimento de abordagens sistematizadas com relação ao conteúdo lexical e gramatical de um curso de línguas e com pesquisas de especialistas, tais como Palmer, West e Hornby na utilização destes recursos como uma parte de um currículo metodológico para o ensino de inglês como língua estrangeira, os fundamentos para a abordagem britânica de ensino de língua estrangeira/inglês como segunda língua, a Abordagem Oral foram estabelecidos.

A ABORDAGEM ORAL E O ENSINO SITUACIONAL DE LÍNGUAS (Luciana)

Palmer, Hornby e outros lingüistas aplicados britânicos dos anos 20 desenvolveram uma abordagem para metodologia, que envolvia princípios sistemáticos de seleção (procedimentos pelos quais o conteúdo gramatical e lexical era escolhido), graduação (princípios pelos quais a organização e a seqüência do conteúdo eram determinados e apresentação (técnicas usadas para a apresentação e prática de itens do curso). Embora Palmer, Hornby e outros especialistas tivessem diferentes pontos de vista sobre os procedimentos específicos para serem usados no ensino de inglês, os princípios gerais referiam-se à abordagem oral para o ensino de línguas. Não deveria ser confundido com o Método Direto, o qual, embora usasse procedimentos orais, não tinha uma base sistematizada em teoria e prática de lingüística aplicada.

A abordagem oral foi adotada para o ensino de língua inglesa nos anos 50. Foi descrita nas metodologias dos livros didáticos-padrão da época. Um dos mais ativos proponentes da abordagem oral nos anos 60 foi o australiano George Pittman. Materiais de Alexander e outros principais escritores de livros didáticos britânicos refletem os princípios do ensino de linguagem situacional.

As principais características dessa abordagem são:

- O ensino de línguas começa com a linguagem falada, o material é apresentado oralmente antes de ser apresentado na sua forma escrita.
- A língua alvo é a língua da sala de aula.
- Os novos pontos da língua são introduzidos e praticados situacionalmente.
- Os procedimentos de seleção de vocabulário são definidos.
- Os itens de gramática são ensinados primeiro na sua forma simples e depois na complexa.
- A leitura e a escrita são introduzidas somente quando há um conhecimento básico oral.

Teoria da linguagem

- Baseada no Estruturalismo Britânico.
- Discurso como base da língua.
- A estrutura é o centro da habilidade da fala.

A principal atividade em sala de aula no ensino de inglês é a prática oral dessas estruturas, desenvolvidas dentro de situações pré-definidas.

Os linguistas britânicos enfatizaram a relação próxima entre a estrutura da língua e o contexto em situações nas quais a língua é usada.

Teoria da aprendizagem

Processo de aprendizagem

1. Recebimento de conhecimento.
2. Fixação na memória por repetição.
3. Uso na prática real até tornar-se uma prática pessoal.

- Aprendizagem da língua como formação de hábitos pelo contato com o discurso correto.
- Os alunos devem estar aptos a completar seqüências de maneira quase mecânica, sem hesitação, em frases padrão.
- Como o método direto, adota a gramática indutiva, através de situações.
- Como a aprendizagem das crianças, o que se aprende em sala de aula se aplica na vida real.

O CURRÍCULO (Neusa)

Objetivos:

Como na maioria dos métodos de ensino de uma língua, os objetivos do método de Ensino de Língua Situacional compreendem as 4 habilidades básicas, entretanto tais habilidades são conseguidas através da estrutura. A perfeição, tanto na pronúncia quanto na gramática, é considerada imprescindível e os erros devem ser evitados a todo custo.

O controle automático das estruturas básicas e modelos de sentença é fundamental para as habilidades de leitura e escrita, e é conseguido através de trabalho oral. Os adeptos desse método garantem que, antes dos alunos lerem as novas estruturas e o novo vocabulário, estes lhes são ensinados oralmente. Da mesma forma, a escrita é conseguida através da habilidade oral.

Uma composição oral pode ser um valioso exercício, entretanto, a habilidade com a qual esta atividade é feita depende muito do controle da língua sugerida pelo professor e usada pelos alunos. Somente quando o professor estiver seguro que os alunos conseguem falar corretamente, dentro dos limites de seu conhecimento da estrutura da sentença e do vocabulário, é que pode permitir uma livre escolha dos modelos de sentença e do vocabulário.

A base do Ensino de Língua Situacional constitui-se de um conteúdo programático estrutural e de uma lista de palavras.

O programa

O conteúdo programático estrutural é uma lista das estruturas básicas e dos modelos de sentença em inglês, colocados na seqüência de sua apresentação. No Ensino de Língua Situacional, as estruturas são sempre ensinadas dentro de sentenças e o vocabulário é escolhido de acordo com a melhor maneira de ensinar os modelos de sentença. Frisby diz: "Nosso curso consistirá de uma lista de modelos de sentença, por exemplo: modelos de sentenças afirmativas, modelos de perguntas e modelos de solicitações e ordens, e incluirá tantas palavras estruturais quantas forem possíveis e um número suficiente de palavras de conteúdo, que nos fornecerão o material para embasar a nossa prática da língua."

Frisby fornece um exemplo do conteúdo programático estrutural típico no qual o ensino situacional foi baseado:

	Modelo de sentença	Vocabulário
Aula 1	This is ... That is ...	book, pencil, ruler desk
Aula 2	These are ... Those are ...	chair, picture, door window
Aula 3	Is this? Yes it is. Is that ...? Yes it is	watch, box, pen blackboard

O conteúdo programático não era, portanto, um conteúdo programático situacional no sentido que o termo é às vezes usado, isto é, uma lista de situações e a linguagem a elas associada. Ao contrário, a situação está relacionada com a maneira de apresentação e prática dos modelos de sentença, como veremos mais adiante.

Tipos de atividade de aprendizagem e ensino

O Ensino de Língua Situacional emprega o aspecto situacional para apresentar novos modelos de sentença e o treinamento de como praticá-los.

Pitman diz: “nosso método será situacional. A situação será controlada cuidadosamente para ensinar o novo material da língua, de forma que não haja nenhuma dúvida na mente dos alunos sobre o significado daquilo que ouviu. Quase todo o vocabulário e as estruturas ensinadas nos primeiros 4 ou 5 anos, ou mesmo mais tarde, podem ser colocados em situações nas quais o significado é perfeitamente claro.”

Quando Pitman menciona “*situação*”, ele quer se referir a objetos concretos, figuras e à realidade em sala de aula, que juntamente com ações e gestos, podem ser usados para demonstrar o significado de novos itens da língua.

A forma das novas palavras ou modelos de sentença é demonstrada com exemplos e não através de explicações gramaticais ou descrições. O significado das novas palavras e modelos de sentença não é transmitido através de tradução, mas sim, é evidenciado visualmente, com o uso de objetos, figuras, ações ou mímica.

As técnicas de prática empregadas, geralmente consistem de atividades de repetição e substituição monitoradas, incluindo repetição em coro, ditado e tarefas de leitura e escrita. Outras técnicas de prática oral são às vezes empregadas, incluindo trabalhos em pares ou em grupo.

O papel do aluno

Nas fases iniciais do aprendizado, é somente solicitado ao aluno que ouça e repita o que o professor diz, que responda às perguntas e atenda às ordens recebidas. O aluno não tem controle sobre o conteúdo do aprendizado e muitas vezes parece desviar-se para comportamentos indesejáveis, quando não habilidosamente direcionados pelo professor. Por exemplo, o aluno pode cometer erros de gramática ou pronúncia, esquecer o que foi ensinado ou não conseguir dar respostas suficientemente rápidas. Estes são hábitos errados, que devem ser evitados a qualquer custo.

Mais tarde, os alunos são encorajados a uma participação mais ativa. Isto inclui perguntas e respostas entre os próprios alunos, embora a apresentação e a prática de novos itens da língua sejam comandadas pelo professor.

O papel do professor

A função do professor é tripla. Na fase de apresentação da aula, o professor serve como modelo, criando situações nas quais aparece a necessidade do uso da estrutura alvo e fornecendo

modelos para a repetição dos alunos. Então o professor se torna mais um regente competente de uma orquestra, fazendo com que os seus componentes executem a música. O professor precisa ser um competente manipulador, utilizando-se de perguntas, ordens e outras estratégias para conseguir sentenças corretas de seus alunos. As aulas são dirigidas pelo professor e é ele quem dita o seu desenvolvimento.

Durante a fase prática da aula, os alunos têm a oportunidade de usar a língua mais livremente, porém o professor está sempre alerta para os erros gramaticais e de estrutura, que podem formar a base para as aulas posteriores. A revisão é a tarefa primordial do professor, segundo Pitman, que resume que as responsabilidades do professor:

1. tempo adequado (timing)
2. prática oral, para apoiar as estruturas do livro de texto
3. revisão
4. ajustes para atender necessidades individuais especiais
5. testes
6. atividades de desenvolvimento da língua, além daquelas do livro de textos

O professor é essencial para o sucesso do método, uma vez que o livro de textos somente descreve as atividades para o professor executar em aula.

O papel dos materiais didáticos

O Ensino de Língua Situacional depende tanto do livro de textos quanto de recursos visuais. O livro de textos contém lições muito bem organizadas, planejadas para atender as diferentes estruturas gramaticais. Os recursos visuais podem ser produzidos pelo professor ou adquiridos prontos e consistem de cartazes de parede, “flashcards”, figuras, figuras colantes, etc. O elemento visual, juntamente com um conteúdo programático gramatical cuidadosamente dosado, constitui o aspecto primordial do Ensino de Língua Situacional, daí a importância do livro de textos. Em princípio, entretanto, o livro de textos deveria ser usado, segundo Pitman, “somente como um guia para o processo de aprendizagem. O professor deve ser o mestre de seu livro de textos.”

PROCEDIMENTOS (Jack)

O Ensino Situacional de Línguas tem por objetivo ir da prática controlada de estruturas para uma mais livre, e do uso oral de fonemas padrões para o uso automático na fala, escrita e leitura. Pitman dá um exemplo de um típico plano de aula:

- 1) Pronúncia
- 2) Revisão
- 3) Apresentação de novas estruturas ou vocabulário
- 4) Prática oral (exercícios)
- 5) Leitura de material com novas estruturas ou exercícios escritos.

Neste método, o professor dispõe de vários objetos para serem realizados em aula. Davies propõe a seguinte seqüência de atividades:

CONCLUSÃO

- 1) Prática auditiva, em que o professor repete várias vezes para que os alunos gravem a pronúncia;
- 2) Repetição global. Os alunos repetem o que o professor pronuncia;
- 3) Repetição individual;
- 4) “Isolamento”. O professor pronuncia isoladamente os sons de palavras ou grupos de palavras.

- 5) Construção de um novo modelo, em que o aluno responde ou pergunta com estruturas já conhecidas para a formulação de um novo modelo.
- 6) Dedução. Os alunos deduzem o que o professor gesticula.
- 7) Exercícios de substituição, em que o professor usa palavras-chaves para o aluno usar com a nova estrutura.
- 8) Estruturas de pergunta-resposta, em que os alunos perguntam e respondem entre si.
- 9) Correção, em que o professor indica com movimentos de cabeça se o aluno está errado.

Procedimentos associados com o Ensino Situacional de Línguas nos anos 50 e 60 são uma extensão das técnicas da Abordagem Oral. Eles continuam sendo parte de muitos textos metodológicos britânicos. Devido à ênfase na prática oral, gramática e formas padrões, continua a ser largamente usado nos anos 80.

CAPÍTULO 4

O MÉTODO AUDIO-LINGUAL

HISTÓRICO (Elisabeth)

No período entre as duas Guerras Mundiais, os professores de línguas estrangeiras adotavam duas abordagens diferentes para o ensino:

- Uma abordagem baseada na leitura
- Uma abordagem leitura-oral (com comentário dos textos lidos)

Ao contrário do que ocorria na Inglaterra, não havia uma grande preocupação em se tratar o conteúdo da língua de modo sistemático. Não havia padronização de vocabulário ou de conteúdo gramatical, ou uma definição de conteúdos com base no nível do aluno. Tudo estava sujeito à vontade do autor do livro usado.

O Programa de Treinamento Especializado do Exército:

Quando os EUA entraram na Segunda Guerra Mundial, tornou-se necessária a presença de pessoal fluente em várias línguas, que atuaria como tradutor, decodificador, etc...Os métodos existentes para o ensino de línguas estrangeiras não poderiam suprir tal necessidade. Havia um conflito de objetivos proficiência oral versus compreensão escrita, o que afetou de modo significativo o ensino de línguas nos EUA. Criou-se um programa de Treinamento Especializado do Exército.

Neste programa, foi usada a abordagem de Leonard Bloomfield, que havia desenvolvido um trabalho relativo ao ensino de línguas indígenas, no qual:

Não havia material escrito, por se tratar de povos ágrafos;

Era usado um informante, um nativo, fonte de frases e vocabulário;

Os lingüistas envolvidos neste trabalho, extraíam as estruturas básicas da língua, a partir do informante.

Os estudantes eram submetidos a um estudo intensivo (dez horas por dia), em duas ou três sessões de seis semanas. Aprendiam a falar e a entender a gramática ao mesmo tempo. O exército obteve resultados excelentes usando este método de trabalho. Embora tenha durado apenas dois anos, este programa atraiu a atenção da imprensa e da comunidade acadêmica. O programa apesar de seu sucesso, não apresentava uma teoria subjacente. Seu caráter inovador, se comparado às abordagens anteriores repousava nos procedimentos usados e na intensidade do ensino.

A emergência dos EUA como uma potência mundial gerou uma demanda de ensino de inglês. Centenas de estudantes vinham aos EUA para estudar em suas universidades, mas, antes disto, deveriam aprender inglês. Isto levou à abordagem americana do ensino de inglês como segunda língua. Nos meados dos anos cinquenta foi criado o método áudio-lingual.

O método áudio-lingual precedeu o estruturalismo, que nasceu no Instituto de Línguas da Universidade do Michigan. O seu diretor, Charles Fries preconizava: A gramática ou “estrutura”, deve ser o ponto de partida; a pronúncia deve ser observada de modo sistemático; as sentenças devem ser praticadas intensivamente.

Em outras universidades, como a de Georgetown, Texas, ou Washington, também eram desenvolvidos materiais e abordagens para o ensino de línguas. Em 1950, o American Council of Learned Societies, a pedido do Departamento de Estado, devia redigir livros para estudantes de inglês de origens diferentes. O programa envolvido neste projeto era chamado de “formulário geral”. Uma lição consistia de: trabalho de pronúncia, morfologia, gramática, treino e exercícios.

As diretrizes foram incluídas no livro “Notas e Corpo Estrutural” : Uma Base para Preparação de Materiais Para Ensino de Inglês como Língua Estrangeira”. Este material e o formulário geral eram usados como guia para o desenvolvimento de cursos de inglês.

A metodologia usada nos EUA tinha muitos pontos em comum com a usada na Inglaterra, mas a abordagem americana tinha uma forte aliança com a lingüística estrutural americana e suas aplicações lingüísticas aplicadas, principalmente a análise por contraste (diferenças entre a língua nativa e a língua alvo). Esta análise era feita principalmente para prever e tratar problemas que pudessem vir a ocorrer.

A abordagem desenvolvida pelos lingüistas em Michigan e outras universidades era conhecida como Abordagem Oral, Abordagem Oral-Escuta e Abordagem Estrutural. Ela defendia a seguinte ordem de trabalho: treinamento de escuta, treinamento de pronúncia, fala, leitura e escrita.

Neste período (anos 50), considerava-se que o conhecimento lingüístico era suficiente para assegurar a capacidade de ensinar línguas. Era a aplicação da idéia de que a prática leva à perfeição. Não havia uma teoria subjacente.

A incorporação dos princípios da abordagem Escuta-Oral à teoria de aprendizado estado-de-arte levou ao que ficou conhecido como Audiolinguismo. Os seguintes fatos provocaram seu aparecimento: maior preocupação com estudo de línguas estrangeiras nos EUA no final dos anos 50 e a necessidade de mudar e repensar a metodologia de ensino de línguas, a partir do lançamento do satélite russo em 1957. Havia o risco de que os americanos ficassem isolados e sem acesso a avanços realizados em outros países.

Foram incorporados programas de treinamento e capacitação de professores e desenvolvimento de materiais. O método audiolingual usava a experiência anterior do exército e a abordagem Escuta-Oral, além de percepções da psicologia comportamental.

O Método Áudio-lingual era uma combinação da Teoria lingüística estrutural, da análise por contraste, de procedimentos escuta-oral e da psicologia comportamental. A alegação era de que este método havia mudado o ensino de línguas de arte para ciência. Este método foi amplamente usado, começando a ser abandonado no final dos anos 60, mas ainda hoje seus princípios são usados.

ABORDAGEM (Vera)

Teoria da linguagem

As línguas indo-europeias eram consideradas como categoria ideal e as outras como primitivas e subdesenvolvidas. A partir de 1930, cresceu o interesse pelas línguas não europeias e novos sons foram descobertos incentivando o estudo da fonética, fonologia, morfologia e sintaxe. Após esses estudos, a língua passou a ser vista como um sistema de elementos estruturados (prefixos, sufixos, radicais, etc) surgindo, então a teoria estrutural, em reação à gramática tradicional.

Para a lingüística estrutural, o discurso/fala tem prioridade na linguagem, pois, primeiro, aprende-se a falar antes de ler e escrever, contrariando o ponto de vista, já existente, de que a língua falada era uma versão imperfeita da versão escrita. Todas essas considerações deram origem ao método áudio-lingual.

Teoria da aprendizagem

O método áudio-lingual foi desenvolvido baseado na psicologia do comportamento, que no tocante ao ensino, postulava três elementos indispensáveis: o estímulo, que provoca o comportamento, a resposta desencadeada pelo estímulo, o reforço que serve para concretizar a resposta (apropriada ou inapropriada) e incentiva a repetição ou a supressão da resposta.

O reforço é o elemento vital do processo de ensino, porque aumenta a possibilidade de que o comportamento ocorrerá novamente e através dele cria-se o hábito.

As práticas descritivas da lingüística estrutural sugeriram hipóteses sobre aprendizado e ensino de línguas e vários princípios surgiram, proponentes do método áudio-lingual.

O CURRÍCULO (Nina)

Este método solicitou uma completa reorientação do currículo de língua estrangeira. Tal como os reformadores do século XIX, eles defendiam a volta da instrução baseada no discurso com o objetivo primário da proficiência oral, e dispensaram o estudo da gramática ou literatura como o objetivo do ensino de língua estrangeira.

Objetivos

Brooks (1964) distingue entre objetivos a longo e a curto prazo num programa audiolingual. Os objetivos a curto prazo incluem treinamento em compreensão oral, pronúncia correta, reconhecimento dos símbolos do discurso como também signos gráficos na página impressa, e habilidade de reproduzir estes símbolos na escrita. Estes objetivos imediatos implicam três outros: 1 - controle das estruturas do som, forma, e a ordem na nova língua; 2 - conhecimento de itens de vocabulário que trazem conteúdo a estas estruturas; e 3 - significado, em termos do significado que estes símbolos verbais têm para os nativos da língua. Os objetivos a longo prazo devem ser a linguagem que o falante nativo usa.

Na prática, isto significa que a ênfase nos estágios iniciais está nas habilidades orais, com gradual interação com outras habilidades conforme a aprendizagem se desenvolve. A proficiência oral é equiparada à pronúncia e gramática corretas e a habilidade para responder rápida e corretamente em situações de discurso. O ensino de compreensão oral, pronúncia, gramática, e vocabulário está relacionado ao desenvolvimento da fluência oral. As habilidades da leitura e da escrita podem ser ensinadas, mas são dependentes das habilidades orais. A língua é primariamente o discurso na teoria áudio-lingual, mas as habilidades de fala são elas mesmas dependentes da habilidade de perceber corretamente e produzir a maioria das características fonológicas da língua alvo, fluência no uso de padrões gramaticais da língua, e conhecimento de vocabulário suficiente para usar estes padrões.

O programa

O Audiolinguismo é uma abordagem de ensino de línguas baseada nas estruturas. O ponto de partida é o conteúdo lingüístico, que contém itens de fonologia, morfologia, e sintaxe da língua. A definição do conteúdo pode derivar de análises das diferenças entre a língua alvo e a língua-mãe, pois estas diferenças parecem ser causa das maiores dificuldades que o aluno vai encontrar. Um conteúdo lexical do vocabulário básico também é normalmente especificado.

As habilidades lingüísticas são ensinadas na seguinte ordem: compreensão oral, produção oral, leitura e escrita. A compreensão oral é vista como um treinamento para a discriminação auditiva dos padrões básicos de sons. A língua pode ser apresentada apenas oralmente no início e as representações escritas não são trabalhadas nos estágios iniciais.

O reconhecimento e a discriminação são seguidos de imitação, repetição e memorização. Quando a leitura e a escrita são introduzidas, os alunos aprendem a ler e escrever o que eles já aprenderam a dizer oralmente. Assim, as possibilidades de errar são minimizadas. Nos estágios mais avançados, tarefas de leitura e escrita mais complexas são introduzidas.

Tipos de atividades de aprendizagem e ensino:

Diálogos e exercícios mecânicos são a base das práticas em salas de aula. Os diálogos apresentam os significados das estruturas-chave contextualizando-as e ilustram situações nas quais as estruturas podem ser usadas como também alguns aspectos culturais da língua-alvo. Os diálogos são usados para a repetição e memorização. Pronúncia correta, ênfase, ritmo e entonação são enfatizados.

Depois que um diálogo foi apresentado e memorizado, padrões específicos gramaticais do diálogo são selecionados e tornam-se o centro de várias atividades de exercícios mecânicos e exercícios de prática padronizados.

O uso de exercícios mecânicos e de prática padronizada é uma característica do método áudio-lingual. Vários tipos de exercícios mecânicos são usados. Exemplos (Brooks): 1 - Repetições; 2 - Inflexões; 3 - Substituições; 4 - Repetições com pequenas alterações; 5 - Preencher espaços; 6 - Transposição; 7 - Expansão; 8 - Contração; 9 - Transformação; 10 - Integração; 11 - Re-junção; 12 - Restauração.

O papel do aluno

Os alunos são vistos como organismos que podem ser dirigidos por técnicas de treinamento das habilidades para produzir respostas corretas. De acordo com a teoria comportamental de aprendizagem, o ensino situa-se nas manifestações externas da aprendizagem e não nos processos internos. Os alunos reagem respondendo aos estímulos, portanto têm pouco controle sobre o conteúdo, o ritmo ou o estilo de aprendizagem. Eles não são encorajados a iniciar interação porque isto poderia levar a erros. O fato que nos estágios iniciais os alunos nem sempre entendem o significado do que estão repetindo não significa um inconveniente. Ouvindo o professor, imitando corretamente e respondendo às tarefas de performance controlada, eles estão aprendendo uma nova forma de comportamento verbal.

O papel do professor

No áudio-linguismo, como no Ensino Situacional de Línguas, o papel central do professor é ativo; é um método dominado pelo professor. O professor modela a língua alvo, controla a direção e o ritmo de aprendizagem, e monitora e corrige a performance dos alunos. O professor deve manter os alunos atentos variando os exercícios mecânicos e tarefas e escolhendo situações relevantes para praticar as estruturas. A aprendizagem de língua é vista como um resultado da interação verbal ativa entre o professor e os alunos. Resultados insatisfatórios na aprendizagem provêm da aplicação imprópria do método, por exemplo, quando o professor não oferece prática suficiente ou o aluno não memoriza os padrões e estruturas essenciais; mas o método por si nunca falha. Brooks argumenta que o professor deve ser treinado para fazer o seguinte:

- Introduzir, sustentar, e harmonizar a aprendizagem das quatro habilidades nesta ordem: ouvir, falar, ler e escrever.
- Usar e não usar - Inglês na sala de aula.
- Modelar os vários tipos de comportamento lingüístico que o aluno tem que aprender.
- Ensinar a língua falada na forma de diálogo.
- Respostas diretas em coro por todos ou parte da classe.
- Ensinar o uso das estruturas através da prática de padrões.
- Orientar o aluno na escolha do vocabulário a ser aprendido.
- Mostrar como as palavras relacionam-se ao significado na língua-alvo.
- Levar o aluno individual a falar.
- Recompensar as tentativas do aluno (reforçar a aprendizagem).
- Ensinar histórias curtas e outras formas literárias.
- Estabelecer e manter uma ilha cultural.
- Formalizar no primeiro dia as regras com as quais a linguagem será conduzida na sala de aula.

O papel dos materiais didáticos

Os materiais pedagógicos ajudam o professor a desenvolver o domínio da língua nos alunos. Eles são basicamente dirigidos ao professor. O aluno não usa muito o livro texto nas fases iniciais de um curso, quando estão ouvindo, repetindo e respondendo. Neste estágio de aprendizagem, a exposição à palavra impressa pode não ser considerada desejável, porque distrai a atenção da entrada auditiva. O professor, contudo, terá acesso ao livro do professor que contém a seqüência estruturada das lições a serem seguidas e os diálogos, os exercícios mecânicos, e outras atividades práticas. Quando os livros-textos e materiais impressos são introduzidos ao aluno, ele verá os textos de diálogos já vistos e indicações necessárias para realizar os exercícios e exercícios mecânicos.

Fitas de áudio-K7 e equipamento áudio-visual têm normalmente papéis centrais no curso áudio-lingual. Se o professor não é um falante nativo da língua-alvo, a fita K7 vai oferecer modelos corretos para os diálogos e exercícios mecânicos. Um laboratório de línguas poderá também ser considerado essencial, pois vai prover oportunidade para trabalhos posteriores de exercícios mecânicos e práticas das estruturas básicas. Uma lição gravada em K7 vai apresentar inicialmente um diálogo para a prática oral, levando o aluno a repetir as sentenças do diálogo linha por linha, e vai prover material para exercícios mecânicos de fluência na gramática ou pronúncia.

PROCEDIMENTOS (Lídia)

Visto que o método Audio-Lingual é primariamente uma abordagem oral para o ensino da linguagem, não é de se surpreender que os processos do ensino envolvam uma instrução oral extensiva. O objetivo da instrução é sobre a fala imediata e correta, há pouco espaço para explicação gramatical, ou conversa sobre a linguagem.

A linguagem, sempre que possível, é usada como um meio de instrução e o uso ou tradução da língua nativa (materna) é desencorajado.

O procedimento para o ensino deste método é:

- 1) Modelamento de todo aprendizado pelo professor.
- 2) Subordinação da língua-mãe à segunda língua (a língua materna se torna inativa enquanto a nova língua é aprendida).
- 3) Treinamento precoce e contínuo do ouvido e da língua, sem recurso de símbolos gráficos.
- 4) Aprendizado da estrutura através da prática dos padrões de sons, ordem e forma e não pela explicação.
- 5) Substituição gradual de símbolos gráficos por sons.
- 6) Resumo dos principais princípios da estrutura para uso do aluno quando as estruturas já são familiares, principalmente quando elas diferem da língua materna.
- 7) Diminuição do intervalo de tempo entre o desempenho e a pronúncia de acertos e erros, sem interromper a resposta. Isto reforça o aprendizado.
- 8) Minimização do vocabulário até que as estruturas comuns tenham sido aprendidas.
- 9) Estudo do vocabulário somente no contexto.
- 10) Sustentação de práticas do uso da linguagem somente na forma molecular da situação locutor-ouvinte.
- 11) Tradução somente como um exercício literário e num nível avançado.

Procedimentos a serem seguidos numa aula audiolingual típica:

1) Os estudantes primeiro escutam o diálogo contendo as estruturas chaves que são os objetivos da aula. Ele repete cada linha do diálogo, individual/ e em coro. O professor presta atenção à pronúncia, entonação e fluência. A correção dos erros de pronúncia é imediata. O diálogo é memorizado gradualmente linha por linha. Uma linha pode ser decomposta em várias frases, se necessário. O diálogo é lido em voz alta. Metade da classe diz a parte do locutor e a outra metade responde. Os estudantes não consultam o livro nesta fase.

2) O diálogo é adaptado ao interesse do aluno, (palavras e frases chaves). Isso é influenciado pelos estudantes.

3) Certas estruturas chaves do diálogo são selecionadas e usadas como base de exercícios de diferentes tipos. Estes são primeiro praticados em coro e, então, individualmente. Alguma explicação gramatical pode ser oferecida neste ponto mas deve se restringir à um mínimo absoluto.

4) Os estudantes podem consultar o livro texto e atividades de leitura, de escrita ou de vocabulário baseados no diálogo podem ser introduzidas. No início, a escrita é imitativa e consiste em cópia das sentenças que foram vistas. À medida que o domínio aumenta, os alunos podem escrever variações dos itens estruturais vistos ou escrever pequenas composições sobre um tópico dado com a ajuda de questões que guiarão seu uso na linguagem.

5) A continuação das atividades ocorrem num laboratório de línguas onde o diálogo é favorecido e o treinamento é efetuado.

DECLÍNIO DO MÉTODO AUDIO-LINGUAL

O audiolingualismo atingiu sua expressão máxima nos anos 60 e foi aplicado tanto no ensino de línguas estrangeiras nos Estados Unidos como no ensino de inglês como segunda língua ou língua estrangeira.

Isso originou cursos grandemente usados como English 900 e Lado English Series, bem como textos para o ensino da maioria das línguas européias.

Mas então chegaram as críticas sob dois lados. Por um lado os fundamentos teóricos do Audiolingualismo foram atacados como sendo insalubres em termos de teoria da linguagem e teoria do aprendizado. Por outro lado, os praticantes desse método concluíram que os resultados práticos estavam abaixo das expectativas. Os estudantes eram freqüentemente incapazes de transferir as habilidades adquiridas através do Audiolingualismo para a comunicação real, fora da sala de aula e muitos acharam a experiência de estudar através dos procedimentos do método audiolingual chata e insatisfatória.

O ataque teórico ao audiolingualismo resultou de mudanças na teoria linguística americana nos anos 60. Noam Chomsky, linguística do Massachusetts Institute, rejeitou a abordagem estruturalista para descrição da linguagem, bem como a teoria comportamentalista do aprendizado de línguas.

Ordinariamente o comportamento linguístico envolve caracteristicamente inovação, formação de novas sentenças e padrões de acordo com regras de grande abstração e complexidade (Chomsky - 1968).

A teoria de Chomsky da Gramática transformacional propunha que as propriedades fundamentais da linguagem deriva de aspectos inatos da mente e de como os processos humanos processam a experiência através da linguagem.

Suas teorias revolucionaram linguistas americanos e focalizaram a atenção de linguistas e psicólogos sobre as propriedades da mente das pessoas de conduzir o uso da linguagem e o aprendizado da linguagem.

Chomsky também propôs uma teoria da aprendizagem alternativa àquela dos comportamentalistas.

O comportamentalismo via a linguagem como um aprendizado como qualquer outro. Ele estava sujeito à muitas leis de estímulo e resposta, reforço e associação.

De repente todos os paradigmas do método audio-lingual foram colocados em questão: práticas padronizadas, exercícios mecânicos, memorização, que não resultam em competência da linguagem.

CONCLUSÃO:

O audiolingualismo sustentou que o aprendizado da língua é como outras formas de aprendizado. Visto que a linguagem é um sistema formal, governado por regras, ele pode ser formalmente organizado para maximizar o ensino e a eficiência do aprendizado. O audiolingualismo, então influencia os aspectos mecânicos do aprendizado de linguagem e do seu uso.

CAPÍTULO 5

O ENSINO COMUNICATIVO DE LÍNGUAS

HISTÓRICO (Nina)

As **origens** do Ensino Comunicativo de Línguas (ECL) estão nas mudanças na tradição do ensino Britânico de Línguas, que datam do **início dos anos 60**. Até então, O Ensino Situacional de Línguas representava a principal abordagem Britânica para o Ensino de Inglês como língua estrangeira. No **Ensino Situacional**, a língua era ensinada praticando estruturas básicas em atividades baseadas no significado da situação. Mas quando a teoria lingüística do Audiolinguismo foi rejeitada pelos EUA em meados de 1960, lingüistas aplicados britânicos começaram a questionar as concepções teóricas do Ensino Situacional de Línguas.

Era uma resposta às críticas do lingüista **americano** Noam Chomsky (Syntactic Structures 1957), que tinha demonstrado que as teorias estruturais existentes eram incapazes de considerar uma **característica fundamental da língua – a criatividade e peculiaridade das sentenças individuais**. Os lingüistas **britânicos** enfatizaram uma outra **dimensão fundamental** da língua que era vista de maneira inadequada nas abordagens usuais – **o potencial funcional e comunicativo da língua**. Eles viram a necessidade de focar o ensino da língua **na proficiência comunicativa** e não no domínio de estruturas.

Outra razão para novas abordagens de ensino de língua estrangeira originou-se nas **mudanças educacionais na Europa**. Com o aumento da interdependência dos países europeus, surgiu a necessidade de ensinar adultos as principais línguas do Mercado Comum Europeu e do Conselho da Europa, uma organização regional para cooperação cultural e educacional. A educação era uma das principais áreas de atividade do Conselho da Europa, que subvencionava conferências internacionais sobre ensino de línguas, publicava monografias e livros sobre o ensino de língua, e era ativa na promoção da formação da Associação Internacional de Lingüística Aplicada. A necessidade de articular e desenvolver métodos alternativos de ensino de línguas era considerada alta prioridade.

Em 1971, um grupo de peritos começou a investigar a possibilidade de desenvolver cursos de línguas num sistema de crédito-unidade, um sistema no qual tarefas de aprendizagem são divididas em “unidades, cada qual correspondendo a uma necessidade do aluno e é sistematicamente relacionada ao todo”. O grupo se utilizou de estudos das necessidades dos alunos europeus e de um documento preliminar preparado pelo lingüista britânico Wilkins (1972), que propunha uma definição funcional ou comunicativa da língua, e poderia servir como uma base para o desenvolvimento de programas comunicativos para o ensino de línguas. **Wilkins** fez uma análise dos significados comunicativos que os alunos precisam para compreender e se expressar. Ao invés de descrever a língua através dos conceitos tradicionais de gramática e vocabulário, Wilkins conseguiu demonstrar os sistemas de significados intrínsecos aos usos comunicativos da língua. Ele **descreveu dois tipos de significados: categorias conceituais** (conceitos tais como tempo, seqüência, quantidade, localidade, freqüência) e **categorias funcionais comunicativas** (perguntas, negações, ofertas, reclamações). Wilkins posteriormente revisou e organizou seus documentos, transformando-os num livro chamado **Notional Syllabuses** (Wilkins 1976), que teve um impacto significativo no desenvolvimento do Ensino Comunicativo de Línguas. O Conselho da Europa incorporou sua análise semântica/comunicativa num conjunto de especificações para um programa de ensino comunicativo de línguas de primeiro nível. Estas especificações têm influenciado bastante a organização dos programas e livros textos comunicativos de línguas na Europa.

O trabalho do Conselho da Europa; as produções de Wilkins, Widowson, Candlin, Christopher Brumfit, Keith Johnson, e de outros lingüistas aplicados britânicos sobre a base teórica para uma abordagem funcional ou comunicativa de ensino de línguas; a rápida aplicação destas idéias por

autores de livros didáticos; e a igualmente rápida aceitação destes novos princípios pelos especialistas britânicos em ensino de línguas, centros de desenvolvimento de currículo, e até mesmo governos deram **notoriedade nacional e internacional** ao que tornou-se conhecido como **Abordagem Comunicativa, ou simplesmente Ensino Comunicativo de Línguas**. (Os termos Abordagem conceitual-funcional e abordagem funcional são também usados às vezes). Embora o movimento tenha começado como uma inovação britânica, enfocando concepções alternativas de um programa, a partir de meados de 1970, o Ensino Comunicativo de Línguas tem se ampliado. Os proponentes britânicos e americanos o vêem agora como uma abordagem (e não um método) que objetiva:

- a) tornar a **competência lingüística**, o **objetivo do ensino de língua**;
- b) desenvolver procedimentos para o **ensino das quatro habilidades lingüísticas**.

Estes objetivos tornam a abordagem diferente em amplitude e status de qualquer outra abordagem ou método discutido neste livro. Não há consenso entre seus defensores. Para alguns, o Ensino Comunicativo de Línguas significa um pouco mais que uma integração do ensino gramatical e funcional. Littlewood (1981) afirma que “Uma das maiores características do ensino comunicativo é que abrange sistematicamente **tanto os aspectos funcionais quanto os gramaticais**. Um primeiro currículo nacional baseado na abordagem comunicativa (Syllabuses for Primary Schools 1981), por exemplo, define o enfoque do programa como “funções comunicativas para os quais as formas da língua são usadas. A introdução ao mesmo documento comenta que “propostas comunicativas podem ser de diferentes espécies. O essencial em todas é que ao menos duas partes estão envolvidas na interação ou transação de maneira que uma parte tem uma intenção e a outra reage a esta intenção”.

Howatt distingue entre uma versão “forte” e outra “fraca” do Ensino Comunicativo de Línguas:

A versão “fraca” que tem sido mais ou menos a prática padrão nos últimos dez anos, enfoca a importância de prover os alunos **com oportunidades para usar a língua-alvo** objetivando a comunicação e, caracteristicamente, integra tais atividades num programa mais amplo de ensino de língua.... A versão “forte” do ensino de línguas, por outro lado, declara que a **língua é adquirida através da comunicação**, ou seja, não é uma questão de ativar um conhecimento existente porém inativo, mas estimular o desenvolvimento do sistema lingüístico. O lema é “usar o inglês para aprender” e não “aprender para usar” como no caso dos métodos estruturais.

Finocchiaro and Brumfit (1983) comparam as principais características do Método Audiolingual e da Abordagem Comunicativa:

Método Audiolingual	Abordagem Comunicativa
1. Enfoca mais a forma do que o significado.	O significado é primordial.
2. Exige memorização dos diálogos baseados em estruturas.	Quando diálogos são usados, enfocam as funções comunicativas e normalmente não são memorizados.
3. As estruturas apresentadas não são normalmente contextualizadas.	3. A contextualização é uma premissa básica.
4. Aprender línguas significa aprender estruturas, sons ou palavras.	4. Aprender línguas é aprender a se comunicar.
5. Objetiva-se o domínio total.	5. Objetiva-se a comunicação efetiva.
6. A prática de exercícios mecânicos (drilling) é a técnica central.	6. A prática de exercícios mecânicos (drills) pode ocorrer, mas é secundária.
7. Objetiva-se a pronúncia de um falante nativo.	7. Objetiva-se a pronúncia compreensível.

8. Evita-se a explicação gramatical.	8. Qualquer conselho que ajude os alunos é bem vindo – e pode variar de acordo com a idade, o interesse, etc.
9. As atividades comunicativas são realizadas apenas depois de um longo e rígido processo de treinamento e exercícios.	9. O esforço para se comunicar deve ser estimulado desde o início.
10. O uso da língua-mãe dos alunos é proibido.	10. O uso criterioso da língua-mãe é aceito.
11. A tradução é proibida nos níveis iniciais.	11. A leitura e a escrita podem começar desde o primeiro dia, se desejado.
12. O sistema lingüístico-alvo será aprendido através do ensino do seu uso padrão.	12. O sistema lingüístico da língua-alvo será aprendido melhor através do processo de comunicação.
13. A competência lingüística é o objetivo desejado.	13. A competência comunicativa é o objetivo desejado (ou seja, a habilidade de usar o sistema lingüístico de maneira efetiva e apropriada).
14. A variedade lingüística é reconhecida mas não enfatizada.	14. A variedade lingüística é o conceito central dos materiais e da metodologia.
15. A seqüência das unidades é determinada apenas pelos princípios de complexidade lingüística.	15. A seqüência é determinada por qualquer consideração de conteúdo, função, ou assunto que mantenha o interesse.
16. O professor controla os alunos e os impede de fazer qualquer coisa que entre em conflito com a teoria.	16. Os professores ajudam os alunos, motivando-os de qualquer maneira para que trabalhem com a língua.
17. “A linguagem é um costume” portanto os erros devem ser evitados a todo custo.	17. A linguagem é criada pelo sujeito usualmente através de ensaio e erro.
18. A exatidão, em termos formais é o objetivo primário.	18. A fluência e linguagem aceitável é o objetivo primário: a precisão é avaliada no contexto e não no abstrato.
19. Os alunos devem interagir com o sistema lingüístico, através de materiais controlados.	19. Os alunos devem interagir com outras pessoas, corpo-a-corpo, em pares ou grupos, ou através da escrita.
20. O professor deve especificar a linguagem que os alunos vão usar.	20. O professor não pode saber exatamente que linguagem os alunos vão usar.
21. A motivação intrínseca provém do interesse na estrutura da língua.	21. A motivação provém do interesse naquilo que está sendo comunicado através da língua.

Além de ser um exemplo interessante de como os proponentes da Abordagem Comunicativa jogam as cartas em seu favor, estes contrastes ilustram algumas das principais diferenças entre a abordagem comunicativa e as recentes tradições de ensino de línguas. A ampla aceitação da abordagem comunicativa e a maneira relativamente variada de interpretações e aplicações podem ser atribuídas ao fato que os praticantes de diferentes tradições educacionais podem se identificar com ela e conseqüentemente, interpretá-la de diferentes maneiras. Um dos seus proponentes americanos, Savignon (1983) por exemplo, oferece como um precedente ao ECL um comentário de Montaigne sobre a sua aprendizagem de latim através de conversação e não dos métodos habituais de análises formais e tradução. **Montaigne escreve que, “Sem métodos, sem livros, sem gramáticas ou regras, sem um chicote e sem lágrimas, eu aprendi latim tão bem quanto meus professores”** Esta visão anti-estrutural pode ser considerada para representar a versão de ensino-aprendizagem de uma perspectiva usualmente conhecida como “aprender fazendo” ou “a abordagem da experiência”. Esta noção de prática direta e imediata de atos comunicativos é central na maioria das interpretações de ECL.

O enfoque nos fatores comunicativos e contextuais do uso da língua também tem um antecedente no trabalho do antropólogo Bronislaw Malinowski e seu colega, o lingüista John Firth.

Firth enfocou o discurso como sujeito e contexto para a análise da língua. Firth também afirmou que a língua deve ser estudada num contexto sócio-cultural, incluindo os participantes, seus comportamentos e crenças, os temas de discussões, e a escolha das palavras.

Uma outra dimensão do ECL, é o foco no aluno e ensino de segunda língua baseado na experiência. Alunos individuais são vistos como possuidores de interesses únicos, estilos, necessidades e objetivos, os quais poderiam se refletir no currículo dos métodos de instrução. Os professores são estimulados a desenvolver materiais de aprendizagem baseados nas necessidades particulares de uma classe em particular.

ABORDAGEM (Neusa)

Teoria da linguagem

A abordagem comunicativa no ensino de línguas se inicia a partir da teoria da linguagem como comunicação. O objetivo do ensino da linguagem é desenvolver o que Hymes chama de “competência comunicativa”. Hymes deu essa denominação para distinguir da visão comunicativa da linguagem e da teoria de competência de Chomsky.

Chomsky defendia que a teoria lingüística está relacionada primordialmente a um orador-ouvinte, isto é, uma pessoa com perfeitas habilidades para ouvir e falar, dentro de uma comunidade de discurso totalmente homogêneo, que conhece muito bem sua língua e não é afetado por condições gramaticais irrelevantes, como: limitação de memória, distrações, mudanças de atenção ou interesse e erros (aleatórios ou característicos) na aplicação da língua.

Para Chomsky, o centro da teoria lingüística era caracterizar as habilidades abstratas que os oradores possuem e que lhes permite produzir sentenças gramaticalmente corretas na língua. Hymes defende que essa visão da teoria lingüística é estéril, que a teoria lingüística necessita ser vista como parte de uma teoria mais abrangente, incorporando comunicação e cultura. A teoria da competência comunicativa de Hymes era a definição do que o orador necessita saber para ser competente na comunicação, dentro de uma comunidade. Na visão de Hymes, uma pessoa que adquire competência comunicativa, adquire tanto o conhecimento como a habilidade no uso da língua, com relação a:

- 1) Se (ou em que grau) alguma coisa é formalmente possível;
- 2) Se (ou em que grau) alguma coisa é tornada possível em virtude dos meios de implementação disponíveis;
- 3) Se (ou em que grau) alguma coisa é apropriada (adequada, feliz, bem sucedida) em relação a um contexto no qual ela é usada ou avaliada;
- 4) Se (ou em que grau) alguma coisa é de fato feita, realmente realizada e quais os seus vínculos de execução.

Esta teoria de conhecer os vínculos de uma linguagem oferece uma visão muito mais ampla do que a visão de competência de Chomsky, que trata principalmente do conhecimento abstrato da gramática. Uma outra teoria lingüística da comunicação apresentada no Ensino de Língua Comunicativa é a consideração funcional do uso da língua de Halliday. Ele diz: “Lingüística... está relacionada... com a descrição dos discursos ou textos, uma vez que somente através do estudo da língua em uso são focalizadas todas as funções da língua, e portanto, todos os componentes de significado. Halliday elaborou, em um número de livros e relatórios importantes, uma teoria poderosa sobre as funções da língua que, para muitos escritores no Ensino da Língua Comunicativa como Brumfit / Johnson e Savignon, complementam a visão de competência comunicativa de Hymes.

Halliday descreveu 7 funções básicas que a língua executa, para que as crianças aprendam sua primeira língua:

- 1) A função **instrumental**: a língua é usada para conseguir coisas;

- 2) A função **reguladora**: a língua é usada para controlar o comportamento de outros;
- 3) A função **interativa**: a língua é usada para criar interação com outros;
- 4) A função **pessoal**: a língua é usada para expressar sentimentos pessoais e significados ou sentidos;
- 5) A função **heurística**: a língua é usada para aprender e para descobrir;
- 6) A função **imaginativa**: a língua é usada para criar um mundo de imaginação;
- 7) A função **representativa**: a língua é usada para comunicar informações.

A aprendizagem de uma segunda língua era vista de forma semelhante, por proponentes do Ensino de Língua Comunicativa, como a aquisição de meios lingüísticos para a execução de diferentes tipos de funções.

Outro teórico freqüentemente citado pela sua visão sobre a natureza comunicativa da língua é Henry Widdowson. Em seu livro "Teaching Language as Communication", de 1978, Widdowson apresentou uma visão de relação entre os sistemas lingüísticos e seus valores comunicativos no texto e no discurso. Ele focalizou os atos comunicativos essenciais para a habilidade de usar a língua para diferentes propósitos. Uma análise mais recente da competência comunicativa é encontrada em Canale e Swain (1980), na qual 4 dimensões da competência comunicativa são identificadas: competência **gramatical**, competência **sociolingüística**, competência **discursiva** e competência **estratégica**. A competência gramatical se refere àquilo que Chomsky chamou de competência lingüística e àquilo que Hymes entendeu como "formalmente possível". É o domínio da capacidade gramatical e léxica. A competência sociolingüística se refere ao entendimento do contexto social no qual a comunicação ocorre, incluindo o relacionamento dos papéis de cada um, as informações trocadas pelos participantes e o propósito comunicativo para sua interação. A competência discursiva se refere à interpretação dos elementos individuais da mensagem, com relação ao seu inter-relacionamento e de como o significado é representado com respeito ao discurso total ou ao texto. A competência estratégica se refere às estratégias que os comunicadores empregam para iniciar, terminar, manter, reparar ou redirecionar a comunicação.

No nível da teoria da língua, o ECL tem uma base teórica rica e um tanto eclética. A seguir estão algumas características dessa visão comunicativa da língua:

- 1) A língua é **um sistema para expressar o significado**;
- 2) A função primordial da língua é para **interação e comunicação**;
- 3) A estrutura da língua reflete seu **uso funcional e comunicativo**;
- 4) As unidades primordiais da língua não são simplesmente seus aspectos gramatical e estrutural, mas as categorias de significado ou sentido funcional e comunicativo, conforme exemplificado no **discurso**.

Teoria da aprendizagem (Luciana)

Em contraste com a quantidade de material escrito sobre **Dimensões comunicativas da linguagem**, pouco foi escrito sobre a **Teoria da aprendizagem**. Nem Brunfit e Johnson (1979) nem Littewood (1981), por exemplo, oferecem discussões sobre o tema.

Elementos de uma base dessa teoria podem ser percebidos, entretanto, em algumas práticas do ECL:

1 - Princípio da Comunicação: atividades que envolvem comunicação real e promovem o aprendizado.

2 - atividades nas quais a língua é utilizada para realizar **tarefas significativas** promovem o aprendizado (Johnson 1982).

3 - princípio do "sem significado": a linguagem que é significativa para o aluno sustenta o processo de aprendizado.

As atividades de linguagem são conseqüentemente selecionadas segundo o engajamento do aluno no uso da linguagem autêntica e com significado (mais que simplesmente a prática mecânica de padrões da linguagem). Sugerimos que esses princípios possam ser deduzidos a partir das práticas do ECL, conduzindo às condições necessárias para promover o aprendizado de uma segunda língua, preferivelmente ao processo de aquisição da linguagem.

Relatos mais recentes do ECL tentaram descrever teorias do processo de aprendizado da linguagem que são compatíveis com a abordagem comunicativa. Savignon (1983) inspeciona a pesquisa de aquisição de uma segunda língua como uma fonte para teorias de aprendizado e considera todos os atributos de variáveis linguísticas, sociais, cognitivas e individuais na aquisição de uma língua.

Stephen Krashen, que não é diretamente ligado à Linguagem Comunicativa do Ensino tem desenvolvido teorias citadas como compatíveis aos princípios do ECL. Krashen vê a aquisição como o processo básico dentro do desenvolvimento da proficiência da linguagem e distingue esse processo do aprendizado.

A aquisição refere-se ao desenvolvimento inconsciente do sistema da língua-alvo como resultado do uso da língua para a comunicação real.

O aprendizado é a representação consciente de conhecimento gramatical que resulta da instrução e não pode levar à aquisição. O sistema aprendido pode servir somente como monitor da saída do sistema adquirido.

Krashen e outros teóricos da aquisição de segunda língua enfatizam que o aprendizado da língua se dá através do uso comunicativo da língua e não da prática de habilidades da língua.

Johnson (1984) e Littlewood (1984) consideram uma teoria de aprendizado alternativa que eles vêem compatível com o ECL - um modelo de habilidade de aprendizado. De acordo com essa teoria, a aquisição de competência comunicativa em uma língua é um exemplo do desenvolvimento da habilidade. Isso envolve tanto um aspecto cognitivo como comportamental.

O aspecto cognitivo envolve a interiorização de planos para criar o comportamento apropriado. Para o uso da linguagem, esses planos derivam principalmente do sistema da língua. Eles incluem regras gramaticais, procedimentos para seleção de vocabulário e convenções sociais orientando a fala. O aspecto comportamental envolve a automação desses planos, para que eles então possam ser convertidos em "performance" fluente em tempo real. Essa teoria encoraja a ênfase na prática como uma forma de desenvolver habilidades comunicativas.

O CURRÍCULO (Elisabeth)

Níveis de objetivos (Piepho – 1981)

1. Nível de integração e conteúdo (linguagem como meio de expressão)
2. Nível lingüístico e instrumental (linguagem como um sistema semiótico e um objeto de aprendizagem)
3. Um nível afetivo de relações interpessoais e conduta (a linguagem como meio de expressão de valores e julgamentos sobre si mesmo e sobre os outros).
4. Um nível de necessidades individuais de aprendizagem (aprendizagem corretiva, baseada em análise de erro).
5. Um nível educacional geral de objetivos extra-lingüísticos (o aprendizado da linguagem dentro do currículo escolar).

Não podem ser definidos objetivos particulares, visto que necessidades relativas à leitura, escrita, ou fala, podem ser abordadas a partir de uma perspectiva comunicativa.

O programa

O primeiro modelo de programa foi descrito como um programa de conceitos, que especificava as categorias semântico-gramaticais (ex: frequência, movimento, localização) e as categorias de função comunicativa que os alunos precisam exprimir. Este programa foi expandido pelo Conselho da Europa, que o desenvolveu, incluindo descrições de objetivos de cursos de língua estrangeira para adultos europeus:

- . as situações em que se usaria uma língua estrangeira (ex: viagem de negócios)
- . os tópicos sobre os quais teriam que falar (identificação pessoal, compras, etc..)
- . as funções para as quais necessitariam de linguagem (descrever alguma coisa, pedir informações, etc..)
- . os conceitos usados em comunicação (hora, duração, etc..)

Tudo acompanhado da gramática e vocabulário necessários. O resultado deste trabalho foi publicado como Inglês de Nível Iniciante, em 1980, como uma tentativa de alcançar um grau razoável de proficiência em uma língua estrangeira.

O modelo de Wilkins (de conceitos), foi criticado pelos lingüistas britânicos, que diziam que ele apenas substituiu um tipo de lista (por ex. itens de gramática), por um outro tipo (lista de conceitos e funções).

Widdowson disse a respeito deste modelo: "apenas uma descrição muito parcial e imprecisa de certas regras semânticas e pragmáticas, que são usadas como referência quando as pessoas interagem. Elas não dizem nada sobre os procedimentos que as pessoas usam na aplicação destas regras, quando elas realmente participam de uma atividade de comunicação. Se adotarmos uma abordagem comunicativa para o ensino, que tenha como seu propósito principal o desenvolvimento da habilidade de fazer coisas com a linguagem, então, é este o discurso que deve estar no centro de nossas atenções".

Propostas e modelos para um programa dentro do Ensino Comunicativo de Línguas:

1. estruturas mais funções	Wilkins (1976)
2. espiral funcional em torno de um núcleo estrutural	Brumfit (1980)
3. estrutural, funcional, instrumental	Allen (1980)
4. funcional	Jupp e Hodlin (1975)
5. conceitual	Wilkins (1976)
6. interacional	Widdowson (1979)
7. baseado em tarefas	Prabhu (1983)
8. gerado pelo aluno	Candlin (1976), Henner-Stanchina e Riley (1978)

Houve muitas tentativas de se criar programas e proto-programas dos tipos de 1 a 5. Atualmente existe um interesse em projetos de programas dos tipos 6 a 8. Mas os princípios para estes programas foram completados apenas parcialmente:

- . foram descritas algumas estratégias interacionais, que embora interessantes, se restringiram ao campo de interações entre duas pessoas.

- . alguns lingüistas consideraram que a única forma compatível com o ensino comunicativo seria um programa puramente procedural onde são listadas tarefas a serem feitas na sala de aula e é sugerida uma ordem de complexidade de tarefas do mesmo tipo. Um exemplo deste modelo é o programa de comunicação da Malásia, onde:

- . Três objetivos amplos são divididos em 24 objetivos mais específicos.

Estes objetivos são organizados em áreas de aprendizagem, para as quais são especificados objetivos ou produtos. Produto: uma peça de informação compreensível, escrita, falada ou apresentada sob uma forma não-lingüística (ex: uma carta, um mapa, um gráfico). Ex: transmitir uma mensagem, pode se repartir em uma série de tarefas, **(a) entender a mensagem, (b) fazer perguntas, em caso de dúvidas, (c) fazer perguntas para obter mais informações, (d) tomar notas, (e) organizar as notas de modo lógico e (f) apresentar a mensagem oralmente.**

Para cada produto são sugeridas situações (um conjunto de especificações para interações entre os alunos, estímulos, contexto comunicativo, participantes, resultados esperados e restrições). Estas situações são os meios pelos quais são realizadas as interações e práticas.

Muitos lingüistas defenderam que apenas os alunos podem ter total consciência de suas próprias necessidades, de seus recursos comunicativos e ritmo desejado de aprendizagem, assim cada estudante deve criar um programa pessoal, como parte da aprendizagem. Outros se inclinam mais para o modelo de Brumfit, com um programa baseado em gramática, em torno do qual se agrupam as noções, funções e atividades comunicativas.

Tipos de atividades de aprendizagem e ensino (Mohammed)

O número de atividades e tipos de exercícios compatíveis com a abordagem comunicativa é ilimitado, desde que tais atividades permitam os alunos atingirem os objetivos comunicativos do currículo, bem como requeiram o uso dos processos comunicativos tais como troca, negociação e interação de significados.

As atividades em sala de aula são desenvolvidas para que os alunos possam praticar a negociação e troca de informações.

Essas tentativas assumem várias formas. Wrigt mostra “slides” fora de foco para que os alunos tentem identificar. Byrne fornece planos e diagramas incompletos para que os alunos os completem perguntando por informações. Allwright coloca uma tela entre os alunos, pede que um coloque coisas numa determinada formação e ele deve informar os outros alunos, por trás da tela, sobre esta formação.

Geddes e Sturtridge desenvolve “quebra-cabeças orais” em que os alunos ouvem diferentes materiais e trocam suas interpretações com os colegas.

Littlewood distingue entre “Atividades Funcionais de Comunicação” e “Atividades de Interação Social” como as principais da abordagem.

As Atividades Funcionais de Comunicação são as que se referem ao uso comparativo das funções, trabalha com similaridades e diferenças, com seqüências prováveis de eventos em um conjunto de figuras, a descoberta de características que faltam em um mapa ou figura; um aluno dá instruções para outro; a solução de problemas através de dicas compartilhadas. As Atividades de Interação social incluem sessões de conversação e discussão, diálogos, simulações, improvisações, debates, teatro, paródia.

O papel do aluno (Mohammed)

Descrição de Breen e Candlin:

O papel do aluno como negociador – entre o eu, o processo de aprendizagem e o objeto de aprendizagem – emerge da interação do seu papel com o do grupo e com os procedimentos e atividades pelo grupo na aula. Isto implica que o aluno contribui tanto quanto recebe e assim aprende de uma forma independente.

Há então um reconhecimento, em alguns relatos de ensino comunicativo de línguas, que alunos trazem pré-conceitos do que deve ser o ensino e a aprendizagem. Estes constituem um “cenário” para a aprendizagem que quando não realizado podem levar o aluno a ficar confuso e ressentido. Muitas vezes não há textos, regras gramaticais não são apresentadas, os arranjos na sala não são padronizados, espera-se que os alunos interajam primariamente entre si em vez do professor, e a correção de erros não deve existir ou não ser freqüente.

A abordagem cooperativa para aprendizagem enfatizada no ECL pode não ser familiar para os alunos. Consequentemente, metodologistas do ECL recomendam que os alunos aprendam que a falha na comunicação é responsabilidade de todos e não do emissor ou do receptor. Igualmente o sucesso da comunicação é um resultado alcançado e reconhecido em conjunto.

O papel do professor (Lídia)

O professor assume vários papéis no ECL sendo que a importância de um papel em particular é determinada pela visão da abordagem comunicativa adotada. Breen e Candlin descrevem os papéis do professor nos seguintes termos:

“o professor tem dois **papéis principais**: 1: facilitador do processo de comunicação entre todos os participantes da sala de aula e entre esses participantes e as várias atividades e textos; 2: participante independente dentro do grupo ensino-aprendizado. Esse último papel está intimamente relacionado com os objetivos do primeiro e surge a partir dele. Esses papéis implicam num conjunto de **papéis secundários** para o professor: 1: organizador dos recursos e como um recurso ele-mesmo; 2: guia dos procedimentos e atividades da sala de aula; 3: pesquisador e aprendiz com muito a contribuir em termos de conhecimento e habilidades.

Outros papéis do professor são de analista, consultor e administrador do grupo.

Analista: O professor do ECL assume a responsabilidade de determinar e responder às necessidades lingüísticas do aluno. Isso pode ser feito informalmente e pessoalmente através de sessões individuais (one-at-one) com os alunos, nas quais o professor procura saber qual é a percepção do estudante do seu estilo de aprendizagem, herança do aprendizado e objetivos. Uma análise formal pode ser feita administrando um instrumento das medidas das necessidades do aluno, tais como aquele exemplificados por Savignon (1983). Tipicamente tais medidas formais contém informações que tentam determinar uma motivação do indivíduo para estudar uma língua. Por exemplo, os estudantes devem responder numa escala de 5 pontos (fortemente em acordo à fortemente em desacordo) às afirmações seguintes:

Eu quero estudar inglês porque:

- 1) Acho que algum dia ele será útil para eu encontrar um bom emprego;
- 2) Ele me ajudará a melhor entender as pessoas anglofones e seu modo de vida;
- 3) Uma necessidade de um bom conhecimento de inglês para ganhar o respeito de outros povos;
- 4) Isso me permitirá encontrar e conversar com pessoas interessantes;
- 5) Eu preciso para o meu trabalho;
- 6) O inglês vai me tornar capaz de pensar e me comportar como pessoas anglofones.

Com base em tais afirmações, os professores poderão responder às necessidades dos alunos.

Consultor: O outro papel assumido por várias abordagens comunicativas é o de consultor, no qual o professor exemplifica uma busca comunicativa efetiva para maximizar o entozamento da fala com a escuta através do uso de paráfrases e retro-alimentação.

Gerente do grupo: É da responsabilidade do professor organizar a aula como um cenário para a comunicação e atividades comunicativas. Guias para práticas de aula (Littlewood, 1981, Finochiaro e Brunfit, 1983) sugerem que durante uma atividade, o professor monitora, encoraja e suprime inclinações para preencher lacunas no léxico, gramática e estratégia, mas anota tais lacunas para comentário posterior e prática comunicativa.

Na conclusão das atividades do grupo o professor aponta alternativas e extensões, ajudando o grupo na discussão de auto-correção.

Críticos têm apontado entretanto, que professores não nativos podem se sentir pouco à vontade sobre tais procedimentos sem um treinamento especial.

O foco sobre a fluência e compreensão no ensino da linguagem comunicativa pode causar ansiedade a professores acostumados à supressão de erros e correção como principal responsabilidade e, aquele que vê sua função primária como sendo o preparo de aluno para conversas padronizadas ou outros tipos de testes.

O papel dos materiais didáticos (Vera)

Uma grande variedade de material tem sido usada para apoiar as abordagens comunicativas de ensino de línguas. Os praticantes do ECL acreditam que os materiais pedagógicos influenciam a qualidade da interação, dentro da sala de aula e o uso da linguagem. Esses materiais podem ser classificados em: textos (livros didáticos); tarefas e acessórios reais.

Materiais baseados em textos (livros didáticos)

Alguns desses textos apresentam, em geral, uma seqüência gradativa da prática da linguagem, ou seja, não diferem muito dos textos estruturais. Outros, entretanto, são bastantes diferentes. Nos textos apresentados por Mornow and Tompson (1979) não existem diálogos usuais, sentenças padrões ou fragmentos de sentenças para iniciar conversação ou apelos visuais. O trabalho em pares de Watcyn-Jones (1981) consiste de dois diferentes textos para cada par, cada um contendo informações diferentes e necessárias para levar a cabo os pares de atividades. Uma lição típica consiste em um tema e o desenvolvimento deste, até a obtenção e finalização da mensagem ou da informação. Por exemplo: "como marcar uma consulta". Uma variedade de jogos, simulações e atividades comunicativas tem sido preparadas para apoiar o ensino comunicativo de línguas. Esses materiais, tipicamente se encontram na forma de livros de exercícios, jogos, pares comunicativos e práticas de interação, etc. Para os grupos de materiais para cada par, cada um com diferentes informações, algumas vezes complementares, que devem se interagir.

Materiais baseados em tarefas

Uma variedade de jogos, simulações, trocas de papéis (role plays), e atividades baseadas em tarefas tem sido preparada para apoiar as aulas de ECL.

Materiais autênticos

Muitos proponentes do ECL têm adotado o uso de materiais do cotidiano, dentro da sala de aula, tais como: revistas, anúncios, textos de jornais, vídeos, em torno dos quais as atividades comunicativas podem ser construídas, como mapas, quadros, símbolos. Diferentes tipos de materiais podem ser usados para dar suporte aos exercícios comunicativos, como um modelo plástico para direcionar o ensino.

Atividades comunicativas: { **Atividades funcionais de comunicação**
Atividades de interação social

Savignon, contudo, rejeita a idéia de que os alunos devam primeiro ganhar controle sobre habilidades individuais. Ela defende o uso de práticas comunicativas desde o início. Como implementar os princípios de ensino comunicativos de línguas em aula continua a discussão central da abordagem comunicativa.

Como podem ser definidas as atividades e procedimentos comunicativos? Como o professor pode determinar o uso e o tempo das atividades que melhor correspondem a um aluno ou a um grupo de alunos?

Estas questões fundamentais não podem ser respondidas propondo-se mais taxonomias e classificações, mas requer pesquisas quanto ao uso de diferentes atividades e procedimentos na aquisição de uma segunda língua.

CONCLUSÃO

O ECL é considerado mais como uma abordagem do que como um método. Por isso é uma proposta que oferece mais espaço para interpretação e variações do que a maioria dos métodos permite.

Por um lado, esses procedimentos podem se tornar modelos de matérias, tipos de exercícios e atividades de aula e dar ao Ensino Comunicativo de Línguas um status similar a outros métodos de ensino. Por outro lado, interpretações divergentes podem levar a subgrupos homogêneos.

O Ensino Situacional de Línguas não parecia refletir a metodologia apropriada a partir dos anos 70. A rápida adoção do Ensino Comunicativo se deu, em parte, porque apresentava uma abordagem mais humanista, na qual os problemas de comunicação eram prioritários, e em parte, porque foi aceito nos círculos dos intelectuais e estudiosos britânicos com o status de ortodoxia.

Passado o entusiasmo inicial, a adoção de uma abordagem comunicativa levanta importantes questões quanto a treinamento de professores, materiais, avaliações, se essa abordagem pode ser aplicada a todos os níveis, se é válida tanto para ESL (Ensino de Segunda Língua) e EFL (Ensino de Língua Estrangeira), se exige o abandono do material de gramática ou se devem ser revisados, até que ponto é aplicável para professores não-nativos e como pode ser adotada em situações em que alunos fazem testes baseados em gramática.

CAPÍTULO 6

A RESPOSTA FÍSICA TOTAL

HISTÓRICO (Mohammed)

A Resposta Física Total (RFT) é um método de ensino de línguas construído em volta da coordenação do discurso e da ação, que tenta ensinar línguas através de atividades físicas. Desenvolvido por James Asher, professor de psicologia da Universidade Estadual de São José, Califórnia, abrange várias tradições, incluindo o desenvolvimento psicológico, a teoria da aprendizagem, e a pedagogia humanística, bem como procedimentos de ensino de línguas propostos por Harold e Dorothy Palmer em 1925.

Vamos considerar rapidamente estes precedentes para a RFT:

A RFT está ligada à “teoria do rastro” da memória em psicologia, que sustenta que quanto mais freqüente ou mais intensivamente uma conexão na memória é traçada, mais forte será a associação na memória e mais provável será lembrar-se. O relembrar pode ser feito verbalmente (por exemplo, por repetição de memorizações) e/ou em associação com atividade motora. Atividades de rastreamento combinado, tal qual treino verbal acompanhado de atividade motora, em consequência, aumenta a probabilidade de sucesso do relembrar.

Num sentido de desenvolvimento, Asher vê a aprendizagem com sucesso de uma segunda língua para adultos como um processo paralelo ao da aquisição da primeira língua pela criança. Ele argumenta que o discurso direcionado para crianças consiste primariamente de comandos, aos quais as crianças respondem fisicamente antes de começarem a produzir respostas verbais. Asher acredita que os adultos devem recapitular os processos pelos quais as crianças adquirem a língua-mãe.

Asher compartilha do ponto de vista da escola de psicologia humanística quanto ao papel dos fatores afetivos (emocionais) na aprendizagem de línguas. Um método que não é exigente em termos de produção lingüística e que envolve movimentos do tipo “jogos” reduz o estresse do aprendiz, ele acredita, e cria no mesmo um ânimo positivo, que facilita a aprendizagem.

A ênfase de Asher no desenvolvimento de habilidades de compreensão antes de ensinar o aluno a falar o relaciona a um movimento de ensino de língua estrangeira às vezes referido como Abordagem da Compreensão. Esta refere-se à várias propostas diferentes do ensino de línguas baseadas na compreensão, que partilha as crenças de que: (a) a habilidade de compreensão precede a habilidade de produção na aprendizagem de uma língua; (b) o ensino da parte oral deveria ser postergado até que as habilidades de compreensão sejam estabelecidas; (c) as habilidades adquiridas através da parte auditiva são transferidas para outras habilidades; (d) o ensino deve enfatizar o significado em vez da forma; (e) e o ensino deve minimizar o estresse do aluno.

A ênfase na compreensão e o uso de ações físicas para ensinar uma língua estrangeira num nível introdutório tem uma longa tradição no ensino de línguas. Vimos no capítulo 1 que no século XIX, Gouin havia defendido uma estratégia de ensino situacionalmente embasada na crença de que uma cadeia de verbos de ação serviam como base para a introdução prática de novos itens de linguagem.

Palmer experimentou uma estratégia de ensino baseada na ação em seu livro “English Through Actions” (inicialmente publicado em Tóquio em 1925 e finalmente relançado como Palmer & Palmer em 1959), que dizia que “nenhum método de ensino de língua estrangeira é provável ser econômico ou de sucesso, o que não inclui no primeiro período uma preparação muito considerável daquele tipo

de aula que consiste em dar conta, por parte dos alunos, das ordens dadas pelo professor” (Palmer and Palmer, 1959).

ABORDAGEM (Nina)

Teoria da linguagem

Asher não discute diretamente a natureza da linguagem ou como as linguagens são organizadas. No entanto, as aulas de RFT se parecem com os modelos que vêem a linguagem centrada na gramática como no estruturalismo. Asher afirma que “a maior parte da estrutura gramatical da língua alvo e uma centena de itens de vocabulário podem ser aprendidos a partir do uso do imperativo pelo professor”. Ele vê o verbo, e particularmente o verbo no imperativo, como o motivo lingüístico central em torno do qual o uso da linguagem e a aprendizagem são organizados.

Para Asher, a linguagem é composta de abstrações e não-abstrações, sendo que as não-abstrações são mais especificamente representadas por substantivos concretos e verbos no imperativo. Ele acredita que os alunos podem adquirir um “mapa cognitivo detalhado” como também uma “estrutura gramatical da linguagem” sem recorrer a abstrações.

As abstrações poderiam ser postergadas até que os alunos tivessem internalizado um mapa cognitivo detalhado da língua alvo. As abstrações não são necessárias para as pessoas decodificarem a estrutura gramatical da linguagem. Uma vez que os alunos tenham internalizado o código, as abstrações podem ser introduzidas e exploradas na língua alvo.

Este é um ponto interessante sobre linguagem mas não é detalhado o suficiente para testarmos. Por exemplo, tempos verbais, aspecto, artigos, e outras abstrações da língua: como um “mapa cognitivo detalhado” poderia ser construído sem estas informações ?

Apesar de Asher acreditar que a compreensão tem um papel central no aprendizado de linguagem, ele não elaborou uma relação entre compreensão, produção, e comunicação (ele não tem teoria dos atos do discurso ou equivalente, por exemplo), embora em aulas avançadas de RFP, o imperativo seja usado para iniciar diferentes atos do discurso, tais como perguntas (“John, peça a Mary para andar até a porta”), e desculpas (“Ned, diga a Jack que você sente muito”).

Teoria da aprendizagem

As teorias de linguagem e de aprendizagem de Asher seguem outros psicólogos comportamentalistas. Por exemplo, o psicólogo Arthur Jensen propôs um modelo de sete estágios para descrever o desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Ele chamou o primeiro estágio de tipo de aprendizagem Sv-R, que é interpretado pelo psicólogo educacional John DeCecco:

Sv refere-se a um estímulo verbal - uma sílaba, uma palavra, uma frase, etc. R refere-se a movimentos físicos que crianças fazem em resposta a estímulos verbais (ou Sv). O movimento pode envolver, tocar, raspar ou manipular um objeto. Por exemplo, a mãe pede para Percival (um ano) pegar a bola, e o menino, distinguindo o som “bola” de outros barulhos da casa, responde trazendo a bola para a mãe. Na idade de Percival, as crianças respondem a palavras mais ou menos quatro vezes mais rápido do que a outros sons do ambiente.

A posição de Asher quanto à aquisição da linguagem da criança é muito similar a esta. Embora os psicólogos da aprendizagem como Jensen, tenham abandonado o simples modelo de estímulo-resposta de aquisição e desenvolvimento de linguagem, e embora os linguistas o rejeitassem, Asher ainda acredita que o modelo estímulo-resposta seja útil para a teoria da aprendizagem na pedagogia do ensino de línguas.

Asher elaborou uma relação do que ele sente que facilita ou inibe a aprendizagem de língua estrangeira. Para esta dimensão da teoria da aprendizagem, ele apontou três hipóteses de aprendizagem:

1) Existe um **bio-programa** inato para a aprendizagem de línguas, o qual define uma maneira ótima para o desenvolvimento da primeira e da segunda língua: A Resposta Física Total de Asher é um “Método Natural”, pois o aprendizado da primeira e da segunda língua é visto como um processo paralelo. Asher vê três processos como centrais: a) A criança desenvolve a competência auditiva antes de falar. Nos estágios iniciais da aquisição da primeira língua, as crianças podem entender uma comunicação complexa que elas não podem produzir ou imitar espontaneamente; b) A habilidade de compreensão auditiva da criança é adquirida porque a criança deve responder fisicamente aos comandos emitidos pelos pais; c) Assim que a compreensão auditiva for estabelecida, o discurso começa a surgir.

Assim, paralelamente ao processo do aprendizado da primeira língua, a aprendizagem da língua estrangeira deve primeiro internalizar um “mapa cognitivo” da língua alvo através de exercícios de escuta. A escuta deve ser acompanhada de movimentos físicos. A produção oral e outras habilidades devem vir depois. Os mecanismos de produção de discurso vão começar a funcionar espontaneamente quando os fundamentos básicos da língua estiverem estabelecidos através do treino auditivo.

2) A **lateralidade do cérebro** define diferentes funções de aprendizagem nos hemisférios esquerdo e direito: Asher vê a RFP dirigida a aprendizagem do lado direito do cérebro, enquanto a maior parte dos métodos de ensino de língua estrangeira dirigem-se ao lado esquerdo do cérebro. Apoiando-se os trabalhos de Jean Piaget, Asher afirma que a criança adquire a linguagem através do movimento motor, uma atividade do hemisfério direito. Assim, as atividades do hemisfério direito devem ocorrer antes que o hemisfério esquerdo possa processar a linguagem para a produção. De maneira similar, os adultos devem dominar a linguagem através das atividades motoras do hemisfério direito, enquanto o hemisfério esquerdo vê e aprende.

3) O **estresse** (o filtro afetivo) intervêm entre o ato da aprendizagem e o que deve ser aprendido; quanto mais baixo o estresse, maior a aprendizagem: Uma condição importante para aprendizagem bem sucedida de línguas é a ausência de estresse. A aquisição da primeira língua ocorre num ambiente livre de estresse, de acordo com Asher, enquanto que o ambiente no qual o adulto aprende normalmente causa estresse e ansiedade. Focalizando o significado interpretado através de movimento, o aluno vai se liberar de situações conscientes e estressantes e será capaz de usar toda a energia para aprender.

O CURRÍCULO (Jack)

Objetivos

O objetivo geral é desenvolver a proficiência oral em um nível iniciante. A compreensão é um meio para um fim, e o derradeiro objetivo é ensinar as habilidades básicas da fala.

Um curso de RFT objetiva tornar os aprendizes capazes de se comunicar de forma inteligível com um falante nativo.

Os objetivos educacionais específicos não são elaborados pois eles dependem de necessidades particulares do aprendiz.

Entretanto, qualquer que seja o objetivo, deve-se atentar para o uso de exercícios baseados em ações na forma imperativa.

O programa

O tipo de programa usado por Asher pode ser inferido de uma análise dos tipos de exercícios usados em aulas RFT. Esta análise revela o uso de um programa baseado na sentença, em critérios gramaticais e lexicais sendo usados na seleção dos itens de ensino. Diferente de métodos que se apoiam em estruturas ou formas gramaticais como centro dos elementos da língua, a RFT requer atenção inicial ao significado mais do que à forma dos itens.

Assim a gramática é ensinada indutivamente. Vocabulário e gramática são selecionados de acordo com a situação em que podem ser usados em sala e da forma mais fácil para o aprendiz.

O critério para se incluir um determinado vocabulário ou estrutura gramatical é a facilitação para o aprendizado. Se um item não é aprendido é porque o aluno não está pronto para ele. Então, o tópico deve ser substituído por outro e retorna-se a ele futuramente.

Asher sugere, também, que o número de itens a serem ensinados deve ser limitado. “Em uma hora, é possível assimilar de 12 a 36 novas palavras, dependendo do número de alunos e do nível”.

Asher chama a atenção para o significado global da língua bem como para os detalhes de sua organização.

O movimento do corpo parece ser um poderoso medidor para a compreensão, organização e armazenagem de macro-detalhes da língua. A língua pode ser internalizada por partes, mas estratégias alternativas devem ser desenvolvidas de sintonia-fina para os macro-detalhes.

Um curso baseado na RFT não deve seguir apenas o programa. O imperativo é um facilitador poderoso que deve ser usado com outras técnicas, dependendo do professor e da aula.

Tipos de atividades de aprendizagem e ensino

Exercícios usando o imperativo são a atividade principal do RFT em sala. São utilizados para enfatizar ações e atividades físicas dos alunos. Diálogos são iniciados após 120h de instrução. Asher argumenta que a conversa do dia-a-dia é altamente desconectada e abstrata para a compreensão, então, é necessária uma internalização avançada da língua alvo.

Outras atividades de classe incluem simulações e apresentação de *slides*. As simulações centram-se em situações do cotidiano. O *slide* auxilia o professor na narração do fato seguida por perguntas dos alunos. Atividades de leitura e escrita são empregadas para reforçar estruturas e vocabulário, bem como exercícios de imperativo.

O papel do aluno

O aluno tem o papel primário de ouvinte e realizador. Ele ouve com atenção e responde fisicamente aos comandos do professor. O aluno responde individualmente ou em grupo. Ele tem pouca influência sobre o que é ensinado, uma vez que isso é determinado pelo professor que segue a forma imperativa.

Os alunos devem reconhecer e responder a combinações novas de itens previamente ensinados.
Exemplo: 1: Vá até a mesa. 2: Sente-se na cadeira

1 + 2: Sente-se na mesa

Os alunos devem produzir suas próprias combinações. Eles monitoram e analisam seu próprio progresso. São incentivados a falar quando sentem-se prontos, ou seja, quando internalizam uma base suficiente da língua.

O papel do professor

O professor tem o papel ativo e direto na RFT. “O instrutor é o diretor e os alunos são os atores”. É o professor quem decide o que ensinar e quais os materiais usados. Ele deve estar bem preparado e organizado para que a aula flua tranqüila e previsivelmente.

Asher recomenda planos de aulas detalhados: É sábio anotar exatamente o que será dito, especialmente novos comandos porque a ação é tão rápida que não há tempo para espontaneidade. A interação em sala de aula é direcionada pelo professor mesmo quando se dá entre os alunos. Exemplo: Maria, pegue o pacote de arroz e entregue a Miguel e peça para ele ler o preço.

Asher enfatiza, entretanto, que o papel do professor é mais do que ensinar, é dar oportunidades para a aprendizagem. Ele é responsável por prover a melhor forma do aluno internalizar as regras básicas da língua. Assim o professor controla o que é ensinado e passa a matéria prima para o mapa cognitivo que o aluno construirá em sua mente. O professor, no começo, não corrige muito o aluno, mas à medida que este avança, ele deve corrigir mais..

Asher chama a atenção para certos pré-conceitos, como a “ilusão da simplicidade”, em que o professor subestima as dificuldades que envolvem a aprendizagem de uma língua estrangeira. Isto acarreta avanço muito rápido em um nível e falha em dar uma transição gradual de um nível a outro. O professor deve tolerar bastante os erros na fala.

O papel do material didático

Geralmente não há um texto básico na RFT. Os materiais são mais usados nos estágios posteriores. Para alunos realmente iniciantes, o professor não faz uso de materiais e sim da voz e da expressão corporal. Mais tarde o professor faz uso de materiais comuns à sala de aula. De acordo com o avanço das aulas o professor precisará de materiais de apoio tais como figuras, slides e painéis com palavras. Asher desenvolveu kits para situações específicas (supermercado, casa, praia). Os alunos devem usá-los para construir cenários (ponha o fogão na cozinha).

PROCEDIMENTOS (Vera)

Asher (1977) fornece um relato, passo a passo de um curso, de acordo com os princípios da RFT, o qual serve como uma fonte de informação sobre os procedimentos utilizados nas classes em que a RFT é usada. O curso foi para imigrantes adultos e consistia em 159 horas de instrução em sala de aula. A sexta aula do curso funciona da seguinte maneira:

Um aquecimento rápido, no qual os estudantes eram motivados individualmente com comandos como este:

- Pablo, dirija seu carro ao redor de Miako e toque sua buzina.
- Jeffe, atire a flor vermelha para Maria.
- Maria, grite.
- Rita, pegue a faca e a colher e coloque-as dentro do copo.
- Eduardo, tome um pouco de água e dê o copo para Elaine.

Novos comandos foram introduzidos:

Lave : – suas mãos – sua face – seu cabelo – o copo

Olhe para: – a torre - a sopa - o pente

Novos itens foram introduzidos:

Retângulo: Desenhe um retângulo na lousa.
Pegue um retângulo da mesa e dê-me.
Ponha o retângulo perto do quadrado.

- Triângulo:** Pegue o triângulo da mesa e dê-me.
Segure o triângulo e coloque-o perto do retângulo
- Rápido:** Ande rápido até a porta e
Rápido, corra para a mesa e toque o quadrado.
Sente, rápido e sorria.

CONCLUSÃO

A RFT é uma retomada e extensão do “English Through Action” de Palmer & Palmer, atualizado com referências para as teorias psicológicas mais recentes.

A RFT tem tido alguma popularidade por aqueles que enfatizam o papel da compreensão na aquisição de uma segunda língua. Krashen (1961) por exemplo, fornece meios para facilitar a compreensão e a redução do estresse, como chave no sucesso para a aquisição da linguagem e vê a realização de ações físicas, na língua alvo, como um meio de facilitar a compreensão e minimizar o estresse. O suporte experimental para a eficácia da RFT é teatralizado e é importante somente nos estágios iniciais de aprendizagem. Os proponentes do ECL poderiam questionar a relevância de aprender a palavra real e as sentenças usadas para tal aprendizado. Krashen, entretanto, tem ressaltado que a RFT deveria ser usada em associação com outros métodos e técnicas.

Sem dúvida, as pessoas que utilizam a RFT geralmente seguem essa recomendação, sugerindo que, para muitos professores, a RFT representa um grupo de técnicas úteis e é compatível com outros métodos de ensino. Portanto, a prática da RFT pode ser efetiva por razões diferentes daquelas propostas por Asher e não necessita comprometimento com as teorias de aprendizagem utilizadas para justificá-las.

CAPÍTULO 7

O MÉTODO SILENCIOSO

HISTÓRICO (Luciana)

O método silencioso é o nome de um método de ensino de língua estrangeira proposto por Caleb Gattegno, criador da série Palavras em Cores, uma abordagem para o ensino de principiantes da leitura, na qual os sons eram codificados por cores específicas.

As bases do Método Silencioso repousam na premissa de que o professor deve se manter o mais silencioso possível em sala de aula e de que o aluno deve ser encorajado a produzir o máximo de linguagem possível.

O Método Silencioso partilha de um objetivo comum a outras teorias de aprendizagem e da filosofia educacional, sendo que a proposta de Gattegno pode ser estabelecida da seguinte maneira:

1. A aprendizagem é facilitada se o aluno descobre ou cria em vez de repetir ou decorar o que deve ser aprendido.
2. A aprendizagem é facilitada pela mediação de objetos físicos.
3. A aprendizagem é facilitada pela solução de problemas envolvendo o assunto a ser aprendido.

O núcleo do Método Silencioso é partilhado por outras teorias do aprendizado:

1. O psicólogo educacional e filósofo Jerome Bruner discute os benefícios expostos por Gattegno do aprendizado pela descoberta:

- Um aumento da capacidade intelectual;
- Uma mudança de mecanismos compensatórios extrínsecos para intrínsecos;
- O aprendizado heurístico pela descoberta;
- A motivação da memória a longo prazo.

2. Os brinquedos e cartões de códigos de cores representam um foco físico para o aprendizado do aluno, além de criar imagens memorizáveis que facilitam a assimilação do aluno. Em termos psicológicos, esses recursos visuais servem de mediadores associativos entre a aprendizagem e a memorização. O papel dessa mediação no aprendizado pode ser resumido através de uma afirmação de Earl Stevick: Se o uso de mediadores associativos produzem melhor retenção do que a repetição é capaz de produzir, isto se deve à qualidade dos mediadores e o investimento pessoal dos alunos parece desempenhar um efeito poderoso sobre a memória.

- 3 A premissa da abordagem da aprendizagem baseada na solução de problemas pode ser representada sucintamente pelas palavras de Benjamin Franklin:

Diga-me e eu esqueço
Ensina-me e eu me lembro
Envolve-me e eu aprendo

Na linguagem da psicologia experimental, o tipo de envolvimento do sujeito que promove os melhores aprendizados e memorizações, envolve o processamento do conteúdo a ser aprendido dentro da maior profundidade cognitiva ou em outros termos, envolvendo a maior quantidade de atividades para a solução do problema.

No Método Silencioso, a restrição dos professores à repetição estimula a atenção dos alunos.

De uma maneira similar, o envolvimento do aluno na decodificação do problema, buscando uma solução apropriada e significativa em uma linguagem nova, estimula o aluno a vivenciar a linguagem através de sua própria capacidade de percepção e análise.

Espera-se que o estudante do Método Silencioso se torne independente, autônomo e responsável ou, em outras palavras, um bom solucionador de problemas da linguagem.

ABORDAGEM (Lídia)

Teoria da linguagem

Gattegno acredita que os estudos lingüísticos podem ser uma especialização que carrega com eles uma estreita abertura da sensibilidade de cada um e talvez sirva muito pouco com respeito a abertura da mente (Gattegno 1972: 84).

Gattegno vê a linguagem como uma substituta da experiência, então a experiência é o que dá significado à linguagem (Gattegno 1972 : 84).

Não seria de surpreender então, ver experiências simuladas utilizando símbolos e gravuras como os elementos naturais do ensino no Método Silencioso.

Uma considerável discussão é consagrada à importância do domínio dos princípios da língua e não somente às suas formas componentes. Por “princípio da linguagem”, Gattegno refere-se ao modo como cada língua é composta, seus elementos fonológico e suprasegmental que combinados, dão à linguagem um único sistema de sons e melodia da língua alvo o mais breve possível.

Olhando o material escolhido e a seqüência na qual ele é apresentado na sala de aula, está claro que este método tem uma abordagem estrutural para organização da língua a ser ensinada.

A linguagem é vista como um grupo de sons arbitrariamente associados com significados, organizados em frases ou seqüências de unidades significativas de regras gramaticais.

A língua é separada do seu contexto social e ensinada através de situações artificiais, usualmente apresentadas pelo professor através de um bastão.

As aulas seguem uma seqüência baseada na complexidade gramatical e novos léxicos e materiais estruturais são separados em seus elementos, com um elemento sendo apresentado de cada vez. A frase é a unidade básica do ensino e o professor focaliza o significado proposicional e não o valor comunicativo. Os estudantes são apresentados à padrões estruturais da língua alvo e aprendem as regras gramaticais através de processos indutivos.

Gattegno vê o vocabulário como uma dimensão central do aprendizado e a escolha do vocabulário é crucial. Ele distingue duas classes de itens de vocabulário: O vocabulário “semi - luxo”, que consiste de expressões comuns da vida diária cultural da língua alvo e refere-se à alimentação, roupas, viagens, vida familiar, etc. e o vocabulário “de luxo”, que é usado na comunicação de idéias mais especializadas como opiniões políticas ou filosóficas.

O vocabulário é mais importante para o aluno com as principais palavras funcionais e versáteis da língua, muitas das quais não tem equivalente direto na língua - mãe do aluno. Este “vocabulário funcional” fornece uma chave para a compreensão do princípio da linguagem.

Teoria da aprendizagem

Como muitos outros métodos, Gattegno faz uso extensivo da sua compreensão dos processos do aprendizado da primeira língua como base para os princípios do ensino de línguas estrangeiras para adultos. Ele recomenda, por exemplo, que o aluno deve retornar ao estado da mente, que caracteriza o aprendizado do bebê (Scott e Page 1982:273). Referindo-se a esses processos, entretanto, Gattegno afirma que os processos de aprendizado da segunda língua são radicalmente diferentes daqueles envolvidos no aprendizado da primeira língua.

O aluno da segunda língua é diferente do aluno da primeira língua e não pode aprender uma outra língua do mesmo modo por causa de seus conhecimentos atuais (já adquiridos) (Gattegno 1972 : 11).

A abordagem natural ou direta para a aquisição de uma segunda língua é, deste modo, desencaminhada, sendo que a abordagem natural seria substituída por uma abordagem artificial com algumas propostas extremamente controladas (1972 : 12).

A abordagem artificial, proposta por Gattegno, é baseada no princípio de que o sucesso do aprendizado envolve o confinamento do “eu” para aquisição da linguagem através do silêncio e então um ensaio ativo. A ênfase repetida por Gattegno sobre a primazia do aprendizado em cima do ensino, focaliza o “eu” do aluno, em suas prioridades e confinamentos.

“Falar requer uma descida dos sentimentos até os órgãos voluntários da fala e uma clara posse do “eu” lingüístico, o que faz produzir sons definidos. Somente o “eu” da pronúncia pode intervir para tornar objetivo o que a gente guarda em si mesmo. Cada estudante deve ser visto como uma vontade (decisão) capaz daquele trabalho (Gattegno 1976 : 7). O “eu” consiste de dois sistemas – um sistema de aprendizado e um sistema de retenção.

O sistema de aprendizado é ativado somente pela inteligência. O aluno deve testar constantemente sua capacidade de abstração, análise, síntese e integração (Scott e Page 1982 : 273). O silêncio é considerado como o melhor veículo do aprendizado porque em silêncio os estudantes concentram-se nas tarefas a serem feitas.

A repetição (em oposição ao silêncio) consome tempo e leva à dispersão da mente (Gattegno 1976 : 80). O silêncio como modo de evitar a repetição é assim um auxílio ao estado de alerta, à concentração e à organização mental.

O sistema de retenção permite lembrar e chamar os elementos lingüísticos em seus princípios de organização e torna a comunicação lingüística possível. Gattegno fala da lembrança em termos de “pagar ogdens”. Um “ogden” é uma unidade de energia mental necessária para unir permanentemente dois elementos mentais, tais como uma forma e um som ou uma legenda e um objeto. A força da ligação através de uma atenção ativa é o custo da lembrança paga em “ogdens”. A retenção por vias do esforço mental, da consciência e da meditação é mais eficiente em termos de “ogdens” consumidos que a retenção obtida através da repetição mecânica. Novamente o silêncio é a chave do desencadeamento consciente e conseqüentemente é a via preferencial para a retenção. A retenção é de fato, formada na maioria dos períodos de silêncio do sono. “A mente faz muito desse trabalho durante o sono” (Stevick 1930 : 41)

A qualidade de ser consciente é educável. Quando se aprende “conscientemente” o potencial de concentração e a capacidade de aprender tornam-se maiores. Assim, o Método Silencioso afirma facilitar aquilo que os psicólogos chamam de “aprendendo para aprender”. Novamente a cadeia de processos que desenvolve a consciência procede da atenção, da produção, da auto-correção e da absorção.

Os alunos do Método Silencioso adquirem um “critério interno”, que tem um papel central na educação durante toda a vida de uma pessoa. Estes “critérios internos” permitem aos alunos monitorar e auto-corrigir suas próprias produções.

É na atividade de auto-correção através do próprio consciente que o Método Silencioso afirma diferir mais marcadamente dos outros métodos de aprendizado. É para esta capacidade de estar sempre alerta e consciente que o Método Silencioso chama a atenção, uma capacidade dita ser pouco apreciada ou exercitada pelos alunos da primeira língua.

Mas o Método Silencioso não é meramente um método de ensino de língua. Gattegno vê o aprendizado da linguagem pelo Método Silencioso como uma recuperação da inocência – “um retorno” às nossas capacidades e potencialidades totais. O objetivo de Gattegno não é somente o aprendizado da segunda língua, não é nada menos que a educação da capacidade espiritual e da sensibilidade do indivíduo.

CURRÍCULO (Nina)

Objetivos

O objetivo geral do Método Silencioso é dar a alunos de nível iniciante facilidades orais e auditivas nos elementos básicos da língua alvo. O objetivo geral para o aprendizado da língua é adquirir fluência próxima a de falantes nativos, e pronúncia correta e domínio de elementos de prosódia da língua alvo são enfatizados. Um objetivo imediato é prover o aluno com um conhecimento básico prático de gramática da língua. Gattegno apresenta os seguintes tipos de objetivos como sendo apropriados para um curso de línguas no nível elementar. Os alunos devem ser capazes de:

- a) responder a perguntas corretamente e com facilidade sobre eles mesmos, a sua educação, a sua família, viagens e eventos cotidianos;
- b) falar com um bom sotaque;
- c) fazer descrição oral e escrita de uma foto, “incluindo relacionamentos existentes envolvendo espaço, tempo e números”;
- d) responder a perguntas gerais sobre a cultura e a literatura do falante ativo da língua alvo;
- e) dominar bem as seguintes áreas: grafia, gramática (produção e não explicação), leitura e escrita.

Gattegno defende que o Método Silencioso ensina aos alunos *como* aprender uma língua, e as habilidades desenvolvidas através do processo de aprender uma língua estrangeira ou segunda língua podem ser empregadas em outras áreas. O método pode ser usado para ensinar a ler e escrever e também para outros níveis de aprendizagem.

O programa

O método adota um programa basicamente estrutural, com lições planejadas envolvendo itens gramaticais e vocabulário relacionado. Gattegno não dá detalhes sobre a seleção e arranjo preciso dos itens gramaticais e lexicais a serem cobertos. Não há um programa geral para o Método Silencioso. Mas através da observação de programas desenvolvidos, fica claro que os itens de linguagem são introduzidos de acordo com a complexidade gramatical, a relação com o que está sendo ensinado e com a facilidade em que os itens podem ou não ser apresentados visualmente. Tipicamente, o imperativo é a estrutura introduzida inicialmente, pois os verbos de ação são introduzidos através de demonstração de materiais do Método Silencioso. Novos elementos, tais como o plural dos substantivos, são ensinados dentro de uma estrutura já familiar. Os números e as preposições de lugar são introduzidos rapidamente, pois são muito importantes no cotidiano e são fáceis de demonstrar. Os pronomes, quantificadores, palavras indicando relações temporais, e palavras de comparação também são introduzidas no início pois aparecem nas relações cotidianas. Estes tipos de palavras são

apresentadas como “vocabulário funcional” por causa da sua utilidade. (Exemplo: tailandês para americanos: ao menos 15 minutos de cada hora de aula são gastas com pronúncia).

Tipos de atividades de aprendizagem e ensino

As atividades e tarefas de aprendizagem têm a função de encorajar a resposta oral do aluno, sem instrução direta oral. Basicamente, realizam-se tarefas simples, nas quais o professor modela uma palavra, frase ou sentença e provoca a resposta do aluno. O aluno vai por sua vez, produzir uma nova intervenção juntando informações novas e velhas. Respostas a comandos, questões e estímulos visuais constituem a base para as atividades.

O papel do aluno

Gattegno vê o aprendizado de línguas como um processo pessoal crescente que resulta da conscientização crescente do aluno e de desafios. O aluno primeiro experimenta uma gama ou quase uma gama de informações, depois inicia uma análise sistemática, primeiro por ensaio e erro, depois por experimentação direta com prática até o domínio do aprendizado. Os alunos devem desenvolver a independência, a autonomia, e a responsabilidade. A ausência de correção e modelos repetidos pelo professor exige que o aluno desenvolva um critério de auto-correção. A ausência de explicações exige que o aluno faça generalizações, tire suas próprias conclusões e formule as regras que achar necessárias.

Os alunos exercem uma grande influência na aprendizagem dos colegas e até mesmo sobre o conteúdo ensinado. Eles devem interagir com os colegas e sugerir alternativas entre si, devem cooperar e não competir entre si, devem sentir-se confortável corrigindo uns aos outros e sendo corrigidos pelos colegas. Para ser membros produtivos na aprendizagem do grupo, os alunos devem variar seus papéis. Ora o aluno é um indivíduo independente, ora um membro do grupo. Um aluno deve ser um professor, um aluno, uma parte do sistema de auxílio, um solucionador de problemas e um auto-avaliador. Espera-se que o aluno decida qual papel é o mais apropriado numa dada situação.

O papel do professor

O aspecto mais importante deste método é o silêncio do professor. Gattegno afirma que os professores devem alterar a percepção do seu papel. Segundo Stevick, as tarefas do professor são: a) ensinar, b) testar, c) sair do caminho. Ensinar significa apresentar o item alvo apenas uma vez, tipicamente de maneira não verbal. O teste é realizado logo após a produção do aluno, da maneira mais silenciosa possível. Finalmente, o professor silenciosamente, monitora as interações entre os alunos e pode deixar a sala enquanto os alunos praticam o que aprenderam. O professor é responsável por definir as seqüências a serem ensinadas e criar aulas individuais e os elementos das aulas. Gattegno enfatiza a importância do professor definir os objetivos do aluno que devem ser claros e atingíveis. A seqüência e o tempo são mais importantes no Método Silencioso do que em muitos tipos de ensino de línguas e a sensibilidade e o gerenciamento são cruciais. De modo geral, o professor é responsável por criar um ambiente que encoraje os alunos a arriscarem-se e que facilite a aprendizagem. O papel do professor é o de um observador neutro. Os alunos devem ver o professor como um juiz desinteressado, que apoia mas não se envolve emocionalmente. O professor usa gestos, cartazes e manipulações para obter respostas dos alunos e portanto deve ser criativo. Em suma, o professor do Método Silencioso, é como um dramaturgo completo, que escreve o roteiro, escolhe as cenas, define as personagens, dirige o ato, designa os atores, e critica a performance.

O papel do material didático

O Método Silencioso é talvez tão conhecido pela forma única de seus materiais de ensino como pelo silêncio de seus professores. Os materiais consistem principalmente num conjunto de bastões coloridos (*rods*), cartazes coloridos de pronúncia e vocabulário codificados, um indicador (*pointer*), e exercícios de leitura/escrita, todos usados para ilustrar a relação entre som e significado na língua alvo. Os materiais são designados para manipulação pelos alunos como também pelo professor, independentemente e cooperativamente, promovendo o aprendizado da linguagem por associação direta. O professor aponta o símbolo do som para o aluno produzir. Quando os cartazes na língua mãe são usados, o professor vai apontar um símbolo da língua mãe e o som correspondente na língua alvo no outro cartaz. Os cartazes são pendurados na sala de aula e servem para ajudar a relembrar a pronúncia e a construir novas palavras seguindo a seqüência dos símbolos à medida que são apontados pelo professor ou pelo aluno. Da mesma forma que os cartazes (Fidel) são usados para ilustrar a pronúncia, os bastões coloridos são usados para ligar palavras e estruturas a seus significados na língua alvo, evitando traduções na língua mãe. Os bastões variam em comprimento de um a dez centímetros e cada um tem uma cor específica. Eles podem ser usados para nomear cores, para comparar tamanhos, para representar pessoas, construir plantas, mapas de estradas, etc. O uso destes bastões promovem a criatividade, a inventividade, o interesse em comunicar-se por parte dos alunos, à medida que movem-se de estruturas simples para as mais complexas. Existem tipicamente 12 cartazes contendo 500 a 800 palavras na língua mãe e o roteiro. Estas palavras são selecionadas de acordo com a facilidade de aplicação no ensino, o relativo lugar no vocabulário funcional ou de luxo, a flexibilidade em termos de generalização e uso com outras palavras, e a importância em ilustrar estruturas gramaticais básicas. Outros materiais que podem ser usados incluem livros e folhas avulsas para praticar as habilidades de escrita e leitura, livros de imagens, fitas K7, video K7, filmes e outros materiais visuais. Leitura e escrita são às vezes ensinadas desde o início, mas são secundárias.

PROCEDIMENTOS (Neusa)

Uma aula pelo Método Silencioso tem tipicamente um formato padrão. A primeira parte da aula enfoca a pronúncia. Dependendo do nível do aluno, a classe pode trabalhar com sons, frases ou mesmo sentenças constantes do quadro Fidel. No estágio inicial, o professor demonstrará o som correto, após apontar um símbolo no quadro. Em seguida, o professor indicará silenciosamente alguns símbolos separadamente ou em grupos e monitorará a expressão oral do aluno. O professor pode dizer uma palavra e fazer com que o aluno imagine qual a seqüência de símbolos compreendida pela palavra. O indicador é usado para indicar a tonicidade, a fraseologia e a entonação. A tonicidade pode ser mostrada tocando certos símbolos com mais força do que outros ao apontar uma palavra. A entonação e a fraseologia podem ser demonstradas batendo no quadro no ritmo da expressão oral.

Após praticar com os sons da língua, são praticados padrões de sentença, estrutura e vocabulário. O professor demonstra uma expressão oral enquanto cria uma realização visual da mesma, com as hastes coloridas. Após demonstrar a expressão oral, o professor indicará um aluno para tentar produzir a expressão oral e indicará se está correta ou não. Se estiver incorreta, o professor poderá repetir a expressão oral ou chamar um outro aluno para corrigi-la. Após a apresentação e o entendimento de uma estrutura, o professor criará uma situação na qual os estudantes podem praticar a estrutura através da manipulação das hastes. As variações do tema estrutural podem ser deduzidas na aula usando as hastes e quadros.

A amostra de aula a seguir ilustra o formato de uma aula típica. A língua ensinada é o tailandês, e esta é a primeira aula:

1. O professor espalha os bastões sobre a mesa.
2. O professor apanha 2 ou 3 bastões de cores diferentes, e após apanhar cada bastão ele diz:

[mai]

3. O professor segura um bastão de qualquer cor e indica a um estudante que ele deve dar uma resposta. O estudante diz: [mai]. Se a resposta estiver errada, o professor tenta conseguir uma resposta de outro aluno, que então ensina o primeiro aluno.
4. O professor em seguida apanha um bastão vermelho e diz: [mar sii].
5. O professor apanha um bastão verde e diz : [mai sii khiaw].
6. O professor apanha um bastão verde ou vermelho e tenta conseguir uma resposta do aluno. Se a resposta estiver errada, segue o procedimento do item 3 (o estudante ensinando).
7. O professor apresenta 2 ou 3 outras cores da mesma maneira.
8. O professor mostra qualquer um dos bastões cujas formas foram ensinadas anteriormente e tenta conseguir a resposta do aluno. A técnica de correção é através do ensino por outro aluno ou o professor pode ajudar o próprio aluno a identificar e corrigir o erro.
9. Quando o domínio for conseguido, o professor coloca um bastão vermelho bem à vista e diz: [mai sii daeng nung an]
10. O professor então coloca 2 bastões vermelhos bem à vista e diz: [mai sii daeng song an]
11. O professor coloca dois bastões verdes à vista e diz: [mai sii khiaw song an]
12. O professor segura dois bastões de cores diferentes e tenta obter a resposta do aluno.
13. O professor apresenta números adicionais, baseado naquilo que a classe consegue memorizar. Outras cores podem também ser apresentadas.
14. Os bastões são colocadas em uma pilha. O professor indica, através de suas próprias ações, que os bastões devem ser apanhados e a expressão oral correta deve ser feita. Todos os estudantes do grupo apanham bastões e executam a expressão oral. A correção por outros alunos é encorajada.
15. O professor então diz: [kep mai sii daeng song an]
16. O professor indica que um estudante deve dar-lhe os bastões que ele solicitar. O professor pede a outros estudantes na classe que lhes dê os bastões que ele está pedindo. Tudo isso é feito na língua alvo através de ações bem definidas por parte do professor.
17. O professor agora indica que os estudantes devem dar um ao outro os comandos para solicitar os bastões. Os bastões são colocados à disposição da classe.
18. A experimentação é encorajada. O professor fala somente para corrigir uma expressão oral errada, se não tiver sido corrigida por um outro aluno do grupo.

CONCLUSÃO

Apesar da qualidade filosófica e algumas vezes quase metafísica da maioria dos trabalhos de Gattegno, as práticas atuais do Método Silencioso são muito menos revolucionárias do que o esperado. Trabalhando a partir da programática léxica e estrutural um tanto tradicional, o método exemplifica muitas das características dos métodos mais tradicionais, tais como Ensino Situacional da Língua e Audiolingüismo, com forte ênfase na repetição correta de sentenças ensinadas inicialmente pelo professor e um movimento através de exercícios dirigidos de tentativas, para liberar mais a comunicação. As inovações no método de Gattegno derivam primordialmente da maneira como as atividades em sala de aula são organizadas, o papel indireto que o professor necessita assumir no direcionamento e monitoramento do desempenho do aluno, sendo de responsabilidade do aluno descobrir e testar suas hipóteses sobre como a língua funciona, e os materiais usados para a prática da língua.

CAPÍTULO 8

APRENDIZAGEM COMUNITÁRIA (AC)

HISTÓRICO (Lídia)

Aprendizagem Comunitária (AC) ou Aprendizagem-Aconselhamento, é o nome de um método desenvolvido por Charles Curran e seus associados. Curran foi um especialista em aconselhamento e professor de psicologia na Universidade de Loyola, em Chicago. Sua aplicação de técnicas de aconselhamento psicológico no aprendizado é conhecido como Teoria de Conselho – Aprendizagem no ensino de línguas.

Dentro da tradição de ensino de línguas, a AC é algumas vezes citada como um exemplo de “Abordagem Humanística”. Relações também podem ser feitas entre os procedimentos da AC à educação bilíngüe, particularmente o conjunto de procedimentos bilíngües como “intercâmbio de línguas” ou “código de vara”. Discutiremos brevemente o compromisso da AC para estas tradições.

Como seu nome indica, a AC deriva suas intropseções primárias e de fato, sua organização racional, do aconselhamento Rogeriano.

Em termos leigos, aconselhar é uma dar a sua opinião, assistência e suporte para um outro que tem problemas ou está de alguma maneira necessitado.

A Aprendizagem Comunitária puxa sobre a metáfora do aconselhamento para redefinir os papéis do professor (conselheiro) e dos alunos (clientes) na sala de aula.

Os procedimentos básicos da AC podem ser vistos como derivados das relações aconselhamento/cliente. Considere os seguintes procedimentos da AC:

Um grupo de alunos sentados em círculo com o professor fora desse círculo. Um estudante sussurra uma mensagem na língua mãe (L1) ; o professor traduz para a língua estrangeira (LE) ou língua alvo (L2). O estudante repete a mensagem em LE para uma fita cassete; os estudantes compõem novas mensagens na LE com a ajuda do professor; os estudantes refletem sobre seus sentimentos.

Nós podemos comparar a relação cliente/conselheiro em consulta psicológica com a relação aluno-professor, na AC :

Comparação das relações cliente-conselheiro em consulta psicológica e AC

Consulta psicológica (cliente-conselheiro)	AC (aluno-professor)
1. Cliente e conselheiro estão de acordo sobre a consulta.	1. Aluno e professor estão de acordo sobre o aprendizado da língua.
2. Cliente articula seu problema em linguagem afetiva.	2. O aluno apresenta ao professor uma mensagem que ele deseja passar.
3. Conselheiro ouve com atenção.	3. O professor ouve e os demais alunos também ouvem indiretamente.
4. Conselheiro transfere a mensagem do cliente cognitivamente.	4. O professor transfere a mensagem para a língua 2.
5. O cliente avalia com exatidão a interpretação da mensagem feita pelo conselheiro	5. O aluno repete a mensagem na língua 2 para o seu destinatário.
6. O cliente reflete sobre a interação da sessão com o conselheiro.	6. O aluno retoma (a partir de gravação em K7 ou memória) e reflete sobre as trocas de mensagens durante a aula.

As técnicas da AC também pertencem a um conjunto maior de práticas do ensino de língua estrangeira, às vezes descrita como técnicas humanísticas (Moskowitz 1978).

Moskowitz define essas técnicas humanísticas assim:

“Combinar o que o estudante sente, pensa e sabe com aquilo que ele está aprendendo na língua alvo. No lugar de uma auto-negação existente e um modo de vida aceitável, objetiva-se com estas técnicas, atingir uma auto-realização e uma auto-estima. As técnicas ajudam a construir a relação, a coesão e a cautela que em muito transcendem o que já está lá... ajuda os alunos a serem eles mesmos, a aceitarem a si mesmos e a serem orgulhosos de si mesmos... ajuda a promover um clima de atenção e partilha na classe de língua estrangeira (Moskowitz 1978:2)”.

Resumindo, as técnicas humanistas engajam a pessoa toda, incluindo emoções e sentimentos (campo efetivo) bem como o conhecimento lingüístico e experiências comportamentais.

Uma outra tradição de ensino de língua com a qual a AC está ligada é um conjunto de práticas usadas em certos tipos de programas de educação bilíngüe, e mencionados por Mackey (1972) como intercâmbio de línguas.

No intercâmbio de línguas, uma mensagem/lição/aula é apresentada primeiro na L 1 e novamente na L 2.

Os alunos conhecem o significado e a fluência de uma mensagem em L2 à partir do significado e fluência da mesma mensagem em L1.

Eles começam, holisticamente, a costurar juntos uma visão da língua fora destes conjuntos de mensagens. Na AC o aluno apresenta uma mensagem em L1 (língua mãe) para o professor. A mensagem é traduzida para L2 (língua alvo) pelo professor. O aluno então repete a mensagem em L2, dirigindo-se a outro aluno com o qual ele deseja comunicar-se.

Na AC os alunos são encorajados a prestar atenção na “escuta em segredo”, eles experimentam entre outros alunos e seus professores.

O resultado da escuta “secreta” é que muitos membros do grupo podem compreender se um dado aluno está com dificuldades para comunicar-se (La Forge 1983:45).

Em vista dos sucessos relatados dos procedimentos de intercâmbio de línguas em vários ambientes de educação bilíngüe estudados (e.g. Lim, 1968 Mackey, 1972) é possível que essa pequena discussão sobre os aspectos da AC contribua informalmente para mais relatos de sucesso de estudantes AC do que é usualmente conhecido.

ABORDAGEM (Jack)

Teoria da linguagem

Curran mesmo, escreveu pouco sobre sua teoria da linguagem. Seu aluno, La Forge, foi mais explícito. Ele parece aceitar que a teoria da linguagem deve começar, mas não terminar, com critério para características dos sons, a frase e modelos abstratos da língua. As tarefas dos aprendizes de língua estrangeira são “captar o sistema sonoro, designar significados fundamentais e construir uma gramática básica da língua estrangeira”.

Uma teoria de linguagem construída sobre “sons básicos” e “padrões gramaticais” não parece sugerir nenhuma partida de posições estruturalistas tradicionais sobre a natureza da linguagem. Entretanto, os trabalhos recentes de AC lidam com um grande alcance do que eles chamam de uma teoria da linguagem alternativa, a qual é referida como “Língua como um Processo Social”.

La Forge começa sugerindo que a língua como um Processo social é diferente da língua como comunicação. Somos levados a inferir que o conceito de comunicação, rejeitado por La Forge, é o clássico modelo de informação emissor – mensagem – receptor. O modelo processo – social é diferente dos antigos modelos informação-transmissão porque comunicação é mais do que apenas uma mensagem sendo transmitida de um falante para o ouvinte. O falante é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto da sua própria mensagem... comunicação envolve não apenas a transferência unidirecionada da informação para o outro, mas da constituição do assunto falado em relação ao do outro... Comunicação é uma troca incompleta se não houver um “*feedback*” do receptor da mensagem.

Os modelos de comunicação – informação transmissão e processo social – são comparados abaixo:

Informação – transmissão verbal
 Emissor ⇒ mensagem ⇒ receptor
 Processo social verbal / não verbal
 Emissor ⇒ mensagem ⇒ receptor

A visão de linguagem no processo social é elaborada em seis qualidades ou subprocessos:

1. O processo da pessoa integral
2. O processo educacional
3. O processo interpessoal
4. O processo de desenvolvimento
5. O processo comunicativo
6. O processo cultural

La Forge também elaborou a visão interacional da língua ressaltando a Aprendizagem Comunitária. “Língua é povo; língua são pessoas em contato; língua são pessoas em resposta”. As interações na AC são de dois tipos:

- 1) Entre alunos e 2) Entre alunos e professores

No primeiro caso, a interação é imprevisível no conteúdo mas envolve troca de afeições. Essas trocas se acentuam quando a aula torna-se uma comunidade. O desejo de fazer parte do grupo faz com que os alunos procurem manter o ritmo de aprendizagem dos companheiros. A “intimidade” aparece aqui como um desejo de evitar o isolamento.

No segundo caso, a interação entre alunos e professores é inicialmente dependente. O aluno diz ao professor o que deseja falar na língua alvo. Em estágios posteriores, as interações entre aluno e professor se caracterizam como auto-afirmação (estágio 2), ressentimento e indignação (estágio 3), tolerância (estágio 4) e independência (estágio 5).

Essas mudanças de relacionamentos interativos são paralelos nos cinco estágios de aprendizado de línguas e nos cinco estágios dos conflitos afetivos.

Estes dois tipos de interação podem ser chamados de microcosmicamente equivalentes às duas maiores classes de interações humanas – entre iguais (simétricas) e entre diferentes (assimétricas). Apresentam também exemplos de interação que mudam em grau (aluno para aluno) e em gênero (aluno para professor). Ou seja, interação aluno – aluno muda em direção ao aumento da intimidade e confiança, enquanto a interação aluno–professor na sua natureza de dependência para ressentimento, desta para tolerância e, finalmente, para independência.

Teoria da aprendizagem

A experiência de Curran como conselheiro o levou a concluir que as técnicas de aconselhamento poderiam ser aplicadas à aprendizagem em geral (tornou-se Aprendizagem por Aconselhamento) e ao ensino de línguas em particular (Aprendizagem Comunitária).

A visão de aprendizagem deste método é contrastada com dois outros tipos de aprendizagem que Curran viu como dispersas e indesejadas. A primeira refere-se à visão de aprendizagem da cultura ocidental. Nela, o processo intelectual e factual em si é considerado como a intenção principal da aprendizagem em detrimento do envolvimento do Eu. A Segunda visão de aprendizagem é a comportamental, que Curran refere-se como sendo a “aprendizagem animal” no qual os alunos são “passivos” e seu envolvimento é limitado.

Em oposição, a AC defende uma abordagem holística para a aprendizagem de línguas, uma vez que a “verdadeira” aprendizagem humana é cognitiva e afetiva. É a chamada “aprendizagem pessoa integral”. Nela, aluno e professor envolvem-se numa situação comunicativa na qual experimentam um senso de totalidade própria. Dentro disso, o desenvolvimento da relação dos alunos com o professor é central. O processo é dividido em cinco estágios e comparado ao desenvolvimento ontogenético da criança.

No primeiro, estágio do “nascimento”, sentimentos de segurança e de participante do grupo são estabelecidas. No segundo, assim como a criança, o aluno começa a atingir uma medida de independência dos pais. No terceiro, o aluno “fala independentemente” e pode precisar de afirmação da própria identidade, muitas vezes rejeitando conselhos não pedidos. No quarto estágio, o aluno é seguro o suficiente para receber críticas, e no último, o aluno trabalha meramente com a melhora do conhecimento e estilo lingüístico apropriados.

No final do processo, a criança tornou-se adulto. O aluno sabe tanto quanto o professor e pode se tornar um também. Assim, aprender uma nova língua é como renascer e tornar-se uma nova pessoa. Uma vez que a aprendizagem de uma língua está relacionada com a interação social, o sucesso na aprendizagem será proporcional à interação entre alunos e alunos e professor e alunos. “A aprendizagem é vista como uma experiência pessoal, social e unificada”. O aluno não é mais visto num processo isolado de aprendizagem ou de competição com os outros.

Curran diz que a compreensão e a aceitação da outra pessoa leva a uma melhoria da aprendizagem segundo o que ele chama de “validação consensual” ou “convalidação”. Esta relação é fundamental para a AC. Um grupo de idéias relativas a exigências psicológicas para o sucesso da aprendizagem são apresentadas como “SARD”:

S – segurança. Os alunos devem se sentir seguros para terem sucesso na aprendizagem.

A – atenção e agressão. A falta de atenção representa falta de interação e envolvimento no processo de aprendizagem. A agressão reflete-se pela necessidade de auto-confiança pelo uso do que foi aprendido. O aluno busca espaço para fazer uso do que foi ensinado.

R – retenção e reflexão. Se a pessoa está totalmente envolvida na aprendizagem, o que é retido é internalizado e torna-se parte da “nova pessoa” do aluno na língua estrangeira. A reflexão é o momento consciente do aluno no que foi ensinado na aula, no seu estágio de desenvolvimento e em objetivos futuros.

D – discriminação. É quando o aluno reteve um conjunto de informações e é capaz de analisá-las e ver como interagem. Este processo torna-se mais refinado e, finalmente, permite o aluno usar a língua para comunicar-se fora da sala de aula.

Estes aspectos centrais da filosofia de aprendizagem de Curran mostram, não os processos psicolinguísticos e cognitivos envolvidos na aquisição de uma segunda língua, mas sim o comprometimento pessoal que os alunos devem ter antes da aprendizagem de uma língua. A teoria da AC baseia-se na lingüística e na psicolinguística, como também o Audiolinguísmo e a Abordagem Natural.

O CURRÍCULO (Nina)

Objetivos

Desde que a competência lingüística ou comunicativa é especificada apenas em termos sociais, os objetivos lingüísticos ou comunicativos explícitos não se encontram definidos na literatura da Aprendizagem Comunitária. A maior parte do que tem sido escrito sobre a AC descreve o seu uso em cursos introdutórios de conversação em língua estrangeira. A concepção parece estar através do método, o professor pode transferir seu conhecimento com sucesso e proficiência na língua alvo para os alunos, o que implica que o alcance do domínio da língua alvo como um nativo é o objetivo. Não são descritos objetivos específicos.

O programa

A Aprendizagem Comunitária (AC) é mais frequentemente usada no ensino da proficiência oral, mas com algumas modificações ele pode ser usado para o ensino da escrita, como Tranel (1968) demonstrou. A AC não usa um programa de línguas convencional, que estabelece com antecedência a gramática, o vocabulário e outros itens a serem ensinados e a seqüência que devem ser trabalhados. Se um curso for baseado nos procedimentos recomendados por Curran, a evolução do curso será baseada em tópicos, com os alunos escolhendo sobre o que querem falar e as mensagens que querem comunicar a outros. O professor tem a responsabilidade de prover a transmissão destes significados numa maneira apropriada ao nível de proficiência do aluno. Embora a AC não explicita nada a este respeito, professores habilidosos parecem peneirar as intenções dos alunos através do programa implícito do professor, provendo traduções que combinam com o que os alunos podem fazer naquele nível. Neste sentido então, o programa da AC emerge da interação entre as intenções comunicativas expressadas pelo aluno e as reformulações do professor em relação às intenções do aluno em expressões orais na língua alvo. Pontos específicos de gramática, padrões lexicais e generalizações vão ser isolados às vezes pelo professor para um estudo mais detalhado e análise, e subsequente especificação como uma retrospectiva da evolução do curso poderia ser uma derivação do programa da AC. Cada curso AC envolve um programa próprio, contudo, as interações desenvolvidas num curso entre professor-aluno serão diferentes do que acontece com outro.

Tipos de atividades de aprendizagem e ensino

Como com a maioria dos métodos, a AC combina tarefas de aprendizagem inovadoras e atividades convencionais. Incluem:

1. **Tradução.** Os alunos formam um círculo pequeno. Um aluno sussurra uma mensagem ou significado que ele quer expressar, o professor traduz (e pode interpretar) na língua alvo, e o aluno repete a tradução do professor;
2. **Trabalho em grupo.** Os alunos podem se dividir em vários grupos de trabalho, que podem discutir um tópico em pequenos grupos, preparar uma conversação, preparar um resumo ou um tópico para apresentar a um outro grupo, preparar uma história que pode ser apresentada ao professor e o restante da classe;
3. **Gravação.** Os alunos podem gravar conversações na língua alvo;

4. **Transcrição.** Os alunos podem transcrever expressões orais e conversas que eles gravaram para a prática e a análise das formas linguísticas;
5. **Análise.** Os alunos analisam e estudam as transcrições das sentenças na língua alvo objetivando focalizar o uso particular de vocabulário ou a aplicação de uma regra gramatical particular;
6. **Reflexão e observação.** Os alunos refletem e relatam suas experiências em sala de aula, como classe ou como grupos. Isto consiste usualmente de expressões de sentimentos – sentimentos de um e outro, reações ao silêncio, relativo a algo a dizer, etc;
7. **Escuta.** Os alunos escutam um monólogo do professor envolvendo elementos que eles devem ter visto nas interações em sala de aula;
8. **Conversação livre.** Os alunos se engajam em conversação livre com o professor ou com os outros alunos. Isto pode incluir discussão sobre o que eles aprenderam como também sentimentos que eles têm sobre a maneira de aprender.

O papel do aluno

Na AC, os alunos tornam-se membros de uma comunidade – a categoria de professor e alunos – e aprendem através da interação com os membros da comunidade. A aprendizagem não é vista como uma realização individual mas como algo que é conquistado em colaboração. Espera-se que os alunos ouçam atentamente o professor, para livremente prover os significados que eles desejam expressar, para repetir as expressões orais sem hesitar, para apoiar os membros da comunidade da mesma categoria, para relatar sentimentos internos profundos e frustrações como também a alegria e o prazer, a para tornarem-se conselheiros de outros alunos. Os alunos da AC são tipicamente agrupados num círculo de seis a doze alunos, com o número de professores variando de um por grupo a um por aluno. A AC também pode ser usada em escolas de classes grandes onde arranjos especiais dos grupos são necessários, como organizar os alunos temporariamente em pares, face a face, em linhas paralelas.

Os papéis dos alunos são adequados nos cinco estágios de aprendizagem esboçados anteriormente. O aluno é visto como um órgão único, com cada novo papel se desenvolvendo de forma independente dos anteriores. Estas mudanças de papéis não são nem fáceis nem automaticamente realizadas. São vistas como saídas de crises afetivas.

Quando diante de uma nova tarefa cognitiva, o aluno precisa resolver uma crise afetiva. Com a solução das cinco crises afetivas, uma para cada estágio de AC, o aluno progride de um estágio de desenvolvimento baixo para um mais alto. (Forge 1983).

Aprender é um processo que envolve a pessoa como um todo, e o aluno em cada estágio se envolve não apenas para realizar tarefas cognitivas (aprendizado da língua) mas em soluções de conflitos afetivos como também “o respeito pela representação de valores. (La Forge 1983).

A AC compara a aprendizagem de língua aos estágios de desenvolvimento humano:

No primeiro estágio, o aluno é como uma criança, completamente dependente do conhecimento do conteúdo linguístico. “Um novo eu do aluno é gerado ou nasce na língua alvo” (La Forge 1983). O aluno repete expressões orais feitas pelo professor na língua alvo e escuta muitas vezes as intertrocas entre alunos e professores.

No segundo estágio a “criança atinge uma medida de independência dos pais”(La Forge 1983). Os alunos começam a estabelecer as próprias afirmações e independência usando expressões simples e frases ouvidas anteriormente.

No terceiro estágio, “o estágio de separação-existência”, os alunos começam a entender outros diretamente na língua alvo. Os alunos vão se ressentir se os professores/pais neste estágio oferecerem auxílio não solicitado.

O estágio 4 pode ser considerado como “uma espécie de adolescência”. O aluno atua independentemente, embora o seu conhecimento na língua estrangeira ainda seja rudimentar. O papel da “compreensão psicológica” do professor para o aluno. O aluno precisa aprender como extrair do professor o nível avançado de conhecimento lingüístico que ele processa.

O quinto estágio é chamado “o estágio independente”. Os alunos refinam a compreensão do registro como também o uso da linguagem gramaticalmente correta. Eles podem tornar-se conselheiros de alunos em estágios menos adiantados enquanto se aproveitam do contato com o professor original deles.

O papel do professor

A função do professor deriva das funções de conselheiro da psicologia rogeriana. Os clientes do conselheiro são pessoas com problemas, que numa sessão típica vão comumente usar a linguagem emocional para comunicar as suas dificuldades ao conselheiro. O papel do conselheiro é responder calmamente sem julgar, de maneira a apoiar, e ajudar o cliente a tentar entender seus problemas melhor, analisando-os em ordem. O conselheiro não é o responsável para parafrasear os problemas do cliente elemento por elemento mas sim, captando a essência do problema do cliente, até que este diga: “Sim, é exatamente isto que eu quero dizer”. “Uma das funções da resposta do conselheiro é relacionar afeto... à cognição. Entendendo a linguagem dos “sentimentos”, o conselheiro penetra na linguagem da cognição” (Curran 1976).

Na AC também há espaço para conselheiros. É dado reconhecimento explícito aos problemas psicológicos que podem ser ampliados na aprendizagem de uma segunda língua. “Conflitos pessoais, ansiedade, angústia e distúrbios psicológicos similares – entendidos e respondidos pelo professor conselheiro sensível – são indicadores de um investimento pessoal profundo”. (J. Rardin, in Curran 1976). Neste caso, o professor deve atuar como o conselheiro “normal”. A atuação do professor pode ser diferente em termos de imparcialidade, consideração, e compreensão da média dos professores nas mesmas circunstâncias.

Papéis mais específicos são, como os dos alunos, definidos para os cinco estágios de desenvolvimento. Nos estágios iniciais de aprendizagem, o professor opera num papel de apoio, provendo traduções da língua alvo e um modelo para imitação dos alunos. À medida que a aprendizagem avança, os alunos tornam-se gradualmente capazes de aceitar críticas, e o professor pode intervir diretamente para corrigir produções incorretas, adicionar expressões, e aconselhar quanto ao uso de pontos gramaticais. O aluno “cresce” gradualmente em termos de habilidade, e a natureza do relacionamento muda e assim, a posição do professor torna-se dependente do aluno.

Um papel permanente do professor é notável na AC. O professor é responsável por prover um ambiente seguro no qual os clientes podem aprender e crescer. Os alunos, sentindo segurança, ficam livres para direcionar a energia para as tarefas de comunicação e aprender mais do que construir e manter as suas posições de defesa. Curran descreve a importância de uma atmosfera segura:

“Como pessoas integras, parece que aprendemos melhor numa atmosfera de segurança pessoal. Sentindo-nos em segurança, ficamos livres para nos aproximarmos da situação de aprendizagem com uma atitude mais aberta.”

Este método dá mais importância à segurança do que todos os outros discutidos neste livro. No entanto é interessante observar que o conceito de segurança é relativo. O que produz um sentimento de segurança num contexto cultural pode produzir ansiedade num outro. Por outro lado, não seria

desejável criar segurança demais para os alunos. “A segurança dos alunos nunca é absoluta, de outra maneira a aprendizagem não ocorreria”.

O papel dos materiais instrucionais

Já que um curso AC envolve as interações da comunidade, o livro-texto não é considerado um componente necessário. Um livro-texto com um conteúdo imposto poderia impedir a interação e o envolvimento dos alunos. Materiais podem ser desenvolvidos pelo professor durante o desenvolvimento do curso, embora isto consista geralmente de resumos no quadro de produções lingüísticas geradas pelas conversações dos alunos. As conversas podem ser transcritas e distribuídas aos alunos para análise, e os alunos podem trabalhar em grupos ou produzir seus próprios materiais, como scripts para os diálogos e os mini-dramas. Nas descrições mais recentes da AC, as máquinas de ensinar e materiais de apoio não são mencionados, e concluímos que nas aulas de AC contemporâneas, não se usa nenhuma máquina de ensinar.

PROCEDIMENTOS (Jack)

Uma vez que cada curso de Aprendizagem Comunitária é, de uma certa forma, uma experiência única, a descrição de procedimentos típicos de AC, no período de aula, é problemática.

Stevick distingue entre a AC “Clássica” (baseada diretamente no modelo proposto por Curran) e interpretações pessoais dele.

Normalmente o observador vê um círculo de alunos todos de frente uns para os outros. Eles estão, de certa forma, ligados a professores ou a um professor. A 1ª aula (e as seguintes) pode começar com um período de silêncio, no qual os alunos tentam determinar o que deve acontecer na aula. Nas aulas futuras, os alunos devem se sentar em silêncio enquanto decidem sobre o que vão falar. O observador deve perceber que esta situação estranha torna-se suficientemente agonizante até que alguém, voluntariamente, quebre o silêncio. O professor pode usar o comentário do voluntário como uma forma de introduzir a discussão dos contatos de aula ou como um estímulo para a interação da língua relativo a como os alunos se sentiram durante o período de silêncio. O professor pode encorajar os alunos a dirigirem perguntas uns aos outros ou a ele. Estas devem ser questões sobre qualquer assunto que um aluno seja curioso o suficiente para querer saber. As perguntas e respostas podem ser gravadas para uso posterior, para lembrar e rever os tópicos discutidos e a linguagem usada.

O professor pode dispor os alunos em duas fileiras para uma prática de conversação de três minutos. Em seguida os alunos devem ser organizados em pequenos grupos no qual um único tópico, escolhido pela classe ou pelo grupo, é discutido.

O resumo da discussão do grupo deve ser apresentado para um outro grupo, que deve repetir ou parafrasear para o grupo original o que foi dito.

Em uma aula avançada ou intermediária um professor pode encorajar os grupos a preparar um drama para apresentar para a classe. O grupo que vai dramatizar prepara uma história que será contada ou mostrada ao professor. Este fornece ou corrige as afirmações na língua 2 e sugere complementações ou correções para a seqüência da história.

Em seguida, os alunos recebem materiais com os quais preparam grandes quadros para acompanhar a história. Depois de praticar o diálogo da história e preparar os quadros, cada grupo apresenta-se para a classe.

Os alunos acompanham suas histórias com música, fantoches e baterias além das figuras.

Finalmente, o professor pede aos alunos para refletir sobre a aula, todos juntos ou em vários

grupos. A reflexão fornece a base para a discussão dos contratos (contratos escritos ou orais que professor e alunos acordaram e que especificam o acordo quanto à realização do curso), interação pessoal, sentimentos para com o professor e o aluno e o sentimento de progresso e frustração.

Dieter Stroinigg apresenta um protocolo sobre a primeira aula AC:

1. Saudações informais e auto-instrução são feitas;
2. O professor apresenta uma declaração dos objetivos e os direcionamentos para o curso;
3. Uma sessão de conversação na língua estrangeira acontece:
 - a) um círculo é formado de tal forma que cada um tenha contato visual com o outro e que todos estejam ao alcance do microfone de um gravador.
 - b) Um aluno inicia a conversa com outro aluno, passando a mensagem na L1.
 - c) O instrutor, de pé atrás do aluno, sussurra o equivalente da mensagem em L2.
 - d) O aluno, então, repete a mensagem na L2 ao seu destinatário, bem como para o gravador.
 - e) Cada aluno tem a oportunidade de compor e gravar algumas mensagens.
 - f) Volta-se a fita e toca-se, normalmente, sem intervalos.
 - g) Cada aluno repete o significado em L1 do que lhe foi dito na L2 e ajuda a refrescar a memória dos outros.
4. Os alunos, em seguida, participam de um período de reflexão no qual pede-se que expressem seus sentimentos sobre a experiência anterior, com total franqueza.
5. Do material gravado, o instrutor escolhe sentenças para escrever no quadro que enfocam elementos de gramática e escrita na L2.
6. Os alunos são incentivados a fazer perguntas sobre qualquer dos itens acima.
7. Os alunos são incentivados a copiar sentenças do quadro com notas sobre o significado e o uso. Esse torna-se o “livro-texto” deles para estudo em casa.

Este inventário de atividades inclui as maiores sugestões para prática em sala, aparecendo na mais recente literatura sobre Aprendizagem Comunitária. Outros procedimentos, entretanto, podem emergir fortuitamente na base de interações aluno-professor no contexto da aula.

CONCLUSÃO

A Aprendizagem Comunitária é o mais responsivo dos métodos que analisamos em termos de sua sensibilidade à intenção comunicativa do aluno.

Deve-se notar, entretanto, que esta intenção comunicativa é limitada pelo número e o conhecimento dos companheiros.

A AC coloca exigências não-usuais aos professores de línguas. Eles devem ser altamente proficientes e sensitivos em L1 e L2. Eles devem estar familiarizados com papel de conselheiros psicológicos. Eles devem resistir à pressão de “ensinar” pelos meios tradicionais. Como disse um professor de AC, “eu tive que relaxar completamente e excluir minha própria vontade de produzir algo eu mesmo. Eu tive que excluir qualquer função de formar ou formular algo dentro de mim, não tentar fazer algo”.

O professor deve ser também, relativamente, não-direcionador e deve estar preparado para aceitar e mesmo incentivar a agressão “adolescente” do aluno, à medida que ele luta para ser independente.

O professor deve trabalhar sem materiais convencionais, dependendo dos tópicos do aluno para formar e motivar a aula. Além disso, o professor deve estar preparado para lidar com reações potencialmente hostis dos alunos ao método. O professor deve também ser culturalmente sensível e preparado para adequar a aula de línguas nas formas mais culturalmente compatíveis.

E o professor deve atentar para o aprendizado destas novas regras e habilidades sem muito direcionamento específico dos textos AC disponíveis.

Treinamento especial nas técnicas AC é normalmente requerido também.

Críticos da AC questionam a conveniência da metáfora do aconselhamento sobre a qual está embasado, pedindo evidências de que o aprendizado da língua em sala, na verdade, iguala-se aos processos que caracterizam o aconselhamento psicológico. Também surgem questões sobre se os professores devem ou não atender a aconselhamentos sem treinamento especial. Os procedimentos AC foram amplamente desenvolvidos e testados com americanos em idade universitária.

Os problemas e sucessos experimentados por um ou dois grupos diferentes não deve, necessariamente, representar o universo da aprendizagem de línguas.

Outros conceitos têm sido expressos em relação à falta de um plano de curso, o que torna os objetivos pouco claros e a avaliação difícil de ser feita, bem como o enfoque na fluência, mais que na correção, o que pode levar a um controle inadequado da gramática da língua alvo.

Defensores da AC, por outro lado, enfatizam os benefícios de um método que centra-se no aluno e focaliza o lado humanístico da aprendizagem de línguas e não meramente suas dimensões lingüísticas.

CAPÍTULO 9

A ABORDAGEM NATURAL

HISTÓRICO (Mohammed)

Em 1977, Tracy Terrel, um professor de espanhol na Califórnia, traçou uma proposta para “uma nova filosofia do ensino de línguas a qual chamou de Abordagem Natural”. Esta foi uma tentativa de desenvolver uma proposta de ensino de línguas que incorporasse os princípios “naturalísticos” que pesquisadores haviam identificado em estudos de aquisição de uma segunda língua. Essa abordagem nasceu da experiência de Tracy no ensino do espanhol. Desde aquela época, Terrel e outros experimentaram implementar a Abordagem Natural em aulas do básico ao avançado, e com várias línguas. Ao mesmo tempo, ele uniu forças com Stephen Krashen, lingüista da University of Southern California, para elaborar uma teoria racional para a Abordagem Natural, inspirando-se na teoria de Krashen de aquisição de uma segunda língua. Devido ao apoio de Krashen, esta abordagem atraiu mais o interesse de muitos do que outras abordagens inovativas. O livro de Krashen e Terrel (*The Natural Approach*) contém seções teóricas de implementação e procedimentos de aulas por Terrel.

Krashen e Terrel identificaram a Abordagem Natural com o que eles chamavam de abordagens “tradicionais” para o ensino de línguas. Abordagens tradicionais são definidas como “baseadas no uso da língua em situações comunicativas sem recorrer à língua mãe” e sem referência para análise, exercício ou técnica gramatical. A dupla notou que tais “abordagens têm sido chamadas de natural, psicológica, fonética, nova, reforma, direta, analítica, imitativa etc.”. O fato dos autores da Abordagem Natural a relacionarem com o Método Natural, levou alguns a assumirem que a Abordagem Natural e o Método Natural são sinônimos. Embora a tradição seja comum, há diferenças entre elas.

O Método Natural é outro que ficou conhecido como Método Direto, na virada do século. É descrito em um relatório sobre o que há de mais novo no ensino de línguas realizado pela Associação de Língua Moderna em 1901 (o relatório do “Comitê dos 12”):

- Em sua forma extrema o método consiste de uma série de monólogos misturados pelo professor com trocas de perguntas e respostas entre o instrutor e o aluno, tudo na língua estrangeira... Uma grande quantidade de pantomimas acompanham a conversa. Com a ajuda dessa gesticulação, ouvindo com atenção e usando muita repetição o aprendiz associa certos atos e objetos com certas combinações de sons e finalmente alcança o ponto de reprodução da frase e palavras estrangeiras... Enquanto não há uma considerável familiaridade com a palavra falada, o aluno não tem contato com a forma escrita. O estudo da gramática fica ainda para depois.

O termo “Natural”, usado em referência ao Método Direto, apenas enfatiza que os princípios sublinhando o método estariam em conformidade com os princípios de aprendizagem naturais de línguas para crianças. Igualmente, a Abordagem Natural, como definida por Krashen e Terrel, estaria de acordo com os princípios naturalistas encontrados na bem – sucedida aquisição de uma segunda língua. Diferente do Método Direto, entretanto, enfatiza menos os monólogos do professor, a repetição direta, questões formais e perguntas e menos atenção na correta produção de sentenças da língua. Na Abordagem Natural há uma ênfase na exposição, ou no insumo, mais do que na prática otimizando a preparação emocional para a aprendizagem; um período prolongado de atenção no qual os alunos ouvem antes de tentarem produzir a linguagem; e o uso da escrita e outros materiais como fonte de insumo compreensível.

A ênfase no papel central da compreensão, na Abordagem Natural, a liga a outras abordagens de ensino de línguas, igualmente baseadas na compreensão.

A ABORDAGEM

Teoria da linguagem

Krashen and Terrel vêem a comunicação como a primeira função da linguagem e como sua abordagem enfatiza o ensino das habilidades comunicativas, eles se referem a abordagem natural como um exemplo de abordagem comunicativa. “A abordagem natural é similar a outras abordagens comunicativas que estão sendo desenvolvidas atualmente”. Eles rejeitam métodos mais recentes de ensino de línguas, como o Audiolingual, o qual via a gramática como o componente central da língua. De acordo com Krashen and Terrel, o maior problema com esses métodos foi eles não terem sido construídos de acordo com a “atual teoria da aquisição de linguagem”, mas de acordo com outra teoria qualquer, por exemplo, a estrutura da língua. Como os proponentes do ensino comunicativo de língua, Krashen and Terrel dão pouca atenção à teoria da linguagem. Sem dúvida uma recente crítica a Krashen diz que ele não tem nenhuma teoria da linguagem (Gregg 1984). O que Krashen e Terrel fazem é descrever sobre a natureza da linguagem enfatizando a importância do significado. A importância do vocabulário é ressaltada, sugerindo, por exemplo a visão que uma linguagem é essencialmente seu conjunto de palavras e é a gramática que determina como esse conjunto de palavras é explorado para produzir a mensagem. Terrel cita Bolinger para reforçar esse ponto de vista: “A quantidade de informação, o conjunto de palavras de uma língua pesa mais que qualquer parte da língua e se existe alguma coisa para a noção de redundância deveria ser mais fácil reconstruir uma mensagem contendo somente palavras do que uma contendo só relação sintática. O fato significativo é o papel subordinado da gramática. A coisa mais importante é conseguir a palavra (Bolinger, in Terrel 1977; 233)”.

A linguagem é vista como um veículo para comunicar significados e mensagens. Krashen and Terrel declaram que a “aquisição acontece somente quando as pessoas entendem as mensagens na língua alvo (Krashen and Terrel, 1983;19). Contudo, apesar de declararem sua abordagem como comunicativa, eles vêem o aprendizado de línguas como os audiolinguais, ou seja, é o domínio de estruturas por estágios. “A hipótese do insumo estabelece que para as pessoas progredirem para o próximo estágio, na aquisição de um estágio alvo, devem compreender a linguagem que inclui uma estrutura que é parte do estágio seguinte”. Krashen refere-se a isto com a fórmula $i + 1$ (isto é um insumo mais uma estrutura levemente acima do nível atual do aluno). A abordagem natural portanto assume uma hierarquia lingüística de complexidade estrutural.

Estamos diante de uma visão da linguagem que consiste de itens lexicais, estruturas e mensagens; a novidade é que as mensagens são consideradas de importância fundamental. Os itens lexicais tanto para a percepção como para a produção são considerados de extrema importância na construção e interpretação das mensagens. Itens lexicais e mensagens são necessariamente estruturados gramaticalmente e as mensagens mais complicadas envolvem uma estrutura gramatical mais complexa.

Teoria da aprendizagem

Krashen e Terrel fazem referências contínuas à teoria e pesquisa que fundamentam a Abordagem Natural e o fato de que este método é o único que tem tal base. A teoria e pesquisa que dão o embasamento para a Abordagem Natural fundamentam-se na teoria da aquisição de Krashen. Apresentamos resumidamente os principais tópicos desta teoria:

As Hipóteses da Aquisição e Aprendizagem

Essa teoria parte do princípio que há dois modos distintos de desenvolver competência numa segunda língua estrangeira: a aquisição e a aprendizagem. A aquisição é o processo inconsciente que envolve o desenvolvimento natural da proficiência da linguagem através da compreensão da linguagem e de sua utilização no processo comunicativo; A aprendizagem, ao contrário, refere-se ao

processo no qual regras conscientes acerca de uma linguagem são desenvolvidas. Ela resulta em conhecimentos explícitos com relação às formas de uma linguagem e da habilidade de verbalização desse conhecimento. O ensino formal é necessário para que o aprendizado ocorra e a correção dos erros auxilia no desenvolvimento das regras aprendidas. A aprendizagem, de acordo com essa teoria, não leva à aquisição.

A Hipótese do Monitor

O sistema lingüístico adquirido inicia a capacidade de se expressar quando nós nos comunicamos em segunda língua ou em língua estrangeira. A aprendizagem consciente pode funcionar somente como um monitor ou editor que checa e corrige a produção do sistema adquirido. A hipótese do monitor permite que nós possamos chamar o conhecimento adquirido para nos corrigirmos quando comunicamos, pois a aprendizagem consciente tem apenas essa função. Três condições limitam o sucesso do sistema monitor:

1. Tempo: deve existir tempo suficiente para o aprendiz escolher e aplicar as regras aprendidas.
2. Enfoque na forma: O usuário da língua deve enfatizar a correção da forma da produção.
3. Conhecimento das regras: O intérprete deve conhecer as regras. O monitor funciona melhor com regras simples e sem requerer movimentos e arranjos complexos.

A Hipótese da Ordem Natural

De acordo com a hipótese da ordem natural, a aquisição das estruturas gramaticais acontece em ordem previsível. Pesquisas tem mostrado que certas estruturas gramaticais ou morfemas são adquiridos antes de outros na aquisição do inglês como primeira língua e uma similar ordem natural é encontrada na aquisição da segunda língua. Erros são sinais de processo de desenvolvimento natural e ocorrem durante a aquisição (mas não durante a aprendizagem).

Hipótese do Insumo

A hipótese do insumo pretende explicar a relação entre aquilo a que o aprendiz é exposto (insumo) e a aquisição da língua. Isso envolve quatro questões principais:

- 1) a hipótese relaciona-se à aquisição e não à aprendizagem;
- 2) as pessoas adquirem melhor línguas entendendo o insumo que é ligeiramente superior a seus correntes níveis de competência. “Um aprendiz pode passar do estágio 1 (quando 1 é o nível de aquisição de competência) para o estágio $i + 1$ (quando $i + 1$ é o estágio imediatamente seguinte, 1 alonga a ordem natural, por entender o conteúdo lingüístico $i + 1$ “. Krashen and Terrel – 1983). Conceitos baseados na situação e no contexto, informação extralingüística e conhecimentos de mundo auxiliam a compreensão;
- 3) a habilidade para falar fluentemente não pode ser ensinada, pelo contrário, ela emerge com o tempo, independentemente, depois de o aprendiz ter construído competência lingüística, por entender o insumo;
- 4) se existir uma quantidade suficiente de insumo compreensível, $i + 1$ será normalmente fornecido. Insumos compreensíveis atribuem a capacidade de expressão com relação aquilo que o aluno aprende baseado no contexto no qual são usados, bem como na linguagem à qual eles estão expostos. Quando um falante usa a língua de modo que o ouvinte compreenda a mensagem, o falante deve trabalhar com estruturas ao redor do nível de competência atual do ouvinte e isto induzirá muitas circunstâncias de $i + 1$. O insumo não precisa ser necessariamente ajustado ao nível de competência do aprendiz, na verdade, não pode ser tão ajustado à sala de aula, onde tem diferentes níveis de competência.

Do mesmo modo que as crianças, quando aprendem a primeira língua são estimuladas com amostras de “discurso infantil da língua”, os adultos quando aprendem uma segunda língua são estimulados com códigos simples que facilitam a compreensão. Um desses códigos é a “fala para estrangeiros” que é o modo com o qual as pessoas de uma determinada língua nativa usam para simplificar a comunicação com estrangeiros. A “fala para estrangeiros” é caracterizada por uma menor velocidade de fala, repetição, utilização de sim e não, ao invés de perguntas e outras mudanças para tornar as mensagens mais compreensíveis para as pessoas com proficiência limitada.

A Hipótese do Filtro Afetivo

Krashen vê o estado emocional do aprendiz ou atitudes como um filtro ajustável que passa livremente, impede ou bloqueia o insumo necessário para a aquisição. Um baixo filtro afetivo é desejável, já que isso impede ou bloqueia o insumo necessário. A hipótese é construída na pesquisa de aquisição de segunda língua, a qual tem identificado três tipos de variáveis afetivas na aquisição de segunda língua:

1. motivação; aprendizes com alta motivação geralmente aprendem melhor.
2. autoconfiança; aprendizes com autoconfiança e uma boa auto-imagem tendem a ter mais sucesso.
3. Ansiedade; baixa ansiedade pessoal e baixa ansiedade em sala de aula são mais condizentes para a aquisição de segunda língua.

A hipótese do filtro afetivo afirma que o aprendiz com baixo filtro afetivo procura e recebe mais insumo, interage com confiança e é mais receptivo para o insumo recebido. Aprendizes ansiosos têm um alto filtro afetivo, com o qual evita que a aquisição aconteça. Acredita-se que o filtro afetivo cresça no começo da adolescência e isso pode explicar a aparente superioridade das crianças na aquisição de segunda língua.

Essas cinco hipóteses têm as seguintes implicações para o ensino de línguas:

1. O máximo de insumo deve ser apresentado.
2. Qualquer coisa que ajude a compreensão, é importante, recursos visuais são úteis, pois oferecem uma grande quantidade de vocabulário, mais que o “estudo” da estrutura sintática.
3. A ênfase na sala de aula deve estar na audição e leitura, o falar deveria ser permitido para “emergir”.
4. Para baixar o nível do filtro afetivo o trabalho do aprendiz deverá ser centralizado no significado comunicativo ao invés da forma; o insumo deveria ser interessante e contribuir para uma nova atmosfera relaxante na sala de aula.

O CURRÍCULO (Neusa)

Objetivos

A Abordagem Natural "é para iniciantes e é projetada para auxiliá-los a se tornarem intermediários". A expectativa é de que os estudantes serão capazes de agir adequadamente na situação alvo. Eles entenderão o interlocutor da língua alvo (talvez com pedidos de esclarecimentos) e serão capazes de emitir (de uma forma educada) seus pedidos e idéias. Eles não necessitam conhecer cada palavra semanticamente e nem é necessário que a sintaxe e o vocabulário sejam perfeitos - porém eles precisam se fazer entender. Eles devem ser capazes de tornar o significado claro, porém não há necessidade de serem precisos em todos os detalhes da gramática (Krashen e Terrell, 1983).

Entretanto, uma vez que a Abordagem Natural é oferecida como um conjunto geral de princípios aplicáveis a uma grande variedade de situações, como no Ensino Comunicativo da Língua,

objetivos específicos dependem das necessidades do aluno e da habilidade (ler, escrever, ouvir e falar) e do seu nível de proficiência.

Krashen e Terrell consideram importante mostrar aos alunos o que eles podem esperar ou não de um curso. Apresentam como um exemplo, um programa de metas que serão atingidas ou não, num curso de espanhol para iniciantes, na Abordagem Natural.

Após 100 a 150 horas de espanhol pela Abordagem Natural você será capaz de: "se virar" em espanhol; você será capaz de se comunicar sem dificuldade com um interlocutor nativo monolingual; ler a maioria dos textos comuns em espanhol, com algum uso de dicionário; conhecer suficientemente o espanhol para continuar a melhorar por você mesmo.

Após 100 a 150 horas de espanhol pela Abordagem Natural, você não será capaz de: se passar por um interlocutor nativo; usar o espanhol com a mesma facilidade com que você usa a língua mãe; entender os interlocutores nativos quando eles falam uns com os outros (você provavelmente não será capaz de escutar às escondidas com sucesso); usar confortavelmente o espanhol ao telefone; participar facilmente de uma conversação com vários outros interlocutores nativos sobre assuntos não conhecidos. (Krashen e Terrell).

O programa

Krashen e Terrell (1983) abordam a organização do curso a partir de dois pontos de vista:

I - O primeiro lista algumas metas típicas para cursos de língua em 4 áreas e sugere quais dessas metas fazem parte dos objetivos da Abordagem Natural:

1. Habilidades básicas de comunicação pessoal: oral (isto é, ouvir anúncios em locais públicos);
2. Habilidades básicas de comunicação pessoal: escrita (isto é, ler e escrever cartas pessoais);
3. Habilidades de aprendizagem acadêmica: oral (isto é, ouvir uma palestra);
4. Habilidade de aprendizagem acadêmica: escrita (isto é, tomar notas em sala de aula).

Destas habilidades, eles notam que a Abordagem Natural é primordialmente "projetada para desenvolver habilidades básicas de comunicação - tanto oral como escrita. Observam então que as metas de comunicação "podem ser expressas em termos de situações, funções e tópicos" e apresentam 4 páginas de tópicos e situações que "provavelmente serão de maior utilidade para estudantes iniciantes". As funções não são especificadas ou sugeridas, porém parecem derivar naturalmente dos tópicos e situações. Esta abordagem para o projeto de programa parece derivar de alguma forma de especificações de nível iniciante (ver Capítulo 5).

II - O segundo ponto de vista propõe que "o propósito de um curso de língua vai variar de acordo com as necessidades dos estudantes e seus interesses particulares":

As metas de uma aula da Abordagem Natural são baseadas numa avaliação das necessidades do aluno. Determinamos as situações nas quais os alunos usarão a língua alvo e os tipos de assuntos sobre os quais terão que se comunicar. Ao estabelecer as metas de comunicação, não esperamos que os estudantes, ao final de um determinado curso, tenham adquirido um certo grupo de estruturas e formas. Pelo contrário, esperamos que eles tratem de um conjunto especial de assuntos em uma dada situação. Não organizamos as atividades da aula sobre um programa gramatical. (Krashen e Terrell, 1983).

A partir deste ponto de vista, é difícil especificar metas de comunicação que necessariamente atendam às necessidades de todos os alunos. Assim, qualquer lista de assuntos e situações deve ser entendida como sugestão de programa e não como especificação.

Assim como o atendimento das necessidades e interesses dos estudantes, a seleção do conteúdo deveria visar a criação de um filtro afetivo baixo por ser interessante e por promover uma atmosfera amigável e relaxante e deveria proporcionar uma grande exposição ao vocabulário que pode ser útil à comunicação pessoal básica, e deveria repelir qualquer foco sobre estruturas gramaticais, uma vez que se o insumo é proporcionado "sobre uma maior variedade de tópicos enquanto perseguindo as metas comunicativas, as estruturas gramaticais necessárias são automaticamente proporcionadas pelo insumo" (Krashen e Terrell, 1983).

Tipos de atividades de aprendizagem e ensino

A partir do início de uma aula dada de acordo com a Abordagem Natural, a ênfase é na apresentação de um insumo compreensível na língua alvo. A fala do professor focaliza objetos na sala de aula e no conteúdo das figuras, como no Método Direto. Para minimizar o estresse, os alunos não precisam dizer nada até se sentirem prontos, porém devem responder, de outras maneiras, aos comandos e perguntas do professor.

Quando os alunos estiverem prontos para começar a falar na nova língua, o professor proporciona uma linguagem compreensível e oportunidades para respostas simples. O professor fala devagar, pronunciando bem as palavras, fazendo perguntas e extraindo respostas de uma palavra. Há uma progressão gradual de perguntas do tipo Sim/Não para perguntas ou/ou até perguntas que os estudantes possam responder usando palavras ouvidas do próprio professor. Os estudantes não precisam usar uma palavra ativamente até que ela tenha sido ouvida muitas vezes. Quadros, figuras, propagandas ou outros, servem como ponto para perguntas e, quando a competência dos alunos permitir, a conversa é voltada para os membros da classe. "Atividades de aquisição"- aquelas que focalizam uma comunicação com significado em vez de uma forma de linguagem - são enfatizadas. Trabalho em dupla ou grupo pode ser empregado, seguido de discussão com todos os alunos, monitorada pelo professor.

As técnicas recomendadas por Krashen e Terrell são muitas vezes emprestadas de outros métodos e adaptadas para atender aos requisitos da teoria da Abordagem Natural. Estão incluídas atividades baseadas nos comandos do Resposta Física Total, atividades do Método Direto, nas quais a mímica, os gestos e o contexto são usadas para ilustrar as perguntas e respostas; e mesmo a prática de estruturas e padrões baseados na situação. Atividades de trabalho em grupo são muitas vezes idênticas àquelas usadas no Ensino Comunicativo da Língua, no qual é privilegiada a troca de informações com a finalidade de completar o trabalho. Não há nada novo com relação aos procedimentos e técnicas defendidas para uso com a Abordagem Natural. Um observador casual poderá não perceber a filosofia que embasa as técnicas observadas em sala de aula. O que caracteriza a Abordagem Natural é o uso de técnicas familiares dentro do quadro que enfoca o fornecimento de insumo compreensível e um ambiente em sala de aula que leva à compreensão do insumo, minimiza a ansiedade do estudante e maximiza sua autoconfiança.

O papel do aluno

Há uma suposição básica na Abordagem Natural de que os alunos não devem tentar aprender uma língua de forma usual. O tanto que eles podem se perder em atividades envolvendo comunicação significativa, determinará a quantidade e o tipo de aquisição que eles experimentarão e a fluência que demonstrarão no final. O estudante de uma língua é visto como um processador de insumo compreensível. O estudante é desafiado pelo insumo que está ligeiramente acima de seu atual nível de competência e é capaz de dar significado a esse insumo através do uso ativo do contexto e da informação extralingüística.

Os papéis dos estudantes parecem mudar de acordo com seu estágio de desenvolvimento linguístico. O centro desses papéis mutáveis são as decisões do estudante sobre quando falar, sobre o que falar e quais expressões linguísticas usar na fala.

No estágio de pré-produção, os estudantes "participam da atividade da língua sem precisar responder na língua alvo." Por exemplo, os estudantes podem executar comandos físicos, identificar outros colegas a partir da descrição do professor, apontar figuras, etc.

No estágio inicial de produção, os estudantes respondem à perguntas de tipo ou/ou, usam palavras avulsas e frases curtas, preenchem quadros e usam padrões fixos de conversação (isto é, Como vai você? Qual é o seu nome?)

Na fase do discurso emergente, os estudantes se envolvem em dramatizações e jogos, fornecem informações e opiniões pessoais e participam de solução de problemas em grupo.

Os estudantes têm 4 tipos de responsabilidade na sala de aula de Abordagem Natural:

1. Fornecer informação sobre suas metas específicas de forma que as atividades de aquisição possam focalizar tópicos e situações mais relevantes para suas necessidades;
2. Ter um papel ativo na garantia de um insumo compreensível. Devem aprender e utilizar as técnicas de gerenciamento de conversação para regular o insumo.
3. Decidir quando iniciar a produção do discurso e quanto melhorá-lo .
4. Quando exercícios de aprendizagem (isto é, estudo da gramática) fizerem parte do programa, decidem com o professor a quantidade de tempo a ser dispensada aos mesmos e talvez até mesmo os completem e corrijam independentemente.

Os estudantes devem participar de atividades de comunicação com outros estudantes. Apesar das atividades de comunicação parecerem proporcionar prática naturalística e criar um sentido de camaradagem, o que baixa o filtro afetivo, elas podem não proporcionar aos estudantes um insumo bem formado e compreensível no nível $i + 1$. Krashen e Terrell alertam para essas falhas porém não sugerem meios para sua melhoria.

O papel do professor

O professor da Abordagem Natural tem 3 papéis centrais:

1) o professor é a fonte primária de insumo compreensível na língua alvo. "um tempo de aula é dedicado primordialmente ao fornecimento de insumo para aquisição", e o professor é o gerador primário daquele insumo. Neste papel o professor é solicitado a gerar uma corrente constante de insumo da língua enquanto fornece uma multiplicidade de "dicas" não linguísticas para ajudar os estudantes a interpretarem o insumo. A Abordagem Natural requer muito mais um papel central do professor do que muitos métodos comunicativos contemporâneos;

2) o professor da Abordagem Natural cria uma atmosfera de sala de aula interessante, amigável e na qual há um filtro afetivo baixo para o estudante. Isto é alcançado em parte através das técnicas da Abordagem Natural, como não requerer discurso dos estudantes antes dos mesmos estarem prontos para tal, não corrigir erros dos estudantes e proporcionar assuntos de alto interesse deles.

3) Finalmente, o professor deve escolher e orquestrar uma rica mistura de atividades de sala de aula, envolvendo uma variedade de tamanhos de grupos, conteúdos e contextos. O professor é responsável por coletar materiais e projetar seu uso. Estes materiais, de acordo com Krashen e Terrell, são baseados não somente na percepção do professor mas na dedução das necessidades e interesses dos estudantes.

Como em outros sistemas não ortodoxos de ensino, o professor da Abordagem Natural tem a especial responsabilidade de se comunicar claramente e passar aos estudantes as pretensões, organização e expectativas do método, uma vez que em muitos casos as mesmas violarão as visões dos estudantes sobre o que deveria ser o ensino e aprendizagem de uma língua.

O papel dos materiais didáticos

A meta principal dos materiais na Abordagem Natural é tornar as atividades da sala de aula tão significativas quanto possível, pelo fornecimento de “contexto extra-linguístico que ajuda o aluno a entender e conseqüentemente a adquirir” (Krashen e Terrell, 1983), pelo relacionamento das atividades de sala de aula com o mundo real, e por proporcionar uma comunicação real entre os estudantes. Os materiais vêm do mundo real em vez de livros de textos. O principal objetivo dos materiais é promover a compreensão e a comunicação. Figuras e outros materiais visuais são essenciais porque fornecem conteúdo para a comunicação. Eles facilitam a aquisição de um grande vocabulário dentro da sala de aula. Outros materiais recomendados incluem tabelas, brochuras, propagandas, mapas e livros de nível apropriado aos estudantes, se um componente de leitura estiver incluído no curso. Jogos em geral são considerados materiais úteis para sala de aula, uma vez que “os jogos, pela sua própria natureza, concentram os estudantes naquilo que estão fazendo e usam a língua como uma ferramenta para alcançar a meta em vez de ser a própria meta” (Terrell, 1982). A seleção, reprodução e coleta de materiais coloca sobre o professor da Abordagem Natural uma obrigação considerável. Uma vez que Krashen e Terrell sugerem um programa de tópicos e situações, é provável que a um certo ponto, as coleções de materiais para complementar as apresentações do professor sejam publicadas, desenvolvidas em torno dos tópicos e situações do currículo recomendado pela Abordagem Natural.

PROCEDIMENTOS (Luciana)

Vimos que a Abordagem Natural adota técnicas e atividades de vários métodos, livremente, e pode ser considerado como inativo apenas com respeito aos propósitos pelos quais são recomendados e as formas como são usados. Krashen e Terrell (1983) dão sugestões para o uso de uma variedade grande de atividades que são comuns ao Ensino Situacional de Línguas, ao Ensino Comunicativo de Línguas e outros métodos aqui discutidos.

Para ilustrar os aspectos da Abordagem Natural, citaremos exemplos de como tais atividades são usadas na sala de aula para fornecer informação compreensível, sem requerer produção de respostas ou respostas mínimas na língua alvo.

1 – Comece com comandos da Resposta Física Total. Primeiro os comandos são bem simples: “Levante-se, vire-se. Levante a sua mão direita”.

2 – Use RFT para ensinar nomes das partes do corpo e para apresentar os números e seqüências. “Ponha a sua mão direita sobre a cabeça, ponha as mãos no seus ombros, primeiro toque seu nariz depois levante-se e vire-se para a direita três vezes” etc.

3 – Introduza termos e propriedades com os comandos. “Pegue um lápis e ponha sob o livro, toque a parede, vá à porta e bata nela três vezes”. Qualquer item que possa ser trazido à aula pode ser incorporado. “Pegue o disco e coloque-o na bandeja. Pegue o cobertor verde para o Larry. Pegue o sabonete e leve-o para a mulher vestindo blusa verde”.

4 - Use nomes de características físicas e vestuário para identificar membros da classe pelo nome. O instrutor usa o contexto e os itens para tornar claro o significado das palavras-chaves: cabelo, longo, curto, etc. Então um aluno é descrito. “Qual é o seu nome? (Escolhendo um aluno). “Turma, veja a Bárbara. Ela tem cabelo longo e castanho. O cabelo dela não é curto. É longo. (Usando mímica, apontando e contextualizando para certificar-se da compreensão). “Qual é o nome

da mulher com cabelos curtos e loiros ?” ou “Qual é o nome do aluno sentado próximo do homem com cabelo curto e castanho e óculos? é muito simples entender usando palavras-chaves, gestos e contextos. E elas exigem apenas que os alunos se lembrem e produzam o nome de um companheiro de aula. O mesmo pode ser feito com artigos de roupas e cores. “Quem está usando uma camisa amarela ? Quem está usando um vestido marrom ?”

5 - Use materiais visuais, figuras de revistas para introduzir vocabulário novo e continuar com atividades que requeiram somente o nome dos alunos com resposta. O professor apresenta as figuras para a classe toda, uma a uma enfocando, normalmente, apenas um item ou atividade na figura. Ele pode apresentar de uma a cinco novas palavras enquanto fala sobre a figura. Ele então passa a figura para um aluno da sala. A tarefa do aluno é lembrar-se do nome do outro aluno com uma figura em particular. Por exemplo: “Tom tem a figura do veleiro. Joan tem a figura da família assistindo televisão” etc. O professor fará as perguntas como: “Quem tem a figura com o veleiro ? Susan e Tom tem a figura das pessoas na praia ?” Novamente, os alunos precisam apenas produzir um nome como resposta.

6 - Combine o uso de figuras com Resposta Física Total. “Jim, encontre a figura da garotinha com seu cachorro e dê para a mulher com blusa rosa”.

7 - Combine observações sobre as figuras com comandos e condicionais. “Se houver uma mulher na figura, levante-se. “Se houver algo azul na figura, toque seu ombro direito”.

8 - Usando várias figuras, peça aos alunos para apontarem para a figura descrita. Figura 1. “Há várias pessoas nesta figura. Uma parece ser o pai, a outra a filha. O que eles estão fazendo ? Cozinhando. Estão preparando um hamburger”. Figura 2. “Há dois homens nesta figura. Eles são jovens. Eles estão boxeando”. Etc...

Em todas essas atividades, o instrutor mantém um fluxo de “informações compreensíveis”, usando itens de palavras-chaves, gestos apropriados, contexto, repetição e paráfrase para assegurar a compreensão da informação.

CONCLUSÃO

A Abordagem Natural pertence a uma tradição de métodos de ensino de línguas baseados na observação e interpretação de como os aprendizes adquirem tanto a primeira com a segunda língua em esquemas não-formais. Tais métodos rejeitam a organização formal (gramatical) da língua como um pré-requisito para o ensino. Sustentam com Newmark e Reibel que “um adulto pode efetivamente ser ensinado por materiais não ordenados gramaticalmente e que tal abordagem é, na verdade, “o único processo de aprendizagem que conhecemos que, com certeza, produzirá um domínio da língua ao nível de um nativo.

Na Abordagem Natural, há uma ênfase na compreensão e na comunicação do significado, bem como a provisão dos tipos certos de informações compreensíveis fornecem condições necessárias e suficientes para o sucesso da aquisição de uma segunda língua estrangeira em sala de aula. Isso leva a uma nova racionalização para a integração e adaptação de técnicas retiradas de uma larga variedade de fontes existentes. Como o Ensino Comunicativo de Línguas, a Abordagem Natural é antes evolucionária do que revolucionária em seus procedimentos.

Sua maior reivindicação à originalidade apoia-se não nas técnicas que ela emprega mas no seu uso num método que enfatiza atividades práticas de compreensão e significados, mais do que a produção de sentenças gramaticalmente perfeitas.

CAPÍTULO 10

SUGESTOPÉDIA

HISTÓRICO (Neusa)

A Sugestopédia é um método desenvolvido pelo psiquiatra educador búlgaro Georgi Lozanov. A Sugestopédia é um conjunto específico de recomendações de aprendizagem derivado da Sugestologia, que Lozanov descreve como uma "ciência preocupada com o estudo sistemático das influências não racionais e/ou não conscientes" às quais os seres humanos estão constantemente respondendo (Stevick, 1976). A Sugestopédia tenta utilizar essas influências e redirecioná-las de forma a otimizar a aprendizagem. As características mais notáveis da Sugestopédia são a decoração, o mobiliário, o arranjo da sala de aula, o uso da música e o comportamento autoritário do professor. O método tem um ar um tanto místico, parcialmente porque tem algumas ligações diretas com a aprendizagem estabelecida ou teoria educacional no Oeste, e parcialmente devido à sua enigmática terminologia e neologismos, que um crítico chamou indelicadamente de "pacote de pseudo-científico jargão não inteligível" (Scovel 1979).

As solicitações para aprendizagem sugestopédica são dramáticas. "Não há setor da vida pública no qual a Sugestopédia não seria útil" (Lozanov 1978). "A memorização na aprendizagem pelo método da Sugestopédia parece ser 25 vezes mais acelerada que pelos métodos de aprendizagem convencionais" (Lozanov 1978). As sugestões precisas das condições sob as quais as experiências da Sugestopédia são levadas a efeito são tão difíceis de se conseguir como são precisas as descrições dos procedimentos "bem sucedidos" em sala de aula. Por exemplo, Earl Stevick um grande defensor da Sugestopédia, nota que os professores da Sugestopédia são treinados para ler diálogos de uma forma especial. "As formas precisas de usar a qualidade de voz, entonação e a velocidade são aparentemente tão importantes quanto complicadas" (Stevick 1976).

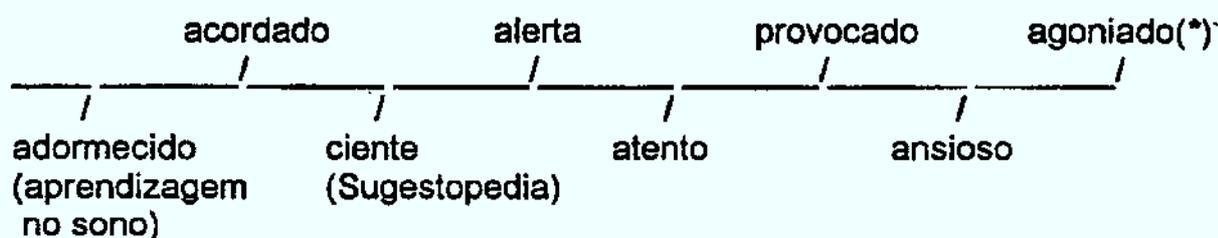
Lozanov reconhece ligações de tradição com a ioga e a psicologia soviética. Da raja-ioga Lozanov emprestou e modificou técnicas para alterar estados de consciência e concentração e o uso de respiração rítmica. Da psicologia soviética Lozanov tomou a noção de que um determinado assunto pode ser ensinado a todos os estudantes de mesmo nível de habilidade. Lozanov assegura que este método funciona igualmente bem se os estudantes gastarem ou não tempo em estudo externo. Ele promete sucesso através da Sugestopédia igualmente para os academicamente talentosos ou não. A psicologia soviética também enfatiza o ambiente de aprendizagem e Lozanov, da mesma forma, especifica em detalhes a necessidade de um ambiente de aprendizagem otimizado. (Para uma rápida visão dos princípios da psicologia soviética e de como eles diferem daqueles da psicologia ocidental, veja Bancroft 1978).

A Sugestopédia pode talvez ser melhor entendida como uma dentre uma gama de teorias que tem a finalidade de descrever como a atenção é manipulada para otimizar a aprendizagem e a lembrança. Um número de pesquisadores têm tentado identificar os estados mentais favoráveis a facilitar a memorização e a lembrança. A série contínua na figura 10.1 mostra legendas para os vários estados de atenção que foram examinados devido à sua facilitação da inibição da memorização. O ponto da extrema esquerda representa estudos de aprendizagem no sono. O ponto na extrema direita representa estudos na eficiência de estudos intensivos para se submeter a exames. Lozanov acredita que a aprendizagem ocorre em um estado relaxado porém enfocado. Assim, localizamos as propostas de Lozanov na área atento-alerta.

O aspecto mais nítido da Sugestopédia é a centralidade da música e o ritmo musical para a aprendizagem. A Sugestopédia tem assim, um parentesco com outros usos funcionais da música, particularmente a terapia. Um dos primeiros usos atestados de terapia com música está registrado no Velho Testamento da Bíblia: "Quando o espírito da maldade de Deus estava sobre Saul, David pegou sua harpa e tocou com suas mãos; então Saul sentiu alívio; e ele ficou bem e o espírito do mal saiu

dele" (1 Samuel 12:23). Lozanov deve ter descrito este incidente como o uso da música para ajudar na "liberação de pequenos micro psico-traumatismos, para destruição de idéias incompatíveis sobre os limites das capacidades humanas" (Lozanov 1978).

Gaston (1968) define 3 funções da música na terapia: facilitar o estabelecimento e a manutenção de relações pessoais; aumentar a auto-estima através de maior auto-satisfação na execução da música; e usar o potencial especial do ritmo para energizar e ordenar. Esta última função parece ser aquela a qual Lozanov recorre em seu uso de música para relaxar os aprendizes, bem como para estruturar, compassar e salientar a apresentação do material lingüístico.



(*) estudos intensivos para se submeter a exames.

ABORDAGEM (Luciana)

Teoria da linguagem

Lozanov não articula nenhuma teoria da linguagem, nem parece estar muito preocupado com qualquer suposição relativa aos elementos da linguagem e sua organização. A ênfase na memorização de pares de vocabulário - um item da língua alvo e o seu equivalente na língua mãe - sugere uma visão de linguagem na qual o léxico é central e a tradução lexical é mais enfatizada do que a contextualização. Entretanto, Lozanov normalmente não se refere à importância de experimentar material de línguas em "textos com sentidos completos" e nota que o curso de sugestopédia direciona "o aluno não para a memorização do vocabulário e aquisição de hábitos de linguagem, mas para os atos da comunicação".

Lozanov recomenda o estudo em casa de registros de "textos com sentidos completos (não de uma natureza fragmentada) quais seja, mas, acima de tudo, interessantes". Os textos devem ter um conteúdo emocional. As recomendações de Lozanov de tais histórias parecem ser de caráter inteiramente motivacional.

Na descrição do trabalho do curso e da organização dos textos, Lozanov refere-se à língua a ser aprendida como "o material" (isto é "o novo material a ser aprendido é lido ou recitado por um professor bem treinado").

Sente-se que a natureza lingüística é largamente irrelevante e que se a ênfase de um curso de línguas fosse, digamos, memorização das regras gramaticais, Lozanov diria que a abordagem sugestopédica é a melhor.

Teoria da aprendizagem

A sugestão é o coração da Sugestopédia. Para muitos, "sugestão" refere-se a formas de olhar penetrante, olhar de sedução e imposições monotonicamente repetidas do hipnotizador. Lozanov reconhece a possibilidade dessa associação com a Sugestopédia, mas diz que sua própria forma de ver separa a Sugestopédia do estreito conceito clínico da hipnose com um tipo de estática, sonolência, estado alterado de consciência"

Lozanov ainda declara que o que distingue seu método da hipnose e de outras formas de controle da mente é que falta a estas formas um “senso não-sugestão-sugestão” e “falha em criar um constante estabelecimento para reservas através do psico-relaxamento concentrativo”. (Entenda-se reservas como bancos de memória humana). “Não-sugestão” parece envolver o descarregamento dos bancos de memória, ou reservas de lembranças não desejáveis ou bloqueadas. “Sugestão”, então, envolve o carregamento dos bancos de memória com lembranças facilitadoras e desejadas). Há seis componentes teóricos principais através dos quais a não sugestão e a sugestão operam e estabelecem acesso às reservas. Descreveremos resumidamente segundo Bancroft.

1) Autoridade

As pessoas se lembram melhor e são mais influenciáveis pela informação vinda de uma fonte autorizada. Lozanov dita uma variedade de prescrições e proposições que objetivam fazer com que os alunos de Sugestopédia experimentem o estabelecimento educacional e o professor como fontes de autoridade. Lozanov fala sobre escolher um “sistema placebo ritual” que é mais provável de ser percebido pelos alunos como tendo alta autoridade. Ele pareceu crer que a linguagem sonora científica, dados experimentais altamente positivos e professores verdadeiramente crentes constituem um sistema placebo ritual que é um apelo confiável para a maioria dos alunos. Publicações bem divulgadas de sucessos de aprendizagem dão autoridade ao método e à instituição, bem como comprometimento ao método, autoconfiança, distância pessoal, habilidade para atuar e uma postura altamente positiva dão um ar de autoridade ao professor.

2) Infantilização

A autoridade também é usada para sugerir uma relação professor-aluno como a do pai-filho. No papel de criança o aluno toma parte na dramatização, jogos, músicas e ginástica que ajudam “o aluno adulto a reconquistar a autoconfiança, espontaneidade e a receptividade da criança”.

3) Plano-duplo

O aluno não aprende somente segundo o efeito da instrução direta mas, segundo o ambiente no qual a instrução acontece. A decoração brilhante da sala, o fundo musical, a forma das cadeiras e a personalidade do professor são considerados tão importantes na instrução quanto o material de instrução em si.

4) Entonação

5) Ritmo

6) Concerto pseudo-passivo

Variar o tom e o ritmo do material apresentado ajuda a evitar ficar chato pela monotonia da repetição e, dramatizar emocionalmente e dá sentido ao material lingüístico.

Na primeira apresentação do material lingüístico, três frases são lidas juntas, cada uma em um nível de voz e ritmo. Na segunda apresentação é dado ao material lingüístico uma leitura dramática apropriada, que ajuda aos alunos a visualizarem o contexto do material e ajuda na memorização.

Tanto a entonação quanto o ritmo são coordenados com o fundo musical. O fundo musical ajuda a induzir uma postura relaxada, a qual Lozanov se refere como concerto pseudo-passivo. Crê-se que este seja o melhor estado para a aprendizagem, nele as ansiedade e tensões são amenizadas e o poder de concentração para o novo material é aumentado. Devido o papel da música ser central na aprendizagem sugestopédica, precisa-se considerá-la com mais detalhes:

O tipo de música é crítico para o sucesso da aprendizagem. “A idéia de que a música pode afetar o corpo e a mente não é nova ... a chave era encontrar o tipo certo de música para o tipo de efeito correto ... A música que você usa em Super-aprendizagem (o termo americano para Sugestopédia) é extremamente importante. Se não tem o padrão requerido, os estados desejados de

alteração da consciência não serão induzidos e os resultados serão pobres ... é a música específica – padrões sônicos - para um propósito específico. No Instituto Lozanov recomenda-se uma série de movimentos lentos (sessenta batidas por minuto) em um tempo 4 / 4 para concertos barrocos tocados em um concerto por corda de meia hora.

Ele nota que em tais concertos “com o corpo relaxado, a mente tornou-se alerta”. Com um refinamento maior, “pesquisadores da Alemanha Oriental de Sugestopédia da Universidade Karl Marx em Leipzig, observaram que os movimentos lentos das músicas instrumentais barrocas, caracterizados pelos instrumentos de corda, deram os melhores resultados”.

A taxa de apresentação do material a ser ensinado dentro do padrão rítmico é adequada para o ritmo. Super-aprendizagem ou Sugestopédia usa ciclo de oito segundos para medir dados a intervalos lentos. Durante as quatro primeiras batidas do ciclo, há silêncio. Durante as quatro segundas batidas, o professor apresenta o material. Ostrander e outros apresentam uma variedade de evidências do porquê deste ritmo para a música barroca é tão potente. Eles dizem que os ritmos musicais afetam os ritmos do corpo, tal como o ritmo do coração, e que pesquisadores notaram que “com um ritmo cardíaco lento, a eficiência mental dá um grande salto para a frente”. Eles citam dados experimentais tais como aqueles em que mostram resultados desastrosos de aprendizagem quando a música de Wagner foi substituída por barroco lento. Eles refletem que “o minuto é dividido em 60 segundos e que talvez haja mais para isso do que apenas uma divisão arbitrária do tempo”. Eles relatam posteriormente que “a vilambita indiana, por exemplo, tem os ritmos requeridos das sessenta batidas por minuto” e sugerem que os yogues indianos podem ter construído o ritmo de sessenta batidas nas técnicas de yoga. Finalmente, eles observam que não apenas humanos, mas vegetais também desenvolvem-se sob estímulo de 60 batidas. “Plantas que crescem em câmaras com músicas barrocas de Bach, e com músicas indianas de Ravi Shankar, crescem rapidamente, em abundância e viçosas ... As plantas em câmaras, ao ritmo de rock, murcham e morrem”. A aprendizagem Sugestopédica é consequentemente construída sobre um tipo particular de música e uma taxa específica de apresentação.

O CURRÍCULO (Vera)

Objetivos

A Sugestopédia objetiva um nível de conversação avançado. Aparentemente, fundamenta seus princípios na capacidade do aluno de aprender listas de pares de vocabulário e na verdade, sugere-lhes que fixem interesses para si próprios. Lozanov ressalta contudo, que o poder de memória aumentado não é uma capacidade isolada mas um resultado de uma estimulação positiva e compreensiva da personalidade. Lozanov afirma categoricamente que “o principal objetivo do ensino não é a memorização mas o entendimento e a solução criativa dos problemas”. Pelo fato de alunos estudantes e professores atribuírem um alto valor à repetição de palavras aprendidas, a memorização de pares de vocabulário continua sendo uma importante meta do método da Sugestopédia.

O programa

Um curso de Sugestopédia dura 30 dias e consiste de 10 unidades de estudo. As aulas duram 4 horas por dia durante 6 dias por semana. O foco central em cada unidade é o diálogo, consistindo de 1.200 ou mais palavras, com um acompanhamento de uma lista de vocabulário e comentário gramatical. Os diálogos são graduados por palavras e gramática.

Existe um padrão de trabalho dentro de cada unidade e um padrão de trabalho para o curso todo. A unidade de estudo é organizada em 3 dias: primeiro dia – meio período, segundo dia – período integral, terceiro dia – meio período. No primeiro dia de trabalho com a nova unidade, o professor discute o conteúdo principal (não a estrutura) do diálogo da unidade. O aluno então recebe o diálogo impresso com a tradução para a língua mãe numa coluna paralela. O professor responde

algumas questões de interesse ou a respeito do diálogo. O diálogo também é lido uma segunda e terceira vez e discutido em seqüência. Este é o trabalho do primeiro dia. O segundo e terceiro dias são gastos na elaboração primária e secundária do texto. A elaboração primária consiste de repetição do texto, questões e respostas, e em seguida, de diálogo e trabalho com 150 novos itens de vocabulário novo apresentado na unidade. A elaboração secundária procura encorajar os estudantes a fazer novas combinações de palavras e produções de textos, baseados em diálogos. A estória ou ensaio paralelos aos diálogo são também lidos. Os estudantes se engajam em conversação e dramatizam pequenas situações referentes ao texto lido.

O curso todo também respeita um padrão de apresentação e desempenho. No primeiro dia, é dado um teste para checar o nível de conhecimento dos alunos e para dar uma base para dividi-los em dois grupos: os iniciantes e os falsos iniciantes. O professor resume o curso para os alunos e lhes explica as atitudes que se espera deles durante o curso.

Essa introdução tem por objetivo fazer com que os alunos tenham uma maneira positiva e confiável para o aprendizado. Aos alunos, são dados novos nomes na segunda língua e uma nova biografia, com os quais eles vão operar durante o curso.

Durante o curso existem duas oportunidades para generalizar o material: no meio do curso os estudantes são encorajados a praticar a língua alvo, em lugares onde isto deve ser usado, como hotéis e restaurantes; o último dia do curso é dedicado à apresentações, nas quais todos os alunos participam. Os estudantes fazem uma dramatização utilizando o material do curso. As regras e as partes são planejadas, mas espera-se que os estudantes falem *ex tempore*, sem usar os diálogos memorizados. Testes escritos são também dados durante o curso, que são revistos no último dia do curso, como também o desempenho.

Tipos de atividades de aprendizagem e ensino

As atividades, consideradas comuns, incluem repetição, questões e respostas e dramatização. Os tipos de atividades que são mais originais para a Sugestopédia são as atividades auditivas, as quais dizem respeito ao texto e ao vocabulário de cada unidade. Essas atividades fazem parte tipicamente da fase de "pré-sessão" que acontece no primeiro dia da nova unidade. Primeiro os estudantes lêem e discutem o novo texto com o professor; depois os estudantes sentam-se confortavelmente em poltronas reclináveis e ouvem o professor ler o texto. Bancroft ressalta que o material é apresentado com entonação variada, coordenação de sons, palavras impressas e ilustrações" (Bancroft 1972 17). Durante o terceiro dia de leitura, o material é representado pelo instrutor, de maneira dramática, sobre o conhecimento adquirido, com fundo musical. Durante essa fase os estudantes relaxam em suas poltronas e, instruídos pelo professor, respiram fundo e regularmente. Este é o ponto no qual Lozanov acredita que o sistema de aprendizado inconsciente funciona.

O papel do aluno (Mohammed)

Os alunos são voluntários para um curso de sugestopédia, mas uma vez voluntários, espera-se que eles se comprometam com a aula e suas atividades. É proibido ou desencorajado fumar e beber na sala ou na escola, durante o curso.

O estado mental dos alunos é fundamental para o sucesso, eis o porquê eles devem deixar de lado substâncias que interferem no estado mental e outras distrações e imergirem nos procedimentos do método. Os alunos não devem tentar entender, manipular ou estudar o material apresentado mas devem manter um estado pseudo-passivo, no qual o material se move sobre eles.

Espera-se que os alunos tolerem e encorajem sua própria “infantilização”. Em parte, isto é alcançado pelo reconhecimento da autoridade do professor e em parte, por entregarem-se às atividades e técnicas desenvolvidas para ajudá-los a recuperar a autoconfiança, espontaneidade e receptividade da criança. Tais atividades incluem, dramatizações, jogos, músicas e ginástica. Para dar-lhes assistência nas dramatizações e ajudá-los a livrarem-se do seu passado com experiências de aprendizagem, são dados aos alunos, novos nomes e uma história pessoal dentro da cultura alvo. Os novos nomes também possuem fonemas, da cultura alvo, que os alunos acham difícil pronunciar. Por exemplo, um aluno de inglês pode ser “the actress Anne Makey from Kansas”.

Grupos de aluno são idealmente socialmente homogêneos, e em número de doze, divididos igualmente entre homens e mulheres. Os alunos sentam-se em círculos que incentiva as trocas cara-a-cara e participações nas atividades.

O papels do professor (Mohammed)

O papel primário do professor é criar situações na qual o aprendiz é mais sugestionável e, em seguida, apresentar material lingüístico de forma a encorajar a recepção pelo aluno.

Lozanov lista vários comportamentos esperados do professor que contribuem para estas apresentações:

1. Mostrar absoluta confiança no método.
2. Apresentar conduta requintada quanto aos modos e vestuário.
3. Organizar com propriedade e observar atentamente os estágios iniciais do processo de ensino – isto inclui escolher e tocar música, bem como a pontualidade.
4. Manter uma atitude solene ante a sessão.
5. Dar testes e responder com tato aos testes ruins.
6. Enfatizar o geral, mais do que as atitudes analíticas para com o material.
7. Manter um entusiasmo modesto.

Como Stevick aponta, há certos estilos de apresentação do material que são importantes e inacessíveis. Parece que o professor tem que estar preparado para ser iniciado no método por estágios e que certas técnicas não são fornecidas até que o professor-mestre sinta que o iniciado esteja pronto. Além disso, Bancroft sugere que o professor deve ser hábil para atuar, cantar e em técnicas psicoterapêuticas e que são necessários de três a seis meses de treinamento.

Os papéis dos materiais didáticos (Mohammed)

Os materiais consistem de materiais de apoio, primariamente texto e fita e material de apoio indireto, incluindo aulas regulares e música.

O texto é organizado de acordo com as dez unidades anteriormente descritas. O livro-texto deve ter força emocional, qualidade literária e personagens interessantes. Problemas de linguagem devem ser introduzidos de forma que não preocupe ou distraia os alunos do conteúdo. “Temas traumáticos e material de léxico desagradável devem ser evitados”. Cada unidade deve ser governada por uma idéia única caracterizando uma variedade de subtemas, “do jeito que a vida é”.

Não apenas os materiais de língua em si, mas também o ambiente de aprendizagem têm tal papel central na Sugestopédia. O ambiente (os materiais de apoio indireto) compreende a aparência da sala (luminosidade e cordialidade), a mobília (cadeiras reclináveis dispostas em círculo) e a música (“largo barroco”, selecionada pelas razões discutidas anteriormente).

PROCEDIMENTOS (Lídia)

Como nos outros métodos já descritos, existem variantes tanto históricas quanto individuais no gerenciamento efetivo de aulas com a Sugestopédia.

Adaptações como aquelas evidenciadas por Jane Bancroft e seus colegas no “Scarborough College”, na Universidade de Toronto, mostraram uma ampla e diversificada série de técnicas não testadas nos artigos de Lozanov. Tenta-se aqui caracterizar uma aula como descrita na literatura de Sugestopédia, embora tenham sido observadas variações consideráveis dessa descrição em aulas reais.

Bancroft (1972) notou que os quatro tempos de uma aula de língua tem três partes distintas. A primeira parte pode ser chamada de seção de revisão oral. O material previamente aprendido é utilizado como base na discussão pelo professor e pelos doze alunos na aula. Todos os participantes sentam-se em círculo, em cadeiras especiais e bem projetadas e a discussão procede como num seminário.

Essa seção pode envolver o que são chamados de micro-estudos e macro-estudos. No micro-estudo uma atenção específica é dada à gramática, vocabulário e questões e respostas precisas. Uma pergunta de micro-estudo poderia ser: “O que se deve fazer num quarto de hotel se a torneira do banheiro não funciona?”

No macro-estudo enfatiza-se a dramatização, e uma maior abrangência de construções inovadoras da língua.

“Descrever para alguém a Igreja de Boyana” (uma das mais bem conhecidas igrejas da Bulgária) poderia ser um exemplo de demanda de informações dos macro-estudos.

Na segunda parte da aula um novo material é apresentado e discutido. Isto consiste de considerações sobre um novo diálogo e sua tradução em língua nativa e algumas discussões de gramática, vocabulário ou conteúdo que o professor achar importante ou que os alunos tiverem curiosidade.

Bancroft percebe que esta seção é tipicamente conduzida na língua alvo, embora as perguntas dos alunos ou os comentários sejam feitos na língua que os alunos dominam. Os alunos são induzidos a observar a prática do procedimento com o novo material, igualmente interessante e não requerendo qualquer esforço ou ansiedade. A atitude e autoridade do professor são consideradas decisivas para o preparo dos alunos ao sucesso do aprendizado a atingir.

O padrão e prática do aprendizado são anotados (exemplo: fixação, reprodução e novas produções criativas) de modo que os alunos saberão o que é esperado.

Na terceira parte, a sessão ou sessão-concerto é aquela pela qual a Sugestopédia é mais conhecida.

Lozanov descreve essa parte da seguinte maneira: No início da sessão, a conversação pára por um ou dois minutos e o professor ouve a música do gravador. Ele espera e ouve várias passagens em seqüência para entrar no “ambiente da música” e então começa a ler ou recitar o novo texto com a voz modulada em harmonia com as frases musicais. Os alunos seguem o texto nos seus livros-textos, onde cada lição é traduzida para a língua mãe. Entre a primeira e segunda parte do concerto há vários minutos de silêncio solene. Em alguns casos, mesmo pausas mais longas podem ser dadas para permitir aos estudantes movimentarem-se um pouco. Antes de começar a segunda parte do concerto, há novamente vários minutos de silêncio e algumas fases da música são ouvidas novamente antes do professor começar a ler o texto.

Agora os alunos fecham seus livros e escutam a leitura do professor. No final eles deixam a sala em silêncio. Não há nenhuma lição de casa sobre a aula; eles têm somente que fazer uma leitura superficial antes de ir para cama e outra novamente antes de levantar-se de manhã (Lozanov 1978 : 272).

CONCLUSÃO

A Sugestopédia tem provavelmente recebido tantos elogios quanto críticas de quaisquer dos assim chamados novos métodos. Uma revisão entusiasmada surgiu no "Parade", revista de 12 de março de 1978. Visto que Parade tem uma circulação semanal entre 30 milhões de americanos, a história sobre a Sugestopédia provavelmente constitui a maior promoção do ensino da língua estrangeira. A Sugestopédia também teve uma revisão sarcástica no Tesol Quarterly, uma revista de circulação um pouco mais restrita que Parade (Scovel 1979). Tendo reconhecido que existem técnicas que podem revelar-se proveitosas numa classe de língua estrangeira, Scovel nota que Lozanov é inequivocamente contrário a qualquer prática eclética de técnicas externas à panóplia completa da ciência sugestopédica.

Scovel comenta que : "Se aprendemos algo na década de 70 é que a arte do ensino de línguas muito pouco se beneficia da pseudo-ciência da Sugestopédia (Scovel 1979 : 265).

Ele discorda especialmente das práticas (mal utilizadas) de Lozanov como citações de escolaridade, jargões tecnológicos e dados experimentais. Ele afirma que uma cuidadosa leitura de Suggestology and Outlines of Suggestopedia (Sugestologia e Esboço da Sugestopédia) revela que há pouca valia de Sugestologia enquanto ciência (Scovel 1979 : 257). E ainda do ponto de vista de Lozanov, este ar de ciência (em vez de substância) é que dá a Sugestopédia sua autoridade aos olhos dos alunos e os prepara para o sucesso esperado.

Lozanov não faz nenhum mistério sobre o fato que a Sugestopédia é introduzida aos alunos no contexto de um "ritual de sistemas placebo sugestivo-não sugestivo" (Lozanov 1978 : 267) e uma das tarefas do líder em Sugestopédia é determinar qual a corrente desse ritual tem maior influência (poder) sobre os alunos. O ritual de sistema placebo pode ser yoga, hipnose, bio-retro-alimentação e ciência experimental. "Esse ritual de sistema placebo mudaria dramaticamente com o tempo. Sua força não-sugestão-sugestão se enfraquece com os anos.

Novos tempos criam condições para a construção de novos rituais de sistema placebo não-sugestão-sugestão (Lozanov 1978 : 267). Do mesmo modo que os doutores falam aos seus pacientes que o placebo é uma pílula que os curará, professores falam aos estudantes que a Sugestopédia é uma ciência que os ensinará. Lozanov afirma que o placebo tanto cura como ensina quando o paciente ou aluno acredita que ele tem o poder de fazê-lo. Identificar e validar aquelas técnicas da Sugestopédia que parecem efetivas e que harmonizam com outras técnicas no inventário do ensino de língua seja talvez mais produtivo.

ANEXO IV :**QUADROS SINÓPTICOS DAS ABORDAGENS E MÉTODOS ESTUDADOS, TAMBÉM
ELABORADOS PELOS PROFESSORES:****IV.1: Histórico (Nina);****IV.2: Teorias da Linguagem (Neusa);****IV.3: Teorias da Aprendizagem (Lídia);****IV.4: Currículos(Vera);****IV.5: Tipos de atividades de ensino e aprendizagem (Luciana);****IV.6: O Papel do Aluno (Mohammed);****IV.7: O papel do professor (Mohammed);****IV.8: O Papel dos materiais didáticos (Luciana) e****IV.9: Procedimentos (Jack).**

IV.1 HISTÓRICO (Nina)

	ABORDAGEM ORAL E ENSINO SITUACIONAL, anos 20 aos 50	MÉTODO AUDIO-LINGUAL	ENSINO COMUNICATIVO DE LINGUAS	RESPOSTA FÍSICA TOTAL	MÉTODO SILENCIOSO	APRENDIZAGEM COMUNITÁRIA	ABORDAGEM NATURAL	SUGESTOPEDIA
ORIGENS	anos 50 e ainda hoje	meados anos 50 ao final anos 60	Início anos 60			1978	1977	1978
ADOÇÃO	anos 50 e ainda hoje	ainda hoje						
PROONENTES	LINGÜISTAS BRITÂNICOS PALMER HORNBY e PITTMAN	LINGÜISTAS AMERICANOS (Michigan)	americanos e britânicos Wilkins (1972-76) Littlewood (1981) Savignon (1983) Widousson, Candin Brumfit, Johnson	psicólogo James ASHUR California (USA) Palmer (1959)	Galeh GATTEGNO Psicologia de Jerome Bruner	psicólogo Charles CURRAN Chicago (USA) Moskowitz (1978)	prof. espanhol Tracy TERREL 1977 (California (USA) lingüista KRASHEN	Psiquiatra-educador Georgi LOZANOV 1978 Stevik (1976)
FATORES DETERMINANTES	Desenvolvimento de bases mais científicas	EUA na 2ª guerra EUA como potência mundial satélite russo	críticas às concepções teóricas do ensino situacional; rejeição ao método áudio-lingual; ênfase ao potencial funcional e comunicativo; mudanças educacionais na Europa	teoria psicológica do "rastros" da memória -- princípio da associação	teoria psicológica de Bruner -- método da descoberta	teoria de Curran do aconselhamento - aprendizagem no ensino de línguas -- deriva da psicologia regeriana	incorpora os princípios naturalísticos	deriva da sugestopedia inspira-se na yoga e na psicologia soviética
CARACTERÍSTICAS	controle do vocabulário e da gramática; seleção e graduação; tipos de frase padrão ou quadros de substituição;	Estrutural: a gramática é o ponto de partida; análise de contrastes; ensino baseado na leitura; pronúncia sistemática; psicologia behaviorista	definição funcional divisão em unidades; categorias conceituais e funcionais; ensino das quatro habilidades; competência lingüística; contextualização; aceita-se uso da língua-mãe	discurso aliado à ação; atividades físicas; psicologia humanística; memória; aprendizagem da segunda língua como a primeira; ênfase no significado e na forma.	professor silencioso; método da descoberta; mediação por objetos físicos; solução de problemas; aluno autônomo, responsável e independente.	abordagem humanística; combina o que o aluno pensa com o aprendizado de LE; emoções, sentimentos, conhecimentos lingüísticos e experiências comportamentais; uso da tradução.	uso da língua-alvo; princípios naturalísticos de aprendizagem de língua, como a criança; ênfase na exposição ou insueto; compreensão.	técnicas de respiração, consciência e concentração; decoração; arranjo da sala; música; o professor como autoridade; místico; professor domina técnicas de dramatização e manipulação da atenção.
SEQÜÊNCIA	apresentação oral na língua-alvo; ordem e seleção do léxico e da gramática; escrita e leitura depois do oral	1) Escuta; 2) Pronúncia; 3) Fala; 4) Leitura; 5) Escrita.	trabalha-se com as 4 habilidades desde o início; considera-se a variedade lingüística; seqüência livre (conteúdo, função ou interesse).	1) repetição em associação com atividade motora; primeiro compreensão auditiva depois produção oral		1) mensagem na língua-mãe; 2) tradução; 3) repetição da mensagem na língua-alvo.		

IV. 2 TEORIA DA LINGUAGEM (NEUSA)

Abordagem oral e Ensino Situacional de Línguas

- Ênfase → Aprendizagem das 4 habilidades, através da prática oral e do uso de ações, gestos, objetos concretos.
- Baseada no Estruturalismo Britânico
- Discurso → base da língua
- Estrutura → centro do discurso

Método Audiolingual

- Ênfase → Aprendizagem das 4 habilidades através da prática oral, com prioridade à pronúncia correta, ritmo e intonação.
- Discurso → prioridade
- Teoria estrutural → reação à gramática tradicional.

Ensino Comunicativo da Língua

- Base teórica rica e eclética.
- Características:
 - * Língua → sistema para expressar o significado
 - * Função da língua → interação e comunicação.
 - * Estrutura da língua → uso funcional e comunicativo.
- Unidades primordiais da língua → aspectos gramatical e estrutural, além do sentido funcional e comunicativo.

a) Hymes

- Objetivo do ensino da língua → desenvolver a “competência comunicativa”.
- “Competência comunicativa” → o que o orador precisa saber para ser competente na comunicação, dentro de uma comunidade.
- Teoria lingüística → incorpora “comunicação e cultura”.

b) Chomsky

- Teoria lingüística → relacionada a uma pessoa com perfeitas habilidades para ouvir e falar, dentro de uma comunidade de discurso homogêneo e que não é afetada por condições gramaticais irrelevantes.
- O centro da teoria lingüística caracteriza as habilidades abstratas dos oradores, que conseguem produzir sentenças gramaticalmente corretas. Conhecimento abstrato da língua.

c) Halliday

- Lingüística → relacionada com a descrição dos discursos ou textos.
- Sete funções básicas da língua:
 - * Conseguir coisas → instrumental
 - * Controlar o comportamento de outros → reguladora
 - * Criar interação com outros → interativa

- * Expressar sentimentos pessoais, significados ou sentidos → pessoal
- * Aprender e descobrir → heurística
- * Criar um mundo de imaginação → imaginativa
- * Comunicar informações → representativa

d) Henry Widdowson

- Relação entre os sistemas lingüísticos e seus valores comunicativos no texto e no discurso.
- Atos comunicativos essenciais para a habilidade de usar a língua para diferentes propósitos.

e) Canale e Swan

- Quatro dimensões de competência comunicativa:
 - * Gramatical → domínio da capacidade gramatical e léxica.
 - * Sociolingüística → entendimento do contexto social no qual a comunicação ocorre.
 - * Discursiva → interpretação dos elementos da mensagem e seu inter-relacionamento.
 - * Estratégica → estratégias usadas para iniciar, terminar, manter, reparar ou redirecionar a comunicação.

Resposta Física Total (Asher)

- Discurso → baseado no uso do imperativo.
- Linguagem → centrada na gramática e estruturalismo, composta de abstrações e não-abstrações (substantivos concretos e verbos no imperativo).
- Aprendizagem → construção, pelo aluno, de "mapa cognitivo detalhado e estrutura gramatical da linguagem", através de não-abstrações.
- Não elaborou relação entre compreensão, produção e comunicação.

Método Silencioso (Gattegno)

- Abordagem → estrutural (processo indutivo)
- Utilização de símbolos e gravuras.
- Linguagem → grupo de sons arbitrariamente associados, com significados específicos, organizados em frases.
- Ensino → através de situações artificiais (bastões coloridos); apresentação de apenas um elemento léxico e estrutural de cada vez.
- Vocabulário → dimensão central do aprendizado. Pode ser classificado como "semi-luxo" (expressões comuns da vida diária) e "luxo" (comunicação de idéias mais especializadas).

Aprendizagem Comunitária (La Forge)

- Teoria da linguagem alternativa → "Língua como um processo social".
- Língua como um processo social → língua como comunicação.
- O modelo de comunicação "processo social" não é o clássico
emissor → mensagem → receptor

Segundo o "processo social", comunicação envolve não apenas a transferência unidirecionada da informação para o outro, mas é uma troca, que só se completa se houver uma resposta do receptor da mensagem. De acordo com esse modelo, o falante é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto da sua própria mensagem.



- A visão de linguagem no processo social é elaborada em seis qualidades ou subprocessos:
 - * processo da pessoa integral
 - * processo educacional
 - * processo interpessoal
 - * processo de desenvolvimento
 - * processo comunicativo
 - * processo cultural
- Interações:
 - * entre alunos e alunos → imprevisível, troca de afeições.
 - * entre alunos e professores → caracterizada por:
 - ◊ dependência
 - ◊ auto-afirmação
 - ◊ ressentimento e indignação
 - ◊ tolerância
 - ◊ independência

Abordagem Natural (Krashen e Terrel)

- Abordagem comunicativa. Dá pouca importância à teoria da linguagem.
- Ênfase → Importância do significado.
 - Apresentação de insumo compreensível na língua alvo.
 - Minimização do stress e maximização da autoconfiança.
 - Papel subordinado da gramática.
- Utiliza e adapta técnicas de outros métodos.

Sugestopédia (Lozanov)

- Ênfase → memorização de pares de vocabulário (um item na língua alvo e seu equivalente na língua-mãe).
- Tradução lexical → mais enfatizada que a contextualização.
- Natureza lingüística → irrelevante.

IV.3 TEORIAS DA APRENDIZAGEM (Lídia)

MÉTODO ORAL E SITUACIONAL	MÉTODO AUDIOLINGUAL	ABORDAGEM COMUNICATIVA	RESPOSTA FÍSICA TOTAL
<p>Recebimento de conhecimento</p> <p>Repetição leva à memorização</p> <p>Uso na prática real até tornar-se prática pessoal</p> <p>Formação de hábitos (pelo contato com o discurso correto)</p> <p>Respostas mecânicas (frases padrão)</p> <p>Gramática indutiva (situações)</p>	<p>Comportamentalista:</p> <p>Estímulo resposta-reforço</p> <p>Reforço incentivava a repetição ou supressão da resposta</p> <p>Reforço leva à criação de hábito</p>	<p>Princípio da comunicação</p> <p>Comunicação real</p> <p>Atividade comunicativa</p> <p>Língua utilizada para realizar tarefas significativas</p> <p>Aprendizado é consequência da linguagem comunicativa</p> <p>Engajamento do aluno</p> <p>Seleciona atividades de Linguagem</p> <p>Krashen: hipótese</p> <p>Aquisição/aprendizagem pode ser compatível com E.C.L.</p> <p>Aquisição é diferente de Aprendizagem</p> <p>Johnson/Littlewood:</p> <p>Aquisição é exemplo do Desenvolvimento da Habilidade (engloba processos cognitivos e comportamentais).</p>	<p>Comportamentalista</p> <p>Estímulo-resposta</p> <p>A RFT é um método Natural</p> <p>1- Bioprograma:</p> <p>O aprendizado da Segunda Língua ocorre como o processo igual ao das crianças/comandos:</p> <p>Acompanhado de movimentos físicos / treinamento auditivo estabelecendo fundamentos básicos da língua ⇒ produção do discurso</p> <p>2- Lateralidade cerebral</p> <p>HD ⇒ atividades motoras</p> <p>HE ⇒ processa a produção de Linguagem</p> <p>A RTF dirige o aprendizado para o HD, posteriormente, HE vê e aprende.</p> <p>3- Estresse (filtro afetivo)</p> <p>Aprendizagem da primeira língua ocorre num ambiente sem estresse - diferentemente do ambiente do adulto: movimentos físicos para liberação do estresse - energia usada para aprender</p>

MÉTODO SILENCIOSO	APRENDIZAGEM COMUNITÁRIA	ABORDAGEM NATURAL	SUGESTOPÉDIA
<p>Princípio Abordagem Natural</p> <p>Abordagem Natural- A Artificial (condições são radicalmente diferentes)</p> <p>Condições controladas</p> <p>Confinamento do "EU" através do silêncio</p> <p>Silêncio – aumenta a capacidade de concentração, diferente da repetição que consome tempo e dispersa a mente</p> <p>Silêncio- aumenta o estado de alerta, concentração e organização mental</p> <p>Silêncio – torna a retenção mais eficiente (esforço mental)</p> <p>Pagando "ogdens" que é a repetição e retenção formada durante período de silêncio (sono)</p>	<p>Origens – técnicas de aconselhamento</p> <p>Antagónica ao aprendizado da cultura ocidental (intelectual e factual que leva ao detrimto do EU e ao comportamentalismo)</p> <p>Aprendizagem animal</p> <p>Defende abordagem holística</p> <p>Envolvimento professor-aluno é central (aprendizagem da pessoa integral)</p> <p>Aprendizagem – fator afetivo</p> <p>Comparação ao desenvolvimento ortogénico da criança professor-aluno/pai-filho</p> <p>O aprendizado da segunda língua é tornar-se uma nova pessoa</p> <p>Comprometimento pessoal do aluno diante do aprendizado</p>	<p>Hipótese: Aquisição/aprendizagem</p> <p>Hipótese Monitor: autocorreção pela aprendizagem</p> <p>Hipótese da Ordem Natural: ordem previsível da aquisição das estruturas</p> <p>Erros são naturais durante a aquisição</p> <p>Hipótese do Filtro Afetivo: filtro afetivo alto – o aluno recebe menos insumo→menor aquisição</p> <p>Variáveis afetivas envolvidas na aprendizagem da segunda língua:</p> <p>Motivação</p> <p>Autoconfiança</p> <p>Ansiedade</p>	<p>Base: sugestão (senso não sugestivo-sugestivo)</p> <p>Autoridade do estabelecimento educacional do professor (fonte autorizada)</p> <p>Sistema placebo- ritual- permite a melhor percepção da autoridade pelos alunos</p> <p>Dramatização, jogos e músicas dão autoconfiança ao aluno (crianças)</p> <p>Plano duplo: importância do ambiente da sala de aula: decoração brilhante, fundo musical, cadeiras especiais e personalidade do professor são tão importantes quanto o material de instrução.</p> <p>Entonação, ritmo, concerto pseudo-passivo – variação de tom/ritmo – evita repetição e monotonia.</p> <p>Dramatização da emoção e sentido ao material lingüístico</p> <p>Fundo musical –postura relaxada (concerto pseudo-passivo)</p> <p>Papel central da música; corpo relaxado; mente alerta amenizando ansiedades e tensões- aumentando poder de concentração.</p> <p>Música deve ter um padrão que permita atingir os estados de alteração de consciência desejados.</p> <p>4 movimentos lentos (60 batimentos por minuto) num tempo 4 / 4 p/ concertos barrocos de corda (1/2 hora).</p> <p>sugestopedia usa : 4 segundos iniciais – silêncio- 4 segundos seguintes – professor apresenta material.</p>

IV.4 CURRÍCULOS (Vera)

MÉTODOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS
Situacional (oral ou natural)	Conseguir as 4 habilidades (compreensão, fala, leitura e escrita) através da prática oral usando estruturas controladas da língua. Primeiro são trabalhadas as atividades orais, passando-se depois para a leitura e escrita.	Listas contendo as estruturas básicas da língua, apresentadas dentro de sentenças, cujo vocabulário era escolhido de acordo com a melhor forma de apresentação.
Audiolingual	Conseguir as 4 habilidades através da prática oral (compreensão, pronúncia correta). O modelo oral era apresentado através de uma fita gravada ou da voz do professor e imitado pelos alunos. Os objetivos a longo prazo devem ser a linguagem do falante nativo.	Método baseado nas estruturas da língua, contendo itens de fonologia, morfologia e sintaxe. A definição do conteúdo podia derivar de análises das diferenças entre a língua alvo e a língua mãe, considerando tais diferenças como dificuldades básicas. O reconhecimento e a discriminação eram seguidos de imitação, repetição e memorização.
Abordagem comunicativa	Não são definidos objetivos particulares, pois as necessidades relativas à leitura, escrita ou fala são abordadas a partir de uma perspectiva comunicativa.	Apesar das tentativas de se criar um programa ideal, estas ainda não passaram de estratégias interacionais. Muitos linguistas defendem que apenas os alunos podem ter total consciência de suas próprias necessidades, de seus recursos comunicativos e ritmo desejado de aprendizagem, portanto a abordagem comunicativa é centrada no aluno.
Resposta Física Total	Objetiva ensinar as habilidades básicas da língua, iniciando pela proficiência oral, objetivando a comunicação com falantes nativos.	Plano de curso baseado na sentença, em critérios gramaticais e lexicais (syllabus). A gramática é ensinada indutivamente, pois a ênfase maior é dada ao significado. O critério para a inclusão do vocabulário ou estrutura gramatical é a facilitação para o aprendizado, sendo controlados o tempo e o nº de palavras novas.
Método Silencioso	Objetiva as 4 habilidades, inicialmente as orais e auditivas p/ iniciantes e depois os conhecimentos práticos e básicos de gramáticas. O objetivo é a fluência próxima a de falantes nativos.	Adota um programa basicamente estrutural, envolvendo itens gramaticais e vocabulário relacionado. Os itens são introduzidos de acordo com a complexidade gramatical. O imperativo é a estrutura introduzida inicialmente, pois os verbos de ação são dados através de demonstração de materiais.
Aprendizagem Comunitária	Objetiva o domínio da língua alvo como um nativo, através de cursos introdutórios de conversação em língua alvo, objetivando primeiro a proficiência oral.	Não adota programa pré-estabelecido. A evolução do curso é baseada em tópicos escolhidos pelos alunos. O professor provê a transmissão dos significados numa maneira apropriada ao nível de proficiência do aluno.
Abordagem natural	Objetiva auxiliar os iniciantes a se formarem intermediários através de um conjunto de princípios aplicáveis a uma grande variedade de situações, como no ensino comunicativo.	Plano de curso baseado na análise dos tipos de exercícios usados em aulas RFT... sentenças, critérios gramaticais e lexicais são usados na relação dos itens de ensino. Dá-se atenção inicial ao significado, mais do que à forma. A gramática é assim ensinada indutivamente e de forma mais fácil para o aprendiz.
Sugestopédia	Objetiva um nível avançado da língua, através de listas de pares de vocabulário, fixados nos interesses dos alunos. O objetivo não é a memorização mas o entendimento e a solução dos problemas apesar de enfatizar a memorização e a repetição de palavras aprendidas.	Plano de 30 dias, sendo 6 dias por semana, 4 horas por dia: o foco central é o diálogo de 1.200 palavras, com acompanhamento de uma lista de palavras e comentários gramaticais. Os diálogos são graduados por palavras e gramática. O curso também tem um padrão de apresentação e dramatização dos diálogos para checar o desempenho.

IV.5 TIPOS DE ATIVIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM (Luciana)

Abordagem Oral e Ensino Situacional de Línguas	Método Audiolingual	Ensino Comunicativo de Línguas	Resposta Física Total (RFT)	Método Silencioso	Aprendizagem Comunitária	Abordagem Natural	Sugestopedia
<ul style="list-style-type: none"> - ações, gestos, objetos concretos e a realidade em sala de aula para demonstrar o significado de novos itens; - exemplos e aspectos situacionais em vez de explicações gramaticais ou descrições para apresentar novas sentenças; - em lugar de traduções, são usados objetos, figuras, ações ou mímica; - são realizadas práticas de repetição e substituição, repetição em coro, ditados, tarefas de leitura e escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> - diálogos seguidos de repetição usados para apresentar os significados das estruturas chaves; - ênfase na pronúncia correta, ritmo e entonação; - padrões gramaticais retirados do diálogo como centro das práticas; - práticas: repetição inflexões (singular, plural), substituição repetição de forma diferente, completar espaços em branco, transposição, expansão, contração, transformação, integração, rejunção e restauração. 	<ul style="list-style-type: none"> - slides fora de foco para serem identificados; - diagramas incompletos para serem completados mediante informações; - práticas com base em similaridades e diferenças; - quebra cabeças auditivo; - solução de problemas através de dicas compartilhadas; - sessões de conversação e discussão, diálogos, simulações, improvisações, teatro, debates; uso da língua-mãe possível. 	<ul style="list-style-type: none"> - exercícios de imperativo para enfatizar ações e atividades físicas dos alunos; - "slides" com narração do fato pelo professor, seguida de perguntas dos alunos; - leitura e escrita para reforçar estruturas e vocabulário; - simulações centradas em situações do cotidiano. 	<ul style="list-style-type: none"> - o professor encoraja e provoca a resposta oral do aluno através de tarefas simples, sem instrução oral direta; - o aluno reúne novas e velhas informações, para produzir novas intervenções; - respostas a comandos, questões e estímulos visuais. - a tradução é evitada. 	<ul style="list-style-type: none"> - combina atividades inovadoras e convencionais: - tradução, trabalhos em grupo; - gravação de conversações; - transcrição das gravações; - análise das transcrições; - reflexão e observação; - escuta de monólogos do professor; - conversação livre. 	<ul style="list-style-type: none"> - apresentação de insímulos compreensíveis na língua alvo; - os alunos não precisam dizer nada até que se sintam prontos; - respondendo de outras maneiras aos comandos e perguntas do professor; - linguagem compreensível e oportunidades para respostas simples; - progresso gradual de perguntas; - trabalhos em duplas monitorados pelo professor; - atividades de outros métodos: RFT (comandos), Método Direto (mímica, gestos). 	<ul style="list-style-type: none"> - repetição; - questões e respostas; - dramatização; - atividades auditivas relacionadas ao texto e vocabulário de cada unidade; - apresentação do material com intonação variada, coordenação de sons, palavras impressas e ilustrações; - posteriormente, o material é apresentado pelo instrutor de maneira dramática, acompanhado de fundo musical; - a sala de aula dispõe de cadeiras reclináveis, utiliza-se música barroca e os alunos devem praticar exercícios de respiração; - Este ambiente estimula o aprendizado inconsciente.

IV.6 O PAPEL DOS ALUNOS (Mohammed)

Abordagem Oral e Situacional de Línguas	Método Audiolingual	Ensino Comunicativo de Línguas	Resposta Física Total (RFT)	Método Silencioso	Aprendizagem Comunitária	Abordagem Natural	Sugestopédia
<p>-ouve e repete o que o professor diz;</p> <p>-responde às perguntas e atende às ordens recebidas;</p> <p>-posteriormente são encorajados a uma participação mais ativa que inclui perguntas e respostas entre os próprios alunos.</p>	<p>-são dirigidos por técnicas de treinamento das habilidades para produzir respostas corretas;</p> <p>-reagem respondendo a estímulos, por isso têm pouco controle sobre o conteúdo, o ritmo ou o estilo de aprendizagem;</p> <p>-ouvem e imitam corretamente o professor e respondem às tarefas de performance controlada.</p>	<p>-age como negociador entre o "eu", o processo e o objeto de aprendizagem;</p> <p>-contribui tanto quanto recebe, aprendendo de forma independente.</p>	<p>-papel primário de ouvinte e realizador;</p> <p>-responde fisicamente aos comandos imperativos do professor;</p> <p>-produzem suas próprias combinações;</p> <p>-monitoram e analisam seu próprio progresso;</p> <p>-são incentivados a falar quando tiverem internalizado uma base suficiente da língua.</p>	<p>-devem desenvolver a independência, a autonomia e responsabilidade;</p> <p>-deve desenvolver critérios de auto-correção;</p> <p>-a ausência de explicações exige que o aluno faça generalizações e tire suas próprias conclusões;</p> <p>-têm grande influência na aprendizagem dos colegas e sobre o conteúdo ensinado;</p> <p>-devem interagir com os colegas, cooperando e não competindo entre si.</p>	<p>-os alunos tornam-se membros da comunidade e aprendem pela interação entre todos;</p> <p>-devem escutar atentamente o professor para: - prover os significados que desejam expressar;</p> <p>-repetir as expressões orais sem hesitar;</p> <p>-apoiar os membros da comunidade da mesma categoria;</p> <p>-relatar sentimentos internos;</p> <p>-tornarem-se conselheiros de outros alunos;</p> <p>-são vistos como um órgão único.</p>	<p>-não devem tentar aprender a língua na forma usual;</p> <p>-são vistos como processadores de insumo compreensível;</p> <p>-os papéis são mutáveis de acordo com seu estágio de desenvolvimento linguístico;</p> <p>-decidem sobre quando falar, o que falar e quais as expressões que devem utilizar.</p>	<p>-os alunos são voluntários do curso;</p> <p>-não devem tentar entender, manipular ou estudar o material apresentado, mantendo-se em estado pseudo-passivo;</p> <p>-devem encorajar e tolerar sua própria infantilização, entregando-se às atividades e técnicas desenvolvidas para ajudá-los a recuperar a autoconfiança, a espontaneidade e a receptividade da criança.</p>

IV.7 O PAPEL DOS PROFESSORES (Mohammed)

Abordagem Oral e Ensino Situacional de Línguas	Método Audiolingual	Ensino Comunicativo de Línguas	Resposta Física Total (RFT)	Método Silencioso	Aprendizagem Comunitária	Abordagem Natural	Sugestopédia
<p>Exerce uma função tripla:</p> <ul style="list-style-type: none"> -oferece modelos para a repetição dos alunos; -deve ser um competente manipulador, utilizando-se de perguntas, ordens e outras estratégias para dirigir as aulas; -na fase prática deve ser um revisor, sempre alerta aos erros dos alunos; <p>-papel ativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> -papel ativo; -modela a língua alvo; -controla a direção e o ritmo de aprendizagem; -monitora e corrige a performance dos alunos; -mantém os alunos atentos, variando tarefas e escolhendo situações relevantes para praticar estruturas; -estimula os alunos pela interação verbal ativa controlada e dirigida. 	<ul style="list-style-type: none"> -facilita o processo de comunicação entre todos os participantes nas atividades em sala de aula; -age como um participante independente dentro do grupo; -organiza os recursos e se coloca como um recurso; -guia os procedimentos e atividades da sala de aula; -é um pesquisador e aprendiz que contribui em termos de conhecimentos e habilidades; <p>-papel ativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> -papel ativo e direto; -o instrutor é o diretor e os alunos são os atores; -direciona a interação em sala de aula; -mais do que ensinar deve dar oportunidades para a aprendizagem; -deve prover a melhor forma do aluno internalizar a língua; -corrige o aluno gradativamente. 	<ul style="list-style-type: none"> -o professor é um observador neutro; -utiliza gestos, cartazes e manipulações para obter respostas dos alunos; agindo da maneira mais silenciosa possível; -deve ensinar, testar e sair do caminho; -não ativo 	<ul style="list-style-type: none"> -sua função deriva das funções de conselheiro na psicologia rogeriana; -entendendo a linguagem dos sentimentos, penetra na linguagem da cognição; -nos estágios iniciais, opera num papel de suporte; posteriormente, pode intervir diretamente para corrigir, adicionar informações e aconselhar; -é responsável por prover um ambiente seguro no qual os alunos possam aprender a crescer. 	<ul style="list-style-type: none"> -gerador de insumo compreensível na língua alvo; -cria uma atmosfera de sala de aula interessante e amigável, na qual há um filtro afetivo baixo para o aluno; -deve escolher e orquestrar uma rica mistura de atividades de sala de aula; -deve coletar materiais e projetar seu uso; -tem a responsabilidade de se comunicar claramente e passar aos alunos as pretensões, a organização e expectativas do método. 	<ul style="list-style-type: none"> -deve criar situações nas quais o aprendiz é mais sugestionável; -apresentar material lingüístico de maneira que encoraje a recepção pelo aluno; deverá: -mostrar absoluta confiança no método; -ter conduta requintada; -organizar com propriedade e observar atentamente os estágios iniciais do processo de ensino; -dar testes; -enfátizar o geral; -manter o entusiasmo.

IV.8 O PAPEL DOS MATERIAIS DIDÁTICOS (Luciana)

Abordagem Oral e Ensino Situacional de Línguas	Método Audiolingual	Ensino Comunicativo de Línguas	Resposta Física Total (RFT)	Método Silencioso	Aprendizagem Comunitária	Abordagem Natural	Sugestopedia
<p>-livro de textos como guia do processo de aprendizagem</p> <p>-professor como mestre de seu livro de textos;</p> <p>-recursos visuais: cartazes de parede, "flashcards", figuras e materiais concretos.</p>	<p>-nas fases iniciais, não se utiliza muito o livro texto;</p> <p>-o professor usa o livro do professor como guia para as atividades práticas;</p> <p>-fitas k7 e equipamento áudio-visual têm papéis centrais;</p> <p>-utilizam-se vários tipos de exercícios mecânicos.</p>	<p>-textos estruturais ou textos contendo as informações necessárias são utilizados para o desenvolvimento de atividades;</p> <p>-livros de exercícios, jogos, materiais do cotidiano como revistas, anúncios, textos de jornais, vídeos, mapas quadros, símbolos, são utilizados para dar suporte aos exercícios comunicativos.</p>	<p>-não há texto básico;</p> <p>-nas fases iniciais o professor faz uso da voz e da expressão corporal;</p> <p>-na fase seguinte utilizam-se materiais comuns à sala de aula;</p> <p>-são usados "kits" para situações específicas (supermercado, casa, praia).</p>	<p>-bastões coloridos para ligar palavras e estruturas a seus significados, nomear cores, comparar tamanhos, representar pessoas, etc, visando o estímulo da inventividade dos alunos;</p> <p>-cartazes coloridos de pronúncia e vocabulário codificado ajudam a relembrar a pronúncia e a construir novas palavras, seguindo a seqüências dos símbolos;</p> <p>-livros, folhas avulsas são utilizados para a prática de escrita e leitura;</p> <p>-material de apoio visual: livros de imagens, vídeos K7, filmes, escrita e leitura;</p> <p>-material visual: livros de imagens, fitas K7 vídeos, filmes.</p>	<p>-o livro texto não é considerado como necessário;</p> <p>-professor e alunos desenvolvem o material no decorrer do curso;</p> <p>-o professor elabora resumos das produções linguísticas geradas pelas conversações dos alunos;</p> <p>-são feitas análises pelos alunos das transcrições de suas conversações;</p> <p>-os alunos produzem "scripts" para diálogos e mini-dramas.</p>	<p>-o livro texto não é usado;</p> <p>-materiais do mundo real (figuras, tabelas, propagandas, mapas, livros, jogos, etc) são utilizados a fim de promover a compreensão e comunicação.</p>	<p>-o livro texto deve ter força emocional, qualidade literária e personagens interessantes;</p> <p>-material de apoio indireto: fitas, textos, aulas fixas e música;</p> <p>-são evitados temas traumáticos e material de léxico desagradável.</p>

IV.9 PROCEDIMENTOS (Jack)

Método	Ensino Situacional de Línguas (ESL)	Método Áudio-Lingual	Abordagem Comunicativa
Características	Objetiva ir da prática controlada para uma mais livre. Do uso oral de fonemas padrões para o uso automático na fala, escrita e leitura	A instrução objetiva a fala imediata e correta. Há pouca explicação gramatical. A língua é usada como um meio de instrução. A tradução é desencorajada	Difícil descrição de procedimentos típicos de sala de aula devido aos princípios comunicativos poderem ser utilizados em qualquer aula. Procedimentos são mais evolucionários do que revolucionários.
Descrição da Aula	<ol style="list-style-type: none"> 1- Prática auditiva – pronúncia repetida várias vezes pelo professor. 2- Repetição global; 3- Repetição individual; 4- Isolamento – professor pronuncia isoladamente os sons (palavras ou grupos de palavras); 5- Construção de novo modelo – alunos usam o que já sabem para formular um novo modelo; 6- Dedução dos gestos do professor; 7- Substituição – uso de palavras-chave para o aluno usar com a nova estrutura; 8- Perguntas e respostas entre os alunos; 9- Correção – professor gesticula com a cabeça, indicando acerto ou erro do aluno. 	<p><i>Procedimento para Ensino:</i></p> <p>Modelamento do aprendizado pelo professor. Uso da língua-alvo. Treinamento do ouvido e da língua. Aprendizagem pelo uso e não pela explicação. Substituição gradual de símbolos por sons. Resumo das principais estruturas. Diminuição do intervalo de tempo entre o deslimento e a pronúncia. Minimização do vocabulário, inicialmente. Estudo do vocabulário no contexto. Sustentação de prática locutor-ouvinte. Tradução só no avançado, como exercício literário.</p> <p>Procedimentos em aula:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Escutam diálogos. Repetem cada linha. Correção imediata de pronúncia. Diálogo memorizado; 2- Diálogo adaptado segundo interesse do aluno; 3- Estruturas-chave do diálogo são selecionadas e usadas para outros exercícios; 4- Estudantes consultam livro texto. Leitura e escrita são realizadas. Inicialmente repetem exercícios estruturais, depois, pequenas composições; 5- A continuação de atividades ocorrem num laboratório de línguas, onde o diálogo é favorecido e o treinamento é efetuado. 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Apresentação de um ou vários mini-diálogos; 2- Prática oral de cada diálogo; 3- Pergunta e resposta baseadas no diálogo; 4- Pergunta e resposta selecionadas segundo a realidade do aluno; 5- Estudo e exemplo de estruturas ou expressões; 6- Descoberta pelo aluno de regras e funções; 7- Reconhecimento oral e atividades de produção oral; 8- Atividades de produção oral; 9- Cópia dos diálogos ou mini diálogos, se não houver no texto de aula; 10- Exemplo com exercícios do livro de atividades; 11- Avaliação oral.

Método	Resposta Física Total (RFT)	Método Silencioso
Características	Relato de acordo com Asher, segundo um curso para imigrantes de 159 horas. Baseia-se em comandos imperativos simples.	A primeira parte da aula enfoca a pronúncia. No estágio inicial o professor demonstra o som correto. Usa símbolos para demonstrar os sons. O indicador é usado para indicar entonação, tonicidade e fraseologia. O professor demonstra o som. O aluno deve repeti-lo. Se não souber, outro o faz. É feito uso de bastões para ensinar.
Descrição da Aula	<p>Novos verbos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Lave as mãos. 2- Lave seu rosto. 3- Lave seu cabelo. 4- Lave seu corpo. 5- Olhe para a torre. 6- Olhe para a sopa. 7- Olhe para o pente. <p>Novos itens:</p> <p>Retângulo – Desenhe, pegue de, coloque em Triângulo – Pegue de, segure, coloque em Rápido – Ande rápido; rápido, corra para; sente-se rápido</p>	<p>1ª aula de tailandês:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Professor espalha bastões na mesa. 2- Ele pega 2 ou 3 cores diferentes e diz "mai". 3- Professor segura um bastão e o aluno deve dizer "mai". 4- Professor apanha 1 bastão vermelha e diz "mai sii khiw". 5- Professor pega bastão verde e diz "mai sii khiaw". 6- Professor pega um bastão verde ou vermelha e o aluno diz a frase correta. 7- Professor apanha duas ou três cores. 8- Professor continua fazendo associações para ensinar nomes, cores e quantidades.

Método	Aprendizagem Comunitária	Abordagem Natural	Sugestopedia
<p>Características</p>	<p>Descrição de procedimentos é difícil devido as aulas serem uma experiência única. Normalmente, os alunos são dispostos em círculo. Pode-se discutir sobre o comentário de um aluno. Alunos são encorajados a fazerem perguntas uns para os outros. Perguntas e respostas podem ser gravadas para uso posterior. Os alunos podem ser dispostos em grupos menores que, depois, trocam informação entre si. Alunos contam histórias para os outros, fazendo uso de fantoches, música e baterias.</p>	<p>Adota técnicas e atividades de vários métodos.</p>	<p>Há variantes tanto históricas quanto individuais no gerenciamento efetivo de aulas. Bancroft notou que há três partes distintas para os quatro tempos de uma aula de língua.</p>
<p>Descrição da Aula</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1- Saudações informais; 2- Professor faz declaração dos objetivos e direcionamento do curso; 3- Conversação na língua estrangeira acontece: <ol style="list-style-type: none"> a- Alunos sentam em círculo; b- Aluno inicia conversa com outro aluno em L1; c- Instrutor sussurra o equivalente em L2; d- Aluno repete L2 para o outro e para o gravador; e- Cada aluno compõe e grava uma mensagem; f- Volta-se e toca-se a fita; g- Alunos repetem em L1 o significado de L2. 4- Alunos refletem e se expressam sobre a experiência; 5- Professor extrai frases do material gravado e põe no quadro para devidas explicações da L2; 6- Alunos são incentivados a perguntar; 7- Alunos são incentivados a copiar e fazer notas sobre o uso da L2. 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Comece com comandos simples de RFT; 2- Use RFT para ensinar partes do corpo, números e seqüências; 3- Use comandos para introduzir termos e propriedades; 4- Use nomes de características físicas e vestuário para identificar membros da classe pelo nome; 5- Use figuras, materiais visuais para introduzir vocabulário e continuar com atividades que requerem só o nome dos alunos; 6- Combine o uso de figuras com RFT; 7- Combine observações sobre as figuras com comandos e condicionais; 8- Usando várias figuras, peça aos alunos para apontarem a figura descrita. 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Seção de revisão oral. Envolve os micro-estudos (gramática, vocabulário, perguntas e respostas precisas) e os macro-estudos (dramatização, construções inovadoras); 2- Novo material é apresentado e discutido. Estudo de diálogos, gramática, tradução. A sessão é conduzida na língua alvo, mas o aluno pode fazer uso da língua mãe. O padrão e prática do aprendizado são anotados; 3- Sessão-concerto – inicia-se com os alunos em silêncio por 1 ou 2 minutos para ouvir música. O professor recita o novo texto com voz modulada em harmonia com as frases musicais. Os alunos acompanham o texto nos livros onde a lição é traduzida. No final, deixam a sala em silêncio. Não há lição de casa.

ANEXO V:

**QUADRO COMPARATIVO ELABORADO PELOS
PROFESSORES DAS OITO ABORDAGENS TRABALHADAS**

FATORES POSITIVOS E NEGATIVOS DOS MÉTODOS E ABORDAGENS DE ENSINO DE LE ESTUDADOS

ENSINO SITUACIONAL DE LÍNGUA		MÉTODO ÁUDIO-LINGUAL		ABORDAGEM COMUNICATIVA		RESPOSTA FÍSICA TOTAL - RFT	
Positivos	Negativos	Positivos	Negativos	Positivos	Negativos	Positivos	Negativos
Repetição	Ênfase na forma	Prática auditiva	"Papagaio"	Diálogo reais	Pouca escrita	Uso para pré-escola	Artificial, irreal
Pronúncia	Respostas mecânicas	Prática pelo uso do diálogo	Estrutural	Gramática dedutiva	Difícil uso do professor	Interessante	Limitado
Interação entre alunos	Correção da forma	4 habilidades	Ênfase na forma	Avaliação oral	Falta procedimentos	E técnica para outros métodos	Cansativo
4 habilidades	Não há diálogo	Não tem tradução	Controle	Comunicativa	Trabalhoso		Estrutural
	Abordagem estrutural		Mecânico	Questões: realidade do aluno			Despreza habilidades adquiridas
	Gramática indutiva		Reforço: estímulo-resposta	Uso língua-mãe possível			Lento
				Base teórica rica			Estímulo - >resposta
				Tarefas significativas			
MÉTODO SILENCIOSO		APRENDIZAGEM COMUNITÁRIA		ABORDAGEM NATURAL		SUGESTOPÉDIA	
Positivos	Negativos	Positivos	Negativos	Positivos	Negativos	Positivos	Negativos
Responsabilidade do aluno	Limitado	Comprometimento/ interação	Lento	Abordagem comunicativa	Não tem técnica própria	Relaxamento total	Preparação do professor e do ambiente
Considera os conhecimentos adquiridos	Falta interação professor/aluno	Processo social	Solto	Teoria rica e eclética	Uso da RFT no início	Sem tensões	Pseudo-passividade do aluno
Autonomia	Repetição		Uso da língua-mãe (tradução)	Minimiza o stress	Aluno muito livre	Música	Tradução
Atenção	Lento		Limitado	Usa insumo compreensível	Desprezo das habilidades já adquiridas		Sistemática
	Estrutural		Dependência do professor	Ênfase no significado			
				Filtro afetivo baixo			
				Autonomia			
				Material real			
				Não tem livro texto			
				Jogos			

ANEXO VI:**RESUMOS ELABORADOS PELA PESQUISADORA:**

**BAKHTIN, M. Marxismo e Filosofia da Linguagem. 8^a ed. São Paulo: Hucitec,
1997, pp. 11 a 136.**

**INTRODUÇÃO E CAPÍTULOS 1 A 7, QUE SERVIRAM DE BASE
ÀS NOSSAS DISCUSSÕES**

MIKHAIL BAKHTIN (VOLOCHINOV)

MARXISMO E FILOSOFIA DA LINGUAGEM – HUCITEC – 1997 (1ª ed.: 1929)

INTRODUÇÃO (páginas 11 a 19)

Mikhail Bakhtin (1895-1975) - nasceu em Oriol - União Soviética.
Diplomado em História e Filologia em 1918 na Universidade de São Petersburgo.
Cargos de ensino em Vitebsk em 1920.

Atacado de osteomielite em 1923, Bakhtin retornou a Petrogrado onde deve ter passado por situação material difícil. Seus discípulos e admiradores, Volochinov e Medviédiev o seguiram e, para ajudar financeiramente o mestre e divulgar as suas idéias, ofereceram seus nomes a fim de tornar possível a publicação de suas primeiras obras: O Freudismo (Leningrado, 1927) e Marxismo e Filosofia da Linguagem (Leningrado, 1929).

Bakhtin teria recusado as modificações impostas pelo editor, que intransigente, teria preferido não publicar a mudar uma vírgula e também, pelo seu caráter e à modéstia científica, teria professado que um pensamento verdadeiramente inovador não tem necessidade, para assegurar sua duração, de ser assinado por seu autor. Em 1929, Volochinov assinou Marxismo e Filosofia da Linguagem enquanto Bakhtin publicou, finalmente, um primeiro livro com seu próprio nome: Problemas da Obra de Dostoievski.

Dedicou o resto de sua vida de pesquisador à análise estilística e literária.

Em 1937, instalou-se em Kímiri, próximo a Moscou, onde viveu uma vida apagada até 1945, ensinando no colégio local e participando dos trabalhos do Instituto de Literatura da Academia de Ciências da U.R.S.S.: Defendeu sua tese sobre Rabelais em 1946. De 1945 a 1961, data de sua aposentadoria, ensina de novo em Saransk, terminando sua carreira na universidade desta cidade.

A partir de 1963, começou a gozar de uma certa notoriedade, sobretudo após a reedição de sua obra sobre Dostoievski (1963) e de sua tese sobre Rabelais: A Obra de François Rabelais e a Cultura Popular da Idade Média e da Renascença, Moscou, 1965.

Em 1965, instalou-se em Moscou, onde publicou contribuições nas revistas: Questões de Literatura e Contexto. Morreu em Moscou, em 1975, após uma longa doença.

Marxismo e Filosofia da Linguagem

Bakhtin expõe a necessidade de uma abordagem marxista da filosofia da linguagem mas ele aborda ao mesmo tempo, praticamente todos os domínios das ciências humanas, por exemplo, a psicologia cognitiva, a etnologia, a pedagogia das línguas, a comunicação, a estilística, a crítica literária e coloca, de passagem, os fundamentos da semiologia moderna. Ele possui de todos esses domínios uma visão notavelmente unitária e muito avançada em relação a seu tempo. Trata-se de um livro sobre as relações entre linguagem e sociedade, colocado sob o signo da dialética do signo, enquanto efeito das estruturas sociais.

Sendo o signo e a enunciação de natureza social, em que medida a linguagem determina a consciência, a atividade mental; em que medida a ideologia determina a linguagem? São estas as questões que constituem o fio condutor do livro. Por sua crítica a Saussure - o representante mais eminente do que Bakhtin chamou o objetivismo abstrato e aos excessos do estruturalismo nascente, ele antecede de quase cinquenta anos as orientações da lingüística moderna.

Bakhtin coloca, em primeiro lugar, a questão dos dados reais da lingüística, da natureza real dos fatos da língua. A língua é, como para Saussure, um fato social, cuja existência se funda nas necessidades da comunicação. Mas, ao contrário da lingüística unificante de Saussure e de seus herdeiros, que faz da língua um objeto abstrato ideal, que se consagra a ela como sistema sincrônico homogêneo e rejeita suas manifestações (a fala) individuais, Bakhtin, por sua vez, valoriza justamente a fala, a enunciação, e afirma sua natureza social, não individual: a fala está indissolúvelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais.

A comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder etc. Na medida em que às diferenças de classe correspondem diferenças de registro ou mesmo de sistema, esta relação fica ainda mais evidente; mas Bakhtin se interessa, primeiramente, pelos conflitos no interior de um mesmo sistema. Todo signo é ideológico; a ideologia é um reflexo das estruturas sociais; assim, toda modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua. A variação é inerente à língua e reflete variações sociais; se, efetivamente, a evolução, por um lado, obedece a leis internas, ela é, sobretudo, regida por leis externas, de natureza social. O signo dialético, dinâmico, vivo, opõe-se ao “sinal” inerte que advém da análise da língua como sistema sincrônico abstrato.

No plano científico, objetivo, este sistema anacrônico é uma ficção; com efeito, em nenhum momento o sistema está realmente em equilíbrio, e isto todos os lingüistas admitem. Mas, não é tampouco um sistema estável e abstrato de sinais constantemente iguais a si mesmos e isolados por procedimentos de análise distribucional. Ao contrário, a forma lingüística é sempre percebida como um signo mutável. A entonação expressiva, a modalidade apreciativa sem a qual não haveria enunciação, o conteúdo ideológico, o relacionamento com uma situação social determinada, afetam a significação. O valor do novo signo, relativamente a um “tema” sempre novo, é a única realidade para o locutor-ouvinte. Só a dialética pode resolver a contradição aparente entre a unicidade e a pluralidade da significação. O signo é por natureza, vivo e móvel, plurivalente; a classe dominante tem interesse em torná-lo monovalente.

Bakhtin coloca em evidência a inadequação de todos os procedimentos de análise lingüística (fonéticos, morfológicos e sintáticos) para dar conta da enunciação completa, seja ela uma palavra, uma frase ou uma seqüência de frases. A enunciação, compreendida como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, trata-se do discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. Ela é de natureza social, portanto ideológica. Ela não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um “horizonte social”. Há sempre um interlocutor, ao menos potencial. O locutor pensa e se exprime para um auditório social bem definido.

“O signo e a situação social estão indissolúvelmente ligados”. Ora, todo signo é ideológico. A palavra é o signo ideológico por excelência; ela registra as menores variações das relações sociais, mas isso não vale somente para os sistemas ideológicos constituídos, já que a “ideologia do cotidiano”, que se exprime na vida corrente, é o cadinho onde se formam e se renovam as ideologias constituídas.

Se a língua é determinada pela ideologia, a consciência, portanto o pensamento, a “atividade mental”, que são condicionados pela linguagem, são modelados pela ideologia. A distinção essencial que Bakhtin faz é entre “a atividade mental do eu” (não modelada ideologicamente, próxima da reação fisiológica do animal, característica do indivíduo pouco socializado) e a “atividade mental do nós” (forma superior que implica a consciência de classe). “O pensamento não existe fora de sua expressão potencial e, por consequência, fora da orientação social desta expressão e do próprio pensamento”.

Bakhtin insiste sobre a noção de processo ininterrupto. Para ele, a palavra veicula, de maneira privilegiada, a ideologia; a ideologia é uma superestrutura, as transformações sociais da base refletem-se na ideologia e, portanto, na língua que as veicula. A palavra serve como “indicador” das mudanças.

Bakhtin define a língua como expressão das relações e lutas sociais, veiculando e sofrendo o efeito desta luta, servindo, ao mesmo tempo, de instrumento e de material.

Marina Yaguello

PRÓLOGO - M. Bakhtin: (pág. 25 a 28)

Primeira parte: A filosofia da linguagem e sua importância para o marxismo. Objetivo: indicar o lugar dos problemas da filosofia da linguagem dentro do conjunto da visão marxista do mundo;

Segunda parte: Para uma Filosofia Marxista da Linguagem. Objetivo: tentar resolver o problema fundamental da filosofia da linguagem, ou seja, o problema da natureza real dos fenômenos lingüísticos. Este problema constitui o eixo em torno do qual giram todas as questões essenciais do pensamento filosófico-lingüístico contemporâneo: ex.: a evolução da língua, a interação verbal, a compreensão, o problema da significação, etc.

Terceira parte: Para uma História das formas da enunciação nas construções sintáticas. Objetivo: realizar um estudo concreto de uma questão de sintaxe. (não será trabalhada)

PRIMEIRA PARTE: (pág. 30 a 66)**A FILOSOFIA DA LINGUAGEM E SUA IMPORTÂNCIA
PARA O MARXISMO****Capítulo 1: Estudo das ideologias e filosofia da linguagem:**

As bases de uma teoria marxista da criação ideológica - as dos estudos sobre o conhecimento científico, a literatura, a religião, a moral, etc. - estão estreitamente ligadas aos problemas de filosofia da linguagem. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia.

Os signos só emergem do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social. Mas não basta colocar face a face dois *homo sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se. A consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social. A consciência individual é um fato sócio-ideológico. A única definição objetiva da consciência é de ordem sociológica. A consciência não pode derivar diretamente da natureza, como tentaram e ainda tentam mostrar o materialismo mecanicista ingênuo e a psicologia contemporânea. A ideologia não pode derivar da consciência, como pretendem o idealismo e o positivismo psicologista. A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. O aspecto semiótico e esse papel contínuo da comunicação social como fator condicionante não aparecem em nenhum lugar de maneira mais clara e completa do que na linguagem. A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. A palavra é o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana, é produzida pelos próprios meios do organismo individual, sem nenhum recurso a uma aparelhagem qualquer ou a alguma outra espécie de material semiótico da vida interior, da consciência (discurso interior). A palavra é utilizável como signo interior; pode funcionar como signo sem expressão externa. Por isso, o problema da consciência individual como problema da palavra interior, em geral constitui um dos problemas fundamentais da filosofia da linguagem. É preciso fazer uma análise profunda e aguda da palavra como signo social, para compreender seu funcionamento como instrumento da consciência. É devido a esse papel excepcional de instrumento de consciência que a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for. A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico, está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação.

Capítulo 2: A relação entre a infra-estrutura e as superestruturas

Um dos problemas fundamentais do marxismo, o das relações entre a infra-estrutura e as superestruturas, acha-se intimamente ligado, em muitos de seus principais aspectos, aos problemas da filosofia da linguagem.

O problema da relação recíproca entre a infra-estrutura e as superestruturas, problema dos mais complexos e que exige, para sua resolução fecunda, um volume enorme de materiais preliminares, pode justamente ser esclarecido, em larga escala, pelo estudo do material verbal.

A essência desse problema liga-se à questão de saber como a realidade (a infra-estrutura) determina o signo, como o signo reflete e refrata a realidade em transformação.

As características da palavra enquanto signo ideológico, fazem dela um dos mais adequados materiais para orientar o problema no plano dos princípios. A palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as frases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais.

A psicologia do corpo social é exteriorizada na palavra, no gesto, no ato. É o meio ambiente inicial dos atos de fala de toda espécie, e é neste elemento que se acham submersas todas as formas e aspectos da criação ideológica ininterrupta: as conversas de corredor, as trocas de opinião no teatro e no concerto, nas diferentes reuniões sociais, as trocas puramente fortuitas, o modo de reação verbal face às realidades da vida e aos acontecimentos do dia-a-dia, o discurso interior e a consciência auto-referente, a regulamentação social, etc.

A psicologia do corpo social deve ser estudada de dois pontos de vista diferentes: primeiramente, do ponto de vista do conteúdo, dos temas que aí se encontram atualizados num dado momento do tempo; e, em segundo lugar, do ponto de vista dos tipos e formas de discurso através dos quais estes temas tomam forma, são comentados, se realizam, são experimentados, são pensados, etc. Cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas. Entre as formas de comunicação (por exemplo, relações entre colaboradores num contexto puramente técnico), a forma de enunciação (“respostas curtas” na “linguagem de negócios” e enfim o tema, existe uma unidade orgânica que nada poderia destruir. Eis porque a classificação das formas de enunciação deve apoiar-se sobre uma classificação das formas da comunicação verbal, que são determinadas pelas relações de produção e pela estrutura sócio-política. Uma análise mais minuciosa revelaria a importância incomensurável do componente hierárquico no processo de interação verbal, a influência poderosa que exerce a organização hierarquizada das relações sociais sobre as formas de enunciação. O respeito às regras da

“etiqueta”, do “bem-falar” e as demais formas de adaptação da enunciação à organização hierarquizada da sociedade têm uma importância imensa no processo de explicitação dos principais modos de comportamento.

Todo signo resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece. Uma modificação destas formas ocasiona uma modificação dos signos. É justamente uma das tarefas da ciência das ideologias estudar esta evolução social do signo lingüístico. Só esta abordagem pode dar uma expressão concreta ao problema da mútua influência do signo e do ser. Para tanto, é necessário observar as seguintes regras metodológicas:

- 1) Não separar a ideologia da realidade material do signo (colocando-a no campo da “consciência” ou em qualquer outra esfera fugidia e indefinível);
- 2) Não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social (entendendo-se que o signo faz parte de um sistema de comunicação social organizada e que não tem existência fora deste sistema, a não ser como objeto físico);
- 3) Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material (infra-estrutura).

Todo signo ideológico e lingüístico realiza-se no processo da relação social, marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinados.

A cada etapa do desenvolvimento da sociedade, encontram-se grupos de objetos particulares e limitados que se tornam objeto da atenção do corpo social e que, por causa disso, tomam um valor particular. Só este grupo de objetos dará origem a signos, tornar-se-á um elemento da comunicação por signos. Como se pode determinar este grupo de objetos “valorizados” ?

Para que o objeto, pertencente a qualquer esfera da realidade, entre no horizonte social do grupo e desencadeie uma reação semiótico-ideológica, é indispensável que ele esteja ligado às condições sócio-econômicas essenciais do referido grupo, que concerne de alguma maneira às bases de sua existência material. O arbítrio individual não desempenha aqui papel algum, já que o signo se cria entre indivíduos, no meio social; é portanto indispensável que o objeto adquira uma significação interindividual; somente então é que ele poderá ocasionar a formação de um signo. Em outras palavras, não pode entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deitar raízes senão aquilo que adquiriu um valor social.

Admitamos chamar a realidade que dá lugar à formação de um signo, de tema do signo. Cada signo constituído possui seu tema. Assim, cada manifestação verbal tem seu tema. O tema ideológico possui sempre um índice de valor social, que se tornam, de certa forma, índices individuais de valor, na medida em que a consciência individual os absorve como seus, mas sua fonte não se encontra na consciência individual. O índice de valor é por natureza interindividual.

O tema e a forma do signo ideológico estão indissolúvelmente ligados pois são as mesmas forças e as mesmas condições que dão vida a ambos. São as mesmas condições econômicas que associam um novo elemento da realidade ao horizonte social, que o tornam socialmente pertinente, e são as mesmas forças que criam as formas da comunicação

ideológica (cognitiva, artística, religiosa, etc), as quais determinam, por sua vez, as formas de expressão semiótica.

Assim, os temas e as formas da criação ideológica crescem juntos e constituem no fundo as duas facetas de uma só e mesma coisa. Este processo de integração da realidade na ideologia, o nascimento dos temas e das formas, se tornam mais facilmente observáveis no plano da palavra.

O ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata. O que é que determina esta refração do ser no signo ideológico ? O confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica, ou seja: a luta de classes. Classe social e comunidade semiótica não se confundem. Pelo segundo termo, entendemos a comunidade que utiliza um único e mesmo código ideológico de comunicação. Assim, classes sociais diferentes servem-se de uma só e mesma língua. Conseqüentemente, em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios. O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes. A classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente.

Na realidade, todo signo ideológico vivo tem duas faces. Toda crítica viva pode tornar-se elogio, toda verdade viva não pode deixar de parecer para alguns a maior das mentiras. Esta dialética interna do signo não se revela inteiramente a não ser nas épocas de crise social e de comoção revolucionária. Nas condições habituais da vida social, esta contradição oculta em todo signo ideológico não se mostra à descoberta porque, na ideologia dominante estabelecida, o signo ideológico é sempre um pouco reacionário e tenta, por assim dizer, estabilizar o estágio anterior da corrente dialética da evolução social e valorizar a verdade de ontem como sendo válida hoje em dia. Donde o caráter refratário e deformador do signo ideológico nos limites da ideologia dominante.

É assim que se apresenta o problema da relação entre a infra-estrutura e as superestruturas.

Capítulo 3: Filosofia da linguagem e psicologia objetiva

Uma das tarefas mais essenciais e urgentes do marxismo é constituir uma psicologia verdadeiramente objetiva. No entanto, seus fundamentos não devem ser nem fisiológicos nem biológicos, mas SOCIOLÓGICOS. O psiquismo subjetivo do homem é o objeto de uma análise ideológica, de onde se depreende uma interpretação sócio-ideológica. O fenômeno psíquico, uma vez compreendido e interpretado, é explicável exclusivamente por fatores sociais, que determinam a vida concreta de um dado indivíduo, nas condições do meio social.

Que tipo de realidade pertence ao psiquismo subjetivo ? A realidade do psiquismo interior é a do signo. Sem material semiótico, não se pode falar em psiquismo. A atividade psíquica constitui a expressão semiótica do contato entre o organismo e o meio exterior. O organismo e o mundo encontram-se no signo. É por isto que o psiquismo interior não deve ser analisado como uma coisa; ele não pode ser compreendido e analisado senão como um signo. Se perdermos de vista a significação da palavra, perdemos a própria palavra, que fica, assim, reduzida à sua realidade física. O que faz da palavra uma palavra é sua significação e da mesma forma, o que faz da atividade psíquica uma atividade psíquica, é sua significação. A

significação é a função do signo, logo, é impossível representar a significação à parte do signo, como algo independente, particular. O signo é uma unidade material discreta, mas a significação não é uma coisa e não pode ser isolada do signo como se fosse uma realidade independente, tendo uma existência à parte do signo. É por isso que, se a atividade mental tem um sentido, ela pode ser compreendida e explicada, ela deve ser analisada por intermédio do signo real e tangível.

A atividade mental é expressa exteriormente com a ajuda do signo e para o próprio indivíduo, ela só existe sob a forma de signos. Fora deste material semiótico, a atividade interior não existe. Assim, toda a atividade mental é exprimível, isto é, constitui uma expressão potencial. Todo pensamento, toda emoção, todo movimento voluntário são exprimíveis. Tudo o que ocorre no organismo pode tornar-se material para a expressão da atividade psíquica, posto que tudo pode adquirir um valor semiótico, tudo pode tornar-se expressivo. A palavra (o discurso interior) revela-se como o material semiótico privilegiado do psiquismo. A palavra se apresenta como o fundamento, a base da vida interior. A exclusão da palavra reduziria o psiquismo a quase nada, enquanto que a exclusão de todos os outros movimentos expressivos a diminuiriam muito pouco.

Todo fenômeno ideológico, ao longo do processo de sua criação, passa pelo psiquismo, como por uma instância obrigatória. Ou seja, todo signo ideológico exterior, qualquer que seja sua natureza, banha-se nos signos interiores, na consciência. Ele nasce deste oceano de signos interiores e aí continua a viver, pois a vida do signo exterior é constituída por um processo sempre renovado de compreensão, de emoção, de assimilação, isto é, por uma integração reiterada no contexto interior.

Do ponto de vista do conteúdo, não há fronteira a priori entre o psiquismo e a ideologia. Há apenas uma diferença de grau: no estágio do desenvolvimento interior, o elemento ideológico, ainda não exteriorizado sob a forma de material ideológico, é apenas um elemento confuso. Ele não pode aperfeiçoar-se, diferenciar-se, afirmar-se a não ser no processo de expressão ideológica.

O indivíduo enquanto detentor dos conteúdos de sua consciência, enquanto autor dos seus pensamentos, enquanto personalidade responsável por seus pensamentos e por seus desejos, apresenta-se como um fenômeno puramente sócio-ideológico. Esta é a razão pela qual o conteúdo do psiquismo "individual" é, por natureza, tão social quanto a ideologia e, por sua vez, a própria etapa em que o indivíduo se conscientiza de sua condicionada por fatores sociológicos. Todo signo é social por natureza, tanto o exterior quanto o interior.

Em toda enunciação, por mais insignificante que seja, renova-se sem cessar essa síntese dialética viva entre o psíquico e o ideológico, entre a vida interior e a vida exterior. Em todo o ato de fala, a atividade mental subjetiva se dissolve no fato objetivo da enunciação realizada, enquanto que a palavra enunciada se subjetiva no ato de decodificação que deve, cedo ou tarde, provocar uma codificação em forma de réplica. Cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais. É assim que o psiquismo e a ideologia se impregnam mutuamente no processo único e objetivo das relações sociais.

SEGUNDA PARTE:

PARA UMA FILOSOFIA MARXISTA DA LINGUAGEM (p. 67 a 136)

Capítulo 4: Das orientações do pensamento filosófico-lingüístico

Para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos - emissor e receptor do som -, bem como o próprio som, no meio social. Com efeito, é indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam à mesma comunidade lingüística, a uma sociedade claramente organizada. É indispensável também que estes dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social imediata, quer dizer, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem definido. É apenas sobre este terreno preciso que a troca lingüística se torna possível; um terreno de acordo ocasional não se presta a isso, mesmo que haja comunhão de espírito. Portanto, a unicidade do meio social e a do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico possa ser vinculado à língua, à fala, possa tornar-se um fato de linguagem. Dois organismos biológicos, postos em presença num meio puramente natural, não produzirão um ato de fala.

Análise geral das linhas mestras do pensamento filosófico e lingüístico dos tempos atuais:

Encontramos duas orientações principais no que concerne à resolução de nosso problema, que consiste em isolar e delimitar a linguagem como objeto de estudo específico. A primeira é o “subjetivismo idealista” e a segunda o “objetivismo abstrato”.

O subjetivismo idealista interessa-se pelo ato da fala, de criação individual, como fundamento da língua (no sentido de toda atividade de linguagem sem exceção). O psiquismo individual constitui a fonte da língua. O restante da tarefa do lingüista não tem senão um caráter preliminar, construtivo, descritivo, classificatório, e limita-se simplesmente a preparar a explicação exaustiva do fato lingüístico como proveniente de um ato de criação individual, ou então a servir a finalidades práticas de aquisição de uma língua dada. A língua é, deste ponto de vista, análoga às outras manifestações ideológicas, em particular às do domínio da arte e da estética.

As posições fundamentais da primeira tendência, quanto à língua, podem ser sintetizadas nas quatro seguintes proposições:

1. A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energia”), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala.
2. As leis da criação lingüística são essencialmente as leis da psicologia individual.
3. A criação lingüística é uma criação significativa, análoga à criação artística.
4. A língua, enquanto produto acabado, enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação lingüística, abstratamente construídas pelos lingüistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado.

Wilhelm Humboldt foi um dos mais notórios representantes desta primeira tendência; foi quem estabeleceu seus fundamentos.

Atualmente, a primeira tendência da filosofia da linguagem, tendo rejeitado as vias do positivismo, está a caminho de desabrochar novamente e de alargar a visão destes problemas na escola de Vossler, que constitui uma das orientações mais fecundas do pensamento filosófico-lingüístico contemporâneo. O que caracteriza a escola de Vossler é a negação teórica e de princípio do positivismo lingüístico, que não consegue ver mais além das formas lingüísticas. Compreende-se que não é um sistema lingüístico acabado, no sentido da totalidade dos traços fônicos, gramaticais e outros, mas sim o ato de criação individual da fala que será para Vossler o fenômeno essencial, a realidade essencial da língua. Segue-se que, em todo ato de fala, o importante, do ponto de vista da evolução da língua, não são as formas gramaticais estáveis, efetivas e comuns a todas as demais enunciações da língua em questão, mas sim a realização estilística e a modificação das formas abstratas da língua, de caráter individual e que dizem respeito apenas a esta enunciação. Só essa individualização estilística da língua na enunciação concreta é histórica e realmente produtiva. É nela que tem lugar a evolução da língua, logo dissimulada pela formalização gramatical. Todo fato gramatical foi, a princípio, fato estilístico. É a isto que se liga a idéia vossleriana da primazia do estilístico sobre o gramatical.

Para o objetivismo abstrato, a segunda orientação do pensamento filosófico-lingüístico, o centro organizador de todos os fatos da língua, o que faz dela o objeto de uma ciência bem definida, situa-se, ao contrário, no sistema lingüístico, a saber o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua. Enquanto que, para a primeira orientação, a língua constitui um fluxo ininterrupto de atos de fala, onde nada permanece estável, nada conserva sua identidade, para a segunda orientação a língua é um arco-íris imóvel que domina este fluxo. Cada enunciação, cada ato de criação individual é único e não reiterável, mas em cada enunciação encontram-se elementos idênticos aos de outras enunciações no seio de um determinado grupo de locutores. São justamente estes traços idênticos, que são assim normativos para que todas as enunciações - traços fonéticos, gramaticais e lexicais - , que garantem a unicidade de uma dada língua e sua compreensão por todos os locutores de uma mesma comunidade. A identidade normativa (fonética, sintaxe) constitui a unicidade do sistema fonético da língua e garante a compreensão da palavra por todos os membros da comunidade lingüística.

O sistema lingüístico assim descrito, é completamente independente de todo ato de criação individual, de toda interação ou designio. Do ponto de vista desta segunda orientação, não se poderia falar de uma criação refletida da língua pelo sujeito falante. A língua opõe-se ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal. O indivíduo recebe da comunidade lingüística um sistema já constituído, e qualquer mudança no interior deste sistema ultrapassa os limites de sua consciência individual. O ato individual de emissão de todo e qualquer som só se torna ato lingüístico na medida em que se liga a um sistema lingüístico imutável (num determinado momento de sua história) e peremptório para o indivíduo. As leis que governam este sistema interno da língua são puramente imanentes e específicas, irredutíveis a leis ideológicas, artísticas ou a quaisquer outras. Todas as formas da língua, consideradas num momento preciso são indispensáveis umas às outras, completam-se mutuamente, e fazem da língua um sistema estruturado que obedece a leis lingüísticas específicas. Estas leis lingüísticas específicas, à diferença das leis ideológicas - que se referem a processos cognitivos, criação artística, etc. - não podem depender da consciência individual. Só existe um critério lingüístico: está certo ou errado, não há lugar para quaisquer distinções ideológicas, de caráter apreciativo: é pior, é melhor, belo ou

repugnante, etc. Por correção lingüística, deve-se entender apenas a conformidade a uma dada norma do sistema normativo da língua.

Entretanto, para Bakhtin, o sistema lingüístico, único e sincronicamente imutável, transforma-se, evolui no processo de evolução histórica de uma determinada comunidade lingüística, posto que a identidade normativa do fonema, tal qual nós a estabelecemos, é diferente nas diferentes épocas da evolução de uma língua. Ou seja, a língua tem sua história e sendo assim, como podemos pensar nesta história do ponto de vista desta segunda orientação ?

Para esta segunda orientação do pensamento filosófico-lingüístico, o fato mais significativo é o fosso que separa a história do sistema lingüístico em questão da abordagem não histórica, sincrônica. A argumentação fundamental da segunda orientação faz desse fosso dialético, um fosso intransponível.

Na verdade, as formas que constituem o sistema lingüístico são mutuamente dependentes e completam-se como elementos de uma só e mesma fórmula matemática. A mudança de um dos elementos do sistema cria um novo sistema.

Assinalamos a divergência bem profunda que existe entre a primeira e a segunda orientação da filosofia da linguagem. Para a primeira orientação, a essência da língua está precisamente na sua história. A lógica da língua não é absolutamente a da repetição de formas identificadas a uma norma, mas sim uma renovação constante, a individualização das formas em enunciações estilisticamente únicas e não reiteráveis. A realidade da língua constitui também sua evolução.

A diferença entre as duas orientações fica muito bem ilustrada pelo seguinte: as formas normativas, responsáveis pelo imobilismo do sistema lingüístico, não eram, para a primeira orientação, senão resíduos deteriorados da evolução lingüística, da verdadeira substância da língua, tornada viva pelo ato de criação individual e único. Para a segunda orientação, é justamente este sistema de formas normativas que se torna a substância da língua. A refração e a variação de caráter individual e criador das formas lingüísticas não constituem mais que detritos da vida da língua, harmônicos inúteis e intangíveis do tom fundamentalmente estável das formas lingüísticas. Nós podemos sintetizar o essencial das considerações da segunda orientação nas seguintes proposições:

1. A língua é um sistema estável, imutável, de formas lingüísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta.
2. As leis da língua são essencialmente leis lingüísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos lingüísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva.
3. As ligações lingüísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra, na base dos fatos lingüísticos, nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico.
4. Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua; simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas. Mas são justamente estes atos individuais de fala que explicam a mudança histórica das formas da língua; enquanto tal, a mudança é, do ponto de vista do sistema,

irracional e mesmo desprovida de sentido. Entre o sentido da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si.

A escola de Genebra, com Ferdinand de Saussure, mostra-se como a mais brilhante expressão do objetivismo abstrato na época contemporânea. Podemos dizer que a maioria dos representantes do pensamento lingüístico russo se acha sob a influência determinante de Saussure e de seus discípulos, Bally e Sveccheyay.

Saussure (2ª. orientação) parte do princípio de uma tríplice distinção: le langage, la langue (como sistema de formas) e o ato da enunciação individual, la parole. A língua (la langue) e a fala (la parole) são os elementos constitutivos da linguagem, compreendida como a totalidade (sem exceção) de todas as manifestações - físicas, fisiológicas e psíquicas que entram em jogo na comunicação lingüística. A linguagem não pode ser, segundo Saussure, o objeto da lingüística.

Para Saussure, a linguagem "tomada como um todo, é multiforme e heteróclita; participando de diversos domínios, tanto do físico, quanto do fisiológico e do psíquico, ela pertence ainda ao domínio individual e ao domínio social; ela não se deixa classificar em nenhuma categoria dos fatos humanos, porque não se sabe como isolar sua unidade.

A língua, ao contrário, é um todo em si mesma e um princípio de classificação.

Assim, para Saussure, é indispensável partir da língua como sistema de formas cuja identidade se refira a uma norma e esclarecer todos os fatos de linguagem com referência a suas formas estáveis e autônomas (auto-regulamentadas). Saussure distingue a língua dos atos individuais de enunciação, isto é, da fala:

"Separando-se a língua da fala, separa-se ao mesmo tempo: em primeiro lugar, o que é social do que é individual; em segundo lugar, o que é essencial do que é acessório e relativamente accidental. A língua não é função do sujeito falante, ela é um produto que o indivíduo registra passivamente; ela não supõe nunca premeditação e a reflexão aí só intervém para a atividade de classificação de que nos ocuparemos. A fala é, ao contrário, um ato individual de vontade e de inteligência no interior do qual convém distinguir primeiramente, as combinações pelas quais o sujeito falante utiliza o código da língua para exprimir seu pensamento pessoal; em segundo lugar, o mecanismo psicofísico que lhe permite exteriorizar estas combinações".

A fala, tal como Saussure a entende, não poderia ser objeto da lingüística. Na fala, os elementos que concernem à lingüística são constituídos apenas pelas formas normativas da língua que aí se manifestam. Todo o resto é acessório e accidental.

Destaquemos esta tese fundamental de Saussure: a língua se opõe à fala como o social ao individual. A fala é, assim, absolutamente individual.

Estas idéias de Saussure sobre a história são bem características do espírito racionalista que reina até hoje na segunda orientação do pensamento filosófico-lingüístico e para o qual a história é um domínio irracional que corrompe a pureza lógica do sistema lingüístico.

Achamo-nos diante de duas categorias de sinalizações colocadas em direções diametralmente opostas. De um lado, as teses do subjetivismo individualista e, de outro, as

antíteses do objetivismo abstrato. Mas o que é que se revela como o verdadeiro núcleo da realidade lingüística ? O ato individual da fala - a enunciação - ou o sistema da língua ? E qual é, pois, o modo de existência da realidade lingüística ? Evolução ininterrupta ou imutabilidade de normas idênticas a si mesmas ?

Capítulo 5: Língua, fala e enunciação

Análise crítica das duas orientações do pensamento filosófico-lingüístico:

Os representantes do objetivismo abstrato acentuam constantemente que o sistema lingüístico constitui um fato objetivo externo à consciência individual e independente desta - e isto representa uma de suas posições fundamentais. E é só para a consciência individual, e do ponto de vista dela, que a língua se apresenta como sistema de normas rígidas e imutáveis. Bakhtin argumenta que a língua apresenta-se como uma corrente evolutiva ininterrupta. De um ponto de vista objetivo, o sistema sincrônico não corresponde a nenhum momento do processo de evolução da língua. Todo processo de normas sociais encontra-se numa posição análoga; somente existe relacionado à consciência subjetiva dos indivíduos que participam da coletividade regida por essas normas. São assim os sistemas de normas morais, jurídicas, estéticas, etc. Certamente, estas normas variam, diferem pelo grau de coerção que exercem, pela extensão de sua escala social, pelo grau de significação social, que é função de sua relação mais ou menos próxima com a infra-estrutura, etc. Mas, enquanto normas, a natureza de sua existência permanece a mesma; só existem relativamente à consciência subjetiva dos indivíduos de uma dada comunidade.

A maioria dos partidários do objetivismo abstrato tende a afirmar a realidade e a objetividade imediatas da língua como sistema de formas normativas. Para esses representantes da segunda orientação, o objetivismo abstrato torna-se simplesmente hipostático, uma abstração falsamente considerado como real. Outros são mais críticos e percebem a natureza abstrata e convencional do sistema lingüístico. No entanto, nenhum dos objetivistas abstratos chegou a compreender de maneira clara e precisa o funcionamento intrínseco da língua como sistema objetivo. Bakhtin argumenta que a consciência subjetiva do locutor não se utiliza da língua como de um sistema de formas normativas. Tal sistema é uma mera abstração, produzida com dificuldade por procedimentos cognitivos bem determinados. O sistema lingüístico é o produto de uma reflexão sobre a língua, reflexão que não procede da consciência do locutor nativo e que não serve aos propósitos imediatos da comunicação. Na realidade, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas. Trata-se de utilizar as formas normativas num dado contexto concreto. Para ele, o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto. O que importa não é o aspecto da forma lingüística, mas sim aquilo que permite que a forma lingüística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada. Para o locutor, a forma lingüística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível. Este é o ponto de vista do locutor, para Bakhtin. E qual seria o ponto de vista do receptor ? O essencial da tarefa de decodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular. Em suma, trata-se de perceber seu caráter de novidade e não somente sua conformidade à norma. Em outros termos, o receptor, pertencente à mesma comunidade lingüística, também considera a forma

lingüística utilizada como um signo variável e não como um sinal imutável e sempre idêntico a si mesmo.

O processo de descodificação (compreensão) não deve, em nenhum caso, ser confundido com o processo de identificação. Trata-se de dois processos profundamente distintos. O signo é descodificado; só o sinal é identificado. O sinal é uma entidade de conteúdo imutável; ele não pode substituir, nem refletir, nem refratar nada; constitui apenas um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto (preciso e imutável) ou este ou aquele acontecimento (igualmente preciso e imutável). Enquanto uma forma lingüística for apenas um sinal e for percebida pelo receptor somente como tal, ela não terá para ele nenhum valor lingüístico. A pura “sinalidade” não existe, mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem. Até mesmo aí a forma é orientada pelo contexto, já constitui um signo, embora o componente de “sinalidade” e de identificação que lhe é correlata seja real. Assim, o elemento que torna a forma lingüística um signo não é sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica; da mesma forma que aquilo que constitui a descodificação da forma lingüística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo.

Na língua materna, o sinal e o reconhecimento estão dialeticamente apagados. No processo de assimilação de uma língua estrangeira, sente-se a “sinalidade” e o reconhecimento, que não foram ainda dominados: a língua ainda não se tornou língua. A assimilação ideal de uma língua dá-se quando o sinal é completamente absorvido pelo signo e o reconhecimento pela compreensão. Segundo Bakhtin, este ponto de vista, embora careça de uma sustentação teórica, constitui, na prática, a base de todos os métodos eficazes de ensino de línguas vivas estrangeiras. O essencial desses métodos é familiarizar o aprendiz com cada forma da língua inserida num contexto e numa situação concreta. Assim, uma palavra nova só é introduzida mediante uma série de contextos em que ela figure. O que faz com que o fator de reconhecimento da palavra normativa seja, logo de início, associado e dialeticamente integrado aos fatores de mutabilidade contextual, de diferença e de novidade. A palavra isolada de seu contexto, inscrita num caderno e apreendida por associação com seu equivalente na língua-mãe, torna-se, por assim dizer, sinal, torna-se uma coisa única e, no processo de compreensão, o fator de reconhecimento adquire um peso muito forte. Em suma, um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável.

Assim, na prática viva da língua, a consciência lingüística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular.

A consciência lingüística dos sujeitos falantes não tem o que fazer com a forma lingüística enquanto tal, nem com a própria língua como tal. De fato, a forma lingüística sempre apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas, o que implica sempre um contexto ideológico preciso. Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

Se, como sugerem os representantes do objetivismo abstrato, fizermos da separação um princípio, se concedermos um estatuto separado à forma lingüística vazia de ideologia, só encontraremos sinais e não mais signos da linguagem. A separação da língua de seu conteúdo ideológico constitui um dos erros mais grosseiros do objetivismo abstrato. Assim, a língua, para a consciência dos indivíduos que a falam, de maneira alguma se apresenta como um sistema de formas normativas. O sistema lingüístico tal como é construído pelo objetivismo abstrato não é diretamente acessível à consciência do sujeito falante, definido por sua prática viva de comunicação social.

Quais são, então, as metas da análise lingüística abstrata que conduz ao sistema sincrônico da língua? É de que ponto de vista este sistema se revela produtivo e necessário? Na base dos métodos de reflexão lingüística que levam à postulação da língua como sistema de formas normativas, estão os procedimentos práticos e teóricos elaborados para o estudo das línguas mortas, que se conservaram em documentos escritos. Essa abordagem foi determinante para o pensamento lingüístico do mundo europeu. A lingüística elaborou seus métodos e categorias trabalhando com monólogos mortos, um corpus de enunciações desse tipo, cujo único ponto comum, é o uso da mesma língua. Ora, toda inscrição ou enunciação monológica, é produzida para ser compreendida, é orientada para uma leitura no contexto da vida científica ou da realidade literária do momento, isto é, no contexto do processo ideológico do qual ela é parte integrante. O filólogo-lingüista desvincula-a dessa esfera real, apreende-a como um todo isolado que se basta a si mesmo, e não lhe aplica uma compreensão ideológica ativa, e sim, ao contrário, uma compreensão totalmente passiva, que não comporta nem o esboço de uma resposta, como seria exigido por qualquer espécie autêntica de compreensão. O filólogo contenta-se em tomar essa inscrição isolada como um documento de linguagem e em compará-la com outras inscrições no quadro geral de uma língua dada.

A compreensão passiva caracteriza-se justamente por uma nítida percepção do componente normativo do signo lingüístico, isto é, pela percepção do signo como objeto-sinal: correlativamente, o reconhecimento predomina sobre a compreensão. Assim é a língua morta-escrita-estrangeira que serve de base à concepção da língua que emana da reflexão lingüística. A enunciação isolada-fechada-monológica, desvinculada de seu contexto lingüístico e real, à qual se opõe, não uma resposta potencial ativa, mas a compreensão passiva do filólogo: este é o “dado” último e o ponto de partida da reflexão lingüística.

Originada no processo de aquisição de uma língua estrangeira num propósito de investigação científica, a reflexão lingüística serviu também a outros propósitos, não mais de pesquisa, mas de ensino; não se trata mais de decifrar uma língua, mas, uma vez essa língua decifrada, de ensiná-la. As inscrições extraídas de documentos heurísticos transformaram-se em exemplos escolares, em clássicos da língua. Assim, o segundo problema fundamental da lingüística é o de criar o instrumento indispensável para a aquisição da língua decifrada, codificar essa língua no propósito de adaptá-la às necessidades da transmissão escolar, marcou profundamente o pensamento lingüístico. A fonética, a gramática, o léxico, formaram-se em função das duas tarefas atribuídas à lingüística: uma heurística e a outra pedagógica.

Bakhtin resume suas críticas ao objetivismo abstrato (p. 103):

1. **Nas formas lingüísticas, o fator normativo e estável prevalece sobre o caráter mutável:** A compreensão que o indivíduo tem de sua língua não está orientada para a identificação de elementos normativos do discurso, mas para a apreciação de sua

nova qualidade contextual. A construção de um sistema de formas submetidas a uma norma é uma etapa indispensável e importante no processo de deciframento e de transmissão de uma língua estrangeira.

2. **O abstrato prevalece sobre o concreto:** A enunciação monológica fechada constitui, de fato, uma abstração. A concretização da palavra só é possível com a inclusão dessa palavra no contexto histórico real de sua realização primitiva. Na enunciação monológica isolada, os fios que ligam a palavra a toda a evolução histórica concreta foram cortados.
3. **O sistemático abstrato prevalece sobre a verdade histórica:** O formalismo e o sistematismo constituem os traços típicos de toda reflexão que se exerce sobre um objeto acabado, por assim dizer, estagnado. Essa última particularidade manifesta-se de diferentes maneiras. De modo característico, é o pensamento alheio que é habitualmente, se não exclusivamente, sistematizado. A orientação da corrente em evolução nunca pode ser formalizada e sistematizada. Essa é a razão pela qual o pensamento gramatical formalista e sistematizante desenvolveu-se com toda plenitude e vigor no campo das línguas mortas e, ainda, somente nos casos em que essas línguas perderam, até certo ponto, sua influência e seu caráter autoritário sagrado. A reflexão lingüística de caráter formal-sistemático foi inevitavelmente coagida a adotar em relação às línguas vivas uma posição conservadora e acadêmica, isto é, a tratar a língua viva como se fosse algo acabado, o que implica numa atitude hostil em relação a todas as inovações lingüísticas. A reflexão lingüística de caráter formal-sistemático é incompatível com uma abordagem histórica e viva da língua.
4. **As formas dos elementos prevalecem sobre as do conjunto:** A lingüística está voltada para o estudo da enunciação monológica isolada. Estudam-se documentos históricos em relação aos quais o filólogo adota uma atitude de compreensão passiva. Assim, todo o trabalho desenvolve-se nos limites de uma dada enunciação. Todos os problemas daquilo que se poderia chamar de “política externa” da enunciação ficam excluídos do campo da observação.
5. **A reitificação do elemento lingüístico isolado substitui a dinâmica da fala:** A forma lingüística somente constitui um elemento abstratamente isolado do todo dinâmico da fala, da enunciação. O objetivismo abstrato dota a forma lingüística de uma substância própria, torna-a um elemento realmente isolável, capaz de assumir uma existência histórica separada, independente. Isso é perfeitamente compreensível já que se nega ao sistema, como um todo, o direito ao desenvolvimento histórico. Assim, a história da língua torna-se a história das formas lingüísticas separadas (fonética, morfologia, etc.) que se desenvolvem independentemente do sistema como um todo e sem qualquer referência à enunciação concreta.
6. **Univocidade da palavra mais do que polisemia e plurivalência vivas:** O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis. No entanto, nem por isso a palavra deixa de ser una. Ela não se desagrega em tantas palavras quantos forem os contextos nos quais ela pode se inserir. Este é o problema fundamental da semântica

e só pode ser resolvido pela dialética. Os contextos não estão simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros; encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto.

7. **Representação da linguagem como um produto acabado, que se transmite de geração a geração:** Desta forma, o objetivismo abstrato coloca a língua fora do fluxo de comunicação verbal. Esse fluxo avança continuamente, enquanto a língua, como uma bola, pula de geração para geração. Entretanto, a língua é inseparável desse fluxo e avança justamente com ele. Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída - graças à língua materna - se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar. Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência.

8. **Incapacidade de compreender o processo gerativo interno da língua:** o objetivismo abstrato não sabe ligar a existência da língua na sua abstrata dimensão sincrônica com sua evolução. Para a consciência do locutor, a língua existe como sistema de formas sujeitas a normas; e só para o historiador é que ela existe como processo evolutivo. O que exclui a possibilidade de associação ativa da consciência do locutor como processo de evolução histórica. Torna-se assim, impossível a conjunção dialética entre necessidade e liberdade. Assenta-se aqui, o reino de uma concepção puramente mecanicista da necessidade no domínio da língua.

Conclusão: O problema da realidade dos fenômenos lingüísticos como objeto de estudo específico e único, é solucionado de maneira incorreta pelo objetivismo abstrato. A língua, como sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e do seu ensino. Esse sistema não pode servir de base para a compreensão e explicação dos fatos lingüísticos enquanto fatos vivos e em evolução. Ao contrário, ele nos distancia da realidade evolutiva e viva da língua e de suas funções sociais.

Capítulo 6: A interação verbal

A primeira orientação filosófica, o subjetivismo individualista apóia-se também sobre a enunciação monológica como ponto de partida da sua reflexão sobre a língua, porém, neste caso, ela se apresenta como um ato puramente individual, como uma expressão da consciência individual, de seus desejos, de suas intenções, seus impulsos criadores, seus gostos, etc. A categoria da expressão é aquela categoria geral, de nível superior, que engloba o ato de fala, a enunciação. A expressão é tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores. A teoria da expressão supõe inevitavelmente um certo dualismo entre o que é interior e o que é exterior, com primazia explícita do conteúdo interior, já que todo ato de objetivação (expressão) procede do interior para o exterior. Suas fontes são interiores. Em todo caso, todas as forças criadoras e organizadoras da expressão estão no

interior. O exterior constitui apenas o material passivo do que está no interior. Basicamente, a expressão se constrói no interior; sua exteriorização não é senão a sua tradução.

Para Bakhtin, a teoria da expressão que fundamenta o subjetivismo individualista é radicalmente falsa. O conteúdo a exprimir e sua objetivação externa são criados, a partir de um único e mesmo material, pois não existe atividade mental sem expressão semiótica. Conseqüentemente, é preciso eliminar de saída o princípio de uma distinção qualitativa entre o conteúdo interior e a expressão exterior. Além disso, o centro organizador e formador não se situa no interior, mas no exterior. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação. Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata.

Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se tratar-se de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado.

O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constróem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc. Quanto mais aculturado for o indivíduo, mais o auditório em questão se aproximará do auditório médio da criação ideológica, mas em todo caso o interlocutor ideal não pode ultrapassar as fronteiras de uma classe e de uma época bem definidas.

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação. Os estratos mais profundos da sua estrutura são determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o locutor. Na relação com um ouvinte potencial, podem-se distinguir dois pólos, dois limites, dentro dos quais se realiza a tomada de consciência e a elaboração ideológica. A atividade mental oscila de um a outro. Por convenção, chamemos esses dois pólos *atividade mental do eu* e *atividade mental do nós*.

A *atividade mental do eu* tende para a auto-eliminação; à medida que se aproxima do seu limite, perde a sua modelagem ideológica e conseqüentemente seu grau de consciência, aproximando-se assim da reação fisiológica do animal. A *atividade mental do nós* não é uma atividade de caráter primitivo: é uma atividade diferenciada. A diferenciação ideológica, o crescimento do grau de consciência são diretamente proporcionais à firmeza e à estabilidade

da orientação social. Quanto mais forte, mais bem organizada e diferenciada for a coletividade no interior da qual o indivíduo se orienta, mais distinto e complexo será o seu mundo interior. A atividade mental do *nós* permite diferentes graus e diferentes tipos de modelagem ideológica.

É preciso classificar à parte a *atividade mental para si*. Ela distingue-se claramente da atividade mental do eu. A atividade mental individualista é perfeitamente diferenciada e definida. O individualismo é uma forma ideológica particular da atividade mental do nós da classe burguesa. A atividade mental de tipo individualista caracteriza-se por uma orientação social sólida e afirmada. Não é do interior, mas do exterior, trata-se da explicação ideológica do meu status social, da defesa pela lei e por toda a estrutura da sociedade de um bastião objetivo, a minha posição econômica individual.

Bakhtin rejeita totalmente a teoria da expressão do subjetivismo individual: o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo. Só o grito inarticulado de um animal procede do interior do aparelho fisiológico do indivíduo isolado. É uma reação fisiológica pura e não ideologicamente marcada. Pelo contrário, a enunciação humana mais primitiva, ainda que realizada por um organismo individual, é, do ponto de vista do seu conteúdo, de sua significação, organizada fora do indivíduo pelas condições extra-orgânicas do meio social. A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade lingüística. Toda palavra é ideológica e toda utilização da língua está ligada à evolução ideológica.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta. Mas essa comunicação verbal ininterrupta constitui, por sua vez, apenas um momento na evolução contínua, em todas as direções, de um grupo social determinado.

Bakhtin conclui que a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes. Disso decorre que a ordem metodológica para o estudo da língua deve ser a seguinte:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação lingüística habitual.

É nessa mesma ordem que se desenvolve a evolução real da língua: as relações sociais evoluem, depois a comunicação e a interação verbais evoluem no quadro das relações sociais,

as formas dos atos de fala evoluem em consequência da interação verbal, e o processo de evolução reflete-se, enfim, na mudança das formas da língua.

Bakhtin rejeita as duas orientações filosóficas apresentadas; o subjetivismo individual e o objetivismo abstrata, e propõe o seu próprio ponto de vista:

1. A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma abstração científica que só pode servir a certos fins teóricos e práticos particulares. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da realidade concreta da língua.
2. A língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores.
3. As leis da evolução lingüística não são de maneira alguma as leis da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes. As leis da evolução lingüística são essencialmente leis sociológicas.
4. A criatividade da língua não coincide com a criatividade artística nem com qualquer outra forma de criatividade ideológica específica. Mas, ao mesmo tempo, a criatividade da língua não pode ser compreendida independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam. A evolução da língua, como toda evolução histórica, pode ser percebida como uma necessidade cega de tipo mecanicista, mas também pode tornar-se “uma necessidade de funcionamento livre”, uma vez que alcançou a posição de uma necessidade consciente e desejada.
5. A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes.

Capítulo 7: Tema e significação na língua

O tema é o sentido da enunciação completa. O tema deve ser único. Caso contrário, não teríamos nenhuma base para definir a enunciação. O tema da enunciação é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável. Ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação. O tema da enunciação é determinado não só pelas formas lingüísticas que entram na composição (as palavras, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação. O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema. Além do tema, ou, mais exatamente, no interior dele, a enunciação é igualmente dotada de uma significação. Por significação, diferentemente do tema, entendemos os elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos. Naturalmente, esses elementos são abstratos: fundados sobre uma convenção, eles não têm existência concreta independente, o que não os impede de formar uma parte inalienável, indispensável, da enunciação. O tema da enunciação é na essência irreduzível a análise. A significação da enunciação, ao contrário, pode ser analisada em um conjunto de significações ligadas aos elementos lingüísticos que a compõem.

O tema é um sistema de signos dinâmico e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução. É impossível traçar uma fronteira mecânica absoluta entre a significação e o tema. Não há tema sem significação, e vice-versa. É impossível designar a significação de uma palavra isolada (por exemplo, no processo de ensinar uma língua estrangeira) sem fazer dela o elemento de um tema, isto é, sem construir uma enunciação, um “exemplo”. A distinção entre tema e significação adquire

particular clareza em conexão com o problema da compreensão. Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão. Assim, cada um dos elementos significativos isoláveis de uma enunciação e a enunciação toda são transferidos nas nossas mentes para um outro contexto, ativo e responsivo. A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor a palavra do locutor uma contrapalavra. Só na compreensão de uma língua estrangeira é que se procura encontrar para cada palavra uma palavra equivalente na própria língua. É por isso que não tem sentido que a significação pertence a uma palavra enquanto tal. Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBLIOGRAFIA CITADA

- ALMEIDA FILHO, J.P.C; CALDAS, L.R. e BAGHIN, D.C.M. “A formação auto-sustentada do professor de língua estrangeira”. **APLIESP Newsletter**, nº. 2, June 1993.
- ALMEIDA FILHO, J.P.C et alii. “A Representação do Processo de Aprender Língua Estrangeira no Livro Didático de LE Moderna no 1º Grau”. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, número 17. Campinas: UNICAMP, 1991.
- ALMEIDA FILHO, J.P.C. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- _____ **Formação de Professores de Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 1999.
- ----- “Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira”. **APLIEMGE** . Ensino e Pesquisa, nº. 1- 1997.
- BAGHIN E ALVARENGA in ALMEIDA FILHO “Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira”. **APLIEMGE** Ensino e Pesquisa, nº. 1- 1997.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- _____ **Speech Genres & Others Essays** – Austin: University of Texas Press, 1986.

- BAILEY, K. M. "The use of diary studies in teacher education programs". In: Richards J. C. & Nunan D. (eds.) **Second Language Teacher Education**. New York: Cambridge University Press, 1990.
- BLATYTA, D. F. Mudança de habitus e teorias implícitas – uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores - in **Almeida Filho. Formação de Professores**. Campinas: Pontes, 1999.
- BOURDIEU, P. "Editor's Introduction". **Language and Symbolic Power**. Cambridge: Polity Press, 1991.
- CAVALCANTI, M. & MOITA LOPES, L. "Implementação de Pesquisa em Sala de aula de Línguas no Contexto Brasileiro". **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, número 17, Campinas: Unicamp, 1991.
- CUNHA, W. M. **Reflexões sobre o Papel da Reflexão na Educação de Professores de Inglês como Segunda Língua**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992.
- EZPELETA, J. **Pesquisa Participante**. (2^a ed.), São Paulo: Cortez, 1989.
- FREEMAN, Donald. Teacher Training, Development, and Decision Making: A Model of Teaching and Related Strategies for Language Teacher Education. **TESOL QUARTERLY**, Vol. 23, No. 1, March 1989.
- HALLIWELL, Susan. **Teaching English in the Primary Classroom**. (Longman Handbooks for Language Teachers). New York: Longman, 1992.
- HITCHCOCK & HUGHES in CAVALCANTI, M. & MOITA LOPES, L. "Implementação de Pesquisa em Sala de aula de Línguas no Contexto

Brasileiro”. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, número 17, Campinas: Unicamp, 1991.

- OLIVEIRA, Marta K. **Vygotskky – aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione. 1995.
- ORTENZI, D.L.B.G. “A reflexão coletivamente sustentada: os papéis dos participantes” in Almeida Filho. **Formação de professores de LE**. Campinas: Pontes. 1999.
- _____ **A Prática da Reflexão num curso de Formação de Professores de Língua Estrangeira**. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1997.
- PRABHU, N. S. There is no Best Method-Why ? **TESOL Quarterly**, vol. 24, nº 2 (161-176), 1990.
- RICHARDS, J. C. “Beyond training: Approaches to teacher education in language teaching”. **Anais da Segunda Conferência Nacional BRAZ- TESOL**, 22-25 de julho/1990, Rio de Janeiro, 1991.
- RICHARDS, J. C. & NUNAN, D. **Second Language Teacher Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- RICHARDS J. C. and RODGERS T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA E INDICADA

- FREIRE, P. **Educação como Prática de Liberdade** (5^a ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- _____ **Pedagogia do Oprimido** (8^a ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- FREITAS, M. T. A. **O Pensamento de Vygotsky e de Bakhtin no Brasil**. Campinas: Papirus, 1994.
- GIROUX, H. **Escola Crítica e Política Cultural** (tradução Dagmar M. L. Zibas) São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.
- RICHARDS, J.C. **Beyond Training**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____ **Pensamento e Linguagem**. (3^a ed.), São Paulo: Martins Fontes, 1991.