


Luciana Rocha Cavalcante
Ivete Maria Martel da Silva
Naiara Sales Araújo
Organizadoras

ENSINO DE LÍNGUAS

TECNOLOGIA, INTERAÇÃO
E INTERFACES



**ENSINO DE LÍNGUAS:
Tecnologia, Interação
e Interfaces**



Luciana Rocha Cavalcante
Ivete Maria Martel da Silva
Naiara Sales Araújo
Organizadoras

ENSINO DE LÍNGUAS: Tecnologia, Interação e Interfaces

São Luís



EDLIFMA

2018

Copyright © 2018 by EDUFMA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Profa. Dra. Nair Portela Silva Coutinho
Reitora

Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva
Vice-Reitor

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Prof. Dr. Sanatiel de Jesus Pereira
Diretor

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Esnel José Fagundes
Profa. Dra. Inez Maria Leite da Silva
Prof. Dr. Luciano da Silva Façanha
Profa. Dra. Andréa Dias Neves Lago
Profa. Dra. Francisca das Chagas Silva Lima
Bibliotecária Tatiana Cotrim Serra Freire
Prof. Me. Cristiano Leonardo de Alan Kardec Capovilla Luz
Prof. Dr. Jardel Oliveira Santos
Profa. Dra. Michele Goulart Massuchin
Prof. Dr. Ítalo Domingos Santirocchi

Revisão

Os autores

Capa e Diagramação

Wellington Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Ensino de Línguas: Tecnologia, Interação e Interfaces / Ivete Maria Martel da Silva, Luciana Rocha Cavalcante, Naiara Sales Araújo (Organizadoras.). – São Luís: EDUFMA, 2018.

E-book

ISBN: 978-85-7862-767-6

1. Ensino de Línguas. 2. Ensino e Aprendizagem. 3. Interação e Tecnologia. I. Silva, Ivete Maria Martel. II. Cavalcante, Luciana Rocha. III. ARAÚJO, Naiara Sales.

CDD 410
CDU 81.4.030

Impresso no Brasil

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida, armazenada em um sistema de recuperação ou transmitida de qualquer forma ou por qualquer meio, eletrônico, mecânico, fotocópia, microfilmagem, gravação ou outro, sem permissão do autor.

APRESENTAÇÃO	7
AN OVERVIEW ON THE DISTANCE HIGHER EDUCATION OF LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES WITH SPECIALIZATION IN ENGLISH LANGUAGE <i>Luciana Rocha Cavalcante</i>	11
A IDENTIDADE DO SUJEITO PROFESSOR EM FORMAÇÃO EM RELAÇÃO À HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO MARANHÃO <i>Michelle de Sousa Bahury</i>	25
OS APLICATIVOS DIGITAIS E A MOBILIZAÇÃO DE ESTRATÉGIAS INDIVIDUAIS POR APRENDIZES DE LÍNGUAS <i>Myrian Cristina Cardoso Costa</i> <i>João da Silva Araújo Júnior</i>	53
PRODUÇÃO DE TEXTOS EM LÍNGUA INGLESA NA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA Uma proposta de escrita de fanfictions de “O Gato Preto”, de Edgar Allan Poe <i>Fabíola do Socorro Figueiredo dos Reis</i> <i>Adele Pereira Itarinau Veloso</i>	67
O ENSINO BASEADO EM TAREFAS (EBT) APLICADO À AULA DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA <i>André Felipe Ribeiro</i> <i>Cesar Roberto Campos Peixoto</i>	91
ESTRATÉGIAS DE ORGANIZAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DE TEXTO ARGUMENTATIVO <i>Maria da Graça dos Santos Faria</i> <i>Marize Barros Rocha Aranha</i>	111

A LINGUÍSTICA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ALGUMAS REFLEXÕES	127
<i>Ana Lúcia Rocha Silva Monica Fontenelle Carneiro</i>	
AVALIAÇÃO DA FLUÊNCIA NA AULA DE INGLÊS: CONSIDERAÇÕES SOBRE ALGUNS PARÂMETROS TEMPORAIS E PROSÓDICOS	149
<i>Francisco Wellington Borges Gomes</i>	
EL ORIGEN DEL IDIOMA INGLÉS Y LA GÉNESIS DE SU ENSEÑANZA EN CUANTO LENGUA EXTRANJERA EN BRASIL	175
<i>Marize Barros Aranha Ivete Maria Martel da Silva</i>	
ENSINO DE PLE: REFLEXÃO ACERCA DOS ASPECTOS CULTURAIS NO LIVRO DIDÁTICO	205
<i>Laila Niejla Palhano Bezerra Naiara Sales Araújo</i>	
SOBRE OS AUTORES	231

APRESENTAÇÃO

Os textos escolhidos para esta nova publicação oferecem ao leitor uma diversidade de aspectos que despontam vinculados ao exercício criativo do professor do Curso de Letras da UFMA. Assim é que um dos artigos trata sobre o atual panorama do ***uso das Tecnologias no Ensino Superior a Distância dos cursos de Letras com formação em língua inglesa***, mostra que as NIT's, de fato, já se constituem uma realidade nos cursos de graduação e pós-graduação, tendo em vista a realidade da internet, pondera sobre o crescimento desse projeto e, finalmente, observa que com referência à habilitação em língua inglesa, o número de cursos no Brasil ainda é um desafio, uma vez que não representa tanta expressividade.

O artigo seguinte faz um levantamento a respeito da ***Identidade do sujeito professor em formação em relação à História do Ensino de Língua Inglesa no Maranhão***. A autora refere abordagens sobre o amadurecimento do ideário da preparação profissional revela a presença de um dispositivo legal (LDB) a fim de dar visibilidade a uma produção identitária marcada por lutas travadas pelo professor de ontem que constitui o de hoje. Nesse sentido, ressalta a importância de estudar a história do ensino de línguas para entender sobre o sujeito professor em formação na atualidade. Acrescenta ainda que sempre houve professores que militavam na busca de inovações no campo do ensino de línguas, e, no caso específico a pesquisadora cita como se deu a identidade histórica do ensino da língua inglesa das primeiras instituições de línguas no Brasil e em São Luís.

Os aplicativos digitais e a mobilização de estratégias individuais por aprendizes de línguas é um artigo bem interessante, pois ilustra como as tecnologias passaram a fazer parte do processo de aprendizagem, interferindo no modo como se aprende uma língua estrangeira.

O texto cita várias ferramentas digitais disponíveis, atualmente, como o *Duolingo*, o *Babbel*, o *Word Reference*, o *Hi Native* e o *Lingua Leo*. Nesse sentido, os autores questionaram o potencial dos referidos aplicativos para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e realizaram uma investigação com usuários do *Duolingo* na qual concluíram que esse aplicativo possui atividades que contribuem para a fragmentação da língua-alvo, dando ênfase à tradução como metodologia de ensino.

Desse modo, resulta que o artigo ***Produção de textos em língua inglesa na sala de aula de língua estrangeira, uma proposta de escrita de fanfictions de “O Gato Preto”, de Edgar Allan Poe***, trata sobre o conceito de que consumir apenas o já que já existe não satisfaz mais o aluno. Na verdade, este deseja interferir na ficção e na trama, ou seja, ir além dela. Há, por exemplo, os que criticam a obra, outros que podem continuá-la, criar uma história anterior ao início da narrativa, ou ainda, apoderar-se apenas das personagens e inseri-las em um universo diferente. Trata-se de uma tarefa envolvente, que permite o uso de trabalhar o texto de diversas formas, é uma forma de enriquecer o vocabulário e ao mesmo tempo estimular a imaginação.

O ***Ensino Baseado em Tarefas (EBT) aplicado à aula de português como língua adicional: uma proposta pedagógica*** é mais um artigo que, como sugere o título, trabalha habilidades linguísticas de fala e escrita de forma integrada. No referido artigo, os autores apresentam a sequência didática do PLA, tendo por base princípios do EBT. Justificam o conceito da “era” pós-método, ou seja, o que deve ser considerado para contextualizar o ensino para a realidade do aprendente, contudo, os autores também enfatizam algumas críticas relativas a certas tarefas propostas.

Extremamente ilustrativo do ponto de vista didático-metodológico, o artigo das autoras sobre ***Estratégias de organização para a construção de texto argumentativo*** chama a atenção do leitor afirmando que o simples uso dos operadores metadiscursivos não é suficiente para construir um posicionamento e um engajamento, por meio da linguagem que sustenta a consistência argumentativa. Segundo referem autoras, o uso deve ir mais profundamente ao emprego determinado por uma atitude que leve em consideração

o contexto diante do qual o emissor é convocado a se posicionar. Acrescentamos que todo o desenvolvimento temático do artigo é apresentado a partir de uma redação do ENEM.

A Linguística e o ensino de língua portuguesa: algumas reflexões apresenta um breve histórico da Língua Portuguesa e seu ensino em nosso país. Em seguida, as autoras discutem a importância da Linguística, fundamentos e contribuições para o ensino de línguas, em particular, para o ensino do português. Ressaltam ainda os principais aspectos da gramática normativa no ensino de línguas, em especial da nossa língua materna. E as transformações ocorridas em decorrência das contribuições da Linguística. Acrescentam, por fim, que não há uma pretensão de colocar a Linguística como “tábua de salvação” para o sucesso das aulas de língua portuguesa.

Finalmente o artigo ***Avaliação da fluência na aula de inglês: considerações sobre alguns parâmetros temporais e prosódicos*** mostra como se deu a fluência oral de um grupo de alunos de língua inglesa enquanto recebiam instrução por meio de materiais audiovisuais autênticos. Os autores utilizaram parâmetro de avaliação de aspectos temporais como a frequência e a localização das pausas no discurso, e aspectos prosódicos, como a percepção da autoconfiança no uso da LE verificado por meio de padrões prosódicos de entoação em frases declarativas. A intenção dos autores é demonstrar que parâmetros temporais de medição de fluência, em consonância com parâmetros prosódicos servem para averiguar a aprendizagem, pelo fato de terem mecanismos simples que podem fazer parte da prática daqueles que têm interesse em acompanhar o desenvolvimento de seus alunos.

Mais uma vez, com a palavra, os autores e seus respectivos artigos.

AN OVERVIEW ON THE DISTANCE HIGHER EDUCATION OF LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES WITH SPECIALIZATION IN ENGLISH LANGUAGE

Luciana Rocha Cavalcante¹

Introduction

In today's global society, when we talk about education, it is important to remind the role the new information and communication technology (NICT) have in this new scenario, where knowledge is transmitted ever more rapidly. In this context, we wonder what will happen with the education, taking into account that this century professor's need to be technologically literate so that they can add these new means of communication to their pedagogical project.

From this point of view, it is impossible to talk about education, one of the most important social institutions, without correlating it with the Internet's development – a very useful tool in many places, including at school – and its dissemination, which has motivated interest for online learning environments as a complementary mechanism for face-to-face education. Recently, as a result of this impulse, we have been seen the consolidation throughout the country of undergraduate and graduate courses with this education method.

¹ Professora do Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão

In this article, we intend to offer a contribution to the debate on distance language courses and the foreign language teaching, presenting reflections aimed at exposing an overview about the current situation of the higher education in Brazil in this education method.

Within this paper structure, we will give a brief description of the new information technology (NIT's). Thereafter, we will present characteristics of distance education (EaD) and some differences in comparison with the face-to-face education. Thereafter, we will present an overview on the Higher Education Institutions (HEIs) offering undergraduate courses at a distance, prioritizing the focus of the study in Language and Literature Studies with Specialization in English Language. Finally, we will make some final considerations.

New Information Technology (NTI's)

In the context of evolution of digital technology, in a world taken by the constant speed of transformations, new paradigms emerge with the advent of remote communication. A new time for knowledge and its diffusion is inaugurated, designed by expressions of the moment current lived, as Distance Education (EaD), Collaborative Learning, Cooperative Learning, Hypertextual Teaching, e-learning, among others.

We start to talk about technological revolution with the appearance of radio and then, the television. Lately, all attention has turned to another technology that has taken to the extreme the consequences of this revolution, namely, the Internet. It is no longer a simple communication mechanism emitting sounds and images, in which a receiver decodes and interprets a message made by a distant (remote) emitter. We have before us a network setting that combines icons, sounds, images and their own language, including by creating new discursive and language genres. So thriving and ubiquitous that social relations will never be the same; it is the interactivity taken to the extreme. The reaction is so strong that concepts like time, space, culture and identity undergo profound changes. Today people, even the simplest ones, have added to their lifestyle the habit of using

e-mail, shopping in cyberspace, starting new relationships, and, more radically, many live a parallel life within the network. We are referring to a second life, where you have such a perfect simulation of real life that transactions carried out in this world have repercussions in real life.

These examples serve to demonstrate the profound impact that new information technology is having on people's lives. Nowadays, it is impossible to think in one sector of the society that is not part of a communication network. It is no wonder that, for some authors, like Castell (1999), we are living a networked society.

Now, the discussion corollary the society currently debates about NTI's is centered in the interactivity. In the case of the Internet, there is no horizontal "interaction" process. The support it creates constitutes itself as a hypertext, which decisively implodes the univocal notion of authorship. The network does not have a single diffusion center, diluting and radiating to each and every personal computer connected to it. Through numerous mechanisms, internet users can interfere with the message, modify it, enrich it and send it to other people.

The dawn of the Internet began from an experience of the US Army in the sixties of last century. Throughout the time, this worldwide computer network has only grown and spread to the whole world and all spaces, carrying out the process of forming a global village, observed by McLuhan (1972).

According to Crystal (2005), it became a reality for the general public effectively in 1991, thirty years after its creation. It represented an innovative alternative of human interaction- computer-mediated communication (CMC). The arrival of this new vehicle shapes its revolutionary nature, not only in linguistic terms, but also in its technological and social aspects.

Thus, Lévy says:

Computing seems to reemphasize the fate of writing in a few decades: first used for calculations, statistics, the more prosaic management of men and things quickly became a **mass media**, perhaps even more general than writing handwriting or printing, as it also allows you to process and diffuse sound and image as

such. For example, Computing does not limit itself with musical notation, it also performs music (2006:117). (Emphasis added)

In this sense, the Internet “is a hypertext produced collectively in a cyberspace context, technically interconnected by an immensity of computers plugged into a universal network” (COSTA, 2006:22), which enables a dynamic characterized by the existence of several options represented by numerous knots and links, indicating multiple paths that the user can choose on their own initiative and autonomy. According to Lévy (2003:170), this new navigation paradigm developing “in the practices of information gathering and cooperative learning in the center of the cyberspace shows the way to access the knowledge that is both massified and personalized”.

Distance Education (EaD)

With the approval of the new LDB in 1996, the Distance Education (EaD) gains visibility, not only because of its possibilities to contribute to a greater democratization of access to universities, but also through the discussions it raises about new educational paradigms for this new century.

In this scenario of new opportunities, the social institutions, despite what many people say, are not threatened by new technologies, but have a very effective remodeling force in them, from the institutions sociologists call primaries to the more secondary ones. This way, one of the most important social institutions, the education, has its profile reconfigured by NTI's. The effect they generate have a direct impact on the social function of dealing with knowledge and socialization of new generations. Today, there is an unthinkable volume of information circulating in the mass media. Assembly that can inform, form or deform.

The education as a social institution is not limited to school, a place where formal and legal education has traditionally been practiced, governed by bureaucratic organizational principles of teaching/learning management processes. However, it is precisely in this space that the effects quoted become more effective. New

demands are placed by a society profoundly defined by the social changes and by chronic problems generated by a model of society divided into classes.

The role of the school, therefore, is to adapt to better perform its social function, that is, to seek to form citizens according to the values and norms from the society to which they belong, chose as desirable. But this cannot always happen, either because of the consequences generated by conflicts between social classes, or because the government apparatus does not have enough resources to develop the necessary policies. It is known that, in Brazil, in this regard, there has always been a deficit. Then, diverse attempts emerge to make the Brazilian education system less deficient. And one of these measures will serve as a pretext so we may talk about our purpose, the proposal for distance education projects carried out in Brazil, either by the Government or in partnership with the private sector.

According to De Luca (2006:477), “the correspondence courses of the Brazilian Institute and the 1stand 2ndTele-Course Degrees of *Fundação Roberto Marinho* were synonyms of distance education in Brazil until the end of the 20th century”. In other words, the distance education in Brazil begins with correspondence courses, using traditional postal and print services and tele-educational courses, especially those aimed at low-skilled and low-income workers.

In the case of the Tele-Courses of *Fundação Roberto Marinho*, we may refer to distance education, since the whole process occurred without the primary contact between teachers and students. The tests were remote, and the certificates were delivered by the post office.

During the military dictatorship, the Minerva and Logos Projects were implemented, and the latter remained until 1990. Meanwhile, there was a concern of MEC to create a commission of experts to discuss the creation of the Open University. In 1992, the National Coordination of Distance Education was created, and, in 1995, the Secretariat of Distance Education was created, which will be covered by the LDB 1996 modification, which in its art. 80 rules the matter.

Mota e Filho (2006) point out that, from 1975 to 2004, there were still five attempts, although frustrated, to create an open

university in the country. However, even though there were no success in creating open universities, the authors remind the immobility in relation to the search for the implementation of courses in the distance education method. In 1996, with the approval of LDB No. 9,394 (Law of Guidelines and Bases of Education), the distance education programs gained incentives from the public power by legalizing the offer of courses in this method, according to art. 80 of said Law.

Thus, pursuant to Preti (2005:33), in the late 1990s, some public universities began to rehearse their first experiences in EaD, such as *Universidade Federal de Mato Grosso* (1995), *Universidade Federal do Paraná* (1998), *Universidade Estadual do Ceará* (1998) and *Universidade Estadual de Santa Catarina* (1998).

As De Luca points out, in the decades prior to 1990, the EaD was considered a second-class education aimed at a less demanding clientele. However, this conception began to change from the second half of the 1990s, due to the technological leap represented by the Internet:

The global computer network has added a key element to the teaching-learning process: interactivity. The possibility of multidimensional communication between students and teachers placed EaD at the same level as the face-to-face education. And with the same challenge: to provide quality education (2006:477)

Recently, as a result of this impulse, we have been seen the consolidation of a network of distance education associated with the Brazilian universities throughout the country, aiming to revolutionize the education frameworks. We are referring to Online Universities, that have as main objective the social inclusion (in its diversified facets) through education.

Finally, it is important to talk about some of the important pedagogical principles of EaD. According to Rosini (2007:65), it should try to reverse some paradigms with respect to the production and transmission of knowledge. It is following the same pace in the face-to-face education, that is, it sends written material to the students (in the case of educational institutions), keeps in touch with them, and in the end, satisfied the requirements, a diploma is

issued, attesting them the capacity achieved. But, as an alternative proposal, it means to think about a new model of communication, able to substantiate and to instrumentalize the didactic strategy, which is necessary since many EaD systems misrepresent and distort communication.

One of the great advantages of EaD is to enable a type of learning that is being called as collaborative. According to Rosini (2007:66), the collaborative learning

is a strategy that provides a collaborative educational environment using technological resources. [...] It stands out as one of the breakthrough forms with the traditional learning. The main difference of these approaches lies in the fact that collaborative learning is student-centered and aimed at the process of knowledge construction, while the traditional one is teacher-centered and aimed at the transmission of disciplinary content. A basic feature of collaborative learning is to develop an environment that encourages group work while respecting individual differences. All the members have a common goal and interact with each other in a process in which the student is the active subject in the construction of knowledge, while the educator is a mediator, guide and conductor of the educational process.

We may also, considering the words of the quoted author, seek pedagogical foundations for EaD within the meaningful learning proposal. This, according to Ausubel (1982), says that the content to be learned needs to make some sense to the student. This occurs when the content taught “anchors” the relevant concepts already existing in the student’s cognitive structure. When this does not happen, we are faced, in Ausubel’s words, with a mechanical learning. The student decorates formulas with no meaning in itself, and, in a short time, they will have forgotten such contents. We may say that the student went through the subject, but the subject did not go through them, that is, did not significantly made a mark on them.

Due to the nature of this new teaching-learning context, a redirection in the traditional classroom paradigm occurs, in which the content is introduced mechanically. Chalk, textbook and conversation are dominant tools, centered mainly on the teacher, which does not

always create a favorable atmosphere for learning, once the students often feel unmotivated to carry out their activities. In addition, face-to-face classes sometimes contribute to creating embarrassing situations by exposing students to the class.

In this traditional view, the teacher is responsible for making or inducing the connections between the information, since the didactic material is all previously selected, making the reading take place linearly, without the rapidity of the technological apparatus. This does not mean that some students do not start looking for other sources or connections, but this autonomy is much less likely than when working with web material.

On the other hand, EaD stands out as one of the breakthrough forms with the traditional learning, since it allows this to happen in a collaborative way, no longer teacher-centered, but student-centered and aimed at the process of knowledge construction, where individual differences must be respected, and group work encouraged.

In the online learning, it is expected that all members share a common objective, in an interactive way, that leads the student to be an active subject in the construction of knowledge. Also, that the educator plays the role of mediator, guide and conductor of classroom activities (ROSSINI, 2007). This new teaching-learning concept promotes the possibility of several connections to acquire new information in hypertexts available on the web without necessarily having the interference or control of the teacher.

Due to the nature of this relation, all components involved in the teaching/learning process suffer (re)significance. This allows the reintegration of the student as a subject of knowledge construction, redirecting the traditional paradigm, which focuses more on teaching conditions than on learning. The autonomy of the student becomes greater, becoming responsible for the construction of knowledge, once it is stimulated and instigated to seek it; and to act actively in the process (NEDER, 2005).

But faced with the reality observed, it is necessary to know what are the causes that explain and justify the adoption and dissemination through the country of such education method. We will find numerous ones, which, in summary, can be grouped in the following categories,

based on the studies of Rosini (2007); Preti (2005); Filmus (2004); Tedesco (2004); Ahmad (1986), among others:

- a) Political and economic reasons. The transformation that this teaching method brings is not only related to the linking of new knowledge and to the change in the profiles of educational professionals, but also with the type of capacities required to understand the reality and to participate politically and in community in societies increasingly globalized, computerized and complex (FILMUS, 2004). Economically, distance learning becomes more effective in terms of cost-effectiveness, as it reduces expenditures and reaches a much greater number of people. Although there is a considerable initial cost in the use of the Internet, convergences through governmental actions in partnership with the private sector are expected to reduce costs.
- b) Internal reasons to the teaching/learning process. The personalization of learning processes occurs, once it allows students to select and to produce their own educational programs, to measure the content complexity on their own pace and to break with the current rigidity of stages and processes (FILMUS, 2004). It is important, however, to clarify that personalized learning does not mean individual learning of a student in front of a computer. Rather, the teaching/learning process is developed in an essentially social and collaborative environment, respecting individual differences. The incorporation of this new pedagogical dimension generates important dynamics of socialization and learning.

Analysis of Higher Education in Brazil

Distance Language and Literature Studies

The research on Higher Education Institutions has great importance for any type of analysis and reflection on the theme proposed in the introduction of this article. Therefore, we will analyze the numbers of the Census of Higher Education, a document made

annually by the National Institute of Studies and Educational Research Anísio Teixeira (INEP) and published on its institutional web site.

According to the data from the Census of Higher Education, we realized that the distance higher education, despite all its evolution, may not yet have reached its more specific meaning, especially with regard to the teaching of LE, since it does not yet have the power to persuade and convince its value before the target group, composed of people seeking personal and professional training, people who fill part of their time working and do not have fixed hours to attend a traditional higher course, like those who are unable to travel to an educational institution.

The technological potential of EaD, by combining varied resources such as different voices, images and movements, enables the student to choose alternatives to construct new ways of meaning in the teaching-learning process of foreign languages. Ways that enable the practice of listening, speaking, reading and writing abilities in the target language, thus increasing the chances of interaction and collaboration not only among learners, but also with the society in which they live.

The correct choice of media to be used and the choice of the means of communication between teachers and students and between the students themselves, the instructions for students on how to carry out their activities, together with the time available and the commitment of the learner comprise a set of attitudes inherent to the teaching-learning process in the distance method, which positively influence the student/information interaction (knowledge) and the incorporation of web technologies to this educational context.

Despite all this modernization of teaching, the census shows us that the number of enrolled people in undergraduate courses is much higher than those in the Distance Education method, which confirms a greater number of undergraduate courses in the face-to-face method comparing to the distance undergraduate courses.

The scene revealed through the survey of the data found in the E-MEC system, an electronic system for monitoring the processes that regulate higher education in Brazil, until 2010, indicates that there are registered 41 institutions with undergraduate studies in Language

and Literature in the distance education method, being 24 of private legal nature and 17 public ones. Several institutions also offer studies in Language and Literature for more than one State of the Federation. Regarding the administrative organization, among the 41 HEIs, 4 institutions fall into the category of University Center, 3 are Colleges, only one falls into the category of Federal Institute of Education, Science and Technology, and 33 institutions are Universities offering courses with the following majors or specialization: Language and Literature/Vernacular Languages; Language and Literature/Portuguese; Language and Literature/Spanish; Language and Literature/English.

In this division, only 35% of the Higher Education Institutions offer undergraduate Studies in Language and Literature in the distance education method with major in English Language. Being that the percentage of institutions that only offer the Language and Literature/English is 21%, Language and Literature/Spanish/English 11% and Language and Literature/Vernacular Languages/Spanish/English 3%.

Based on the data from the Census of Higher Education, it is possible to observe that higher education through EaD, despite all its evolution, may not yet have reached its more specific meaning, especially with regard to the teaching of LE.

Final considerations:

In this globalized scenario, EaD has become an alternative proposal that means thinking about a new model of communication, able to substantiate and to instrumentalize the didactic strategy. This new design of online teaching is shaped by the substitution of old supports found in traditional classrooms, which motivates the interest for online learning environments as an alternative mechanism to face-to-face education.

From this perspective, we see the number of HEIs at a distance grow throughout the country in an attempt to minimize the number of students who do not have access to face-to-face education. However, according to the data provided by the Census of Higher Education, we noticed that there is still a huge difference between the number

of HEIs with on-site classes compared to the distance learning ones, corroborating a rate of 96% of students in face-to-face classrooms against 4% in online classes. Moreover, with regard to HEIs with major in Languages and Literature with specialization in English Language, this number is still not very expressive.

The reflections presented in this article made it possible for us to realize that EaD is a reality in the Brazilian education, but the number of courses offered throughout Brazil, mainly with major in Languages and Literature/English Language, still cannot meet the challenge to increase the access to education in this area of knowledge. Perhaps, this is due to the fact that it does not yet have the power to persuade and convince its value before the target group, composed of people seeking personal and professional training, people who fill part of their time working and do not have fixed hours to attend a traditional higher course, alike those who are unable to travel to an educational institution.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

AUSUBEL, D. P. ***A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel***. São Paulo: Moraes, 1982.

CASTELLS, M. ***A Sociedade em Rede - A Era da Informação: economia, sociedade e cultura***. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COSTA, S. R.. *Oralidade, escrita e novos gêneros (hiper)textuais na internet*. In. FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto. ***Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola***. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CRYSTAL, D. ***A revolução da linguagem***. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

DE LUCA, R. *Educação a distância: ferramenta sob medida para o ensino corporativo*. In. SILVA, Marco (Org). ***Educação online: teorias, práticas***,

legislação, formação corporativa. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

FILMUS, D. *Breves reflexões sobre a escola do futuro e apresentação da experiência “aula na rede” da cidade de Buenos Aires.* In. TEDESCO, J.C. **Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza.** Translation by Claudia Berliner, Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: Instituto de Planeamiento de la educacion; Brasília: Unesco, 2004.

INSTITUIÇÃO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Sinopse do Censo do Ensino Superior – 2008.** Available at: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/>. Access on: 06/14/08.

AHMAD, K. **Computers, language learning and language teaching: new directions in language teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34, 2003.

_____. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** Rio de Janeiro: Ed. 34, 2006.

MCLUHAN, M. **Agaláxia de Gutenberg – A formação do homem tipográfico.** São Paulo: Editora Nacional, 1972.

MOTA, R.; FILHO, H. C. *Universidade Aberta e perspectivas para a educação a distância no Brasil.* In: SILVA, M. **Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

NEDER, M.L.C. *A educação a distância e a formação de professores: Possibilidades de mudança paradigmática.* In. PRETTI, O (Org). **Educação à distância: sobre discursos e práticas.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005. PRETI, O. (Org). **Educação à distância: sobre discursos e práticas.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ROSINI, A. M.. ***As novas tecnologias da informação e a educação à distância.*** São Paulo: Thomson Learning, 2007.

TEDESCO, J. C.(Org.) ***Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?*** Translation by Claudia Berliner, Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: *Instituto de Planeamiento de la educacion*; Brasília: Unesco, 2004.

A IDENTIDADE DO SUJEITO PROFESSOR EM FORMAÇÃO EM RELAÇÃO À HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO MARANHÃO

Michelle de Sousa Bahury¹

INTRODUÇÃO

Durante a história da humanidade, é possível verificarmos o interesse do homem por línguas estrangeiras. Seja por questões econômicas, políticas ou culturais, uma língua estrangeira traz consigo um status hegemônico, o qual favorece sua prevalência. E, antes mesmo de o mundo falar LI, latim e francês tiveram, cada uma em seu tempo, momentos de apogeu. Para Crystal (1997), o que determina essa posição linguística é o poderio de seu povo, especialmente político e militar e, portanto, se nem o latim nem o francês são representações de potências atualmente, elas cedem seu lugar para o idioma do país que desempenha papel de poder.

Como sempre houve a necessidade de comunicação, a existência de uma língua franca como interação entre falantes tornou-se imperativa. Em pleno século XXI, o panorama que vivenciamos é onde as fronteiras linguísticas se afunilam e a hegemonia da LI impera em diversos setores do cotidiano do sujeito moderno. Logo, desde a área tecnológica à educacional há uma língua comum de negócios,

¹ Professora do Instituto Federal do Maranhão

pesquisas, discussões que apontam que o relacionamento com o mundo globalizado é facilitado por meio dessa língua: a inglesa.

Diante dessa realidade, o discurso da LI como internacional está relacionado às políticas de expansão do imperialismo britânico no século XIX. É nesse período que o Reino Unido, mesmo perdendo o controle sobre sua colônia mais importante, os Estados Unidos, atingiu seu auge econômico e acreditava ter o dever moral de levar sua cultura e língua a outros povos (PENNYCOOK, 1994). Dessa forma, esse discurso ideológico favoreceu a construção de papéis diferentes na sociedade entre o colonizador e o colonizado, em outros termos, o de posição superior, e o de inferior necessitado de conhecer uma cultura que elevasse seu patamar.

Em direção a esse raciocínio, o aspecto religioso foi um instrumento importante para a disseminação da posição superior do homem branco, pois a propagação da ideia de colonização como uma missão divina era sutilmente divulgada nos sermões pelos sacerdotes que proferiam: “[...] É vontade de Deus que certas nações devam crescer e se espalhar em certos momentos da história, a hora chegou para o Reino Unido se posicionar como grande mestre [...]” (PENNYCOOK, 1994, p. 101, tradução nossa).

Então, por onde o império britânico se consolidou, a LI se espalhou, não por conta de um caráter superior dela, mas por um objetivo que foi alcançado de um plano estratégico expansionista em que, não diferente do que ocorria em outras partes do mundo, o dominador impunha, além de outros aspectos, sua língua à colônia dominada. Como a Inglaterra era uma potência, comercializar também exigia dos países que mantinham contato com ela, o conhecimento de LI, e no final do século XIX, o império britânico já possuía atributos que o vinculavam à posição de destaque e colocavam o inglês como internacional (GRADDOL, 2006). É importante frisar que enquanto a LI se consolidava, os Estados Unidos saíam vitoriosos da Segunda Grande Guerra, o que teria reforçado ainda mais a posição dessa língua com tal status.

A divulgação dessa ideia de língua global, para Pennycook (1994) teria tido o auxílio do Conselho Britânico, que é uma organização britânica sem fins lucrativos criada em 1934, imbuído da missão de

estreitar os laços do Reino Unido com o restante do mundo através de uma contrapartida baseada na promoção da educação e de relações culturais. O que podemos inferir é que o discurso do colonizador se faz presente ainda, embora pareça como um auxílio de forma recíproca, é uma ajuda que parte do velho mundo em direção aos outros países que “necessitariam” dessas benesses, e não o contrário.

É importante buscar em nossas memórias que depois da Segunda Guerra Mundial, o mundo sofreu muitas mudanças, a incluir o papel do Conselho Britânico que passou a levar em conta a nova geopolítica e a forma de comercialização: do colonialismo à globalização. Por conseguinte, as negociações que visavam o desenvolvimento de um país assumiram um caráter diferente ao não mais serem representadas pela relação entre colonizador e colonizado, mas por meio de um comércio global. Nesse contexto, lucrar com a LI seria uma consequência natural diante de sua posição econômica no mercado.

Concernente á isso, Graddol (2006) afirma que a LI e a globalização se reforçam mutuamente e fazem parte de paradoxos da pós-modernidade. É notória a presença dessa língua na facilitação do fluxo do comércio e no setor de serviços, assim como na rede mundial de computadores quando o acesso às pesquisas científicas mais disseminadas é mediado pela língua que permite indivíduos de qualquer parte do globo expressarem suas opiniões e demarcarem suas identidades.

Somado a isso, as relações sociais tornam-se constituintes de um espaço onde não há mais limites geográficos e a comunicação global une os povos em grandes grupos permitindo-os que pudessem ter acesso a um mundo que extrapole as fronteiras físicas, sugerindo uma sensação de alcance a quase “tudo”. Portanto, para chegar nessa quase “totalidade”, é necessário dominar um código linguístico comum, que consiste em uma segunda língua ou língua estrangeira. E, para conseguir atingir certo nível de conhecimento linguístico em vistas a uma comunicação globalizante, é preciso se adequar às alterações sofridas pelos processos de ensino e aprendizagem de LI.

Em mundo cada vez mais globalizado, as habilidades requeridas a um trabalhador vão acompanhar a dinâmica de valorização de

um capital linguístico que pode propiciar ganho pecuniário. Nessa conjuntura, as línguas não mais preenchem funções tradicionais e influenciam a motivação de seus aprendizes, mas também influenciam o investimento de escolas e demais instituições de ensino que se prestam a promover o aprendizado de uma língua (BLOCK; CAMERON, 2002).

Mesmo sendo algo fatídico que a globalização faz parte da vida pós-moderna, e que fatores positivos sejam atribuídas a ela, é inevitável contestações acerca desse acontecimento arroladas no discurso presente. Deste modo, em se tratando de uma nova ordem mundial, entender o que ela causa é imprescindível para essa discussão no que se refere a não fixidez de fronteiras e limites, que reflete um sujeito que tem acesso a muitas informações, mas que não se vincula a uma base local. Nesse sentido, Bauman (1999, p. 56) diz que a globalização se traduz na:

[...] percepção das ‘coisas fugindo ao controle’ [...] e seu “significado mais profundo é seu caráter indeterminado, indisciplinado e de autopropulsão dos assuntos mundiais; a ausência de um centro, de um painel de controle, de uma comissão diretora, de um gabinete administrativo [...].

A imagem da globalização refere-se essencialmente aos seus efeitos imprevistos e indisciplinados. Apesar de esses efeitos implicarem a todos de modo global, à imprevisibilidade de nossas ações soma-se a impossibilidade de planejar algo que possa atingir além do que é considerado local. Ou seja, a ficção de que não há ninguém no controle das coisas leva a crer que a nova ordem esteja perdendo o controle da situação, antes tida como estável e possivelmente administrada por um centro de domínio comum à maioria das pessoas.

Além das facilidades advindas com a globalização, a relação entre as pessoas mudou, pois ao serem impelidas a usar uma língua para se comunicarem, buscam adquirir mais conhecimento sobre essa língua. Assim, é nesse cenário de mundo contemporâneo em que se encontra o globalizado, ou seja, o imperativo de usar uma língua franca e fazer parte de um mundo maior, e por isso Ortiz (2006, p.

17) assevera que: “A globalização declina-se preferencialmente em inglês. Digo, preferencialmente, pois a presença de outros idiomas é constitutiva de nossa contemporaneidade, mesmo assim uma única língua, entre tantas, detém uma posição privilegiada.”

É inegável a afirmação do lugar-comum que o mundo globalizado fala LI, reforçado pela situação dessa língua em plena interconectividade mundial. A posição econômica, bélica e política dos Estados Unidos insere sua língua em um ambiente de dominação em forma de poder simbólico que ‘promete’ a ideia de progresso em um mundo moderno. As outras línguas a que o autor, provavelmente se refere, são o espanhol e o francês que buscam um patamar um pouco mais privilegiado ao lado da LI, mas ainda sem status de língua franca devido as projeções atuais de seus países de origem.

Em geral, no Brasil, quando se fala em estudar língua estrangeira, a LI normalmente é a que tem a preferência dos aprendizes. Isso se deve a uma acentuada anglicização do espaço do ensino que vincula a hegemonia desse idioma em relação aos demais falados na contemporaneidade. Essa posição central até pode ter relação muito próxima com o imperialismo americano, mas diante da ideia de uma língua desterritorializada, esse fato torna-se secundário. Como global, a LI ganha um caráter camaleônico de acordo com o uso e a cultura de seus interlocutores, conectados em fluxos de comunicação desprendidos da pós-modernidade.

Em se tratando de globalização, Dewey (2007) afirma que há três principais visões acerca da expansão da LI: pela ótica dos hiperglobalistas, dos céticos e dos transformacionistas. Para os primeiros, a globalização é o que constitui a nova ordem política, social e econômica, o que ocasionou que nações estados se rendessem a uma economia global, instaurando uma homogeneidade. Nesse ínterim, capitalismo e cultura global transpuseram-se sobre instituições locais e desestabilizaram estilos de vida previamente organizados. Diante disso, a visão sobre LI se relaciona à de imperialismo solidamente enraizada no período colonial e sustentada por estruturas materiais e institucionais.

Os céticos defendem a ideia de que os governos nacionais detêm o poder comercial e político, e que uma interdependência

tem sua origem em época anterior à de internacionalização. Para eles, apostar em novas tecnologias seria a possibilidade de explorar melhor os efeitos do capitalismo. Phillipson (1992), integrante desse grupo, instaura o imperialismo linguístico o que nos induz a inferir que o ensino de LI atrelado a essa noção é legitimado de acordo com as normas dos falantes nativos com pouca necessidade de mudança significativa, e por isso, superficial.

Por sua vez, os transformacionalistas acreditam que o cenário atual se apresenta como um período de transformações políticas, sociais, econômicas, em que a globalização é vista como uma nova força que orienta as mudanças citadas. Para estes, a globalização influencia muitos setores do cotidiano uma vez que o receio de uma homogeneidade promove o aumento das autonomias locais. De acordo com essa visão, estão inseridos os pesquisadores que acreditam que o ensino de LI deveria estar atrelado aos novos pressupostos da nova ordem mundial (JENKINS, 2000; SEIDLHOFER, 2004). Concordamos com essa última perspectiva pelo fato de entendermos que o ensino de LI deve estar imbricado aos novos sentidos trazidos pela globalização, e também porque é relevante para a presente pesquisa no que tange a sua adequação sobre visões acerca da expansão da língua e da produção de novos discursos.

No início da década de 90, Pennycook (1994), considerado transformacionalista segundo os estudos de Block (2004), entende que a relação entre o ensino de LI e globalização deveria ser vista desprendida dos julgamentos positivos ou negativos acerca da ordem corrente que irradia o mundo contemporâneo. Nessa linha de pensamento, considerar para esta discussão como os materiais didáticos de língua estrangeira eram concebidos no Brasil pode ser entendido como um sintoma dessas transformações de visões no que tange a como associar os novos sentidos da pós-modernidade e os anseios dos sujeitos dispostos a aprender um outro idioma.

Mesmo que não seja esse o cerne desta investigação, ressaltamos que por mais de duas décadas os materiais didáticos e métodos trazidos ao Brasil eram elaborados para atender uma necessidade global. Dessa forma, abordar aspectos específicos de uma cultura não era de fato um objetivo das editoras da Europa e da América do

Norte e por isso, os aprendizes “aceitavam” um discurso homogêneo promovido por uma metodologia dominante e silenciosamente enrustidos por um hiperglobalismo (BLOCK, 2004). Ou seja, a metodologia dos professores de LI, por exemplo, era permeada por uma “formação” que vinha de fora, e não era adequada para as necessidades locais, tanto dos aprendizes quanto de seus docentes.

Diante dessa perspectiva, cabe também aos professores de línguas saber lidar com a ascensão de uma língua franca em uma realidade globalizada que constantemente assume novas formas. Nesse cenário de transformações, reflexões sobre o papel do docente de LI no século XXI podem ser discutidas, as quais suscitam um percurso histórico do ensino de línguas e da formação de professores no Brasil.

A legitimação do lugar da formação do professor de línguas no Brasil

Durante o período de colonização no Brasil, aconteceram as primeiras experiências registradas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Como eram os integrantes do Clero que dispunham de uma preparação formal, eram eles os responsáveis pela educação formal da época, quando o principal objetivo era catequisar (CELANI, 2000).

No início do século XIX, com a chegada de Dom João VI ao Brasil, algumas ações educacionais começaram a surgir, porém muito mais voltadas a uma elite composta por militares e médicos. A Constituição de 1824 já citava sobre a instrução pública gratuita, porém não conseguia ser concretizada amplamente porque esbarrava em uma falta de vontade política de oferecer um ensino de qualidade às camadas mais pobres, e também na carência de profissionais preparados para o ofício, o que levou a uma realidade educacional onde alunos que se destacavam em determinadas habilidades, eram treinados para ensinar outros a partir de um método que ficou conhecido como Lancaster².

² “Em 1823, na tentativa de se suprir a falta de professores instituiu-se o Método Lancaster, ou do “ensino mútuo”, onde um aluno treinado (decúrio) ensina um grupo de dez alunos (decúria) sob a rígida vigilância de um

Durante o Brasil Imperial, houve a reorganização do Seminário de São Joaquim que foi convertido em colégio de instrução secundária. Essa foi uma proposta do então ministro do Império Bernardo Vasconcelos ao Regente Pedro Lima, de educação pública de qualidade, uma vez que a instrução particular se mostrava mediada por professores despreparados, e por isso deficiente. Inaugurado em 1837, no dia do aniversário do imperador-menino, a instituição educacional passa a ser chamada de imperial Colégio de Pedro II.

Uma curiosidade sobre essa escola é o fato de seus alunos saírem com o diploma de Bacharel em Letras, o que lhes garantia o privilégio de terem acesso direto a cursos superiores, principalmente Direito, sem a prestação de exames de seleção para a universidade. Mesmo com o objetivo de receber também alunos de camadas mais populares, a referida escola possuía em sua maioria uma clientela elitista. Mas é importante citar que com a criação do Colégio Pedro II e com a Reforma de 1855, o ensino de línguas modernas começou a ter pequenos avanços, porém substanciais em relação a sua posição e a das línguas clássicas.

Em relação ao ensino de línguas modernas no período Imperial é oportuno citar que haviam sérios problemas. Primeiramente uma inadequação metodológica que tratava o ensino das línguas vivas da mesma forma do ensino das línguas mortas, o que nos remete a gramática e tradução. E um outro obstáculo pairava sobre o despreparo dos administradores educacionais que não conseguiam atrelar decisões curriculares acertadas em prol de uma complexidade do ensino de línguas. E por isso, Chagas (1957, p. 88) acredita que “subtraiu-se à escola a sua função primordial de ensinar, de educar e formar, para relegá-la à burocrática rotina de aprovar e fornecer diplomas”.

Se no Brasil Império não havia preocupação específica com a formação do professor de línguas, no Brasil República essa lacuna passa a ser mais premente, pois com uma redução da carga horária do ensino de línguas e a permanência da chamada “frequência livre”,

inspetor. (PEDAGOGIA EM FOCO, 2013).

o ensino entra em descrédito por uma falta de obrigatoriedade que conduzia a uma “certeza” de aprovação e recebimento de diplomas.

Em 1931, a Reforma Francisco de Campos visava tirar o ensino de línguas modernas do cenário negativo citado com a extinção da “frequência livre” e mudanças quanto a metodologia. Nessa época houve a introdução do Método Direto nas escolas secundárias. A exemplo disso, temos a experiência ocorrida no Colégio Pedro II intermediada pelo professor Carneiro Leão, que ao utilizar o referido método, explorava informações culturais a partir de conhecimentos linguísticos. Mesmo com os esforços empreendidos pelo professor, a quantidade de horas destinadas às línguas modernas e, mais uma vez a falta de profissionais linguisticamente qualificados transformaram as instruções de 1931 em autêntica “letra morta” (CHAGAS, 1957).

Foi durante essa Reforma o primeiro momento que a formação de professores entrou em pauta para que a mesma se fizesse de modo sistemático e de nível superior. No Estatuto Básico das Universidades Brasileiras³, há entre outras, a função de a faculdade de Filosofia preparar os quadros docentes da escola de segundo grau. Assim, deu-se que a Universidade de São Paulo fora a primeira a ser criada com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Daí os cursos para os professores de línguas ficaram divididos em: Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-germânicas (CHAGAS, 1957).

Como o ensino superior passou a entrar em pauta, obtê-lo traduziria em qualificação e promoção do status social. Por outro lado, o ensino técnico sofreu desvalorização por não comungar do mesmo “prestígio” do superior na época da Reforma Capanema em 1942. Mesmo assim, um de seus objetivos buscava um ensino que contribuísse para o desenvolvimento técnico-profissional, cultural e humanístico dos adolescentes.

³ Cf. BRASIL. Decreto n. ° 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 5 set. 2016.

Em se tratando das línguas, o ensino dos idiomas clássicos e modernos foram incluídos como obrigatórios, a saber:

*no ginásio*⁴ incluíram-se como disciplinas obrigatórias, o latim, o francês e o inglês (as duas primeiras com quatro e a última com três anos de aprendizado) e, *no colégio*, o francês, o inglês e o espanhol (este com um e aquele com dois anos), afora o latim e o grego (ambos com três anos) no curso clássico (CHAGAS, 1957, p. 116).

Para o estudo desses idiomas houve grande preocupação com a orientação para os professores na época, que foram desde a indicação do Método Direto com o detalhamento de como o vocabulário deveria ser abordado, a aplicação da leitura que deveria ser parte de contextos “mais fáceis” para aos poucos evoluírem para os “mais difíceis”, o uso de recursos audiovisuais coloridos e ilustrados até filmes adequados à aula ministrada.

É notório que nas décadas de 40 e 50, o ensino de línguas teve um momento rico em inovações para a época e pela primeira vez pôde ter a formação de professores provida com o que se tinha de melhor para a época. Mas, as críticas foram inevitáveis quanto à aplicabilidade do programa a ser desenvolvido e à metodologia prevista durante os 20 anos de vigência da Reforma Capanema. Em meio às tentativas de adequações, o Método Direto, foi ficando cada vez mais distante dos propósitos originais e foi substituído pelo antigo método “leia-e-traduz”, o que contribuiu para o enfraquecimento dos esforços de seus reformadores.

Na década de sessenta, com a LDB de 1961, algumas correções começam a ser realizadas, como diminuir o número de idiomas estudados por ano, às reais necessidades de cada projeto escolar. Mesmo que para uns possa ter parecido um passo retrógrado, fazer essa adequação foi importante para inibir possíveis mascaramentos da qualidade da formação de professores quanto à habilitação múltipla em idiomas estrangeiros que deu espaço para “casos como

⁴ “Ginásio” era denominado os estudos de primeiro ciclo e “colégio” eram os estudos que davam acesso a qualquer curso do ensino superior (CHAGAS, 1957).

o daquela “professora” de Inglês que construía mal (“*This is a table high and nice*”) e pronunciava como em português [tis iz a table ig na nis] ...para preparar os ditados”... (CHAGAS 1857).

A formação de professores de línguas foi alterada a partir da Portaria nº 168, de 23 de junho de 1965, ao estabelecer que o curso de Letras deveria preparar professores para atuar no primeiro ciclo do segundo grau, em uma das seguintes modalidades: Português e literatura de língua portuguesa; Português e uma língua estrangeira moderna, com as respectivas literaturas; Português e Latim, com as respectivas literaturas (RODRIGUES, 2007).

Neste contexto, as questões relacionadas à formação do professor de línguas necessitavam de mudanças que fossem além de Reformas. De fato, uma disciplina que orientasse o lugar da preparação docente de idiomas era emergencial. Eis que a Linguística Aplicada (LA) tem seu marco em 1946 com o primeiro curso de LA na Universidade de Michigan. Uma década depois, ela foi institucionalizada com a fundação da Escola de Linguística Aplicada da Universidade de Edinburgo. Porém, tanto nos Estados Unidos da América (EUA) quanto na Inglaterra, essa disciplina era uma metodologia de investigação científica das línguas estrangeiras.

No Brasil, a LA começa a se propagar na década de sessenta ainda muito dependente da Linguística. Apesar disso, como não havia a nomenclatura linguistas na referida época, e como a resolução de 1962 exigia a ocupação de espaços institucionais, os que empreendiam estudos dessa natureza eram incluídos na denominação de filólogos. Isso mostra o quanto as discussões sobre LA eram recentes, pois a não definição entre o que era ser filólogo, linguista ou linguista aplicado acarretava na problematização da identidade do professor de línguas (GONZÁLEZ, 2014).

Uma contribuição de 1963 foi dada pelo linguista Aryon Rodrigues⁵, que fundou na Universidade de Brasília (UNB) o primeiro Departamento de Linguística e o primeiro Programa de Pós-graduação stricto sensu em Linguística. Assim, novos profissionais puderam ser capacitados e o número de mestres aumentou, ocasionando uma

⁵ Nessa época Joaquim Mattoso Câmara, Aryon Rodrigues e Francisco Gomes de Matos eram os linguistas atuantes.

busca por criações de novos espaços de pesquisa e discussões. Ainda que programas como o citado tivessem sido institucionalizados, ainda existia carência de pesquisadores capacitados nas universidades para implementar formações mais consolidadas e por isso, foi necessário trazer profissionais da Europa e da América do Norte (MATOS, 2013).

Na década de sessenta a disciplina de LA começa a fazer parte dos currículos dos cursos de Letras o que resultaria em uma divisão que assim ficou conhecida: Linguística Teórica e Linguística Aplicada. Ainda existem muitas polêmicas em torno do limite que cada área engloba, mas o inegável é que até que essa cisão viesse a existir a Aplicada permaneceu junto à Teórica e deve muito a ela.

Outro marco importante da LA foi em 1965, quando o Rio de Janeiro sediou o primeiro Seminário Brasileiro de Linguística, por iniciativa do instituto de idiomas Yázigi com parceria do Ministério da Educação e Cultura, entre outros. No mesmo ano em dezembro, aconteceu em Montevideo, o primeiro Instituto Linguístico Latino-americano, com a orientação do Programa Internacional de Linguística y Enseñanza de Idiomas (Pilei), da Associação de Linguística e Filologia da América Latina (Alfal) e da Universidad de La Republica. Esses eventos proporcionaram a LA ser foco de interesse de estudiosos brasileiros que puderam vislumbrar em uma disciplina muito recente em relação a Linguística Teórica que havia muito campo para pesquisa que a Teórica não comportaria e daí a necessidade de ampliação de espaços institucionais (ALMEIDA FILHO, 2016).

No Brasil, em meados de 1966, novos ventos começam a soprar a partir da implantação do Centro de Linguística Aplicada Yázigi⁶

⁶ O CLA-Yázigi contribuiu sobremaneira para a ascensão da LA no Brasil: lançou um boletim internacional pioneiro: *Creativity. New Ideas in Language Teaching*; planejou e copatrocinou uma série de Seminários Brasileiros de Linguística – em várias capitais – destinados a professores de línguas. Em um desses Seminários (Recife, julho de 1968), plantou-se a semente do que, em São Paulo, 1969, viria a ser a ABRALIN, Associação Brasileira de Linguística; o CLA-Yázigi patrocinou a participação de Gomes de Matos em Congressos da Associação Internacional de Linguística Aplicada (Aila) (Cambridge, Inglaterra, 1969; Stuttgart, 1974; Montreal, 1978). Essa participação

(CLA) em São Paulo, por sugestão do PILEI, que foi uma parceria importante para os estudos de LA. Gomes de Matos foi seu primeiro diretor, permanecendo no cargo até 1979.

Em 1968, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e o Museu Nacional estabeleceram um curso de pós-graduação em linguística, e uma das áreas de concentração era LA ao ensino de línguas. Nessa época, começam a ser registradas as primeiras lideranças de pesquisadores no Brasil, como Maria Antonieta Alba Celani, Francisco Gomes de Matos, Castilho, Blikstein entre outros. Um ano depois, a Associação Brasileira de Linguística (Abralín) é fundada, com Aryon Rodrigues como presidente, Mattoso Câmara na função de conselheiro e Gomes de Matos na de secretário.

Mas foi em 1970 que a LA fincou suas raízes no Brasil com a criação do Programa de LA ao ensino de línguas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e que ficou posteriormente denominado como Programa de LA e Estudos da Linguagem (Lael), e do Doutorado em 1980. Gomes de Matos foi um dos primeiros a ser doutorado pela citada instituição sob a orientação de Maria Antonieta Alba Celani.

Parecia que os ventos tinham começado a soprar de maneira favorável aos estudos de LA no Brasil. Tanto que com início do mestrado em Campinas, houve um grande número de pesquisadores formados por lá que disseminaram seus conhecimentos ao integrarem o corpo docente de várias universidades no Brasil. Ainda assim, para que a disseminação da ideia de que a LA estava se tornando autônoma em relação à Teórica, era necessário que existisse algo que desse aos seus pesquisadores um status de acolhimento de um grupo científico. Então, a Associação de Linguística Aplicada no Brasil (Alab) surgiu nos anos 90 e:

O objetivo dela é ‘incentivar a pesquisa e o ensino na área de Linguística Aplicada no Brasil no que se refere especificamente

possibilitou seu engajamento no trabalho do AILA Bureau, grupo co-gestor da referida associação internacional de Linguística Aplicada; o CLA-Yázigi incentivou o uso de conceitos-chave da Sociolinguística na elaboração de material didático para ensino de inglês a brasileiros e português a estrangeiros (MATOS, 2013).

às atividades nas suas subáreas principais, a saber, o ensino/aprendizagem de língua materna, línguas estrangeiras, segundas línguas/educação bilíngue, tradução e situações de contato socioprofissional' (TLA 17, carta dirigida aos leitores). (SCHERER, 2003 apud COSTA, 2010, p. 194).

Desde então, a Alab tem se empenhado na realização de Congressos Brasileiros de Linguística Aplicada, mantido diálogo com a Aila⁷, assim como outras associações de estudos relevantes para a LA, promovendo intercâmbio de investigações e pesquisadores no Brasil e fora dele, e a publicação anual de um livro online com estudos atuais sobre o campo da Linguística.

Todas essas ações deram aporte profissional e teórico para a formação de professores de línguas. Ou seja, apesar de muitas Reformas terem sido implantadas, foi necessário que o espaço do profissional de Letras fosse legitimado como um campo de saber específico, e mesmo trazendo concepções de outros continentes, e discutindo problemas encontrados no ensino e aprendizagem de idiomas, pôde refletir ações para sua melhoria.

Verificamos que o processo de reconhecimento de uma formação linguística para fins de prover qualidade ao trabalho do professor foi longo e árduo, e esse processo não se deu uniformemente em todos os estados do Brasil. Assim, é pertinente conhecer como esse processo de legitimação de um espaço institucional da formação do professor se deu no município de São Luís do Maranhão, lócus da investigação em questão. É sobre isso que será tratado no tópico seguinte.

A legitimação do lugar da formação do professor de línguas no município de São Luís

Ao longo desta pesquisa, temos enfatizado a relação da constituição identitária do sujeito professor em formação com a história de sua época. Desse modo, sabemos que o docente

⁷ Aila é o acrônimo de *Association Internationale de Linguistique Appliquée*, originalmente fundada em 1964 na França (ASSOCIATION INTERNATIONALE DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE, 2012).

ludovicense, que é central nesse estudo, é afetado pelo histórico de ensino de LI na referida cidade. Por oportuno, trazemos parte desse arquivo a fim de compreender as identidades a partir das regularidades discursivas encontradas e de referenciar seus traços constitutivos.

Muito semelhante ao que aconteceu com a educação em nível nacional, a história da educação ludovicense tem pontos de encontro com o que já fora mencionada por ora. A exemplo disso, temos que em 1838 no pavimento térreo do velho Convento do Carmo, o Liceu Maranhense, estabelecimento de ensino secundário, que está em atividade até os dias atuais, é criado e instalado. Essa ligação da Igreja com as instituições de ensino alude ao período de colonização brasileira, quando a educação estava sob a responsabilidade de sacerdotes da Igreja Católica. Lá os alunos estudavam dez disciplinas: Geografia, Gramática Filosófica (Portuguesa), Latim, Retórica, Francês, Inglês, História universal, comércio, Filosofia Racional e Moral. É nesse mesmo ano que o Seminário de Santo Antônio é fundado a fim de servir como centro de ensino religioso e de educação humanística (ARQUIDIOCESE DE SÃO LUÍS DO MARANHÃO, 2016).

Desde a fundação do Liceu, a educação secundária maranhense resumia-se apenas a ele, e havia pouco interesse dos governantes em ampliar as possibilidades de ensino, principalmente para os mais pobres, haja vista que as famílias que pertenciam a classes economicamente superiores, podiam oferecer aos seus filhos estudos fora do estado do Maranhão e até mesmo do Brasil (ANDRADE, 1982).

Em 1893, o Liceu passou por mudanças no que diz respeito ao aumento do número de disciplinas que de dez aumentou para vinte e três. Em relação ao ensino de línguas, houve a manutenção das que já eram lecionadas, e foram acrescidas, o grego e o alemão. Somado a isso, houve a equiparação do Liceu ao Colégio Pedro II, permitindo aos liceístas o direito a ingressar nos estudos superiores sem a obrigação de prestarem exames específicos, os chamados vestibulares.

Mas apesar dos progressos até então realizados, a situação ainda não era muito alentadora. Segundo Andrade (1982, p. 61): “Além de se tornar difícil a contratação de mais professores, como

seria necessário para a expansão do sistema, ainda mais difícil se tornava conseguir um professor habilitado para as escolas já existentes.” Percebemos que a falta de investimento na educação é uma regularidade encontrada na história do ensino do Brasil e de São Luís. Essa situação conduzia a um quadro de professores que necessitavam formação para o ofício, o que nem sempre era possível de ser oferecido diante da escassez de profissionais de qualidade.

Nessa época, já havia o interesse em superar o modelo de ensino jesuítico baseado em demasiadas repetições em detrimento do desenvolvimento do raciocínio dos alunos. O ter que aprender na “ponta da língua”, como os jesuítas costumavam exigir aprendizagem de seus alunos, retoma o método de tradução e gramática supracitado nesse trabalho. Por isso, para combater essa paralisia educacional, já circulavam no Maranhão no início do século XX, livros, jornais, revistas, que anunciavam novos métodos de ensino de línguas. Foi na Revista do Norte⁸ de 1903 que Antônio Lobo⁹, conhecido educador da época, publicou um artigo intitulado “*A Escola Velha e a Escola Nova*”. Nele, o autor defendia a aplicação de métodos mais eficazes para o ensino e aprendizagem de línguas, como o Direto. Apesar de não ter representado uma mudança tão profunda como esperado, o referido método fez parte das práticas de professores que não concordavam com a aceitação de uma educação que não formasse o aluno para situações práticas de comunicação. Vejamos abaixo a crítica ácida que Rabelais Júnior, pseudônimo de Antonio Lôbo, faz:

E no fim do anno podiam não saber escrever um simples bilhete, mas em compensação se alguém lhe perguntasse o que é verbo? – ouviria na ponta da língua- ‘verbo é o nexo ou copula que une

⁸ Revista do Norte, editada no Maranhão entre os anos de 1901 e 1905 e transcrita na Antologia da Academia Maranhense de Letras (ANDRADE, 1982).

⁹ Antônio Francisco Leal Lôbo nasceu em São Luís em 1870 e faleceu na mesma cidade, em 1916. Foi professor da Escola Normal e do Seminário das Mercês. Dirigiu o Liceu Maranhense, a Instrução Pública e a Biblioteca pública. Foi escritor, jornalista e colaborador de muitas revistas ludovicenses, como a Revista do Norte, fundada por ele e Alfredo Teixeira. Foi um dos fundadores da Academia Maranhense de Letras (ANDRADE, 1982).

o atributo ao sujeito'. E que suprema ventura do pae cuja filha já dava grammatica! (LÔBO, 1903, p. 9-11).

É oportuno registrar que a introdução de novas ideias de ensino sofreu muita resistência. Enquanto alguns professores acatavam alterações metodológicas, outros preferiam seguir os velhos métodos de repetição. Assim, passou a coexistir mais de uma maneira de ensinar, pois os métodos e os processos de aprendizagem variavam de acordo com a visão do docente, resultando em um sistema de ensino contraditório, e mais uma vez ineficiente para o ensino de idiomas.

Diante desse cenário, muitos intelectuais da época acreditavam que o problema do Maranhão era a falta de uma universidade, pois a partir dela seria mais viável a difusão de novas ideias permeadas por sugestões e contestações. Segundo Andrade (1982), quando o governo Federal propôs a criação de algumas universidades, direcionou para os estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Bahia, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Minas Gerais. Não faltaram reivindicações dos maranhenses, por não terem seu estado incluído nos planos da implementação do ensino superior.

De fato, no Brasil, o processo de criação e instalação de universidades foi lento e através de uma partilha irregular. No Maranhão, por exemplo, a primeira Faculdade, que foi a de Direito, só foi devidamente instalada na segunda metade do século XX. Na visão de Magalhães (1903 apud ANDRADE, 1982) o problema da educação maranhense não era a falta de criação de estabelecimentos de ensino superior, mas:

Um dos nossos males do nosso ensino está **no professorado** e deste urge cuidar, como carece se olhar para o destino do estudante. Não vae a universidade pôr um paradeiro a este: descalabro, desde o dia em que se **dispensou o concurso**, se permitira escolas livres e cessou a respeitabilidade entre o mestre e o discípulo, foi o nosso ensino decaindo á miséria em que ora se debate. E inventavam-se **collegios equiparados**, decretaram-se faculdades livres, **ageitaram-se programas e bancas à feição dos candidatos**, tudo cooperando para mais complicar a solução da questão da instrução pública. (MAGALHÃES, 1903 apud MAGALHÃES, 1982, p. 30, grifo nosso).

A citação acima revela um desabafo de um professor que descreve as possíveis causas do problema educacional do Maranhão. A partir dos trechos em destaque conseguimos verificar que a situação encontrada no referido estado comunga dos sintomas sentidos em outros lugares do Brasil, como já foi explicitado neste trabalho. No fragmento acima, as críticas enfocam a frequência livre e a equiparação do Liceu Maranhense ao Colégio de Pedro II, os quais tinham o diferencial de oferecer a seus alunos a possibilidade de ter seus “concursos dispensados” por estudarem em instituições “diferenciadas”. Ou seja, não bastam apenas reformas apartadas de atitudes que instaurem mudanças significativas, principalmente no “professorado”. Se existe a intenção de melhorar a educação que o aluno recebe, entendemos que é razoável pensar na formação docente como premissa para um ensino comprometido com a qualidade.

Em 1934, o Maranhão, representado pelo então diretor da Escola Normal, professor Luiz Rego, na companhia da professora Elsa Guterres, participou do VI Congresso Nacional de Educação realizado em Fortaleza. Esse evento visava discutir problemas técnicos de interesse da comunidade educacional; apresentar sessões plenárias em que fossem prestadas informações sobre os estados dos convidados e visitas às escolas e excursões a pontos interessantes da cidade anfitriã. Nessa ocasião, só os estados do Maranhão e Ceará apresentaram trabalhos (REGO, 1934).

Também fazia parte da preocupação dos congressistas discutir sobre a remuneração dos professores. Como resultado, foi elaborado um plano de melhoria de vencimento do professor maranhense, pois a remuneração tinha valores diferenciados a depender do nível que os docentes lecionavam, e segundo as pesquisas realizadas por Rego (1934), o Maranhão era o estado que destinava, para o pagamento dos professores, a menor quantia de investimento em relação a outros estados menores, conforme veremos no quadro 1:

Quadro 1 - Remuneração dos professores de ensino primário e secundário na década de 30

Remuneração	Cidade
385\$000	Natal
330\$000	João Pessoa
250\$000	Terezina
280\$000	Goiaz
225\$000	São Luís (ensino estadual)
180\$000	Fortaleza

Fonte: Rego (1934, p. 42)

No quadro 1, verificamos que no Maranhão havia pouco investimento na área educacional, e a má remuneração docente pode resultar em um processo de ensino aprendizagem intermediado por um profissional sem a motivação devida, quando percebe que o crescimento de suas ações profissionais, e nelas se incluem a formação continuada, não estão nos planos do Estado. A relação que fazemos da emergência de discussões sobre a remuneração do professor com sua necessidade de espaços de formação é reforçada pelo fato de no Brasil, por exemplo, haver pouco respeito ao profissional responsável na formação da mentalidade dos indivíduos de que dependem a economia e o progresso da nação.

As tentativas de melhorar o ensino de línguas, e consecutivamente, a formação de professores continuavam, e criar um curso de nível superior para os docentes foi possível na segunda metade do século XX. Assim, o primeiro curso de Letras, no estado do Maranhão surgiu na Ufma, seguindo a orientação da Reforma de 1931 tratada nesse trabalho, o que resultou no fato de ser proveniente da antiga Faculdade de Filosofia da cidade de São Luís através do Decreto 32.606/53 em 23 de abril de 1953, reconhecido pelo Decreto 39.663, de 28 de julho de 1956 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2010).

Se no contexto nacional, o ensino de línguas sofreu e ainda sofre alterações, o curso de Letras da Ufma, que surgiu mais de vinte anos após a primeira universidade, não seria diferente. Desde sua fundação, podemos citar que mudanças foram necessárias para que o currículo fosse cada vez mais adequado às exigências da sociedade e, por isso uma primeira Reforma se deu ao extinguirem a modalidade bacharelado para dar lugar ao Curso de Letras Modernas, a fim de ofertar a modalidade licenciatura, que ainda vigora. Outra alteração se deu devido ao Parecer nº 223/06, de 20 de setembro de 2006, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES), que explicitava uma incoerência entre a existência de habilitações, o que resultou em 2011 na mudança do termo “habilitações” para “Cursos”: Letras Português / Inglês, Letras Português / Espanhol, Letras Português / Francês (BRASIL, 2006).

De acordo com Chagas (1957, p. 120), esse esquema de três cursos obrigava os alunos a serem portadores de uma falsa habilitação, pois a diplomação em língua estrangeira deveria estar vinculada à de língua materna. Isso nos leva a crer que o domínio em língua materna seria um pressuposto teórico e prático para o de uma língua estrangeira. Para o teórico: “Um caso extremo, notávamos em 1962, era sem dúvida o do curso de Letras Neolatinas, que habilitava a um só tempo...em nada menos de cinco línguas com as respectivas literaturas [...]”. Esse comentário alude a ausência de um currículo que inserisse em seu planejamento a destinação de mais horas à prática de ensino durante a formação de professores, as quais eram relegadas a “raras experiências feitas em não menos raros colégios de aplicação”, e no caso de São Luís, O Colégio Universitário (Colun) ou de aplicação só começou em 1968 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2016a).

Ainda na década de 50, o Instituto Cultural Brasil Estados Unidos (Icbeu) chega em São Luís, assim como inicia uma larga implantação em todo país, com o intuito de ser uma instituição de ensino de língua inglesa e difusão das culturas brasileira e norte-americana reconhecida pela Embaixada americana como uma espécie de agência consular, haja vista o grande número de estrangeiros trabalhando na *Aluminum Company of América* (Alcoa) (uma das

maiores empresas de alumínio do mundo com uma unidade situada em São Luís) e a distância do Consulado Americano mais próximo que era em Recife (informação verbal)¹⁰.

Em São Luís, estudar línguas em uma escola binacional era para as famílias mais abastadas financeiramente ou para aqueles que sacrificavam outros itens em função de um investimento educacional e já vislumbravam melhores colocações no mercado de trabalho. Desta escola saíram as primeiras lideranças dos cursos de inglês que a cidade viria a ter como a professora Jean Camarão, os alunos Eloy Melônio e seus irmãos, e os irmãos Marques, os quais apresentaremos mais adiante.

Segundo relatos do professor Ramiro Azevedo, professor aposentado do curso de Letras da Ufma, Jean Camarão teve larga experiência profissional no Icbeu, o que de certo modo, lhe rendeu a possibilidade de na década seguinte, fundar seu próprio curso: O Instituto Jhon Kennedy Center, na Rua do Sol, 691. Esse era um estabelecimento de muito prestígio, pois era representante autorizado para realizações de exames pela Universidade de Cambridge, Reino Unido (informação verbal)¹¹.

Cidinho (diminutivo de Horocídio) Marques, atual diretor do Yázigi São Luís, conta que seu irmão Antônio Carlos Ferreira Marques (o Carlito) abriu uma escola de inglês na república (informação verbal)¹² onde ele e seus irmãos moravam chamada Curso de

¹⁰ Informação obtida por meio de uma entrevista realizada com o Coordenador do Icbeu, Augusto Pelegrini, na sede do Curso, na Rua Montanha Russa, no Centro de São Luís-MA, em 14 de setembro de 2016.

¹¹ Informação obtida por meio de uma entrevista realizada com o professor Ramiro Azevedo, em de 2016, na sala de professores da UniCeuma, em São Luís (MA).

¹² Informação obtida por meio de uma entrevista realizada com o professor Cidinho Marques, em 05 de agosto de 2016, nas dependências do Centro de Ensino Internacional (CEI-COC) em São Luís, escola em que é diretor pedagógico, sobre a história do ensino de línguas em São Luís. Cidinho Marques é formado em Pedagogia pela Ufma, mestre em educação pela American World University, e diretor pedagógico do Yázigi Internexus, de São Luís (MA).

Idiomas Falados Professor Marques (Cifpromar)¹³. Esse seria o prenúncio do que se tornaria o Yázigi. Quando Cidinho se torna professor do referido curso e seu irmão já tinha ido embora para São Paulo, houve a proposta de ele ficar com o negócio. Mas como tinha tido uma proposta melhor para trabalhar como coordenador pedagógico na cidade de Vitória, precisava vender a instituição. Os poucos investidores interessados na aquisição vinculavam a compra à permanência de Cidinho Marques e de sua esposa, também professora.

O principal concorrente do Yázigi na época chamava-se John Kennedy Center. Na verdade, era mais que isso. Por mais promissor que fosse, o Yázigi simplesmente não tinha cacifê para concorrer com o JKC. [...] a escola funcionava na Rua do Sol, próximo à praça Deodoro. Era quase um quarteirão, resultado de compras sucessivas de várias casas da rua para fazer frente a uma expansão irresistível. Naquela época, um dos únicos engarrafamentos de uma cidade ainda pacata e quase restrita ao centro histórico era causado pelas aulas do John Kennedy Center no início da noite. (ABREU, 2010, p. 42).

Nessa época, a diretora do JKC vai ao Yázigi e propõe-se a comprar a escola. O professor Cidinho Marques, coordenador da escola e único representante presente na ocasião, sentiu-se desafiado e decidiu ficar com o negócio. Daí inovações enriquecedoras para a formação linguística dos professores nasceram como o primeiro Círculo Linguístico de São Luís¹⁴ liderado pelo professor de linguística Ramiro Azevedo¹⁵ a fim de discutir questões relacionadas ao

¹³ A escola Cifpromar funcionava na Rua Isaac Martins, 94-b, centro histórico de São Luís.

¹⁴ O Círculo Linguístico de São Luís realizou suas poucas reuniões nas instalações do Yázigi na Rua de São João no centro de São Luís.

¹⁵ Ramiro Corrêa Azevedo concluiu o Curso de Letras na antiga Faculdade de Filosofia, sendo aluno da 3ª Turma. É bacharel e licenciado em Letras, mestre em Teoria do texto. É ex-professor adjunto da Universidade Federal do Maranhão, ex-professor nível “E” da Escola Técnica Federal do Maranhão, ex-professor Titular da Universidade Estadual do Maranhão. Hoje, além de professor da Universidade Ceuma, é também o presidente do Conselho

crescimento profissional dos docentes de idiomas. Infelizmente as reuniões não mantiveram longa frequência e logo o grupo foi desfeito.

O papel dos sacerdotes que vieram na década de 60 para o Maranhão contribuíram muito com a educação linguística desde que “se começou a pensar em um embrião de uma universidade anfíbia: católica e laica”, segundo informações de Ramiro Azevedo. É o caso do ex-padre Mario Cella¹⁶ que chegou em 1965, e enquanto se hospedou no Seminário de Santo Antônio, ministrava aulas de italiano, sua língua materna.

Os estudos de outras línguas estrangeiras começam a aportar na ilha, e em 1962 é implantado a Aliança Cultural Franco-Brasileira (Aliança Francesa) em São Luís na Rua Rio Branco. Os diretores dessa escola eram indicados pelo governo francês para um período de dois anos. Ela era uma espécie de representação da Embaixada Francesa na cidade (ARAUJO, 2016).

Na década de 70 surge o curso de inglês *Your English School* (YES) sob a direção de outro ex-aluno do Icbeu. Localizado em um dos melhores endereços comerciais da época, também na Rua Rio Branco, o curso chegou a formar muitos alunos que hoje integram o quadro de professores de grandes escolas e universidades do estado.

Mantendo a mesma regularidade de dificuldades encontradas em termo de Brasil, os profissionais que lecionavam nessas escolas não eram necessariamente formados em Letras. Algo que agregava valor ao currículo era uma viagem internacional, algumas vezes em detrimento da formação específica para o ofício, conforme os relatos de um ex-professor da JKC (Nehemias). E em outros casos, pessoas

Editorial da Revista Ceuma Perspectivas, focalizando as ciências, a cultura e as artes.

¹⁶ Mario Cella foi professor de Latim, História Antiga e Ética, no Seminário Santo Antônio, onde também foi vice-Reitor. Entrou na Ufma como professor de Filosofia, onde foi chefe do Departamento. Foi diretor do Departamento de Assuntos Culturais, do Centro de Estudos Básicos e pró-Reitor de Pesquisa de Pós-Graduação. Um dos criadores do Coral da Ufma, do Festival Maranhense de Coros (Femaco) e do Festival de Cinema “Super 8”, hoje conhecido como Guarnicê. Foi um dos integrantes da criação da Associação dos Amigos da Ufma (Aaufma) e idealizador da Comenda “Guará da Amizade”. Foi presidente da Aaufma nas gestões (1995 a 1997) e (2009 A 2012).

de outras áreas ou alunos mais avançados que dominassem o idioma eram treinados para lecionar outros alunos, como no Método Lancaster. Parece que o *“sei falar inglês, logo posso ministrar aulas”* ressoa no comentário do professor Ramiro Azevedo:

Tinha os professores americanos, muitos professores que sempre eram renovados por outros. Os brasileiros eram poucos, a maioria com viagem anterior aos Estados Unidos. Não me lembro de uma convocação específica a comunidade para realizar um **curso de formação de professores**. (informação verbal)¹⁷.

Ainda na década de setenta, ir para um curso de inglês significava além de uma oportunidade de aprender um novo idioma. Era uma espécie de um clube de lazer de jovens que podiam escutar e cantar músicas e fazer amigos. Essa é uma fase áurea da disseminação de escolas de idiomas na cidade e um de seus diferenciais era a abordagem mais jovial dos professores, algo bem diferente do ensino de décadas anteriores, que ainda sofria resquícios de um período pós-tomada militar.

A partir dos anos oitenta, muitos docentes da Ufma prestaram exames de admissão em cursos de mestrado e doutorado, em outros estados brasileiros ou mesmo no exterior, e alguns alunos puderam fazer intercâmbios em outros países, cuja seleção constava o domínio do inglês, espanhol, francês ou alemão verificado através de testes de proficiência.

Nos anos vindouros, outros acontecimentos marcam o desenvolvimento do interesse pela área de Linguística em São Luís, como: na década de 90 a Universidade Estadual do Maranhão (Uema) cria seu primeiro curso de Letras em São Luís; em seguida, o Centro de Ensino Universitário do Maranhão (Ceuma) cria seu curso de Letras em 2002. Dois anos depois a Faculdade Atenas Maranhense (Fama), e por último a Faculdade Santa Fé em 2005 inicia as suas atividades com o referido curso.

¹⁷ Esse trecho foi extraído de uma entrevista realizada em 10 de agosto de 2016 na Univesidade Ceuma (Uniceuma) com o professor Ramiro Azevedo.

Desde então, muitos professores de línguas começaram a ter formação específica na academia, haja vista a grande quantidade espaços institucionais para isso. Com o anseio de aproximar os profissionais da área e fomentar discussões em prol da melhoria do trabalho do professor de língua inglesa, em 2009 a Associação de Professores de Língua Inglesa do Maranhão (Aplima) é fundada por Ariella Alves, egressa do curso de Letras da Ufma e ex-aluna e professora do Icbu. No ano seguinte, a Aplima, com a parceria do Conselho Britânico, realizou um evento de dois dias a fim de congregar os professores do estado e suscitar mudanças na prática docente de línguas, mas a associação se enfraqueceu pouco depois da saída de sua fundadora (APLIMA, 2016).

Quando o número de Faculdades de Letras começou a ser ampliado, cursos de especializações em língua inglesa também emergiram. Das mais consolidadas podemos citar as que aconteceram: no Centro de Capacitação, Planejamento e Avaliação (Capem), Educare Educação Executiva com parceria da Faculdade Santa Fé, Ceuma sob a direção da professora Jean camarão, e na Fama. Atualmente, a única Faculdade a ofertar esse tipo de estudo é o Instituto de Ensino Franciscano (Iesf), mas na modalidade dupla, ou seja, ensino de língua inglesa e portuguesa na mesma especialização.

Ao longo dessas transformações, finalmente o último estado do Nordeste ater uma pós-graduação *stricto sensu* em Letras, funda seu primeiro mestrado em 2015 na Ufma, juntamente com a criação do primeiro Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (Gepela).

Na trajetória delineada vimos que sempre houve professores que militavam na busca de inovações no campo do ensino de línguas, que foram desde a implantação do Método Direto ao que vigora atualmente na maioria das escolas – a abordagem comunicativa. Essa transição de abordagens nada mais é que o amadurecimento do ideário da preparação profissional, que consta em um dispositivo legal (LDB) e dar visibilidade a uma produção identitária marcada por lutas travadas pelo professor de ontem que constitui o de hoje. Acreditamos na importância de estudar a história do ensino de línguas para entender sobre o sujeito professor em formação na

atualidade. E por isso, trataremos no próximo tópico sobre a relação entre a decisão e a preparação para ser professor.

REFERÊNCIAS

ABREU, F. (Org.). **Aonde você for**: 40 anos do Yázigi São Luís: do Cifpromar ao Internexus. São Luís: Clara Editora, 2010.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Uma visão do ensino de línguas na América Latina em 1968. **História do Ensino e Línguas do Brasil**, Brasília, DF, ano 10, n. 10, 2016.

ANDRADE, B. M. de. **O discurso educacional do Maranhão na primeira república**: uma análise de conteúdo. 1982. Dissertação (Mestrado) - Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Estudos Avançados em Educação, Rio de Janeiro, 1982.

APLIMA. Aplima. Disponível em: <<http://aplimaassociation.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 10 set. 2016.

ARAUJO, E. W. **Aliança francesa fecha as portas, mostrando a sina e o calvário que assolam o centro histórico de São Luís**. 2016.

ARQUIDIOCESE DE SÃO LUÍS DO MARANHÃO. Setor de Comunicação. **Seminário Santo Antônio**: um brevíssimo histórico. 2016. Disponível em: <<http://www.arquidiocesedesauluis.org/destaques/noticia/2016/28/seminario-santo-antonio-um-brevissimo-historico.html>>. Acesso em: 2 set. 2016.

BAUMAN, Z. **Globalização**: as consequências humanas. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BLOCK, D. Globalization and language teaching. **ELT Journal**, Oxford, v. 58, n. 1, p. 75-77, 2004.

BLOCK, D.; CAMERON, D. Introduction. In: _____; _____. (Orgs). **Globalization and language teaching**. Londres: Routledge, 2002.

BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na educação pública brasileira elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE**. São Paulo, 2015.

CELANI, M. A. A. O ensino da língua estrangeira no império: o que mudou? In: BRAIT, B.; BASTOS, N. (Orgs.). **Imagens do Brasil: 500 anos**. São Paulo: EDUC, 2000. p. 219-247.

CHAGAS, R. V. C. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

DEWEY, M. English as a lingua franca and globalization; an interconnected perspective. **International Journal of Applied Linguistics**, Oslo, v. 17, n. 3, p. 332-354, 2007.

GONZÁLEZ, V. A. Resenha “linguística aplicada ao ensino de inglês”: um momento histórico de suporte científico ao ensino de línguas no Brasil. **História do Ensino e Línguas do Brasil**, Brasília, DF, ano 8, n. 8, 2014.

GRADDOL, D. **English next**. London: British Council, 2006.
LÔBO, Antônio. O ensino das línguas estrangeiras. **A Revista do Norte**, São Luís, n. 50, p. 9-11, set. 1903.

JENKINS, J. **The Phonology of English as an international language**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

MAGALHÃES JUNIOR, Ewandro. **Sua majestade, o intérprete: o fascinante mundo da tradução simultânea**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MATOS, F. C. G. de. Mais de dez anos de linguística aplicada no país. **História do Ensino e Línguas do Brasil**, Brasília, DF, ano 7, n. 7, 2013. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=217:mais-dez-anos-de-linguistica-aplicada-no-pais&catid=1114:ano-7-no-7-12013&Itemid=18>. Acesso em: 10 set. 2016.

ORTIZ, R. **Mundialização: saberes e crenças**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

RODRIGUES, B. G. **Formação de professores de Língua Inglesa em um Curso de Letras com habilitação única em inglês**. 2007. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SEIDLHOFER, B. Research perspectives on teaching english as a língua franca. **Annual Review of Applied Linguistics**, Cambridge, v. 24, p. 209-239, 2004.

REGO, L. **Questões de Educação: contribuição aos problemas educacionais maranhenses**. São Luiz: Typ. M. Silva, 1934.

Bahury, Michelle de Sousa; Araújo, Naiara Sales; Chahini, Thelma Helena Costa. **“Sei falar inglês logo posso ministrar aulas” (2018): a construção identitária do docente de língua inglesa na contemporaneidade**. 1.ed. Curitiba:Appris,2018.

OS APLICATIVOS DIGITAIS E A MOBILIZAÇÃO DE ESTRATÉGIAS INDIVIDUAIS POR APRENDIZES DE LÍNGUAS

*Myrian Cristina Cardoso Costa¹
João da Silva Araújo Júnior²*

Introdução

Nos últimos anos, as implicações dos usos das Tecnologias Digitais (TD) no processo de aprendizagem têm constituído interesse dos mais variados estudos no âmbito da Linguística Aplicada (LA). No que diz respeito especificamente a aprendizagem de línguas estrangeiras (LE), é possível observar que, ao longo dos anos, essas tecnologias passaram a fazer parte do processo, interferindo na forma como se aprende.

A utilização de computadores, *tablets*, *smartphones*, redes sociais e aplicativos digitais, por exemplo, se tornou algo comum, gerando significativas implicações na atuação estratégica dos aprendizes. Como consequência desse “novo” processo de aprendizagem de língua perpassado pelo uso das TD, os aprendizes têm utilizado, no

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras/ PGLetras (UFMA). Graduada em Letras pela UFMA.

² Professor do Programa de Pós-graduação em Letras/ PGLetras (UFMA). Doutor em Linguística.

decorrer dessa evolução, diferentes técnicas, visando aprender ou fazer uso da língua estrangeira estudada.

No que concerne às pesquisas voltadas para a compreensão do uso de TD no processo de aprendizagem de LE, o interesse em compreender a mobilização de estratégias de aprendizagem (EA) no contexto de uso dessas tecnologias vem crescendo. Nesse sentido, tem sido frequente o entendimento de que a internet — e suas variadas ferramentas — potencializou o uso de EA, sejam elas de natureza social, cognitiva ou metacognitiva.

Dentre as inúmeras ferramentas digitais disponíveis atualmente para os aprendizes, encontram-se os aplicativos digitais, que realizam atividades diretamente relacionadas à aprendizagem de línguas, como, por exemplo, o *Duolingo*, o *Babbel*, o *WordReference*, o *HiNative*, o *LinguaLeo*; e tantos outros aplicativos que não foram originalmente pensados para auxiliar no processo de aprendizagem de línguas, como ocorre, por exemplo, com o *Faceboook* e o *WhatsApp*, dois dos aplicativos mais baixados no mundo.

Considerando que a tecnologia pode tornar a maioria dos contextos propícios à aprendizagem — como a utilização de um aplicativo para aprender fora do contexto da sala de aula —, partimos das seguintes questões: Qual o potencial desses aplicativos para o desenvolvimento de estratégias individuais de aprendizagem de línguas? Quais estratégias esses aplicativos desenvolvem?

A partir desses questionamentos, buscamos, neste estudo, analisar o *Duolingo*, um aplicativo digital destinado à aprendizagem de línguas, com o intuito de compreender a potencialidade desses instrumentos para o desenvolvimento de estratégias individuais de aprendizagem. Antes da análise, porém, nos detivemos em algumas questões de fundamental importância para a discussão aqui proposta, assim, o tópico a seguir inicia tal tarefa.

Tecnologias digitais e aprendizagem de línguas

A popularização das tecnologias digitais significou um divisor de águas nos mais diversos setores da sociedade. Na educação, não foi diferente. Vilaça (2016) afirma que a evolução das tecnologias digitais

de informação e comunicação tem transformado profundamente a sociedade em todas as suas dimensões, inclusive a educação.

Na área da Linguística Aplicada (LA), o interesse em investigar as implicações das TD no processo de aprendizagem, dentro e fora do contexto das salas de aula de LE, fica evidente em diversos estudos que versam sobre temáticas como: tecnologias como ferramentas no processo de ensino; tecnologias como facilitadoras da aprendizagem; tecnologias e estratégias de aprendizagem, entre tantas outras.

Segundo Paiva (2015), o sistema educacional sempre se viu pressionado pela tecnologia, do livro ao computador, e faz parte de sua história um movimento recorrente de rejeição, inserção e normalização.

A esse respeito, Leffa (2006) afirma que, se olharmos para a linha cronológica da aprendizagem de línguas, não conseguiremos encontrar momentos em que a tecnologia e, mais especificamente no século XXI, o uso da internet, não estivesse presente. Para esse autor, desde o seu surgimento, a internet e suas ferramentas estão presentes no processo de aprendizagem de línguas, um exemplo importante a ser lembrado é a elaboração da modalidade de ensino à distância. O atual contexto tecnológico nos permite afirmar que a relação entre tecnologia e aprendizagem de línguas está consolidada e que é indissociável. Tudo o que é desenvolvido atualmente utiliza a tecnologia, direta ou indiretamente, como meio para sua concretização.

No ambiente educacional, temos como exemplo o desenvolvimento de novos aparelhos, materiais e recursos que visam otimizar não somente o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, mas também a parte organizacional da educação, como os sistemas de controle (notas, presenças, consultas) desenvolvidos recentemente para auxiliar e sistematizar parte do trabalho de professores, alunos e gestores.

Entendemos, assim, que a dinâmica do processo de aprendizagem está diretamente relacionada à tecnologia, pois, à medida que esta evolui, traz novos desafios, novas propostas e impõe novos modelos. Kenski (2010), pesquisadora e atual vice-presidente da ABED (Associação Brasileira de Educação à Distância), entende que as

tecnologias evoluem sem cessar e com muita rapidez e que a todo instante, novos produtos diferenciados e sofisticados — telefones celulares, fax, *softwares*, vídeos, computador multimídia, internet, televisão interativa, realidade virtual, videogames — são criados. O uso de aplicativos digitais para aprender línguas é um exemplo dessa evolução.

Os *apps* no âmbito da aprendizagem de línguas

Utilizados por uma grande parcela da população mundial, os *apps* são programas que surgiram no contexto da popularização dos telefones inteligentes, inseridos no mercado por volta do ano de 2007, quando começaram a ser aperfeiçoados, possibilitando essa gama de serviços que os usuários tem à sua disposição nos atuais *smartphones*.

Os *apps* são, atualmente, importantes veículos de informação, interação, educação e conhecimento, de modo que a aquisição de um *smartphone*, por exemplo, está diretamente relacionada às possibilidades de acesso a programas, uma vez que o uso de aplicativos está totalmente incorporado ao cotidiano de boa parte dos indivíduos.

De acordo com dados de uma pesquisa realizada pelo *Google* no ano de 2015, a população conectada à internet cresceu e o número de “indivíduos móveis” avançou em um ritmo mais acelerado. De acordo com esta pesquisa, de 2010 para 2015, o número de usuários de *smartphones* deu um salto de 10 milhões para 93 milhões. Tal fato reflete na maneira como os indivíduos passam a agir e interagir com o mundo ao seu redor.

A incorporação do uso de *apps* no cotidiano dos indivíduos deve-se, sobretudo, ao fato de que essas aplicações possibilitam o desenvolvimento de uma série de atividades, que vão desde as mais simples, como, por exemplo, a realização de transações bancárias, às mais complexas, como a aprendizagem de línguas.

Entre os aplicativos para aprendizagem de línguas (doravante APL), entendidos nesta pesquisa como aqueles destinados exclusivamente aos usuários interessados em uma LE, destacam-se

atualmente, no Brasil, o *Babbel*, *app* de aprendizagem de idiomas mais vendido no mundo, de acordo com o *Google Play*; o *Ligee*, buscador de traduções que permite o acesso a mais de um bilhão de traduções na internet; o *WordReference*, *app* do site de um dos dicionários de tradução mais populares, que possui fóruns com mais de dois milhões de perguntas e respostas em LE; e o *Duolingo*, *app* com mais de um bilhão de usuários.

O Duolingo

Lançado no ano de 2012, o *Duolingo* é, segundo a Veja, “a maior plataforma colaborativa de aprendizado de idiomas do mundo”. Um APL desenvolvido com a finalidade de ajudar seus usuários a aprenderem e a desenvolverem, ao jogar, habilidades na LE alvo.

O curso, criado pelo guatemalteco Luis von Ahn, conta com vários colaboradores de diferentes nacionalidades e é dividido em unidades que possuem diversas lições, determinadas de acordo com a língua estrangeira estudada. Até o presente momento, os falantes de Língua Portuguesa têm à sua disposição seis cursos: Inglês, Espanhol, Francês, Italiano, Alemão e Esperanto. Ainda de acordo com dados publicados na revista Veja, “o Brasil tem o maior contingente de usuários, atrás apenas dos Estados Unidos”. Tal dado reforça a discussão aqui proposta acerca da proximidade entre a aprendizagem de línguas e o contexto tecnológico no qual o aprendiz se encontra inserido.

No que diz respeito ao método adotado no *app*, *este* consiste em estimular o usuário a aprender, à medida que vence uma fase e passa para a seguinte, como ocorre nos tradicionais jogos de videogame. O usuário desbloqueia uma nova lição conforme encerra a etapa anterior e, de acordo com seu desempenho, passa a ocupar uma posição no *ranking* do *app* (composto por seus amigos). Cada lição inclui exercícios baseados, principalmente, na tradução de frases e em atividades que trabalham fala e escuta.

Cada unidade dispõe de uma seção chamada “dicas e observações”, esta contém informações gramaticais sobre o conteúdo abordado. O aplicativo conta ainda, com um sistema de controle que

envia mensagens diariamente ao e-mail dos usuários, lembrando-lhes de praticar e cumprir suas metas, e está disponível nas principais lojas de dispositivos móveis: *Google play*, *App store* e *Windows store*, ou no endereço <https://www.duolingo.com/>, na internet.

No tocante as recomendações, o aplicativo aparece em um dos primeiros lugares na lista de diversos sites que indicam esse tipo de ferramenta gratuita para aprendizagem de LE. Desde o seu surgimento, o *Duolingo* vem sendo aprimorado e, atualmente, o aplicativo conta com outra modalidade: uma plataforma de idiomas gratuita para escolas e, além disso, conta também com um teste (Certificado do *Duolingo Test Center*), que, segundo a Veja, é aceito em instituições como Harvard Extension School.

Embora – dentre vários aplicativos voltados para o aprendizado de idiomas –, o *Duolingo* se destaque, seja muito bem recomendado e conte com mais de um bilhão e meio de usuários, alguns estudiosos da área de Linguística Aplicada já teceram críticas negativas ao aplicativo no que diz respeito à metodologia adotada por seus idealizadores.

Valadares e Murta (2016), autores que discutem o uso de *apps* para aprender línguas, chamam a atenção para o fato, por exemplo, de que, “apesar das possibilidades de jogabilidade, portabilidade e usabilidade, o *Duolingo* é baseado em metodologias de ensino de línguas fragmentadas e descontextualizadas”. O fato de o aplicativo ser baseado no método da tradução é o principal fator que desencadeia essas críticas, tendo em vista, na história do ensino de línguas estrangeiras, esse tipo de atividade deixou de ser priorizado, ao contrário do que vemos no aplicativo.

É importante considerar críticas como essa, uma vez que, por meio de estudos como o dos autores mencionados, que analisaram dois *apps* móveis para a aprendizagem de línguas, é possível construir ou confirmar hipóteses. As pesquisas envolvendo as TD e a aprendizagem de línguas são comuns, mas o uso específico dos aplicativos no processo de aprendizagem não é uma prática antiga, visto que esses instrumentos começaram a repercutir recentemente.

Partindo da premissa de que o sucesso do aplicativo é inegável e de que, desde o seu surgimento, uma nova modalidade, ou meio para aprender línguas, vem sendo estabelecida em todo o mundo,

consideramos interessante investigar quais são as implicações do uso desse *app* na aprendizagem de línguas estrangeiras para seus usuários, isto mediante a identificação das estratégias de aprendizagem mais recorrentes.

O uso de aplicativos na aprendizagem oferece condições para uma aprendizagem mais autônoma e representa o claro reflexo das implicações do desenvolvimento das TD no modo como se aprende uma língua estrangeira atualmente. Estes efeitos podem ser melhor observados na mobilização de estratégias de aprendizagem e de uso da língua alvo pelos aprendentes. Assim, é importante atentarmos para as EA emergentes no contexto dos usos desses *apps*.

Tecnologias digitais e a mobilização de estratégias de aprendizagem

O interesse por pesquisar as EA, no âmbito da aprendizagem de línguas estrangeiras, remonta à década de 70 do século XX, quando Rubin (1975) se interessou por investigar as EA de aprendizes que considerava bem-sucedidos. Desde então, muitas foram as pesquisas na LA que buscaram compreender os funcionamentos das EA no processo de aquisição de segunda língua (ASL). São exemplos desses estudos os de O'malley e Chamot (1990); Oxford (1990); Wenden (1991); e Cohen (1998).

A importância dos estudos sobre as EA no contexto de aprendizagem de línguas é confirmada por meio dos estudos de autores que constituem as grandes referências desta literatura, e também pelos inúmeros trabalhos dedicados a abordar as EA dentro e fora do campo da Linguística Aplicada.

Para Rebecca Oxford (1990), as estratégias de aprendizagem são passos dados pelos estudantes para melhorar sua aprendizagem. As estratégias são especialmente importantes na aprendizagem de línguas porque elas são ferramentas para um envolvimento ativo e autodirigido, o que é essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa. Estratégias de aprendizagem de línguas apropriadas resultam em proficiência aperfeiçoada e maior autoconfiança.

O estudo de Oxford (1990) que resultou no Inventário de Estratégias de Aprendizagem de Línguas (IEALE), entende que as

estratégias de aprendizagem podem ser conscientes ou não, do mesmo modo que podem ser observáveis ou não, uma vez que a incerteza faz parte da natureza complexa da aprendizagem. Não é possível prever, por exemplo, exatamente quantas estratégias serão utilizadas por um aprendiz de língua inglesa e espanhola no âmbito do uso de um *app*, embora seja possível levantar algumas hipóteses a esse respeito.

A classificação de estratégias proposta por Oxford (1990) e o seu inventário, adotados metodologicamente como principal referência do nosso estudo, apresentam um agrupamento minucioso das EA, a começar pela identificação de duas grandes classes de estratégias: as estratégias diretas e as estratégias indiretas.

A classe de estratégias diretas relaciona-se a processos de aprendizagem que envolvem o manejo direto da língua alvo e divide-se em três grupos: estratégias de memória, estratégias cognitivas e estratégias de compensação. A classe de estratégias indiretas, por sua vez, relaciona-se a processos de planejamento e gerenciamento da aprendizagem e divide-se em três grupos: estratégias metacognitivas, estratégias afetivas e estratégias sociais. Esta classificação proposta por Oxford (1990) pode ser visualizada no quadro 1.

Quadro 1 - Classificação das estratégias: classes e grupos (OXFORD, 1990)

CLASSE DE ESTRATÉGIAS	GRUPOS DE ESTRATÉGIAS
<i>Estratégias Diretas</i>	<i>Estratégias de memória</i>
	<i>Estratégias cognitivas</i>
	<i>Estratégias de compensação</i>
<i>Estratégias Indiretas</i>	<i>Estratégias metacognitivas</i>
	<i>Estratégias afetivas</i>
	<i>Estratégias sociais</i>

Na classe de estratégias diretas, o primeiro subgrupo é o de estratégias de memória (EMm), que se referem ao processo de armazenamento de novas informações da língua-alvo mediante procedimentos como: o uso de imagens e sons, uso de rimas, utilização de palavras-chave, substituição de novas palavras em um contexto etc. As EMm se subdividem em quatro subgrupos, de modo que cada um desses subgrupos reúne diferentes estratégias, totalizando 10. A utilização de mapas semânticos, por exemplo, é um tipo de estratégia dessa natureza.

O segundo subgrupo de EA diretas é o das estratégias cognitivas (ECg), as quais constituem processos de compreensão e produção de novas informações na língua-alvo e representam o maior grupo de estratégias da proposta de Oxford (1990), com um total de quinze, divididas em quatro subgrupos: (1) prática; (2) recepção e envio mensagens; (3) análise e raciocínio; e (4) criação de estrutura para “*input*” e “*output*”. São exemplos de estratégias dessa natureza a tradução, o uso de dicionários, as anotações e os resumos.

O terceiro subgrupo das EA diretas é o das estratégias de compensação (ECp), que permitem aos aprendizes utilizar a língua-alvo mesmo que não tenham conhecimento suficiente, fazendo uso de procedimentos como: inferência com base no contexto ou em pistas linguísticas (prefixos, desinências etc.), uso da língua materna, mímicas, gestos etc. As ECp se dividem, segundo Oxford (1990), em dois subgrupos: (1) inferência e (2) superação de limitações da fala e da escrita, de modo que os dois subgrupos juntos totalizam 10 estratégias.

As estratégias indiretas, por sua vez, estão relacionadas ao gerenciamento da aprendizagem, mediante processos de planejamento, avaliação, controle da ansiedade, uso da língua-alvo em processos de interação, entre outros. Essa classe divide-se em três grupos: estratégias metacognitivas (EMg), estratégias afetivas (Eaf) e estratégias sociais (ESc). Além dos aspectos de planejamento e gerenciamento, esse grupo de EA contempla aspectos da dimensão social do processo de aprendizagem, em especial no que concerne à interação dos aprendizes com outros aprendizes ou com usuários mais proficientes da língua alvo, sejam falantes nativos ou não.

Metodologia

Este estudo caracterizou-se como uma pesquisa de natureza exploratória e, para a sua realização, em um primeiro momento, nos dedicamos ao levantamento bibliográfico do material necessário para a fundamentação teórica. Nesse momento, além de buscar autores que discorrem sobre a temática das estratégias de aprendizagem e sobre as tecnologias digitais, nos detivemos à busca de informações sobre a quantidade de usuários efetivos do *Duolingo*, funcionalidade, jogabilidade, bem como vantagens e desvantagens apontadas por usuários.

A pesquisa exploratória, dentre os inúmeros tipos de pesquisa que existem, configura-se como a que mais se adequa ao nosso estudo, uma vez que foi necessário um cuidadoso estudo bibliográfico para constituir e delimitar nossos objetivos.

No segundo momento, realizamos a análise do *Duolingo*, que ocorreu durante três meses, logo após o término do levantamento bibliográfico. Essa análise foi dividida em duas partes. Primeiro, tomando como referência o inventário de estratégias de aprendizagem de línguas (IEALE), de Oxford (1900), realizamos uma avaliação das atividades propostas pelo aplicativo, bem como das unidades, lições e fóruns disponibilizados aos usuários.

Depois da análise dos dados coletados, aplicamos um questionário com sete seções nas quais se pergunta sobre a mobilização de EA no âmbito de uso do *app*. Na primeira seção, há seis perguntas de natureza aberta, fechada e de múltipla escolha. Esta parte introdutória contempla perguntas mais abrangentes sobre o perfil do aprendiz.

As demais seções do questionário correspondem à análise do nosso objetivo e possuem perguntas relativas ao uso efetivo dos seis grupos de EA mencionados por Oxford (1900).

Os questionários utilizados foram respondidos por aprendizes que usam de *apps* no processo de aprendizagem de LE. Constitui o universo da nossa pesquisa um total de 50 aprendizes, sendo 30 de língua espanhola e 20 de língua inglesa.

Embora as TD sejam inerentes ao processo de aprendizagem, a utilização de aplicativos digitais para tal fim representa uma novidade, pois a própria popularização dessas ferramentas é recente. Consideramos que este é mais um dos desdobramentos da relação entre a aprendizagem de línguas e o uso de tecnologias. A tendência é que esses *softwares* se tornem cada vez mais desenvolvidos e sejam aprimorados no que diz respeito às necessidades dos usuários, integrantes da cultura digital. Portanto, devido à necessidade de familiarizarmo-nos com a temática, adotamos a pesquisa exploratória.

Análises e discussão

A análise do aplicativo nos permite identificar uma série de ferramentas com elevado potencial para o desenvolvimento de estratégias individuais, tanto de natureza direta como de natureza indireta. É o que apresentamos a seguir.

No que tange ao desenvolvimento de estratégias indiretas, o potencial do aplicativo fica evidente pela possibilidade de mobilização dos mais diferentes tipos de EA. Uma das atividades mais recorrentes no aplicativo é a de tradução. Ao realizá-la, o aprendiz pode mobilizar diferentes estratégias ao mesmo tempo, entre as quais, a estratégia de memorização.

No que tange às estratégias cognitivas, o aplicativo apresenta uma série de atividades com potencial para desenvolver esse tipo de estratégia, sobretudo as de repetição, de pronúncia e de prática de ortografia.

Quanto à potencialidade para o desenvolvimento de estratégias de compensação, o aplicativo fornece uma série de ferramentas para esse fim. De modo geral, esse tipo de estratégia é facilmente mobilizado pelos aprendizes usuários do *Duolingo*, sobretudo as de usar pistas, pedir ajuda, recorrer à língua materna e evitar a comunicação.

Com relação ao desenvolvimento de estratégias indiretas, vemos uma significativa ênfase nas EA metacognitivas (EMg), sobretudo a de autoavaliação. Nesse sentido, este aplicativo contribui substancialmente

para que o aprendiz reflita sobre seu processo de aprendizagem, pois apresenta constantes demonstrativos de desempenho do usuário, evidenciando os pontos que precisam ser melhorados e permitindo que o aprendiz acompanhe seu desempenho através de informações das unidades que devem ser repetidas ou revisadas.

No que concerne à EMg de automonitoração, as ferramentas fornecidas pelo aplicativo ajudam os aprendizes significativamente nesse sentido. Um exemplo disso é o fato de que o *app* envia diariamente aos seus usuários lembretes relativos às atividades do dia, possibilitando que o aprendiz organize seu tempo.

O *Duolingo* apresenta-se, ainda, com um significativo potencial para a mobilização de EA afetivas, tanto a estratégia “relaxar”, como a de “gratificar-se” enquanto se aprende uma LE. Ao usar os jogos do aplicativo, o aprendiz entra em contato com a dimensão afetiva da aprendizagem, adquire conhecimentos enquanto se entretém e se sente recompensado à medida que avança para os próximos níveis.

Além disso, os mecanismos motivacionais, tais como felicitação do aprendiz após a conclusão de cada unidade e apresentação do *ranking* diário com a pontuação total de cada usuário, são algumas das ações do *app* que contribuem para que o aprendiz se sinta motivado ao usá-lo.

Por fim, no que concerne ao potencial para a mobilização de estratégias sociais (ESc), o *Duolingo* permite que o aprendiz estabeleça contato com outros aprendizes (nativos e estrangeiros) por meio dos fóruns (espaços destinados para discussão, esclarecimentos e dúvidas). Nesse sentido, é possível ao aprendiz além de esclarecer dúvidas de cunho linguístico, ampliar os conhecimentos culturais na LE.

Considerações finais

Com relação à possibilidade de atuação estratégica dos aprendizes usuários do *Duolingo*, podemos afirmar que o aplicativo possibilita a mobilização de uma quantidade significativa de estratégias dos mais diferentes tipos. Esse dado confirma o potencial dessa ferramenta digital para a aprendizagem de línguas.

Ainda como base na análise desse aplicativo, desenvolvido especificamente para a aprendizagem de línguas, é importante

notar que a metodologia adotada nesse *app* reflete a priorização de determinadas EA. Isso se faz ver na significativa ocorrência, por exemplo, da estratégia de prática da pronúncia, uma EA muito frequente no processo inicial de aprendizagem de LE em contexto instrucional.

Entre as principais críticas que podem ser feitas ao *Duolingo*, podemos destacar: (1) a fragmentação da língua alvo, uma vez que esta que nunca é apresentada como texto, mas sempre segmentada em palavras e frases; (2) uso do mesmo corpus (mesmas palavras e frases) para todas as línguas que ensina; e (3) ênfase na tradução como metodologia de ensino.

REFERÊNCIAS

- COHEN, A. D. *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman, 1998.
- KENSKI, V. M. *Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância*. 8a. ed. Campinas: SP, Papirus, 2010.
- O'MALLEY, J.M. & CHAMOT, A.U. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 1990.
- OXFORD, R.L. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle&Heinle, 1990.
- PAIVA, V.L.M.O. 1998 Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa. *Letras & Letras*. Uberlândia, 14(1): 73-88.
- _____. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M.M; ABRAHÃO, M.H.V; BARCELOS, A.M.F (Orgs.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2005. p.135-153 <http://www.veramenezes.com/autocomplex.htm>

_____. Autonomia e complexidade¹ Autonomia e complexidade. *Linguagem e Ensino*, v.9, n.1, p. 77-127, jan./jun. 2006. Disponível em:

_____. O outro na aprendizagem de línguas. In: HERMONT, A.B.; ESPÍRITO SANTO, R.S.; CAVALACANTE, S.M.S. *Linguagem e cognição: diferentes perspectivas, de cada lugar um outro olhar*. Belo Horizonte: Editora PUCMINAS, 2010. p. 203-217.

_____. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. In: JESUS, Dánie Marcelo de; MACIEL, Ruberval Franco (Orgs.) *Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente*. Coleção: *Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 44*. Campinas, SP : Pontes Editores, 2015, p.21-34. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/techist.pdf>

RUBIN, J. What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly* 9, p. 41-51, 1975.

VALADARES, Marcus Guilherme Pinto e MURTA, Claudia Almeida. *APLICATIVOS MÓVEIS PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: DUOLINGO E SENTENCE BUILDER*. XIII EVIDOSOL e X CILTEC-Online - junho/2016 . Disponível em:

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa . Pesquisas em estratégias de aprendizagem: um panorama. *Revista e-scrita: revista do curso de etras da UNIABEU*, v. 1, p. 11-20, 2010. Disponível em: <http://marciovilaca.com/site/artigos/http://evidosol.textolivre.org>

VILAÇA, M.L.C e ARAÚJO, E.V.F de. *SOCIEDADES DIGITAIS: DIFERENTES FORMAS DE RELAÇÕES SOCIAIS E COMUNICAÇÃO*. In: VILAÇA, M.L.C, ARAÚJO, E.V.F de. (Org.) *Tecnologia, sociedade e educação na era digital [livro eletrônico]* Rio de Janeiro: UNIGRANRIO, 2016. p. 17-40.

PRODUÇÃO DE TEXTOS EM LÍNGUA INGLESA NA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Uma proposta de escrita de fanfictions de “O Gato Preto”, de Edgar Allan Poe

Fabíola do Socorro Figueiredo dos Reis¹

Adele Pereira Itarinau Veloso²

INTRODUÇÃO

O ensino de línguas estrangeiras tem se modificado ao longo do tempo em virtude das de todos os avanços e transformações ocorridos na sociedade. Assim sendo, cada vez mais tem sido destacada a importância de estratégias, ferramentas e associações eficientes de ambas, a fim de aperfeiçoar o ensino de idiomas. Nesse contexto, a língua inglesa que apresenta considerável relevância no cenário internacional e tecnológico, pode ter seu processo de ensino aprendizagem consideravelmente beneficiado. Dentre as habilidades desenvolvidas no decorrer do aprendizado de uma língua, a escrita, por vezes, constitui-se em um desafio para o professor, pois muitos alunos em virtude das dificuldades inerentes

¹ Professora adjunta da Universidade Federal do Amapá - Campus Binacional do Oiapoque.

² Professora especialista em Língua Inglesa e Literaturas - Rede Municipal de Ensino de Ananindeua (PA).

a essa habilidade, demonstram-se desmotivados quando solicitados a criar um texto.

Dentre as diversas ferramentas que contribuem positivamente para o ensino de línguas, a literatura segundo Valente & Pinheiro (2008, p. 53) vem ganhando a atenção de vários pesquisadores e docentes em diferentes partes do mundo e de diferentes níveis. Posto que, a literatura é uma fonte inestimável de cultura, a conexão dela ao ensino de idiomas tende a enriquecer o aprendizado dos estudantes. Essa interdisciplinaridade, que tem sido muito incentivada e defendida nos últimos anos, em diversas instituições de ensino, pode ser aproveitada para estimular o prazer da leitura e ensinar uma língua estrangeira.

Além da literatura, ferramentas ligadas à tecnologia, ao mundo virtual, apresentam-se como boas opções, visto que os estudantes da atualidade, de maneira geral, estão bastante familiarizados a esses recursos. Dessa forma, utilizá-los pode tornar o aprendizado mais estimulante. Assim sendo, propostas que associem idiomas a literatura, beneficiando-se de tecnologia são alternativas capazes de tornar o aprendizado mais interessante e conseqüentemente despertar a atenção dos alunos.

Considerando essas observações, o presente trabalho objetiva apresentar, uma atividade de produção textual, realizada em uma turma de curso livre, na faixa etária de nove a doze anos de idade. Nessa atividade, a literatura foi utilizada como estímulo para a criação e a utilização de recursos tecnológicos foi incentivada. O texto literário escolhido para ser apresentado aos alunos e servir de referência durante a realização da atividade foi o conto *The Black Cat*, de Edgar Allan Poe. Após a leitura e os devidos esclarecimentos os estudantes, foi-lhes atribuída a tarefa de criar um texto de *fanfiction*.

De acordo com Maria Lucia Bandeira Vargas, em seu livro *O fenômeno fanfiction: novas leituras e escrituras em meio eletrônico* (2005, p. 13-14), *fanfictions* são narrativas baseadas em uma obra já publicada, feita por um fã dessa obra, para a apreciação de outros fãs, sem fins lucrativos. Essas narrativas estão disponíveis apenas em meio eletrônico, em web sites construídos e gerenciados por internautas (que também leem e/ou escrevem textos nesses sites).

No Brasil, a prática de escrever *fanfictions* tornou-se mais visível a partir do ano 2001, em virtude da grande popularidade dos livros da série Harry Potter, de J. K. Rowling (o primeiro volume da série foi publicado no Brasil no ano 2000).

No intuito de contribuir para o bom andamento da produção dos alunos, os mesmos foram orientados a enviarem seus rascunhos por e-mail caso desejassem. Além disso, foi solicitada uma cópia digital do texto quando concluído. Dessa forma, de posse das cópias digitais, seria possível realizar mais facilmente a publicação dos textos, considerando que se trata de um gênero predominantemente divulgado no mundo virtual.

Assim sendo, após breve revisão de tópicos relevantes para a compreensão da atividade proposta, segue a descrição da metodologia utilizada e também o relato da tarefa até o momento da entrega dos textos. Tendo em vista a relevância da relação entre a literatura e o ensino de idiomas e também a necessidade de mais pesquisas sobre o gênero *fanfiction*, pois trabalhos sobre o mesmo no Brasil iniciaram recentemente (2005), espera-se que o presente trabalho, possa contribuir para futuras pesquisas.

LITERATURA NO ENSINO DE LÍNGUAS

Nas últimas décadas houve um aumento significativo na demanda de pessoas que buscam aprender uma língua estrangeira, em especial, a língua inglesa. E apesar de todos os avanços alçados no processo ensino aprendizagem de línguas, ainda há muitos desafios para superar, como alguns citados por Almeida Filho (2005): ensino dissociado da realidade do aluno, fortemente gramatical, formalista, que pouco enfatiza o uso da língua em atividades relevantes, além de uma sala de aula de ambiente pobre, com poucos materiais e pouco aproveitamento dos materiais existentes. No que se refere à escrita em sala de aula, Hasan & Akhand (2010) acrescentam a essas considerações, que grande parte dos estudantes é mais propensa, à memorização e imitação, e dessa forma, apresentam dificuldades para integrar o pensamento crítico a sua escrita criativa. Esse quadro é agravado por uma análise e avaliação, que na maioria das vezes,

incentiva os alunos no sentido de uma aprendizagem centrada em um modelo que os guia, em detrimento da liberdade criativa dos mesmos.

De acordo com Valente & Pinheiro (2008), considerando essa realidade, é possível constatar a importância do papel do professor na transformação desse quadro, pois se sabe hoje, que a melhor opção para um ensino agradável e mais eficiente de línguas é o conhecimento das diferentes metodologias criadas, a fim de ponderar aspectos positivos e negativos das mesmas. Dessa forma, o professor será capaz para selecionar o que há de melhor em cada uma, e assim criar uma metodologia própria adaptada à realidade de seu grupo. Atualmente, não é comum ver uma metodologia específica sendo utilizada sem influências externas, afinal o conhecimento dos métodos existentes possibilita escolhas, adaptações e a mescla de pontos positivos de diferentes metodologias.

Nesse contexto, o professor além de mesclar pontos positivos de métodos para aplicar a metodologia que melhor se adéqua à situação em que se encontra, deve selecionar ferramentas adequadas, que o ajudem a atingir o objetivo ao qual ele se propõe.

Em sala de aula, o a literatura têm sido uma ferramenta inestimável quando empregada de forma adequada. Sobre essa questão, Valente & Pinheiro (2008), afirmam o seguinte:

O ensino de língua estrangeira, se associado a elementos de prazer e diversão, pode acelerar bastante o aprendizado do aluno, pois o entretenimento o distrai e torna a sua tarefa mais leve. A literatura pode perfeitamente cumprir esse papel, motivando o aluno, aumentando seu interesse pela língua e agilizando seu processo de aprendizagem (VALENTE & PINHEIRO, 2008, p. 52).

Collie e Slater (apud SILVA, 2009, p. 1) fizeram colocações interessantes acerca do uso da literatura em sala de aula. De acordo com esses autores, pode-se citar como motivação para a utilização de textos literários nas aulas o fato dos mesmos ofertarem um material autêntico, não destinado ao ensino de línguas. Assim, eles proporcionam aos alunos a possibilidade de lidar com a linguagem destinada a falantes nativos logo, sem simplificação e adaptação para

alunos estrangeiros e dessa forma, os estudantes têm a oportunidade de se familiarizar com diferentes usos linguísticos e formas. Além disso, apesar das obras literárias não apresentarem uma linguagem característica do cotidiano, elas apresentam um contexto bastante rico, por mostrar itens lexicais e sintáticos em uso, tornando-os mais memoráveis.

No que diz respeito à seleção das obras literárias a serem utilizadas em sala de aula, Collie e Slater (apud SILVA, 2009, p. 2) advertem sobre a importância de observar dois aspectos importantes: a adequação do texto e a escolha do mesmo. No que se refere à adequação é importante considerar o grupo de alunos, o nível, o currículo e os interesses. Já quanto à escolha do texto, é importante selecionar uma obra que apresente dificuldade adequada ao nível dos estudantes e buscar um texto que estimule o envolvimento pessoal dos alunos.

Valente & Pinheiro (2008) também concordam com os aspectos destacados por Collie e Slater (apud SILVA, 2009), e ressaltam a importância da qualidade da obra, de forma que o professor faça de textos de autores consagrados pela crítica, que abordem assuntos de interesse dos alunos. Por isso é fundamental que o professor conheça as necessidades de seus alunos a fim de, selecionar textos apropriados e interessantes para cada realidade.

Apesar de alguns autores defenderem o uso de textos literários apenas como ferramenta para o aprendizado do idioma, há também aqueles que consideram a utilização de obras literárias no ensino de idiomas, como uma oportunidade dos alunos transcenderem o aprendizado da língua e conhecerem um pouco mais da história, cultura, identidade e sociedade da língua estudada. Este trabalho tem afinidade com aqueles acreditam que a literatura em sala de aula deve transcender o aprendizado do idioma.

SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DE LÍNGUAS

Outras ferramentas que não podem ser descartadas no ensino de idiomas são as novas tecnologias visto que, elas têm contribuído

significativamente no processo ensino- aprendizagem de idiomas ao longo da história. Abaixo, tabela elaborada por Franco (2010), que demonstra cronologicamente as contribuições da tecnologia para o ensino de línguas estrangeiras, com base em levantamentos realizados por Vera Menezes:

Tabela 1: Contribuições da tecnologia para o ensino de LE, segundo Paiva (2008).

Ano	Tecnologia
1578	Primeira gramática para estudo individualizado: gramática do hebraico pelo Cardeal Bellarmine.
1658	Primeiro livro ilustrado, o <i>Orbis Sensualim Pictus</i> , de Comenius. Livro de vocabulário em latim para a educação infantil.
1878	Invenção do fonógrafo, por Thomas Edson.
1902-1903	Primeiro material didático gravado por <i>The International Correspondence Schools of Scranton</i> . O material era composto por livros de conversação acompanhados pelos cilindros (recurso de áudio) de Thomas Edson.
1930	Walt Disney produziu os primeiros <i>cartoons</i> para o ensino de inglês básico. Em 1943, os estúdios de Walt Disney produziram uma série de filmes com atores, intitulada <i>The March of Times</i> .
1940s	Surgimento do gravador de fita magnética.
1943	A BBC iniciou transmissões em rádio com pequenas aulas de inglês. Somente na década de 60, transmitiu cursos de inglês em 30 línguas para quase todo o globo terrestre.
1950s	Criação de laboratórios de áudio.
1926	Invenção da televisão por John Baird. No entanto, somente em 1950 a TV chegou ao Brasil.
1960	Início do ensino de línguas mediado por computador com o projeto PLATO (<i>Programmed Logic for Automatic Teaching Operations</i>), na Universidade de Illinois.
1980s	Surgimento dos primeiros computadores pessoais (PCs) no Brasil.
1991	Acesso à rede mundial de computadores no Brasil, interligando várias universidades e professores universitários. O acesso público à rede só aconteceu em 1994.

1997	Introdução à WWW nos moldes que conhecemos hoje. Acesso a novas formas de comunicação como email, listas de discussão e fóruns.
1998	Aparecimento da ferramenta de busca <i>Google</i> .
Começo do séc. XXI	Início da WEB 2.0, na qual o usuário passa a ser produtor de conteúdo: redes de relacionamento como o Orkut, blogs, podcasts, repositórios de vídeo como o YouTube, enciclopédia mundial feita por usuários (a Wikipédia), entre outros.

Fonte: FRANCO, (2010)

Representadas atualmente pelo computador e pelas diversas ferramentas disponibilizados na WEB, as novas tecnologias são instrumentos que facilitam a comunicação e disponibilizam instrumentos que somam na formação de professores e alunos e também podem facilitar tarefas.

Segundo Franco (2010), a comunicação mediada por computador possibilita uma comunicação direta e de baixo custo entre aprendizes da língua alvo e colegas, professores ou nativos do idioma. Sobre essa comunicação Warschauer (1996) afirma o seguinte:

É possível praticar a língua-alvo de qualquer lugar e 24 horas por dia, de forma assíncrona ou síncrona. A modalidade assíncrona não ocorre simultaneamente e favorece a produção de mensagens mais elaboradas, como através de e-mail. Listas de discussão também ilustram uma forma assíncrona de compartilhar informação com centenas ou milhares de pessoas. A comunicação síncrona, por sua vez, ocorre em tempo real, podendo um aluno comunicar-se não só com outro aluno ou professor ao mesmo tempo, mas também com várias pessoas. (WARSCHAUER, 1996 apud FRANCO, 2010, p. 8).

Portanto, ao observar essas considerações é possível concluir que os recursos tecnológicos quando corretamente utilizados prestam uma contribuição inestimável ao ensino de idiomas.

FANFICTIONS COMO REESCRITA DE HISTÓRIAS

Um vasto universo mitológico servia de inspiração para diversas obras da literatura trágica grega. Muitos autores utilizavam esses mitos para escrever suas histórias e acrescentavam um elemento inovador, e dessa forma apresentavam uma nova possibilidade. Por várias vezes, esses mitos foram adaptados e modificados. Alguns tragediógrafos influenciavam outros com novas versões que criavam para um determinado mito (FÉLIX, 2008, p.121). Práticas similares a esta acontecem hoje no mundo virtual, entre elas é possível citar o *fanfiction*, *fanfic*, ou simplesmente, *fic* que é objeto de estudo deste trabalho.

De acordo com Maria Lúcia Bandeira Vargas (2005, p. 21), *fanfiction* é uma história criada por um fã, na qual ele utiliza os personagens, os cenários, de uma obra original, sem interesse ou intenção de violar os direitos autorais da mesma. A força motriz que impulsiona um *ficwriter* (nome utilizado para designar escritores de *fanfiction*) é o seu estreito vínculo emocional com o original que o inspira. Assim sendo, consumir apenas o que há disponível, não o satisfaz. Ele deseja interferir naquele universo ficcional. Inicialmente, a *fanfiction* objetivava apenas acrescentar capítulos na trama original. Entretanto, atualmente, também há *fanfics* que visam preencher um espaço encontrado pelo leitor na trama original, criticar a obra após leitura, continuá-la, criar uma história anterior ao início da narrativa, ou ainda, apoderar-se apenas das personagens e inseri-las em um universo diferente.

Segundo Tamires Félix, em seu artigo *O dialogismo no universo fanfiction uma análise da criação de fã a partir do dialogismo bakhtiniano* (2008), na literatura trágica grega e na clássica, os textos originais eram utilizados como inspiração para a criação de textos semelhantes. Já os textos originais dos *fanfictions*, que são denominados de *canon* ou cânones, servem para gerar mais que textos similares ao original, eles produzem histórias para fãs, as quais apresentam significado apenas dentro de seu Canon.

As primeiras *fanfictions* surgiram entre os séculos XVII e XVIII. Elas eram publicações de narrativas inspiradas nas obras Orgulho

e Preconceito, de Jane Austen, e Dom Quixote de la Mancha, de Miguel de Cervantes. Nessa época, esses textos eram feitos apenas no meio impresso. Atualmente, na era digital, os *ficwriters* encontram na internet o ambiente ideal para publicar suas histórias e constituir, juntamente com outros fãs, comunidades.

De acordo com Reis, na dissertação *Fanfictions na internet – um clique na construção do leitor-autor* (2011), essas comunidades são denominadas de *fandoms*. O termo *fandom* teve origem da união das palavras inglesas *fan* (fanático) e *domain* (domínio). Assim sendo, um *fandom* é um ambiente coordenado e prestigiado por pessoas entusiastas de séries de televisão, filmes e livros. Faz-se necessário esclarecer, de acordo com Vargas (2005, p. 22-23), que antes mesmo da expansão da internet, já havia *fandoms*. Entretanto, a internet facilitou o contato entre as pessoas a dessa forma favoreceu o crescimento dessas comunidades:

Com o advento da internet, os *fandoms* passaram a agregar um número cada vez maior de pessoas, rompendo barreiras geográficas e até mesmo linguísticas e a produção de *fanfictions* também cresceu, particularmente na década de 1990. Isso fez com que a prática fosse quase restrita ao gênero ficção científica, onde teria nascido, para a condição de amplamente exercida por fãs de vários outros gêneros, como séries policiais e de suspense, filmes, histórias em quadrinhos, videogames e livros ficcionais (VARGAS, 2005, p. 24).

Conforme ainda Reis (2011, p. 48), dentro dos *fandoms* há grande interatividade entre os membros. Eles desfrutam de retorno imediato tanto na troca de materiais, quanto no compartilhamento de questionamentos e informações. Em virtude do grande envolvimento dos fãs com os produtos que reverenciam, existe uma grande diversidade de gêneros derivados dos mesmos, como: narrativas (*fanfictions*), desenhos (*fanarts*), filmes com produções de baixo custo (*fanfilms*) e histórias em quadrinhos em impressão de baixo orçamento (*fanzines*).

Vale ressaltar que, como esclarece Maria Lúcia Bandeira Vargas (2005, p.13), toda essa produção realizada pelos fãs, não visa lucro e

não tem o intuito de violar direitos autorais. Sobre essa questão, Reis afirma o seguinte:

Apesar da legislação sobre direitos autorais variar de país para país, de modo geral, escrever uma *fanfiction* não constitui uma violação da propriedade intelectual, desde que a obra não seja comercializada e nem se obtenha lucro financeiro advindo dela. Da mesma forma, juristas recomendam que o/a escritor/a de *fanfictions* acrescente no início do texto uma pequena nota legal (chamada pelos americanos de “*disclaimer*”) declarando quem realmente é o detentor dos direitos autorais e esclarecendo que não se está obtendo qualquer forma de ganho financeiro, nem se está praticando comércio (REIS, 2010, p. 2).

De acordo com Vargas (2005, p. 8), o crescimento dos *fandoms* e conseqüentemente da produção de *fanfictions* no Brasil tornaram-se mais visíveis a partir do ano 2001. O fator determinante esse fato foi grande popularidade dos livros da série Harry Potter, da autora britânica J. K. Rowling (o primeiro volume da série foi publicado no Brasil no ano 2000). Dessa forma, grande parte dos sites dedicados ao *fanfiction* no Brasil são posteriores ao ano 2000. Dois deles são: Fanfiction.Net: com o intuito de cativar os fãs, reformula seu visual constantemente. Esse site é famoso por possuir o maior acervo de *fics* no mundo, e o Nyah! Fanfiction: fundado em 2005, atualmente este site disponibiliza vasto acervo de *fanfictions*. Este site oferta um cadastro aos interessados em revisarem seus textos (REIS, 2011).

PROPOSTA DE ATIVIDADE

Realizar uma atividade de produção textual do gênero *fanfiction* baseada no conto *The Black Cat* de Edgar Allan Poe.

Essa atividade foi realizada em uma turma de oito alunos de um curso livre de idiomas, com idades entre nove a doze anos de idade.

PREPARAÇÃO DA ATIVIDADE

O presente trabalho objetiva apresentar, uma atividade de produção textual, realizada em uma turma de curso livre, na faixa

etária de 9 a 12 de idade. Nessa atividade, a literatura foi utilizada como estímulo para a criação e a utilização de recursos tecnológicos foi incentivada. O texto literário escolhido para ser apresentado aos alunos e servir de referência durante a realização da atividade foi *The Black Cat*, de Edgar Allan Poe. Após a leitura e os devidos esclarecimentos aos estudantes, foi-lhes atribuída a tarefa de criar um texto de *fanfiction*.

Acreditamos que é importante esclarecer a razão que nos levou a escolher o conto *The Black Cat*, de Edgar Allan Poe. Ao coletar informações dos alunos e observar as preferências da turma, percebemos uma forte predileção dos alunos por histórias de terror e suspense. Era preciso ter um texto que não fosse muito extenso, em virtude das limitações impostas pelo fator tempo em sala de aula, mas que pudesse causar impacto, que os surpreendesse, e assim despertasse o interesse deles para a tarefa. Logo, não demorou muito para optarmos pelo conto selecionado. Entretanto, a atividade foi realizada com uma versão do conto para iniciantes em consideração ao nível dos alunos e também para preservá-los de alguns fatos mais fortes presentes na versão original.

Tendo esclarecido essa questão, apresentamos a metodologia seguida:

- 1) Revisão da literatura sobre a literatura e o ensino de idiomas e *fanfiction*.
- 2) Elaboração de material para a realização da atividade: elaboramos uma apostila contendo uma breve biografia de Edgar Allan Poe, a versão do conto *The Black Cat* selecionada para a atividade, uma breve definição de *fanfiction* e a proposta da atividade.
- 3) Planejamento da atividade: três aulas foram reservadas para a atividade e para a realização de uma atividade extra, na qual os alunos foram avisados de que teriam a oportunidade de ouvir uma história sombria.
- 4) Realização da atividade: No primeiro dia trabalhamos a apostila elaborada para a atividade, comentando sobre o poeta e escrito americano Edgar Allan Poe. Em seguida,

tivemos a leitura do conto *O Gato Preto*, esclarecimento dúvidas que surgiram sobre a história e também sobre vocabulário. Após isso explicamos o conceito de *fanfiction* e também a proposta da atividade, algo que eles já conheciam. Orientamos a enviarem por email os rascunhos dos textos. Também os alunos foram incentivados a utilizarem os meios que julgassem necessários para a conclusão da tarefa: dicionários, ferramentas da internet (como o Google Tradutor), etc. Houve também a exibição uma animação³ do conto *The Black Cat*. Na segunda aula, esclarecemos dúvidas, auxiliamos os alunos, e explicamos novamente a atividade. Por fim, no terceiro dia, recebemos os trabalhos e conversamos com os alunos sobre a atividade, a fim de averiguar as opiniões dos alunos a respeito da tarefa.

5) Análise dos textos produzidos (ver ANEXOS A-H).

MATERIAL PRODUZIDO

Todos os alunos da turma entregaram os textos, tanto a versão impressa quanto a cópia digital, enviados por email. Isso foi algo considerado extremamente positivo, apesar de todas as limitações constatadas, pois as atividades escritas realizadas por eles eram as propostas pelo livro utilizado no curso, que além de orientadas pelo material, eram atividades que, em geral, limitava-se a um parágrafo. Após a primeira aula, apenas um aluno enviou o texto por email para correção. Os outros alunos fizeram questionamentos na aula seguinte. A natureza desses questionamentos eram dúvidas quanto à tarefa, dúvidas de vocabulário e dificuldades para iniciar a escrita.

Assim, na terceira aula, dia da entrega, recebi uma produção que variava de textos excelentes, considerando o nível dos alunos, a textos com as mais diversas limitações: desvios da norma culta; problemas de coesão, coerência e foco narrativo; comprometimentos na estética e pouca criatividade. Ao questioná-los a respeito dos meios utilizados por eles para realizarem a tarefa, a maioria afirmou

³ Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=po_T90Cthjl.>. Acesso em 22 de abril de 2018.

que havia recorrido ao auxílio do Google Tradutor e uma pequena parcela solicitou o auxílio de alguém com maior conhecimento de língua inglesa (ver ANEXO A-H).

No tocante a outros aspectos relacionados à atividade, como o interesse pelo autor, pelo texto apresentado e pelo gênero utilizado na produção textual (*fanfiction*), após conversar com os alunos demonstraram interesse por todos os aspectos. Inclusive, eles expressaram o desejo de realizar outras atividades de produção escrita similares a realizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tarefa envolvendo a produção de *fanfiction* baseadas numa história conhecida conseguiu envolver e estimular os alunos a realizarem uma produção escrita e lhes deu a oportunidade de conhecer Edgar Allan Poe e também um dos contos mais célebres do autor: *O Gato Preto*. Além disso, fizeram uso de ferramentas tecnológicas de forma útil para o aprendizado de um idioma, puderam enriquecer seu vocabulário, e também tiveram a chance de se familiarizar com diferentes usos linguísticos e formas, pois trabalharam com um texto em uma linguagem destinada a falantes nativos, sem simplificação e adaptação para alunos estrangeiros.

Já os problemas detectados nos textos são um diagnóstico da situação dos alunos, no que concerne à habilidade de escrita, e podem ser utilizados como orientação quanto a aspectos que devem ser melhorados.

As cópias digitais dos textos produzidos pelos alunos podem servir como uma excelente forma de dar um *feedback* da atividade para os mesmos e também, para a publicação desses textos em um site de *fanfiction*. Contudo, isso pode vir a ser outra atividade, relatada em um próximo trabalho.

REFERÊNCIAS

COLLIE, J. and SLATER, S. (2003). Literature in the language classroom. A resource book of ideas and activities. Cambridge:

Cambridge University Press. In: SILVA, Cecilia. **Working with Literature in the English Classroom: Laotian folk-tales and Bangladeshi short stories**. Tohoku University – Japan, 2009. Disponível em: < http://www.academia.edu/5203809/Working_with_Literature_in_the_English_Classroom_Laotian_folk-tales_and_Bangladeshi_short_stories> Acesso em: 23 jan. 2018.

FÉLIX, Tamires Catarina. O dialogismo no universo fanfiction uma análise da criação de fã a partir do dialogismo bakhtiniano. **Revista Ao pé da Letra**, Recife, v. 10. , n. 2. , 2008. Disponível em: < http://www.revistaaopedaletra.net/volumes/vol%2010.2/vol10.2-Tamires_Felix.pdf> Acesso em: 15 mar. 2013.

FRANCO, Claudio de Paiva. A tecnologia no ensino de línguas: do século XVI ao XXI. Letra Magna.com - **Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**. n.12, 1º Semestre de 2010. Disponível em: < http://www.letramagna.com/artigo18_xii.pdf> Acesso em: 10 jan. 2015.

GAFFURI, Pricila; MENEGASSI, Renilson José. Atividades de escrita em língua inglesa em contextos de ensino diferenciados. **ReVEL**, vol. 7, n. 13, 2009. Disponível em: < http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_13_atividades_de_escrita_em_lingua_inglesa.pdf> Acesso em: 22 de set. 2017.

HASAN, Md. Kamrul; AKHAND, Mohd. Moniruzzaman. Approaches to Writing in EFL/ESL Context: Balancing Product and Process in Writing Class at Tertiary Level. In: **Journal of NELTA**, v.15, n.1-2, Dec. 2010. Disponível em: < https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.nepjol.info%2Findex.php%2FNELTA%2Farticle%2Fdownload%2F4612%2F3823Validati&ei=-Du5_VMr4MYuogwSivYLYDQ&usq=AFQjCNFHGds9FIUJ4ICxEKbRE D 0 a 1 D R i j w & s i g 2 = Y B v F A J 7 9 I D 8 a D S i t T A 9 q 6 A & b v m = b v . 8 0 6 4 2 0 6 3 , d . e X Y > .> Acesso em: 16 de out. 2017.

PAIVA, V.L.M.O. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica.** 2008. Disponível em <<http://www.veramenezes.com/techist.pdf>>, acesso em 21.11.2008.

REIS, Fabíola do Socorro Figueiredo dos. **Fanfictions na internet – um clique na construção do leitor-autor.** 2011, 158 f. Dissertação (mestrado em Estudos Literários) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

_____. O perfil dos autores-leitores de *fanfictions* – histórias criadas por fãs. In: **Anais eletrônicos do 3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação.** Recife, 2010. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Fabiola-do-Socorro-Reis&Lilia-Silvestre-Chaves.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2013.

VALENTE, Marcela Iochem; PINHEIRO, Rosane de Sena. Língua e Literatura: Uma parceria de sucesso no mundo das Letras. In: **Revista FACEV**, Vila Velha, n.1, 2008. Disponível em: < <http://www.facev.edu.br/Revista/01/L%C3%8DNGUA%20E%20LITERATURA%20UMA%20PARCERIA%20DE%20SUCESSO%20NO%20MUNDO%20DAS%20LETRAS.pdf>>. Acesso em: 02 de set. 2014.

VARGAS, Maria Lúcia Bandeira. **O fenômeno *fanfiction*: novas leituras e escrituras em meio eletrônico.** 1 ed. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2005.

WARSCHAUER, M. Computer-assisted language learning: An introduction. In S. Fotos (Org.) Multimedia language teaching. Tokyo: LogosInternational, p. 3-20, 1996. In: FRANCO, Claudio de Paiva. **Letra Magna.com - Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura.** n.12, 1º Semestre de 2010. Disponível em: < http://www.letramagna.com/artigo18_xii.pdf > Acesso em: 23 jan. 2018.

ANEXOS

Anexo A:

And so after the cat gave its former owner the police went around the streets looking for a new Family to adopt them and take them to his house, until walking around near a busy park a lady who appeared to be some 60 to 65 years old saw pluto and was very sorry for him and she took him to his house gave him a bath, food and a warm place to spend the night, the lady called Lisa, she lived alone because he had no sons or grandchildren lived with one dog what was considered his best friend and pluto liked living with the lady who always treated him very well. That over time Lisa started having heart problems only she had no money to go to the doctor and see what the problem was and continued to live happily with her dog and pluto. Until one day Lisa felt many strong chest pains and collapsed and she stopped frequenting the park by reason of other aches and feel faint in the street, until Lisa broke down and died, leaving his two companions and friends came by pluto streets again with much longing for Lisa but found none but family and pluto was getting old , but did not have enough to eat, without family and alone in the world...that pluto had been through so many things in life like seeing one of its last owners bury his wife.

Anexo B:

The black cat When I was younger, it was not accepted by the people of my age. My family also did not care for me. Everyone thought me very strange, they said I had something with the devil and beat me. In fact, the only friend I had was my darling black cat. He was always with me and was very friendly and affectionate. Well, my mom would not let me have pets. I once had a beautiful blue bird, only that one day he disappeared. I suspected the cat, but he was very small. Still I fought a lot with him. Then I went to lunch, things got very strange. When I entered the house my brothers were silent, and my mother with a mysterious smile, do not open your mouth to speak a peep, just wanted to eat as soon as possible, when I looked at the dish was paralyzed, could not believe that was my bird. After that I picked up

like never before and was days without eating. That was very strange, because I had already had other animals, but never a punishment so cruel. First the cat was not with me, but it seemed that every time someone was following me and was about to attack me all the time. Years passed and my brothers went to live in another house. And during all this time, I and the cat were never as close as before. My life seemed to be finally I ever dreamed. My mother seemed to like me and I was not as strange as before!

Anexo C:

The ritual walloween

Three years ago in a small village in the United States centuries, lived a man who loved animals, he had several animals including a rabbit, a dog, and various birds, however the animal he most liked was a small cat that followed him every corner of the small town.

However he even thought the cat loving your weird bug, because one in one month your cat skirt street exactly at midnight and only returned at dawn. On a certain night the man decided to follow the little cat, however as the city was dangerous he decided to take his little gun, in case of emergency. He followed the cat to a small abandoned house that they were afraid of it because they said that witches were burned.

The cat was thin and could easily pass for tablets that were placed on the door to anyone entering the man already had enough trouble getting it up was an empty room of the house and looked carefully for your cat and nothing came out of the darkness of the house four other black and swims around a campfire five cats cats turned into witches. The man was startled and jumped back and ended up knocking down a vase one of the witches listened and tried to look to see who was in the house, not to be discovered he shot himself in the eye of the witch who fell in pain and then he ran.

A few days later the cat came home to his owner but he returned he came back without a different eye and the man remembered the witch he took off his eye from a few nights ago give you began to

study about the witches and he found that witches serve the devil, as servants may have black cats, and may even have several forms.

He also discovered why your cat some one in one month your cat is a witch and they go to the house that there is a ritual that requires a massacre of witches and witches that were burned several place, the death of a human, and the death of a black cat on site. This ritual serves to release demons and can also release the hated

A few days later the cat came home to his owner but he returned he came back without a different eye and the man remembered the witch he took off his eye from a few nights ago give you began to study about the witches and he found that witches serve the devil, as servants may have black cats, and may even have several forms.

He also discovered why your cat some one in one month your cat is a witch and they go to the house that there is a ritual that requires a massacre of witches, the die of black cat and a die of a human and witches Trying to block out so he decided he was going to meet people from the village and burn the house down again, put in the melee when the house was being encendiada ended up killing a black cat because they thought she was a witch, so they saw the cat die and then they killed a person.

So what witches did not know is that when the man was studying about them he learned how to reverse the spell and managed to kill the witches.

more on the day he died, a black cat without a whole began to meow eye burned upon his tomb.

Anexo D:

The officers frightened by what they had just seen. They caught the killer, brought him out of the house, asked him what had happened to that cat and he told them everything.

Police officials went back inside the house to see the body of the woman and the cat again but the cat was gone, scared they took away the killer.

On the first night in jail, the killer was almost asleep when he heard a meow; the killer contorted in fear and when he looked in front of his bed there was the cat, wanting revenge.

For he had been tortured in pain without being guilty of anything, it was just a innocent living being is guilty of anything in this unjust world. But evil is just a common thing for everyone.

The killer was trying to protect himself of the cat and apologizing for what he had done with cat and apologizing for it. But the cat was moving up from his former owner who took pleasure in abusing him. When he was about to climb into bed, the cat was a demon who told him that he had one more chance, if he wasted it, he should pay his debts with cat.

So the time spent in prison and the killer turned into a normal person (what they thought was) served his time and was released, he found a place to live in the city and every night went out drinking. One day, in the early morning when he was coming home completely drunk a dog passed by before him, he was with a bottle of whiskey in his hands then smashed the bottle on the poor dog's head.

The cat appeared in front of him and said that he had missed his chance and he was going to deal with him. When he realized he was in a place where it had hung bodies. Those corpses were soft and headless.

The demon cat spoke, "I gave you a chance you have not taken advantage". So, the cat tripled its size and put his claws out. The demon tusks were much larger than the small knife the killer had on his hand. It was just a small knife which tore the cat's eye.

The killer told the demon "But it is an injustice! I am with this little knife and you are very powerful".

And the devil told to the killer, "Injustice is what you did with the cat! He was not guilty of anything and you tore his eye and hanged".

An eerie silence prevailed all over that war zone. So, the battle started. The demon cat started talking and ran up against his former master. When he jumped on top of him, luckily, his former master deflected. And the cat came running up his former master again. When it jumped up again with its huge claws out, his former owner could not take any action; the cat knocked and lacerated his face with pleasure, taking its so expected revenge.

Anexo E:

THE BLACK CAT

Sacrificed by some, adored by others, the black cat survived everything just to complain about the place you most like to occupy: a hot spot by the window.

THE SACRIFICE

Long ago in the city of London there lived a little boy named Luiz who was 10 years old, he had pet a black cat.

Luiz was growing and was getting very affectionate with your pet because it was one of the first animals that gained after the death of his father ...

Time passed and Luiz turned 30 and was still with the cat already married and father of two children, the boy named Carlos and girl named Anna

Luiz started will go on bars everyday when I got home his wife and children puzzled his behavior with the cat and all the house.

One evening when I get home sits in his chair, his cat starts meowing ..

Him to get up angrily grabs his gun and crosshairs in the eye of the poor kitten, her son with tears in her eyes looks at him and says:

- Dad does not do it, who barely made it this poor kitty?

- Carlos get out my face you have nothing aver cm this

And Carlos is still in front, Luiz pulls the trigger without penalty and its Melher comes down to escado and he throws and catches his son and cat, his wife tries to play in front of Carlos unfortunately most can not ..

She asks him why he did it:

- Why did you do that?

- I'm sorry because this was all just some remember better my past Bad Luiz knew that cat would have caused the death of their parents

...

Luiz is arrested by the deaths he caused and rots in jail.

His wife continues to live his life with Anna ..

She adopted a puppy "Black Cat", she began working as a lawyer and take the elevator doors close and not expectable thing happens,

she had her head split in half at the time of mouth ...
His daughter to discover it is very sad ..
She is suspicious because a friend of his mother spoke
- Black Cat does not bring luck, but woe
- I do not believe it kkk
And year desconfia cat and he was find out ...
More was already too late and everyone had already died Suicide cat
that was impossible ...
Ana goes to college out for college. The return home and followed
by a man with a black hood to get home ee leaves the door open
murdered like a knife in the eye and various stabbings, marks on his
body ..
His cousin desconfia his disappearance and will atraz her and coming
to her house the door is wide open and the body of her cousin on
the rug where it was being a black cat

Anexo F:

SUFFERING

Then later that month, people started to get black cats to care for
and when I saw it, I was very happy because I liked cats especially pet
cats, but what did I do with these cats I'll never forgive myself and
also what I did with my body I did it a waste not to pay something
and I'll never forgive myself that and also I will never forgive me what
I did with my wife and all I had experiences horror in my life and also
what I did with my wife. These are the horrible experiences of my life.
and I hope never to suffer for those things that I suffered killed the
animals and what I did with my wife and it was horrible for my life
and reputation and I regret very much that of killing animals and a
person

Anexo G:

The Black cat

The story begins with a man who since he was kid your mother let him have all kind of animals, to fish to dogs, but your favorite animal was cat and your color was black. He and his wife fell in love with the pet and decided keep the animal.

But, in those times the black cat was said as a demon work. But one big tragedy happened in this man's life, he was trick to the drugs and alcohol, when he got at home he scared his animals, he looked at the cat and said:

Stop to look to me like that

The cat looked with suspicion to the drunken man he caught the knife of his pocket and rip of one of his eyes.

He was very tired of your day and went to bed.

The next morning he haltered the cat next to his place.

He went to the bar and found a cat just like the other that he haltered on the tree.

The animal liked the man and followed him where he was going.

He noticed a white stain around the neck and realized that was a shape of a rope and remembered the cat that he haltered on a tree.

He went home and his wife said:

__ Honey, you took so long today. And he said:

__ Don't bother me.

The cat was meowing a lot and he got mad and get the axe to kill the cat.

He raise up the axe at the top of your head, when he down your wife blocked the fury, take care of his body and sticked the axe in his neck.



Anexo H:

English job: There was once a boy called Iais Stele that had three months to live when she was going to do four months of her life she laughed so many times when you played with her but always was so hiccup and when no one teased her and cried a lot when someone shows the phone in any game she'd always cry and when the screen of the phone always delete she always comes back crying and too and the same thing with the TV she looks so happy when she always see a black cat every day and every time the black cat started to appear every day and always for the black cat and when she saw a pristine white spot just for the cat's belly

Currículos das Autoras:

- **ADELE PEREIRA ITARINAU VELOSO**

Especialista em Língua Inglesa e Literaturas pela Faculdade Integrada Brasil Amazônia (FIBRA). Graduada em Letras Licenciatura Habilitação em Português e Inglês e respectivas Licenciaturas pela Faculdade Integrada Brasil Amazônia (FIBRA). Atua como professora de Língua Inglesa na rede municipal de ensino do município de Ananindeua (PA).

- **FABÍOLA DO SOCORRO FIGUEIREDO DOS REIS**

Doutora em Estudos Literários e Estudos de Tradução (Modalidade Bidoutorado: Universidade Federal do Pará e University of Antwerpen, na Bélgica). Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Graduada em Licenciatura em Letras (Português/Alemão) pela Universidade Federal do Pará. Professora Adjunta do Departamento de Letras da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) - Campus Binacional do Oiapoque. Trabalha questões relacionadas ao ensino de literatura e tradução, produção textual e literatura e reescrita de textos.

O ENSINO BASEADO EM TAREFAS (EBT) APLICADO À AULA DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

André Felipe Ribeiro¹

Cesar Roberto Campos Peixoto²

INTRODUÇÃO

Ao longo do tempo, várias metodologias e procedimentos didático-pedagógicos foram pensados para o contexto de ensino e aprendizagem de línguas. Esses métodos tinham a ambição de ser a fórmula mágica para a aprendizagem³ de uma língua adicional (doravante LAd) e, portanto, somente o seguimento de suas regras prometiam a aprendizagem da língua. Tais metodologias eram criadas e fundamentadas em teorias de áreas como a Linguística e a Psicologia e mantinham forte relação com o contexto sócio-histórico-cultural nos quais eram elaboradas.

¹ Professor de Língua Inglesa e Portuguesa; Graduado do curso de Letras/inglês, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

² Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e professor efetivo do Departamento de Letras, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

³ Usamos os termos ‘aprendizagem’ e ‘aquisição’ de forma intercambiável neste artigo.

Da mesma forma, cada método baseava-se em uma concepção diferente de língua. Leffa (2012) destaca que a língua, vista como um sistema de signos independentes, levou a uma perspectiva de método instrucional, na qual bastava o professor ensinar a estrutura linguística para que o aprendiz internalizasse as formas e frases e, assim, ao fim desse processo, aprendesse a língua.

Essa metodologia primária focava na estrutura da LAd e perdurou por muitos anos e representava, inclusive, uma concepção de educação bancária discutida por Paulo Freire (1996) em que o aluno era visto como um “depósito” de conhecimento e cabia ao professor “depositar” esse conhecimento na “conta” dos alunos.

Leffa (2012) também discute uma concepção de língua como prática social, que levou à constituição de métodos a partir do paradigma construtivista. Sob a ótica dessa perspectiva, a língua não poderia ser desmembrada e analisada apenas pelas suas estruturas. A língua, portanto, não poderia existir sem um contexto comunicativo, desvinculada das práticas sociais do sujeito enquanto falante daquela língua.

Dessa forma, o foco do ensino e da aprendizagem de LAd desloca-se da estrutura da língua para a comunicação e suas peculiaridades que devem ser consideradas no processo de aquisição de LAd. Assim, o professor não poderia simplesmente “depositar” a língua na “conta” do aluno, mas sim fazer com que o aprendente use a língua enquanto prática social, levando em consideração, para isso, elementos tais como afetividade e autonomia.

Com o passar do tempo e a percepção de que a aplicação de métodos não garantiria a aprendizagem de uma língua, vários estudiosos (Brown, 2007; Clark, 1994; Richards & Rogers, 2001; Kumaravadivelu, 1994), passaram a direcionar suas atenções para uma alternativa à ideia de método, cunhada por Kumaravadivelu: o pós-método ou era pós-método, que tem como um de seus aspectos principais a pedagogia da particularidade, ou seja, uma sensibilidade às características que constituem o local onde a língua será ensinada e às necessidades dos alunos.

O dito pós-método seria, portanto, uma perspectiva aquém da proliferação de métodos que se sucedeu por anos e que apontavam

uma solução única de aprendizagem de LAd para uma diversidade de aprendizes. O que está em questão na era pós-método é, dessa forma, a contextualização do ensino para a realidade do aprendente. O foco em macroestratégias que pudessem ser aplicadas, considerando-se as especificidades de cada contexto de ensino-aprendizagem, são sugeridas e discutidas por Kumaravadivelu e serão abordadas neste trabalho.

No contexto do pós-método, várias propostas que enfatizam o aprendente e/ou a aprendizagem são criadas. Uma delas é a EBT, cujas estratégias didático-pedagógicas podem inserir o aluno no contexto real de uso de LAd, fugindo da monotonia da sala de aula e tornando a aprendizagem mais significativa e a aquisição linguística de LAd cada vez mais possível, uma vez que a língua aprendida não será mais vista como uma realidade distante, mas sim presente e viva na vida dos aprendentes.

Nesse artigo, faremos uma proposta de sequência didática para o ensino de PLA, a partir de princípios do EBT. Na proposta, serão sugeridas atividades para trabalhar habilidades linguísticas de fala e escrita de forma integrada. Para tanto, discutiremos brevemente sobre métodos de ensino de línguas. Em seguida, direcionaremos nossa atenção para o que se convencionou chamar de “era” ou pedagogia pós-método. Logo depois, trataremos do Ensino Baseado em Tarefas, apresentando algumas de suas características, críticas feitas a ele e alguns tipos de tarefas. Na seção seguinte, apresentamos a proposta de sequência didática. Por fim, fazemos nossas considerações finais.

UMA BREVE HISTÓRIA DA ERA DOS MÉTODOS

Por muito tempo, o método figurou como um plano ou conjunto de diretrizes imprescindíveis para a sala de aula de línguas. Ele surge, sem dúvidas, com a necessidade didático-pedagógica de ensino e a carência de uma maneira pela qual se pudesse ensinar um conteúdo. Outro motivo é a necessidade de ensinar de uma forma que fosse eficaz para todos os aprendentes. Isso traria uma economia em muitos sentidos (em especial, de tempo, já que a aula do método é idêntica para todos, e financeira, pela padronização

de materiais, por exemplo) além da praticidade para o professor, uma vez que caberia a este apenas aplicar um conjunto de técnicas sistematizadas, para que os alunos, funcionando como uma massa homogênea, aprendessem a língua.

Assim, no ensino de línguas, os dois milênios iniciais do uso do método correspondem a uma prevalência do método e a submissão do professor a ele (Leffa, 2012). O que ocorria, em termos pedagógicos, era uma sequência de subordinação no processo de ensino-aprendizagem: o professor era submisso ao método, e os alunos, ao professor.

Temos, portanto, nesse período de dois milênios, como discute Leffa (idem), o domínio do que se convencionou chamar método da Gramática e da Tradução. A partir de Larsen-Freeman (2000), algumas das principais características dessa forma de ensinar línguas são o professor atuando como um transmissor de conhecimento, foco em regras gramaticais e listas de vocabulário para memorização, ênfase na leitura e tradução de textos e pouca ou quase nenhuma interação entre os alunos.

Questionada e alvo de muitas críticas, a Gramática-Tradução foi perdendo espaço, e outra forma de ensinar línguas, baseada no princípio de que apenas a língua objeto de aprendizagem deveria ser usada em sala de aula, passou a vigorar: o Método Direto. Em Richards e Rogers (2001), temos alguns dos principais aspectos do referido método: ensino gramatical indutivo; ensino de vocabulário ou por meio de associação de ideias ou com o uso de objetos, gestos e imagens; ênfase na língua usada no dia a dia; e foco na oralidade e precisão na pronúncia. É nesse método que, segundo Larsen-Freeman (2000), há mais interação entre os alunos e entre estes e o professor.

O fato de não permitir o uso da língua do aluno nas aulas foi um dos motivos que geraram insatisfações em relação ao Método Direto. Dentre as novas proposições para se aprender línguas estrangeiras, foi desenvolvido um método ancorado em princípios estruturalistas linguísticos e em formação de hábitos — psicologia behaviorista — que funcionava por meio da repetição e memorização como técnicas de aprendizagem, bem como na dramatização contínua de diálogos prontos na língua-alvo. Por essa perspectiva, conhecida

como Método Audiolingual, a professora age “como um maestro de orquestra, dirigindo e controlando o comportamento linguístico dos alunos” (Larsen-Freeman, 2000, p.45)⁴.

Simultaneamente ou não, vários outros métodos foram criados, na busca do que seria a melhor forma para se aprender línguas estrangeiras. Dentre as várias propostas, ganhou destaque o que, para alguns teóricos, não é necessariamente um método, mas uma abordagem ou filosofia de ensinar línguas que perdura até hoje em muitos contextos de ensino de línguas: a Abordagem Comunicativa.

Teóricos da área de ensino-aprendizagem de línguas, em geral, concordam que a Abordagem Comunicativa inaugura um novo momento na história do ensino de línguas uma vez que seus princípios se baseiam no que faltava nos métodos anteriores: o ensino de uma língua precisa estar voltado aos objetivos do aprendiz. Sobre essa abordagem, Leffa afirma que:

A Abordagem Comunicativa defende a aprendizagem centrada no aluno não só em termos de conteúdo mas também de técnicas usadas em sala de aula. O professor deixa de exercer seu papel de autoridade, de distribuidor de conhecimentos, para assumir o papel de orientador. O aspecto afetivo é visto como uma variável importante e o professor deve mostrar sensibilidade aos interesses dos alunos, encorajando a participação e acatando sugestões. Técnicas de trabalho em grupo são adotadas. (Leffa, 1988, p. 233)

Dessa forma, o aluno passou a ter um lugar de mais destaque na aula de línguas, tornando-se mais responsável pelo que aprende e mais participativo, podendo iniciar e manter interações de natureza mais significativa.

Essa perspectiva de língua como prática social e ensinada/aprendida para fins específicos, atendendo às diversas necessidades dos aprendizes que procuram estudar línguas para viajar, trabalhar ou estudar, entre outros objetivos, proporcionou o desenvolvimento de perspectivas de ensino para além dos métodos tradicionais e,

⁴ No original: The teacher is like an orchestra leader, directing and controlling the language behavior of her students.

também, passou a dividir espaço com outras abordagens e propostas de natureza mais localizadas, como a pedagogia ou condição pós-método.

A ERA PÓS-MÉTODO E A SUPOSTA ABOLIÇÃO DO MÉTODO

Depois de longos dois milênios do domínio da Gramática-Tradução e da criação de outros métodos que atendessem a necessidade dos sujeitos-aprendizes de cada época, chegou-se ao entendimento de que a adoção de um método, por si só, não resolveria os problemas da aprendizagem de línguas. A própria concepção de método como um roteiro que se propõe chegar a um objetivo (Leffa, 2012) torna-se limitada pelo simples fato de que o método pretende chegar a um objetivo, enquanto os objetivos dos alunos são múltiplos e variados.

Dentre os nomes que se destacam no que concerne a uma perspectiva de trabalho que rejeita a noção de método está Kumaravadivelu (2006a). Segundo ele, “o conceito de método tem sérias limitações que tem sido negligenciadas por muitos de nós”⁵, tais como a ambiguidade com a qual o termo é usado e o uso de alegações ou proposições exageradas para mantê-lo que acabam causando o definhamento das funcionalidades do próprio método.

Kumaravadivelu (idem) discute as limitações do conceito de método, considerando, por exemplo, o significado do termo e mitos sobre esse conceito. Em relação ao primeiro, argumenta que a imprecisão sobre o que é método atinge até autores de livros que tratam desse assunto. No que concerne aos mitos, afirma que estes são como produtos que articulam verdades absolutas e profissionalismo para sustentar o que se considera método.

Brown (2007) salienta que, na década de 1990, a criação ou busca por novos métodos de ensino de línguas já não era mais o centro das atenções. Passou-se a considerar ideias alternativas ao conceito de método, ou seja, uma condição ou pedagogia pós-método. Proposta por Kumaravadivelu (2006a), a pedagogia pós-

⁵ No original: the concept of method has severe limitations that have long been overlooked by many.

método é caracterizada pela **particularidade** (cada contexto tem singularidades de ensino e aprendizagem que devem ser consideradas), a **praticidade** (um parâmetro que diz respeito a reflexões e ações de professores: ação na reflexo e reflexão na ação) e a **possibilidade** (ter em mente que questões econômicas, sociais, políticas, identitárias e ideológicas, por exemplo, também influenciam e podem causar mudanças em objetivos de aprendizagem, materiais de ensino e políticas linguísticas).

Buscando materializar a pedagogia do pós-método de uma forma não prescritiva, Kumaravadivelu (2006a) apresenta um guia geral que seria operacionalizado em sala de aula a partir das especificidades e particularidades que fazem parte dos contextos de ensino onde os professores atuam. Como afirma o autor (idem, p.201), “uma macroestratégia é uma orientação ampla ou geral a partir da qual professores podem gerar microestratégias próprias ou procedimentos de sala aula específicos”⁶. As macroestratégias são: 1. Maximização de oportunidades de aprendizagem; 2. Facilitação de interações para compreensão de sentidos; 3. Minimização de fontes potenciais de ambiguidades entre objetivos estabelecidos e interpretações desses objetivos; 4. Estimular ou oportunizar a autodescoberta de regras linguísticas e funções comunicativas por meio de processos de inferência; 5. Fomentar a consciência linguística dos alunos; 6. Contextualizar o “input” linguístico, para tornar a aprendizagem/aquisição mais significativa; 7. Integrar habilidades linguísticas (ao escutarmos uma opinião, a título de exemplo, geralmente nos posicionamos por escrito ou oralmente em relação a ela); 8. Levar os alunos a serem responsáveis pela própria aprendizagem, ou seja, fomentar a autonomia; 9. Ser sensível aos diferentes elementos (políticos, culturais, socioeconômicos, etc.) que constituem o contexto no qual a sala de aula está imersa; e 10. Promover um ensino por meio do qual os alunos possam posicionar-se criticamente em relação a si mesmos e à cultura da língua-alvo.

⁶ No texto de partida: a macrostrategy is a broad guideline based on which teachers can generate their own location-specific, need-based microstrategies or classroom procedures

Kumaravadivelu (idem) enfatiza que essas macroestratégias são princípios e que podem ser implementadas em sala de aula por meio de microestratégias. A quantidade e tipos de microestratégias que pode compor cada princípio depende, como diz o autor, das particularidades, especificidades e necessidades do contexto de ensino. Segundo ele:

microestratégias são condicionadas e limitadas por políticas linguísticas e planejamentos linguísticos nacionais, regionais ou locais, objetivos curriculares, recursos institucionais e por outra gama de fatores que influenciam e dão formas ao ensino e à aprendizagem em um dado contexto. Acima de tudo, elas devem ser planejadas, levando-se em consideração as necessidades, os objetivos e limitações dos aprendentes, assim como o nível de proficiência que eles têm.⁷ (id. Ibidem, p.209).

Semelhantemente ao que acontece com os métodos, as proposições que constituem o pós-método também não ficaram isentas de análises e contestações. Bell (2003, p. 328), por exemplo, avalia os argumentos usados por adeptos da condição pós-método, afirmando que, apesar dessa proposta de deslocamento em relação ao método, muitos professores, aparentemente, continuam buscando “quaisquer soluções práticas disponíveis”⁸. Soluções essas que podem funcionar segundo proposições clássicas para o ensino de línguas. Segundo Bell (idem, p.334), os “métodos não estão mortos”⁹, pois a condição pós-método não implica o fim deles, mas o reconhecimento das limitações que eles apresentam e um desejo de superá-las ou transcendê-las.

⁷ No texto fonte: “microstrategies are conditioned and constrained by the national, regional, or local language policy and planning, curricular objectives, institutional resources, and a host of other factors that shape the learning and teaching enterprise in a given context. Most of all, they have to be designed keeping in mind the learner’s needs, wants, and lacks, as well as their current level of language knowledge/ability

⁸ No texto original: “whatever practical solutions are available”

⁹ No texto de partida: “methods are not dead”

Em trabalhos como Vieira-Abrahão (2015, p.36), não é o Pós-Método, mas sim a Abordagem Comunicativa que é considerada como uma pedagogia de línguas que faz o primeiro movimento de deslocamento ou afastamento em relação ao método “enquanto conjunto de procedimentos, técnicas e estratégias pré-estabelecidas a serem aplicadas em toda e qualquer situação de aprendizagem, sem considerar o aprendiz e o contexto”. Além disso, no mesmo trabalho (idem, p.37), resultados de um levantamento junto a professores atuantes e professores em formação mostram que, por exemplo, essa condição “impõe a morte dos métodos” e que há uma descon sideração das vantagens ou pontos positivos dos métodos.

Em Leffa e Ilara (2014), reconhece-se a importância da contextualização da aprendizagem segundo as especificidades do contexto de ensino, mas frisa-se que, na verdade, “não existe ensino de língua sem método” (idem, p.29), pois as próprias macroestratégias propostas por Kumaravedivelu seriam, no conjunto, um plano (método) para como se fazer algo. Para os referidos autores (idem), o que de fato acabou não foi o método, mas a imposição de verdades universais e infalíveis, que perderam espaço para propostas situadas e que levam em consideração, por exemplo, as necessidades dos alunos. Dentre essas propostas está o EBT, abordagem que servirá de base para a sequência didática que proporemos.

O ENSINO BASEADO EM TAREFA: ALGUMAS DEFINIÇÕES E CRÍTICAS

Você já fez a tarefa de casa? Provavelmente, essa é uma pergunta que todos nós já escutamos. Nela, temos a palavra “tarefa” com o sentido de atividade ou dever, que funciona como uma continuidade e reforço de algo que foi iniciado em sala de aula. No contexto de ensino de línguas e, mais especificamente, no que se convencionou chamar de Ensino Baseado em Tarefas¹⁰, os sentidos e práticas, como veremos, são outros.

¹⁰ Segundo Brown (2007), o EBT é, para alguns (Kumaravedivelu, 2006), uma abordagem com identidade própria, enquanto que, para outros (Ellis, 2003), faz parte da Abordagem Comunicativa.

Em Prabuh (1987, p.24), por exemplo, é uma atividade que demanda respostas dos alunos, com base em informações previamente fornecidas “por meio de algum processo de pensamento e que permite aos professores controlar e regular esse processo”. Nessa perspectiva, tanto a cognição (capacidade de deduzir e inferir, a título de exemplo) quanto o professor tem um papel fundamental na realização da tarefa.

Para Skeham (1988), algumas das características de uma tarefa são o foco no significado; algum problema para ser solucionado; a equivalência ou semelhança com atividades do mundo real; e o caráter prioritário dado ao cumprimento da tarefa. Na definição de Skeham, percebemos um aspecto que atravessa várias concepções para o tópico em apreço: a maior relevância atribuída ao significado do que à forma ou estrutura linguística, demonstrando, com isso, que o aprendente pode usar, dependendo da tarefa, os recursos linguísticos de que dispõe para cumprir a tarefa.

David Nunan (1989, p.10), de forma semelhante a Skeham, atribui destaque ao lugar que o significado ou o que resulta da interação entre os aprendentes durante o desenvolvimento da tarefa, pois a descreve como “trabalho de sala de aula que envolve os aprendentes na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo, enquanto a atenção deles está voltada mais para o significado do que para a forma”¹¹.

Segundo Willis (1996), a principal característica do EBT é que os aprendentes têm liberdade para usar as formas linguísticas das quais eles dispõem, para interagir e, conseqüentemente, cumprir as tarefas. O mais importante é o processo comunicativo do qual participam os interlocutores, caracterizado por interações nas quais há algum problema a ser solucionado ou uma missão a ser cumprida.

Em outros trabalhos (Candlin, 1987; Lee, 2000; Bygate et al. 2001; Ellis, 2003) também é possível perceber a relevância conferida ao significado, mensagem ou propósito da interação e cumprimento da tarefa. Van den Brandem (2012), no entanto, frisa que essa

¹¹ “Classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form”.

importância ou preponderância não configura o EBT como uma abordagem na qual as formas ou estruturas linguísticas não têm valor algum ou espaço no processo, por que enquanto lidam tanto com “input” e “output”, os estudantes, de alguma maneira, podem sentir ou sentem uma necessidade cada vez maior de interagir de acordo com estruturas linguísticas mais complexas.

Seja qual for a ênfase atribuída pelos adeptos do EBT à mensagem ou às estratégias usadas pelos aprendentes para conseguir cumprir a tarefa, o Ensino Baseado em Tarefas não ficou imune a algumas críticas. Dentre elas está a preocupação com a aquisição de novas estruturas linguísticas e ampliação de repertório vocabular de maneira sistemática (Swan, 2005), ou seja, o EBT poderia ser útil para desenvolver e dar segurança em relação ao que já é conhecido pelos aprendentes, mas não seria tão eficiente para ensinar novos aspectos da língua. Talvez, esse seja um dos argumentos mais frequentes em relação ao EBT, mas tal posicionamento diante de propostas feitas com base em tarefas parece não considerar o fato de que o “novo” também recebe atenção no EBT, mas de forma e em momento diferente no processo de ensino da língua, o que minimiza, ao menos em parte, a ansiedade do aprendente no que concerne ao uso de formas ou padrões linguísticos específicos e de acordo com regras.

TIPOS DE TAREFAS

Retomando Prabuh (1987), as tarefas são descritas como: a) atividades nas quais os interlocutores precisam compartilhar informações, para completar, por exemplo, uma poesia (um deles tem os versos ímpares; o outro, os pares) ou um desenho; b) atividades para expressar opinião ou apresentar soluções para um problema de natureza social (saúde, habitação); e c) atividades que demandam inferência, dedução e percepção de padrões e relações.

Enfatizando que toda tarefa deve apresentar um resultado, Willis (1996) descreve vários tipos de tarefas, tais como resolução de problemas, compartilhamento de experiências pessoais e tarefas criativas. Sugerindo que elas sejam tratadas como um elemento de um conjunto articulado de ações, Willis (idem) propõe um processo

composto por três fases ou estágios (pré-tarefa, tarefa e foco na linguagem). Na primeira, o professor pode ativar o conhecimento prévio dos alunos e destacar algumas palavras ou expressões que possam ser úteis no desenvolvimento da fase posterior. Durante a segunda, os alunos podem usar os recursos linguísticos que já conhecem bem como linguagem não verbal, para realizar a tarefa. A monitoria pode ser feita tanto pelo professor quanto por outros alunos. Por fim, na última fase (foco na linguagem), o professor comenta quais recursos linguísticos foram usados e quais poderiam ter sido usados, auxiliando os alunos, por exemplo, em aspectos gramaticais e de vocabulário.

Dentre as possibilidades em Ellis (2003), temos tarefas de natureza pedagógica e do mundo real. As primeiras são tipicamente desenvolvidas em sala de aula e, geralmente, demandam uma concentração maior em relação à estrutura linguística. O fato de serem realizadas em sala de aula não significa que não tenham ou não possam ter relação com situações exteriores à escola ou universidade. As tarefas descritas como do mundo real envolvem os alunos em situações do dia-a-dia — alunos aprendendo português como LAd numa escola de idiomas, usando os recursos linguísticos que já possuem e linguagem não-verbal para comprar algo na lanchonete da escola é um exemplo desse tipo de tarefa. Independente da atividade, elas devem ser adequadas à proficiência dos alunos.

Para Kumaravadivelu (2006), tarefas são atividades que podem fazer parte de diferentes métodos de ensino de línguas, sejam eles centrados na língua (estruturas gramaticais), no aprendente (foco em aspectos funcionais e estruturais) ou na aprendizagem — sem direcionamento explícito para aspectos gramaticais ou funcionais, permitindo, assim, mais espaço para que os recursos linguísticos usados pelos interlocutores emanem da tarefa em si.

UMA PROPOSTA PARA TRABALHAR O EBT EM UMA AULA DE PLA

Para a sugestão de nossa proposta de tarefa (doravante chamada de missão neste trabalho), seguiremos as etapas defendidas por Willis (1996) e Ellis (2003) para sua aplicação. É necessário deixar claro

que a seguinte proposta é pensada para alunos de nível intermediário que estudam português como LAd no Brasil. No entanto, o professor poderá, com base nesta proposta, fazer os devidos ajustes para a realidade de sua sala de aula uma vez que o nível de proficiência dos estudantes, o lugar do país em que moram e os objetivos deles com a língua influenciam, de maneira imprescindível, nos tipos e níveis linguísticos das atividades sugeridas pelo professor. Essa proposta, com base no EBT, deve ser vista, portanto, como o esqueleto para a aplicação da missão de acordo com as necessidades e habilidades de seus participantes além de estar em coerência com seus contextos sócio-interativos.

Parte 1: A pré-missão

Como forma de introduzir a missão que os alunos realizarão, sugerimos que o professor peça aos alunos para eles mesmos formarem duplas ou grupos ou que ele mesmo faça isso, usando alguma estratégia. A primeira opção de formação de grupos pode ser muito útil se considerarmos as afinidades que, provavelmente, já existam entre os alunos no que diz respeito à realização de trabalhos em grupos.

Depois da divisão em grupos ou duplas, o professor fará o sorteio dos temas relacionados a cada missão que o grupo terá que realizar. No quadro abaixo, serão sugeridos três modelos de temas que podem ser usados pelo professor. São temas gerais que requerem conhecimento de vocabulário e expressões em LAd.

Alimentos e mercado da cidade	Infraestrutura da cidade	Pontos históricos da cidade
-------------------------------	--------------------------	-----------------------------

Para a escolha dos temas, o professor pode fazer uma espécie de sondagem sobre o que os alunos mais se interessam na LAd para que esses temas estejam de acordo com o que os alunos desejam aprender. Os temas sugeridos podem, também, corresponder a uma ação rotineira de uso da língua que será a missão de cada grupo.

Depois de sorteados os temas, os grupos ou duplas pesquisam vocabulário que esteja relacionado ao tema com o qual vão trabalhar. Os materiais ou fontes para a realização da pesquisa podem ser, por exemplo, dicionários, jornais, revistas, livros e páginas da internet. Ao fim da pesquisa, todos os grupos ou duplas farão uma exposição oral do vocabulário encontrado e que será usado durante a realização da missão.

Essa primeira fase tem como objetivo preparar os alunos para desenvolver a missão, além de promover aquisição linguística (Ellis, 2003).

Parte 2: Explicação e atribuição das missões

Depois da apresentação das pesquisas, o professor explicará que cada grupo receberá uma missão na qual eles precisarão usar o que eles pesquisaram. O professor, em seguida, esclarece que as missões estão relacionadas aos temas e que eles precisam usar o que pesquisaram para cumprir as missões. Após isso, o professor distribui as missões de acordo com os temas das pesquisas. Aqui, sugerimos três missões relacionadas aos temas:

Compras no mercado da cidade	Entrevista com moradores sobre a paisagem urbana da cidade	Visita a um ponto turístico desconhecido da cidade.
------------------------------	--	---

Cada missão deve vir seguida de orientações para seu cumprimento. O professor deve esclarecer que as missões serão realizadas extraclasse sob sua tutoria e que o trabalho de pesquisa já apresentado precisará ser ampliado para que eles consigam realizar a missão.

Parte 3: A realização das missões

Durante a realização das missões, o professor deve exercer a função de orientador. A finalidade desta fase é permitir que o aluno aplique e desenvolva seus conhecimentos para atingir um objetivo.

O professor deve decidir se estabelecerá um tempo limite para a realização das missões e se a correção será a usada durante a execução da missão (Ellis, 2003).

Ao realizar a missão, o aluno terá oportunidade de praticar a oralidade em conversação natural e real com nativos de Língua Portuguesa. O professor pode auxiliar os alunos na formulação de algumas perguntas que os alunos planejam fazer, deixando, no entanto, que eles se deparem com situações linguísticas não-planejadas e imprevisibilidades, para que façam uso do verbal e do não verbal, além do que eles pesquisaram na fase anterior.

É importante, também, pedir que os alunos mantenham uma postura investigativa em relação à LAd, observando como os nativos falam, entonações, gestos, expressões, entre outros fatores linguísticos e extralinguísticos.

É importante enfatizar que se a missão é fazer entrevistas sobre a paisagem urbana local, o professor pode auxiliar os alunos durante as entrevistas, mas tal auxílio deve ser o mínimo possível. Willis (1996) sugere que o professor tente não ficar tão perto dos alunos, para evitar que fiquem recorrendo imediatamente a ele sempre que não souberem uma palavra antes de tentarem parafrasear ou fazer uma descrição para o interlocutor.

Parte 4: O momento pós-missão: Trabalho com habilidade escrita

Após a realização das missões, em sala de aula, o professor pode iniciar uma discussão, questionando as duplas ou grupos sobre quais foram, por exemplo, os maiores desafios e, também, o que fizeram para superá-los. Em especial, pedir que os alunos destaquem os elementos linguísticos/extralinguísticos inesperados com os quais se depararam ao longo da missão.

Em seguida, o professor poderá pedir aos alunos para escreverem um texto sobre a missão que realizaram. Abaixo, sugerimos alguns tipos de textos que podem ser solicitados, segundo o que Macken-Horarik (2002) sugere e considerando a experiência da missão feita:

- 1) Produção de um texto narrativo em que haja uma orientação dos eventos, lugares e pessoas; com uma complicação, em que o problema surge e uma resolução do problema enfrentado.
- 2) A recontagem dos eventos em que haja uma orientação dos eventos e uma sequência dos eventos que ocorreram
- 3) Um texto descritivo sobre os procedimentos ou instruções que forneçam o objetivo da missão, os materiais usados e os passos que foram realizados.

Há, no entanto, vários tipos de textos, especialmente entre os narrativos e descritivos, que podem ser explorados tendo como base a experiência da missão. O professor pode escolher a tipologia textual a ser trabalhada de acordo com os interesses dos alunos nos tipos de textos em LAd que eles desejam conhecer.

Avaliações pelos professores e alunos

A (auto) avaliação de desempenho dos aprendentes na realização de atividades sob a perspectiva do EBT não deve ser vista como o resultado da execução de apenas uma tarefa. Nesse sentido, seria requisitado que o aluno fizesse, periodicamente, tarefas ao longo do período de estudos para que o professor melhor avaliasse o progresso e aquisição linguística ao longo das tarefas.

Para Van den Branden (2016), o desempenho dos alunos deve, preferencialmente, ser avaliado de acordo com critérios que reflitam as normas do cumprimento da tarefa, nas comunidades linguísticas onde o aluno realizou a tarefa.

A avaliação, portanto, não se refere à habilidade do aluno em descrever ou usar um tópico gramatical, mas sim como ele conseguiu realizar a missão dados seus critérios e como o aluno consegue expressar conhecimentos (extra) linguísticos praticados e adquiridos no contato com nativos durante a execução da missão. Sobre esse último ponto, as atividades em sala pós-missão ajudarão bastante o professor no processo de avaliação.

Essa avaliação pós-missão, como vimos, pode ser feita integrando habilidades de fala e escrita.

- a) Ao avaliar a fala, o professor deve levar em consideração o nível de proficiência que o aluno já possuía e o que, em termos de avanço, foi verificado depois do desenvolvimento da missão. Aplicar correções gramaticais ou de pronúncia parece pouco válido, uma vez que a abordagem proposta e a interação experienciada na missão não contemplam aprendizagem formal da norma culta da língua, mas sim o uso dela em contexto real de comunicação.
- b) Ao avaliar a escrita, o professor deve analisar até que ponto os alunos têm controle de características e modelos de LAd, além de ajudá-los a ganhar mais independência na composição textual. (Feez, 1998). Em contraponto à avaliação de fala, a da escrita necessitará atenção de como o aluno produz certas estruturas de LAd. Assim, o professor precisa fazer com que o aluno reconheça qualquer estrutura equivocada em LAd de forma que ele (o aluno) possa corrigir e não, simplesmente, saber que está errado. Faz-se necessário, portanto, a reescrita corretiva do aluno depois do apontamento de estruturas inadequadas em LAd pelo professor.

No processo de avaliação, é necessário dar espaço à autoavaliação. A percepção dos alunos de si mesmos ajudará o professor a entender se os reais objetivos de aquisição linguística, aquém à realização da tarefa, foram, de fato, alcançados. Para tanto, a aplicação de questionários autoavaliativos podem dar um *feedback* interessante para a parte da avaliação do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos desenvolver nesse trabalho uma proposta pedagógica para o ensino de Português como língua adicional, usando como referência o Ensino Baseado em Tarefas. Como dissemos, a proposta é flexível e deve ser adaptada para se adequar às características que constituem o contexto do qual fazem parte aprendentes e professores.

Independentemente de essa adaptação ou consideração dos aspectos locais para o desenvolvimento das fases que integram a proposta poder ou não fazer parte de uma condição pós-método ou pós-moderna — de qualquer forma método e moderna permanecem e fazem o pós funcionar e ter sentido —, pensamos que a sensibilidade em relação aos objetivos e à proficiência que os aprendentes têm e aos fatores que constituem a vida cultural, política, socioeconômica e histórica do local onde a língua é aprendida colocam, de alguma forma, essa e outras propostas num estado de revisão e busca por melhoria constantemente, não para mudar de método ou de mundo metodológico, mas para rever e repensar nossas ações que atravessam e se materializam em nossas práticas, quer elas sejam conduzidas dentro ou fora de sala de aula.

O Ensino Baseado em Tarefas, do nosso ponto de vista, é uma ferramenta muito útil no ensino de Português como língua adicional, uma vez que os aprendentes, estando numa situação de imersão ou não, podem usar os recursos linguísticos dos quais dispõem para comunicar-se e atingir ou cumprir missões que são ou se assemelham a situações do cotidiano. Em se tratando de um contexto no qual os aprendentes estão num país onde a língua é falada, pensamos que usar o EBT como um dos componentes de um programa de ensino pode ser ainda mais útil, pois as tarefas podem ser desenvolvidas fora de sala de aula, aproveitando, assim, a riqueza da cultura local, representada, dentre outras, por diferentes matizes ou nuances da língua portuguesa falada no Brasil.

REFERÊNCIAS

BROWN, H. D. **Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy.** 2ª ed. New York: Longman, 2001, p. 40-59.

ELLIS, Rod. **Task-based language teaching and learning.** Oxford: Oxford University Press, 2003.

FEEZ, S. **Text-based syllabus design.** Sydney: National centre for English Language Teaching and Research. 1999.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods**: macrostrategies for language teaching. New Haven: Yale University Press, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. **TESOL methods**: changing tracks, challenging trends. *TESOL Quarterly*, 40, 59-81, 2006b.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching: from method to postmethod**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006a.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LEFFA, Vilson J. **Ensino de Línguas: Passado, Presente e Futuro**. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988, p. 211-236.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra (s) língua (s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula**: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

NUNAN, David. **Designing Tasks for the Communicative Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

PRABHU, N. S. **Interactive Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

SKEHAN, Peter. **A Cognitive Approach to Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

SWAN, Michael. Legislation by Hypothesis: The Case of Task-Based Instruction. In **Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2005, p. 376-401.

VAN DEN BRANDEM, Kris. Task-based language education. In: BURNS, Anne, RICHARDS, Jack C. **The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012, p.132-139.

VAN DEN BRANDEM, Kris. The role of teachers in task-based language education. In: **Annual review of applied linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, n.36, 2016, p.164-181.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. **Revista EntreLínguas**, Araraquara, v.1, n.1, p.25-41, jan./jun. 2015.

WILLIS, Jane. **A framework for task-based learning**. Harlow, U.K.: Longman Addison- Wesley, 1996.

ESTRATÉGIAS DE ORGANIZAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DE TEXTO ARGUMENTATIVO

*Maria da Graça dos Santos Faria¹
Marize Barros Rocha Aranha²*

INTRODUÇÃO

Em um enfoque dialógico, a linguagem é entendida como uma atividade humana constitutivamente heterogênea, interativa, social em que a relação com o outro é a base da discursividade.

Assim, o ensino de Língua Portuguesa deve ter em vista o desenvolvimento de diversas competências, pois, dessa forma, será possível ao escritor/falante utilizá-la em qualquer situação de interação comunicativa. Por esse motivo, o domínio da escrita torna-se importante não só para o aspecto social, profissional, mas também para o aspecto existencial.

¹ Professora associada do Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão – UFMA e Professora do Programa de Pós- graduação em Letras- PGLetras da UFMA.

² Professora associada do Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Professora do Programa de Pós- Graduação em Letras – PGLetras da UFMA, e Professora do Programa de Pós- Graduação em Gestão de Ensino para a Educação Básico – PPGEEB.

Nesse sentido, este trabalho se propõe a fornecer algumas estratégias que orientam à organização textual em um texto argumentativo/dissertativo. Nesta pesquisa, trabalha-se com o uso de marcadores metadiscursivos na perspectiva das categorias de posicionamento e engajamento de Hyland (2005) em uma sequência argumentativa, segundo a abordagem de Bronckart (2007).

A noção de metadiscurso é considerada como um conjunto de estratégias discursivas pelas quais os enunciadores se posicionam no texto, marcando seus propósitos comunicativos e convidam o leitor a se engajar no texto. Pode-se dizer, dessa forma, que é um modo de organização do texto com finalidades argumentativo-discursivas.

Demonstraremos, a partir de uma redação do ENEM/2017, como os operadores metadiscursivos são estratégias importantes na elaboração de um texto argumentativo, que defende uma tese bem fundamentada, com o intuito não só de organizar o texto, mas o de persuadir o outro/leitor a aderir ao seu ponto de vista.

Para materialização desta pesquisa, este trabalho é composto de três partes, além da introdução e das considerações finais. Na primeira parte, apresentamos a noção de metadiscursividade de Hyland (2005), e, em seguida, abordamos a concepção de sequência argumentativa, segundo Bronckart (2007). Finalmente, na terceira parte, intitulada “Relacionando Teoria à prática”, analisamos, por meio de uma redação, como os operadores metadiscursivos não apenas facilitam a organização de um texto dissertativo/argumentativo, como também sustentam a argumentatividade diante de um ponto de vista.

Sobre metadiscurso

As concepções sobre metadiscurso não são recentes, e a mais antiga, nos estudos linguísticos, a relaciona ao pressuposto defendido por Jakobson, (1963) que define metadiscurso como recurso que se volta sobre o próprio ato enunciativo. Nessa concepção, os operadores formais da língua são os elementos que compõem as estratégias metadiscursivas.

Outra concepção, que teve início nos anos 90, aproxima metadiscurso de discurso. Para Maingueneau (2001, p.94) “(...)

a definição de metadiscurso oscila constantemente entre uma definição estreita, próxima àquela da metalinguagem dos lógicos, e uma definição ampla que tende a dissolver o metadiscurso no discurso”.

Apesar dessa aparente incompatibilidade sobre metadiscurso, buscamos, nesta pesquisa, esboçar uma abordagem que considere os aspectos funcionais e, em alguma medida, também os aspectos discursivos, embora nosso foco esteja voltado para os aspectos organizacionais do texto.

Nesse sentido, o conceito de metadiscurso em Hyland (2005) defende o papel importante dos marcadores de metadiscursividade na organização de textos argumentativos. Em outras palavras, esse autor considera metadiscurso como um conjunto de estratégias discursivas pelas quais os enunciadores se posicionam no texto, com a finalidade de atingir os participantes da enunciação.

Esse conceito de metadiscurso tem sido recorrente em pesquisas relativas à estrutura textual e retórica de textos, como, por exemplo: os estudos de metadiscurso em contexto escolar sobre livros didáticos (CRISMORE, 1989), e sobre manuais universitários de diferentes disciplinas (HYLAND, 2005).

Hyland (2005), ao propor um modelo de interação no discurso acadêmico, considera que os acadêmicos usam a linguagem para reconhecer, construir e negociar relações sociais. E, ainda, afirma que “[...] todo texto acadêmico bem-sucedido mostra o entendimento do escritor tanto sobre seus leitores quanto sobre suas consequências” (HYLAND, 1998, p.174).

O metadiscurso, visto a partir da perspectiva retórica, entende que o escritor se projeta em seu texto, estabelecendo uma relação de persuasão e de orientação. É nesse contexto, que a presente pesquisa se insere e pretende avaliar o metadiscurso interacional na proposta do modelo de Hyland (2005), não apenas como uma estratégia de organização textual, mas como elemento necessário para a construção de um texto argumentativo.

Metadiscurso, portanto, não será entendido aqui como um fenômeno unicamente linguístico e pragmático (como na proposta de Jakobson), nem apenas como um fenômeno puramente discursivo

(como na AD), mas como um fenômeno retórico e pragmático, como afirma Hyland (2005, p.15): “(...) os traços retóricos podem ser entendidos e vistos não somente no contexto em que eles ocorrem, mas como um resultado metadiscursivo, devendo ser analisados como parte de práticas, valores e ideias de uma comunidade discursiva”.

A perspectiva pragmática da linguagem, reforçando a contextualização das realizações verbais, conduz a um encontro entre os procedimentos metalinguísticos e metadiscursivos, na medida em que as referências às estruturas da língua passam a ser observadas no enfoque de seu funcionamento em situações comunicativas.

Destacando o aspecto interacional (pragmático – discurso) em relação ao textual (forma), Hyland (2005) propõe um modelo que privilegia o metadiscorso interpessoal, sugerindo que se considere tanto o posicionamento (*stance*), como o engajamento (*engagement*) como as duas categorias maiores de análise da metadiscursividade do ponto de vista retórico, fornecendo, assim, um modo abrangente e integrado de examinar os meios pelos quais a interação se torna mais eficaz, a partir de uma argumentação mais elaborada.

Ainda que o pressuposto geral de Hyland (2005) seja voltado para a escrita acadêmica, esta pesquisa utiliza esse modelo para analisar os marcadores metadiscursivos usados em textos dissertativos/argumentativos construídos por alunos na produção textual, por considerar que os mecanismos apontados pelo autor podem também aplicar-se a outros gêneros.

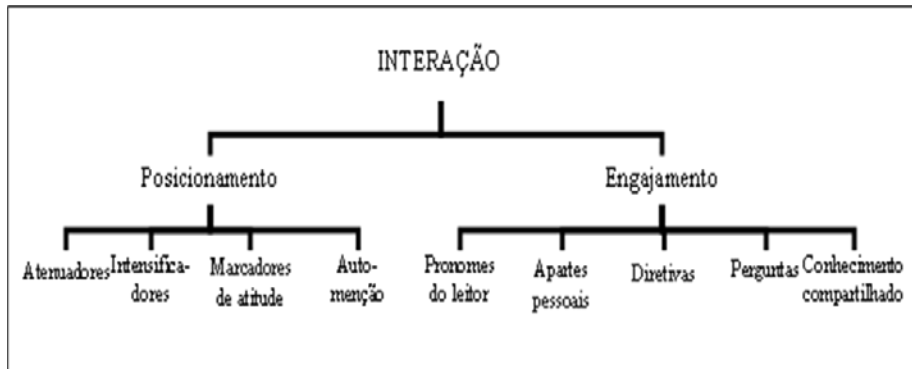
Esse olhar sobre o metadiscorso legitima-se no pressuposto de que todo texto tem finalidade argumentativa e, dessa forma, supõe uma interação entre escritor e leitor, que busca a persuasão e deseja merecer crédito em seus argumentos.

Afinal, é a partir de um propósito argumentativo específico (ou mais de um) que é possível expressar uma tomada de posição, calcular as expectativas do interlocutor, que espera também, por seu turno, tornar seu enunciado mais confiável, ou, pelo menos, mais aceitável.

Modelo metadiscursivo interacional

O esquema proposto por Hyland (2005), que abrange o posicionamento e engajamento, encontra-se na figura abaixo:

Figura 1: Modelo de Hyland



Fonte: Hyland (2005)

Posicionamento é a dimensão que expressa as atitudes do escritor, o modo como ele se apresenta no discurso, como ele constroi seus julgamentos, opiniões e comprometimentos, para demonstrar sua autoridade no meio a que pertence.

- a) **Atenuadores** – são matizadores discursivos que indicam a força que os escritores calculam para dar à afirmação apenas certo grau de precisão, tentando torná-lo confiável ao leitor. São recursos como: *possível, pode, talvez*. Servem como estratégia que confere modéstia ao posicionamento e deferência às visões dos interlocutores.
- b) **Intensificadores** – são elementos apelativos que se opõem à atenuação por expressarem certeza, convicção e firmeza, por meio de palavras como: *claramente, certamente, obviamente*. Funcionam como ênfase dada a uma informação compartilhada.
- c) **Marcadores de atitude** - Indicam a atitude afetiva do escritor ante as proposições, transmitindo surpresa, concordância, importância, frustração. Exemplos: *concordar, preferir,*

infelizmente, apropriado, observável. O escritor assinala uma necessidade de invocar o leitor a concordar com suas atitudes, julgamentos e reações ante o material investigado.

Vale ressaltar que intensificadores e atenuadores são, em algumas situações, próximos aos marcadores de atitude e em outras se sobrepõem.

- d) **Automenção** – indica a presença ou ausência de uma referência explícita ao autor do texto. É assinalada pelo uso de pronomes pessoais de primeira pessoa e por pronomes possessivos. Ao empregá-los, o escritor não pode evitar projetar suas impressões no texto em relação a seus argumentos e a seus leitores.

A presença ou ausência desses marcadores é, em geral, uma escolha consciente. Geralmente, em textos acadêmicos, evitam-se os pronomes pessoais para poder realçar o fenômeno em estudo e as descobertas, o que revela uma ideologia empiricista de tentar mostrar que os resultados seriam os mesmos, independentemente de quem conduz o argumento. O que não acontece em outros textos argumentativos.

A segunda grande dimensão, proposta por Hyland (2005), é a de **engajamento**, uma dimensão de alinhamento pela qual o escritor reconhece a presença dos leitores, invocando-os ao longo da argumentação, focalizando sua atenção, de maneira a guiar suas interpretações.

a) Pronomes do leitor

São marcadores por excelência da inclusão direta do leitor como *você, seu, te*. No discurso acadêmico, em vez de serem usadas as formas de segunda pessoa, para trazer, mais explicitamente, o leitor para dentro do texto, costuma-se utilizar o *nós* inclusivo: *consideramos, fazemos*.

b) Apartes pessoais

Expressam a vontade do escritor de intervir explicitamente, interrompendo o argumento para oferecer um comentário sobre o

que está sendo dito. É uma estratégia de orientação do leitor, ao mesmo tempo, pois permite ao escritor responder a uma audiência ativa. É, portanto, amplamente interpessoal.

c) Diretivas

Orientam o leitor a realizar uma ação ou a observar algo de um modo particular. São marcados principalmente pelo imperativo, como: *considere, note, veja*. Mas também podem ser representados por modalizadores deônticos, como: *deve, tem que, necessariamente*, e por expressões do tipo é importante.

d) Perguntas

Marcadores que incluem diretamente o leitor no texto, pois ao fazer uma pergunta direta, conclui-se de imediato a relação entre os interlocutores.

e) Conhecimento compartilhado

É frequentemente invocado para contestar ideias dentro da argumentação do escritor. Hyland (2005) se refere apenas à presença explícita de marcadores pelos quais o leitor é chamado a reconhecer algo como familiar ou aceitável. Fazendo isso, o escritor pressupõe que o leitor sustenta certas crenças e detém certos conhecimentos teóricos e metodológicos. Exemplos: *evidentemente, sabemos que..., esta tendência obviamente reflete..., mais conhecido como*, e o uso de metáforas.

Posicionamento e engajamento são, segundo Faria (2009), “(...) dois lados da mesma moeda e constituem a dimensão interpessoal do texto/discurso”. Em outras palavras, os elementos metadiscursivos ajudam a manter o argumento do emissor pela escolha que ele faz, na medida em que busca convencer o leitor.

Para Hyland (2005, p.78), “(...) o metadiscurso é a manifestação linguística e retórica do autor no texto para organizar o discurso”. Dessa forma, pode-se considerar que toda estratégia metadiscursiva é argumentativa.

No próximo item, explanaremos a noção de argumentação e de sequência argumentativa no âmbito sociointeracionista, no qual também está inserido o metadiscurso.

Sobre sequências textuais

Para compreender e produzir textos, necessário se faz conhecer como eles se organizam e se estruturam para realizar atos comunicativos. Todo texto é constituído por sequências e cada sequência constitui uma forma de composição com um propósito específico como: *narrar, argumentar, descrever, explicar, dialogar e instruir/orientar*.

A noção de sequência textual origina-se em Adam (1992) que a define como “(...) uma rede relacional hierárquica formada de macroproposições”, (o que Bronckart (1999) chama de fases). Vale esclarecer que essas proposições são os enunciados. Adam defende, ainda, que todo texto apresenta uma sequência dominante em torno da qual as demais, chamadas dominadas, organizam-se. Esse princípio é denominado por ele de heterogeneidade composicional.

Adam (1992), em sua classificação, não inclui a sequência injuntiva, a que serve para orientar os passos de uma determinada instrução. Desta forma, utilizaremos o quadro com as sequências textuais segundo a classificação de Bronckart (1999) que adiciona a sequência injuntiva.

Tabela 1: Esquema dos conteúdos das sequências específicas elaborado por Bronckart

SEQUÊNCIAS	REPRESENTAÇÕES DOS EFEITOS PRETENDIDOS	FASES (MACROPROPOSIÇÕES)
Descritiva	Fazer o destinatário <i>ver em pormenor</i> elementos de um objeto de discurso, conforme a <i>orientação dada a seu olhar</i> pelo produtor	<ul style="list-style-type: none">- Ancoragem- Aspectualização- Relacionamento- Reformulação
Explicativa	Fazer o destinatário <i>compreender</i> um objeto de discurso, visto pelo produtor como incontestável, mas também como de difícil compreensão para o destinatário	<ul style="list-style-type: none">- Constatação inicial- Problematização- Resolução- Conclusão/avaliação
Argumentativa	Convencer o destinatário da validade de posicionamento do produtor diante de um objeto de discurso visto como contestável (pelo produtor e/ou pelo destinatário)	Estabelecimento de: <ul style="list-style-type: none">- premissas/tese inicial- argumentos- contra-argumentos- conclusão

Narrativa	Manter a atenção do destinatário, por meio da construção de suporte, criado pelo estabelecimento de uma tensão e subsequente resolução	Apresentação de: - situação inicial - complicação - ações desencadeadas - resolução - situação final
Injuntiva	Fazer o destinatário agir de certo modo ou em determinada direção	Enumeração de ações temporalmente subsequentes
Dialogal	Fazer o destinatário manter-se na interação proposta	- Abertura - Operações transacionais - Fechamento

Fonte: Bronckart (2007)

Para os objetivos que nos propomos neste trabalho, trabalharemos apenas a sequência argumentativa, tendo em vista a importância do uso dos operadores metadiscursivos posicionamento/engajamento nessa sequência, (fig. 1).

Sequências argumentativas

Partindo da ideia de que a argumentatividade está presente em toda e qualquer atividade discursiva, tem-se, conseqüentemente, como básico, o fato de que a partir do momento em que argumentamos sobre um objeto do mundo, estamos agindo sobre alguém, buscando persuadi-lo com valores e crenças de uma determinada comunidade.

Nesse sentido, Aranha (2010) ratifica “(...) para que uma argumentação torne-se eficaz é condição primordial que o orador (produtor do texto), conheça aquele a quem deseja conquistar”. (ARANHA, p.73).

A sequência argumentativa visa defender um ponto de vista - tese - e gradativamente são construídos argumentos para sustentar essa tese. Dessa forma, a sequência argumentativa prototípica se constitui das seguintes fases:

- a) **Premissa ou tese inicial** - contextualização/inserção argumentativa, isto é, o ponto de partida de uma comprovação.
- b) **Argumentos** - apresentação - dados apresentados que levam a uma conclusão.

- c) **Contra-argumentos** - dados que contrariam a argumentação.
- d) **Conclusão** - realização de uma nova premissa/tese.

É preciso salientar que a distribuição das fases desta sequência argumentativa prototípica, como também a distribuição das fases das outras sequências, não são obrigatoriamente lineares e nem precisam estar, necessariamente, todas presentes.

Ainda, enfatizamos que as sequências prototípicas não são totalmente dominantes, pois é possível ocorrer inserção de outras, por exemplo, em uma sequência argumentativa, é possível verificar trechos de sequências explicativas, descritivas, etc.

Entretanto, para fins de análise, há de se considerar a sequência dominante. Neste trabalho, analisaremos uma sequência argumentativa presente em uma produção textual elaborada por um aluno no ENEM/2017.

Nesta análise, destacaremos, em primeiro lugar, os marcadores metadiscursivos, que obedecem ao esquema interpessoal de Hyland (2005), posicionamento/engajamento, e, em seguida, analisaremos as fases que compõe uma sequência argumentativa, com o fim de ressaltar a importância dos operadores metadiscursivos em defesa de um ponto de vista.

Relacionando Teoria à prática

Iniciamos a análise apresentando uma redação, de uma aluna do ENEM 2017, que servirá de base para aplicação da relação entre um texto dissertativo/argumentativo e operadores metadiscursivos, isto é apontaremos as fases da sequência argumentativa por meio dos quadros, assim como, os operadores metadiscursivos (posicionamento e engajamento). Espera-se que este modelo possa servir como estratégia para elaboração de produção textual (redação) em aula de Língua Portuguesa.

Esclarecemos que a proposta de redação do ENEM 2017, sobre o tema “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”, solicitava a elaboração de um texto dissertativo/argumentativo que apresentasse uma proposta de intervenção, organizando argumentos e fatos para defesa de ponto de vista.

1 A formação educacional de surdos encontra, no Brasil, uma série de 2 empecilhos. Essa tese pode ser comprovada por meio de dados divulgados 3 pelo Inep, os quais apontam que o número de surdos matriculados em 4 instituições de educação básica tem diminuído ao longo dos últimos anos. 5 Nesse sentido, algo deve ser feito para alterar essa situação, uma vez que 6 milhares de surdos de todo o país têm o seu direito à educação vilipendiado, 7 confrontando, portanto, a Constituição Cidadã de 1988, que assegura a 8 educação como um direito social de todo o cidadão brasileiro. 9 Em primeira análise, o descaso estatal com a formação educacional de 10 deficientes auditivos mostra-se como um dos desafios à consolidação dessa 11 formação. Isso porque poucos recursos são destinados pelo Estado à 12 construção de escolas especializadas na educação de pessoas surdas, bem 13 como à capacitação de profissionais para atenderem às necessidades 14 especiais desses alunos. Ademais, poucas escolas são adeptas do uso de 15 libras, segunda língua oficial do Brasil, a qual é primordial para a inclusão de 16 alunos surdos em instituições de ensino. Dessa forma, a negligência do 17 Estado, ao investir minimamente na educação de pessoas especiais, dificulta a 18 universalização desse direito social tão importante. 19 Em segunda análise, o preconceito da sociedade com os deficientes 20 apresenta-se como outro fator preponderante para a dificuldade na efetivação 21 da educação de pessoas surdas. Essa forma de preconceito não é algo 22 recente na história da humanidade: ainda no Império Romano, crianças 23 deficientes eram sentenciadas à morte, sendo jogadas de penhascos. O 24 preconceito ao deficiente auditivo, no entanto, reverbera na sociedade 25 atual, calcada na ética diltarista, que considera inútil pessoas que, 26 aparentemente menos capacitadas, têm pouca serventia à comunidade, 27 como é caso de surdos. Os deficientes auditivos, desse modo, são muitas 28 vezes vistos como pessoas de menor capacidade intelectual, sendo 29 excluídos pelos demais, o que dificulta aos surdos não somente o acesso à 30 educação, mas também à posterior entrada no mercado de trabalho. 31 Nesse sentido, urge que o Estado, por meio de envio de recursos ao 32 Ministério da Educação, promova a construção de escolas especializadas em 33 deficientes auditivos e a capacitação de profissionais para atuarem não 34 apenas nessas escolas, mas em instituições de ensino comuns também, 35 objetivando a ampliação do acesso à educação aos surdos, assegurando a 36 estes, por fim, o acesso a um direito garantido constitucionalmente. 37 Outrossim, ONGs devem promover, através da mídia, campanhas que 38 conscientizem a população acerca da importância do deficiente auditivo para 39 a sociedade, enfatizando em mostrar a capacidade cognitiva e intelectual do 40 surdo, o qual seria capaz de participar da população economicamente ativa 41 (PEA), como fosse concedido a este o direito à educação e à equidade de 42 tratamento, por meio da difusão do uso de libras. Dessa forma, o Brasil 43 poderia superar os desafios à consolidação da formação educacional de 44 surdos.

Fonte: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/leia-redacoes-nota-mil-do-enem-2017.ghtml>

QUADRO ESPECÍFICO DAS FASES DA SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA

Premissa/tese	Argumento	Contra-argumento	Conclusão
<p>“A formação educacional de surdos, encontra, no Brasil, uma serie de empecilhos.” (l.1-2).</p>	<p>“[...] o descaso estatal com a formação educacional de deficientes auditivos: poucos recursos para construção de escolas especializadas e capacitação dos profissionais [...]” (l.19);</p> <p>“[...] O preconceito da sociedade com os deficientes: que consideram deficientes como menor capacidade intelectual. Excluindo-os do acesso a educação e ao mercado do trabalho” (l.27-30).</p>	<p>“[...] milhares de surdos de todo o país têm o seu direito à educação vilipendiado, confrontando portanto a constituição cidadã de 1988, que assegura a educação como um direito social de todo o cidadão brasileiro. [...]”.(l.6-8).</p>	<p>“Urge que o Estado... promova a construção de escolas especializadas... em ... e a capacitação de profissionais para atuarem não apenas nessas escolas, mas em instituições de ensino comuns também, objetivando ampliação do acesso à educação aos surdos, assegurando a estes, por fim, o acesso a um direito garantido constitucionalmente...]. As ONGs devem promover... campanhas que conscientizem a população acerca da importância do deficiente auditivo para a sociedade...” (l.31-39).</p>

Figura 3: Quadro específico das fases da sequência argumentativa de Bronckart (2007).

QUADRO ESPECÍFICO DO MODELO INTERACIONAL DE POSICIONAMENTO

Atenuador	Intensificador	Marcador de atitude	Auto-menção
<p>pode ser (l.2); deve ser (l.5).</p>	<p>direito vilipendiado (l. 6); investir minimamente (l.17); fator preponderante (l. 20).</p>	<p>direito vilipendiado (l.6;) descaso estatal (l. 9); negligência do Estado (l.16); fator preponderante (l. 20); ética dilitimista; (l.25).</p>	<p>direito social de todo o cidadão brasileiro. (l. 8).</p>

Figura 4: Quadro interacional de posicionamento de Hyland (2005).

QUADRO ESPECÍFICO DO MODELO INTERACIONAL DE ENGAJAMENTO				
Pronomes do leitor	Apertes pessoais	Diretivas	Perguntas	Conhecimento compartilhado
seu direito (l.6);	-----	urge (l.31)	-----	desse direito social tão importante; (l.18); essa forma de preconceito (l.21); direito garantido constitucionalmente (l.36).

Figura 5: Quadro interacional de engajamento de Hyland (2005).

Esta redação, como dito anteriormente, caracteriza-se como um texto argumentativo. O primeiro parágrafo traz a tese (premissa) de que a formação educacional de surdos, no Brasil, enfrenta grandes entraves que impedem sua eficácia. Nesta tese, a aluna já orienta em direção a dois argumentos: a má atuação do Estado e o comportamento preconceituoso da sociedade no que se refere à Educação Especial, que confirmam a premissa inicial.

O segundo parágrafo traz o primeiro argumento, no qual a aluna declara a ineficiência do Estado no cumprimento de um direito constitucional, ignorando-o, quando não constroi escolas especializadas, nem capacita profissionais na área, impedindo, de forma significativa, a execução desse direito básico.

No terceiro parágrafo, a autora da redação ressalta o segundo argumento de forma enfática: o preconceito da sociedade em relação aos surdos. Uma vez que a sociedade considera que pessoas com necessidades especiais possuem menor capacidade intelectual, impedindo-os, dessa forma, do direito à educação, e posterior inclusão no mercado de trabalho.

No quarto e último parágrafo, a estudante conclui que, para proporcionar o acesso à educação aos surdos – um direito garantido na constituição, – o Estado deve alocar recursos para construção de escolas especializadas e para capacitação de profissionais, ampliando o acesso à educação especializada também a escolas comuns, além de destacar a participação de ONGS em campanhas que enfatizem a

capacidade intelectual dos surdos, uma vez que eles são capazes de participar da população economicamente ativa, podendo assim, ser consolidada essa formação especial.

Os operadores metadiscursivos da dimensão de posicionamento utilizados na construção da argumentação são os atenuadores: **pode ser** e **deve ser** que, aparentemente, buscam suavizar a afirmação de que o Estado é omissivo em relação à garantia de um direito constitucional.

Entretanto, o uso de intensificadores, ao longo do primeiro e do segundo parágrafo, reforçam os grandes impedimentos causados pela ineficiência do estado, nas próprias palavras da aluna ao mencionar. “... o direito **vilipendiado, e o descaso e a negligência** do Estado”.

Vale destacar que a utilização dos intensificadores também serve como marcadores de atitudes, pois estes apontam, de forma bastante categórica, a opinião do emissor, neste caso a ineficiência do Estado e o preconceito da sociedade, como entraves na formação educacional dos surdos.

Quanto ao operador de auto menção, a autora utiliza apenas uma vez, quando ela se inclui no direito que todos têm à educação, quando diz: “... *direito social* **de todo o cidadão brasileiro.**” (l. 8).

Os operadores metadiscursivos da dimensão de engajamento destacados nesta análise são os pronomes do leitor: **seu** direito, que, por excelência, fala diretamente ao leitor.

Outro marcador que se destaca na categoria de engajamento é a expressão “*urge*” (l.3) que neste caso, é uma diretiva, que evoca o leitor a compartilhar de um ponto de vista anteriormente enunciado.

Há, ainda, os marcadores de conhecimento compartilhado: “... *desse direito social tão importante*”; (l.18); “... *essa forma de preconceito* (l.21)”; “... *direito garantido pela constituição*” (l.36), que fazem pressupor que os argumentos usados são conhecidos e reconhecidos pelo leitor.

Considerações finais

O principal objetivo deste trabalho foi investigar o papel dos marcadores metadiscursivos, com vistas ao seu uso na construção de uma sequência argumentativa em aulas de produção textual.

Ao longo da análise, demonstramos que alguns operadores metadiscursivos foram usados, ao mesmo tempo, nas dimensões de posicionamento e engajamento, isto pode ocorrer tendo em vista que ao se posicionar diante de um argumento, o emissor busca conquistar a adesão do leitor à sua tese, persuadindo-o.

Enfatizamos que um texto dissertativo não precisa ter uma sequência argumentativa, visto que pode se argumentar por meio de uma sequência explicativa, dissertativa ou até da heterogeneidade dessas sequências.

É verdade que não se pode afirmar que exista uma relação direta entre os marcadores metadiscursivos e as fases de uma sequência argumentativa. Mas é possível afirmar que a seleção das estratégias metadiscursivas interfere para a introdução de dados (argumentos) que ampliem a tese inicial, a contra argumentação até a tese final.

Nossa proposta, nesta pesquisa, foi oferecer dados para que os produtores de texto possam compreender que o simples uso dos operadores metadiscursivos não é suficiente para construir um posicionamento e um engajamento, por meio da linguagem que sustenta a consistência argumentativa. O uso deve ir mais profundamente ao emprego determinado por uma atitude que leve em consideração o contexto diante do qual o emissor é convocado a se posicionar.

Salientamos, finalmente, que o ensino de produção textual deve se voltar a um sujeito que pensa e é capaz, portanto, de construir argumentos na defesa de um ponto de vista.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan, 1992.

ARANHA, Marize Barros Rocha. *Do Pregoeiro ao Camelô : a construção dos gêneros pregão tradicional e pregão pós moderno*. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP Araraquara, São Paulo, 2010.

BONINI, Aldair. A noção de sequência textual na análise pragmática de Jean – Michel Adam. In: MEURER, J. L.; BONINI, Aldair; MOTTA-ROTH (orgs). *Gênero: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p.208-236.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 2007.

CRISMORE, A. *Metadiscourse and discourse processes: interactions an issues*. Discourse processes. Vol. 13. p. 191-205, 1990.

FARIA, Maria da Graça dos Santos. *A metadiscursividade em redações dissertativas de vestibulandos*. Dissertação apresentada ao Mestrado em Linguística da UFC. Fortaleza/CE. 2009.

HYLAND, K. Stance and engagement: a model of Interaction in Academic Discourse. In: *Discourse Studies*. Sage publications, 2005.

JACKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1963.

KOCH, Ingedore Villaça. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 2004.

PERELMAN, C. *Tratado de argumentação: a nova retórica*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ROJO, Roxane. Revisitando a produção de textos na escola. In; ROCHA, Gladys; COSTA Val Maria da Graça (orgs). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor*. Belo Horizonte, Autêntica/ CEALE/FAE/UFMG, 2005.

VAL , Maria da Graça Costa. *Redação e Textualidade*. Belo Horizonte: Editora Martins Fontes, 1993.

A LINGUÍSTICA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ALGUMAS REFLEXÕES

Ana Lúcia Rocha Silva¹
Monica Fontenelle Carneiro²

INTRODUÇÃO

COM base no entendimento de que os problemas relativos à língua portuguesa e seu ensino no Brasil têm uma longa história, remontando ao período de sua colonização, nunca é demais a retomada de discussões que são indiscutivelmente difíceis de um consenso, um exaurimento ou um ponto final.

Partindo dessa premissa, este artigo tem como objetivo discutir alguns aspectos da Linguística, ciência que tem como objeto de estudo a língua(gem), destacando as suas contribuições para o ensino da língua portuguesa, com ancoragem nos pressupostos teóricos que, a partir do *Curso de Linguística Geral*, de Saussure (1916), têm delineado esse percurso e evolução, tais como aqueles presentes nos trabalhos de Bagno (2001), Bezerra (2010), Cagliari (1994), Cosson (2009), Fonseca e Fonseca (1977), Garcia (1996), Geraldi (1996), Guimarães (2005), Ilari (2001), Ilari e Possenti (1991), Leal

¹ Professora do Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade Federal do Maranhão.

² Professora do Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade Federal do Maranhão.

(1997), Lopes (2007), Mattos e Silva (1998), Orlandi (2001, 2009), Possenti (1996, 2012), Soares (1996, 2004, 2012), Suassuna (1995), Travaglia (2003, 2004, 2006), dentre outros.

Inicialmente, apresentamos um breve histórico da Língua Portuguesa e seu ensino em nosso país e, em seguida, discutimos a importância da Linguística, seus principais fundamentos e suas contribuições para o ensino de línguas e, em particular, para o ensino do português como língua materna. Com base nessas reflexões, enfocamos os principais aspectos da gramática normativa no ensino de línguas, em especial da nossa língua materna, e as transformações ocorridas em decorrência das contribuições da Linguística. Concluímos, então, tecendo algumas considerações sobre o fazer pedagógico na língua materna.

A LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

A história da Língua Portuguesa, no Brasil, tem início com a chegada dos portugueses e colonização do território. Dividida por Guimarães (2005) e Orlandi (2001) em quatro momentos diferentes, consideradas as suas relações com as outras línguas, essa história inicia-se após o descobrimento, quando o português era ainda falado apenas pelos colonizadores do Brasil. Nesse período, eram línguas presentes na colônia: o português, a língua geral (mistura do português com a língua indígena tupi), e o latim. A língua portuguesa era a língua oficial e, como tal, utilizada nos documentos do Estado, mas ausente nas relações sociais e na escola. Nas conversas cotidianas, prevaleciam a língua geral, com origem no tupi e, nas diversas línguas indígenas. O latim estava presente na escola, onde os estudos se voltavam para a gramática latina, tendo como base livros da Roma Antiga.

Dessa forma, como língua franca, o português fazia parte do cenário linguístico colonial, juntamente com essas línguas e, depois, também com o holandês. Embora dominada pelos jesuítas, não era utilizada na catequese, uma vez que o trabalho de evangelização era realizado na língua geral. Por conta desse conhecimento, os jesuítas ministravam aulas de língua portuguesa apenas àqueles membros das

classes mais privilegiadas, direcionando-as para a leitura e a escrita do português. Esse ensino, entretanto, como destaca Soares (2004), era apenas um processo de alfabetização cuja continuidade se dava na escola com o estudo da gramática do latim.

Com a expulsão dos holandeses em 1654 e a chegada dos africanos escravizados e trazidos nos navios negreiros, tem início o segundo período. Nesse período, a Língua Portuguesa do Brasil nasceu oficialmente, com registro na Carta Régia enviada pelo Marquês de Pombal ao rei português em 12 de setembro de 1757. Segundo Orlandi (2009), essa carta estabelecia como obrigatório o ensino da língua portuguesa aos habitantes da metrópole e das colônias alémar, ao mesmo tempo em que tornava proibida a comunicação nas línguas indígenas. Com essas medidas, o Marquês tentava implantar o monolinguismo nas colônias e o Brasil, aparentemente monolíngue, ficava, assim, subordinado à coroa portuguesa, com base no entendimento de que os conquistadores, na grande maioria dos casos, efetivam sua dominação com a imposição de sua língua aos conquistados. Como resultado da reforma proposta por Pombal, o português, além de ser usado como língua oficial, passou a ser obrigatoriamente ensinado na escola, como disciplina da matriz curricular, no intuito de reduzir ao máximo a influência e o uso das línguas nativas, no caso a língua geral e as línguas indígenas.

Embora a Reforma implantada pelo Marquês de Pombal tenha tornado compulsório o uso do português e o ensino da sua gramática, por ser reconhecido como de grande ajuda para o ensino do latim e da retórica, o português continuou carente de prestígio. Apesar das medidas adotadas, a concepção do português como língua vulgar, opondo-se àquela do latim como língua culta, ainda permanecia, propiciando essa preferência pelos estudos do latim associados aos da retórica, a arte do bem dizer.

Após esse período, em janeiro de 1808, com o reino prestes a ser invadido pelas tropas de Napoleão Bonaparte e sem condições militares de rechaçar os franceses, D. João, ainda príncipe regente, decidiu transferir a família real e a corte portuguesa para o Brasil, sua principal colônia, contando, para isso, com a imprescindível ajuda dos franceses. Tem início, então, o terceiro momento, quando

chegam, em quatorze navios, cerca de quinze mil portugueses, com bagagem que incluía muito dinheiro, obras de arte, documentos, livros, bens pessoais e outros objetos de valor, e instalam-se na cidade do Rio de Janeiro. Essa mudança estimulou o uso da língua portuguesa, modificou as relações existentes entre as línguas em uso em terras brasileiras, enriqueceu o panorama cultural existente e contribuiu para fortalecer a unidade da Língua Portuguesa no Brasil. Foi nas cidades litorâneas, como Rio de Janeiro, Recife, Salvador, e nas cidades situadas nas regiões de Minas, onde se concentravam os habitantes de origem portuguesa, que a língua portuguesa mais rapidamente ocupou seu espaço, consolidando-se e deslocando a língua geral para o interior, para o sertão.

Nesse mesmo período de grande evolução, foram criadas a Imprensa e a Biblioteca Nacional, ambas diretamente responsáveis pela difusão da língua portuguesa via produção e circulação de jornais, assim como de livros, gramáticas e dicionários no território, como ressalta Orlandi (2009).

Mais tarde, ainda nesse período, com a independência do Brasil proclamada por D. Pedro I, o cenário mudou: o Estado brasileiro foi criado e as questões relativas à língua passaram a ser tratadas sob uma ótica mais nacionalista, como destaca Orlandi (2009), propiciando a produção de dicionários, gramáticas e o desenvolvimento vigoroso da literatura brasileira, evidenciando a relação linguística entre brasileiros, e apontando que essa relação entre língua e falante, nesse novo panorama, também muda.

No ano de 1826, quando, finalmente, os primeiros documentos oficiais começaram a ser escritos em língua brasileira, ou seja, na língua reconhecida como oficial no Brasil, teve início o quarto e último período. Foi, com respaldo legal, que, a partir de 1827, os professores passaram a usar a Gramática da Língua Nacional como base para suas aulas de português, diferenciando a Língua Portuguesa de Portugal daquela falada no Brasil, que se caracterizava por suas peculiaridades sóciohistóricas e culturais, como evidente símbolo nacional do novo país.

A partir daí, as conquistas foram acontecendo. Conforme leciona Soares (2012), a Língua Portuguesa foi inserida na matriz

curricular sob as seguintes disciplinas: gramática, retórica e poética, pois o ensino dessa língua prezava a sua condição de pilar da unidade nacional, de guardiã das ideias, crenças e valores que compõem o povo brasileiro, responsável pelo bom desempenho oral e escrito do falante dessa nova língua: o Português do Brasil. De 1818 a 1920, aconteceram algumas ondas migratórias e, em decorrência disso, estabeleceram-se as inevitáveis relações entre a Língua Portuguesa e aquelas dos diferentes povos que aqui chegavam.

Importantes marcos na história da Língua Portuguesa no Brasil são: a criação do cargo de Professor de Português, em 1871; a obrigatoriedade do exame de Língua Portuguesa, após 1871, na admissão aos cursos de nível superior do Império; assim como o nacionalismo fortalecido pela Proclamação da República, em 1889, que voltou o foco dos projetos a serem desenvolvidos para a unidade nacional na construção do conhecimento sobre a língua, a cultura e a identidade brasileiras.

No século XX, mais precisamente a partir de 1930, no início do governo de Getúlio Vargas, com a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, foram consolidados os programas oficiais e definidas as disciplinas que compunham as matrizes escolares. No período de 1937 a 1945, em decorrência do excessivo nacionalismo e da política linguística adotada de controle dos aspectos relativos à língua e identidade, a língua nacional contrapôs-se àquelas faladas pelos imigrantes, a ponto de ser estabelecido, via decreto, qual língua falar em determinado local e ocasião, o que evitou o uso das línguas dos imigrantes e estimulou a padronização da pronúncia em território brasileiro.

Depois de restaurada a democracia no país, em 1946, como resultado dos trabalhos desenvolvidos por uma comissão, nossa língua passou a ser denominada oficialmente de Língua Portuguesa. Inicialmente fundamentado no modelo da norma padrão (língua culta), nos anos 50, o ensino da língua portuguesa baseava-se no entendimento da língua como sistema, privilegiando o seu uso correto. Com as demandas das classes trabalhadoras, a escola, não mais privilégio de poucos, adequou-se às novas condições, que incluíam turmas com maior número de alunos que tinham as mais diferentes

origens e professores menos qualificados, absorvendo, nesse processo, algumas perdas inevitáveis. Assim, aconteceram mudanças não só nas disciplinas curriculares e nos objetivos estabelecidos para a instituição, mas também no conteúdo ministrado na disciplina Português.

É então que gramática e texto, estudo sobre a língua e estudo da língua, começam a constituir uma disciplina com um conteúdo articulado: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática (SOARES, 1996, p.17).

Em 1959, foi publicada, na forma de portaria - ainda em vigor - a Nomenclatura Gramatical Brasileira - NGB: que estabelecia as normas de uso da língua nacional escrita, numa tentativa de homogeneização da nomenclatura adotada em termos gramaticais. A década seguinte trouxe muitas mudanças para a vida do país e, com elas, as contribuições da Linguística para o ensino da Língua Portuguesa, que enfocaremos detalhadamente na próxima seção.

A LINGUÍSTICA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

O cientificismo linguístico teve ápice após a morte de seu criador, o suíço Ferdinand de Saussure, como resultado da publicação de suas ideias, por dois de seus alunos - Charles Bally e Albert Sècheyay - que reuniram seus apontamentos no livro *Curso de Linguística Geral*, em 1916, três anos após a morte do mestre. A partir de então, a ciência linguística tem ocupado espaços em todos os ramos de estudo que se queira relacionar com a linguagem, enquanto seu caráter científico tem instrumentalizado outras ciências, como a Psicologia, a Sociologia, a Biologia, a Psicanálise, a Filosofia, a Antropologia etc. e mesmo certas disciplinas. Em se tratando de língua materna, a Linguística tem contribuído para se descobrir caminhos de estudo e até mesmo para trazer compreensões de fenômenos linguísticos que envolvem a língua em seus diferentes

aspectos e usos, fenômenos para os quais há muito buscávamos explicações tanto no âmbito tradicional dos estudos da língua, como a morfologia, a sintaxe, a fonética e a semântica quanto em áreas como a Linguística Cognitiva, a Sociolinguística, a Pragmática, a Análise do Discurso, a Análise da Conversação, a Psicolinguística, a Semântica Argumentativa, a Linguística Textual, dentre outras que surgiram ao longo do século XX, como destaca Bagno (2001).

Como já mencionado, o ensino de língua portuguesa esteve, até o final século XIX, voltado para a tradição gramatical, sempre priorizando a homogeneidade padronizada. Isso deixou evidente, até os anos 50 do século XX, a inexistência de estudos descritivos da língua portuguesa no Brasil.

As primeiras mudanças nessa realidade aconteceram como resultado do trabalho de Joaquim Matoso Câmara Júnior, que, em 1938, ministrou o primeiro curso sobre Linguística no Brasil, na Universidade do Distrito Federal cuja proposta era tão vanguardista que sucumbiu às pressões conservadoras, sendo extinta em 1939, e depois substituída pela Universidade do Brasil. Assim, sem o devido reconhecimento por muito tempo, somente nove anos depois, Matoso Câmara Júnior voltou a ministrar aulas de Linguística. Suas obras, dentre as quais destacamos *Princípios de Linguística Geral* – o primeiro manual de Linguística do Brasil – publicado em 1942, entretanto, foram muito importantes e contribuíram significativamente para a difusão das teorias linguísticas no Brasil.

Também apontamos como relevante a inclusão da disciplina Linguística nos cursos universitários brasileiros, que data do ano de 1961, como resultado de uma Resolução do Conselho Federal de Educação. Essa disciplina tem o seu foco voltado para a discussão de teorias linguísticas de correntes diversas, de modo a contribuir para o desenvolvimento de estudos que tenham como objeto a língua(gem).

Essa inclusão teve grande repercussão no meio acadêmico, principalmente em decorrência das dificuldades encontradas em função do pequeno número de docentes que se mostravam qualificados para ministrar essa disciplina, levando o governo a oferecer, na Universidade de Brasília, em 1964, em caráter de urgência, o primeiro curso de formação para professores de Linguística. Ainda

por conta dessa carência, logo em seguida, ainda nesse mesmo ano, foi instalado o primeiro curso de pós-graduação em Linguística no Brasil, ainda em nível de mestrado.

O cenário em que a Linguística se inseriu, apesar dos esforços envidados pelo governo, não lhe foi muito favorável e o confronto com os gramáticos foi inevitável. Segundo Matos e Silva,

A Linguística Moderna, tanto pela via europeia como pela via americana, que mal aportava às nossas margens pela segura mão de Mattoso Câmara Jr., já estava contestada nas zonas estrangeiras de poder e é nesse contexto que explode, sem retorno possível, a Linguística Brasileira: na recusa à tradição histórico-filológica; na contestação aos ainda mal digeridos estruturalismos; já sufocada com o primeiro modelo chomskiano, o de 1957, que já se substituíra pelo modelo padrão de 1965. (MATOS E SILVA, 1998, p.102-3)

Para muitos, a Linguística surgiu como a disciplina que veio para substituir a gramática da Língua Portuguesa, ou mesmo como aquela que se propunha a proporcionar mais gosto pelo ensino-aprendizagem da língua, tornando-o mais flexível, mais liberal. O primeiro contato com essa ciência em um panorama de teorias, correntes e conceitos diversos, alguns dos quais já superados, enfrentando a necessidade de conhecer paradigmas para fundamentar suas escolhas, produziu, em muitos profissionais, juízo deturpado do objeto real da Linguística, que é tratar dos fenômenos da linguagem sem se desvincular da língua.

A Linguística está totalmente inserida na sociedade pós-moderna, pois, como já foi frisado, faz-se presente em diversas áreas do conhecimento. Dessa forma, muitas são as contribuições trazidas por ela, sendo a ciência da linguagem. Entretanto, apesar dos pressupostos linguísticos já terem sido incorporados nos manuais didáticos, ainda se vê muito uso indevido das abordagens linguísticas. Muitos profissionais se sentem indecisos, no tocante ao que ensinar e como ensinar. Isto se nota devido à liberdade de comunicação aceita e propagada pela Linguística.

[...] o professor de língua portuguesa na escola atual deve ter uma noção clara e sem preconceitos da língua. Nesse sentido, a ideia de línguas “fáceis”, “difíceis”, “simples” e “complexas” deve ser abolida. [...] as línguas apresentam diferenças entre si, mas não em complexidade (LEAL, 1997, p. 22).

Ao longo do tempo, a Linguística influenciou no ensino de língua materna e, quando esse reflexo fora observado, abriram-se caminhos para mais reformulações metodológicas e até curriculares. Mas, por que, depois de tantos anos de contribuições da Linguística, o ensino de língua materna ainda se apresenta sem progresso, apesar das novas visões sobre língua e linguagem? Eis o que leciona Ilari:

Indagar por que a Linguística contribuiu tão pouco para alterar os hábitos do ensino equivale em grande parte a constatar a ineficiência dos mecanismos que têm assegurado a mediação entre a pesquisa linguística, a cargo da Universidade, e o Ensino Secundário. Os mecanismos mais importantes têm sido, infelizmente, mecanismos que atingem o professor secundário não durante seu período de formação, mas durante seu exercício profissional, e ainda assim o fazem de maneira eventual. (ILARI, 2001, p.103)

Acrescentam-se a isso, outras causas: despreparo intelectual por parte dos interessados em aplicá-la nas atividades docentes, falta de acesso ao material didático específico, anseio pelo novo sem conhecimento de causa, etc. Isso tem gerado complicações e aplicações inadequadas, constatadas ao darmos uma olhada na prática docente onde se encontram certos professores cansados da gramática normativa, cansados de massacrar seus alunos com tantas regras e exceções que se contradizem e por isto querem inovar; o que acontece, então? Mistura de teorias linguísticas e o aluno acaba não entendendo o objeto real da ciência e sua aplicabilidade.

Entendendo que essa problemática ainda vai precisar de muita discussão, corroboramos esse pensamento com o que diz Ilari:

O quadro que acabo de traçar é real, a despeito de estar longe das vidas da maioria dos professores universitários e dos alunos de Faculdade de Letras. Ele deixa claro que a questão da Linguística

aplicada ao ensino do Português tem aspectos que não são nem científicos nem pedagógicos, mas sim de uma política educacional que transcende a iniciativa e a competência dos lingüistas e professores secundários, e diz respeito a quantos, por qualquer razão pessoal, familiar, social ou política, estão interessados em recuperar alguma dignidade de ensino. (ILARI, 2001, p.107).

A Linguística de Saussure segue a linha cujo princípio era uma simples demarcação entre língua e fala, e hoje, tem um universo estrelado de fenômenos da linguagem, vistos sempre sob novas perspectivas de estudo. E a língua portuguesa, também, segue sua jornada com as amarras deixadas pelos gregos, mas carecendo de latinos que arranquem a âncora e a deixe navegar pelos mares bravios de uma sociedade pós-moderna.

Aliando-se às práticas de ensino, faz-se necessário destacar os Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental/Língua Portuguesa (PCNLP), que trazem, em seu texto, destaque ao ensino da linguagem com atividade discursiva, como sistema simbólico usado em uma comunidade lingüística, demonstrando, dessa forma, a preocupação em ser valorizado o conhecimento de mundo do aluno. De igual modo, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), pontuam sobre a linguagem como sendo “a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade” (BRASIL, 2000, p.5). Como se vê nesses documentos apresentados pelo Ministério de Educação e Cultura, há nítida relevância quanto ao ensino de língua materna numa perspectiva totalmente voltada para o contexto sociocultural.

Os PCN's têm dado valiosa contribuição para o ensino de língua portuguesa e, em decorrência dessa nova roupagem, houve uma desmistificação da língua; a língua passou a ser vista nas suas mais diversas apresentações, conforme podemos ver no seguinte excerto:

a variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “Língua Portuguesa”, está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades [...] A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre “o que se deve e que não se deve falar e escrever, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua. (BRASIL, PCN’s: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa, p.29)

Vale ressaltar a definição de Fonseca e Fonseca (1977, p. 153): sobre o que ensinar língua portuguesa, assim se expressam “a aula de português é sempre aula de língua, de linguagem, de comunicação”, nessa perspectiva, tem-se uma configuração abrangente, o aluno é familiarizado com as variedades linguísticas, com a oralidade, com a escrita. A aula de língua portuguesa deve ser um momento da palavra onde todos se identificam. Cosson (2009) entende que no exercício da leitura podemos ser os outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos, sem que se perca a identidade de cada um.

Em assim sendo, a língua materna não se caracteriza como uma língua pronta e acabada, mas uma língua por meio da qual seus falantes interagem.

Segundo Bezerra (2010, p. 39), “tradicionalmente, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil se volta para a exploração da gramática normativa, em sua perspectiva prescritiva (quando se impõe um conjunto de regras a ser seguido)”. Essa prática é direcionada por uma visão de língua e normatividade; a língua se apresenta de forma homogênea, uniforme. Há, nessa prática, um descompasso entre o uso da língua e suas normas.

Apesar de todas as inovações e direcionamentos emanados pelo Ministério de Educação e Cultura, corroborados pelos avanços das abordagens linguísticas e, sobretudo, pelo desenvolvimentos tecnológico que trazem propostas de trabalho, ainda se encontram, nos livros didáticos, exposições com estruturas linguísticas formais,

fechadas hermeticamente, com base nas velhas metodologias tradicionais de ensino da língua puramente gramatical.

A LINGUÍSTICA, A GRAMÁTICA NORMATIVA E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Linguística é a ciência que tem por objetivo estudar a linguagem, capacidade peculiar do homem para se comunicar usando uma determinada língua.

Há que se dizer que a ciência linguística sozinha não pode renovar o ensino do vernáculo. Seus conhecimentos servem de bases para explicações, para preenchimento de lacunas deixadas pelas gramáticas normativas.

Em virtude de termos diversidades culturais, temos, também, diversidades de línguas, ponto em que se prende a Linguística – o estudo dessas variedades de línguas. Estudo este que mostra o funcionamento dessas línguas, bem como seus modelos e unidades que as compõem. Assim, sabemos que as línguas são compostas de signos e que os signos são formados de significados e significantes, nisto consiste a estrutura de uma língua, e por isto se justifica o que Saussure afirmou “a língua é forma e não substância”. Para estudar essa forma, a Linguística precisa dos elementos que se juntaram para existir o todo “língua”. Entendemos que nisso reside a interdisciplinaridade da Linguística com a gramática, (referimo-nos à gramática prescritiva-normativa), ou seja, na necessidade do conhecimento gramatical de uma língua que é a instrumentalização metalinguística responsável pela aplicação metodológica e conceitual das teorias linguísticas. Como afirma Lopes,

A Linguística é uma ciência interdisciplinar. Ela toma emprestado a sua instrumentação metalinguística dos dados elaborados pela Estatística, pela Teoria da Informação, pela Lógica Matemática, etc., e, por outro lado, na sua qualidade de ciência-piloto, ela empresta métodos e conceitos que elaborou à Psicanálise, à Musicologia, à Antropologia, à Teoria e Crítica Literária, etc.; enfim, ela se dá como Linguística Aplicada, ao Ensino das Línguas e à Tradução Mecânica. (LOPES, 2007, p. 24)

Foi graças à Linguística que se desmistificou o purismo gramatical, que se desmoronou o ensino centrado na codificação/decodificação da língua. O que se tinha era um ensino de Teoria Gramatical tradicional que se respaldava em hipóteses nocionais e imperfeições; ensino que apresentava a linguagem tão-somente como expressão do pensamento, ensino gramatical feito para apoiar a língua latina. Este foi iniciado no Brasil a partir do século XIX, por volta do fim do Império, e, só a partir do século XX, foi que o ensino gramatical começou a galgar autonomia. Mas, apesar de estarmos em pleno século XXI e de termos grandes contribuições da ciência da linguagem para o ensino de línguas, ainda são encontrados linguistas que vivem alardeando teorias sem conclusões precisas, como também, professores ensinando as regras do falar e escrever corretamente, na antiga visão do certo e do errado, isto porque “o ensino de língua materna, marcado por uma tradição greco-latina teve seus objetivos de ensino construídos sob alicerces normativos, não funcionais, em vista disso, a escrita não foi alicerçada.” (FONSECA; FONSECA, 1977, p. 48)

Considerando as posições de muitos pesquisadores que se opõem ao ensino da Gramática Tradicional, destacamos o entendimento de Geraldi sobre essa questão:

[...] as classes gramaticais lhe são apresentadas [ao aluno] a partir de definições, sem que os critérios de classificação sejam explicitados e sem que os objetivos da própria classificação sejam considerados. Aprende nomes de classes, definições, faz exercícios, mas não consegue entender a razão de tais classificações. Obviamente, a teoria gramatical tradicional que embasa os estudos escolares não tem critérios muito precisos – ora os critérios são morfológicos, ora semânticos, ora sintáticos. Além disso, toda classificação responde a algum objetivo teórico (em língua não há classes naturais, e aquelas que construímos respondem a alguma necessidade do estudo teórico que as produziu), e este objetivo nunca é explicitado no ensino da gramática (a classificação parece ter um valor em si). (GERALDI, 1996, p.133)

Para comprovarmos que o cenário existente não apresenta grandes modificações, retomamos a questão do ensino de língua

portuguesa nas escolas: estas propõem-se a ensinar português padrão, diferentemente do objetivo defendido por Possenti (1996, p. 63) para o seu ensino que: “ é o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico”.

Segundo Possenti (2012), mesmo considerando todas as discussões já realizadas com foco na relação gramática e ensino, a questão ainda persiste sem solução, pois, apesar de todas as mudanças propostas, os resultados, na prática, ainda se mostram insatisfatórios. Paralelamente, há entendimentos diversos quanto às orientações didáticas: o ensino com seu foco voltado para o uso da língua ou para as regras.

Além disso, há diferentes posturas entre os linguistas em torno da noção de gramática. Para Franchi (2006, p. 99), a gramática é um “conjunto de regras e princípios de construção e transformação das expressões de uma língua natural que as correlacionam com seu sentido e possibilitam a interpretação”. Já Possenti (2012, p. 64) simplifica, entendendo, de forma ampla, a gramática como “conjunto de regras”. Ele afirma ser possível caracterizá-la de três modos: “1) conjunto de regras que devem ser seguidas; 2) conjunto de regras que são seguidas; 3) conjunto de regras que o falante da língua domina”. Para o teórico, é importante destacar essas três noções porque cada uma delas representa o eixo central de uma concepção de gramática, respectivamente: normativa, descritiva e internalizada.

A escola se obriga a ensinar ao aluno falar, escrever e ler a língua pátria esta é uma tarefa difícil porque depende da concepção que o professor tem sobre língua e como, muitas vezes, a concepção de língua não é precisa, ou mesmo não existe, esse professor conduz o ensino à gramática normativa, porque entende que diversidades linguísticas são erros, que a escola tem que levar o aluno a ler e escrever nos termos da norma padrão; proposição de ensino que esmaga o aprendiz nas suas condições sociais, culturais e até familiares, sem se falar da exclusão social causada ao aluno. Travaglia (2006, p.17) chega a afirmar que um dos objetivos do ensino de língua materna é “desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua. [...] é abrir a escola à pluralidade dos discursos”. Isto quer dizer que,

sua produção e reprodução são fatos cotidianos, localizados no tempo e no espaço da vida dos homens.

Enfatizando esta prerrogativa leciona Cagliari (1994, p. 28) “o professor de português deve ensinar aos alunos o que é uma língua, quais as propriedades e usos que ela realmente tem, qual o comportamento da sociedade e dos indivíduos com relação aos usos linguísticos, nas variadas situações de suas vidas.”

Defendemos a ideia de que a Linguística continua oferecendo alternativas para o ensino de língua, inclusive, através das abordagens teóricas contemporâneas. Todavia, hoje, ainda perduram dúvidas na cabeça de alguns professores de língua portuguesa: como aplicar as teorias linguísticas no ensino de língua? Há mesmo interação entre ensino de Língua Portuguesa e Linguística?

A linguística aplicada ao ensino de línguas absorverá os aspectos centrais que decorrem do conhecimento científico da natureza e funcionamento da linguagem e das línguas, da sua aquisição e domínio por parte de um falante, do papel que desempenham no seio das comunidades, e suscitará que informem a didática, constituindo-se em instrumento de configuração, de equacionamento e também de resolução de problemas que atingem esta área de atividade. (FONSECA; FONSECA, 1977, p. 23)

A propósito disso, convém salientar que há um consenso entre a maioria dos professores de língua materna e os linguistas ao afirmarem ter a Linguística muito a oferecer ao ensino de língua portuguesa. Dentre esses linguistas, destacamos Ilari (2001, p. 18) o qual afirma que “a Linguística promove uma maior abertura teórica, imprescindível para a transformação do ensino tradicional.” Ambos Ilari e Possenti (1991, p. 8) veem na teorização linguística um caminho para se buscar construir a ideia de língua que estaria subjacente à prática de ensino:

A relação da linguística com o ensino de línguas é muito menos a de fornecer técnicas do tipo ‘como ensinar sintaxe a partir de uma certa teoria sintática’ ou ‘como trabalhar com o texto a partir de uma certa teoria da compreensão’, mas a de buscar nas diversas

teorias princípios capazes de combinar-se numa concepção minimamente consistente de língua e de aprendizagem: o estruturalismo convenceu-nos de que todas as línguas (todos os dialetos) são iguais; a GGT acostumou-nos a pensar numa gramática internalizada, responsável por nosso desempenho linguístico; a sociolinguística mostrou que os falantes dominam gramáticas variáveis e têm sensibilidade para realizar as alterações estilísticas requeridas pelos diferentes contextos; as teorias interacionistas mais recentes nos lembram a todo momento que falamos para um interlocutor real, com a consequência, entre outras, de que escrever para ser lido é natural, mas é artificial escrever por escrever. (ILARI; POSSENTI, 1991, p. 11).

Autores como Fonseca e Fonseca (1977, p. 56) assim se expressam em relação à Linguística e o ensino de língua materna: “... para o professor de português, saber linguística representa adquirir as bases teóricas de uma correta perspectivização do fenômeno linguístico, como condição para imprimir um cunho científico à sua atuação didática.”

A Linguística é a ciência da linguagem e, a linguagem o modo do homem instrumentalizar a gramática. Assim, não se concebe separar Linguística de gramática, e entre elas não deve haver diapasão. Como já assinalado, para que possamos compreender a Linguística, devemos conhecer a gramática da língua que queremos estudar. Sob esse aspecto entendemos que:

Não se domina uma língua pela incorporação de um conjunto de itens lexicais (o vocabulário); pela aprendizagem de um conjunto de regras de estruturação de enunciados (gramática); pela apreensão de um conjunto de máximas ou princípios de como participar de uma conversação ou de como construir um texto bem montado sobre determinado tema [...] (GERALDI, 1991, p. 17)

A Linguística está sempre com novos rumos de trabalho para o estudo da linguagem. Parece-nos evidente que muitos professores ainda não conseguiram aplicar a Linguística ao ensino de língua portuguesa. Uns sufocam a língua materna com os conhecimentos linguísticos, outros embaralham esses conhecimentos com a gramática normativa da língua, o que impede que determinemos em

que uma está se beneficiando com a outra. O ponto negativo mais óbvio é que certos professores de língua materna não têm domínio suficiente dos conhecimentos básicos do sistema linguístico que manejam, ou melhor, não conhecem os mecanismos linguísticos presentes na língua, e não há como aplicar teorias linguísticas sem dominar a própria língua. Assim,

Em face, pois, desse aspecto da linguagem, é justo que nós professores nos preocupemos apenas com a língua, que cuidemos apenas da gramática, que nos interessemos tanto pela colocação dos pronomes átonos, pelo emprego da crase, pelo acento diferencial, pela regência do verbo assistir? Já é tempo de zelarmos com mais assiduidade não só pelo polimento da frase, mas também, e principalmente, pela sua carga semântica, procurando dar aos jovens uma orientação capaz de levá-los a pensar com clareza e objetividade para terem o que dizer e poderem expressar-se com eficácia. (GARCIA, 1996, p. X).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se viu, enquanto muitos estão à mercê de respostas para o velho problema “ensino da língua materna”, a Linguística contemporânea evolui claramente, abrindo horizontes, oferecendo perspectivas para o ensino-aprendizagem das diversas línguas do mundo.

Entendemos que o professor de língua materna deve exercer total domínio sobre ela, conhecer sua história, sua formação, sistematização e, inclusive, ter em mente os porquês, as incoerências da norma, para só assim, aplicar as teorias linguísticas; estas, por sua vez, também devem ser bem conhecidas e vivenciadas através das experiências cotidianas com a língua e linguagem.

Ao concluir estas exposições, urge reafirmar claramente que não se pretendeu colocar a Linguística numa linha de “tábua de salvação” para o sucesso das aulas de língua portuguesa, senão apontar um dos caminhos para se justificar e explicar tantas exceções e regras sem sentido. Reafirmamos que as abordagens linguísticas estão prontas para serem discutidas e comprovadas através do ensino. Só desta maneira poderemos entender os fenômenos que envolvem a velha,

mas sempre inovadora dicotomia linguística *langue e parole*. Com esta exposição esperamos ter contribuído para mais uma reflexão do fazer pedagógico da língua materna.

Para corroborar estas considerações finais, achamos de bom alvitre registrar as palavras de uma bela entrevista realizada com o Professor Luiz Carlos Travaglia:

ReVEL - Para o senhor, quais são as principais contribuições que a linguística moderna trouxe para o professor de língua materna?

Luiz Carlos Travaglia – São tantas que fica impossível enumerar. Todavia podemos dizer de maneira genérica que a grande contribuição da **linguística** moderna para o professor foi trazer um conhecimento mais estruturado, científico e profundo sobre como a língua é constituída e sobre como ela funciona enquanto instrumento de comunicação com uma dimensão social e histórica que é mesmo constitutiva da língua. O professor que domina esse conhecimento tem melhores condições de decidir o que é pertinente trabalhar com os seus alunos e como estruturar as atividades que os ajudem a atingir um maior domínio da língua e a ter uma maior e melhor competência comunicativa. É preciso, entretanto, ter a humildade de reconhecer que o muito que sabemos hoje em relação ao que se sabia no início do século XX é ainda pouco.” (TRAVAGLIA, 2004, p.1)

Por fim, há que dizermos ter sido através da Linguística que os campos de pesquisas sobre a língua(gem) têm avançado e, com isso, o professor de língua portuguesa, hoje, com uma oferta ampla, variada, significativa e bastante farta de bibliografia com foco nessas questões, tendo tido oportunidade de vivenciar e acompanhar as discussões sobre a língua que fala, que escreve, que lê e que ensina, sempre ciente de que a Linguística, como toda ciência, tende a se aprimorar, como saber em permanente construção, questionando, testando e acrescentando certezas, assim como suscitando dúvidas que revelam sua incompletude.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro?** : um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico metodológicos. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. – Brasília. MEC/SEF, 1998. 174 p.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (1ª a 4ª) – Brasília. MEC/SEF, 1997. _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclo do Ensino Fundamental** – Brasília. MEC/SEF, 1997.

_____. **PCN Ensino Médio**, Parte II. Brasília. MEC/SEF, 2000.

_____. **PCN+ Ensino Médio**: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília. MEC/SEF, 2002.

_____. **PCNEM Ensino Médio**: Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília. MEC/SEF, 1999.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, 1994.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

FONSECA, Fernanda; FONSECA, Joaquim. **Pragmática linguística e ensino de português**. Coimbra, Livraria Almedina, 1977. p. 39-40.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GARCIA, Othon Maia. **Comunicação em prosa moderna**: aprender a escrever, aprendendo a pensar. 17. ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagens**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. Linguagem e ensino. Exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1996.

GUIMARÃES, Eduardo. **Multilinguismo**: divisões da língua e ensino no Brasil. Campinas: CEFIEL/IEL, 2005.

ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ILARI, Rodolfo; POSSENTI, Sírio. Ensino de língua e gramática: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor? In: CLEMENTE, Elvo (org.): **Linguística aplicada ao ensino de português**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991. (Novas Perspectivas, 11), p. 7-15.

LEAL, Maria Auxiliadora da Fonseca. O ensino do português na escola atual: análise de

alguns fenômenos de mudança. In: DELL' ISOLA, Regina Lucia P; MENDES, Eliana

Amarante M (Orgs.). **Reflexões sobre a língua portuguesa**: ensino e pesquisa. Campinas: Pontes, 1997.

LOPES, Edward. **Fundamentos da linguística contemporânea**. São Paulo: Cultrix, 2007.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Estudos Linguísticos e Literários**: Sobre

desencontros e reencontros. Filologia e Linguística no Brasil no século XX. São Paulo: 1998.

ORLANDI, E. P. (Org.). **História das ideias linguísticas no Brasil:** construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli . **Língua brasileira e outras histórias:** discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas: RG, 2009.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: Mercado Aberto/ALB, 1996.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. **Revista de Educação/AEC**, n.101, ano 25, p. 9-19, out./dez., 1996.

_____. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma.** São Paulo: Edições Loyola, 2004.

_____. **Alfabetização e letramento.** 6.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

SAUSSURE, Ferdinand de. (1916)

SUASSUNA, Livia. **Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática.** Campinas: Papyrus, 1995.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática: ensino plural.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna: uma entrevista com Luiz Carlos Travaglia. **ReVEL.** Vol. 2, n. 2, 2004. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

_____. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.** São Paulo: Cortez, 2006.

AValiação da fluência na aula de inglês: considerações sobre alguns parâmetros temporais e prosódicos

Francisco Wellington Borges Gomes¹

INTRODUÇÃO

O termo fluência é usado para se referir a várias habilidades diferentes de uso da língua, em contextos igualmente variados. Na língua materna, ele pode tanto abranger aspectos da oralidade quanto da leitura e da escrita, embora geralmente esteja relacionado a aspectos do desempenho oral. Hudson, Lane e Pullen (2005), por exemplo, definem como fluência em leitura a habilidade de ler um texto na velocidade da conversação, usando adequadamente os elementos prosódicos. Nesse conceito, a fluência é tida como sinônimo de decodificação do texto, já que não é necessário compreendê-lo em todas as suas matizes. Para ser fluente, na perspectiva dos autores, bastaria que o leitor fosse capaz de decodificar o texto escrito em uma velocidade que se assemelhasse à da fala.

Uma visão diferente é apresentada por Ribeiro (2014), para quem fluência leitora é um conjunto de habilidades que permitem “uma leitura sem embaraço, sem dificuldades em relação ao texto”,

¹ Professor permanente dos Programas de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí e da Universidade Estadual do Piauí, atualmente realizando estágio de pós-doutoramento na Universidade de Brasília.

envolvendo, para isso, uma série de habilidades que vão desde o reconhecimento das letras até o reconhecimento de discursos e o entrecruzamento de unidades maiores de textos. Nessa segunda perspectiva, embora a fluência abranja a ativação de conhecimentos que não se limitam somente ao reconhecimento das palavras, vemos que ela também está associada à velocidade com a qual se lê o texto.

No campo da escrita, o termo fluência também é usado para designar uma série de habilidades diferentes, o que leva, segundo Latif (2013), à dificuldade em se avaliar textos escritos sob essa perspectiva, especialmente porque o conceito ainda se encontra, mesmo na escrita, fortemente atrelado à produção oral. Lenski e Verbruggen, (2010), por sua vez, definem fluências escrita como a habilidade de criar textos sem que haja uma grande dependência da memória de trabalho. Nesse caso, ser fluente é ser capaz de escrever sem a necessidade de mobilizar um grande esforço cognitivo. Já Fellner e Apple (2006) propõem um conceito para fluência escrita mais ligado à velocidade de produção do texto. Para os autores, ela seria medida de acordo com a capacidade de produzir textos inteligíveis em um determinado espaço de tempo, levando-se em consideração a frequência e a variedade lexical.

Na oralidade, também podemos observar que o conceito de fluência está profundamente ligado à velocidade da fala, ao esforço cognitivo que o falante demonstra para produzir o discurso oral, à frequência e variedade vocabular, além da criatividade na produção do discurso oral, dentre outros fatores. Assim, na língua materna, um falante com alguma dificuldade no planejamento ou na produção da fala, assim como com o uso limitado de itens lexicais, pode não ser considerado fluente na sua própria língua.

Segundo Filmore (1979), ser fluente na língua materna corresponde a dominar as quatro habilidades descritas a seguir:

- a. Falar com poucas pausas;
- b. Falar de maneira lógica e coerente, com sentenças semanticamente densas;
- c. Ter coisas apropriadas a dizer nos mais variados contextos;
- d. Ser criativo e imaginativo no uso da linguagem

No que se refere a uma língua estrangeira (LE), além das definições acima, o termo fluência abrange conceitos e ideias ainda mais diversos. Para Brown (1994), por exemplo, ser fluente significa ser capaz de dizer ou escrever em um fluxo contínuo por um período curto de tempo sem qualquer necessidade de correção, seja ela feita pelo próprio falante ou por outros. Nessa visão, vemos que a fluência na LE relaciona a velocidade da fala, da escrita ou da leitura com o desempenho gramatical.

Embora o termo, como vimos acima, possa ser usado tanto para descrever o desempenho na língua escrita como na oralidade, é inegável que na literatura sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras a fluência seja frequentemente associada à competência linguística oral. Apesar disso, mesmo quando se considera apenas a oralidade, ela abrange conotações diferentes de acordo com as diversas situações de uso da língua, de modo que os parâmetros para se avaliar a fluência de um falante em uma situação de alto estresse cognitivo e emocional não são os mesmos usados para avaliar o desempenho linguístico em situações de baixa tensão (DERWING et al., 2004). Desse modo, um mesmo falante pode ter desempenho oral na língua ao falar em público para pessoas desconhecidas diferente de quando fala para um número reduzido de pessoas com os quais já está familiarizado.

Ainda, enquanto que para alguns a fluência pode ser interpretada como sinônimo para comportamento de fala, em que se comunicar de maneira clara é o fator mais importante, para outros ter fluência é produzir discurso na velocidade e com características do discurso de falantes nativos. Powler e Syder (1983), por exemplo, defendem que a fluência oral está relacionada à habilidade do indivíduo de produzir significados na LE utilizando expressões que são gramaticalmente e pragmaticamente semelhantes ao uso feito por falantes nativos. Nesse caso, temos por trás do conceito a ideia de que o modelo ideal para o uso da língua seriam os padrões adotados por falantes nativos. Essa perspectiva, entretanto, esbarra na ambiguidade do uso do termo dentro dos contextos de uso nativo da língua, afinal, como vimos, mesmo na análise de amostras de falantes nativos é difícil adotar parâmetros uniformes para designar quem é ou não fluente na sua própria língua.

Para Klippel (1987), por sua vez, a fluência em LE está mais relacionada à capacidade do usuário de se envolver com sucesso em situações de comunicação na língua estrangeira, independentemente de sua aproximação com um desempenho de um falante nativo. Nessa visão, seria fluente aquele usuário da língua que é capaz de se comunicar utilizando os mais diversos recursos que compõem a linguagem, tais como gestos e outras formas de comunicação não verbal. Ela também implica em uma maior liberdade em relação ao uso de padrões gramaticais, uma vez que a criatividade que leva ao uso bem sucedido da língua tende a ser o critério predominante de análise.

A fluência oral por vezes também é vista como dependente dos padrões prosódicos e rítmicos que o falante adota. De acordo com Préfontaine e Kormos (2016) os padrões de entoação e de acentuação podem afetar a comunicação mais do que aspectos temporais como a frequência e a localização das pausas. Embora a entoação não seja tradicionalmente usada como um instrumento de análise da fluência, ao contrário do que acontece com o ritmo, ela está relacionada à percepção da confiança na fala. Para Préfontaine e Kormos, dentro os parâmetros geralmente usados por interlocutores para avaliar se alguém é ou não fluente em uma língua está a aparente segurança no uso da LE demonstrada por meio de discurso natural e sem esforço.

Dentre outras definições para fluência oral, presentes na literatura linguística, temos:

- a. A aceitabilidade comunicativa do ato da fala. (SAJAVAARA, apud KORMOS & DÉNES, 2004)
- b. Uma impressão por parte do ouvinte de que os processos de planejamento e produção da fala estão funcionando eficientemente. (LENNON, apud KORMOS & DENÉS, 2004)
- c. O desempenho idêntico ao de um falante nativo na comunicação oral. (CUCCHIARINI et al, 2000)
- d. Quando as atividades de planejamento e produção da fala podem ser realizadas quase que simultaneamente pelo falante. (RIGGENBACH, apud KORMOS & DÉNES, 2004)

Como vemos, há grandes divergências em relação ao conceito de fluência para diferentes pesquisadores. Por outro lado, também parece haver alguns consensos. Um deles é a ideia de que a fluência está diretamente ligada ao desempenho em variáveis temporais. Sobre isto, Wood (2001) nos diz que:

Nos últimos vinte anos, tornou-se claro que a fluência oral em uma segunda língua é uma função de pausas e hesitações e da sua conexão com a estrutura e pragmática (...) em todos os estudos sobre o desenvolvimento da fluência na fala, há um grande índice de concordância sobre os tipos de variáveis temporais a serem considerados.

Nessa perspectiva, a fluência está ligada à velocidade da fala e à quantidade de hesitações presentes no discurso. Esse ponto de vista é corroborado por Brown (1994). Ao listar algumas das características da linguagem oral que influenciam no processo de compreensão do discurso falado, o autor menciona que a velocidade da fala e o número e a duração das pausas são características que podem tornar o discurso de um falante de língua estrangeira incompreensível. Para o autor, usuários de uma LE devem ser capazes de produzir discursos em velocidades variadas, às vezes com poucas pausas. Entretanto, o autor sugere que ao se avaliar a fluência de falantes de uma LE sejam considerados além de aspectos quantitativos, tais como a velocidade da fala e a quantidade de hesitações, aspectos qualitativos, tais como a capacidade dos falantes de produzir discurso natural e criativo, assim como aspectos quali quantitativos, como o ritmo e densidade lexical, frequência e localização das pausas no discurso, a densidade semântica, e a avaliação do desempenho dos sujeitos por um grupo de jurados.

A partir dessas considerações, que visavam esclarecer sobre os diversos níveis de análise da fluência, assim como preparar terreno para as discussões que se seguem, adotaremos nesse texto a perspectiva de que fluência oral consiste na produção de enunciados com poucas interrupções no encadeamento de sons, palavras, orações e ideias, de modo que o fluxo de comunicação não seja dificultado.

Nesse capítulo trataremos da verificação da fluência oral de um grupo de alunos de língua inglesa enquanto recebiam instrução por meio de materiais audiovisuais autênticos. Para isso, adotaremos como parâmetro de avaliação aspectos temporais como a frequência e a localização das pausas no discurso, e aspectos prosódicos, como a percepção da autoconfiança no uso da LE verificado por meio de padrões prosódicos de entoação em frases declarativas. Para a triangulação das análises, também adotaremos a avaliação de jurados.

Antes disso, entretanto, discutiremos um pouco sobre os principais parâmetros usados para avaliação da fluência oral, focando na análise das variáveis temporais e dos padrões de entoação. Em seguida, discutiremos brevemente sobre o papel de materiais audiovisuais como instrumentos de contato com modelos autênticos de uso da língua estrangeira, assim como sobre as potencialidades desses recursos para o desenvolvimento da fluência oral. Por fim, apresentaremos análises de cunho exploratório dos dados coletados com o grupo de alunos participantes da pesquisa para demonstrar exemplos de aplicação dos aspectos temporais e prosódicos na avaliação da fluência. O objetivo com essa seção é fornecer a professores de LEs parâmetros que possam ser usados por eles para avaliar o desempenho linguístico oral de seus alunos.

PARÂMETROS TEMPORAIS PARA AVALIAÇÃO DA FLUÊNCIA ORAL EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Em estudos que discutem sobre fatores temporais usados para medir fluência, tais como Wood (2001), Kormos & Dénes (2004), e Cucchiari et al. (2000), vários são os parâmetros frequentemente utilizados geralmente como mecanismos que permitem avaliar a velocidade da fala dos alunos.

Um desses mecanismos é a contagem do número de sílabas articuladas por minuto em amostras de discurso oral. Essa contagem tem sido apontada com um critério de avaliação relevante por indicar a capacidade do falante para planejar e produzir discurso simultaneamente. Todavia, é preciso considerar que se

utilizada sem a complementariedade de outros parâmetros, essa estratégia pode levar a enganos, uma vez que somente a produção de uma grande quantidade de sílabas por minuto nem sempre indica um discurso coeso, gramatical ou inteligível. Da mesma forma, para que a contagem de sílabas por segundo seja um parâmetro confiável é necessário considerar outros aspectos que estão fora das amostras de fala em análise, tais como os contextos de produção do discurso e os tópicos sobre os quais se fala, já que falar sobre temas desconhecidos ou em contextos de estresse cognitivo e afetivo exigem maior planejamento da fala e, portanto, ocasionam a redução desse número de sílabas articuladas por minuto, levando a um indício enganoso de falsa fluência, em alguns casos.

O ritmo é outra variável temporal frequentemente usada na medição de fluência. Ele consiste na medição do número de palavras acentuadas por minuto em um trecho de discurso. Kormos & Dénes (2004) afirmam que, embora ainda pouco utilizado, o ritmo é um indicador tão confiável quanto o número de sílabas articuladas por minuto na medição da fluência e que, às vezes, é um melhor indicador porque pode ser calculado mais facilmente, além de levar em consideração aspectos fonológicos na análise da fluência. Ainda segundo os autores, é possível que um falante obtenha um alto índice de sílabas articuladas por minuto, mas não seja um falante fluente se a quantidade de palavras acentuadas produzidas por ele for muito baixa. Da mesma forma que a contagem das sílabas articuladas por minuto, a medição da fluência baseada no ritmo também exige cautela para que enganos sejam evitados.

Outro parâmetro geralmente utilizados para se medir a fluência é a densidade lexical. Ela pode ser identificada pela contabilização do número total de palavras diferentes em uma amostra de discurso dividido pelo número total de palavras desta amostra (KORMOS E DÉNES, 2004). Ela é uma estratégia bastante interessante quando associada à parâmetros quantitativos, como a contagem das sílabas articuladas por minuto e o ritmo, por mostrar se a velocidade da fala está associada ao conhecimento do léxico da LE e à criatividade. Nessa perspectiva, falantes que produzem discurso rápido mas com pouca variedade lexical são geralmente

vistos como menos fluentes que aqueles que falam rápido e utilizam vocabulário mais variado.

A este respeito, Wood (2001) nos diz que a automatização e a linguagem formulaica são elementos importantes no desenvolvimento da fluência, uma vez que a linguagem automática é ativada e processada mais rapidamente, exigindo pouco ou nenhum esforço ou atenção, permitindo que o falante não-nativo alcance a velocidade de fala característica de um discurso fluente. Nessa perspectiva, o uso de estruturas automatizadas é tão importante no desenvolvimento da fluência quanto a habilidade de produzir construções criativas, sendo que o usuário fluente de uma LE deve ser capaz de usar eficientemente os dois processos.

Além desses três parâmetros, a frequência e a duração de pausas e hesitações no discurso oral é um instrumento bastante mencionado na literatura especializada. Pesquisadores como Lennon (1990), Riggensbach (2000), Freed (1995) e Wood (2001) afirmam que a frequência de pausas não preenchidas é importante para discriminar o falante fluente do não-fluente, uma vez que sua presença no discurso oral tende a diminuir com o aumento da fluência.

Explicações para este fato são dadas por Fulcher (1996, apud Kormos e Dénes, 2004) ao dizerem que estudantes com baixa fluência tendem a hesitar porque eles têm problemas para lembrar e usar itens lexicais, decodificar a forma gramatical da mensagem e corrigir a fala, enquanto estudantes fluentes podem planejar antecipadamente o discurso e só hesitar quando expressam ideias complexas. Chicchiarini et al. (2000, p.1996), a propósito disso, dizem que:

na percepção da fluência, a frequência das pausas é mais relevante do que sua duração e que a diferença entre fluentes e não fluentes está no número de pausas que eles dão, ao invés do tempo que elas duram.

Assim como para Chicchiarini et al. (2000), para Dechamps (1980, apud Wood, 2001) uma quantidade elevada de pausas e hesitações é uma característica de baixa fluência, especialmente quando elas ocorrem no meio das frases. Pessoas fluentes tendem a pausar nas junções entre frases ou entre as próprias sentenças.

Em inglês, os falantes organizam as palavras em pequenos grupos significativos. Estes grupos, compostos por frases curtas, separadas entre si por pequenas pausas, que apresentam, cada uma delas, um núcleo (sílabas, ou palavra) que é enfatizado para direcionar o significado, são conhecidos como “grupos de pensamento”.

Por mais que um falante pronuncie claramente todas as palavras, sem estes grupos o discurso é percebido por outros falantes como de difícil compreensão. Por exemplo, o número de telefone 5551212, falado ininterruptamente é mais difícil de ser compreendido do que quando falado com uma pausa: 555/1212. Da mesma forma, a sentença *In terms of male life expectancy, the country of Iceland ranks the highest with 74 years*, dita sem a divisão em grupos de pensamento, ofereceria dificuldades para quem a ouve. Para que ela fosse percebida mais claramente, ela poderia ser organizada nos seguintes grupos de pensamento: *In terms of life expectancy,/ the country of Iceland/ ranks the highest/ with 74 years*.

Os limites de um grupo de pensamento são geralmente marcados na fala pela entoação decrescente, ou seja, por uma redução no tom da fala, ou por uma pequena pausa no final de cada grupo. Já dentro deles, ocorre a conexão do som final de uma palavra com o som inicial da seguinte, fazendo com que um grupo de pensamento seja percebido como uma única palavra longa.

Pawler (apud Wood, 2001) também nos diz que o normal é pausar ou reduzir a velocidade próximo aos limites das sentenças, geralmente após 10 palavras consecutivas e só muito raramente no meio delas. Para o autor, a frequência de pausas fora dos limites das sentenças retrata um discurso desconectado, ou seja, em que não se percebe a presença de procedimentos fonológicos como a aglutinação da vogal inicial de uma palavra pela consoante final da palavra anterior. Segundo ele, isto é frequentemente visto como um indício de baixa fluência por outros usuários da LE.

Outro instrumento de medição da fluência bastante frequente é a utilização de jurados especialistas para avaliar o nível de fluência de falantes não nativos. Segundo Préfontaine e Komos (2016), entretanto, essa estratégia deve atentar para o estabelecimento de parâmetros de modo que os jurados estejam em consonância entre si e com os critérios a serem adotados na avaliação.

MATERIAIS AUDIOVISUAIS NO DESENVOLVIMENTO DA FLUÊNCIA DE APRENDIZES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Por causa da expansão dos meios de produção e exibição audiovisuais das últimas décadas, decorrentes da popularização das TVs por assinatura, do Youtube, dos serviços de streaming como o Netflix e do Google vídeos, dentre outros, além da popularização de aparelhos móveis cada vez mais dedicados à produção e exibição de conteúdos multimídia, do crescimento das redes sociais e do surgimento de aplicativos de distribuição de conteúdo audiovisual online (autorizados ou não), a produção e consumo de materiais audiovisuais tem assumido cada vez mais espaço no cenário mundial.

No ensino de línguas estrangeiras, eles podem fornecer aos aprendizes oportunidades para a integração de uma grande variedade de informações visuais e informações auditivas. Por causa disso, esses materiais audiovisuais são cada vez mais vistos como ferramentas valiosas que podem promover tanto a compreensão da língua de modo mais significativo, como motivar a prática oral mais autêntica, já que aproximam os aprendizes de amostras de linguagem não produzidas exclusivamente com fins didáticos e que retratam situações de uso da língua mais próximas do real, fornecendo modelos de uso mais próximos de situações autênticas.

Ainda nos anos de 1980 e de 1990, Gillespie (1981), Vanderplank (1988, 1993), Goldman & Goldman (1988), Price (1998, apud SPANOS e SMITH, 2003, p.3), Wilson (1989) e Baltova (1999), dentre outros, sugeriam que o uso de filmes no ensino de LE poderia reforçar o desenvolvimento da habilidade de leitura e a aquisição de vocabulário, ao mostrar contextos para o uso das palavras, tanto na oralidade quanto na escrita. Mais recentemente, autores como Danan (2004), Sokoli (2006), Gambier (2007), Diaz-Cintas e Cruz (2008), Pavesi e Perego (2008), Hwang e Huang (2011), Karakas e Sariçoban (2012), Rocha e Gomes (2015) dentre inúmeros outros, também advogam o uso de materiais audiovisuais para o ensino de línguas em suas mais variadas dimensões.

Atualmente, essa visão é corroborada pelo contato facilitado que os têm aprendizes esses recursos. Hoje é fácil ver que programas de TV, filmes e vídeos assumem gradualmente o papel de uma ferramenta educacional de grande relevância. O número de vídeos instrucionais/didáticos em redes sociais e sites especializados na publicação de vídeos, como o Youtube, por exemplo, mostram-nos que a produção e publicação desses materiais tornou-se bem mais fácil se as compararmos com a realidade de uma década atrás. Com aparelhos portáteis como Smartphones, por exemplo, pode-se produzir, gravar, editar e publicar textos audiovisuais dos mais diversos gêneros, assim como acessá-los por meio de conexões de rede que exigem um volume de dados cada vez menor.

Esse fenômeno também pode ser visto no crescimento das plataformas de educação a distância, que oferecem desde cursos livres a cursos superiores de graduação e de pós-graduação, além de Cursos Online Abertos e Massivos, ou MOOCs². Empresas de abrangência mundial especializadas na oferta de cursos a distância, tais como a Coursera, a edX, a Udemy, além das plataformas oferecidas por universidades públicas e privadas no país, têm a maior parte de seus conteúdos apresentados por meio de produtos audiovisuais.

Sobre isso, Gambier (2016) nos diz que as mudanças ocasionadas pela inserção dos meios digitais no cotidiano das pessoas faz com que conceitos já estabelecidos no ensino de línguas sejam repensados, dentre eles o conceito de texto, cada vez mais multimodal; o conceito de autoria, cada vez mais coletivo; o conceito de sentido, cada vez mais interativo e não linear.

Contudo, apesar da popularização de meios de produção e publicação audiovisual ter trazido diversas vantagens para o ensino de línguas, algumas dificuldades também surgiram, demandando um olhar atencioso sobre como trabalhar com materiais audiovisuais em sala de aula. Uma dessas dificuldades é a possível sobrecarga de informação para aqueles que não estão habituados a esses textos

² Os MOOCs, acrônimo do inglês “Massive Open Online Courses” são cursos a distância distribuídos por meio da internet e ofertados a um grande número de alunos simultaneamente.

ricos em elementos que apelam a diversos sentidos simultaneamente. É comum, por exemplo, escutarmos relatos de pessoas que se dizem incapazes de acompanhar a velocidade com que textos verbais e visuais são exibidos na tela. Essa dificuldade, entretanto, parece ser decorrência da falta de hábito de leitura nos suportes audiovisuais (DENTON, 2007).

Apesar das dificuldades de alguns, é fato que para a grande maioria dos leitores os textos audiovisuais fornecem ao aprendiz instrumentos que facilitam a compreensão mais significativa das mensagens que eles veiculam. Segundo Stöckl (2004. p.16), embora imagens e textos escritos sejam inseparáveis, eles são percebidos de modo diferente pelo cérebro. Nas palavras do autor:

A linguagem [escrita] é um modo linear que exige a integração sucessiva de signos em frases, enquanto as imagens são mais baseadas na percepção simultânea do todo. Consequentemente, imagens podem ser vistas como um modo rápido relacionado à linguagem, uma vez que elas não necessitam de phasing [esforço do receptor para integrar diferentes estímulos, geralmente produzidos em momentos distintos]. Sabemos a partir de experimentos psicológicos que imagens têm uma tendência muito maior para prender a atenção durante a percepção do que a linguagem [escrita] e que elas podem ser memorizadas de forma muito mais fácil e eficiente. Isto tem a ver com as características do código – nenhum registro precisa ocorrer e imagens podem ser vistas como um código próximo da realidade, ou – como alguns semiotistas argumentam – uma ‘linguagem’ sem um código.

Assim como a percepção da imagem e textos escritos, a percepção do som, especialmente da fala, também pode ser associada a outros modos semióticos. Na conversação face-a-face, por exemplo, a compreensão por parte dos interactantes se dá em grande parte pela associação entre código sonoro e gestos, expressões faciais e outras linguagens corporais. Massaro (2002) justifica esta afirmação ressaltando a importância do contexto situacional para a compreensão da mensagem. Para o autor, muitos dos ambientes em que a comunicação oral ocorre envolvem um canal auditório ruidoso que diminui a capacidade perceptiva dos interactantes. Nestes casos, gestos e expressões faciais aumentam o grau de inteligibilidade do discurso oral.

No desenvolvimento da fluência, os materiais audiovisuais podem ser úteis não só por permitirem maior compreensão do discurso oral, já que integram informações visuais e sonoras, mas também por fornecerem modelos que se assemelham às situações naturais de interação, permitindo aos aprendizes analisar e aplicar em sua própria fala as características percebidas por eles como positivas.

AMOSTRA ANÁLISE DA FLUÊNCIA POR MEIO DA LOCALIZAÇÃO E FREQUÊNCIA DE PAUSAS E DOS PADRÕES DE ENTOAÇÃO

Nesta seção, descreveremos um estudo conduzido, em caráter exploratório, com o objetivo de verificar o impacto do uso de materiais audiovisuais no desenvolvimento da fluência de um grupo de alunos de nível intermediário de língua inglesa.

Trechos das análises realizadas durante esse estudo serão utilizados nesse capítulo para ilustrar procedimentos de análise da fluência por meio de parâmetros temporais e prosódicos. Visamos, com isso, fornecer a professores amostras de como podem avaliar, por meio de mecanismos simples, aspectos da pronúncia de seus alunos.

Nesta seção, serão analisadas a presença e a frequência das pausas, assim como os padrões de entoação em frases declarativas, em amostras orais retiradas das interações de sala de aula entre 7 alunos e uma professora de um curso de idiomas. O perfil dos alunos era bastante variado: estudantes de nível médio e universitário, profissionais liberais e donas de casa, dentre outros, com idade entre 17 e 35 anos, todos cursando o 7º semestre do referido curso, ou seja, com pelo menos 3,5 anos de estudo da língua. As interações na sala de aula foram coletadas por meio de gravações em vídeo, posteriormente transcritas para análise. Os alunos foram observados por 1 semestre.

As aulas do curso eram ministradas aos sábados, cada uma com três horas de duração. Cada aula contava com atividades organizadas em torno da utilização de trechos do seriado de TV americano “Friends” com áudio e legendas em inglês. Em geral, as atividades se iniciavam com a exibição de um trecho selecionado pela

professora, que continha amostras dos conteúdos programadas para aula. Em seguida, a professora e os alunos se envolviam em atividades de produção oral nas quais eram utilizados certos aspectos da língua apresentados nos materiais audiovisuais, tais como debates sobre o tema central do trecho exibido, estudo de itens lexicais e gramaticais, estudo de aspectos de pronúncia presentes nos trechos, dentre outros. Quando necessário, outros trechos que continham tais itens em estudo também eram exibidos para minimizar dúvidas e ilustrar as explicações. A duração dos trechos usados variava bastante, sendo que alguns deles chegaram a ter quase 30 minutos.

A coleta e análise dos dados foi organizada em 3 momentos. O primeiro reflete os contatos iniciais dos sujeitos com os materiais audiovisuais durante as duas primeiras aulas. Já o segundo momento trata dos dados de 7 aulas intermediárias delineadas para que fosse possível observar alguma mudança de padrões na frequência e localização das pausas dos alunos observados. No terceiro momento, por sua vez, foram coletados e analisados os dados das duas últimas aulas do semestre, para que fosse feita a comparação da fluência dos participantes da pesquisa entre o início e no final do semestre.

Como instrumentos de triangulação, também foram usadas as análises de 3 professores de inglês, sendo dois deles falantes nativos da língua. A avaliação desses jurados serviu para confirmar ou negar as descobertas feitas por meio das análises com os parâmetros temporais e prosódicos. Cada um deles, após assistir às gravações das entrevistas, deu uma nota para a fluência de cada aluno. As notas foram atribuídas de acordo com os seguintes parâmetros, propostos por Grant (1993):

1. O aluno tem mínima proficiência na fala. Uma pessoa fluente ao ouvi-lo é capaz de entender apenas algumas palavras ocasionalmente. Apresenta trechos de fala ininteligíveis.
2. O aluno é compreendido com muita dificuldade. Ainda se comunica, na maioria das vezes, na LM. Trechos de fala ainda pouco inteligíveis, mas algumas vezes, consegue produzir grupos de pensamento com significado.
3. O aluno é mais inteligível para pessoas acostumadas a conversar com falantes não-nativos, mas a baixa velocidade

da fala e a grande quantidade de pausas e hesitações prejudicam a compreensão. Tem dificuldades de se expressar na LE, utilizando algumas vezes a LM.

4. A fala do aluno é inteligível para a maioria dos falantes não-nativos. A velocidade da fala, hesitações e sotaques podem, às vezes, distrair, mas geralmente não prejudicam a compreensão.
5. A fala é inteligível para qualquer falante não-nativo.

Embora a análise dos padrões de entoação não seja um parâmetro usado com frequência na avaliação da fluência oral, nesse estudo optamos por utilizá-lo por acreditar que ela fornece indícios sobre outros parâmetros bastante usados, tais como a avaliação qualitativa da autoconfiança e da segurança no uso da LE. Para Brown (1994), falantes fluentes tendem a demonstrar autoconfiança ao se expressarem. Para o autor, isso pode ser indicado tanto pelo número de pausas e hesitações quanto pela entoação ao final das sentenças. Além de apresentarem um número elevado de pausas, alunos inseguros tendem a terminar sentenças declarativas com entoação crescente, como se fizessem perguntas, mostrando incerteza sobre o uso da língua.

O trecho a seguir, retirado das aulas iniciais, nos mostra esses dois fenômenos presentes na fala de um dos alunos:

Professora: What does Chandler say is a good thing about being engaged?

Aluno 1: Hum... that he and... Monica... shy to talk to ... the woman?

Ao compararmos a fala da professora e a fala do aluno no trecho acima, podemos observar a diferença na quantidade de pausas dadas pelos dois. Enquanto a pergunta da professora é feita de modo contínuo, sem pausas ou hesitações, a resposta do aluno demonstra vários momentos de hesitação, assim como a entoação crescente ao final da resposta, mostrando tanto uma dificuldade no planejamento da fala quanto certa insegurança ao falar. Para Tam (1997), o excesso de pausas na fala de aprendizes de LEs pode dificultar a compreensão por seus interlocutores, de modo que

a fala é frequentemente vista por eles como um indício de baixa fluência.

No contexto brasileiro, outro fator que pode levar à percepção de baixa fluência é o fato de que, em inglês, as hesitações e pausas do discurso oral não são silenciosas como no português, mas preenchidas com expressões como *uh, well, you know, I mean, like* etc. Essa diferença no preenchimento das pausas pode tornar mais difícil a compreensão da fala dos aprendizes por outros falantes que não estejam familiarizados com a língua portuguesa.

A insegurança dos alunos nos momentos iniciais da pesquisa também estava presente em vários outros trechos das gravações. Além do número excessivo de pausas, grande parte de suas respostas se limitavam a “yes”, “no”, ou a frases de uma ou duas palavras, como pode ser visto no exemplo a seguir.

Professora: So... you remember that Chandler said he is engaged. How does... how does he really feel about meeting beautiful girls? How does he really feel?

Aluno 2: Uh... embarrassed?

Professora: Yeah! He feels really embarrassed. Yeah! He said that the great thing... he is not shy but he is. Ok. And... to help her with the boxes. What happened? What was the problem?

Aluno 3: Headache?

Aluno 4: Headache, yeah!

No exemplo acima, observa-se novamente que os alunos tendiam a dar respostas com a entoação característica de perguntas, demonstrando insegurança e, por sua vez, dando a impressão de baixa fluência. Essas hesitações também prejudicaram a compreensão das frases produzidas porque desfavoreciam o uso de aglutinações, de reduções, do ritmo e da entoação característicos da língua inglesa, elementos essenciais na compreensão do inglês oral. Além disso, a localização das pausas se dava, com frequência, fora dos limites das frases, formando grupos de pensamento incompletos e de difícil compreensão. Em comparação à fala dos alunos, podemos observar que a fala da professora também apresentava pausas, entretanto elas

eram frequentemente posicionadas entre as sentenças, formando grupos de pensamento claros. Na avaliação dos jurados, enquanto a fala dos alunos por vezes era classificada entre os parâmetros 1 e 2, a da professora era classificada no item 5 da escala. Sobre a presença das pausas no discurso oral, Grant (1993) nos diz que em inglês elas são importantes para permitir aos interlocutores processar a informação, tanto no que diz respeito ao planejamento quanto à recepção da fala, mas para que isso ocorra a contento elas precisam ser posicionadas e preenchidas de acordo com os padrões da língua.

Na fala dos alunos, por outro lado, o grande número de hesitações, de acordo com a avaliação dos jurados, bloqueava o fluxo conversacional, dificultando a compreensão. Além da pouca familiaridade com a LE, supomos que o medo de cometerem erros e serem julgados também foi um dos motivos que fez com que eles hesitassem constantemente ao falar. Em parte, isso também pode ter ocorrido por causa da tensão característica do início do curso, quando os alunos geralmente ainda não estão familiarizados com professores e colegas, causando certo estresse cognitivo que, como já discutimos, pode afetar no desempenho oral.

O trecho a seguir, retirado da primeira aula, mostra que as pausas marcavam quebras na organização das sentenças dos alunos. Note que eles não conseguiam concluir o que pretendiam dizer:

Professora: Why not?

Aluno 5: Because she... one day on the beach...

Professora: The day on the beach... Uh hum... And what happened there?

Aluno 5: He asked her... about... if he was...

Aluno 7: The man.

Aluno 5: About the only man on the Earth. So... He asked her about... if he was the...

Professora: The only man...

Aluno 5: The only man on the Earth... if she was... eh...

Professora: About...

Aluno 5: Something...

Professora: OK. If she would... if she would date him and then...

what did she say?

Aluno 5: Yeah...

De modo geral, a insegurança dos alunos, o grande número de pausas e hesitações e sua produção oral insatisfatória durante as duas primeiras aulas observadas levaram os jurados à percepção de que o nível de fluência dos alunos ao início da pesquisa estava abaixo do esperado para alunos com pelos menos 3,5 anos de estudo da língua. Porém, para que isso fosse confirmado, foram conduzidas mais observações, que foram realizadas em 7 aulas intermediárias, no decorrer do curso.

Durante a análise das aulas intermediárias, embora a entoação crescente ao final de frases declarativas persistisse, notou-se uma mudança na frequência e na localização das pausas, que gradualmente passaram a ser feitas nos limites das frases. Como no trecho abaixo:

Professora.: What kind of invitation... what kind of invitation does Joey do?

Aluno 5: If Jake... he wants to see the game.

À medida que as aulas progrediam, também verificou-se o aumento da autoconfiança dos alunos, tanto em decorrência do fato de que com o tempo eles se acostumavam à professora, ao curso, aos colegas e à pesquisa, quanto pelo contato contínuo com modelos da língua em estudo e atividades didáticas que enfatizavam a organização da fala em grupos de pensamento e outros aspectos de pronúncia suprasegmental. Índícios disso foram obtidos por meio da observação da diminuição das pausas desnecessárias nas sentenças e pela convicção que os participantes passaram a mostrar em algumas de suas falas, que gradualmente se tornavam mais diretas e, algumas vezes, sem a entoação características de frases interrogativas.

Professora: What does Monica say? Remember Monica, yeah? Monica owns the car. What does she say whenever Rachel asks her to drive her car?

Aluno 1: She's a bad driver.

Professora: She's a bad drive. Yeah! That's the reason. So, yeah! And what is Monica's answer? (...) Because she's a bad driver. Bur in the end Monica said: "No, I am the only one who is allowed to drive the Porsche". You remember: And... who else drove the Porsche?

Vários alunos: Everyone.

Professora: Ross, Joey, Phoebe. Everyone but Rachel. And... what does... Uhm? Remember when they were in the Central Perk? They are in the snack bar? Ok? What does Rachel ask Ross?

Aluno 3: The keys.

Professora: She asks him the keys and... well... what does he say, well... in the answer? ... Why does he say he isn't going to give the keys at all?

Aluno 3: She's a bad driver.

Professora: She's a bad driver. What makes her a terrible driver? According to him? According to what he says?

Aluno 6: She's fast and irresponsible.

Professora: Yeah! She's fast and irresponsible. Then... what does Rachel do when Ross goes to the bathroom to pick up a comb? Do you remember?

Aluno 3: Yeah!

Vários alunos: She took the keys and the money.

Deve-se mencionar que os alunos ainda produziam enunciados simples, curtos e às vezes incompletos e que problemas com o uso de vocabulário ainda eram comuns. Entretanto, na maioria dos casos, as frases passaram a ser suficientes para a transmissão de conteúdo. Os alunos também passaram a corrigir mais os erros uns dos outros, como pode ser visto em dois momentos das aulas, a seguir :

Professora: ...Why does Joey ask her to wait a minute?

Aluno 3.: He wants kiss.

Aluno 1: He wants to kiss.

Professora: He wants to kiss her.

Professora: What is his class about?

Aluno 3: Palen... paleontology.

Aluno 1: Paleontology, paleontology. Something like that.

Acreditamos que a exposição contínua aos materiais audiovisuais, associada às instruções da professora sobre pronúncia, gramática e uso de vocabulário podem ter levado à melhora gradual da fluência dos alunos. Entretanto, eram necessárias mais observações para provar essa hipótese. Além das aulas intermediárias as duas aulas finais do curso também foram observadas. Nelas, verificou-se que as hesitações continuaram presentes nas falas dos alunos, mas já não impediam que eles concluíssem as sentenças. Isto pode ser ilustrado pelo exemplo a seguir:

Professora: Ok. The Phone rings in Phoebe's purse. OK. And what does Phoebe invent?

Aluno 3: Ehh... the purse... rings.

Professora: Ok. That is a kind o ringing purse.

Vários alunos: Yeah!

Professora: And that works, she says, and... what happens while they are having this discussion, I mean, this argument?

Aluno 1: The phone rings.

Professora: The phone rings. The phone really rings. And... who answers that call?

Vários alunos: Phoebe.

Professora: Right. What does she invite him to? (...) To eat, a little, at a snack bar, I don't know. And... where and at what time they are meeting?

Aluno 3: Eight. Eight and a half?

Aluno 4: Eight and a half at her apartment.

Aluno 3: At her apartment.

Professora: Correct! At her apartment. Good. And... who opens the door for him? When the man arrives?

Aluno 3: Both.

Aluno 4: They both go.

Professora: In fact it's Phoebe. They both go but Phoebe... and she

said “It’s my apartment.” And... who is the man who left the cell phone, in fact?

Aluno 5: The boss of the guy.

Professora: Ok. It’s not the cute guy but his boss. And what does Phoebe think of him?

Aluno 3: He is more handsome than the other.

Embora ainda silenciosas, diferentes das hesitações em inglês que são preenchidas com expressões como *well* e *you know*, as pausas dos alunos passaram a ser usadas para organizar o pensamento e planejar a fala. Outra mudança notada ao final da pesquisa foi o aumento na velocidade da fala dos alunos, consequência da redução de hesitações e do aumento da autoconfiança dos alunos ao usarem a LI. Ao final da pesquisa, apesar de os jurados ainda classificarem a fluência dos alunos como baixa, eles a avaliaram entre os itens 2 e 3, mostrando uma melhora discreta quando comparada com o início do semestre. Ao serem questionados sobre os motivos para a sua avaliação, a localização das pausas e a formação de grupos de pensamentos foram novamente apontadas, dentre outros fatores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A comparação entre as amostras coletadas no início do curso e no final mostraram que a fluência dos alunos melhorou no decorrer da pesquisa. Embora ao final da investigação ela ainda estivesse abaixo do esperado em alunos de nível intermediário de inglês. Apesar disso, verificou-se que os alunos passaram a hesitar menos ao falar, assim como passaram a utilizar pausas nos limites das sentenças, formando grupos de pensamento mais facilmente identificáveis por interlocutores. Além disso, houve a diminuição na frequência de frases declarativas usadas com a entoação crescente, característica de frases interrogativas. Isso fez com que os jurados percebessem uma melhora discreta no nível de fluência dos alunos. Embora essas mudanças tenham sido tímidas, elas sugerem que os alunos começaram a observar os padrões da língua inglesa fornecidos pelos materiais audiovisuais, que foram também reforçados pelas atividades didáticas propostas pela professora.

Entretanto, para que esse seja comprovado com segurança, é necessário que sejam feitas mais pesquisas a esse respeito. Acredita-se que um período de observação maior possa apresentar resultados mais concretos.

Com este trabalho, esperamos ter demonstrado que parâmetros temporais de medição de fluência, em consonância com parâmetros prosódicos podem ser ferramentas utilizadas por professores para averiguar a aprendizagem de seus alunos, oferecendo mecanismos simples que podem fazer parte da prática daqueles interessados em acompanhar de perto o desenvolvimento de seus alunos à medida que se familiarizam com a língua estrangeira.

REFERÊNCIAS

ASSARO, D. W. Multimodal Speech Perception: a paradigm for speech science. In: GRANSTRÖM, B.; HOUSE, D; KARLSSOM, I. (Orgs.) **Multimodality in language and speech systems**. Kluwen Academic Publishers: The Netherlands. p. 45-71. 2002.

BALTOVA, Iva. Multisensory language teaching in a multidimensional curriculum: the use of authentic bimodal video in Core French. **The Canadian Modern Language Review**. V. 56. p. 32-48. 1999.

BROWN, H. D. **Teaching by principles**: An interaction approach to language pedagogy. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. 1994.

CUCCHIARINI, C; STRIK, H; BOVES, L. Quantitative assessment of second language learners' fluency by means of automatic speech recognition technology. **J. Acoust. Soc. Am.** 107, 989-999. (2000).

DANAN, Martine. Captioning and subtitling: undervalued language learning strategies. **Meta**. V. 1. No. 49. p. 67- 77. 2004.

DENTON, John. Audience Reception of Translated Audiovisual Texts and the Problem of Visual and Verbal Shared/Unshared Knowledge. In: MASSARA, G. **La lingua invisible**: aspetti teorici e tecnici del del doppiaggio in Italia. Roma: Nuova Editrice. P. 23-36. 2007.

DERWING, Tracey, M.; ROSSITER, Marian J.; MUNRO, Murray, J.; THOMSON, RON I. Second language fluency: judgements on different tasks. **Language Learning** Vol.54(4). p. 655–679. 2004.

DIAZ CINTAS, Jorge; CRUZ, Marco F. Using subtitled video materials for foreign language instruction. In: Diaz Cintas. (Org.) **The didactics of audiovisual translation**. Amsterdam: John Benjamins, 2008. p.201-214.

FELLNER, Terry; APPLE, Matthew. Developing writing fluency and lexical complexity with blogs. **JALT CALL Journal**. 21. 2006.

FILLMORE, C. J. On fluency. In: Fillmore, C. J. D. K.; WANG, W. S. Y. (Eds.) **Individual differences in language ability and language behavior**. New York: Academic Press. 1979. p. 85-102.

FREED. Barbara. F. **Second Language Acquisition in a Study Abroad Context**. John Benjamins Publishing. 1995.

GAMBIER, Yves. Rapid and Radical Changes in Translation and Translation Studies. **International Journal of Communication**. Vol. 10. p.887–906. 2016.

GAMBIER, Yves. Sous-titrage et apprentissage des langues. **Linguistica Antverpiensia**, No. 6. p. 97-113. 2007.

GILLESPIE, Junetta. **The role of television as an aid in foreign language teaching**. University of Illinois, 1981.

GOLDMAN, Milton; GOLDMAN, Sandra. Reading with closed captioned TV. **Journal of Reading**. No. 31. p. 458-461. 1988.

HUDSON, R. F., H. B. LANE, and P. C. PULLEN. Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how. **Reading Teacher**. No. 58(8), p. 702-714. 2005.

HWANG, Yanling; HUANG, Peiwen. Using Subtitles to Enliven Reading. **English Language and Literature Studies**. Vol. 1; No. 1. p. 2-6. 2011.

KARAKAS, Ali; SARIÇOBAN, Arif. The impact of watching subtitled animated cartoons on incidental vocabulary learning of elt students. **Teaching english with technology**. Vol. 4. No. 12. p. 3-15. 2012.

KLIPPEL, F. **Keep talking**: Communicative fluency activities for language teaching. Cambridge: Cambridge University. 1987.

KORMOS, J; DÉNES, M. Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners. **SYSTEM**. Vol 32, no. 2. p. 145-164. 2004.

LATIF, Muhammad M. Mahmoud Abdel. What Do We Mean by Writing Fluency and How Can It Be Validly Measured? **Applied Linguistics**, Volume 34, Issue 1, 1 February p. 99–105. 2013.

LENNON, P. Investigating Fluency in EFL: A Quantitative Approach. **Language Learning**. 40: 387-417. 1990.

LENSKI, Susan; VERBRUGGEN, Frances. **Writing Instruction and Assessment for English Language Learners K-8**. New York: The Guilford Press. 2010.

PAVESI, Maria; PEREGO, Elisa. Tailor-made interlingual subtitling as a means to enhance second language acquisition. In: DIAZ CINTAS, Jorge. **The didactics of audiovisual translation**. Amsterdam: John Benjamins. 2008. p.215 – 226.

PAWLEY, A.; SYDER, F. H. Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency. In: RICHARDS, J. C; SCHMIDT, R. W. (Eds.) **Language and Communication**. p. 191- 225. London: Routledge. 1983.

PRÉFONTAINE, Yvonne; KORMOS, Judit. A qualitative analysis of perceptions of fluency in second language French. **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**. Vol. 54(2). p. 151-169. 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa. Fluência em Leitura. In: FRADE, I. C. A. S; COSTA VAL, M. Graça; BREGUNCI, Maria das Graças C. (Orgs.). **Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores**. 01. ed., 2014.

RIGGENBACH, Heidi. **Perspectives on Fluency**: Bibliovault OAI Repository. The University of Chicago Press. 2000.

ROCHA, D. E. G. V; GOMES, Francisco Wellington Borges. Aquisição de vocabulário por meio de vídeos na sala de aula: uma revisão da literatura. **Caminhos em Linguística Aplicada**. Vol. 15. p. 104-124. 2016.

SOKOLI, Stavroula. Learning via Subtitling (LvS): A tool for the creation of foreign language learning activities based on film subtitling. In: **EU-High-Level Scientific Conference Series: Audiovisual Translation Scenarios: Conference Proceedings**. Copenhagen. 2006. p. 1-8.

SPANOS, George; SMITH, Jennifer. J. **Closed Caption television for adult LEP literacy learners**. [on line] 2003. disponível em: <www.wricfacility.net/ericdigests/ed321623.html> Acesso em 28.01.04.

TAM, M. Building Fluency: a course for non-native speakers of English. **English Teaching Forum**. Vol. 35. No. 1. 1997.

VANDERPLANK, Robert. A very verbal medium: Language learning through closed captions. **TESOL Journal**. Vol.3. No.1. p. 10-14. 1993.

VANDERPLANK, Robert. The value of teletext subtitles in language learning. **ELT Journal**. Vol. 42, No. 4. p. 272-281. 1988.

WOOD, D. In search of fluency: What is it and how can we teach it? **Canadian Modern Language Review**. Vol. 57(4). 573-589. 2001.

EL ORIGEN DEL IDIOMA INGLÉS Y LA GÉNESIS DE SU ENSEÑANZA EN CUANTO LENGUA EXTRANJERA EN BRASIL

Marize Barros Aranha¹
Ivete Maria Martel da Silva²

Introducción

La ciencia no ha llegado a un acuerdo sobre el origen de los idiomas. Una determinada teoría permanece en boga durante cierto tiempo, para que la reemplace otra hipótesis. Tal es la confusión en ese dominio que grandes centros de estudios de idiomas en Europa se rehúsan a recibir cualquier comunicado o tesis sobre el origen del lenguaje.

Los hechos mencionados aquí sobre el origen y la trayectoria histórica de la historia de la Lengua Inglesa (LI) se basan, principalmente, en los escritos de Henriette Walter, en “*A aventura das línguas do ocidente: origem, história e geografia*” [La aventura de las lenguas del occidente: origen, historia y geografía], traducido por Cunha dos Santos en 1997. Se debe poner de relieve, aquí, la gran dificultad de encontrar publicaciones en ese sentido.

¹ Professora Associada do Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras – PGLetras da UFMA, e Professora do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino para a Educação Básico – PPGEEB.

² Professora Adjunto do Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

En este ensayo se abordan cuestiones fundamentales para que se comprenda el origen de la Lengua Inglesa, bien como la génesis del proceso de enseñanza y aprendizaje de idiomas extranjeros en Brasil.

Origen de la Lengua Inglesa

Aunque hoy día se encuentre difundida por todo el mundo, la Lengua Inglesa fue bien modesta en su origen y es fruto de una historia bastante compleja. En el siglo V A.D., era un idioma hablado por algunas tribus germánicas que llegaron por esas tierras que entonces no conocía nadie. Algún tiempo y ciertos hechos históricos se hicieron necesarios para que se desarrollara una lengua nueva en suelo extranjero que, hasta entonces, lo habitaban los Celtas.

Se puede afirmar que la historia de la Lengua Inglesa comienza con los Celtas. El pueblo Celta probablemente se originó de pueblos que ya habitaban Europa desde la Edad del Bronce, cerca al año 1000 A.C. Los Celtas habitaron la región que se conoce hoy día como España, Francia, Alemania e Inglaterra - presumiblemente del 700 A.C. hasta el 100 A.D. - y se convirtieron en el principal grupo de lenguas de Europa antes que los diezmaran los Romanos casi por completo (WALTER, 1997).

Las primeras invasiones romanas se dieron en los años 55 y 54 A.C., comandadas por Julio César. Pero fue en la tercera invasión, en el 44 A.D., bajo las órdenes del Emperador Claudio, cuando se aneja al Imperio Romano la principal isla británica hasta Caledonia (actual

Escocia) y el latín, la lengua oficial de ese imperio, comienza a influir en la cultura celta-bretona (*Ibidem*).

El dominio del pueblo romano sobre las tribus celtas que habitaban la Gran Bretaña duró cerca de tres siglos y medio. Y profundas fueron las influencias dejadas en la estructura económica, política y cultural de esa tribu. Esa dominación apenas terminó cuando pueblos de habla germánica desembarcaron en el país.³

En esa tierra codiciada e invadida, por el hecho de recibir

³ Estos pueblos de habla germánica vinieron de lo que hoy es Dinamarca, Noroeste de Alemania y Países Bajos.

influencia de varias otras, nace una lengua heterogénea “[...] que saca su especificidad y su riqueza de la multiplicidad de sus orígenes: germánicas, del oeste, pero también latinas, escandinavas y, luego, normandas y francesas.” (WALTER, 1997, p. 317).

Es en los nombres de lugares en las regiones del este y del norte en donde se puede encontrar, aunque de manera modesta, los rasgos de la lengua céltica en la Lengua Inglesa. Si, de un lado, la presencia de las lenguas célticas es escasa y poco visible, no hay frase en inglés en la que no se identifiquen vocablos de origen latina.

Según Walter (1997), la existencia de muchos términos latinos se debe al hecho de ser el latín la lengua de enseñanza en los monasterios. Inglaterra también se hubiera convertido en uno de los centros de erudición de Europa y la tomaban por el conservatorio de la latinidad.

No obstante, debido a las dificultades enfrentadas por el Imperio Romano en 410 A.D., los romanos se retiran de la Gran Bretaña y dejan a los Celtas solos, pues Roma carecía de fuerzas militares con que defenderlos. A los Celtas no les restó más que recurrir a otras tribus - hecho ese que contribuyó para el surgimiento de otra lengua (*Ibidem*).

En esa tierra, en donde el latín hubiera sido la lengua del poder por más de tres siglos y medio, surge otra lengua - esa vez de origen germánica: la lengua de los Jutos que venían de Dinamarca, de los Anglos que venían de Schleswig, de los Sajones que venían del Norte de Alemania, y de los Frisios que venían de los actuales Países Bajos.

Estas tribus terminaron por convertirse en invasores. Se establecieron en las áreas fértiles del Sudeste, tras haber destruido y diezmado al pueblo Celta que habitaba allí. Los dialectos germánicos, anglos y sajones son lo que ha de originar la Lengua Inglesa.

A lo largo de los siglos, tres periodos quedaron conocidos como divisores de esta lengua: *Old English* (inglés antiguo), *Middle English* (inglés medio), y *Modern English* (inglés moderno). (SCHUTZ, 2003).

Ubicadas en las costas Sur y Este, las diversas tribus de habla germánica avanzaron hacia el interior del país, direccionando a los pueblos de habla céltica para Cornwall, Gales y Escocia, respectivamente, para Oeste y para el Norte. Pasados tres siglos en

esa tierra extranjera, la lengua que se hubiera configurado era bien diferente de la de los pueblos germánicos ubicados en el continente⁴ (WALTER, 1997).

Después de algunos siglos de contacto entre los pueblos germánicos invasores y los pueblos célticos dominados, el *Old English* (inglés antiguo, a veces denominado anglosajón) evolucionó de modo diferente, de acuerdo con las regiones y, muchos siglos después, llegó a una norma que unió esa diversidad de dialectos específicamente desarrollada⁵.

El primer cuarto del siglo I corresponde al inicio del periodo del *Inglés Antiguo*. Pero los primeros textos escritos en inglés antiguo datan del siglo VIII y el dialecto que se volvió más conocido fue el *West Saxon* [Sajón Occidental].

El inicio de una nueva fase en la historia de la Lengua Inglesa es marcado por el siglo IX, debido a la existencia de un rey sajón occidental llamado Alfredo el Grande - que si fuera por este rey, la historia de la Lengua Inglesa hubiera tomado otros caminos muy diferentes.

Tras la constatación, a los 40 años de edad, de cuánto se declinaría el conocimiento desde los tiempos en que Beda⁶ y Alcuino (Obispo de York)⁷ habían hecho de Inglaterra un centro de irradiación cultural para toda Europa, comenzó a aprender el latín con el objeto de traducir, para el inglés antiguo, los textos esenciales que Beda el Venerable escribiera en latín.

⁴ Los pueblos germánicos, cuya lengua sería el Inglés, eran originarios de las costas orientales del Mar del Norte: los Jutos, de lo que hoy es Dinamarca; los Anglos, de la actual provincia de Schleswig; los Sajones, del norte de Alemania; y los Frisios, de los Países Bajos. Esos invasores germánicos terminaron por expulsar una parte de las tribus celtas para el norte o para el oeste de Francia y, tras una dura resistencia, dominaron a los pueblos que no habían partido.

⁵ Durante la Edad Media, el inglés antiguo siguió muy diversificado. Todavía, los diversos dialectos se pudieron agrupar en cuatro zonas geográficas: al norte, el *nortumbrio*; al centro, el *merciano*; al sur, el *west saxon* o *sajón*; y, al sudeste, el *kénico*. (WALTER, 1997).

⁶ Beda - historiador, teólogo inglés. Escribió varias traducciones de las obras latinas.

⁷ Alcuino de York - monje inglés. Elaboró otro estilo de alfabeto en atención a pedido del Emperador Carlos Magno.

De este modo, el entonces Rey Alfredo creó y desarrolló, en su reino, un gran centro de traducción, bien como implantó un verdadero programa de alfabetización, mientras también organizaba la redacción de una crónica de la vida de su tiempo, singular en Europa.

Por buscar ascender la lengua vernácula⁸ en merma del latín, el rey favorece, todavía en el siglo IX, la constitución de una norma escrita, basada en el dialecto sajón occidental de su reino - norma esta que, si no fuera por las nuevas invasiones venidas del Norte y que cortaron su difusión, bien podría haberse transformado en el inglés.

En fines del siglo VIII, los monasterios fueron atacados por saqueadores escandinavos venidos de Dinamarca o de Noruega, que avanzaban hacia el sur, amenazando al rey Alfredo. Pero éste logró expulsar a los invasores en 878 para *Danelaw* (territorio en donde reina la ley de los dinamarqueses). En esta vastedad de tierras habitaron, lado a lado, ora violentamente, ora armoniosamente, por cerca de dos siglos, pueblos de lenguas escandinavas y pueblos de lengua anglosajona. (WALTER, 1997).

A mediados del siglo XI, la Lengua Inglesa tomó otro rumbo - el más importante de su historia. Por esa época, el inglés dejó de tener características de una lengua germánica y fue profundamente impregnado de características de la lengua románica - la lengua de los nuevos conquistadores.

En 1066, en la Batalla de *Hasting*, Guillermo el Normando derrota al rey de los sajones, Haroldo, y se convierte en rey de Inglaterra. Él instala a su corte y nombra a preladados en las catedrales y en los monasterios, y distribuye tierras a los hidalgos oriundos de Francia. (*Ibidem*).

De ese modo, el régimen instalado a partir de esa triunfal conquista se caracterizó por la fuerza, por la centralización y, evidentemente, por la imposición de la lengua: el dialecto francés denominado *Norman French*.

El inglés desapareció de la corte de Inglaterra, dando lugar al francés por un largo periodo. Ni siquiera el duque normando hablaba

⁸ Lengua genuina, correcta, pura, exenta de extranjerismos. El idioma propio de un país.

inglés. el latín siguió siendo la lengua de los eruditos, del clero, de los nobles - una lengua familiar tanto para los nobles normandos, cuanto para los nobles sajones.

En ese entonces, Inglaterra se encontraba en una situación singular, con tres lenguas en el territorio, que no se distribuían necesariamente de modo geográfico - como eral el caso de los dialectos fundados en el inglés antiguo - pero, principalmente, de modo jerarquizado.

El latín detenía el monopolio del conocimiento y de la escrita; el francés era la lengua del requinte y de la clase dominante; el inglés, en sus distintos formatos, era la lengua de la plebe. Era de lamentar el hecho de que no se tenía en consideración a quienes no hablaban francés.

Todavía, el trilingüismo del país no correspondía al trilingüismo de los sujetos, individualmente. El latín era apenas la lengua de la escrita pues, en el habla, cada cual hablaba apenas su propio idioma, o sea, francés para las clases dominantes - como condición para quienes tenían origen anglosajón y buscaban ascender - e inglés para la mayor parte del pueblo, incluso a los comerciantes.

Tal como sigue siendo hoy día, la separación era tan evidente, que el hecho de hablar otro idioma constituía un indicativo de la clase social a la que pertenecía el sujeto.

Eran bastantes estrechas las relaciones entre Francia e Inglaterra hasta el inicio del siglo XIII. El alto clero, la aristocracia, e incluso algunos comerciantes y artesanos originarios de Francia se establecieron en Inglaterra.

El Rey Henrique II, de Inglaterra, amplió sus dominios en Francia tras haberse casado con Leonor de Aquitania en 1152, extendiendo sus tierras por todo el oeste de Francia, del Canal de la Mancha hasta los Pirineos. Los nobles ingleses pudieron consolidar el intercambio con Francia, pues tenían dominios en ambos lados del Canal de la Mancha.

De otro lado, surgieron algunos problemas en la comunicación entre los dos países, pues el pueblo conversaba mitad en inglés, mitad en francés - lo que quedó muy bien registrado en la literatura a través de Shakespeare, en algunas de sus obras.

Por todo el siglo XIII, la lengua francesa fue, para toda Francia, bien como para Europa, la lengua del requinte y de la cultura. Aunque también fuese preponderante en Inglaterra, se podía observar, mismo en aquella época, que ya había un interés significativo por el idioma inglés, que habría de alcanzar su apogeo en el siglo XIV.

A partir de ese periodo, no más se aprendía francés de modo espontáneo en la infancia, mismo entre nobles, sino que, en la escuela, con el papel de idioma extranjero. Desde entonces, se diseminó una cantidad significativa de manuales de enseñanza del idioma francés y se publicaron diversas obras francesas traducidas al inglés.

Esas traducciones se diseminaron hasta mediados del siglo XIV. Se observa entonces el camino recorrido por la Lengua Inglesa desde el inglés antiguo a través de los textos literarios.

Sin duda alguna, el periodo llamado *Middle English* fue marcado por la fuerte presencia e influencia de la lengua francesa en el inglés. Por tres siglos se dilató una verdadera apropiación de la cultura Norman-French (franco-normanda) en la anglo-sajona. Pero, en fines del siglo XV, la preponderancia del inglés sobre el francés ya era indiscutible. También se reemplazó el latín, que era utilizado en documentos oficiales.

Entonces surge la lengua de Chaucer⁹. La principal lengua de esa época; una lengua totalmente transformada, tanto en sus características lexicales, como también en su estructura gramatical. Aunque fuera bastante evolucionada en relación con el inglés antiguo, esa lengua todavía estaba lejos de ser inglés moderno.

No se puede precisar la fecha de nacimiento del inglés en cuanto lengua común de Inglaterra. Pero los estudiosos afirman que, en fines del siglo XIV, el francés era aprendido, incluso por la nobleza, como una lengua extranjera que se aprende en la escuela - una lengua utilizada para el requinte y el área de la cultura - mientras el resto de la población hablaba inglés en su cotidiano.

Se especulan varias razones para que haya ocurrido tal hecho:

⁹ Geoffrey Chaucer (1340-1400) poeta, humanista, traductor y novelista que fundió los tres idiomas hablados en Inglaterra hasta entonces: el franco-normando usado por la aristocracia, el latín de los padres y el sajón común al resto de la población creando, de esa manera, el Inglés Moderno.

en especial, la gran plaga de mediados del siglo XIV, llamada *Black Death* (muerte negra), que tuvo lugar en Inglaterra y aniquiló a millones de personas, y la *Guerra de los Cien Años*, que sucedió de 1337 a 1453 y aceleró el proceso de extinción del uso del francés en Inglaterra (WALTER, 1997).

Entonces, en 1349, los profesores pasaron a enseñar inglés en las escuelas de Oxford y, en 1362, se abrió la sesión del Parlamento en Inglés, por primera vez. Y en fines del siglo XIV, el inglés ya era la lengua dominante (*Ibidem*).

Es bien verdad que ese inglés aún poseía estructuras diferentes, según cada región, y apenas en los textos redactados en fines del siglo XIV es posible verificar el nacimiento de un idioma común.

Esa lengua se fundaba en el dialecto del este de las *Midlands*. En el sudeste del país surgió progresivamente una nueva norma que habría de reemplazar aquella establecida con base en el *west-saxon* [sajón occidental], la lengua implantada por Alfredo el Grande.

Diferentemente del *Middle English*, que se caracterizó por una diversidad de dialectos, el *Modern English* quedó reconocido como un periodo de estandarización y unificación de la lengua. Hechos - como la creación de la prensa en 1475 y la implantación de un sistema postal en 1516 - ayudaron a que se solidificara y propagara la lengua hablada en Londres, que se había convertido en el centro económico, político y cultural de Inglaterra.

La publicación de material impreso, como diccionarios y manuales gramaticales, impulsó la educación, posibilitando, de ese modo, que se alfabetizara a la clase media. La vasta obra de Shakespeare, caracterizada por la presencia de vocablos nuevos - bien como por la utilización del vocabulario que ya existía - influyó grandemente el lenguaje literario.

El prestigio de las Universidades de Cambridge y Oxford contribuyó para que ocurriera ese desplazamiento del centro de difusión de la lengua que se establecía entonces. En la mitad del siglo XII y en parte del siglo XIII, estas universidades contaban, en su rol de alumnos, con estudiantes de toda Europa. No obstante, ese hecho, Londres era el lugar en donde se trataban todos los asuntos políticos y comerciales de Inglaterra.

De este modo, en el siglo XV, el dialecto inglés del sudeste, que mezclaba usos de origen distinto, adquirió importancia y pasó a ser designado apenas inglés.

La gran sed de conocimiento que caracterizó el Renacimiento en Inglaterra, bien como en los otros países de Europa, favoreció el recién nacido idioma inglés. La traducción de textos escritos en latín y griego al inglés comprobó que esa lengua era capaz de expresarse por sí misma. Lo que de hecho faltaba era el enriquecimiento de su vocabulario. Y esa fue la preocupación de las generaciones siguientes.

La Reforma Protestante fue otro factor que, por cierto, contribuyó para la expansión del inglés. El dominio de la enseñanza de latín fue retirado del clero y la traducción del Nuevo Testamento, en 1525, aumentó considerablemente el prestigio del inglés - lo que también contribuyó para que la lengua latina perdiese su monopolio en todas las áreas.

Así, durante todo el siglo XVI y XVII, el vocabulario de la Lengua Inglesa se vio enriquecido con la adopción o la adaptación de una gran cantidad de términos originarios de lenguas clásicas y de lenguas neolatinas, bien como con algunos términos de las lenguas orientales, poniendo de relieve la capacidad de asimilación de la lengua inglesa. El siglo siguiente se caracterizó por la mejora y fijación de la nueva lengua.

Como se ha mencionado anteriormente, la geografía de la lengua no siempre corresponde a la geografía del país. En el caso de la Lengua Inglesa, debido a la expansión del Imperio Británico y su consecuente poder político, económico, social y cultural, podemos afirmar que, a partir del siglo XIX, esta lengua se transformó en uno de los idiomas de mayor penetración geográfica, llegando alcanzar, en fines del siglo XX, a más de 450 millones de hablantes en todo el orbe terrestre (CRYSTAL, 1997).

La Enseñanza de Idiomas Extranjeros en el Sistema Educativo Brasileño

Después del fin de la Segunda Guerra Mundial, la mayor parte de los países del orbe terrestre se encontraba con sus economías

destrozadas. Este contexto facilitó a que los Estados Unidos instalaran empresas multinacionales en los países afectados, conllevando a que ese país se transformara en una potencia: la nación más poderosa del mundo y con grande influencia sobre las demás.

Además de ello, se puede decir que la influencia americana empezó alcanzar todo el mundo también debido al mercadeo de los productos de la industria cultural, como: cinematográfica, fonográfica, publicitaria, etc. El radio, la televisión, las revistas, el cine y los dibujos animados contribuyeron bastante para que la lengua alcanzase el status de lengua internacional o universal.

Por otro lado, en medio de una sociedad globalizada, una nueva fase denominada “reestructuración productiva” ha presentado nuevos retos a la sociedad, pues ésta, a un mismo tiempo en que acelera la producción - tanto con competitividad como con *high-tech* y costes menores, resultando en ganancia para el capital - también reemplaza al hombre por la máquina, aumentando el desempleo estructural y de larga duración y contribuyendo, sobre todo, para el grande proceso de exclusión social.

La dificultad cada vez más grande de acceso al empleo exige, del trabajador en condiciones de empleabilidad y/o desempleado, o del joven que busca el mercado de trabajo, una sólida educación (formal) de base general y una calificación profesional que le capacite a él para el ingreso y/o la permanencia o, incluso, el reingreso en el mundo del trabajo. En este sentido, advierte Frigotto (1998, p. 15).

Ya no hay políticas de empleo y renta dentro de un proyecto de desarrollo social, pero individuos que deben adquirir competencias o habilidades en el campo cognitivo, técnico, de gestión y actitudes para tornarse competitivos y empleables.

Las nuevas exigencias del mercado de trabajo son contundentes, como reafirma este autor: “Los desempleados deben buscar “recalificación” y “reconversión profesional” para tornarse empleables o para crear autoempleo en el mercado informal o en la economía de supervivencia” (FRIGOTTO, 1998, p. 15).

De este modo, las cuestiones de calificación, recalificación/descalificación y competencias/habilidades del trabajador

caracterizan los más diversos puntos de vista de investigadores preocupados por el tema, una vez que la cuestión de las competencias técnicas en el contexto de la sociedad contemporánea se presenta, aquí, como un elemento esencial de ese estudio que, según Bruno (1996, p. 97).

[...] las exigencias con respecto a la calificación de las nuevas generaciones en procesos de formación enfocan, sobre todo, tres tipos de competencias: competencia de educabilidad, o sea, la capacidad de aprender a aprender; competencias relacionales; competencias técnicas básicas relacionadas con los diferentes campos del conocimiento.

En este contexto, el sector educacional asume responsabilidades mayores por lo que se refiere a la formación del ciudadano trabajador, a quien se debe orientar para el ejercicio de la ciudadanía y para el desempeño competente de su papel en el mundo del trabajo.

De este modo, la escuela y las Instituciones de Enseñanza Superior (IES) son responsables por una sólida formación básica, teniéndose en cuenta que, según los PCNs (Parámetros Curriculares Nacionales) para la enseñanza secundaria, esta formación se caracteriza como una de las funciones esenciales de este nivel de enseñanza, así como en la Enseñanza Superior. Por lo tanto, la enseñanza de la Lengua Inglesa es, así, parte integrante de esa formación.

Para una mejor comprensión de la presencia de la lengua extranjera en la formación básica, es menester proceder a una breve retrospectiva histórica de la enseñanza de este idioma como parte integrante de esa formación.

La necesidad de comunicación entre hablantes de otro idioma es muy antigua. Las razones pueden ser varias y, entre ellas, se encuentran factores sociales, culturales, comerciales, diplomáticos, políticos, militares y económicos.

No hay seguridad de cómo sucedieron los primeros enfoques, métodos y técnicas¹⁰ de enseñanza/aprendizaje de una lengua

¹⁰ Según (TOTIS, 1991), la palabra enfoque o modelo teórico es parte de una jerarquía, en la que ella viene en primer lugar, dominando el concepto del método. En cuanto a método, es un conjunto de procedimientos de enseñanza

extranjera. Pero hay deducción de haber sido por el contacto directo con los extranjeros. Es bien verdad que, a un mismo tiempo que las adquisiciones por medio natural, algunos pueblos ya se preocupaban tanto con la enseñanza, cuanto con el aprendizaje sistemático de algunos idiomas extranjeros.

Las primeras evidencias de la enseñanza de un idioma extranjero remontan a los acadianos¹¹ cuando conquistaron a los sumerios¹² alrededor del año 3000 A.C. Los acadianos reconocieron el sistema de escrita de los sumerios y empezaron a aprender el idioma de estos últimos.

La adopción de la escrita sumeria se constituyó en un elemento de promoción social que daba acceso, principalmente, a la religión y a la cultura de entonces. No obstante, el aprendizaje del código lingüístico sumerio se daba apenas por la escrita y no correspondía con el idioma que hablaban los estudiantes en su cotidiano.

Según Germain (1993), otros pueblos que también insistieron en aprender el idioma que hablaban los pueblos conquistados fueron los romanos. Luego, en el año 3 A.C., los romanos aprendieron el griego como segunda lengua, seguramente a causa de la reputación del pueblo griego, una vez que la administración romana siempre insistió en no hacer caso de las Lenguas Bárbaras como, por ejemplo, la Céltica y la Germánica.

Aún de acuerdo con Germain (1993), los primeros manuales de aprendizaje de un idioma extranjero datan del siglo III A.D. Se trataba de manuales bilingües que ponían el vocabulario y la conversación de

y aprendizaje sintonizados con un determinado currículo y, a un mismo tiempo, direccionados por un enfoque o modelo teórico. Implícitamente o explícitamente, un método deriva de cierto número de creencias o principios (o sea, un enfoque) y se caracteriza por ciertas técnicas pedagógicas. en cuanto al término técnica, éste es más restricto, mientras significa un simple procedimiento sistemático en clase, con enfoque en una determinada práctica y cumpliendo con un objetivo específico. Por ejemplo, juegos, trabajos en parejas, ejercicios orales o escritos son técnicas destinadas a poner en práctica un método que, a su vez, deriva de un enfoque adoptado.

¹¹ De, perteneciente o relativo a Acadia, hoy día Nueva Escocia (Canadá)

¹² De, perteneciente o relativo a Sumeria, antigua región de la Baja Mesopotamia (Asia)

relieve y que eran usados en especial por los hablantes de Latín¹³ que aprendían Griego. En Francia (entonces Galia), alrededor del siglo IX, el Latín enseñado en las escuelas tiene el prestigio de un idioma extranjero (culto), con relación al idioma de los franceses (lengua popular).

En el presente, se puede comparar la Lengua Inglesa con el Latín de aquella época que mantuvo su status en Europa, según Puren (1988), durante toda la Edad Media, y que se reconocía como la lengua de los negocios, de las relaciones internacionales, de las publicaciones filosóficas literarias y científicas.

No obstante, según Saviani (1996), en el siglo XVI, hubo una enorme revolución lingüística. Se exigía bilingüismo de parte de los educadores, el Latín como lengua culta y el Vernáculo¹⁴ como lengua popular.

De este modo, en el inicio del Renacimiento, en la Edad Media, lenguas vernáculas como: francés, alemán, italiano, español e inglés se tornaron cada vez más importantes que la propia lengua latina que, a poco y poco, se dejó de hablar.

En 1657, Amos Komensky - Comenius¹⁵ publica su “Didáctica Magna” (método de enseñanza), una obra que contenía ciertos fundamentos de la didáctica de las lenguas, tales como: el principio del orden natural, el sensualista y del placer de aprender por medio de juegos y sin castigos corporales dolorosos - algo común en aquella época.

¹³ Lengua indoeuropea del grupo itálico, primitivamente hablada en el Lacio, antigua región de Italia y paulatinamente en todo el Imperio Romano y cuya existencia documenta desde el siglo VII A.C.

¹⁴ Lenguaje genuino, correcto, puro, exento de extranjerismos. El idioma propio de un país.

¹⁵ Uno de los primeros pedagogos que registra la historia, Juan Amos Comenio nació en 28 de marzo de 1592, en Moravia, región perteneciente a la antigua Bohemia, actualmente la República Checa. En su primera grande obra, Didáctica Checa - que traducida para el latín se convirtió en *Didactica Magna*, concluida en 1632 - se reúnen muchas ideas que contribuyeron para reformas educacionales en diversos países de Europa. Falleció a los 78 años, en Ámsterdam, en Holanda. Los fundamentos para enseñar y aprender con facilidad, reproducidos al lado, estén publicados en el libro *Comênio: A Emergência da Modernidade na Educação*, de João Luis Gasparin, (Editora Vozes).

En esta obra, Comenius propone no solo la reforma de la escuela, como también, y principalmente, la reforma de la enseñanza, con base en una nueva pedagogía que da prioridad al “arte de enseñar” que él mismo tituló didáctica, elaboró programas y métodos de enseñanza, y planteó la elaboración de un método universal para “enseñarlo todo a todos” (SUCHODOLSKI, 1978).

Las ideas de Comenius estaban mucho más allá de su tiempo, pues ya vislumbraba la escuela unificada y democrática. En aquella época, él ya propalaba que la educación debería ser un derecho de todos: no solo de los hijos de los opulentos y de los hombres importantes, pero también de los pobres, de los niños y de las niñas.

De acuerdo con Germain (1993), Comenius fue reconocido como el fundador de la didáctica de las lenguas, en cuanto disciplina científica autónoma. No obstante, los textos en lengua extranjera se volvieron objeto de estudio solamente a partir del siglo XVIII.

En Brasil, solamente en el inicio del siglo siguiente, con la venida de D. João VI y de la familia real para Rio de Janeiro, en 22 de enero de 1808, podemos decir que hubo un cambio en el sistema educacional. Aunque expulso de su país, con auxilio de buques ingleses y acosado por las tropas de Napoleón Bonaparte, el entonces Príncipe Regente de Portugal trajo consigo las ideas francesas del liberalismo enciclopedista, encontrando en la Colonia un campo propicio para su aplicación. (CHAGAS, 1980, p. 12).

En el sector educacional, hizo inversiones en cursos superiores no teológicos, con enfoque en la formación de profesionales calificados, tales como oficiales e ingenieros - civiles y militares - médicos y arquitectos. En el sector cultural, fundó grandes instituciones como: la Imprenta Real (mayo de 1808); la Biblioteca Pública (Decreto de junio de 1810); el Teatro Real de São João (octubre de 1813) y el Museo Nacional (Decreto de junio de 1818).

No obstante, nos gustaría poner de relieve que la enseñanza de lengua extranjera en Brasil, aunque la creación de las primeras cátedras de Francés e Inglés - a través del Decreto de 22 de junio de 1809, firmado por D. João VI - hubiera servido a un solo propósito, “incrementar y dar prosperidad a la instrucción pública”, bien como “adiestrar” a los estudiantes a “bien hablar y escribir” en ambas

lenguas, las intenciones culturales del decreto - y también de las cartas de nombramiento de los primeros profesores de Francés e Inglés, directamente firmadas por D. João VI - alcanzaron nada más que la enseñanza de Francés, una vez que entonces se consideraba esta lengua “universal” y, por lo tanto, “parte integrante de la Educación”.

Se puede notar el carácter pragmático que pasarían a asumir los estudios primarios y secundarios, a la medida que su contenido, aunque todavía literario y humanista, empezaba ser formateado para satisfacer finalidades prácticas. El estudio de las lenguas vivas - el inglés y el francés - pasa a tener fines eminentemente prácticos.

Sin embargo, se debe recordar que tanto el enciclopedismo francés cuanto el empirismo inglés ejercieron enorme influencia en toda Europa después de la independencia de los Estados Unidos (1776) y de la Revolución Francesa (1789) - hechos que justificaban la oficialización de la enseñanza de inglés y de francés en la Corte de Brasil.

Y siendo, asimismo, tan general y notablemente conocida la necesidad de utilizar las lenguas francesa e inglesa como aquellas que, entre las vivas, tienen más distinto lugar y son de gran utilidad para el estado, para aumento y prosperidad de la instrucción pública, que se creara en la Corte una cátedra de lengua francesa y otra, de lengua inglesa.

La enseñanza oficial de lenguas extranjeras se llevó a efecto en Brasil con la creación, en ese mismo periodo, del *Colégio Pedro II* y, de acuerdo con Chagas (1967, p. 105):

Las lenguas modernas ocuparon, entonces y por primera vez, una posición análoga a la de los idiomas clásicos; si bien fuera muy clara, todavía, la preferencia que se devotaba al latín. Entre esas, figuraba el francés, el inglés y el alemán de estudio obligatorio, bien como el italiano, facultativo; y, entre estos últimos, aparecía el latín y el griego - ambos obligatorios.

La enseñanza del idioma Inglés, restringida a sus objetivos más inmediatos, se justificaba apenas por el aumento del tráfico y de las relaciones comerciales de la nación portuguesa con la inglesa - una consecuencia de la apertura de los puertos al comercio “extranjero”

(Inglés), en el 28 de enero de 1808 – constituyendo, en las primeras décadas del siglo XIX, una asignatura suplementaria a los estudios primarios, ya que, al contrario del Francés, todavía no se exigía su conocimiento para ingresar en las academias del Imperio, siendo utilizado como una nueva opción en el incipiente mercado de trabajo de la época.

Tan sólo a partir de 1831, cuando se empezó exigir la Lengua Inglesa en los exámenes de admisión a las facultades de derecho fue que, junto con Latín, Francés, Filosofía Racional y Moral, y Geometría alcanzaron la supremacía en la formación de los cuadros superiores del Imperio y pasaron a desempeñar el papel de proveedoras de personal calificado para completar sus cuadros administrativos y políticos, empezando el proceso de organización de la enseñanza de nivel secundario, a un mismo tiempo en que condicionaban su estructura curricular.

En el 2 de diciembre de 1837, el regente interino Bernardo Pereira de Vasconcelos incluyó el Inglés en el currículo oficial de las escuelas. De ahí en adelante se han instituido su programa y carga, que pasaron a ser reestructurados y redistribuidos por sucesivos decretos.

Contando con profesores bien preparados, la metodología *escuela novista* fue introducida por las escuelas americanas, con introducción de la idea del niño en cuanto ser activo, con distintas fases de aprendizaje y capaz de descubrir, por sí mismo, el objeto del aprendizaje.

La enseñanza de la Lengua Inglesa siguió dirigida hacia finalidades exclusivamente prácticas, exigiendo del alumno no más que los conocimientos gramaticales necesarios para lectura, versión y traducción¹⁶ de textos escritos en Lengua Inglesa – habilidades que se cobraban en los exámenes preparatorios de las academias – no obstante el intento de parte del Consejero Paulino de Souza que, como Ministro del Imperio, incorporó ciertos ingredientes culturales al programa de inglés a través del Decreto nº 4.468, de 1^{er} de febrero de 1870.

¹⁶ Se entiende por traducción o versión el proceso de convertir un lenguaje en otro. Puede ser tanto de una lengua materna para una extranjera, cuanto de una lengua extranjera para la lengua materna.

La Primera República y sus reformas no lograron cambiar el cuadro de la enseñanza de Inglés que ya se había trazado en los tiempos del Imperio, llegando incluso a retardar un posible desarrollo de la materia que, durante la corta vigencia del Decreto nº 1.075, del 22 de noviembre de 1890, firmado por el ministro Benjamim Constant, se transformara en asignatura optativa, al igual que el Alemán.

En 1915, las Reformas Rivadavía, C. Maximiliano y Rocha Vaz institucionalizaron la obligatoriedad únicamente de la lengua latina - aunque hubiesen asignado una parte del currículo para el estudio de las lenguas modernas, tales como: francés e inglés o alemán.

Tras una lectura de los textos de ambas reformas, queda bastante claro que tanto la Reforma Rivadavía, como la C. Maximiliano se concentraban en el carácter práctico de la enseñanza, como podemos constatar en la siguiente transcripción de la Reforma Rivadavía, destacada por Chagas (1967 apud TOSI, 2003, p. 224):

[...] el estudio tendrá rasgos prácticos. Los ejercicios de redacción y de composición han de versar sobre temas científicos, artísticos e históricos - y las disertaciones, sobre temas literarios. Al fin del curso, los alumnos deberán estar habilitados a hablar y escribir dos lenguas extranjeras y familiarizados con la evolución literaria de las mismas [...].

Para la Reforma C. Maximiliano, esa misma autora destaca: “[...] el estudio de lenguas vivas extranjeras será exclusivamente práctico, de modo que el estudiante se vuelva capaz de hablar y leer en inglés, sin vacilar ni acudir al diccionario con frecuencia [...].”

Se puede constatar que el inmediatismo y la practicidad deseados en el aprendizaje de una lengua extranjera no es un problema de hoy día - aunque también sea perceptible que, actualmente, esta enseñanza todavía se vea mucho más limitada y menos sofisticada en términos lingüísticos.

La situación habría de modificarse solamente después de la Revolución de 30, con la reforma del Ministro Francisco Campos - más precisamente con la Orden del 30 de junio de 1931, que especificó los objetivos, el contenido y, por primera vez, la metodología de la enseñanza de cada asignatura del “curso fundamental”.

En lo que se refiere a la enseñanza del inglés, esta reforma lo volvió obligatorio, con carga horaria definida y de examen obligatorio para selección al curso superior de medicina. Metodológicamente, planteó la enseñanza de inglés por medio del propio inglés, o sea, la enseñanza directiva, tornando sus objetivos culturales, según Carneiro Leão (1965 apud CHAGAS, 1967, p. 111): la enseñanza

[...] se destina a revelar, para el alumno, a través del conocimiento lingüístico, los hechos más notables de la civilización de otros pueblos [...]. [...] en la práctica, se necesita que el estudiante logre, con el desembarazo que corresponde a la edad, expresar el pensamiento sin mediación de la lengua materna [...].

Es bien verdad que poco ha cambiado desde entonces. Y una de las razones para que no ocurriera ese cambio fue la falta de preparo de los profesores - un hecho que estimuló la introducción de los primeros cursos de formación profesional en nivel superior.

En la década de 40 del siglo XX, con el fin de la II Guerra Mundial, se intensifica la dependencia económica y cultural de Brasil con relación a los Estados Unidos - y es cada vez más evidente la necesidad de aprender el idioma del pueblo americano.

En esa época, con el objeto de estrechar lazos con los brasileños, llegaban aquí, en Brasil, verdaderas comitivas formadas por profesores universitarios, publicitarios, periodistas, científicos, artistas, diplomáticos, empresarios y otros. Evidentemente que, a poco y poco, la lengua de esa gente se fue tomando el espacio anteriormente ocupado por el idioma francés.

En 1943, la Resolución Ministerial nº 148, del 15 de febrero, firmada por el Ministro del Estado Nuevo, Gustavo Capanema - pone en ejecución, durante su mandato, una serie de reglamentos titulados Leyes Orgánicas de la enseñanza.

La reforma, que lleva el mismo nombre de su autor, mantiene el prestigio de las lenguas extranjeras, mientras pone el francés con pequeña ventaja con relación a la lengua inglesa en la escuela secundaria. Eran cuatro años de aprendizaje para francés y tres años para inglés.

Los objetivos eran instrumentales (leer, escribir, comprender y hablar), educativos (contribuir para la formación de la mentalidad, desarrollando hábitos de observación y reflexión) y culturales (llevar a que el alumno conozca la civilización extranjera y que comprenda las tradiciones y los ideales de otros pueblos, inculcándoles nociones de la propia unidad del espíritu humano) (cf. TOSSI, 2003, p. 226). En este mismo periodo, se expidió el programa de Inglés de los cursos “clásico” y “científico”. Sin embargo, la nueva ley vigoró apenas hasta 1951.

Aunque la enseñanza de las dos lenguas sea un hecho en nuestro sistema escolar desde los tiempos del imperio, es indiscutible que la presencia del idioma francés en nuestra sociedad era mucho más evidente debido a la influencia francesa en nuestra cultura. Esa influencia solamente pasó a ser amenazada cuando, en la década de veinte del siglo pasado, llega el cine sonoro, cuando la lengua inglesa empieza verdaderamente a introducirse en nuestra cultura.

El deseo de dominar la lengua inglesa pasó a ser entonces anhelo de la población urbana, pero la Ley (4.024) de Directrices y Bases de la Educación (LDB) de 1961, retira la obligatoriedad de la enseñanza de lengua extranjera, en la escuela secundaria y deja al criterio de los estados que se la incluyan en los currículos escolares o no.

No obstante, el hecho de la mayoría de los sectores de la sociedad reconocer la importancia de la enseñanza de lengua extranjera, las políticas educacionales no han sido capaces, hasta el momento, de asegurar una enseñanza de calidad. En virtud de eso, las clases sociales con mejores condiciones financieras pueden incluso asegurarse un aprendizaje a contento, mientras en los estratos menos privilegiados se pasan la vida a merced de los servicios públicos.

La carga horaria destinada a la enseñanza de lengua inglesa en las escuelas regulares fue paulatinamente reducida a lo largo de su curso. Esta reducción se inició todavía en el Imperio y se extiende hasta nuestros días, como podemos probar en el habla de Leffa, cuando se refiere al periodo de la República:

[...] con la reforma de Fernando Lobo, en 1892, se monta una rebaja aún más acelerada en la carga horaria semanal dedicada a la enseñanza de las lenguas. **De este modo, de setenta y seis horas**

semanales/año en 1892, se llega a veintinueve horas en 1925, lo que es menos que la mitad (énfasis añadido), (LEFFA, 1999, p. 19).

Tanto la LDB de 1961, como la de 1971 no incluyen las lenguas extranjeras entre las asignaturas obligatorias, como: matemáticas, portugués, historia, geografía y ciencias. Ambas LDBs menoscaban la importancia de las lenguas extranjeras, mientras dejan a merced de los Consejos Estaduales decidir sobre esta pauta.

En este tiempo, nosotros, los profesores de lengua extranjera, tuvimos que pasar unas décadas “engañando” a los alumnos de que la lengua extranjera era una asignatura como otra cualquiera y, por tanto, con autonomía para aprobar o reprobar.

La inserción de la lengua extranjera surge nada más que bajo el concepto de recomendación, como se puede observar en el parecer 853/71:

No subestimamos la importancia creciente que asumen los idiomas en el mundo de hoy, que se achica, pero también no ignoramos la circunstancia de que, en la mayor parte de las escuelas, su enseñanza se da sin un mínimo de eficacia. Para subrayar aquella importancia, indicamos expresamente la “lengua extranjera moderna” y, para llevar esta realidad en consideración, lo hicimos (sic) bajo el concepto de recomendación, no de obligatoriedad, y bajo las condiciones de autenticidad que se imponen.

El redactor del parecer arriba insiste en reducir, en lo que puede él, la importancia de la enseñanza de lenguas extranjeras modernas. Y, todavía más curioso, no nos permite la mínima posibilidad de conocer respecto a qué condiciones se está reportando él y en qué fundamentos se basa él, para afirmar sobre la ineficacia de la enseñanza de lenguas extranjeras. ¿Y sobre las otras asignaturas? ¿Acaso responden satisfactoriamente a todos los objetivos trazados?

Según análisis realizados por estudiosos del área de LI, fue innegable, en la época, el perjuicio sufrido por los alumnos en el inicio da década de 70, principalmente en la enseñanza de lenguas, cuando se rebajó en un año la escolaridad de los mismos. La introducción de la enseñanza de profesionalización fue una de las causas de

la reducción, en las horas de la enseñanza de lenguas extranjeras modernas.

En esa época, varias escuelas excluyeron la lengua extranjera de sus currículos de la educación primaria, además de no haber ofrecido más que una hora semanal para la educación secundaria. Por este motivo, hoy encontramos a algunas personas que han llegado a la educación superior, sin jamás haber cursado una lengua extranjera siquiera.

En 1976, la resolución nº 58/76, a pesar de asegurar la obligatoriedad de la enseñanza de lengua extranjera en la escuela secundaria, otra vez mantiene el carácter de recomendación en la redacción del parecer, a depender de las condiciones de la enseñanza. Conforme el artículo primero: *El estudio de Lengua Extranjera Moderna pasa a componer el núcleo común, con obligatoriedad para enseñanza secundaria, mientras se recomienda su inclusión en los currículos de enseñanza primaria, donde las condiciones así lo indiquen y permitan.*

Ese carácter de recomendación termina por excluir, aún más, a las clases menos favorecidas económicamente, privándolas de acceso al conocimiento, incluso, por medio del aprendizaje de una lengua extranjera moderna.

Es interesante observar que todos estos hechos ocurren justo en la década de setenta, cuando el capital nuevamente entra en crisis, creando situaciones inusitadas en todos los sectores, incluso y principalmente en el educacional.

En ese mismo periodo - la década de 70 - sucede un cambio de rumbo en la enseñanza de Lenguas Extranjeras en Brasil: surge lo que en Estados Unidos se denominó *English for Specific Purposes* (ESP), o sea, Inglés para fines específicos o Inglés Instrumental.

El ESP tiene por objeto suplir la demanda del mundo moderno, considerando la competitividad del mercado y la constante necesidad de actualización de informaciones científicas y tecnológicas, o sea, suplir las necesidades urgentes del sector productivo. En ese sentido, muchas Universidades Federales y privadas, y la mayor parte de los CEFETs de la época, las Escuelas Técnicas Federales, pasan a adoptar el ESP.

Así, para la grande masa de trabajadores y trabajadoras que se consiguen un vacante en los CEFETs o en las Universidades, el aprendizaje de la Lengua Inglesa pasa a revestirse de un carácter específicamente instrumental y restricto, que no les permite a los aprendientes mayores posibilidades de acceso al conocimiento, principalmente, de manera integral.

Durante todos esos años, se observa que la enseñanza de lenguas extranjeras, de un modo general, se había caracterizado, a lo largo del tiempo, como una enseñanza sin vida, fragmentada, basada en acúmulos de informaciones, descontextualizados, y sin tener sentido para el alumno.

No se valorizaba el desarrollo del raciocinio y de la capacidad de aprender, puesto que la tendencia educacional dominante valoraba la repetición y la simple memorización, tanto a nivel medio como superior.

A partir de 1996, parecía que se empezaba a vivir un momento de valoración del conocimiento de lenguas extranjeras en Brasil, respaldado por valores socioculturales – (estableciéndose comunicación entre pueblos y culturas) y político-económicos (posicionamiento de la nación del mundo globalizado).

Esta valoración está explícita en la Ley de Directrices y Bases para la Educación (LDB), Ley nº 9394/96, que establece la obligatoriedad de la oferta de, por lo menos, una lengua extranjera moderna a partir del 5º año de la Enseñanza Fundamental, además de indicar la posibilidad de una segunda, en carácter optativo. Conforme se lee en el Artículo 26, párrafo 5º y en el apartado III del Artículo 36, respectivamente:

En la parte diversificada del currículo se incluirá, obligatoriamente, a partir del quinto año, la enseñanza de por lo menos una lengua extranjera moderna, cuya elección estará a cargo de la comunidad escolar, dentro de las posibilidades de la institución.

Se incluirá una lengua extranjera moderna, en cuanto disciplina obligatoria, elegida por la comunidad escolar, y una segunda, en carácter optativo, dentro de las posibilidades de la institución.

Aunque, aparentemente, haya ocurrido la legitimación de la enseñanza de lengua extranjera moderna, esta enseñanza todavía no es vista como importante y necesaria y se encuentra desvinculada de la mayoría de los proyectos pedagógicos. Aún mismo los propios Parámetros Curriculares Nacionales de Lengua Extranjera (PCNs) para la Enseñanza Fundamental, publicados por el Ministerio de la Educación y Cultura (MEC), en 1998, muestran la falta de legitimidad de la enseñanza de lengua extranjera.

La redacción del documento da poca importancia a la enseñanza de las habilidades orales cuando afirma que “apenas una pequeña parcela de la población tiene la oportunidad de usar lenguas extranjeras como instrumento de comunicación oral”. El documento deja manifiesto el privilegio dado a la enseñanza de la habilidad de lectura, mientras daña gravemente las otras. Conforme podemos verificar en el texto que sigue, extraído de la página 20:

Por tanto, la lectura suple, de un lado, las necesidades de la educación formal y, de otro lado, es la habilidad que el alumno puede usar en su propio contexto social inmediato. (...) Se debe considerar también el hecho de que las condiciones en aula de la mayoría de las escuelas brasileñas (carga horaria reducida, clases superpobladas, poco dominio de las habilidades orales de parte de la mayoría de los profesores, material didáctico reducido a tiza y libro didáctico, etc.) pueden inviabilizar la enseñanza de las cuatro habilidades comunicativas. Así, el enfoque de la lectura puede ser justificado en términos de la función social de las LEs en el país y también en términos de los objetivos realizables mientras se consideran las condiciones existentes.

PAIVA (2003) no podría haber sido más feliz en su comentario sobre este texto al decir: “Es surrealista que un documento del propio MEC reafirme la mala condición de la enseñanza en el país y que se acomode en esa situación adversa en vez de proponer políticas alternativas de calificación docente y de mejora de la enseñanza”. Es simplemente inaceptable que se intente negar la importancia de las demás habilidades, justificando el privilegio dado a la lectura, por medio de la incompetencia, por lo que se refiere a la gestión del Sistema Educacional Brasileño.

Los redactores creen que es la legislación que se tiene de adecuar a la realidad en lugar de tratar de resolver el problema causado por esas adversidades; por fin, ¿no es la educación un derecho asegurado por la ley mayor? La redacción siquiera nota las transformaciones que consecuentemente se hicieron presentes con el fenómeno de la internet, donde seguramente las habilidades orales y escritas son las que se usan más.

El documento es todavía más hostil cuando reitera la discriminación en contra de las clases populares mientras, en la página 20, también afirma que:

En Brasil, [...] apenas una pequeña parcela de la población tiene la oportunidad de usar lenguas extranjeras como instrumento de comunicación oral, dentro o fuera del país. Mismo en los grandes centros, el número de personas que utilizan el conocimiento de las habilidades orales de una lengua extranjera en situación de trabajo es relativamente pequeño. De ese modo, considerar el desarrollo de habilidades orales como central en la enseñanza de Lengua Extranjera en Brasil no considera el criterio de la relevancia social para el aprendizaje.

Es por lo menos extraño que los elaboradores de los PCNs se preocupen no más que con el uso inmediato de la disciplina cuando se refiere a la lengua extranjera. ¿Sería condición para la selección de saberes la utilidad inmediata de los mismos? A la vez que poco se utiliza la lectura en lengua extranjera fuera de la academia, ¿sería la habilidad de lectura más importante que las otras habilidades? Los anuncios en búsqueda de personal para determinados empleos siempre tratan de identificar a aquellos que hablan la LI, nunca a quiénes son apenas lectores.

Mientras se tiene en cuenta nuestro contacto diario con la música y el cine en lengua extranjera, ¿no serían más utilizadas las habilidades de comunicación oral y escrita? Sin embargo, eso no significa que se deba desterrar la lectura, o sea, menos importante en la enseñanza de una lengua extranjera moderna. (PAIVA, 2003).

Al aprendiente, los PCNs logran negar el derecho de ser autor de su propia historia; en las palabras de Augusto (2001), “[...] anticipan

qué uso hará el aprendiente de la lengua extranjera en su contexto social”, añadiendo aún: “[...] ignoran la posibilidad de ascensión social a través de la educación”,

Y sigue explicitando:

Es menester que hay una desconstrucción de la distorsión implícita en el discurso del legislador que asume y reconoce el lugar marginal, el contexto desfavorable en el cual se insiere la enseñanza de lengua extranjera pero que, en lugar de usar los instrumentos necesarios para revertir esta situación, crea instrumentos que legitiman y perpetúan un sistema perverso (AUGUSTO, 2001, p. 53).

Y es en ese sistema perverso que, de acuerdo con Simone de Beauvoir (1963 apud, p. 60), “los opresores tratan de transformar la mentalidad de los oprimidos, no la situación que les oprime a ellos”.

En los PCNs para la Enseñanza Media y para jóvenes y adultos, elaborados en el año siguiente a los de la Enseñanza Fundamental, o sea, 1999, la lengua extranjera pasa a integrar el Área de los Lenguajes, Códigos y sus Tecnologías, juntamente con Lengua Portuguesa, Arte, Educación Física e Informática.

El área tiene por objeto valorizar el conocimiento de Lenguas Extranjeras como instrumento de acceso a la información y a otras culturas y grupos sociales, además del acceso a los conocimientos que se han de exigir por el mercado de trabajo.

Estos PCNs, a su vez, tienen por objeto la comunicación oral y escrita que, según el documento, es la herramienta imprescindible en el mundo del trabajo contemporáneo, mientras se lleva en cuenta la formación profesional, académica o personal. Este texto no valoriza apenas una habilidad, sino que las tres competencias de manera integral: representación y comunicación; investigación y comprensión; y, por fin, contextualización sociocultural (cf. PAIVA, 2003).

En la primera página del documento referente a los PCNs para jóvenes y adultos, podemos constatar que, para ejercer la ciudadanía, es necesario comunicarse, comprender, saber buscar informaciones, saber interpretarlas y argumentar. Lo que significa desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas.

Para ratificar el derecho del ciudadano, por lo que se refiere a la enseñanza de una lengua extranjera moderna, el texto explicita:

El aprendizaje de lenguas extranjeras, en cuanto derecho básico de todas las personas, es una respuesta a las necesidades individuales y sociales del hombre contemporáneo - no solo como inserción en el mundo del trabajo, sino que principalmente como forma de promover la participación social - tiene un papel fundamental en la formación de jóvenes y adultos. La lengua permite acceso a una amplia red de comunicación y a una gran cantidad de informaciones presentes en la sociedad contemporánea.

También se pone de relieve, en el documento, la importancia de la enseñanza de lengua extranjera en la formación integral de jóvenes y adultos, pues el conocimiento de lengua extranjera permitirá el acceso a la ciencia, a los medios de comunicación y facilitará las relaciones entre las personas de varias nacionalidades, bien como el uso de tecnologías.

Cuando examinamos el documento, son patentes las contradicciones que emanan del mismo; contradicciones éstas que conciernen no solo al poder público, sino que, a la propia academia, a quien se encomiendan los textos, que son extremadamente contradictorios pues, a un mismo tiempo que niegan, reconocen y hasta ponen de relieve la importancia de la enseñanza de lenguas extranjeras.

La política nacional para la enseñanza de LE se contenta apenas con aprobar la legislación y la publicación de los PCNs (Parámetros Curriculares Nacionales), visto que, en verdad, estos documentos no se llevan a efecto en el sentido de la valorización de la enseñanza de LE. La no distribución del libro didáctico para la enseñanza de LE por el MEC (Ministerio de la Educación y Cultura) y la no inclusión de la evaluación del contenido de esa asignatura en los exámenes nacionales, creados después de la LDB (Ley de Directrices y Bases) de 1996, reflejan el descaso de las políticas educacionales en lo que se refiere a la enseñanza de LE en el país (PAIVA, 2003).

En su evaluación el ENEM (Examen Nacional de Enseñanza Media) no incluye, por ejemplo, entre las competencias que se

van a evaluar, aquellas de LEs, aunque la LDB haya introducido la obligatoriedad de la enseñanza de LEs. Las cinco competencias que se examinan en el ENEM no llegan siquiera a mencionar los contenidos de las disciplinas de LEs. Si no, veamos:

- I. Dominar la norma culta de la Lengua Portuguesa y usar los lenguajes matemático, artístico y científico.
- II. Construir y aplicar conceptos de las varias áreas del conocimiento para la comprensión de fenómenos naturales, de procesos histórico-geográficos, de la producción tecnológica y de las manifestaciones artísticas.
- III. Seleccionar, organizar, relacionar, interpretar datos e informaciones representados de diferentes formas, para tomar decisiones y enfrentar situaciones problema.
- IV. Relacionar informaciones representadas de diferentes formas y conocimientos disponibles en situaciones concretas, para construir argumentación consistente.
- V. Recurrir a los conocimientos desarrollados en la escuela para elaborar propuestas de intervención solidaria en la realidad, mientras se respetan los valores humanos y se considera la diversidad sociocultural.¹⁷

Del mismo modo, el ENC (Examen Nacional de Cursos) tampoco incluye las Lenguas Extranjeras en su evaluación de los alumnos del Curso de Letras. La evaluación de las condiciones de oferta de los Cursos de Letras, realizada en 1999/2000, llevó a consideración tan sólo la habilitación en Lengua Portuguesa. Las licenciaturas en LEs solamente se evalúan en cuanto inseridas en la modalidad de licenciatura doble. Parece indiscutible la poca importancia reservada a la enseñanza de LE y a la formación del profesor de la misma (PAIVA, 2003, p. 61)

Otro problema enseñado por Paiva (2003) - y que incluso encuentra respaldo en las variadas interpretaciones dadas al apartado IV del Artículo 24 de la LDB vigente - está en lo que se refiere a la subcontratación de esta enseñanza, conforme consta: “[...] se podrá organizar clases, o turmas, con alumnos de series distintas, con

¹⁷ Disponible en el sitio web del INEP: www.inep.gov.br

niveles equivalentes de avance en la materia, para la enseñanza de lenguas extranjeras, artes, u otros componentes curriculares; [...]”.

Esas subcontrataciones ya se realizan en algunas escuelas y facultades, incluso, en nuestra ciudad, *São Luís - Maranhão*. A las escuelas de idiomas se delegan las competencias para enseñar la LE a los alumnos de las escuelas y facultades, mientras se facilita, de este modo, la fragmentación del proyecto educacional como un todo.

Consideraciones finales

Ante los hechos presentados en este ensayo, se cree que la Política Educacional Brasileña ha tratado el aprendizaje de lenguas extranjeras, ora como adición, ora como opción, ora como desnecesaria. Y, mientras no se encare este aprendizaje como un instrumento facilitador para el acceso a la información entre los pueblos, como un medio auxiliador en la interacción entre las personas de diferentes culturas y principalmente como un derecho de cada ciudadano a tener una educación integral, todavía mucho resta que ver, rever y repensar en este sentido. Es imprescindible que todos los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas tengan en cuenta lo preconizado por el Marco Común Europeo de Referencias para Lenguas (MECRL). Ese documento explicita didácticamente:

El uso de la lengua - que incluye el aprendizaje - comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a sua disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. (MECRL, 2002, p.9).

Referencias

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ley nº 9.394, del 20 de diciembre de 1996. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: 23 de dic. de 1996.

CÂMARA, Matoso. **Princípios de Linguística Geral**. São Paulo: Acadêmica, 1978.

CHAGAS, Valnir. C. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Nacional, 1997.

_____. **O ensino de 1º e 2º graus: antes; agora; e depois?** São Paulo: Saraiva, 1980.

CONSEJO EUROPEO. **Marco Europeo Común de Referencias para Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación**.(MECRL). París,2002.

FRIGOTTO, G.(ORG.). **Educação e a crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópoles: Vozes, 1998.

GERMAIN. **Evolução do ensino de línguas: 500 anos de história**. Paris: Clé Internacional, 1993.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1979.

LYONS, John. **Linguagem e linguística**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

PAIVA. Vanilda. **Produção e qualificação para o trabalho: uma revisão da bibliografia internacional**, In: Brasil, Ministério da Educação Secretaria Nacional de Educação Básica Ensino de Humanidades: a modernidade em questão. São Paulo: Cortez; SEBNEB, 1991.

PUREN, C. **Histórias das mitologias**. Paris Nathan: Clé Internacional, 1988.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2000.

SAVIANE, Demerval. *Política e educação no Brasil: histórias das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1996.

SCHÜTZ, Ricardo. *“O Inglês como Língua Internacional”* English made in Brazil. Disponível em < <http://www.sk.com.br/sk-ing.html>.> Acesso em 20 de dezembro de 2003.

TOSI, Maria Raineldes. *Didática geral: um olhar para o futuro*. São Paulo: Ed. Alínea, 2003.

WALTER, Henriette. *A aventura das línguas no ocidente: origem, história e geografia*. Traducción de Sergio Cunha dos Santos. São Paulo: Mandarm, 1997.

ENSINO DE PLE: REFLEXÃO ACERCA DOS ASPECTOS CULTURAIS NO LIVRO DIDÁTICO

*Laila Niejla Palhano Bezerra¹
Naiara Sales Araújo²*

Introdução

O Brasil desempenha papel expressivo no cenário político e cultural mundial. Sua rica cultura, belezas naturais e seu povo receptivo são aspectos que atraem visitantes do mundo inteiro. Um dos efeitos dos frutos de tal exposição, em especial, ocorre no âmbito da educação, com um aumento considerável no número de aprendizes de Língua Portuguesa como Língua Estrangeira (doravante PLE).

Estes aprendizes vêm ao Brasil atraídos por grandes eventos relacionados a esportes, ao empreendedorismo ou a assuntos culturais; ou devido a fatores outros, tais como a proximidade econômica e política que há entre os países pertencentes ao Mercosul. De fato, sobre este último aspecto, podemos reconhecer sua importância ressaltada por Giselle Olivia Mantovani Dal Corno (2014), em seu estudo sobre o ensino comunicativo de Português do Brasil para estrangeiros:

¹ Professora de Língua e Literatura Brasileira (SEDUC); Graduada em Letras pela Universidade Federal do Maranhão.

² Professora do Mestrado Acadêmico em Letras (PGLetras).

O importante papel desempenhado pelo Brasil no Mercado Comum do Sul – Mercosul, e o próprio papel do Mercosul frente a outros blocos econômicos consolidam na atualidade a posição do português do Brasil como língua internacional (DAL CORNO, 2014, p. 02).

Segundo a autora, a Língua Portuguesa, no contexto do MERCOSUL, é tida como língua obrigatória para os países pertencentes à organização e língua oficial da Comunidade de Desenvolvimento da África Austral (SADC). Além disso, o português é o sexto idioma mais falado no mundo e está em terceiro lugar das línguas europeias mais faladas, perdendo em posição apenas para o inglês e o espanhol. Na América do Sul, países como Colômbia e Uruguai passaram a inserir o português como língua estrangeira na grade curricular de escolas regulares de nível fundamental e médio.

Em decorrência de tais fatores, atualmente observa-se no Brasil um relativo aumento na oferta de cursos específicos de Língua Portuguesa para estrangeiros, maior demanda de professores atuantes na área, e, conseqüentemente, o surgimento de novos materiais didáticos que suprissem a necessidade desta nova demanda. Neste sentido, as universidades brasileiras iniciaram pesquisas e estudos específicos na área de ensino/aprendizagem de Português para Estrangeiros visando contribuir para a expansão e aprimoramento desta prática em solo Brasileiro.

Segundo Cassia Cristina Furlan (2008), os estudos acerca de PLE se multiplicaram nos anos 90, quando universidades brasileiras iniciaram atividades e projetos específicos na área de ensino de português para falantes de outras línguas. De acordo com esta pesquisadora, a maioria das abordagens focavam apenas nas estruturas linguísticas sem se ater aos aspectos socioculturais. Assim, Furlan propõe um diálogo com a Análise do Discurso, pois segundo ela, os resultados do processo de ensino-aprendizagem de PLE seriam mais eficazes:

“(...) a aprendizagem de PLE, ancorada nos pressupostos da análise do discurso, considera os componentes sociais, históricos, culturais, e, também, ideológicos. Aqui o pressuposto é de que

não é possível desvencilhar língua da história e de ideologia (Orlandi, 1999), e que, portanto, o contato com uma LE implica, necessariamente, o contato com outra história, outra cultura, mas principalmente, com outra ideologia.” (FURLAN, 2008: 215).

Dessa forma, o presente estudo tem como principal objetivo refletir acerca dos aspectos culturais presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa para Estrangeiros. A motivação para este estudo se dá pelo fato de que o processo de ensino/aprendizagem de uma língua não pode dissociado dos fatores culturais e sociais que a permeiam. Língua e cultura andam de mãos dadas, e, refletem a formação discursiva e a identidade de quem fala.

O Material Didático: Breve comentário

Todo material didático que se propõe a ensinar a Língua Portuguesa para estrangeiros deve levar em conta os aspectos culturais desta língua. Assim, ao analisar os materiais didáticos disponíveis para o ensino de Língua Portuguesa para estrangeiros, buscando compreender qual a imagem do Brasil e da sociedade brasileira está sendo apresentada para esses estrangeiros.

Partimos do pressuposto de que é necessário que abordemos a língua como lugar social, reflexo de quem somos e como nos expressamos para o mundo de forma a promover uma reflexão sobre a língua como ferramenta cultural e ideológica, não apenas como conjunto de signos. Assim, buscamos verificar quais imagens de nossa identidade social estão sendo mostradas ou silenciadas por meio dos livros didáticos.

O texto do material didático a ser usado no processo de ensino/aprendizagem e seu conteúdo – estrutural e cultural da língua – são ferramentas primordiais para a exposição dos elementos culturais e sociais de um povo ou de uma sociedade. Dessa forma, é pertinente perguntar: a) Como o material didático de PLE trata a diversidade sociolinguística, cultural e identitária do Brasil? B) O material didático de PLE silencia ou reduz nossa pluralidade cultural e linguística à um estereótipo? C) Como pode o professor de PLE, vencer as barreiras discursivas do MD em sala de aula, de modo a

prezar por um ensino de língua e cultura condizente com a realidade?

Para responder a esses questionamentos, utilizaremos como aporte teórico os apontamentos de Foucault, em *A Ordem do Discurso* (2002) onde recorreremos à conceitos de sujeito, formação discursiva e identidade. Também recorreremos aos estudos de Orlandi em *As Formas do Silêncio: No movimento dos Sentidos* (1999), além das contribuições de Brandão em *Introdução da Análise do Discurso* (2002). Para a análise de material didático, traremos à baila estudiosos da Linguística Aplicada, tais como Almeida Filho e Furlan (2008).

Os materiais didáticos escolhidos para nosso estudo são: “Bem-Vindo!” e “Tudo bem? – VI1”, ambos publicados pela editora brasileira SBS. O primeiro é direcionado ao ensino de Português para alunos estrangeiros adultos. O segundo propõe, como defende em sua propaganda, um ensino de “Português para a nova geração”, ou seja, intenciona o ensino de Língua Portuguesa para adolescentes e jovens adultos estrangeiros, que têm a língua como alvo para razões escolares e acadêmicas.

A Língua no Livro Didático: uma homogeneização da heterogeneidade

Em termos gerais, a maioria dos materiais didáticos de língua estrangeira se propõe a possibilitar ao aluno uma forma eficaz de comunicação na língua-alvo, a fim de que ele se torne um falante competente, nos mais diversos contextos de uso da língua. De fato, “ensino comunicativo” é a palavra em voga no ambiente de ensino de língua estrangeira. O caráter comunicativista do ensino de LE possibilita várias vantagens, sendo a principal delas a concepção de língua como um diálogo entre contexto, cultura e identidade, onde o foco passa a ser, não mais a estrutura da língua, mas seu uso real.

Na tentativa de se mostrarem atuais e dinâmicos, não raro, os materiais de LE usam palavras como “autêntico”, “real”, “eficaz” para se referirem ao ensino de língua ao qual eles se propõem, criando a imagem de que é possível produzir um falante capaz de adaptar sua fala aos mais diversos contextos de uso, reproduzindo de forma idêntica o modo de falar e atuar de um falante nativo.

Vemos que este é um dos objetivos do livro didático escolhido para nossa análise, o *Bem-Vindo!* (Doravante BV ou LD). Em sua apresentação, Ponce *et al* (2001, p. 2, *grifo nosso*) vemos:

Bem-vindo! A Língua Portuguesa no Mundo da Comunicação é um livro feito “ao vivo e em cores” para você que quer aprender o nosso português falado **como ele é**, sem deixar de lado as necessárias referências à Gramática Normativa.

A proposição é clara - um ensino comunicativo da Língua Portuguesa, sem esquecer das regras gramaticais. Entretanto, ao falar de língua “*como ela é*”, refere-se ao seu “uso real” pelos falantes nativos, partindo da falsa premissa de que há somente um uso real da língua, onde os falantes nativos a usam apenas de uma determinada maneira, de modo ordenado e homogêneo.

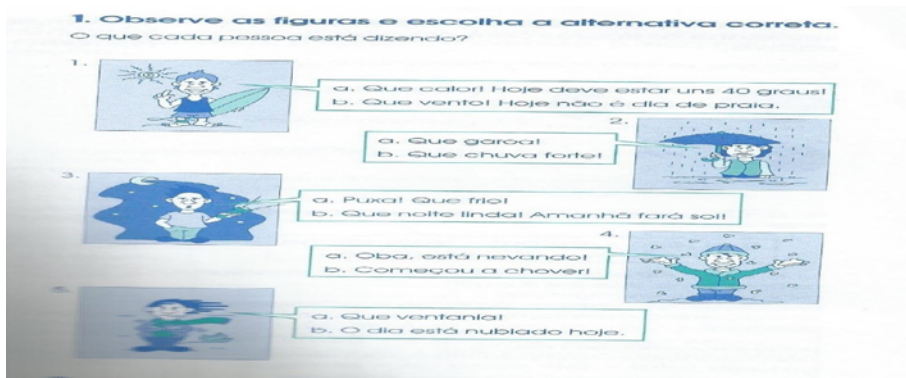
A busca, dos materiais didáticos, pela competência do falante eficaz, da “língua autêntica” ou “língua como ela é” está inserida na ideia de uma comunicação homogênea e “sem ruídos” onde as marcas linguísticas, dialetos, expressões idiomáticas, sotaques das mais diversas identidades dentro do próprio território nacional são esquecidas, e apenas uma formação linguística dominante, é levada em consideração.

Além disso, tais concepções coincidem com a ideia de um *falante ideal* - representado aqui pelo aprendiz da LE, por meio do LD - que seria possuidor de uma pronúncia irrepreensível (sob o ponto de vista de que sotaque?), vocabulário versátil, e grande capacidade de prever os efeitos de sentido que sua própria produção discursiva, e a de seus interlocutores, produzem nos mais diferenciados contextos comunicacionais.

Essa ideia de falante ideal, no entanto, não faz parte do que se propõe de fato a abordagem comunicativa (HYMES, 1972 apud DE NARDI, 2007). Tal concepção apenas faria sentido quando inserida na concepção de língua homogênea e falante ideal de Chomsky.

Em vista disso, vemos que a consequência dessa concepção homogênea da língua não é apenas o silenciamento das variações linguísticas presentes no território nacional, mas também a criação de uma imagem equivocada da língua para o falante estrangeiro.

Figura 1- Expressões e interjeições sobre o tempo



Podemos ver, no LD, algumas escolhas linguísticas que fogem do uso real diário, não correspondendo assim à nossa língua, “como ela é”. Percebemos, na Figura 1, que ao propor uma atividade em que o aluno deveria assinalar a opção em que a descrição do tempo seja correspondente à imagem, o LD mostra algumas expressões e interjeições utilizadas pelas personagens para falar da temperatura e clima. Podemos destacar: “Que *garoa!*”, “*Puxa!* Que frio! “Amanhã fará sol!”, “Que ventania!”

É importante que ressaltemos que a palavra *garoa*, por exemplo, enquanto denotativa de chuva, não é utilizada em todo o território nacional; se apresenta como uma expressão restrita a alguns estados das regiões sul e sudeste do Brasil. Outras manifestações linguísticas, como *chuveisco*, *jereré* e *borrifo* – típicas das regiões norte e nordeste do Brasil - não são mencionadas na atividade.

Notamos que o mesmo ocorre com a preferência do LD pelo uso da expressão “*Puxa!*”, que é mais comumente usada por indivíduos das regiões sul e sudeste. Se transferíssemos tal diálogo para o ambiente do Norte/nordeste, notaríamos o uso de outra interjeição; o que nos mostra, que neste ponto específico, o LD não deu conta de representar a língua “como ela é”, as vozes discursivas do Norte/nordeste, e mesmo da informalidade do falar brasileiro, são silenciados.

Vemos, na Figura 2, que ao falar de pronomes pessoais, o LD também apresenta a conjugação de verbos no presente do indicativo.

No entanto, não sinaliza que, na maioria das situações de uso cotidiano da língua, os brasileiros optam pela variação “a gente”, onde a conjugação permanece a mesma da segunda pessoa do singular.

Figura 2- Usando os pronomes pessoais



Se, de fato, a tomada de decisões acerca do uso da língua “(...) tende a criar no sujeito-aprendiz um imaginário de perfeição em relação à língua alvo (e tudo que está envolto por ela)” (DE NARDI, 2007, p. 104), podemos inferir que a escolha do LD por representar a língua portuguesa por meio de seu uso formal, ou estrutural, em determinados contextos, sem sinalizar as possíveis variações, cria no aprendiz estrangeiro a ideia de transparência: o que ele vê da língua por meio do LD é de fato, o real.

Ele cria a ideia mental de que encontrará falantes nativos que utilizam sempre e em todas as ocasiões o “nós”, no lugar do “a gente”, que usam com maestria todas as flexões e conjugações verbais, sem causar estranhamento em seus interlocutores, lançam mão de interjeições como “puxa!” e “que garoa”, em todas as manifestações linguísticas, em todos os âmbitos da sociedade, independentemente do território onde estão inseridos. O aprendiz cria a realidade mental de uso da língua, e, ao se confrontar com a real produção dos falantes nativos, frustra-se, pois causa estranhamento.

Desta forma, consideramos necessário que - ao abordar as temáticas gramaticais e as regras estruturais da língua, que devem sim ser preocupação dos livros didáticos- haja a sinalização das muitas variações linguísticas presentes no falar real do brasileiro, estejam estas no âmbito coloquial ou formal; que haja a representação de outros dizeres, outras marcas linguísticas que mostrem as outras faces do português como língua viva.

É necessário que a heterogeneidade da língua seja abordada no LD, pois, vemos, de acordo com De Nardi (2007, p. 105) que:

O caráter heterogêneo das línguas tem sido, há muito tempo, negligenciado. (...) o plurilinguismo é reprimido por uma necessidade arcaica de segurança que tende a manter única a língua, de preferência a nossa (p 20), e o ensino tem sido exemplar nesse processo de exclusão, ocultando ou eliminando realidades linguísticas heterogêneas e negando às línguas uma diversidade radical que lhes é inerente.

Percebemos, portanto que, o objetivo de apresentar “no decorrer das unidades, as expressões coloquiais mais usadas, dialetos regionais e muito vocabulário útil a situações diversas: no trabalho, em casa, na rua, em restaurantes etc.” ((PONCE *et al*, 2011, p. 2), não foi eficazmente alcançado pelo LD, pois, pouco se conseguiu sinalizar as diversas possibilidades de uso coloquial da língua e acabou por representar uma língua artificial. Nesse contexto, caberia ao professor de PLE, sinalizar e apresentar ao aprendiz outras expressões de uso diário e as expressões utilizadas pelos falantes nativos em sua autenticidade, nos mais diversos contextos de uso e manifestações regionais.

No próximo tópico, discutiremos como se dão as representações discursivas acerca de cultura e identidade no ambiente do LD.

As representações culturais e identitárias brasileiras nas entrelinhas do Livro didático

Como já mencionamos, embasados pelo discurso da “competência comunicativa”, muitos materiais didáticos de língua

estrangeira se propõem a abordar aspectos culturais da língua. Eles dedicam sessões específicas para abordagem de manifestações folclóricas, comida, música, entretenimento, etc., no entanto, mesmo no texto do LD como um todo, nas atividades, nas figuras e até mesmo nos áudios, podemos observar representações equivocadas dos aspectos culturais e identitários da língua.

Sobre este aspecto, o LD afirma, em sua apresentação que tem o objetivo de levar aos aprendizes: “(...) um pouco da história, cultura e sociedade brasileiras faz parte deste livro, elaborado especialmente para suprir a grande necessidade de um material dinâmico e interativo cujo foco central é a comunicação (PONCE *et al.* 2011, p. 2).

Analisemos então, como se dá o processo de representação cultural brasileira, aos olhos dos aprendizes estrangeiros observando a figura 3, retirada do LD que propõe como atividade, que alunos pratiquem o uso do Presente do Subjuntivo, em que por meio do texto, dois alunos estrangeiros (Aluno 1 e Aluno 2) falem sobre suas expectativas acerca do Brasil e seus aspectos culturais, apresentando vários estereótipos. O texto diz:

É a primeira vez que vou ao Brasil, mas me disseram que é um país tropical e que o povo é muito alegre. É uma pena que eu não tenha estudado espanhol para poder falar com eles. Tomara que possa comunicar-me através de gestos e de desenhos. Mas receio que não consiga fazer amigos, principalmente porque vou ficar apenas dois meses. **Vou ficar na capital, Rio de Janeiro, famosa pelo Carnaval e pelas mulatas bonitas.** Vou poder ver o Carnaval porque vou em abril para lá. **Espero que alguma mulata bonita me ensine a sambar.** (...) **sei que os brasileiros gostam muito de futebol, café e rumba.** (...) ouvi dizer que é proibido fumar dentro de casa (...) (PONCE, BURIM, FLORISSI, 2011, P. 43, grifo nosso).

Figura 3 – O País e o Idioma (fatos sobre Brasil)



Figura 4 – Minhas Expectativa



É bem sabido que há muitos estereótipos criados a respeito de nossa cultura e identidade, ao redor do mundo. Há muito somos “conhecidos” mundialmente pelo “jeitinho brasileiro”, pelo futebol, samba, pelo carnaval, pela representação da nudez feminina e a associação imaginária desta com a liberdade sexual. E, como pudemos observar, alguns desses estereótipos são representados no texto da atividade. Vemos que o aluno do texto acredita que o brasileiro fala espanhol, possivelmente por saber que a maioria dos países da América Latina tem o espanhol como língua oficial; acredita que o Rio de Janeiro é a capital do Brasil, e é referência do Carnaval; menciona as “mulatas bonitas” passistas das escolas de samba; acredita que os brasileiros “gostam de rumba”.

Percebemos que a ideia proposta pelo LD seria abordar alguns desses estereótipos, por meio do texto como atividade de áudio, para questioná-los junto aos alunos. Vemos isso mediante as perguntas de preparação para o texto. Elas dizem: “Qual a imagem que você faz de Brasil? O que você sabe sobre ele? (...). Há algo de estranho neles? (se referindo aos textos dos estereótipos apresentados) (PONCE *et al* 2011, p. 43).

No entanto, é importante percebermos que, o que se propôs ser um momento de discussão para refutar muitos desses estereótipos, acabou por ser um momento de silenciamento. Notamos que, depois da atividade, não há nada que sinalize o questionamento de tais estereótipos, ou a correção deles. A atividade é apresentada isoladamente, sendo utilizada apenas para a introdução do item

gramatical e o que seria uma grande ferramenta de aprofundamento, apenas paira solta no ar.

Pode-se pensar que caberia ao Manual do Professor apresentar outras estratégias para se aprofundar a discussão acerca dos estereótipos, sugerindo perguntas, ou atividades para que os alunos expressassem opiniões acerca do tema. No entanto, quando nos remetemos ao Manual do Professor, vemos que não há preocupação alguma em desfazer os estereótipos (PONCE *et al.* p. 56).

Além disso, o texto trabalha com as noções de “certo e errado” sobre as representações culturais, como se tais afirmações de identidade nacional e cultural fossem rasas ao ponto de serem apontadas como exclusivamente certas ou erradas, e, portanto, generalizadas. Vemos, dessa forma, que algumas informações contidas no texto (no livro didático e no manual do professor), são reduzidas à mesma carga conotativa, nas quais fatos a respeito do Brasil têm o mesmo tratamento que questões de preferência dos brasileiros.

Temos: “Erros do aluno 1: falar espanhol (correto: português)” (PONCE *et al.* 2011, p. 56). O uso do português como língua oficial do Brasil é um fato, e, portanto, pode ser tratado como “certo” ou “errado”. Entretanto, quando o LD continua ao corrigir o texto e diz: “2: os brasileiros gostam de rumba (**correto: samba**)” (PONCE *et al.* 2011, p. 56), o LD não apenas trata como fato o postulado que na verdade se refere à uma questão de opinião ou preferência, mas também generaliza o gostar dos brasileiros, pois, ao corrigir a informação, inconscientemente, este reforça o estereótipo ou a imagem mental de que todo brasileiro gosta de samba. Neste momento, vemos que alguns clichês a respeito da cultura brasileira são reforçados mentalmente, e, se não existissem antes, para determinados alunos estrangeiros, passam neste momento, a existir e comportam-se como fatos incontestáveis.

Logo adiante, ainda nas instruções no manual do professor, vemos: “**Os brasileiros gostam é de samba** e não de rumba. **Onde se dança rumba?** Alguém sabe dançar rumba?” (PONCE *et al.* 2011, p. 56). Mais uma vez, vemos o reforço do estereótipo de que brasileiro gosta de samba, e, não apenas isso, mas também a construção de

outros clichês culturais: em outros países, de maneira geral, seus habitantes gostam de rumba. E, por impulsionar os alunos a pensar que países são estes, o LD, em sua discursividade, cria e padroniza determinadas imagens de identidade nacionais.

Podemos notar também, que em outros momentos do LD, há o reforço de outros estereótipos relacionados à várias culturas e identidades existentes mesmo dentro do território nacional. Na Figura 3, podemos observar um texto sobre o Brasil e o idioma, usado como pano de fundo para o ensino da Voz Passiva. Mais uma vez, o LD se propõe a trabalhar o texto acompanhado do áudio para que os alunos possam perceber a pronúncia das palavras, enquanto as leem. No entanto, no texto em si, podemos observar alguns pontos relevantes para nossa análise. Este, reza em sua transcrição (PONCE, *et al.* 2011, p. 73, grifo nosso):

É um país bom para nós, brasileiros, e para todos que nos visitam ou que mudam para cá: não temos guerras nem grandes catástrofes naturais. **Muitos de nós, contudo, passam por muitas dificuldades financeiras, mas é da nossa gente enfrenta-las sempre com otimismo e alegria.** O Brasil é dividido em 5 regiões e cada qual é conhecida dentro e fora do país por algumas características bem marcantes. O Norte abrange **a Amazônia, com seu grande rio, afluentes, sua rica e linda floresta, seus índios, seus botos-cor-de-rosa e demais lendas.** É num estado Nordeste que **se fala o português mais correto do Brasil: no Maranhão.** É também no Nordeste que **se encontram algumas das praias mais famosas e tão bonitas que atraem turistas do mundo inteiro.** Na região Sudeste está uma das cidades mais conhecidas do mundo, verdadeiro cartão-postal do Brasil: **o Rio de Janeiro, com sua belíssima vista, a estátua do Cristo Redentor e.... suas mulheres bonitas.** A capital do país, Brasília, se situa no Distrito Federal, que está na região Centro-Oeste.

Mediante o discurso do texto apresentado pelo LD, percebemos o reforço de alguns estereótipos, dessa vez, relacionados à própria diversidade nas várias regiões brasileiras. Primeiramente, vemos a menção dos problemas financeiros que afetam vários brasileiros, fazendo uma provável referência à imagem de “terceiro mundo” que o Brasil ganhou mundialmente. Nessa menção, no entanto, vemos

a redução da identidade brasileira: dentre as muitas características que fazem parte de nossa identidade nacional, a escolhida para nos representar é a de um país financeiramente subdesenvolvido, que enfrenta problemas econômicos; este, por ser abordado no LD, passa a ser nosso aspecto identificador para os aprendizes de PLE.

Mais adiante, na menção de algumas características das regiões brasileiras, o discurso do texto aborda apenas alguns aspectos informativos que caem no “senso-comum” e em alguns clichês para caracterizar os estados brasileiros. Notamos isso quando o texto, ao retratar a região Norte, menciona apenas a “Amazônia, com seu grande rio, afluentes, sua rica e linda floresta, seus índios, seus botos-cor-de-rosa e demais lendas” (PONCE *et al* 2011, p. 73).

Com tal afirmação, o LD se afasta discursivamente de todos os outros estados da região Norte, e não só deles, mas também de todas as outras características de uma região, com cultura e geografia tão ricas, e representa apenas o que já é senso-comum: a natureza exótica e folclore amazonense. Deixa de lado outros tantos aspectos fomentadores da identidade da região.

Desta forma, a imagem mental que se pode criar é a redução de toda a região apenas como a região mais exótica do país, onde se pode encontrar botos-cor-de-rosa e a mais famosa floresta tropical do mundo. A identidade de tal região resume-se apenas a este aspecto? Aparentemente, o LD silencia os outros sete estados pertencentes à região e todas as suas idiossincrasias e aspectos identificadores. Silencia que a cultura não é feita apenas de lendas, o povo não é composto apenas de índios, a geografia não se reduz apenas à Floresta Amazônica.

Mais adiante, ao falar de Nordeste (nota-se também que, no texto, não fica clara a diferenciação das regiões Norte e Nordeste), são citados apenas o Maranhão como o estado em que se fala melhor português, e como a região em que há as mais belas praias do país.

Quando atemos nossa atenção à primeira afirmação, observamos a criação ou reforço de certo preconceito linguístico, reduzindo as outras produções linguísticas no território nacional à ineficácia. Além disso, a simples menção de tal mito contradiz todo o objetivo do LD de apresentar um ensino “comunicativo” da língua

portuguesa. Segundo o linguista Marco Bagno (2007, p. 47), em seu livro “Preconceito Linguístico – o que é, como se faz (2007):

Não existe nenhuma variedade nacional, regional ou local que seja intrinsecamente “melhor”, “mais pura”, “mais bonita”, “mais correta” que outra. Toda variedade linguística atende às necessidades da comunidade de seres humanos que a empregam. Quando deixar de atender, ela inevitavelmente sofrerá transformações para se adequar às novas necessidades. (...) É preciso abandonar essa ânsia de tentar atribuir a um único local ou a uma única comunidade de falantes o “melhor” ou o “pior” português e passar a respeitar igualmente todas as variedades da língua, que constituem um tesouro precioso de nossa cultura.

Desta forma, nenhuma variação linguística pode ser considerada melhor ou pior que outra. Todas objetivam o mesmo: servir à comunicação entre falantes, fazer entender. O material didático, não obstante, diante do seu objetivo de ensinar a “*língua como ela é*” não pode consolidar clichês ou preconceitos, antes, deve dar conta das variações linguísticas como estas existem em seu uso real. Quando ressalta tal informação, o LD trata como fato incontestável a imagem mental de que “só se fala bom português no Estado do Maranhão”. Partindo deste pressuposto, o aprendiz de PLE, portanto, criará a imagem mental de que todas as outras manifestações linguísticas não são “corretas”, ou que não devem ser aprendidas pelo modo como lhe são apresentadas.

Adiante, vemos também o retrato da região Nordeste pelas suas praias e belezas naturais que atraem visitantes do mundo inteiro. Mais uma vez, há o silenciamento dos mais diversos aspectos identitários deste grupo, como se o único fato que representasse a região fosse seu potencial turístico. O LD não menciona os tantos outros aspectos que fazem do Nordeste uma proeminente região em todo o país: ser berço dos grandes nomes da Literatura e Música brasileiras, seu grande potencial econômico, que atrai trabalhadores de todo país, num êxodo invertido, os aspectos culturais e folclóricos, etc.

Notamos também, no decorrer da atividade, a representação do Rio de Janeiro. O texto reza: “(...) o Rio de Janeiro, com sua

belíssima vista, a estátua do Cristo Redentor e... suas mulheres bonitas” (PONCE *et al.*, 2011, p. 73). Podemos observar que, dentre as representações possíveis de serem feitas, a escolhida foi as “mulheres bonitas” do Rio. Há, desta forma, o reforço do ideal sedutor das mulheres cariocas, e de modo geral, as brasileiras, para os olhos dos estrangeiros. O aspecto sensual entre em voga, em tal afirmação.

O LD, nesse âmbito, não trabalha tais estereótipos de modo a questioná-los ou discuti-los junto aos alunos, mas sinaliza que estes existem, de maneira absoluta. Também vemos os muitos clichês ou afirmações de senso-comum que reduzem toda uma pluralidade identitária à um simples aspecto da cultura de cada região.

Observamos, mais uma vez, tal fenômeno na Figura 5, o retrato de um aspecto cultural e folclórico brasileiro. Como se propõe em sua apresentação, o LD procura abordar um pouco da cultura e história do Brasil, mas no sentido de amplitude, ou seja, abrangendo um pouco de cada território. No entanto, ao falar de uma manifestação cultural nordestina, há a menção do Boi-Bumbá, como representação cultural típica amazense. O texto menciona: “(...) realiza-se, todos os anos, no final de junho, em Parintins, na Ilha de Tumbimbarana, a 420 km de Manaus, um festival que é um dos maiores atrativos culturais e turísticos do Norte do Brasil” (PONCE *et al.*, 2011, p. 73).

Figura 5 – Boi-Bumbá do Norte



Figura 6 – “Estão atirando!”



O LD aponta o Boi-Bumbá como restrita ao território amazense, deixando de lado, ou silenciando, os outros territórios em que o Bumba-Meu-Boi, manifestação que deu origem à primeira, é celebrado. Não há menção do Estado do Maranhão, que celebra a mesma lenda, a de Catirina, por meio de danças, músicas e

gastronomia própria e tantas outras práticas. Assume-se via texto do LD, que tal representação folclórica se dá apenas no Norte do país.

Vemos, diante de tantas sinalizações, a representação discursiva do sujeito no material didático escolhido por nossa análise. Constatamos que, de fato, o discurso comunica e expressa muito mais do que aparenta. Este tem o poder de expressar o inconsciente dos sujeitos, estabelecer relações de poder, construir sentidos, representar identidades, etc.

A significação do discurso se dá, não somente por meio do que é dito, do texto em si ou da palavra, mas, há discurso também mediante o silêncio, como nos aponta Orlandi (1992). Sim, o silêncio também é discurso, e, portanto, comunica. Para a autora,

[...] o silêncio é a “matéria significante por excelência”, procurando compreender qual a sua relação com a linguagem. Perceber o silêncio como significação resulta em entender que ele é um continuum significante sem os “fechamentos” de sentido próprios da linguagem” (ORLANDI 1992 *apud* GRIGOLETTO, 2002).

Partindo deste postulado, o silêncio, assim como a palavra, tem significado discursivo, ou seja, é discurso. Quando silenciemos algo, apagamos a existência de outros sentidos, outras verdades ou fatos, em determinadas situações discursivas. No âmbito de nossa análise, quando o LD escolhe silenciar as tantas manifestações culturais e identitárias existentes no território nacional, apaga a existência destes, para os olhos dos aprendizes que tomam o próprio livro didático como referência de cultura e língua.

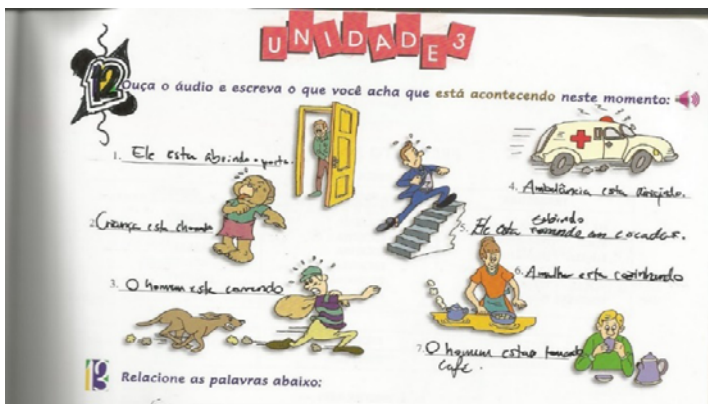
Ainda sobre a representação discursiva do LD, vemos que além do silenciamento, há o reforço, ainda que sutil, de outros aspectos de nossa identidade, sobretudo no que tange a (pré) imagem desta construída no exterior. Quando seguimos a análise do LD, notamos, na Unidade 5, representada pela Figura 6:

Como mote do estudo de sílabas tônicas, o LD recorre à imagem de quatro ladrões, correndo, fugindo da polícia, com fisionomias de desespero e o diálogo: “Estão atirando!” “Cuidado!”, “A polícia!”. Logo abaixo, podemos ver as palavras, que os alunos precisam

aprender e praticar, percebendo qual será a sílaba mais forte: “cuidado”, “polícia”, “estão” “atirando”. Junto com a ilustração, o LD propõe atividade de áudio, onde os alunos possam ouvir a conversa, e assim, praticar a pronúncia. Notamos, dessa forma que, pela escolha da imagem, há o reforço da imagem violenta do Brasil.

Vale ressaltar que, nem no próprio livro do aluno, ou no manual do professor, há qualquer comentário sobre o contexto da imagem. Vemos, assim que, a imagem de ladrões assaltando e correndo da polícia se manifesta de modo corriqueiro e costumeiro em nossa cultura, a ponto de ser escolhida, dentre tantas outras possibilidades, como pano de fundo para o estudo de itens gramaticais do livro didático. E podemos notar tal reforço, em outros momentos, no material didático:

Figura 7 – “O homem está correndo



O LD mais uma vez lança mão de figuras como mote para alcançar os objetivos gramaticais ou linguísticos. Na página 29, unidade 3, como podemos ver na Figura 7, temos uma atividade em que há algumas situações corriqueiras. O objetivo seria apresentar as ilustrações aos alunos, para que estes pudessem identificar as ações e escrever frases no gerúndio, como se as situações estivessem ocorrendo no momento presente.

No entanto, vemos que nas situações do dia-a-dia (abrir a porta, tomar café, cozinhar, subir escada), há a representação de um

homem vestido com roupas listradas, carregando um saco e usando um gorro, possivelmente representando (percebemos pelas roupas utilizadas) um ladrão que foge de um cachorro. A ideia mental criada, por meio da imagem, é a de um roubo. Percebemos, desta forma, mais uma vez, o reforço do estereótipo violento de Brasil. A representação de tal imagem, junto à outras situações cotidianas, inconscientemente, cria a ideia de que o roubo é algo muito comum na vida dos brasileiros.

Mediante as recorrências discursivas apontadas em nossa análise, percebemos como as ideias de cultura e identidade brasileiras são representadas pelo material didático. De fato, não negamos que há a tentativa de mostrar “*um pouco da história, cultura e sociedade brasileiras*”, como o próprio livro se propõe em sua apresentação. Este realmente tenta abordar aspectos culturais e identitários de nosso povo, nossa língua e hábitos. Contudo, é válido ressaltarmos que, ao fazer isso, o LD apresenta alguns aspectos tendenciosos, por vezes, estereotipados de determinados grupos regionais, ou do próprio território como um todo.

Notamos também, que, há outros fatores relevantes para nossa análise, representados no LD de maneiras sutis. No tópico seguinte, veremos quais são tais fatores discursivos e como eles se articulam no LD por meio de gravuras, textos e outras formas.

Marcas discursivas que se articulam por meio do Livro Didático

Pelas marcas discursivas do LD, percebemos como se articulam as representações de língua, cultura e identidade brasileiras para os aprendizes estrangeiros. Entretanto, percebemos que há ainda outros fatores, tratados de maneira sutil, que permeiam o discurso do LD, e que, portanto, comunicam. Tais fatores, podem tanto estabelecer estereótipos, quanto representar algumas características verbais e não-verbais, inatas ao modo de comunicar dos brasileiros.

Sobre estas últimas, o LD traz nas Figuras 08, 09 e 10, o uso de gravuras para fixação e prática de diálogos diversos. Na primeira delas (Figura 08), vemos, logo na atividade inicial do livro, três pares de pessoas, apresentando-se ou cumprimentando-se. Pelo uso da

linguagem, mais uma vez vemos, conforme apontando anteriormente, o uso linguístico em sua formalidade. No entanto, o que nos chama atenção é a representação gestual do comunicar, apontado pela figura.

Figura 08 - Cumprimentos (linguagem gestual)



Figura 09- Na feira (linguagem gestual)



Figura 10 - Que horas são?



Em todos os diálogos, na Figura 08, notamos os indivíduos usando gestos ao falar, mostrando uma linguagem corporal bem evidente. A mesma representação é reforçada nas Figuras 09 e 10. Na figura 09, ao apresentar o estudo de quantitativos, o LD mostra alguns diálogos na feira e supermercado, onde as personagens conversam, utilizando expressões idiomáticas típicas de tais situações de compra.

Como observamos na imagem, ao falarem, as personagens gesticulam, e apontam para objetos e outras pessoas. Há, desta forma, a representação e reforço da comunicação gestual no uso do português. De fato, a comunicação não-verbal é um fator importante no uso da língua portuguesa, especialmente para os brasileiros. Os gestos, ao serem usados para dar ênfase a ideias, ou sinalizar pessoas ou outros fatores dentro de nossa produção discursiva são características marcantes de nossa língua e cultura.

Vemos assim que, este ponto recai sobre o que consideramos cultura, segundo a definição de Hall (1975 *apud* Berwig 2004) a respeito de culturas *high* e *low* context. Para ele, há culturas onde a relação da língua com o contexto são maiores, e outras onde esta relação é menor (*high* e *low contexts*, respectivamente).

Neste âmbito, as culturas *high* context caracterizam-se por uma forma de comunicação onde o modo como a mensagem é transmitida se mostra muito mais relevante para o entendimento do que o conteúdo da mensagem em si. Nessas culturas, se dá ênfase a uma comunicação menos direta e concisa. Além disso, para línguas e cultura *high* context, o uso dos gestos e linguagem corporal e modulação da voz são imprescindíveis para o entendimento da mensagem e da intenção do falante. Ainda para Hall (1990), quando ocorre a comunicação de indivíduos de culturas diferentes (*high* e *low*), caberá a cada um deles decodificar, de uma forma mais trabalhosa, o conteúdo essencial da mensagem transmitida de maneira indireta.

Esse apontamento nos permite entender, porque há, por vezes, dificuldade de comunicação ou entendimento entre portugueses e brasileiros, por exemplo. Mesmo sendo falantes de língua portuguesa, possuem culturas e formações diferentes. Os portugueses podem fazer parte de uma cultura *low* context, onde as mensagens são mais concisas e diretas, permitindo um entendimento ao pé-da-letra. Os brasileiros, por outro lado, são de cultura *high* context, onde as entrelinhas do discurso, entonação e vários outros fatores dialogam para o entendimento da mensagem. Ao se comunicarem, desta forma, há sempre falha de entendimento, que gera, comicidade; não à toa, os portugueses se tornam protagonistas de muitas piadas e anedotas.

Os apontamentos que perpassam o conceito de *high context* também nos permitem entender a dificuldade que muitos aprendizes estrangeiros têm em perceber o lugar da comunicação gestual e corporal na nossa cultura e língua. No entanto, vemos que, neste LD, há o reforço desse aspecto cultural. Nas figuras selecionadas, o uso de gestos e sinalização de linguagem corporal é evidente.

Desta forma, no remetendo ao fato de que o material didático de língua estrangeira funciona como “espelho” da língua alvo, a recorrência de tal aspecto cultural reforça, nos aprendizes a importância de aspectos não-verbais para a nossa comunicação e a ênfase nas ideias.

Além disso, é relevante ressaltar outras representações ou criações discursivas sutis no LD. Nas figuras 11,12 e 13, há ainda, outros fatores sutis de representação discursivas, como podemos ver a seguir.

Figura 11- Atividades do dia-a-dia



Figura 12 – Homens e vestuário formal



Figura 13: Ações passadas



Numa análise mais cuidadosa das imagens, podemos perceber o modo como o LD representa o vestuário das pessoas no dia-a-dia. Na Figura 11, por exemplo, podemos ver dois homens, possivelmente, em uma situação formal de trabalho, trajando ternos. Na Figura 12, vemos um indivíduo realizando atividades do dia-a-dia, trajando roupas de mangas compridas mesmo em situações cotidianas, como ao jogar bola. Na Figura 13, vemos o retrato de um casal caminhando por uma paisagem possivelmente mais fria, trajando roupas compridas e folgadas. Mesmo numa situação cotidiana (a de caminhar por um parque), a mulher traça mangas compridas e roupas quentes.

Podemos perceber a representação do vestuário em todas as imagens trazidas para nossa análise. Algumas se referem a situações formais, mas tantas outras, se passam em ambientes informais e cotidianos, e, ainda assim, mostram pessoas trajando roupas que não correspondem ao clima da maior parte do Brasil.

Nas Figuras 14 e 15, vemos o retrato tanto do clima quando da vegetação brasileira. No entanto, quando observamos atentamente tais representações, podemos notar que estas se articulam de maneira parcial e fragmentária.

Afirmamos isto, pois ao tratar de clima, o LD apresenta a imagem das quatro estações do ano bem-divididas, com suas devidas características: primavera representada por um senhor usando roupa mangas compridas e segurando um vaso de flores, e um clima aparentemente ameno; verão: uma praia quente e refrescante como plano de fundo para um surfista; inverno: uma pessoa usando roupas de frio, andando por uma paisagem onde vemos neblina e um tempo frio; outono: um menino segurando folhas secas, usando roupa de mangas compridas, sinalizando mais uma vez um clima frio.

Figura 14- Estações do ano (vestuário e clima)



Figura 15 – Árvores Brasileiras (vegetação)



Percebemos, assim que, aos olhos dos aprendizes, as estações do ano se estabelecem da mesma maneira que em seus países. No entanto, o LD não sinaliza que, no Brasil, as estações do ano não são bem-definidas e tampouco, tem tais características em todas as regiões do Brasil. Percebemos que o LD não dá conta, por exemplo, de que no verão, em muitas partes do nosso território, só temos chuva, ou que no inverno, por exemplo, o clima não é o mesmo que o representado na figura.

Mais adiante, na Figura 15, vemos que, ao tratar de vegetação brasileira, o LD fez a escolha de representar as árvores ipê, flamboyant, resedá, chapéu-de-sol, sibipiruna e jaboticabeira. É digno de nota, entretanto, que tais árvores são típicas das regiões mais frias do Brasil: Sul e Sudeste. Salvos alguns casos em que a plantação de tais árvores ocorre por meio de manipulação humana em regiões mais quentes, a maioria das vezes elas sobrevivem em climas mais frios, como nos Estados da Região Sul do Brasil.

Percebemos assim que, mediante o retrato do vestuário, do clima e da vegetação, o LD representa um Brasil sulista, silenciando mais uma vez, os muitos aspectos culturais, linguísticos e identitários das regiões Norte e Nordeste.

Considerações Finais

Em nossa análise, pudemos observar como se estabelecem e se articulam os conceitos de língua, cultura e identidade na representação discursiva do LD. Nas muitas ocorrências abordadas, nesta pesquisa, pudemos observar que o LD não consegue atingir com eficácia ao que se propõe: tratar da cultura e da língua conforme a realidade. Vemos que, ao retratar a língua, o livro incide, por vezes, na redução das variações usadas no dia-a-dia, por falantes reais e eficientes do português. Se propõe a apresentar a Língua Portuguesa na “comunicação real”, mas preocupa-se, no entanto, com a *forma* em detrimento do *uso*, trazendo atividades estritamente estruturalistas, que focam o estudo mecânico dos verbos e outras estruturas gramaticais, e apresentando aspectos culturais e sociais apenas como plano de fundo, ou introdução de tópicos.

Vemos também, que ao tratar de estereótipos ou imagens mentais acerca do Brasil e de sua cultura, não dedica tempo para a discussão ou quebra destes, mas sim permite que eles parem no discurso, como fatos, ou que continuem a permear o imaginário dos aprendizes. Inferimos que, algumas outras representações são generalizadas, por serem tratadas como “certas” ou “erradas”. Percebemos também, o silenciamento dos muitos fatores que fazem da cultura brasileira algo heterogêneo e rico, quando aspectos da cultura e folclore de outras regiões brasileiras não encontram espaço nas páginas do livro didático.

Reconhecemos, contudo, que em muitos fatores o LD funciona como facilitador do ensino-aprendizagem de PLE, pois possibilita aos alunos a prática da língua no que tange a pronúncia, a compreensão oral e escrita e a perceber, por meio do reforço discursivo das gravuras, os aspectos não-verbais que também são importantes para nossa comunicação.

No entanto, é necessário que o professor, dono do fazer pedagógico mais responsável, utilize o LD de modo a sinalizar para os aprendizes os aspectos culturais que o próprio material silencia. Cabe ao professor, diante da deficiência do LD, trazer à tona a discussão de estereótipos sobre a cultura brasileira, apontar diferenças e aspectos

culturais distintos presente no território do Brasil em sua totalidade, chamar atenção dos aprendizes para as diferenças entre a língua do LD e língua real. Se o professor for capaz de articular os recursos do LD com uma discussão mais profunda sobre as representações de língua, cultura e identidade brasileiras, teremos um ensino de PLE mais honesto e real.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: edições Loyola, 2007.

BERWIG, Carla Anéte. **Estereótipos culturais no ensino/aprendizagem de Português para Estrangeiros**. Dissertação. Curitiba: UFPR, 2004.

BURIM, Sílvia Andrade, MEDRADO, Itana Summers (1999). **Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação** – Caderno de Exercícios. São Paulo: Special Book Services Editora: 2009.

CORNO, Giselle Olivia Mantovini dal. **O papel da pragmática na análise do livro didático para o ensino comunicativo de português do Brasil para estrangeiros**. Porto Alegre, 2001.

DE NARDI, Fabiele Stockmans. **Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade. Reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira**. Porto alegre, 2007.

FURLAN, Cristina Cássia. **“As formações imaginárias sobre o Brasil e o Brasileiro no material didático de português como língua estrangeira.”**, in: Anais do Seta, 2007.

_____. **“Povos do Brasil: quem eles são nos livros didáticos de português como língua estrangeira?”**, in: Anais do Seta, 2008.

GRIGOLETTO, Marisa. **Silenciamento e memória: discurso e colonização britânica da Índia**. Dissertação. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

HALL, Stuart. (1992) **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1998.

HALL, Edward. T. **Beyond culture**. New York: Anchor, 1976.

HALL, Edward. T.; HALL, M. R. **Understanding cultural differences: germans, french and americans**. Garmouth: Intercultural Press, 1990.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: Um conceito antropológico**. 14^a ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LYONS, J. **Lingua(gem) e lingüística, uma introdução**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas: Ed. Unicamp, 1999.

PONCE, M. H. et al. (1999). **Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação**. São Paulo: Special Book Services Editora: 2011.

SOBRE OS AUTORES

MARIA DA GRAÇA DOS SANTOS FARIA

Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. Especialista em Língua Inglesa pela Universidade Federal do Maranhão e Graduada em Letras e Direito pela Universidade Universidade Federal do Maranhão. Professora Associado do Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão. Professor do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Letras. Autora de artigos e capítulos de livros na área de Estratégias e procedimentos de organização textual e organizadora do livro *Discurso Literário: Perspectiva de Leitura* (2012).

JOÃO DA SILVA ARAÚJO JÚNIOR

Doutor em linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras/PGLETRAS, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professor do departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Mestre em Lingüística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduado em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Líder do grupo de pesquisa em Linguagem e Tecnologia (LINTEC).

FRANCISCO WELLINGTON BORGES GOMES

Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais; Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará; Professor permanente dos Programas de Pós Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí e da Universidade Estadual do Piauí, Bolsista CAPES de Pós-doutorado

do Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília; Líder do grupo de Pesquisa “Mediações Tecnológicas no Ensino de Línguas (CNPq).

LUCIANA ROCHA CAVALCANTE

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP - SP (2011), Mestre em Educação pela UFMA (2003) e Graduada em Letras pela Universidade Federal do Maranhão (1993). Professora Adjunta do Departamento de Letras - UFMA. Tem experiência na área de Ensino/Aprendizagem de línguas estrangeiras, com ênfase em Língua Inglesa.

IVETE MARIA MARTEL DA SILVA

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista-UNESP Campus Araraquara (2011). Mestra em Ciência da Literatura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ (2001). Graduada em Letras pela Universidade Federal do Maranhão-UFMA (1987). Atualmente é Professora Adjunta Nível IV do Departamento de Letras da UFMA, Coordenadora do Projeto de Extensão Dom Quixote e Assessora Pedagógica do Projeto de Extensão Cursos de Línguas Estrangeiras.

ANA LÚCIA ROCHA SILVA

Doutora e Mestra Linguística pela Universidade Federal do Ceará, licenciada em Letras pela Universidade Federal do Maranhão, bacharel em Direito pelo Uni- CEUMA. Professora adjunto do Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão. Tem experiência em língua portuguesa, linguística aplicada e filologia românica.

MARIZE BARROS ROCHA ARANHA

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP - SP (2010). Mestre em Educação pela UFMA (2006). Professora Associada do Departamento de Letras - UFMA, Professora do Programa de Pós Graduação (Mestrado Acadêmico) em Letras e do Programa de Pós Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica- PPGEEB/UFMA. Coordenadora do Grupo de Pesquisa GruPELD- Grupo de Pesquisa Ensino de línguas e Discurso.

MONICA FONTENELLE CARNEIRO

Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Mestre em Linguística também pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduada em Letras (Português/Inglês e respectivas literaturas) pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Especialista em Língua Inglesa e em Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Materna e Estrangeira também pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Realiza, atualmente, seu Estágio Pós-Doutoral na Universidade Federal do Ceará.

FABÍOLA DO SOCORRO FIGUEIREDO DOS REIS

Doutora em Estudos Literários e Estudos de Tradução (Modalidade Bidoutorado: Universidade Federal do Pará (UFPA) e University of Antwerpen (Alemanha). Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Graduada em Licenciatura em Letras pela Universidade Federal do Pará. Professora Adjunta do Departamento de Letras da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) Campus Binacional do Oiapoque.

NAIARA SALES ARAÚJO

Doutora em Literatura Comparada pela Universidade Metropolitana de Londres, Mestre em Letras pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Professora do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão (PGLetras/UFMA). Coordenadora dos Projetos de Extensão Cursos de Línguas Estrangeiras e Línguas e Cultura do Maranhão. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPELA/ CNPQ).

CESAR ROBERTO CAMPOS PEIXOTO

Mestre em Linguística Aplicada pela UNICAMP. Fez pós-graduação lato sensu em Linguística Aplicada na UFMA e em Educação a Distância no SENAC. É licenciado em Letras (Inglês/Português) pela UFMA. É membro do GEPELA (Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada). Interesses: Aquisição e/ou aprendizagem de línguas, avaliação, novas tecnologias e formação de professores de línguas.

MICHELLE DE SOUSA BAHURY

Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT) e Mestra em Letras pela Universidade Federal do Maranhão. É especialista em metodologia do ensino de língua inglesa pela Faculdade Atenas Maranhense (FAMA) e Especialista em gestão escolar pela Faculdade de Teologia Integrada (FATIN). Atualmente é professora de língua inglesa do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA).

MYRIAN CRISTINA CARDOSO COSTA

Mestranda em Letras pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Graduada em Letras pela Universidade Federal do Maranhão. Atualmente, atua como professora de Língua Espanhola e coordenadora pedagógica de Língua Espanhola do Centro de Línguas e Cultura do Maranhão (CLC/UFMA). Interessa-se por Linguística Aplicada, com ênfase em aprendizagem de línguas estrangeiras mediada por Tecnologias Digitais e Tecnologia Assistiva.

ADELE PEREIRA ITARINAU VELOSO

Especialista em Língua Inglesa e Literaturas pela Faculdade Integrada Brasil Amazônia (FIBRA). Graduada em Letras Licenciatura Habilitação em Português e Inglês e respectivas Licenciaturas pela Faculdade Integrada Brasil Amazônia (FIBRA). Atua como professora de Língua Inglesa na rede municipal de ensino do município de Ananindeua.

ANDRÈ FELIPE

Professor de Língua Portuguesa e Inglesa; Graduado em Letras com habilitação em Português e Inglês pela Universidade Federal do Maranhão. Professor-bolsista do Programa Idiomas Sem Fronteiras e dos Projetos de Extensão Cursos de Línguas Estrangeiras e Línguas e Cultura do Maranhão da Universidade Federal do Maranhão. Participante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguística Aplicada (GEPELA/UFMA).

LAILA NIEJLA PALHANO BEZERRA

Professora de Língua Portuguesa da Secretaria Estadual de Educação do Maranhão (SEDUC); Graduado em Letras com habilitação em Português e Inglês pela Universidade Federal do Maranhão; Pesquisadora em Ensino de Portuguesa como Língua Estrangeira ou Adicional.

ISBN 978-85-7862-767-6



9 788578 627676