

# **Experiências e reflexões sobre a educação de línguas adicionais**

**Mário Martins  
Martha Zoni  
(Organizadores)**

**ENSINO DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS (GPLIFE/UNIEAP)**

**Mário Martins**

**Martha Zoni**

**(Organizadores)**

**Experiências e reflexões sobre a  
educação de línguas adicionais**

**Macapá/AP**

**Unifap**

**2016**

© Copyright 2016 dos Autores

**Reitora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane Superti  
**Vice-Reitora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adelma das Neves Nunes Barros Mendes  
**Pró-Reitora de Administração:** Esp. Wilma Gomes Silva Monteiro  
**Pró-Reitor de Planejamento:** Prof. Msc. Allan Jasper Rocha Mendes  
**Pró-Reitora de Gestão de Pessoas:** Emanuelle Silva Barbosa  
**Pró-Reitora de Ensino de Graduação:** Prof.<sup>a</sup> Msc. Margareth Guerra dos Santos  
**Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helena Cristina G. Q. Simões  
**Pró-Reitor de Extensão e Ações Comunitárias:** Prof. Dr. Rafael Pontes Lima  
**Pró-Reitor de Cooperação e Relações Interinstitucionais:** Prof. Dr. Paulo Gustavo Pellegrino Correa

**Diretor da Editora da Universidade Federal do Amapá**

Tiago Luedy Silva

**Editor-chefe da Editora da Universidade Federal do Amapá**

Fernando Castro Amoras

**Conselho Editorial**

Agripino Alves Luz Junior  
Ana Paula Cinta  
Camila Soares Lippi  
Eloane de Jesus R. Cantuária  
Fernanda Michalski  
Giovani Jose da Silva  
Jadson Luis Rebelo Porto  
Julio Cezar Costa Furtado  
Leticia Picanco Carneiro

Lylian Caroline M. Rodrigues  
Marcio Aldo Lobato Bahia  
Mauricio Remigio Viana  
Raphaelle Souza Borges  
Robert Ronald Maguina Zamora  
Romualdo Rodrigues Palhano  
Rosinaldo Silva de Sousa  
Tiago Luedy Silva

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá**

407

E96e Experiências e reflexões sobre a educação de línguas adicionais / organizadores:

Mário Martins, Martha Zoni – Macapá: UNIFAP, 2016. 152 p.

Vários autores.

ISBN: 978-85-62359-43-9

1. Linguagem e línguas – Estudo e ensino. 2. Linguagem e línguas -  
Estrangeirismos. 3. Professores de línguas. I. Martins, Mário. II. Zoni,  
Martha. III. Fundação Universidade Federal do Amapá. IV. Título.

Todos os textos publicados neste livro foram reproduzidos de cópias fornecidas pelos autores. O conteúdo dos mesmos é de exclusiva responsabilidade de seus autores.

## SUMÁRIO

<b>Prefácio.....</b>	<b>4</b>
<b>Introdução.....</b>	<b>5</b>
<b>Duas esferas da atuação de professores de línguas: domínio da língua-alvo e gestão do ensino nela realizado .....</b>	<b>9</b>
Jose Carlos Paes de Almeida Filho	
<b>A (re)construção de identidades de professores em formação no curso de Letras Português-Francês.....</b>	<b>19</b>
Aldenice Couto	
<b>Formação do professor de línguas em foco: o papel da fonologia como conhecimento basilar.....</b>	<b>45</b>
Micheli Schwade e Suzana Barros	
<b>As abordagens plurais nas aulas de FLE na zona fronteira França-Brasil: uma proposta didática acerca da competência discursiva na escrita.....</b>	<b>62</b>
Annick Belrose	
<b>Ensino-aprendizagem de língua inglesa em uma abordagem multimodal no ensino médio da escola pública.....</b>	<b>82</b>
Helenice de Paiva Almeida	
<b>O aprendizado movido por dados na sala de aula de línguas adicionais.....</b>	<b>107</b>
Mário Martins	
<b>Verbos modais no português escrito por surdos no Amapá: fatores de fossilização e implicações para o ensino.....</b>	<b>122</b>
Martha Zoni	
<b>The Portuguese language in Guyana: thoughts and reflections.....</b>	<b>138</b>
Coreen Jacobs	
<b>Os autores.....</b>	<b>148</b>

## PREFÁCIO

A coletânea que o leitor tem agora em mãos, *Experiências e reflexões sobre a educação de línguas adicionais*, traz resultados de pesquisas que, a partir de distintos olhares teóricos, se debruçam sobre diferentes facetas relativas ao ensino-aprendizagem de línguas adicionais. Além de artigos que focalizam o francês e o inglês – línguas para as quais a Universidade Federal do Amapá forma professores em seus cursos de Licenciatura em Letras –, a obra contempla textos sobre o português como língua adicional, na esteira do recente fortalecimento dessa área na Unifap. Esse fortalecimento, cabe sublinhar, é estratégico não só para o Brasil de maneira mais geral, mas para o Amapá de um modo mais específico, considerando a heterogeneidade linguística constitutiva desse estado, marcado pela relação do português com línguas indígenas, de imigrantes, a Língua Brasileira de Sinais e línguas dos países vizinhos, incluindo o crioulo da Guiana Francesa, o francês, o holandês e o inglês.

Conforme o leitor poderá perceber, a obra evidencia o dinamismo e a potencialidade de uma jovem universidade latino-americana – fundada em 1990 –, em particular, de seus professores e pesquisadores na área de Letras, autores da maior parte dos artigos. Sinaliza, ainda, por meio dos capítulos de outros pesquisadores, o importante fortalecimento de intercâmbios entre a Unifap e outras instituições do Brasil e do Platô das Guianas (Venezuela, Guiana Francesa, Suriname e Guiana) – com o qual nosso país ainda mantém poucas relações de cooperação cultural e científica, a despeito da proximidade geográfica.

É com muita satisfação, portanto, que escrevo o presente prefácio, com o desejo de que esta publicação chegue a leitores de diferentes pontos do Brasil e do exterior, contribuindo, assim, para novas reflexões e transformações na área de línguas adicionais.

Belo Horizonte, agosto de 2016.

**Leandro Rodrigues Alves Diniz**

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Vice-presidente do Idiomas sem Fronteiras - Português

## INTRODUÇÃO

Mário MARTINS  
Martha ZONI

O livro *Experiências e reflexões sobre a educação de línguas adicionais* representa o esforço de professores e pesquisadores vinculados ao grupo de estudos *Ensino de Línguas para Fins Específicos*, da Universidade Federal do Amapá (Unifap)<sup>1</sup>, para alinhar-se ao crescente movimento de valorização da educação de línguas adicionais no Brasil. É um movimento que tem como marcos expressivos, por exemplo, a divulgação da Carta de Florianópolis, no I Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas (I ENPLE), promovido pela Associação Brasileira de Linguística Aplicada (ALAB) em que se defende o aprendizado de línguas estrangeiras como um dos mecanismos de garantia ao direito da cidadania plena (ALAB, 1996), e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), que obriga a inclusão nos currículos da educação básica o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna. Recentemente, reforça esse movimento a Portaria Ministerial 973, de 14 de novembro de 2014, (BRASIL, 2014), que institui o Programa Idiomas sem Fronteiras, que agrega ao movimento o ensino-aprendizagem de português para falantes de outras línguas.

Como lembra Tsui (2011, p. 21), até recentemente, o professor de línguas adicionais era considerado um profissional cuja formação se baseava em habilidades, adquiridas, muitas vezes, na própria prática de sala de aula. Portanto, não se considerava como uma profissão de base teórica. A emergência da linguística aplicada, na década de 60, muda o cenário ao focar a sua atenção nos modos como teorias de descrição e uso e de desenvolvimento linguístico podem solucionar questões concretas no contexto da educação de línguas adicionais. E é pelo caminho da formação e atuação de professores de línguas estrangeiras que se dá o primeiro passo nesta coletânea, com o texto *Duas esferas da atuação de professores de línguas: domínio da língua-alvo e gestão do ensino nela realizado*, de José Carlos Paes de Almeida Filho, em que defende que o planejamento e a execução de aulas em línguas estrangeiras devem ser orientados para

---

<sup>1</sup> GP LIFE (UNIFAP/CNPq): [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2042890532900134](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2042890532900134).

fins específicos, propondo efetivamente conjuntos de orientações para a criação de planos de aulas e materiais didáticos.

Ainda sobre a formação de professores, mas circunscrita no âmbito da língua francesa, Aldenice Couto, em *A (re)construção de identidades de professores em formação no curso de letras português/francês*, utiliza-se da teoria das identidades sociais no domínio da contemporaneidade para investigar os modos como graduandos em Letras, futuros professores de francês como língua estrangeira, têm a percepção de suas identidades influenciada pelo contato com a nova língua e com as realidades que ela agrega.

Michéli Schwade e Suzana Barros, em *Formação do professor de línguas em foco: o papel da fonologia como conhecimento basilar*, discutem como o conhecimento explícito de professores sobre o funcionamento do sistema fonético-fonológico da língua inglesa pode ressignificar o ensino dessa língua estrangeira, em particular pela comparação com o funcionamento do sistema fonético-fonológico da língua portuguesa enquanto língua materna dos professores.

Desta coletânea, três textos dedicam-se a realizar reflexões sobre abordagens de educação de línguas estrangeiras. Fundamentada na abordagem da intercompreensão entre línguas parentes, Annick Belrose, no texto *As abordagens plurais nas aulas de FLE na zona fronteiriça França-Brasil: uma proposta didática acerca da competência discursiva na escrita*, apresenta uma pesquisa-ação em que analisa como a compreensão da proximidade entre o português e o francês pode melhorar a produção escrita de aprendentes de francês, inscrevendo-se, desse modo, numa didática plurilíngue e intercultural.

Em *Ensino-aprendizagem de LE em uma abordagem multimodal no ensino médio da escola pública*, Helenice Paiva relata experiências de aplicação de textos multimodais no ensino de inglês em escolas públicas de São Paulo, objetivando a consolidação de uma compreensão crítica em sala de aula dos papéis de aluno e de professor na execução de tarefas de leitura e escrita, fomentando o interesse e o consequente engajamento de alunos.

Justificado numa necessária construção da autonomização dos aprendentes, Mário Martins, Em *O aprendizado movido por dados na sala de aula de línguas adicionais*, aproxima a linguística de corpus e as novas tecnologias da sala de aula ao apresentar uma proposta de abordagem de fatos da língua adicional dirigida por corpora, ilustrado com um caso de potencial gramaticalização em português como língua segunda.

Outro contexto de português como língua adicional está presente em *Verbos modais no português escrito por surdos no Amapá: fatores de fossilização e implicações para o ensino*. No texto, Martha Zoni, ao se pautar no uso dos verbos modais, analisa a interferência da Língua Brasileira de Sinais na escrita em português por surdos. Pontua, ainda, que esse pode ser um dado importante para que se repense o ensino de português para esse grupo específico.

Encerra esta coletânea Coreen Jacobs, com o texto *The Portuguese language in Guyana: Thoughts and reflections*, em que reflete sobre a recente inclusão obrigatória de língua portuguesa no currículo de escolas secundárias públicas e particulares da Guiana, levando a autora a discutir não só os motivos dessa inclusão, a sua implementação e adequação, bem como a recepção do ponto de vista de professores e alunos, imprimindo em seu texto um olhar crítico sobre as atuais condições guianenses para vivenciar esse desafio educacional.

Essa coletânea, dedicada particularmente a professores de línguas adicionais e estudantes de Letras, representa a atitude imperativa de nos mantermo em constante negociação com inovações teóricas e suas aplicações em contextos diversificados, já que reflete a nossa convicção de que o acesso a uma língua adicional consolida competências transculturais e translinguísticas e afasta o perigo dos comportamentos etnocêntricos, ignorantes da existência dos outros e maniqueístas ao julgar as suas culturas. Isto nos motiva, pelo que os textos aqui organizados se colocam como instrumentos de partilha de conjuntos de experiências e reflexões.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras e dá outras Providências. Portaria Ministerial, Nº 973, de 14 de novembro de 2014. Diário Oficial da União, Brasília, 2014. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=11&data=17/11/2014>.

MLA Ad Hoc Committee on Foreign Languages. (2007). Foreign languages and higher education: New structures for a changed world. Disponível em: <https://www.mla.org/Resources/Research/Surveys-Reports-and-Other-Documents/Teaching->

Enrollments-and-Programs/Foreign-Languages-and-Higher-Education-New-Structures-for-a-Changed-World.

TSUI, A. B. M. Teacher education and teacher development. In: Handbook of research in second language teaching and learning, Volume 2. Nova Iorque: Routledge, 2011, p. 21-39.

## **DUAS ESFERAS DA ATUAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS: DOMÍNIO DA LÍNGUA-ALVO E GESTÃO DO ENSINO NELA REALIZADO**

José Carlos Paes de **ALMEIDA FILHO**

O ensino profissional praticado quando há a intenção de propiciar/facilitar a aquisição de outra língua compõe um processo com características próprias. Ele engloba de um lado a gestão das aulas e do processo como um todo e do outro uma capacidade de produzir comunicação na língua a ser ensinada e aprendida. Aprender línguas não é a mesma coisa que aprender conteúdos como em geografia e ciências, mas é certo que quem aprende conteúdos curriculares também aprende a língua em que são veiculados. Aprender língua focalizando tão somente a própria língua, sua estrutura e vocabulário em contextos ilustradores é uma distorção da vida real e não parece ajudar de modo decisivo na aquisição de fluência.

Aprender a usar uma língua em comunicação é diferente, portanto, do aprender consciente, explícita e declarativamente, as formas acumulantes de uma nova língua e ir praticando amostras de uso controlado dela. Os processos imbricados no *ensinar* e *adquirir* uma nova língua já em comunicação nela ou de *aprender para um dia nela se comunicar* são também de natureza distinta do processo da *formação de agentes*, sejam eles professores, alunos ou terceiros. Seus objetos são diferentes e a participação em cada um dos três focos pressupõe conhecimentos, ações e posturas específicas e apropriadas. Ensinar línguas, por exemplo, pressupõe: (i) um certo conhecimento (formalizado crescentemente) do que constitui o processo de apoiar a iniciativa daqueles que se colocam na aprendizagem da nova língua e cultura e o que significa adquirir essa nova língua; (ii) uma capacidade de agir profissionalmente no ensino real; e, (iii) o controle ou cultivo de atitudes produtivas que viabilizam a empreita e a sua melhoria constante.

O processo de ensinar pode ser observado, anotado e descrito enquanto acontece para que isso sirva para análises resultando em novas compreensões dos fatos e teorizações delas decorrentes. As análises obtidas e toda a teorização relevante já existente servem igualmente ao

propósito da reflexão organizada e fundamentada que, por sua vez, age para ajudar a formar o professor (ou outro agente como o aprendiz e terceiros relevantes). Uma consciência profissional cresce com a familiarização dos professores com a história do ensino de línguas no país, com políticas efetivas e participadas de ensino de línguas no sistema escolar e com o guia de um código de ética da profissão.

Quero aqui chamar a atenção dos leitores para o contexto de esperança da aquisição ou aprendizagem mediadas por ensino organizado e fundamentado de uma nova língua. Enquanto acontece o ensino como um grande fator externo com chance de influenciar o processo adquiridor no aprendiz, algumas formações contextuais podem estar atuando proativamente ou por implicação, na ausência de medidas efetivas, para que (não) ocorra cognição de um certo tipo entre os aprendizes. Algumas delas são notórias no Brasil de hoje.

Para começar, é preciso considerar as grandes crenças-maldições sobre o aprendizado de idiomas que grassam na sociedade e nas cabeças dos agentes. Além disso, partidos políticos usam a máquina ministerial do Estado para seus fins eleitoreiros de curto prazo e as políticas mínguas. Faltam projetos de longo alcance que, ao serem preteridos, prejudicam o país pela falta de políticas deliberadas adequadas e sustentadas.

Algumas culturas de aprender línguas possuem traços regionais, nacionais ou institucionais, e podem perfeitamente não ajudar no esforço por aquisição que venha da parte dos aprendentes. Uma fraca valorização da escolaridade por parte da sociedade pós-colonial marcada por traços de caráter nacional pode inibir bons resultados. Nas escolas sobram indisciplina, desrespeito aos professores e dirigentes e pouca disposição para aproveitar ao máximo os estudos. Além da falta crescente de autoridade, os professores sentem a desvalorização do seu trabalho também no salário baixo e na falta de carreira estimuladora da excelência que terá de ser construída ao longo de uma longa trajetória de aproximadamente quatro décadas.

Uma ideologia que quer atender e garantir direitos sem a contrapartida de deveres sociais vulnerabiliza os agentes e se perde do ideal de aspirar ao melhor do potencial de todos na busca de excelência. Os gastos por aluno parecem sempre muito aquém do necessário para se operar uma reviravolta nas baixas expectativas. Flagra-se uma ausência de projeto de Estado para por em marcha essa revolução de longo prazo, sustentada, necessária e urgente.

Formar professores implica acima de tudo a aprendizagem e o aperfeiçoamento do saber produzir ótimo ensino num componente curricular. Essa não é uma tarefa menor e precisa ser reintroduzida nos programas de formação instalados nas licenciaturas em nível superior. Por onde começamos?

Os professores de línguas, conforme já adiantamos no início, não são como os das demais disciplinas, professores de conteúdos apenas. Na verdade, são professores de língua e com conteúdos que precisam ser escolhidos com critério para surtir máximo efeito na aquisição. Esse fato já nos coloca o desafio de ensinar uma língua em comunicação nela mesma quando se é um não-falante nativo desse idioma. Professores não-nativos precisam de muitas oportunidades para manter uma capacidade de desempenho nessa língua que ensinam e que teima em esmaecer no seu poder de realização. A corrosão de uma competência comunicativa que não se alimenta do uso da língua-alvo no cotidiano além do potencial das salas de aula para ensino dessa língua é um desafio constante. Quando a língua-alvo não consegue se estabelecer nem na sala de aula constituída para aprendizagem dela mesma, as chances de sucesso na manutenção ou crescimento da competência comunicativa dos professores diminuem geometricamente. Quem faz a formação dos professores se manter como uma chama acesa precisa pensar muito em como apoiar uma competência comunicativa confiante nos professores e encontrar meios de driblar o apagamento da língua-alvo com o tempo num contexto não-nativo em que a língua não está em circulação ao redor dos mestres e seus alunos. Essa é a primeira parte do presente artigo. A outra é da capacidade de gestão das atividades que vão ser conduzidas em nome da aquisição da nova língua desde as ações de planejamento até a avaliação dos resultados passando pelos materiais de ensino e experiências fortes em potencial adquiridor. As materialidades de ensino (ALMEIDA FILHO, 1993 e 2013) são roteadas, claro, por uma força maior de ideias que concebem o que é língua, sua aprendizagem e a instrução que será mobilizada para apoiar a apropriação da nova língua.

### **A aprendizagem de uma língua para o fim específico de ensiná-la**

Vou argumentar neste artigo que a formação de professores de línguas precisa preparar o profissional para ensinar crescentemente a língua na própria língua e uma parte importante da

atuação dos professores no idioma-alvo precisa ser planejada e praticada na formação e na prática profissional como uma situação de ensino de língua com fins específicos (ELFE). Essa não é a única situação de uso da língua-alvo por parte de professores e, por isso, precisamos fazer um estudo dos diversos cenários em que pode atuar um professor de línguas brasileiro não-nativo contemporâneo.

ELFE é o modo de ensinar línguas (um tipo de planejamento de curso com um método consoante) que se explica com conceitos do que é língua, ensinar e aprender uma nova língua com recortes e especificações de ação (num material apropriado) desse/nesse idioma que necessidades e condições impõem. Acontece que, quando aceitamos que há sempre uma abordagem ou filosofia vigente em todas as situações de ensino de língua(s), ela não orienta apenas as materialidades do planejamento. Abarca também o desenho de materiais especiais, de um método de ensino e meios de controle tanto da aprendizagem quanto do ensino vivido. O que se convencionou chamar no Brasil de Ensino Instrumental de Línguas implica, na verdade, uma abordagem (a comunicacional), que se apresenta como uma especificidade de trabalho de ensino de línguas reconhecível por cenários com características específicas como maior definição de objetivos e alguma forma de limitação (para certa prática profissional, de estudos, em tempo mais curto, por exemplo). O ELFE ganhou imenso impulso com a abordagem comunicativa nascida nos anos 70, por obra de princípios ativos como a primazia da construção de sentidos na interação, o uso de uma nomenclatura de categorias muito além da gramatical e a consulta aos aprendizes para se municiar o planejamento.

Para praticar ELFE temos, primeiro, de nos colocar numa perspectiva de abordagem. Temos de saber o que nos anima: um princípio geral que não combina com uma perspectiva filosófica gramatical-sistêmica e, sim, com uma lógica comunicacional-interativa. Como se trata de uma situação calcada numa prática de língua, num recorte laboral muitas vezes, a filosofia que se impõe é a comunicativa. Daí partimos para planejar o curso na sua base, estabelecendo direitos, objetivos e condições de trabalho (aprendendo e ensinando a L-alvo). Depois, seguimos em busca de material didático adequado e com ele ativamos um método, as práticas de ensinar e aprender a nova língua. Por fim, avaliamos o andamento: as proposições, o conteúdo e as ações reflexivas dos agentes registrados no plano de curso e avaliamos o progresso dos aprendentes. A fase de planejamento é, portanto, basilar e é ela que define o rumo das ações que transcorrerão depois no método instrumental. Para saber mais sobre o trabalho

de planejamento, veja-se o capítulo de planejamento em Almeida Filho (2012) no livro *Quatro Estações no Ensino de Línguas*, da Pontes Editores.

É importante ainda esclarecer que metodologia é um conceito distinto de método. Em termos teórico-práticos, metodologia é um tipo de estudo ou explicação do método, uma espécie de abordagem parcial do método. Trata-se de uma elaboração do porque um método é o que é. Com o advento do termo mais abstrato e mais abrangente da abordagem, metodologia tornou-se uma denominação menos necessária ou superada em parte em muitas discussões sobre o ensino e aprendizagem de línguas. A área acadêmica, teórica e prática a que estamos afeitos é a de Aquisição e Ensino de Línguas, incluída aí a formação de agentes como professores, alunos aprendentes e terceiros relevantes.

Lembremo-nos, ainda, de que algumas características desse planejar élfico que desencadeia um ensino de especialidade surgiram para ser utilizadas no ensino médio técnico das línguas, principalmente o inglês antes dos anos 80. Essa modalidade vicejou com o Projeto Inglês Instrumental coordenado por especialistas da PUC-SP do final dos anos 70 até os anos 90. Nessa versão da PUC-SP, o foco foi durante muito tempo a habilidade da leitura praticada por meio de estratégias de leitura e não pelo ensino de estruturas e vocabulário. O interesse por cursos de tipo ELFE é novamente crescente no Brasil, desta vez, puxado pelos contextos tecnológicos de nível superior dos Institutos Federais, dos Centros Universitários e faculdades FATEC, além de escolas técnicas de nível médio. A base do planejamento para fins específicos sempre foi a abordagem comunicativa de ensino baseada no princípio da definição de necessidades e especificidades. Na atualidade, penso que a mesma macroabordagem comunicativa precisa ser mais harmonizada com método apropriado de prática realista, temática, interativa, valorizadora do sentido para os aprendizes que também produzem a nova língua em sala a caminho de uma aquisição autonomizadora.

### **Domínio da língua-alvo na sala de aula**

Para apoiar professores de uma língua que a estão aprendendo para ensiná-la profissionalmente, proponho um modelo de definição de cenários para geração de planos de cursos e materiais para o componente de língua para fins específicos (LINFE). Numa primeira

etapa será preciso definir a que monta a especificidade de uso de uma língua quando se a está a ensinar. Para isso, vamos pressupor categorias distintas desses usos expressas nos quadros a seguir.

As categorias são dadas por cenários distintos de uso previstos como relevantes pelo planejador de maneira como exemplifico neste artigo dirigido a estudantes da grande área da Linguagem que almejam uma carreira docente nas línguas, professores de línguas e formadores de professores nas universidades e centros de língua e cultura.

Quadro 1: Definição dos cenários de usos da língua-alvo pelo professor de língua numa perspectiva ELFE

Uso profissional da L-alvo fora da sala de aula	Uso da L-alvo para comunicação com aprendizes nas salas e ao seu redor	Uso da L-alvo no crescimento pessoal na carreira (fora das salas)
---	--	---

Quadro 2: - Usos da L-alvo em cenários externos

Uso da L-alvo para comunicação fora da sala de aula
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar em encontros e seminários na L-alvo para comunicação com outros falantes da língua</li> <li>- Apresentar caso ou situação numa reunião de trabalho</li> <li>- Comunicar-se com colegas de profissão de outros países</li> <li>- Cumprimentar e interagir brevemente com outros falantes da língua</li> <li>- Dar e receber instruções (sequências ou passos)</li> <li>- Organizar atividades</li> <li>- Dar retorno (feedback)</li> <li>- Enviar mensagens por mídia eletrônica</li> <li>- Escrever um roteiro de ações aprendidas no curso</li> <li>- Redigir súmulas e roteiros</li> <li>- Ler textos na esfera profissional</li> </ul> <p>@ José Carlos Paes de Almeida Filho (Universidade de Brasília) Jan. 2016</p>

Quadro 3: Usos da L-alvo em cenários externos para avanço profissional

Uso da L-alvo para crescimento pessoal na carreira (fora das salas)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura e audição de material formador ou com potencial de aproveitamento no curso</li> <li>- Resumos de pontos ou ações</li> <li>- Escrita de notas ou mensagens</li> <li>- Interpretação de quadros, diagramas ou infográficos</li> <li>- Planejamento e apresentação de um trabalho ou comunicação (texto e projeção de slides ou volantes escritos para apoiar apresentações)</li> </ul>

- Participação oral em conferências e cursos

@ José Carlos Paes de Almeida Filho (Universidade de Brasília) Jan. 2016

Quadro 4: Usos da L-alvo em sala

Uso da L-alvo para comunicação com aprendizes (nas salas, no laboratório, em visitas guiadas)

- Participar em aulas na L-alvo para comunicação com os aprendentes
- Apresentar caso ou situação ocorridos ou fictícios
- Comunicar-se com os colegas ou visitantes na própria sala
- Cumprimentar e interagir brevemente com alunos ou outros falantes
- Dar e receber instruções (sequências ou passos)
- Organizar atividades
- Dar retorno (feedback)
- Enviar mensagens por meio eletrônico
- Escrever roteiro de ações no curso
- Organizar interação prolongada numa sequência de atividades no decorrer da aula

@ José Carlos Paes de Almeida Filho (Universidade de Brasília) Jan. 2016

Os quadros que apresentamos acima são ilustrativos dos usos específicos da língua-alvo em ambientes de ensino quando a própria língua posta para ser apresentada é o meio de comunicação. Nos professores não-nativos brasileiros, essa capacidade de sustentar a língua-alvo em uso na interação com os aprendizes apresenta-se muitas vezes como limitada e, portanto, carente de medidas de remediação via iniciativas de formação continuada. A problematização desse componente ELFE da formação já está discutido em Almeida Filho (1989) a partir de um levantamento de usos da língua-alvo nas salas por mais de cem professores em exercício no Estado de São Paulo. Os próprios professores não se sentem seguros e admitem suas sérias limitações no âmbito do uso da língua-alvo no ensino.

**Domínio da gestão do ensino e da formação**

Os professores de línguas, do mesmo modo que outros professores, precisam manejar quatro grandes materialidades de que é feita essa prática (ALMEIDA FILHO, 1993, 2013). Ao pensar na gestão do ensino, nossa atenção vai em primeiro lugar para o método de ensinar. Essa

dimensão nos acode na primeira oportunidade em que nos colocarmos na posição de pensar o que fazem os professores de línguas em seu trabalho profissional. A criação e manutenção de aulas e das suas extensões nos parece sempre o mais importante segmento de atos concretos do ensinador de idiomas. Isso ocorre porque o andamento das aulas é de grande visibilidade para quem as observa de longe ou mesmo de dentro. No entanto, antes de ocorrerem, as aulas são planejadas e contam com duas fases anteriores distintas: a constituição do planejamento curricular e de programas, e a condensação de ideias nos materiais de ensino. Depois das aulas, entre aulas e mesmo durante as aulas, ocorrem ainda instâncias de avaliação do progresso dos alunos na aprendizagem de língua observada no curso.

Quando dizemos, portanto, gestão do ensino, queremos nos referir na verdade a todas as quatro dimensões organizadas e ordenadas do trabalho de ensinar língua do professor de modo que possa ocorrer a melhor aprendizagem possível. Cabe aos mestres reconhecer essas fases e as fontes e influências que culminaram numa filosofia ou abordagem que, por sua vez, afetam a qualidade das materialidades e da sua gestão. Reconhecer uma abordagem subjacente que orienta as ações nas quatro fases e as competências de que dispõe cada professor para poder ensinar como ensina equivale a colocar-se em reflexão para superar-se na gestão da instrução que quer apoiar do melhor modo possível a aquisição de um novo idioma ou de novas variantes da própria língua materna e escolar. Para aprofundar o sentido de reconhecimento da gestão e do seu aperfeiçoamento via reflexão, ver o procedimento de análise de abordagem em Almeida Filho (1999) e a estrutura e funcionamento das competências em Almeida Filho (2016).

### **Duas esferas em equilíbrio no desenvolvimento**

Quando recebemos em 2014 na Universidade de Brasília 32 professores de língua estrangeira (Inglês) do Ensino Médio para aperfeiçoamento, nossa providência inicial foi conceber a formação em serviço em duas partes de igual relevância cada qual com a metade do tempo disponível do curso com financiamento do Ministério da Educação na linha do programa Ensino Médio Inovador. Metade do tempo foi dedicada à recuperação ou avanço da competência de língua para gerir o ensino, e metade do tempo foi alocada à gestão das materialidades nas suas concepções teóricas em grandes temas como o do ensino para a aquisição, os efeitos das abordagens comunicativa e gramatical, o da natureza do planejamento

curricular e dos programas das séries distintas, as metas de desempenho para os níveis de ensino, os modos de avaliação de rendimento, entre outros.

No primeiro dia de aula, quando recebemos os alunos-professores na língua que ensinavam, menos de um terço deles nos respondeu na língua-alvo, os outros se esquivaram ou se dirigiam a nós em português, às vezes precedidos por uma pequena justificativa por não se sentirem seguros ou aptos em fazê-lo em inglês.

Os dois professores formadores no segmento língua concluíram ser urgente organizar uma boa parte da formação ao redor de ações específicas usando a língua-alvo para conduzir aulas e atividades nas salas das escolas, mesmo as que se projetavam da sala para fora dela em outras atividades da extensão. Uma professora estudante do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada iniciou recentemente uma pesquisa (DELGADO, 2016) que vai nos auxiliar a descrever o componente ELFE agudamente necessário a professores não-nativos de línguas para que nessa língua possam já conduzir suas aulas produzindo abundância de linguagem adequada a oportunidades de aquisição.

A formação conduzida prioritária e crescentemente na língua-alvo para tratar de temas da prática já na língua profissional tornou nosso programa LinguInova um curso relativamente difícil de ser seguido e concluído. Quase dois terços dos professores acolhidos no curso acabaram por não obter avaliações condizentes ou abandonaram o curso antes do seu término. Reforçou-se entre os docentes e coordenadores a percepção de que a gestão do processo e o desenvolvimento de uma competência comunicativa suficiente para sustentar grande parte das aulas na própria língua-alvo são duas metades do fazer profissional que carecem de atenção igual em muitos contextos de ensino de línguas da Educação Básica. Não foi possível apresentar um material formador completo e orgânico que atendesse especificamente o segmento ELFE da formação. Isso está em curso amparado agora por uma pesquisa sobre esse componente. A importância da oralidade e os perfis de oralidade de um conjunto de professores do Ensino Básico e de uma grande escola de línguas privada do DF foram recentemente estudados por Grant (2016) e os resultados agregam ao esforço formador que empreendemos no bojo do programa de pós-graduação no ensino de línguas mantido pela UnB. Os níveis de desempenho de que vamos precisar para estabelecer metas aos finais dos ciclos também foram alvo de um projeto de pesquisa (RENIDE - Referencial de Níveis de Desempenho em Línguas) a ser concluído em 2016 e a pesquisa de Machado (2016) já indica modos de validação de uma escala

para alunos universitários de cursos de Letras. O manancial agregador de conhecimentos cresce e nos prepara para novos saltos de crescimento no Ensino de Línguas hoje no país.

### **Referências**

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Dimensões Comunicativas do Ensino de Línguas. Campinas: Pontes Editores, 1993.

\_\_\_\_\_. O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? In: Revista Contexturas, vol. 01, no. 01, 1989.

\_\_\_\_\_. (Org.) Professores de Língua Estrangeira em Formação. Campinas: Pontes Editores, 1999.

\_\_\_\_\_. Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas. Edição comemorativa, corrigida e ampliada. Campinas: Pontes Editores, 2013.

\_\_\_\_\_. Quatro Estações no Ensino de Línguas. Campinas: Pontes Editores, 2012.

\_\_\_\_\_. (Org.) Competências de Ensinar Línguas por Dentro. Campinas: Pontes Editores, 2016.

DELGADO, T. O componente ELFE de cursos de formação de professores de língua estrangeira numa licenciatura em Letras/Inglês. Projeto de pesquisa em andamento em nível de mestrado. PGLA/UnB, 2016.

GRANT, J. Ensinar língua na língua: Perfis de oralidade e uso da Língua Estrangeira (Inglês) na sala de aula. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, UnB/Brasília, 2016. (Acesso [www.pgla.unb.br](http://www.pgla.unb.br)).

MACHADO, K. C. S. A fala do professor como fonte de informação: uma proposta de escala para a formação inicial de professores de espanhol como língua estrangeira. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, UnB/Brasília, 2016. (Acesso [www.pgla.unb.br](http://www.pgla.unb.br)).

# **A (RE)CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO NO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS- FRANCÊS**

Aldenice **COUTO**

Rajagopalan (2003) sublinha que vivemos, na verdade, uma época em que a identidade já não pode ser mais considerada como algo pacífico, visto que as identidades estão cada vez mais sendo percebidas como precárias e mutáveis; logo, suscetíveis à renegociação constante. Para o autor, uma das maneiras pela qual as identidades sofrem o processo de renegociação, de realinhamento, é justamente o contato entre as pessoas, entre os povos, entre as culturas.

É nesse sentido que se torna cada vez mais urgente entender o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira como parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidade. Ainda de acordo com Rajagopalan (2003, p. 69), as línguas não são meros instrumentos de comunicação, como postulam os livros didáticos, “as línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria”. Portanto, quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade, ou seja, quem aprende uma Língua Estrangeira (LE) está se redefinindo como uma nova pessoa.

Nessa perspectiva, focar a identidade dos sujeitos participantes no processo de ensino-aprendizagem do Francês Língua Estrangeira (FLE) é pertinente, pelo fato de possibilitar um “maior acesso ao tipo de relações sociais que se estabelecem nos contextos formais de ensino, isto é, na sala de aula, além de evidenciar os discursos que posicionam os sujeitos e as interações que constroem e (re)negociam identidades, constituindo-se enquanto conflitantes” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013, p. 52). Tratar da identidade dos sujeitos da aprendizagem é também relevante por compreender “como uma pessoa entende seu relacionamento com o mundo, como esse relacionamento é construído pelo tempo e espaço, e como a pessoa entende as possibilidades para o futuro” (NORTON, 2000, p. 18).

É pertinente investigar sobre os processos identitários em contexto de formação de professores de francês uma vez que as identidades determinam como a relação de alunos e professores com o mundo é construída; e determinam, também, o modo como alunos se posicionam diante de sua aprendizagem.

Compreendo que as teorias sobre identidades possam nos levar a refletir acerca de nossas práticas, visto que a sala de aula é lugar de uso da língua, de interação, e as identidades, tanto dos alunos como dos professores, poderão ser ressignificadas.

Dessa maneira, as identidades permeiam todo o processo de ensino-aprendizagem e podem exercer grande influência sobre ele. Ademais, o estudo sobre identidades se faz importante, posto que elas não são algo simplesmente abstrato ou neutro; porém, são todas políticas, engendradas em relações desiguais de poder; elas são responsáveis por promover ou negar acesso a interações na nova língua, rotulando e categorizando quem são os sujeitos que podem ter acesso às práticas interativas no processo de aprendizagem (NORTON, 2000; NORTON; TOOHEY, 2011).

O presente artigo tem como objetivo investigar a maneira como as identidades de alunos, futuros professores de francês, no curso de Letras Português-Francês são construídas; refletir sobre a atual formação do professor de língua francesa, bem como estudar as relações e interações, dentro e fora do contexto de aprendizagem, que contribuem para a produção de tais identidades. Dessa forma, o referido trabalho tentará responder às seguintes perguntas: 1) Como os alunos do curso de Letras Português-Francês se identificam no processo de aprendizagem da língua francesa? 2) Como as interações estabelecidas em sala de aula favorecem a construção das identidades desses professores em formação?

Assim, neste tópico apresento quatro seções: a primeira seção, intitulada *Compreendendo as concepções de identidade*, demonstra como as identidades têm sido conceituadas. A segunda seção, *Definindo Identidade*, trata do conceito de identidade e construção da identidade. Em seguida, a seção *Relacionando Identidade e linguagem* mostra como a língua e a linguagem são fatores principais no processo de construção de identidade; a quarta seção, *Discutindo identidade e ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (LE)*, evidencia como o processo de aprender e ensinar uma LE constrói e negocia as identidades.

## **Compreendendo as concepções de identidade**

Nesta seção, será mostrado como os conceitos de identidade têm mudado no decorrer dos anos, bem como as três concepções de identidade apresentadas por Hall (2003).

A identidade, definida como múltipla por Hall (2003), decorre dos deslocamentos que a vida moderna tem provocado em sua concepção. Nesse sentido, ela é vista não mais como uma categoria estável, mas como algo a ser construído, negociado e reivindicado pelo sujeito na e pela linguagem na sua vida cotidiana.

Conforme teoriza o autor, as identidades têm sofrido grandes transformações, juntamente com as mudanças das sociedades pós-modernas que, por sua vez, fragmentam as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça, nacionalidade, as quais nos forneciam sólidas localizações como indivíduos sociais.

Estas transformações estruturais foram intensificadas pelo processo de globalização, as quais estão mudando as identidades pessoais. Segundo Hall (2002), há três concepções de identidade que podem ser diferenciadas, a saber:

a) o sujeito do Iluminismo: era pensado como completamente centrado, unificado, dotado de razão, consciência e ação; seu centro essencial era a identidade de uma pessoa e, por isso, trata-se de uma concepção individualista e essencialmente masculina de sujeito;

b) o sujeito da Modernidade: a partir do século XIX, desenvolve-se uma concepção interativa da identidade e do eu, baseada na complexidade do mundo moderno. A partir de então, o núcleo interior do sujeito não é autônomo e autossuficiente, mas formado na relação com outras pessoas, que realizam a mediação dos valores, sentidos e símbolos (a cultura) do mundo em que ele habita. O sujeito ainda tem um centro interior, mas esse se modifica no diálogo contínuo com os mundos culturais exteriores. A identidade preenche o espaço entre o interior e o exterior, entre o pessoal e o público, e o sujeito se projeta nessas identidades culturais. A identidade costura o sujeito à estrutura, estabilizando tanto os sujeitos quanto os mundos culturais;

c) o sujeito da Pós-modernidade: a segunda metade do século XX concebe um novo sujeito, o qual passa a ser pensado como fragmentado, composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias e não resolvidas. As identidades estão em colapso, devido a mudanças estruturais e institucionais: “o próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório,

variável e problemático” (HALL, 2002, p.12). Não há uma identidade fixa, essencial ou permanente, pois ela é uma “celebração móvel”, que se transforma continuamente em relação com as formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. Ela é histórica e não biológica, nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. A sensação de unidade é dada por uma "narrativa do eu", uma ilusão.

Hall (2002) trata da problemática da identidade, situando-a no que chama de "pós-modernidade" ou "modernidade tardia", cujo limiar é a segunda metade do século XX. Para ele, a extensa discussão sobre a identidade é motivada, atualmente, pelo fato de que “as velhas identidades estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (HALL, 2002, p. 7). A crise da identidade é provocada por mudanças globais que desestabilizaram os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.

Este sujeito se define a partir da experiência de convivência com a mudança rápida, contínua e reflexiva. A ordem social tradicional cede lugar ao processo sem fim de rupturas e fragmentações, não possui um centro ou princípio organizador, ela é descentrada e caracterizada pela diferença. Desta forma, a identidade do sujeito contemporâneo perde a tradicional unicidade e estabilidade construída (HALL, 2003), o que vai também identificar o sujeito professor/estudante de Língua Francesa nos cursos de Letras. A seção a seguir mostra o conceito de identidade e como as identidades são construídas.

### **Definindo identidade**

A questão identitária é investigada por várias áreas do conhecimento, mas não há uma definição única e precisa; no entanto, há várias definições, sob diferentes perspectivas. Segundo Gregolin (2008), o conceito de identidade é complexo, multifacetado, por isso o termo identidade suscita discussões complexas e não conclusivas.

Para Leffá (2013), a noção de identidade se caracteriza também pela ambivalência em relação ao próprio termo, e por uma dupla diversidade em relação ao sujeito. A palavra *identidade* (ênfase do autor) é por si mesma irreconciliável em sua definição (ela mesma é o que não é). Em relação ao sujeito, apresenta duas distinções: uma externa, aquela que separa um sujeito do outro (eu sou o que você não é); e uma interna, dentro do mesmo sujeito (eu sou diferente em diferentes momentos e lugares).

Nesse sentido, o construto identidade é altamente abstrato e, ainda, volátil, pelo fato de estar constantemente em construção, pois, como afirma Moita Lopes (2002c, p. 28), “as identidades sociais devem ser entendidas [...] como um feixe de traços identitários que coexistem, às vezes de forma contraditória, na construção das diferenças de que somos feitos”. Gregolin (2008, p. 88) vai nessa mesma direção, ao afirmar que:

[...] a construção identitária é a montagem de um quebra-cabeça cujo desenho total não conhecemos e no qual faltam peças. Por isso, as práticas discursivas de produção identitária são muito mais o trabalho de um *bricoleur*<sup>1</sup>, que constrói todo tipo de coisa com os materiais que tem à mão.

Hall (2003, p. 112) compartilha concepção semelhante, afirmando que as identidades “são as posições que o sujeito é obrigado a assumir”, compreendendo que elas são representações e que essas são construídas por uma ‘falta’, no decorrer de uma divisão, a partir do lugar do Outro, elas não podem ser ajustadas, “idênticas aos processos de sujeitos que são nelas investidos” (ibidem).

Nesse contexto, Fino e Souza (2003, p. 234) destacam que “o sujeito constrói a sua identidade pessoal, a partir não só da relação consigo próprio, no conflito entre imagens de si, como a partir de relação que ele estabelece com o outro, no reconhecimento desse outro e da diferença entre ambos”. Os autores prosseguem enfatizando que a “identidade é, antes de mais nada, uma questão de foro pessoal, que só ganha significado no confronto que o sujeito tem consigo próprio e com o ‘outro’, no seio de uma estrutura social onde os poderes se encontram desigualmente distribuídos”.

Coracini (2003, p. 243) enfatiza que a identidade se conserva incompleta, sempre em processo de formação e transformação. Segundo a autora, esse processo ocorre porque encontra uma resposta no interior do sujeito, assim:

[...] é preciso entendê-la não como resultado de uma plenitude ou de completude ilusória de um sujeito indiviso, mas de uma ‘falta’: falta de inteireza que procuramos preencher sem jamais conseguir, a partir de nosso

---

<sup>1</sup> O termo *bricoleur* é utilizado aqui para se referir à pessoa que realiza diversos tipos de trabalhos utilizando os materiais que tem à mão.

exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros: sei quem sou em relação com o outro que eu não posso ser.

Nessa direção, Bohn<sup>2</sup> (2005, p. 104) ressalta que a identidade se constitui de várias vozes, a saber: a voz institucional, expressa nos textos e discursos das propostas da instituição; a voz da autoridade constituída, do governo, em sua prática diária de priorizar obras e gestos, de legitimar atitudes, de controlar os movimentos sociais; a voz da sociedade, ‘que designa privilégios a determinadas categorias sociais, hierarquiza o trabalho e as funções públicas: recompensa e alimenta os indivíduos ou classes sociais aliadas aos seus poderes; as vozes dos colegas de profissão; bem como a voz da família. Logo, é válido ressaltar que é impossível constituir uma identidade a partir de uma única perspectiva, até mesmo em um único discurso, há diversas vozes implícitas, portanto, não há identidade sem o outro, sem a visão do outro.

Nesse prisma, Gregolin (2008, p. 83) sublinha que a identidade “é um processo que se desenvolve e se transforma com a História, de acordo com as concepções de *sujeito*” (grifo da autora). Ao abordar a questão identitária, Woodward (2012, p. 12) destaca que o conceito de identidade é: 1) relacional, isto é, depende de algo fora dela para existir; 2) marcado pela diferença, visto que se distingue por aquilo que ela não é; 3) sustentado pela exclusão, embora haja, mesmo na exclusão, similaridades; 4) marcado por símbolos, sendo tanto simbólica quanto cultural.

A autora prossegue enfatizando que “o processo de construção da identidade [...] é caracterizado por conflito, contestação e uma possível crise”. Ainda de acordo com Woodward (2012), é justamente a complexidade da vida moderna que exige que assumamos diferentes identidades; porém, estas diferentes identidades podem estar em conflito. Ela sublinha que os indivíduos podem viver, em suas vidas pessoais, tensões entre suas diferentes identidades, quando aquilo que é exigido por uma identidade interfere com as exigências de uma outra.

É nesse sentido que Hall (2003) concebe esta mobilidade identitária como um resultado da fragmentação do indivíduo, que produz, ultimamente, uma crise de identidade, já que:

As identidades em conflito estão localizadas no interior de mudanças sociais, políticas e econômicas, mudanças para as quais elas contribuem. As

---

<sup>2</sup> Bohn se refere, sobretudo, à constituição da identidade dos professores.

identidades que são construídas pela cultura são contestadas sob formas particulares no mundo contemporâneo (HALL, 2003, p. 25).

Conforme teoriza Hall (2002), a crise da identidade é provocada por mudanças globais que desestabilizaram os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. Assim:

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais [...] mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados [...] a perda de um sentido de si estável (HALL, 2002, p. 9).

Diante das considerações explicitadas, parece pertinente afirmar que a identidade não é algo estático, mas dinâmico e instável, pois deriva de uma relação social. Logo, de acordo com Silva (2012, p. 96), “a identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental”, pois é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. O autor ressalta ainda que:

A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsciente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. “A identidade tem estreitas conexões com relações de poder” (SILVA, 2012, p. 96).

Com base na afirmação, pode-se dizer que a crise de identidade é, então, esse momento de contradição entre as possíveis identidades do sujeito e o deslocamento que uma identidade sofre para dar lugar a outra que se encaixa melhor no meio e na situação vivenciada. Nenhuma identidade é fixa ou soberana a outras. O sujeito constrói várias identidades, que disputam espaço e se ajustam, tendo cada uma um momento em que ela rege as ações e decisões do sujeito. A seção seguinte mostra como a língua(gem) é um fator preponderante para que as identidades dos sujeitos sejam construídas e negociadas.

### **Relacionando identidade e língua(gem)**

Segundo Rajagopalan (2003), a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua. Além disso, a construção da identidade de um indivíduo, na língua e através dela, depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa, ou seja, as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas. Isso significa dizer que as identidades em questão estão sempre num estado de fluxo. Essa fluidez da língua decorre, de acordo com Silva (2012, p. 78), de uma característica fundamental do signo, pois “o signo é um sinal, uma marca, um traço que está no lugar de uma outra coisa, a qual pode ser um objeto concreto (o objeto “gato”), ou um conceito abstrato (“amor”). O signo não coincide com a coisa ou o conceito”. Dito de outra forma, nenhum signo pode ser reduzido a si mesmo, ou seja, à identidade.

O autor pontua que estes adiamento e diferença servem para mostrar que se o indivíduo é, de certa forma, governado pela estrutura da linguagem, não se pode dizer que tal estrutura é segura; na verdade, esta estrutura balança e vacila. A esse respeito, Silva (2012) sublinha que:

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unicidade idêntica (SILVA, 2012, p. 109).

Pode-se depreender dessa definição que a aprendizagem de uma língua estrangeira também é um processo de construção de identidades. Logo, problematizar sobre identidade e diferença como relação de poder significa discutir os binarismos em torno dos quais elas se organizam.

Assim, pensar esse conceito em contexto de sala de aula de LE é abordar as diferenças que marcam as identidades entre alunos/professor/alunos, pois, como já explicitado anteriormente, a identidade “é o modo como uma pessoa compreende sua relação com o mundo, como essa relação é construída ao longo do tempo e do espaço, e como a pessoa compreende possibilidades para o futuro” (NORTON, 2000, p. 5). Dito de outra forma, o sujeito constrói suas identidades segundo a maneira pela qual compreende sua relação com o espaço onde está inserido, com as pessoas com as quais estabelece uma interação. Entretanto, para que as

identidades sejam construídas, o contato com o outro não é suficiente, é necessário, pois, um posicionamento do sujeito a partir de suas representações, de sua função no contexto social no qual ele se insere, já que:

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos (WOODWARD, 2012, p. 17-18).

Pode-se dizer que a identidade social é a relação entre o indivíduo e o mundo social mais amplo, mediada por instituições, como família, escola, local de trabalho, bem como serviços sociais. Como os sujeitos são sociais e os sentidos são históricos, os discursos se confrontam, digladiam-se, envolvem-se em batalhas, expressando as lutas em torno de dispositivos identitários. Por isso, “o sujeito é uma permanente construção no interior da história” (GREGOLIN, 2008, p. 93). De acordo com Foucault (1995, *apud* GREGOLIN, 2008), na sociedade contemporânea as lutas giram em torno de uma mesma questão: a da *busca da identidade* (grifo da autora). O principal objetivo dessas lutas não é o de atacar esta ou aquela instituição de poder, ou grupo, ou classe, ou elite:

Mas sim uma técnica particular, uma forma de poder que se exerce sobre a vida cotidiana imediata. Esse poder, contra o qual os sujeitos se digladiam em micro-lutas cotidianas, classifica os indivíduos em categorias, designa-os pela individualidade, liga-os a uma pretensa identidade, impõe-lhes uma lei de verdade que é necessário reconhecer e que os outros devem reconhecer neles. É uma forma de poder que transforma os indivíduos em sujeitos (GREGOLIN, 2008, p. 94).

Nesse sentido, reitero o pensamento de Norton (2000) ao referir-se à identidade como a forma que o indivíduo entende sua relação com o mundo e suas especificidades, pois, como mostrado anteriormente, as identidades construídas pelo sujeito não são fixas e estáveis, mas dinâmicas e fluidas. Logo, esse sujeito está em constante processo de construção e reconstrução de sua identidade, tal qual um aprendiz de língua estrangeira, que, ao falar ou se utilizar da linguagem, vai muito além da emissão de sons e de um conhecimento formal da língua. Em outras palavras, “utilizar a língua não é somente manipular estruturas, é também veicular

sentidos, conforme a intenção de comunicação e adaptados linguisticamente à situação de comunicação na qual nos encontramos”<sup>3</sup> (COURTILLON, 2003, p. 6).

Diante do exposto, mostra-se pertinente ressaltar que a aprendizagem de uma LE se relaciona diretamente com os valores, as crenças e os princípios do aprendiz, o qual passa a interagir com novas culturas e realidades sociais de diferentes maneiras. É nesse sentido que a LE vai contribuir para a formação cidadã, para a expressão de valores, para a formação de opiniões, de sentimentos, para aprendizagem autônoma e, sobretudo, para a formação da identidade social. O tópico a seguir evidencia como o processo de aprender e ensinar uma LE constrói e negocia as identidades.

### **Discutindo identidade e ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (LE)**

Kramsch (2000, *apud* SERRANI-INFANTE, 1998) afirma que o aprendizado de uma língua pode ser definido como um processo dialógico de significação, troca e interpretação que constrói o indivíduo, assim como constrói o outro. Dessa maneira, aprender uma LE é um processo de significação e construção identitária. Nesse sentido, Serrani-Infante (1998, p. 256-257) pontua que:

O encontro com segundas línguas talvez seja umas das experiências mais visivelmente mobilizadoras de questões identitárias no sujeito. [...] De um lado é uma experiência mobilizadora em direção ao novo, mas pelo mesmo movimento, ao serem solicitadas as bases mesmas da estruturação subjetiva, e com isso a língua materna, a experiência mobilizadora mais determinante é a que afeta substancialmente as discursividades fundadoras, constitutivas do sujeito. As posições subjetivas nunca serão as mesmas depois do processo de inscrição em discursividades de segunda(s) língua(s).

À luz dessas considerações, pode-se dizer que o contato com a LE permeia novos discursos, e através desses discursos as identidades poderão ser constantemente ressignificadas. Norton (2000) aponta que ao mesmo tempo em que é importante para o aprendiz aprender as regras de uso de uma língua, é igualmente importante aprender o que é considerado uso

---

<sup>3</sup> “... utiliser la langue, ce n’est pas seulement manipuler des structures, c’est aussi véhiculer des sens conformes à l’intention de communication et adaptés linguistiquement à la situation de communication dans laquelle on se trouve. ”

apropriado da língua, de acordo com as inesgotáveis relações de poder entre os interlocutores. E se os aprendizes não fazem progressos na aprendizagem, não se pode determinar que não estejam motivados ou que não desejem aprender uma LE.

A autora mostra ainda que quando os aprendizes de língua falam, não estão somente trocando informações com falantes da língua-alvo, mas estão constantemente organizando e reorganizando um senso de quem eles são e de como se relacionam com o mundo social. Assim, “um investimento na língua-alvo é também um investimento na identidade do aprendiz, uma identidade que está constantemente mudando através do tempo e do espaço” (NORTON, 2000, p. 11). Ainda de acordo com Norton (2013, p. 92), investimento se refere “ao relacionamento social e historicamente construído dos aprendizes com a língua-alvo e o seu desejo, por vezes ambivalente, de falar, ler e escrever nessa língua”.

De acordo com Norton (2000, *apud* MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013), a noção de investimento é desenvolvida como uma forma de complementar a maneira como a motivação é conceituada e compreendida na área da aquisição de línguas.

A autora assevera que a noção de investimento supõe que o aluno de línguas possui identidade complexa, que muda ao longo do tempo e do espaço, e que é construída socialmente, a partir das relações desiguais de poder que constituem as interações. Norton (2000) ressalta, ainda, que a noção de investimento é uma construção sociológica, buscando estabelecer conexões significativas entre o desejo do aluno e seu compromisso para aprender uma língua e sua identidade móvel e flutuante, construída na e pela linguagem, ou seja, nas práticas sociais de uso da língua.

Nesse sentido, a autora afirma que ao investir numa segunda língua o aprendiz está ciente de que através dessa língua poderá adquirir uma ampla gama de recursos simbólicos e materiais capazes de valorizar seu capital cultural<sup>4</sup>. Os recursos simbólicos constituem meios como a língua, a educação e a amizade. Já os recursos materiais incluem bens de capital, bens imóveis e dinheiro. Assim, o investimento na língua-alvo consiste também num investimento

---

<sup>4</sup> A autora utiliza o termo capital cultural, emprestado do sociólogo francês Pierre Bourdieu, o qual faz uso da expressão com o intento de referir conhecimentos e modos de pensar que caracterizam diferentes classes e grupos em relação ao conjunto específico de formas sociais. Para Bourdieu, determinadas formas de capital cultural possuem valor de troca mais elevados dentro de um dado contexto social.

na própria identidade social do aprendiz. A noção de investimento tenta apreender a relação existente entre identidade e aprendizado de línguas, e concebe o aprendiz enquanto detentor de uma identidade complexa, de múltiplos desejos, que são constantemente alterados, através de tempo e espaço (NORTON, 2013).

Pierra<sup>5</sup> (2006) pontua que, quando aprendemos uma LE, nos tornamos também personagens, o que estabelece uma abertura do outro da língua/cultura estrangeira, favorecendo a comunicação em um trabalho imaginativo que convoca o sujeito, o corpo, a fala e as culturas. Nesse sentido, o eu do aprendiz de LE se transforma em um outro. A personagem da qual Pierra (2006) fala que vai se expressar de forma poética e estética e que pertence a uma outra cultura e, muitas vezes, a um outro tempo, ao qual ele empresta a voz. De acordo com a autora, o acesso do desejo da LE através da estética se produz ao mesmo tempo um duplo objetivo de ordem linguageira<sup>6</sup> (falas estéticas e ordinárias e de remodelação identitária).

Pierra (2006, p. 18) sublinha que “a identidade de uma pessoa é definida como uma disposição dinâmica composta de elementos heterogêneos, que situa o sujeito em movimento sobre limites instáveis, criando um potencial desconforto na identificação”<sup>7</sup>.

Ora, é na língua que nossa compreensão de quem somos é construída, visto que a língua não é dada, pré-fixada, assim como a identidade não pode ser fixa, mas fluida e constituída nas e pelas várias interações e relações vivenciadas, pois a cada nova interação que estabelecemos, temos a possibilidade de novas configurações identitárias.

Nessa direção, Figueredo (2013, p. 68) pontua que, “ao pensarmos em sala de aula de inglês como língua-cultura estrangeira e nos sujeitos sociais que a constituem, é inevitável não pensar também na formação contínua de suas identidades, quando em contato com os outros que lhes servem de espelho”. Pois, é na produção do discurso em LE que os membros da sala de aula constroem suas identidades, estabelecendo, com os outros, diferentes interações.

Assim, pensar na sala de aula de francês como língua estrangeira é pensar em um espaço arenoso, sujeito “a inúmeras identidades envolvidas nesse contexto, cuja maior característica é

---

<sup>5</sup> A autora tem experiência com o ensino teatral em FLE desde 1985, em um contexto universitário pluricultural e inscreve suas reflexões entre a linguística, a estética e a didática de línguas.

<sup>6</sup> Utilizo aqui o termo linguageiro(a) para reportar-me a todo fenômeno concernente à língua(gem).

<sup>7</sup> “L'identité d'une personne est définie en tant que dynamique de l'agencement composite d'éléments hétérogènes qui situe le sujet en déplacement sur des limites instables, suscitant un éventuel malaise dans l'identification. ”

a instabilidade, isto é, a fluidez contínua, que garante ao indivíduo deslizar espontaneamente entre uma forma de se representar e outra” (FIGUEREDO, 2013, p. 68). Dessa forma, abordar a questão identitária nas aulas de FLE é uma excelente oportunidade para discutir e refletir sobre diversos temas que são ditos pela sociedade e, muitas vezes, aceitos, sem problematização.

Desta forma, sensibilizar os alunos, futuros professores de francês, que as mudanças são inevitáveis e juntamente com elas nossas identidades também são reconstruídas, não deixa de ser um momento de formação reflexiva. No tópico a seguir será descrita a metodologia empreendida neste estudo.

### **Metodologia da pesquisa**

Esta investigação segue os princípios da pesquisa qualitativa, segundo a qual os fatores sociais não podem ser vistos como fixos, mas assumem sempre uma diversidade de significados múltiplos e socialmente construídos. Lüdke e André (1986) sublinham que a pesquisa qualitativa é tomada por uma dimensão complexa, subjetiva e mutável, ou seja, há uma fluidez dinâmica que leva à subjetividade como algo intrínseco do ser humano, da humanidade e, por consequência, da própria pesquisa e suas características. E, por tal razão, a pesquisa qualitativa é considerada um método mais voltado para os campos da antropologia, da sociologia e da educação, visto que esse método se preocupa em estudar os comportamentos do ser humano em contextos nos quais esses comportamentos ocorrem de forma natural.

Este estudo apresentou um viés interpretativista. Segundo Moita Lopes (1994, p. 331), esse tipo de pesquisa, de natureza qualitativa, prediz o acesso indireto ao fato de pesquisa “através da interpretação dos vários significados que o constituem”. A pesquisa interpretativista considera que o particular contribui para uma generalização que se constrói intersubjetivamente. Assim, a opção metodológica foi com base em aplicação de questionários e entrevistas envolvendo cinco estudantes do Curso de Letras Português-Francês.

### **Os participantes da pesquisa**

Os participantes desta investigação são estudantes do último semestre do Curso de Letras Português-Francês do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR<sup>8</sup> de uma universidade pública de Macapá, estado do Amapá; portanto, professores da Educação Básica, com 8 a 20 anos de experiência em sala de aula. Os nomes fictícios<sup>9</sup> foram escolhidos pelos participantes deste estudo: dois homens (Falcon, 34 anos; e Batoré, 39 anos) e três mulheres (Linda, 33 anos; Lady Katy, 39 anos; e J.C, 41 anos).

### **Análise e discussão dos dados**

Esta seção está dividida em quatro tópicos, os quais buscam responder às perguntas deste estudo, conforme citadas anteriormente na introdução deste artigo, e que conduziram à referida investigação. As perguntas visam obter diferentes informações sobre como o processo de contato com a língua francesa permite a construção da identidade do aprendiz no curso de Letras Português-Francês, além de refletir sobre a formação dos professores de francês.

### **Motivação e aprendizagem do Francês Língua Estrangeira (FLE)**

Dos cinco participantes, apenas o aprendiz Batoré disse não ser motivado em aprender a língua francesa. Para Lady Katy, sua motivação é tanto particular como profissional: “*tenho interesses particulares e profissionais*”. Já Linda mostra apreço pela língua: “*descobri um mundo encantador que é a língua francesa*”. J.C declara que, após adquirir alguns conhecimentos da língua francesa, mostra-se mais motivada em estudar o idioma: “*após ter o conhecimento da língua francesa e ter acesso ao conhecimento, hoje me sinto motivada a ter*

---

<sup>8</sup> O PARFOR, na modalidade presencial, é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que esses profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no país.

<sup>9</sup> Os nomes fictícios foram utilizados a fim de preservar a imagem dos participantes, conforme procede aos preceitos da boa ética.

avanço nessa língua”. De acordo com o aprendiz Falcon, sua motivação está em falar fluentemente a língua: “*a cada momento que avanço em meus estudos linguísticos, sinto-me mais próximo de um nível ideal para uma conversa mais amigável*”. O aprendiz ressalta ainda que:

*Eu sempre me empenhei nos meus estudos, naquilo que busco. E quando comecei realmente o curso de francês, eu não tinha paixão pelo curso, eu tinha um objetivo, eu acabei me apaixonando pela língua no decorrer do curso. Hoje, eu me sinto mais motivado em aprender o francês como uma língua estrangeira, porque pra mim, o inglês se tornou obrigatório, então o inglês, pra mim, já não conta, ele é básico. O francês pra mim é uma língua estrangeira, porque meu objetivo é pesquisar a origem da língua brasileira de sinais.*

No trecho acima citado pelo aprendiz Falcon, é possível entender que, além do apreço pela LE, a motivação do aprendiz em aprender a LE vai muito além do que em geral chamamos de vontade ou desejo interior; trata-se, pois, de investimento em identidade e em aceitação social (NORTON, 2013, p. 92). De acordo com a autora, “os aprendizes investem em uma segunda língua, o fazem no entendimento de que vão adquirir uma gama maior de recursos materiais e simbólicos”. No caso do aprendiz Falcon, esse investimento é estudar, na França, a origem da língua brasileira de sinais (LIBRAS), já que atualmente ele trabalha como professor da referida língua; logo, estudar a língua francesa, no país onde a língua é falada, não há melhor investimento, nas palavras do aprendiz.

### **A concepção do erro: um elemento natural da aprendizagem**

Segundo Mastrella-de-Andrade (2002), muitas vezes os alunos consideram que errar é algo inaceitável, especialmente porque imputa sobre o sujeito que comete o erro a ideia de não saber ou de não ser capaz, uma avaliação que constrói uma identidade negativa do aprendiz mediante seu grupo. Não é o que acontece com Falcon, pois, ao cometer um erro, ele o considera como algo aceitável: “*quando eu erro, eu encaro meus erros como um meio de aprender, nem sempre eu erro por falta de conhecimento, às vezes eu me equivoco com algumas palavras e também por falta de prática*”. Já Linda compartilha a mesma opinião:

*Ao detectar o meu erro, alertada por um colega, eu procuro não esquecer para que eu não venha cometê-lo novamente e procuro corrigi-lo. Na fala, a gente quando está errando a gente fica meio intimidado, mas nada que a gente: - Ai meu deus! (risos) vou morrer porque eu errei; muito pelo contrário, quando você é alertado do seu erro, você põe na sua cabeça, você se conscientiza do seu erro e dificilmente você vai errar novamente, porque você vai olhar e dizer, é desse jeito assim.*

Para Kiytsioglou-Vlachou (2003, p. 31), “o erro pode ser considerado como uma ferramenta para ensinar, um revelador dos mecanismos do pensamento do aprendiz”<sup>10</sup>. Para desenvolver essa competência, o professor deve aceitar os erros como etapas estimáveis do esforço, para então compreendê-los. Nesse sentido, o professor deve se esforçar, não para corrigir os erros, mas para conscientizar os alunos a identificar a origem de seus próprios erros, fornecendo-lhes estratégias produtivas. É nessa perspectiva que a aluna Lady Katy se vê ao cometer um erro:

*Quando cometo um erro é porque preciso melhorar ainda mais, se errei foi porque deixei escapar alguma coisa, mesmo assim, isso não impede que eu avance na minha aprendizagem, ao contrário, faz com que eu procure melhorar.*

Percebe-se, no trecho acima, que a aluna concebe o erro como um elemento positivo e necessário no processo de aquisição da LE, “*pois como não cometer erros se estou aprendendo a língua?*”. De fato, é na sala de aula que cada ato de fala se torna um ato de identidade, uma vez que forma, significado e sujeito que fala não podem ser separados (BOURNE, 1988, apud MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2002).

O aprendiz Batoré, ao cometer um erro se sente inibido: “*no início eu fico meio inibido, depois contando com a ajuda de um e de outro...*”, esse outro a quem ele se refere é o colega de sala de aula, que ele julga saber mais, “*...depois a gente pergunta ao professor por que se fala assim e não assim?...*”. De acordo com Silva (2012, p. 97), esse outro sempre será inevitável, pois a identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. O autor diz ser um problema social, a questão da identidade e da diferença, porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável, logo, “o outro cultural é

---

<sup>10</sup> “L’erreur peut être considérée comme un outil pour enseigner, un révélateur des mécanismes de pensée de l’apprenant. ”

sempre um problema, pois coloca permanentemente em xeque nossa própria identidade”. O fato de Batoré sentir-se inibido, vai ao encontro do que Silva pontua sobre identidade, “afirmar identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora”. No caso do aprendiz, o que está dentro é o acerto e o que está fora é o erro.

Percebe-se, portanto, claramente, a oposição binária postulada pelo filósofo francês Jacques Derrida (1991, *apud* SILVA, 2012). Para o autor, as oposições binárias não expressam uma simples divisão do mundo em duas classes simétricas, ou seja, nesse processo, um dos termos é sempre privilegiado e recebe um valor positivo, enquanto outro recebe uma carga negativa. Nesse contexto, o termo que recebe a carga negativa é o erro, razão pela qual o aprendiz se sente inibido. Assim, “questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam” (SILVA, 2012, p. 83).

A meu ver, problematizar seria a solução para tratar a questão do erro na sala de aula, pois se o professor adota a prática de uma pedagogia na qual o erro seja considerado como um elemento natural da aprendizagem, tal atitude possibilitaria instalar, progressivamente, na sala de aula, não somente um clima de aprendizagem favorável, mas, sobretudo uma abertura ao respeito e à tolerância para com a diversidade e a diferença.

### **A identidade do “bom aprendiz” de uma LE**

Com o advento da globalização e de novos movimentos sociais, há uma interação cada vez maior entre fatores econômicos e culturais, o que acarreta não só mudanças nos padrões de produção e consumo, mas geram novas identidades (FIGUEREDO, 2013), pois, numa sociedade plural, não há como a identidade ser fixa e estável, mas fluida, constituída nas e pelas várias interações e relações vivenciadas, pois, a cada nova interação que estabelecemos, temos a possibilidade ou impossibilidade de novas configurações identitárias.

Para Norton (2000), a identidade social é a relação entre o indivíduo e o mundo social mais amplo, mediada por instituições como a família, o local de trabalho, a igreja, a escola. A autora ressalta ainda que as identidades sociais são determinadas por relações de poder, e diante de posições que nos estão disponíveis, nem todas podem ser ocupadas de forma simétrica. Assim, o indivíduo que assume a identidade de aprendiz em uma sala de aula está subordinado à autoridade de seu professor, mas, em outro momento, pode exercer a sua identidade de

autoridade. É o que acontece com os participantes desta investigação, pois são aprendizes do Curso de Letras Português-Francês nos períodos intervalares, e professores da educação básica nos semestres letivos.

Nesse sentido, é pertinente reafirmar que as identidades sociais representam e revelam tudo aquilo que somos, acreditamos e fazemos. Assim, questionados sobre o que seria um bom aprendiz de LE, os cinco participantes foram unânimes em dizer que o bom aprendiz de uma LE é aquele que adota uma postura ativa diante da língua-alvo e faz uso de várias estratégias. No entanto, quando interrogados se se consideravam um bom aprendiz da língua francesa, apenas Batoré revelou não sê-lo: *“eu não me considero um bom aluno, mas um aluno razoável. Nos encontramos a cada seis meses, e se você não tiver um contato com a língua, você não volta ao zero, mas você não se torna um ótimo aluno”*. Pode-se perceber, na fala do aprendiz, que a forma pela qual o curso de Letras Francês/PARFOR é ministrado acaba se tornando um obstáculo para que o aluno não se torne um bom aprendiz da língua francesa. Entretanto, ao responder ao questionário, ele ressalta não ser um bom estudante, por *“falta de interesse mesmo”*.

Já o aprendiz Falcon diz ser um bom estudante de francês, pois além de ter facilidade para aprender a língua, tenta colocar sempre em prática tudo o que lhe foi ensinado:

*Eu me considero um bom aluno porque tenho facilidade para aprender, e tudo aquilo que me é repassado tento colocar em prática, tento tirar as dúvidas, tanto com o professor e com o material de apoio ou com outro material de pesquisa, livros. Eu vou além do que o professor propõe em sala de aula.*

No excerto acima, mostra-se, ainda, pertinente ressaltar que a aprendizagem da língua francesa engaja a identidade do aprendiz, pelo fato de que a língua não é apenas um sistema linguístico de signos e símbolos (NORTON; TOOHEY, 2011), mas é também uma prática social complexa, de atribuição de valor e significado a quem fala (ibidem), uma vez que sua construção se dá por meio da linguagem, do simbólico e, sobretudo, das práticas discursivas, por isso, o aprendiz afirma: *“Tudo aquilo que me é repassado tento colocar em prática”*. Efetivamente, o aprendiz, tal qual afirmou, o faz, pois em sala de aula sempre se reporta ao professor utilizando a LE, com seus colegas não é diferente.

Assim como Falcon, Linda também se considera uma boa aluna de francês, pois, quando questionada, disse ter buscado conhecimentos além da universidade e, para tanto, inscreveu-se em um curso extra. A aluna revelou:

*Eu entrei no curso zerada, sabia só o que era bonjour, porque eu tinha escutado outra pessoa falar e hoje devido eu ter encontrado até mesmo colegas que já falavam bem. Então eu corri atrás, fui atrás de áudio, ouço muitas músicas em francês pra ver se melhora a minha pronúncia e pra ver se consigo detectar do que está se tratando, por mais que eu não entenda todas as palavras, mas o contexto na maioria das vezes me diz alguma coisa. Então, o aprendiz tem que ter essa postura de estar buscando, de estar exercitando. Às vezes, eu me vejo em casa, só mesmo pra eu não esquecer, eu falo com as minhas filhas, a menorzinha ri, converso com meu marido, por mais que ele não fale francês, depois eu digo pra ele o que eu estava falando, pra poder eu ter esse treino.*

O excerto acima mostra algumas das formas pelas quais as identidades sociais são construídas via LE, bem como as formas pelas quais as negociamos. O depoimento de Linda ilustra as diferentes identidades (mãe, aprendiz, esposa) utilizadas inconscientemente pela aluna para praticar a LE. Trata-se, pois, de uma identidade na qual o sujeito (aprendiz) faz um investimento, e com a qual ele se compromete (WOODWARD, 2012). Observa-se que Linda não pratica a língua francesa unicamente enquanto sujeito/aprendiz, mas como mãe e esposa. Segundo Louis Althusser (1971, *apud* WOODWARD, 2012, p. 59), esse processo se “dá no nível do inconsciente e é uma forma de descrever como os indivíduos acabam por adotar posições-de-sujeito particulares”<sup>11</sup>.

Considerando que os participantes constroem o discurso através de suas ações sociais, produzindo e negociando sentidos, “as identidades são ininterruptamente formadas pela dependência de circunstâncias históricas e sociais”. Por isso, é válido pontuar que nossa “constituição identitária não nos pertence totalmente, já que se tratam de construções sociais promovidas ou suprimidas por aqueles a quem nos vinculamos” (FIGUEREDO, 2013, p. 66).

---

<sup>11</sup> Interpelação é o termo utilizado por Louis Althusser (1971) para explicar a forma pela qual os sujeitos, ao se reconhecerem como tais: “sim, esse sou eu”, são recrutados para ocupar certas posições de sujeitos.

### Identidade e formação reflexiva

Conforme teoriza Vieira-Abrahão (2010, p. 5), “a aprendizagem docente como construção pessoal é fundamentada na ideia de que o conhecimento é ativamente construído pelos aprendizes, e não simplesmente transmitido e absorvido”. Tal perspectiva implica a valorização da construção do conhecimento pelo professor, que passa a ser visto como um produtor de teorias, a partir da sua prática, e não mais como um mero implementador de teorias produzidas pela academia. É nesse sentido que a aluna Linda discorre, ao avaliar sua prática pedagógica após ter iniciado o curso de Letras/Francês:

*Eu ainda estava muito com aquela ideia de magistério, então eu me acomodei, não tinha feito mais nada. Depois, quando comecei a estudar, eu fui vendo novas práticas, novas metodologias, novos discursos, e isso eu levo para sala de aula. Eu instigo meus alunos, às vezes eles até reclamam “professora isso está muito pesado” [...] Eu desenvolvo vários projetos na escola: projeto de leitura e de construção de poemas, e isso tudo eu levei da academia.*

É relevante destacar que, após ter iniciado o curso de Letras, a aluna acima mencionada se apropria das práticas discursivas da LE para dar significado às coisas a sua volta, ou seja, a sua prática pedagógica. Os saberes adquiridos durante a formação do Curso de Letras Português-Francês, ao que me parece, são aplicados na sua prática pedagógica na educação básica. Desse modo, Rajagopalan (2003, p. 68) acentua que “as línguas não são mero instrumentos de comunicação, mas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Quem aprende uma língua nova está se redefinindo como pessoa”. É como observo Linda, a cada dia se redefine como professora, tornando-se cada vez mais exigente com seus alunos e reflexiva, pois “a gente tem que fazer, porque quando o aluno chega à academia, às vezes não sabe apresentar um seminário”.

Perrenoud (2002, p. 30) afirma que refletir durante a ação “consiste em se perguntar o que está acontecendo ou o que vai acontecer, o que podemos fazer, o que devemos fazer, qual é a melhor tática, que desvios e preocupações temos de tomar, que riscos corremos”.

Ao tornar-se reflexivo, o professor estimula a curiosidade, buscando esclarecimento, a construção de sentimentos, valores, princípios, posturas, ações e atitudes; permitindo um novo cenário na sala de aula de LE, pondo fim na velha prática de transferir conhecimento, conteúdos, e achando que dessa forma se está formando. E é justamente o que Linda propõe aos seus

alunos: *“Então, quando a gente trabalha na base, a gente tem que instigar, fazer com que esse aluno veja a importância dele como aluno e veja a importância da educação na vida dele”*.

Oliveira (2009, p. 145), ao falar sobre o professor e o método de ensino, seguramente afirma que o professor deve ser reflexivo, criando o seu próprio método, deixando de ser o que ele chamou de “técnico passivo”, passando a ser um “praticante reflexivo”. McKay (2003, *apud* OLIVEIRA, *op. cit.*), a respeito disso, afirma que uma importante característica do professor reflexivo é que ele sempre leva em consideração o porquê de suas decisões. Essa autora pontua cinco características do professor reflexivo: 1) tenta resolver os problemas em sala de aula; 2) está ciente das suposições e valores que trazem para o ensino; 3) é sensível ao contexto institucional e cultural em que ensina; 4) participa no desenvolvimento curricular e se envolve nos projetos de mudança da escola; e 5) assume responsabilidade pelo próprio desenvolvimento profissional.

As características citadas acima são percebidas nas ações da aluna/professora Linda, conforme mostram os dados analisados. A aluna/professora não se importa em adaptar, se necessário, uma determinada atividade que vivenciou nas aulas de LE, *“[...] se você adaptar, você consegue fazer com que os alunos do ensino fundamental respondam aos seus estímulos, e isso a gente tem que fazer”*.

Falcon, ao ser convidado a avaliar sua prática pedagógica após ter entrado no Curso de Letras-Francês, revelou que o curso proporcionou muito aprendizado, o qual coloca em prática em sala de aula, enquanto professor:

*Hoje minha forma de avaliar é bem diferente de antes de eu entrar no curso de Letras Português/Francês. Eu não fico preso apenas nos aspectos linguísticos, pude perceber a diversidade da condição do aluno, do esforço, da interação, do equívoco que ele comete. Então, hoje a minha forma de avaliar é bem diferente que antes.*

Nesse sentido, concordo com (MOITA LOPES, 2002, p. 184), ao ressaltar “que é necessário que o professor ainda em formação se envolva na reflexão crítica sobre seu próprio trabalho. Só o envolvimento em sua autoeducação contínua pode gerar esta reflexão crítica”, pois um “professor reflexivo” não para de refletir a partir do momento em que consegue sobreviver na sala de aula, no momento em que consegue entender melhor sua tarefa e em que sua angústia diminui (PERRENOUD, 2002).

### **Considerações finais**

O objetivo deste trabalho foi investigar a maneira como as identidades dos alunos de francês, futuros professores, no curso de Letras Português-Francês são construídas, e refletir sobre a atual formação do professor de língua francesa, bem como estudar as relações e interações, dentro e fora do contexto de aprendizagem, que contribuem para a produção de tais identidades. Nesse sentido, considerando as discussões empreendidas neste trabalho, a partir dos dados que nortearam as análises, retomo aqui, como considerações finais, as perguntas de pesquisa que conduziram esta investigação. No que tange à primeira pergunta, a qual diz respeito a como os alunos do curso de Letras Português-Francês se identificam no processo de aprendizagem em sala de aula, sublinho que todos os participantes desta pesquisa iniciaram o referido curso sem nenhum conhecimento na língua-alvo, salvo uma aluna que já tinha um conhecimento elementar do idioma em questão. Como já explicitado anteriormente, os participantes deste estudo são professores da educação básica, que buscam a formação superior em uma universidade pública de Macapá. Assim, a entrada no curso de Letras Português-Francês pode ser, muitas vezes, frustrante, pois, como mostram os dados, a forma como o curso é ministrado, ou seja, de forma intensiva e nos períodos intervalares, faz com que alguns alunos se sintam frustrados, por não avançarem na aprendizagem da língua francesa, já que as aulas são ministradas de forma intensiva (em uma semana), dependendo da carga horária de cada disciplina.

Ademais, os alunos que já entram no curso de Letras Português-Francês com um nível de conhecimento linguístico mais desenvolvido, ou por terem contato com familiares e amigos que moram na Guiana Francesa, departamento francês que faz fronteira com o estado do Amapá, ou por terem estudado em Centros de Línguas são, a meu ver, exemplos para que outros alunos (não detentores do saber) invistam na LE. Tal investimento, sem dúvida, contribuirá para a construção de identidades.

Retomando a segunda pergunta de pesquisa, a qual tinha como objetivo analisar os tipos de experiências que possivelmente favoreciam a construção das identidades dos alunos, os dados analisados revelam que os alunos participantes deste estudo possuem visão não estereotipada a respeito do papel do erro na aprendizagem de uma LE. Apenas um aprendiz revelou que se sente inibido ao cometer um erro. Os demais consideram o erro como um elemento natural do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Essa visão

evidencia o engajamento dos aprendizes a participarem e atuarem cada vez mais nas aulas de francês.

Esta pesquisa, ainda que limitada a alguns participantes, contribui para uma reflexão crítica dos professores que trabalham na formação pedagógica de uma LE no ensino superior, e para os professores/estudantes. Para os primeiros, possibilita repensar o próprio curso em que atuam, suas práticas e que tipo de professores estão formando. Para os professores/estudantes, propicia a conscientização da necessidade de serem sujeitos de suas próprias práticas docentes, não somente reproduzindo o ensino tradicional. Assim, tendo em vista a discussão neste artigo, é pertinente ressaltar que os resultados das análises desta investigação possam servir de contribuições para se pensar e repensar a sala de aula de francês no curso de Letras Português-Francês PARFOR “enquanto espaço democrático de ensino/aprendizagem” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013).

## Referências

- ANDRADE, A. I. In: CAUSA, M. (org). *Réflexion autour de l'identité professionnelle: un projet de formation. FDLM – Recherches et Applications*, n 41. Paris: Cle International, 2007.
- BERTOLDO, E. S. O contato-confronto com uma língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngue. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Identidade e Discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003, p. 83-118.
- BOHN, H. A formação do professor de línguas: a construção de uma identidade profissional. *Investigações: Linguística Aplicada e Teoria Literária*, Recife: UPE, v. 17, n. 2, p. 97-113, 2005.
- CORACINI, M. J. (Org.). *Identidade e discurso*. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.
- COURTILLON, J. *Élaborer un cours de FLE*. Paris: Hachette, 2003.
- COUTO, A. A. *Formação inicial crítico-reflexiva de professores de língua estrangeira em um contexto plurilíngue*. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, UnB/Brasília, 2015. (Acesso [www.pgla.unb.br](http://www.pgla.unb.br)).

- DE GRANDE, P. B. Construções de Identidades Profissionais na Interação: algumas implicações para a formação continuada do professor. *Revista Forum Linguístico*, v. 8, n. 2, p. 145-158, jul./dez. 2011. Disponível online.
- FIGUEREDO, C. J. Interação, dialogismo e identidades: como esses elementos integram as práticas de ensinar e de aprender em um contexto de sala de aula de inglês como L2/LE. In: FIGUEREDO, C. J.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. *Ensino de Línguas na Contemporaneidade: Práticas de construção de identidades*. Campinas: Pontes Editores, 2013.
- FINO, C. N; SOUSA, J. M. Alterar o currículo: mudar a identidade. *Revista de Estudos Curriculares*, Braga, v. 1, n. 2, p. 233-250, 2003.
- GREGOLIN, M. R. Identidade. Objeto não identificado? *Estudos da lingua(gem)*, Vitória da Conquista, v. 6, n. 1, p. 81-87, 2008.
- GRIGOLLETO, M. Língua, Discurso e Identidade: a língua inglesa no discurso da mídia e a construção identitária de brasileiros. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 9, p. 213-227, 2007.
- HALL, S. *Identidade e pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- \_\_\_\_\_. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 7-46 e p. 77-89.
- KIYTSIOCLU-VLACHOU, C. Les biensfaits de l'erreur. In: *Le Français dans le Monde*, 315, p. 30-31, 2003.
- LEFFA, V. Identidade e aprendizagem de línguas. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Org.). *A formação de professores de línguas: Novos Olhares*. Volume II. Campinas : Pontes Editores, 2013.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. *A Relação entre crenças dos aprendizes e ansiedade em sala de aula de língua inglesa: um estudo de caso*. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, UFG.
- \_\_\_\_\_. Pensando identidades em contextos de ensino-aprendizagem de línguas: uma discussão teórica introdutória. In: FIGUEREDO, C. J.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. *Ensino de Línguas na Contemporaneidade: Práticas de construção de identidades*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

- MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativa em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.*, 10/2, 329-338, 1994.
- \_\_\_\_\_. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2002a, p. 303-332.
- \_\_\_\_\_. Oficina de Linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. 4. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2002b.
- MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas SP: Mercado de Letras, 2002c.
- \_\_\_\_\_. Socioconstrucionismo: discurso e identidade social. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003. p. 13-38.
- NORTON, Bonny. *Identity and language learning: gender ethnicity and educational change*. Londres: Longman, 2000b.
- \_\_\_\_\_. Identidade, Letramento e Ensino de Línguas em Diferentes Partes do Mundo. In: FIGUEREDO, C. J.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. *Ensino de Línguas na Contemporaneidade: Práticas de construção de identidades*. Campinas: Pontes Editores, 2013.
- NORTON, B.; TOOHEY, K. Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, v. 44, n. 4, p. 412-446, 2011.
- OLIVEIRA, A. P. Abordagens alternativas no ensino de inglês. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009. p. 141-149.
- PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PIERRA, G. *Le corps, la voix, le texte: arte da linguagem em língua estrangeira*. Paris: L'Harmattan, 2006.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- SERRANI-INFANTE, Silvana. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no*

*campo aplicado*. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 231-264.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 73-102.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação de professores de línguas: passado, presente e futuro. In: SILVA, K. A. (Org). *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 7-72.

## **FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS EM FOCO: O PAPEL DA FONOLOGIA COMO CONHECIMENTO BASILAR**

Michéli **SCHWADE**  
Suzana **BARROS**

É insofismável que a formação do professor de línguas depende de construtos teóricos sobre a linguagem. É importante conhecer seu funcionamento a partir das diferentes acepções teóricas, bem como associá-los ao uso prático, ou seja, apropriar-se da teoria no momento de ministrar uma aula. Nesse sentido, consideramos que os conhecimentos em Fonologia, possibilitarão aos futuros professores de língua estrangeira (LE) intervir com segurança no aprendizado de seus alunos.

Tratamos de uma temática que pode ser debatida com o foco no aluno/aprendente, como em Lima (2009), mas pensamos ser também relevante direcionar o enfoque para o professor em formação, haja vista que a ação do docente passa a ser o referencial de seus alunos, sobretudo em relação à pronúncia. Destacar isso na graduação é fundamental.

A discussão que propomos, neste texto, contribui para a formação reflexiva do professor no que tange ao ensino de LE. Consoante a isso, apresentamos a importância do futuro professor conhecer não somente o funcionamento da sua língua materna nos aspectos fonético-fonológicos, mas também da LE que pretende ensinar, a fim de que tenha bases sólidas para trabalhar em sala de aula com as situações de inferência entre línguas, por exemplo. Para tocar nessas questões, buscamos guarida em estudos de Seara *et. ali* (2015), Silva (2002; 2012), Ramos (2009), Harmer (2001), Pennington (1996), Steinberg (2006) e outros.

Diante disso, objetivamos por em tela a importância da Fonologia na formação de professores, por considerarmos que, por meio dos conhecimentos veiculados pela área, o futuro professor de LE constrói sua consciência fonológica e projeta meios para tornar suas futuras ações de ensino mais eficientes.

Com base em nosso propósito, começamos a discussão nesse artigo destacando os fundamentos da Fonologia, inicialmente, da língua portuguesa e, posteriormente, da língua inglesa. Por conseguinte, frisamos o importante papel da Fonologia no processo de ensino e aprendizagem. Seguidamente, descrevemos os processos metodológicos adotados e as interpretações dos resultados obtidos a partir dos relatos dos pesquisados. Algumas considerações finais encerram o que fora discutido neste estudo.

### **Conhecimento indispensável à formação do professor de línguas: a Fonologia da Língua Portuguesa**

Na formação do professor de línguas, seja da nossa língua materna, seja de uma língua estrangeira<sup>1</sup>, o estudo da Fonologia portuguesa é fundamental para construção de bases sólidas do conhecimento e para dar condições aos futuros professores de auxiliarem seus alunos no processo de aprendizagem de uma dada língua.

É por meio da Fonologia que se estuda como os sons de uma língua são sistematicamente organizados. Na conceituação de Simões (2006, p.18), “Fonologia é a parte da linguística que se ocupa dos sons da língua, levanta, classifica e estabelece as distinções básicas entre os fonemas de uma língua, visando à descrição de sua estrutura fônica”.

Para esta discussão tecida, Silva (2002) acrescenta que um dos objetivos de um estudo fonológico é apresentar o valor distintivo dos sons de uma língua. O campo de investigação da Fonologia aborda diferentes aspectos da língua, ou seja, há estudos dedicados à entonação e acento, os que investigam a organização de segmentos em palavras, assim como há pesquisas debruçadas sobre a realização de fonemas em ambientes linguísticos específicos, de cunho descritivo, apenas para citar alguns.

Como se nota, a Fonologia permite a observação e reflexão do uso da língua. Nesse aspecto, os professores em formação acadêmica precisam ter domínios de conhecimentos nessa área para que possam atuar com eficiência no ambiente de ensino. Certamente, para isso, é preciso conhecer os pressupostos da Fonética, haja vista que a Fonologia prescinde de análises

---

<sup>1</sup> Sempre que nos referirmos ao termo língua estrangeira, estaremos aludindo especificamente à língua inglesa.

fonéticas. Assim, conforme Silveira (2008), a Fonética estuda os sons linguísticos, ou seja, os sons que dão substância às formas fonológicas, portanto, de natureza física, produzidos pelo aparelho fonador e percebidos pelos órgãos auditivos, no momento da interação comunicativa.

Por meio da Fonética, os alunos conseguem perceber os sons da língua e aos poucos observam os movimentos que seus órgãos ativos e passivos sempre realizaram, mas que nunca observaram de forma consciente. Seara *et al* (2015) comenta que o discente, na academia, passa a visualizar o funcionamento da língua pelo prisma da Fonética e da Fonologia:

De repente, o estudante coloca uma das mãos espalmada sobre o pescoço e percebe que a única diferença entre a produção de um [f] e um [v] é a vibração das pregas vocais, a sonoridade. Experimentando pronunciar palavras como 'campo' e 'canto' percebe que não precisaria memorizar a velha regra que diz que antes de 'p' e 'b' vem sempre 'm', uma vez há uma explicação física do movimento articulatório: em palavras como 'campo', os lábios estão em ação para a produção de consoantes bilabiais 'm' e 'p', mas em 'canto' não tem movimento dos lábios, pois a produção de fonemas alveolares 'n' e 't' exige que a língua faça um movimento até os alvéolos. (SEARA, *et.al*, 2015, p.174)

Desse modo, o aluno faz uso reflexivo acerca dos sons da língua, construindo sua própria consciência fonológica, que envolve o reconhecimento e a manipulação dos sons da língua materna, doravante LM. No dizer de Freitas (2004), a consciência faz parte dos conhecimentos metalinguísticos os quais pertencem ao domínio da metacognição, ou seja, do conhecimento de um sujeito sobre seus próprios processos e produtos cognitivos. Em outras palavras, o aluno desenvolve a habilidade de reflexão sobre as unidades sonoras da língua, a consciência da palavra, da sílaba, e dos fonemas (SEARA, *et al*, 2015).

De posse dos conhecimentos sobre o funcionamento da língua, tanto do ponto de vista da articulação dos sons, quanto do valor distintivo que os sons exercem na sua própria língua, os alunos precisam conhecer as características fonológicas da língua alvo que pretendem ensinar, no caso do público deste artigo, a língua inglesa, a fim de tornar o processo de aprendizagem mais eficaz.

Não são raras as reclamações de alunos que ao atuarem como professores sentem-se despreparados para abordar questões de pronúncia com seus alunos. Uma pesquisa conduzida por Delatorre (2007) demonstra que a falta de conhecimentos em Fonologia por parte dos professores faz com que eles tenham dificuldades em identificar as falhas de pronúncia dos alunos e, portanto, de intervir de forma satisfatória no processo de correção.

Por isso, o bom aproveitamento da disciplina de Fonética e Fonologia durante a formação acadêmica e a busca pelo aprendizado continuado por parte do aluno permitirá construir embasamento teórico suficiente para agir em situações em que o aprendente de língua estrangeira transfira para o “novo” idioma particularidades da sua língua materna, sobretudo no que tange aos aspectos fonológicos. Nesse sentido, faz-se necessário tecer algumas considerações sobre a Fonologia da língua inglesa, dando suporte para as discussões traçadas a partir das respostas dadas pelos alunos de graduação em Letras Língua Portuguesa e Inglesa.

### **Conhecimento indispensável à formação do professor de línguas: A Fonologia da Língua Inglesa**

Retomando as considerações sobre consciência fonológica, ou seja, a habilidade do ser humano refletir conscientemente sobre os sons da fala, principalmente da sua língua materna (FREITAS, 2014), é interessante observar que este processo pode ser estendido para o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, doravante LE. Battistella e Lamprecht (2009) afirmam que a consciência fonológica em língua estrangeira envolve a capacidade de reconhecer o sistema sonoro da língua-alvo e, conseqüentemente, perceber as diferenças entre LM e LE. Portanto, um aluno de graduação (professor em formação) precisa conhecer tanto o sistema sonoro de sua língua materna quanto o sistema da língua estrangeira.

Em consonância a esta perspectiva, ao avaliar o ensino de pronúncia do inglês, Silva (2012) concluiu que é muito mais eficaz conjugar o conhecimento que os falantes têm de sua própria língua ao processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Segundo a autora, a construção do sistema da LE é baseada, primordialmente, no sistema sonoro da língua materna, sofrendo, assim, uma interferência direta deste.

É natural que o aprendiz de uma LE tente transferir para o “novo” idioma particularidades da sua língua materna, sejam elas de níveis fonológicos, sintáticos e/ou morfológicos (RAMOS, 2009). De acordo com Ramos (2009) é preciso refletir se as interferências e transferências fonológicas constituem algum impedimento à comunicação dos alunos na LE.

Corroborando com a reflexão acerca das transferências fonológicas, Steinberg (2006) comenta que quando ouvimos uma língua estrangeira, tendemos a pensar que os sons são os mesmos que os da nossa língua, apenas distorcidos de alguma forma. É comum ouvirmos alunos

brasileiros aprendendo língua inglesa tentando comparar os sons da fricativa surda e sonora do inglês [θ, ð] com os fones [s, d, f] da língua portuguesa ou ainda, trocando a pronúncia da lateral alveolar [l], em posição final, com o som da vogal alta posterior [u]. Entretanto, sabemos que são dois sistemas distintos. Conforme a autora sugere, quando tentamos imitar um falante norte-americano, estamos, na maioria das vezes, transferindo os nossos próprios fonemas.

Dessa forma, Steinberg (2006) classifica as transferências em positivas ou negativas. A transferência positiva é quando temos sons muito semelhantes entre a LM e a LE, considerando-os, assim, comuns às duas línguas. Por outro lado, a transferência negativa, também chamada pela autora de interferência, trata de sons da língua estrangeira, desconhecidos na nossa língua materna, que buscamos, de alguma forma, encontrar semelhanças inexistentes.

Segundo Ramos (2009), é muito difícil evitar que os alunos pronunciem as palavras na língua-alvo como se fossem da língua portuguesa. A interferência é inevitável, principalmente daqueles alunos que não tem muito contato com a língua estrangeira que está aprendendo, não ser exposto ao uso da língua em diferentes situações de uso. Ainda de acordo com Ramos (2009), quando não há esta exposição à língua-alvo, as diferenças entre sons da LM e LE não serão percebidas pelos alunos, conseqüentemente, será difícil motivar o aprendizado.

Nesta perspectiva, Taveira e Gualberto (2012) sugerem o estudo da fonologia como ferramenta de ensino para professores de língua estrangeira, desenvolvendo, assim, competências linguísticas como ouvir e falar. Os autores ressaltam que a fonologia pode ser utilizada para ajudar no desenvolvimento da compreensão e produção oral, mesmo que essas habilidades possam ser desenvolvidas pela prática. Eles afirmam que conhecer os fundamentos do sistema fonológico do Inglês, por exemplo, pode ser efetivo para tornar os alunos conscientes da pronúncia correta e capazes de monitorar a própria fala (TAVEIRA E GUALBERTO, 2012).

Entretanto, Ramos (2009) considera a produção fonológica em língua inglesa uma atividade complexa, ressaltando que não está em jogo apenas o conhecimento de sons isolados, mas também a tonicidade das palavras e frases, aspectos do discurso corrente, contexto, expressões não verbais, dentre outros. Porém, ela sugere alguns recursos que podem ajudar a desenvolver a motivação e percepção fonológica dos alunos, integrando assim a fonologia ao cotidiano da sala.

Um dos recursos apresentados por Ramos (2009) é tornar os alunos conscientes de certas diferenças fonológicas, bem como as diferentes variantes que a língua pode ter. Na verdade, a

intenção não é conhecer todas as variantes, mas estar consciente de que a língua estrangeira, assim como a língua materna, pode variar. Além disso, a autora também sugere a apresentação dos fonemas e suas respectivas representações. Ela propõe, ainda, que a percepção das diferenças fonêmicas seja trabalhada gradativamente, por meio de eleição de um ou mais fonemas de cada vez, como, por exemplo, a percepção de pares mínimos: *thin X tin, think X sink, bag X back, ship X sheep*. Vale ressaltar que a percepção fonêmica pode ser utilizada não somente para averiguar diferenças, mas para perceber sons semelhantes, como em *show X share X shy*.

Além disso, Steinberg (2006) destaca que explicar aos alunos como o som é produzido, ou seja, qual posição os órgãos da fala assumem para que aquele som seja pronunciado, ajuda não somente os aprendizes a perceberem diferenças e semelhanças entre os sons, mas evita também problemas com a produção de palavras e sons inexistentes na língua estrangeira. Ao confundir um fonema com outro, o aluno pode trocar o significado de uma palavra, por exemplo. Para a autora, “o não-emprego do alofone correto é responsável, em grande parte, pelo sotaque indesejável e pela produção de palavras inexistentes na língua que se deseja imitar” (STEINBERG 2006). Entretanto, ela propõe que além de apresentar os pares mínimos, o professor deve demonstrar, contextualmente, de que forma eles ocorrem. Assim, ao exemplificar o par mínimo /f/ e /θ/ com as palavras *free* e *three*, por exemplo, deve-se contextualizá-las: *They were free X They were three*<sup>2</sup>. Ao trocar os fonemas destas duas palavras em uma conversa, o aluno poderia não ser entendido, por exemplo.

Portanto, a Fonologia pode ser utilizada como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem. Ela ajuda os alunos a perceberem os sons semelhantes e diferentes tanto na língua materna quanto na língua estrangeira.

### **O papel da Fonologia no processo de ensino e aprendizagem**

---

<sup>2</sup> Eles são livres X Eles estão com 3 anos de idade.

O processo de ensino e aprendizagem de uma Língua Estrangeira versa sobre quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever<sup>3</sup>. Brown (2001) afirma que “por mais de seis décadas, pesquisa e prática no ensino da língua inglesa identificou as “quatro habilidades” – ouvir, falar, ler e escrever – como importância suprema”<sup>4</sup>. Como mencionamos anteriormente, a fonologia, como ferramenta de ensino de uma língua estrangeira, pode ajudar no desenvolvimento das competências linguísticas, como ouvir e falar. Diversos estudiosos sobre o ensino de uma língua estrangeira, Brown (2001), UR (1996) e Harmer (2001), consideram a Fonologia como um instrumento para melhorar essas competências. Nesse sentido, UR (1996) afirma que

Convencionalmente, linguistas dividem a língua em três principais componentes: fonologia ou sistema de sons de uma língua; léxico, ou palavras ou frases que expressam conceitos; estrutura ou forma como as palavras ou pedaços de palavras são amarradas juntas para formar sentenças ou frases aceitáveis. Professores de línguas definem [esses três componentes] mais convenientemente como pronúncia, vocabulário e gramática. (UR, 1996 p. 46).<sup>5</sup>

Atendo-se, mais especificamente, à pronúncia, Ur (1996) a considera como: os sons de uma língua, ou seja, fonologia; tonicidade e ritmo; entonação.

Harmer (2001) evidencia um questionamento muito presente nos trabalhos sobre o ensino de uma língua estrangeira: ensinar ou não ensinar os símbolos fonéticos. Segundo o autor, é perfeitamente possível trabalhar os sons do inglês sem utilizar algum símbolo fonético. O aluno pode aprender a diferenciar os sons da língua através de repetições, por exemplo. Entretanto, ele argumenta que a aprendizagem desse recurso é benéfica. Ao deparar-se com os

---

<sup>3</sup> Vale ressaltar que, mesmo considerando a importância das quatro habilidades no processo de ensino e aprendizagem de uma LE, julgamos necessário, também, um olhar além da aquisição de conhecimento. Seguindo as considerações de Stern (2005 p. 18), acreditamos que o conceito de aprendizagem inclui não somente o ensino de habilidades ou a aquisição de conhecimento, mas também em aprender a aprender e aprender a pensar.

<sup>4</sup> “For more than six decades now, research and practice in English language teaching has identified the “four skills”- listening, speaking, reading, and writing – as of paramount importance”. (BROWN, 2001 p. 232).

<sup>5</sup> “Conventionally, linguists have broken language down into three main components: the phonology or sound system of the language; the lexis, or the words or phrases which express concepts; the structure or the way words or bits of words are strung together to make acceptable sentences or phrases. Language teachers define these more conveniently as pronunciation, vocabulary and grammar.”

símbolos fonéticos, o aluno pode esclarecer dúvidas em relação ao som e seu correspondente ortográfico.

Além disso, Harmer (2001) afirma que se professores e alunos conhecem os símbolos fonéticos, fica mais fácil explicar algum erro na pronúncia bem como o porquê deste erro ter ocorrido. Os alunos se tornam conscientes de como ocorrem os sons na língua estrangeira. Por conseguinte, conhecer aspectos fonéticos do inglês pode ajudar os alunos a tornarem-se mais independente quanto ao processo de ensino e aprendizagem. Ao aprenderem os símbolos fonéticos, por exemplo, eles podem consultar a transcrição fonética dos dicionários para saber a pronúncia de uma palavra desconhecida, estabelecendo assim, os valores distintos dos sons da língua.

Por tudo isso, consideramos a Fonologia como um valioso instrumento no processo de ensino e aprendizagem.

### **Elaboração das análises: Caminhos metodológicos**

Para verificar a importância dos conhecimentos em Fonologia na formação dos futuros professores de LE, aplicamos um questionário escrito com dez perguntas subjetivas em uma turma do curso de Letras, em processo de graduação, cursando o segundo semestre em Língua Portuguesa e Inglesa na Universidade Federal do Amapá. Participaram deste estudo treze alunos, com idades variadas, do sexo masculino e feminino, advindos de diferentes formações básicas (alguns de escola particular, outros de escola pública) e experiências também diversas no aprendizado em uma língua estrangeira.

Nesse universo múltiplo de vivências de aprendizagem, buscamos verificar semelhanças em suas respostas no que tange às dificuldades por eles enfrentadas no aprendizado da língua inglesa durante a formação básica (até o final do Ensino Médio), como percebiam na conduta de seus professores, as possíveis falhas de ensino, o que esperavam aprender com a disciplina de LE na escola e qual era o foco de suas aulas naquele momento da escolarização.

Além disso, procuramos entender a escolha desses graduandos pelo curso de Letras, questionando quais expectativas tinham no momento do ingresso no curso, o que pretendiam aprender, que conhecimentos prévios em língua inglesa já possuíam, se tinham bom domínio das habilidades de falar e ouvir a língua alvo. Visamos, ainda, olhar para as suas dificuldades,

como aprendentes de uma LE e como futuros professores, levando-os a destacar a principal delas para aprender e para ensinar a língua inglesa, ou para aprender a ensinar.

Esses caminhos foram traçados para verificar o nível de consciência dos pesquisados, se refletiam sobre o uso da língua em termos fonológicos. Por esse viés, questionamos se a pronúncia sofria interferência da língua materna, se percebiam de imediato quando isso acontecia e se acreditavam que isso seria prejudicial no momento de ensinar a LE. Por fim, buscamos obter a opinião do nosso público investigado colocando-os na posição de professores, inquerindo de que forma ensinariam os sons da LE que não são falados na língua materna, a fim de verificar se suas respostas seriam fundamentadas a partir da perspectiva fonológica ou se ficariam apenas no campo da impressão pessoal.

Assim, o questionário nos proporcionou tecer considerações sobre a relevância da Fonologia na formação dos professores de línguas. Vale ressaltar que os questionários foram respondidos individualmente em sala de aula, com tempo livre para finalizarem, para que pudessem registrar o maior número de informações que conseguissem, sem pressão de limite de tempo, além de ser preservada a identidade do participante, não havendo a necessidade de assinar a lista de perguntas. Todos os participantes assinaram o termo de consentimento e livre esclarecido elaborado pelas autoras desse estudo. Na seção a seguir, apresentamos os resultados qualitativos obtidos a partir do questionário e nossas discussões acerca das questões expostas.

### **Elaboração das análises: interpretação dos resultados**

Levamos, neste artigo, questões relacionadas ao papel da Fonologia na formação dos professores LE, sobre a consciência que os futuros professores devem ter ao fazer uso da sua língua materna e também ao aprender um novo idioma, bem como a atenção que devem ter com os conhecimentos em Fonologia ao ensinarem uma LE, haja vista que consideramos ser fundamental o papel do professor nesse processo de aprendizagem. Traçamos um caminho a partir da aplicação de um questionário, conforme descrevemos na seção anterior, com isso, obtivemos respostas interessantes que nos permitem discutir o que nos propusemos no início deste texto.

A primeira parte do questionário foi direcionada para verificarmos a história desses graduandos em relação à LE na escola, em específico no ensino da língua inglesa, durante os

anos de escolarização no ensino básico, para que pudéssemos identificar as origens de possíveis dificuldades, a serem questionadas posteriormente, além de nos dar uma noção do cenário de como o ensino de LE vem sendo conduzido nas escolas.

Diante disso, perguntamos se durante a formação básica os seus professores de LE dominavam o idioma nos seus diferentes níveis (leitura, escrita, fala e escuta). A resposta da maioria afirma que os professores não dominavam a LE ou dominavam apenas em parte, resposta que não nos surpreende, considerando que há alguns anos, existiam os professores que assumiam a disciplina sem ter a formação acadêmica específica na área, e os que tinham a graduação, levavam para a profissão alguma dificuldade nas habilidades de usos da LE.

Um dos aspectos que costumeiramente é deixado de lado em sala de aula da educação básica é a pronúncia, pois se centra em abordagens gramaticais, na escrita, e a pronúncia é relegada apenas ao trabalho de repetição de vocábulos isolados, conforme identificamos na resposta de um pesquisado: as aulas *“eram focadas na habilidade escrita, com exacerbadas traduções e ensino de gramática”*. Essa prática docente possivelmente tem sua origem na insegurança em trabalhar os aspectos fonológicos da língua alvo, como afirmam Matos e Souza (2007, p.84); *“por vários motivos professores de inglês costumam deixar o ensino da pronúncia de lado, ou simplesmente não planejam sua inclusão nos programas de ensino por eles elaborados”*.

Essa afirmativa é comprovada quando os questionados respondem qual era o foco das aulas de língua inglesa durante a escolarização básica, tendo em vista que todos os participantes asseveraram que a escrita era a habilidade mais trabalhada: *“eram focadas na escrita com alguns poucos momentos de oralidade”*.

Nesse contexto, não considerar os aspectos fonológicos da língua pode levar o aprendente a frustrar suas expectativas quanto ao que se almeja na escola, fato que marcou as respostas dos nossos questionados sobre o que esperava aprender nas aulas de língua inglesa. Grande parte informou que pretendia desenvolver a habilidade de falar e compreender o falante da língua a ser aprendida: *“falar em inglês era a minha única expectativa, e por isso eu esperava, ao menos, ter um aprendizado progressivo de vocabulário, o que não ocorreu”*.

Buscamos, assim, conhecer as experiências de ensino pelas quais os graduandos passaram, a fim de tentar compreender possíveis dificuldades enfrentadas por eles na formação superior. Por se tratar de um curso que visa formar, além do professor de língua materna, o professor de língua inglesa, julgamos necessário investigar o nível de conhecimento que os

mesmos tinham na LE ao ingressar na licenciatura. Nesse caso, as respostas anteriores já nos permitem inferir o que coletamos, pois a maioria afirmou que ingressou com conhecimento mediano ou pouco. Um número restrito de alunos informou que ao iniciar os estudos na licenciatura já detinham um domínio muito bom ou excelente da LE.

Diante desse quadro, procuramos identificar quais dificuldades, ou a principal delas, tiveram no aprendizado da língua inglesa. Mais uma vez, a pronúncia ganha destaque entre as afirmações: *“pronúncia correta, problemas com sons que não existem em nossa língua”*; *“a principal dificuldade é a pronúncia de alguns sons que não existem em nossa língua materna”*. A comparação com a língua materna é natural, até mesmo inevitável, no entanto, isso não pode configurar impedimento para elevar o aprendizado e buscar explicações no campo da Fonologia para sanar tais problemas, além disso, é preciso que sejam conscientes de que como docentes devem “conhecer bem a língua que ensina e serem capazes de compará-la ao português. A comparação permite avaliar problemas de interferência linguística de uma língua na outra e formular propostas para bloquear tal interferência” (SILVA, 2002, p. 21).

Alguns responderam mais especificamente que a dificuldade de pronúncia situava-se no uso do *“th”*. De acordo com Pennington (1996), a pronúncia de sons individuais pode aumentar a inteligibilidade de palavras individuais, ou seja, em palavras como *“think”, “that” “with”* o modo de realização dos fonemas é variado e gera dificuldade de articulação pelo fato de que sons como [θ] e o [ð] não são realizados na língua portuguesa, por isso, pode ocorrer [s], [d] e [f] na pronúncia dessas palavras, respectivamente.

Seguindo essa análise, Assis (2010) argumenta que cada língua possui seu sistema fonológico específico e o que é fonema em uma língua pode apenas ser um alofone em outra, ou seja, ser apenas uma variação posicional do mesmo fonema. Para um falante de Inglês, por exemplo, os sons /t/ e /t̬/ são fonemas, isto é, distinguem signos. Por outro lado, estes dois segmentos são apenas maneiras diversas de se pronunciar o fonema /t/ no português brasileiro.

Steinberg (2006) acrescenta, ainda, que fonemas comuns à duas línguas, materna e estrangeira, podem ocorrer em sequências diferentes, por exemplo. Ela apresenta a sequência *st*, que em inglês pode ocorrer na palavra *‘star’* e no português na palavra *‘estar’*. Na primeira, a sequência se encontra em uma única sílaba, cujo centro é a vogal *‘a’*. Em português, /s/ e /t/ estão em sílabas diferentes.

Além dessa dificuldade, alguns mencionaram a realização de sons vocálicos que são próprios da língua inglesa: “*sons de algumas vogais no português que tem um som diferente do inglês*”. Steinberg (2006) afirma que há vogais da língua inglesa que são estranhas ao sistema fonológico da língua portuguesa. Segundo a autora, /i/ e /ɪ/ são diferentes entre si no inglês e, consequentemente diferentes no português. Sobre essas diferenças, Silva (2012) classifica /i:/ e /ɪ/ como vogal longa e breve, respectivamente, *seat* /i:/ e *sit* /ɪ/. Vogais longas e breves são lexicalmente determinadas em língua inglesa, ou seja, ao aprendermos uma palavra do inglês, devemos aprender se as vogais são longas ou breves, independente de sermos falantes nativos ou falantes estrangeiros (SILVA, 2012). Ela, ainda, faz uma comparação entre esses dois fonemas com os sons da língua portuguesa. Segundo Silva (2012), /i:/ assemelhasse a vogal /i/ do português, como em ‘afrita’. Por outro lado, /ɪ/ assemelhasse mais com /e/, como em ‘mês’, em língua portuguesa.

São registros como esses que põem em tela a necessidade de olhar para o ensino pelas diferentes óticas, no caso do aprendizado da pronúncia, mormente pelo prisma da Fonologia, a fim de criar nesses aprendentes a consciência ao produzir os fonemas distintos de sua língua materna com uma postura reflexiva, para que não reproduzam, quando estiverem na posição de docentes, as falhas cometidas pelos seus professores, tendo condições de intervir de forma eficaz em situações de interferência, como estas por eles relatadas.

Diante da constatação de que todos apresentaram dificuldades no aprendizado da pronúncia e que, sobretudo em determinados ambientes fonéticos, não conseguem desvencilhar a articulação do som da língua portuguesa em relação ao som produzido na LE, perguntamos aos graduandos se percebem de imediato quando fazem uso de um som da língua inglesa, mas com características sonoras da língua portuguesa e se acreditavam que essa interferência é prejudicial no momento de ensinarem a língua inglesa.

Nesse caso, a maioria relatou que percebe em sua pronúncia imediatamente quando a fala não está adequada com a realidade de produção sonora da língua inglesa: “*sim, a exemplo de pronúncias com L pronunciado com o U*”; “*percebo, principalmente quanto emitimos sons que não fazemos ao falar a LM*”. No entanto, o disparo para a correção se dá apenas após a enunciação do som, e não previamente, no momento do planejamento da fala, assim, o problema, nesse caso, é que os aprendizes não têm consciência de que precisam mudar o padrão conceitual dos sons, ou seja, produzir sons diferentes de sua língua materna.

Quanto à percepção de que a interferência pode ser prejudicial ao ensinar a LE, notamos que os relatos não foram uníssonos, alguns responderam que pode não ser danoso para o ensino: “*Não. Pois apenas falo em sala o que tenho certeza de como se pronuncia e o que significa, caso contrário, procuro por sinônimos*”; “*acredito que não, pois minha dificuldade era essa pronúncia de ‘th’. Porém com a prática obtém-se resultados melhores*”. São pontos de vista que nos levam a refletir sobre a importância de se abordar na formação superior desses alunos, a consciência fonológica, isto é, trabalhar a capacidade de reconhecer que o sistema sonoro da LE difere em vários ambientes de realização fonética. A consolidação desse aprendizado poderá ajudar a mudar o cenário de ensino nas escolas onde estes graduandos atuarão.

Entretanto, em relação à pergunta acima bordada, a maioria dos entrevistados afirmou ser prejudicial realizar as interferências de produção de som da língua materna na língua estrangeira: “*Sim, porque implica em ensinar a pronúncia de algumas palavras de forma aportuguesada*”. Como frisamos anteriormente neste texto, a interferência é inevitável no processo de aprendizagem de um novo idioma, no entanto, acreditamos que, nesse ponto, os graduandos precisam construir bases na sua formação, para que criem seus caminhos teórico-metodológicos, a partir dos ensinamentos da Fonologia, para não tornarem esse fato um entrave na comunicação e aproveitamento de suas futuras ações como docentes de LE.

Desenvolver, assim, a consciência fonológica requer, primeiramente, que o aluno tenha um bom conhecimento do sistema da língua no qual é proficiente, na sua língua materna, para que possam demonstrar claramente as diferenças entre a sua língua primeira e a língua que pretende ensinar, proporcionando, assim, ao seu aprendiz o entendimento de como ocorre o processo de interferência e como essa questão pode ser resolvida. Por esse motivo, tecemos algumas considerações acerca da importância da Fonologia da língua portuguesa, no início deste artigo.

Pensando, portanto, no papel da Fonologia no curso de formação de professores de línguas, perguntamos ao público investigado qual a principal dificuldade alegada no processo de ensinar a língua inglesa (para os que já tinham alguma experiência docente) ou de aprender a ensiná-la. Coletamos respostas variadas. Alguns afirmaram que a motivação para o ensino de inglês é uma barreira que dificulta o aprendizado, pois, nas escolas, a disciplina não é tida como relevante no componente curricular, assim como, na escola, os alunos não se identificam ou não se veem aprendendo algo válido para suas vidas: “*a maior dificuldade no processo de*

*ensinar a LE se dá com a motivação dos alunos de aprender o idioma*”; *“desenvolver nos alunos o interesse pela língua”*. Neste sentido, Harmer (2001) considera alguns fatores que influenciam a motivação dos alunos quanto ao processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa. Um deles é se a língua tem alto ou baixo status no currículo escolar, ou seja, se o currículo prestigia o ensino da língua, se há motivação. Caso isso não ocorra, não há motivação.

Contudo, a maior parte das respostas afirmou que a pronúncia é o elemento que mais sentem dificuldade para ensinar, ou para aprender a ensinar: *“medo da pronúncia. Ensinar uma palavra pronunciando totalmente errado”*; *“a oralidade dificulta bastante”*; *“talvez a principal dificuldade seja a pronúncia, pois ensinar um som que naturalmente não é seu, torna-se complicado”*. O “medo”, esboçado pelo entrevistado, demonstra o quanto a Fonologia pode fomentar a boa formação do professor, pois, além de conhecer e dominar os demais aspectos da língua-alvo (a semântica, a sintaxe, a morfologia, o léxico), é mister que seja conquistado o domínio fonético-fonológico, para que os “medos” sejam substituídos pela segurança, que ensinar um som que naturalmente não é seu, como afirmou o questionado, não seja tão complicado que não possa ser trabalhado em sala de aula, deixando o ensino da pronúncia em segundo plano e continue a pautar sua prática com foco no ensino da gramática escrita.

Notoriamente, ensinar uma língua estrangeira depende de diversos fatores, dentre os quais a postura do aprendente e do professor diante das dificuldades são fundamentais. Ser capaz de reconhecer que as influências da língua materna fazem parte do processo, mas que diante disso se faz necessária a reflexão dos usos da língua, buscando explicações no campo da Fonologia. Por esse motivo, questionamos, por fim, aos alunos graduandos de que forma ensinariam os sons da LE que não existem na LM.

Obtivemos repostas como: *“acredito que recorrer à fonética e fonologia ajudaria muito”*; *“com auxílio dos conhecimentos de fonética e fonologia, acredito que posso ensinar a pronúncia desses sons, conscientizando o aluno de que mesmo que nós não estejamos habituados a esses sons eles são muito comuns na outra língua”*; *“procuraria aprender mais sobre fonética e fonologia da língua inglesa para repassar uma boa informação aos alunos”*.

Os dados coletados nos levam a crer que há um movimento de mudança no que se refere ao lugar da abordagem fonológica nas aulas de língua inglesa nas escolas, considerando que brevemente esses graduandos estarão em atuação e levarão para suas práticas o posicionamento consciente quanto ao ensino da pronúncia, buscando guarida no campo da Fonética e da

Fonologia, conhecendo os processos que levam à realização de interferências e influências de sons na língua que se destinam a ensinar.

Nesse contexto, a afirmação de Valério (2007) é salutar ao dizer que o professor precisa se motivar quanto ao ensino da pronúncia, para posteriormente ser capaz de motivar e incentivar a aprendizagem e a evolução dos alunos na parte oral da língua.

Postos os relatos dos alunos graduandos, podemos contextualizar o modelo de ensino de língua inglesa no ensino básico, além de compreendermos as dificuldades enfrentadas pelos futuros professores em função das falhas promovidas durante sua escolarização. Agora, ao cursar uma licenciatura, são capazes de identificar e perceber o que é preciso melhorar em sua formação e como poderão mudar os rumos do ensino da LE nas escolas. Diante disso, para sustentar nossas interpretações, destacamos a afirmação de Seara *et al* (2015).

É preciso que certas áreas, como a Fonética e a Fonologia, que ocupam as grandes curriculares de vários cursos de graduação, tenham, além do seu valor científico para pesquisas na área da Linguística, uma função no mundo concreto daqueles que estarão em ambientes escolares. Primeiramente, é preciso que o futuro professor encontre um sentido para aprender tais conceitos e que, em um segundo momento, seja capaz de tirar o insumo dessas disciplinas a ponto de que seu conhecimento ampliado possa ser útil na sua profissão. (SEARA, *et al*, 2015, p. 164)

Diante das respostas, é satisfatório perceber que os alunos graduandos reconhecem a importância da Fonologia para sua formação. Assim, ensinar por meio dos pressupostos fonológicos traz grandes vantagens para a prática docente, situando o ensino da pronúncia num lugar de relevância na disciplina, assim como os demais aspectos da língua devem ser tratados de forma clara e coerente, sendo capazes de desenvolver em seus aprendentes habilidades de pronúncia, de fala e escuta que outrora foram execradas das aulas de LE.

### **Considerações finais**

Indubitavelmente, os conhecimentos em Fonologia são fundamentais para a formação dos professores de línguas. Por meio da coleta de dados qualitativos ratificamos essa concepção, pois os relatos obtidos dos alunos de graduação colocam em tela algumas das carências do ensino de LE, sobretudo no ensino básico.

Destacamos, assim, que o ensino da pronúncia tem sido negligenciado nas escolas, onde as aulas de língua inglesa, conforme relatou a maior parte dos entrevistados, centram-se no aprendizado da escrita e da gramática. Consideramos que essa realidade existe em função da insegurança que o professor tem para abordar questões relacionadas à produção da fala, do ponto de vista dos preceitos fonético-fonológicos.

Os subsídios que a Fonologia proporciona para auxiliar nas situações de interferência entre a LM e a LE são bases indispensáveis para quem ingressa em curso de formação de professores de línguas, pois é o momento em que as buscas pelo suporte teórico devem ser feitas pelo graduando, permitindo-lhe construir sua própria consciência fonológica, sanando as falhas trazidas da formação básica, além de buscar caminhos que o levem a novas práticas em sala de aula, onde o falar, o ouvir, o ler e o escrever tenham seus espaços, sem que uma habilidade se sobrepuje a outras, deixando o déficit na formação do aprendente.

## Referências

- ASSIS, A. M. O papel da fonologia na formação do professor de Inglês como língua estrangeira. In: II Seminário de Pesquisa do NUPEPE, 2010, Minas Gerais. *Anais...* UBERLÂNDIA/MG, 2010. p. 36-43.
- BATTISTELLA, T. R. e LAMPRECHT, R. R. A consciência fonológica no processo de aprendizagem do inglês como língua estrangeira. In: IV Mostra de Pesquisa da Pós-graduação, 2009, Rio Grande do Sul. *Anais...* PUCRS, 2009. p. 1055-1057.
- BROWN, H. D. *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy*. 2a. edição. Longman, 2001.
- DELATORRE, F. EFL teacher's education and the importance devoted to pronunciation in Brazil. In: I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas, 2007, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007, p. 396-409.
- FREITAS, G. C. M. Sobre a Consciência Fonológica. In: LAMPRECHT, R. R. *Aquisição Fonológica do Português. Perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.
- HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching*. 3ª edição. Longman, 2001.

- LIMA, D. C. de. Ensino Aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas. São Paulo: Parábola editorial, 2009.
- MATTOS, A. M. A.; SOUZA, R. A. O ensino e a aprendizagem da pronúncia do inglês. In: PAIVA, V. L. M. (org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Campinas: Pontes Editores, 2007, p. 83-102.
- PENINGTON, M. *Phonology in English Language Teaching*. Londres/Nova York: Longman, 1996.
- RAMOS, E. e GUEDES, S. Transferência fonológica no ensino de língua inglesa. In: LIMA, D. C. de. *Ensino Aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas*. São Paulo: Parábola editorial, 2009.
- SERARA, I. C.; NUNES, V. G.; LOZZAROTTO-VOLÇÃO, C. *Para conhecer Fonética e Fonologia do Português*. São Paulo: Contexto, 2015.
- SILVA, T. C. Pronúncia do Inglês para falantes do português brasileiro. São Paulo: Contexto, 2012.
- \_\_\_\_\_. *Fonética e Fonologia do português*. São Paulo: Contexto, 2002.
- SILVEIRA, R. C. P. *Uma pronúncia do português brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.
- SIMÕES, D. Considerações sobre a fala e a escrita: Fonologia em chave. São Paulo: Parábola editorial, 2006.
- STEINBERG, M. Inglês Norte-Americano: Pronúncia e Morfologia. Editora Nova Alexandria, 2006
- TAVEIRA, V. de R. e GUALBERTO, C. L. Fonologia: ferramenta de ensino para professores de inglês como língua estrangeira. *Pesquisa em discurso pedagógico*, 2012.
- UR, P. *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge University Press, 1996
- VALÉRIO, K. M. Ensinando a falar inglês. In: PAIVA, V. L. M. (org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Campinas: Pontes, 2007, p. 103-128.

# **AS ABORDAGENS PLURAIS NAS AULAS DE FLE NA ZONA FRONTEIRIÇA FRANÇA-BRASIL: UMA PROPOSTA DIDÁTICA ACERCA DA COMPETÊNCIA DISCURSIVA NA ESCRITA**

Annick **BELROSE**

Durante os últimos anos, o conceito de plurilinguismo adotado especialmente pelo Conselho Europeu no que diz respeito à aprendizagem das línguas tende a mudar o propósito do ensino de línguas. De fato, segundo o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR, 2001) para as línguas, a abordagem plurilíngue e pluricultural enfatiza o fato de que, à medida que a experiência linguageira de um indivíduo em seu contexto cultural se estende da língua familiar para o idioma do grupo social e de outros grupos (seja através da aprendizagem na escola ou naturalmente), ele/ela não classifica essas línguas e culturas em compartimentos separados, mas constrói, de preferência, uma competência comunicativa, para a qual contribui todo conhecimento e toda experiência das línguas, e na qual as línguas estão em correlação e interagem.

As línguas, portanto, não devem ser consideradas como compartimentos estanques a encarar e a aprender isoladamente. De acordo com Cavalli *et al.* (2009), a educação plurilíngue e pluricultural preconizada pelo Conselho Europeu caracteriza-se primeiro pelas suas finalidades que visam antes de tudo aos direitos fundamentais de cada aprendente e se baseia sobre os valores destinados a assegurar sua formação como indivíduo e como cidadão. Esses valores são a coesão e solidariedade social, a democracia participativa, a compreensão mútua, assim como o respeito e a valorização da diversidade linguística e cultural. Ainda segundo este mesmo documento, a educação plurilíngue e pluricultural não constitui uma nova metodologia para o ensino das línguas mas uma mudança de perspectiva, ela deve ser concebida como uma educação linguageira global, transversal a todas as línguas na medida em que implica o reconhecimento de todas as línguas fazendo parte do repertório linguageiro dos aprendentes.

Deste ponto de vista, o objetivo do ensino da língua se encontra profundamente modificado. Não se trata mais simplesmente de dominar uma, duas ou mais línguas, cada uma de seu lado, tendo como o modelo final o *falante nativo ideal*, o objetivo é desenvolver um repertório linguageiro no qual todas as capacidades linguísticas encontram seu espaço.

Com o intuito de inscrever o ensino do francês língua estrangeira em uma perspectiva plurilíngue, isto é, em uma finalidade educativa mais ampla, levando em conta o repertório linguageiro dos aprendentes assim como as competências parciais que possuem no francês língua estrangeira, a pesquisa desenvolvida se propõe a mostrar um caso pragmático de uso da intercompreensão entre línguas parentes e da didática integrada no ensino do francês língua estrangeira para tentar resolver as dificuldades encontradas pelos aprendentes dessa língua na produção escrita. A problemática levantada é a de que atividades baseadas no parentesco entre o português língua materna (LM) e o francês língua estrangeira (FLE) podem melhorar a produção escrita dos alunos. Para responder a esta problemática, apoiei-me nos trabalhos de diversos teóricos e especialistas acerca da noção de plurilinguismo e o que isto envolve do ponto de vista didático, nas abordagens plurais, que são a didática integrada das línguas, a intercompreensão entre línguas parentes e as estratégias ligadas a esta noção tais como a transferência, a inferência, no desenvolvimento do processo de escrita tanto em língua materna quanto em língua estrangeira, nos laços existentes entre a leitura e a escrita, assim como na noção de letramento, de linguística textual, em particular a abordagem estrutural e sequencial de Adam (2011).

Segundo Cuq e Grucca (2005), a didática do FLE nos últimos anos de fato aproveitou-se dos avanços das pesquisas nas diversas áreas, todavia as inovações beneficiaram, sobretudo, a oralidade ou as competências de compreensão. Para eles, seria necessário estabelecer passarelas entre a produção em língua materna e em língua estrangeira para desenvolver uma didática da escrita que fosse além do estágio da frase ou do parágrafo. Eis a proposta deste artigo.

## Referencial teórico

O conceito de intercompreensão (doravante, IC) entre línguas românicas vem ocupando cada vez mais espaço na didática das línguas. Uma das primeiras definições deste conceito, segundo Jamet (2010, p. 3-4), está na edição do *Grand Larousse da Língua Francesa* de 1975. Esta definição é a seguinte: “A capacidade dos sujeitos falantes de compreender os enunciados emitidos por outros sujeitos falantes pertencentes a uma mesma comunidade”.<sup>1</sup> Como tal, a IC entre línguas parentes aparece como sendo uma prática social atestada ou considerada como possível, enfatizando o seu caráter ao mesmo tempo banal (IC entre variedades regionais ou sociais) e original para aquele que vive numa sociedade monolíngue, na medida em que esta é uma prática espontânea nas sociedades plurilíngues.

Segundo Capucho (2012), o termo *intercompreensão* (IC), após ter sido objeto de inúmeras discussões há 20 anos, tornou-se hoje um conceito multifórm e a evolução da noção, assim como da diversidade de definições do conceito, foi objeto de várias publicações (TOST, 2005; MELO; SANTOS, 2007; DEGACHE; MELO, 2008; JAMET, 2010; FERRÃO *et al.*, 2010; CAPUCHO, 2012a ), e, ainda segundo Capucho, a leitura destes textos leva a duas conclusões: por um lado, as definições da IC são plurais porém esta diversidade é enriquecedora e desejável, por outro lado o conceito evolui ao longo dos anos acompanhando as mudanças das disciplinas que lhe deram origem (a Didática e a Linguística) assim como os suportes tecnológicos utilizados.

Todavia, para Degache (2013), a concepção dominante da IC subjacente nas diferentes pesquisas realizadas até então é antes de tudo a de “compreensão multilíngue” e não de IC, pois o prefixo *inter* do termo *intercompreensão* se refere à atividade linguageira de interação. Segundo ele, os autores se referem na verdade não ao encontro entre indivíduos, mas àquilo que se produz entre um sujeito e a(s) língua(s) já conhecida(s) ou a(s) língua(s) em fase de descoberta.

O conceito de IC para Degache e Melo (2008) é hoje marcado primeiramente pela diversidade das habilidades linguageiras consideradas nas diferentes pesquisas nesta área. Isto

---

<sup>1</sup> “La capacité pour des sujets parlants de comprendre les énoncés émis par d’autres sujets parlants appartenant à une même communauté. “

é, na origem, a maior parte das pesquisas visava a uma *comunicação cruzada*<sup>2</sup>, onde cada um se expressaria na sua língua e entenderia as línguas dos outros e nas quais o desenvolvimento das habilidades de compreensão escrita das línguas de uma mesma família predominava. O conceito, desde então, ampliou seu espaço de circulação à compreensão oral, à interação (em particular às interações *on line*) e ao mesmo tempo à remediação. Em segundo lugar, o conceito de IC é marcado pelas competências consideradas nestes mesmos trabalhos. Alguns focalizam a competência linguística, outros a competência discursiva ou a competência intercultural e a formação pessoal e profissional. Vê-se aqui que, embora tenha ampliado seu espaço de circulação, o conceito não envolve as estratégias internas que visam a mobilizar as passagens, correspondências e apoios interlinguísticos. Degache *et al.* (2008) precisam ainda que, no caso da mediação, somente são consideradas as experiências de IC que são objetos de intercâmbios entre pares, de reformulação ou de reinterpretação.

De fato, o QECR limita esta mediação às ações implementadas em benefício de um terceiro, embora as estratégias desenvolvidas para a implementação de uma competência parcial e pluricultural pertençam às formas de mediação entre pessoas como entre línguas.

Apesar desta diversidade, Degache *et al.* (2008) afirmam que as diferentes abordagens da IC se constroem sobre dois princípios. O primeiro é a dissociação temporal das habilidades linguageiras e o segundo é a ênfase dada ao saber como componente das competências gerais. No primeiro caso, são os cenários favorecendo a compreensão (primeiramente escrita e, em seguida, oral) que prevalecem e, no segundo caso, as estratégias de transferência (intra e interlingual) e inferências do que se trata.

Para Gajo (2008), a intercompreensão entre línguas parentes, na sua essência, busca aproveitar dos benefícios mais tangíveis da pertença a uma mesma família e é por isso uma estratégia a ser valorizada no processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras na medida em que ela está a serviço de tarefas comunicativas e/ou sociais a serem realizadas com os meios já disponíveis.

Para melhor entender os procedimentos seguidos na pesquisa, os conceitos de didática integrada e intercompreensão escolhidos na pesquisa precisam ser esclarecidos.

---

<sup>2</sup> “Communication croisée.”

Os primeiros trabalhos na área da didática integrada foram desenvolvidos por Eddy Roulet nos anos 1980. Ele propunha uma abordagem integrada das línguas afirmando a importância do papel da língua materna nas aprendizagens linguísticas posteriores. A didática integrada para Roulet (*apud* CANDELIER; CASTELOTTI; 2013 p. 16) fundamenta-se

na hipótese que um aluno aprenderá melhor um tipo de estrutura ou uso na segunda língua quando este terá compreendido os princípios em língua materna e que os elementos heurísticos desenvolvidos para a descoberta destes princípios em língua materna sejam aproveitados na aprendizagem das línguas segundas ou estrangeiras<sup>3</sup>.

Segundo o Quadro de Referências para as Abordagens Plurais (CARAP, 2012), a didática integrada das línguas tem como objetivo ajudar o aluno a estabelecer laços entre um número limitado de línguas. O intuito é apoiar-se na primeira língua (ou língua da escola) para facilitar o acesso à primeira língua estrangeira e, depois, sobre as duas para facilitar o acesso a uma segunda língua estrangeira (os apoios podendo manifestar-se em retorno). Todavia, o conceito tal como apresentado acima não determina como estas línguas são ensinadas, podendo ser em um nível *micro*, isto é, o ensino das línguas através de tarefas discursivas, ou a um nível *macro*, o ensino em uma língua estrangeira de outras disciplinas.

O conceito de intercompreensão adotada nesta pesquisa é o de competência discursiva de Capucho segundo a qual a IC é “o desenvolvimento da capacidade de co-construir o sentido, no contexto do encontro entre línguas diferentes, e de fazer uso pragmático dessa capacidade numa situação comunicativa concreta” (CAPUCHO, 2010, p. 86).

A autora amarra esta definição em dois eixos. Primeiramente, do ponto de vista da didática das línguas, e depois do ponto de vista da linguística. No primeiro caso, ela se apoia nas proposições do QEER (IC como objeto de uma aprendizagem plurilíngue assim como o reconhecimento das competências parciais) e afirma que os fundamentos dos processos de

---

<sup>3</sup> “L’hypothèse qu’un élève apprendra mieux un type de structure ou d’emploi en langue seconde lorsqu’il en aura compris les principes en langue maternelle et que les éléments heuristiques mis en œuvre pour la découverte de ses principes en langue maternelle sont utilisables avec profit dans l’apprentissage des langues secondes ou étrangères.”

intercompreensão se encontram na definição dada pelo QECR (*apud* CAPUCHO, 2010, p. 88) de competência comunicativa, isto é:

... a abordagem plurilíngue acentua o fato que, à medida que a experiência linguageira de um indivíduo no seu contexto cultural se estende da língua falada em casa para a língua da sociedade e em seguida para a língua de outros grupos (seja através da aprendizagem escolar ou por experiência direta), ele/ela não mantém estas línguas e culturas em compartimentos mentais separados, pelo contrário constrói-se uma competência comunicativa para qual contribuem todo conhecimento e toda experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem. Um locutor pode, em contextos diferentes, recorrer de maneira flexível às diferentes partes desta competência para estabelecer uma comunicação eficaz com um interlocutor específico<sup>4</sup>.

Para Capucho (2010), é no seio desta competência comunicativa, concebida como plurilíngue e plural, que o processo de intercompreensão em contexto de interação se justifica.

No segundo caso, a autora se apoia na noção de competência discursiva da Escola de Genebra no lugar da competência de comunicação proposta pelo QECR. Ela cita para isso Roulet (1996, *apud* CAPUCHO, 2010, p. 89-90), para quem a expressão competência discursiva “obriga a levar em consideração, na definição dos objetivos do ensino e da aprendizagem de uma língua, a dimensão central do domínio da construção do discurso (tanto na produção como na interpretação”<sup>5</sup>, isto é, o discurso visto como sendo : “Todo e qualquer evento de comunicação verbal, dialógico ou monológico, escrito ou oral, literária ou não literária em suas dimensões linguísticas, textuais e situacionais”<sup>6</sup>, ou melhor a “competência de

---

<sup>4</sup> “... l’approche plurilingue met l’accent sur le fait que, au fur et à mesure que l’expérience langagière d’un individu dans son contexte culturel s’étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d’autres groupes (que ce soit par l’apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. Dans des situations différentes, un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné”.

<sup>5</sup> “... oblige à prendre en compte, dans la définition des objectifs de l’enseignement-apprentissage d’une langue, la dimension centrale de la maîtrise de la construction du discours (en production comme en interprétation.”

<sup>6</sup> “... tout évènement de communication verbale, dialogique ou monologique, oral ou écrit, littéraire ou non littéraire, dans ses dimensions linguistiques, textuelles et situationnelles.”

compreender e de produzir discurso” (ROULET, *apud* CAPUCHO, 2010, p. 90). Esta concepção inclui nesta competência discursiva os componentes linguísticos (lexicais, gramaticais, semânticos, fonológicos, ortográficos), sociolinguísticos (marcadores de relações sociais, regras de convivência, diferença de registro, dialetos e sotaques, etc.) e pragmáticos (competência discursiva, competência funcional, etc.) da competência comunicativa descrita pelo QECR. Esta competência discursiva implica, portanto, para o aprendente num contexto concreto de comunicação (recepção/interação discursiva), a mobilização de seus conhecimentos multidimensionais (textuais, linguísticos e situacionais) provenientes tanto de sua língua materna, quanto das línguas estrangeiras apreendidas. Esta competência sendo plurilíngue e pluricultural, as dimensões textual, linguístico e situacional são conseqüentemente plurilíngues e pluriculturais. Capucho afirma que “esta competência enforma e determina as capacidades comunicativas de cada sujeito falante, ao nível de todas as atividades discursivas - recepção, produção, interação, mediação, orais e escritas” (2010, p. 93).

Assim sendo, a competência discursiva plurilíngue e pluricultural está na base dos processos de intercompreensão, como afirma Capucho (2010), mesmo quando estes se produzem de maneira inconsciente. Tais processos dependem da transferência dos dados preexistentes a partir da mobilização dos conhecimentos inseridos nas três dimensões consideradas, o que possibilita o desenvolvimento de sinergias interlinguísticas, isto é, em presença de uma língua desconhecida ou pouco conhecida, o aprendente recorrerá a seus conhecimentos (linguísticos, textuais ou situacionais) anteriores para construir inferências que lhe permitem acessar o sentido de um texto. Para esta autora, portanto, a intercompreensão é a capacidade de compreender uma língua (sem necessariamente tê-la estudado antes) num contexto dado recorrendo à competência discursiva já desenvolvida.

Isto posto, verifica-se que os conceitos de transferência e inferência que são estratégias cognitivas de aprendizagem, são noções chaves ligadas à noção de intercompreensão e, portanto, importantes para as atividades propostas para os alunos nesta pesquisa. A transferência é definida de maneira geral na área da aprendizagem de uma língua como a capacidade de transferir conhecimentos anteriores adquiridos na língua materna para as novas línguas aprendidas. Como afirmam Escudé e Janin (2010, p. 45), o “benefício das habilidades em um idioma é, portanto, transferido para outras línguas e a aprendizagem se constrói sobre a

passagem reflexiva da L1 para L2, L2 para L3 ou L4 para L1”<sup>7</sup>. Como foi mostrado por Capucho, estas competências são multidimensionais, elas envolvem conhecimentos textuais, linguísticos e situacionais. A inferência segundo Cyr é:

A capacidade de usar os elementos conhecidos de um texto ou de um enunciado a fim de induzir ou inferir o significado dos elementos novos ou desconhecidos; usar o contexto linguageiro ou extralinguageiro, a fim de preencher lacunas no domínio do código linguístico e entender o significado ou sentido geral de um texto ou um ato de comunicação; recorrer à intuição, adivinhar de maneira inteligente.<sup>8</sup> (1998, p. 50).

Com efeito, as atividades propostas aos alunos procuram incentivá-los a uma observação fina das *marques de surface* dos textos nas duas línguas e conduzi-los a uma reflexão sobre a maneira cujas marcas são agenciadas no caso do texto explicativo, em seguida levá-los, na produção escrita, a verificar se eles se apropriaram destas novas ferramentas semióticas.

Como foi visto, duas abordagens embasam as atividades propostas aos alunos durante a pesquisa em níveis diferentes. Na didática integrada, o ensino aprendizagem da língua pode ser feita em um nível *micro* (através de tarefas discursivas) e em um nível *macro* (através de um programa articulado no seio de um currículo). A intercompreensão intervém no nível micro da didática integrada. As duas abordagens tendo como objetivo principal a didatização do contato entre línguas e a construção de uma competência plurilíngue e pluricultural nos aprendentes.

O principal objetivo da pesquisa sendo a tentativa de melhorar a produção escrita dos aprendentes de FLE, os conceitos que fundamentam o processo de escrita em língua materna e em língua estrangeira, assim como os que evidenciam os laços existentes entre a leitura e a escrita foram igualmente essenciais. As diferentes pesquisas desenvolvidas no âmbito da produção escrita em língua materna (principalmente em inglês e francês) levaram à elaboração

---

<sup>7</sup> “Le bénéfice de compétences en une langue est donc transféré aux autres langues, et l’apprentissage se construit sur un passage réflexif de L1 à L2, de L2 à L3 ou L4 vers L1.”

<sup>8</sup> “La capacité à utiliser les éléments connus d’un texte ou d’un énoncé afin d’induire ou d’inférer le sens des éléments nouveaux ou inconnus; utiliser le contexte langagier ou extralangagier dans le but de suppléer aux lacunes dans la maîtrise du code linguistique et afin de comprendre le sens ou la signification globale d’un texte ou un acte de communication; recourir à son intuition, deviner intelligemment.”

de modelos de produção que são teorias que descrevem os diferentes aspectos que intervêm na atividade de escrita e que tentam identificar o seu funcionamento. Essas teorias segundo Cornaire e Raymond (1999) são geralmente classificadas em dois tipos principais. Os modelos lineares (modelo de Rohmer) e os modelos não lineares (Hayes e Flower; os modelos de Bereiter e Scardamalia; Deschênes). Os modelos lineares são caracterizados por passos marcados e sequenciais. O modelo de Rohmer é dividido em três etapas: pré-escrita, escrita e reescrita. Cada passo é separado e o produto final, que é o texto, é o resultado de várias operações realizadas durante cada uma destas etapas. Para os modelos não lineares o texto é elaborado a partir da interação de níveis diferentes de atividade. Apesar de conservar as etapas propostas por Rohmer, o modelo de Hayes e Flowers (modelo americano), mais conhecido, apresenta um sistema de análise diferente no sentido em que a escrita não consiste mais em um processo linear, mas recursiva (isto é, um processo dinâmico durante o qual o escritor efetua um vai e vem entre os diferentes elementos dos processos mentais). Este modelo se divide em três grandes categorias: O contexto da tarefa, a memória a longo prazo do escritor e os processos de escrita. É na memória a longo prazo que o escritor extrai os conhecimentos necessários à produção escrita. Estes conhecimentos são atualizados através da execução de três operações fundamentais que são a planificação, a redação e a revisão.

No que diz respeito à produção escrita em língua estrangeira ou segunda, as pesquisas desenvolvidas se apoiaram nos estudos e teorias elaboradas em língua materna. Raimès (*apud* DE KONINK; BOUCHER, 1993a, p. 27) afirma que quatro abordagens, que têm focado um aspecto particular da escrita, se destacam. A primeira abordagem foca a forma e a retórica dos textos, a segunda o escritor e os processos aos quais ele recorre no momento da escrita, a terceira o conteúdo da escrita e a última as exigências postas pelo leitor dos textos produzidos. Segundo De Konink e Boucher (1993b), a ideia geral que sobressai destas pesquisas, sobretudo as de Cummings (1989); Cummings, Rebuffot e Ledwell-(1989); Jones e Tetroe (1987) é explicada pela teoria da transferência de habilidade de Cummings, que mostra que existe transferência de estratégias da L1 para L2, ou seja, os processos utilizados para escrever em língua estrangeira são construídos a partir daqueles usados na língua materna e isto não é feito à custa da aprendizagem da língua estrangeira.

Dois outros modelos teóricos relacionados ao processo de escrita, uma em língua materna (o modelo de Deschênes) e outra na segunda língua (o modelo de Moirand),

estabelecem uma relação entre a atividade de compreensão escrita e a de produção escrita por um lado e, por outro, a relevância do conhecimento prévio do aluno, ou seja, os seus conhecimentos em língua materna. Deschênes (*apud* CORNAIRE; RAYMOND, 1999, p. 31), em seu livro *A compreensão e produção de textos*, considera a atividade de compreensão escrita como “um pré-requisito para qualquer produção escrita”. O modelo define a compreensão e a produção de textos como o resultado da interação entre um indivíduo e um texto, um ato de comunicação inscrito dentro de um contexto social. O modelo de Moirand, de acordo com Cornaire e Raymond (1999), visa definir os parâmetros de uma situação de produção, a fim de entender melhor os requisitos da leitura. Para Moirand (*apud* CORNAIRE; RAYMOND, 1999, p. 12), para ajudar o aluno durante a atividade de expressão-produção escrita, este deve primeiro adquirir as estratégias de leitura e desenvolver sua competência na compreensão para finalmente adquirir uma competência de produção.

Em 1979, em seu livro *Situations d'écrit*, Sophie Moirand apresenta um novo modelo de leitura: A abordagem global dos textos. Este modelo visa de acordo com Cuq e Grucca (2010) transferir para a língua estrangeira hábitos e estratégias que o leitor possui em sua língua materna: percepção global das palavras e frases, construção do significado através da identificação da arquitetura do texto, dos conhecimentos extralinguísticos do leitor, e de suas intenções de leitura.

Como foi visto nos modelos apresentados, a leitura teria um papel fundamental no desenvolvimento de uma boa competência de produção escrita, embora a natureza dessa relação não esteja realmente estabelecida. Sobre este assunto, Cummings (*apud* DE KONINCK; BOUCHER, 1993a, p. 38) afirma que há uma competência cognitiva comum à língua materna e à segunda língua (*o que poderia ser chamado de competência plurilíngue*)<sup>9</sup>, e que a aprendizagem de uma segunda língua ou língua estrangeira poderia ser afetada pelas habilidades desenvolvidas na língua materna. Vários estudos mostram esta correlação entre leitura e escrita. Rosenblatt (*apud* DE KONINCK; BOUCHER, 1993a, p.40) afirma que a leitura é parte da escrita, embora em sua essência seja diferente. Os estudos de Loban (1963/76, *apud* DE KONINCK; BOUCHER, 1993a, p. 40) também estabelecem uma forte relação entre

---

<sup>9</sup> Comentário meu.

as habilidades de leitura e aquelas utilizadas para a escrita, relação que quer que os indivíduos que leem bem, escrevam bem, e inversamente, aqueles que sentem dificuldades na leitura, também apresentam dificuldades na escrita.

Além disso, Cuq e Grucca (2010) enfatizam que, no âmbito da aprendizagem, a mobilização das competências escriturais do aluno pode ser favorecida através uma articulação entre leitura e escrita, assim compreensão e produção lucram a ser interligadas, uma podendo ser um trampolim para outra, e nesta perspectiva, os textos a serem produzidos deverão ser selecionados em função dos tipos de escritos que servirão de suportes ou modelos para os alunos. Apoiando-se, portanto, no estudo de modelos padrão, as regras de funcionamento de um texto se tornam mais explícitas aos olhos do aluno que mais tarde poderá transferi-las para a produção. Os autores argumentam que esta prática pode ser inscrita em operações do tipo intertextual, mostrando ao aluno que um texto faz parte de um campo mais vasto, porém conhecido por ele, o que lhe permite reativar os conhecimentos latentes que possui em língua materna.

Outro ramo de pesquisa considera o desenvolvimento da escrita em sua dimensão sociocultural. A questão posta é saber se o fato de ter aprendido a escrever em uma outra cultura tem um impacto sobre o novo idioma. De Koninck e Boucher (1993b) nos dizem que, em nível das investigações, a questão foi abordada a partir de duas perspectivas: a do letramento e a da retórica contrastiva. No primeiro caso, os trabalhos têm mostrado que a aprendizagem da escrita não se limita à aprendizagem da gramática ou da língua, mas consiste na aprendizagem de convenções do discurso que diferem da cultura original. Estas pesquisas forneceram exemplos que mostram que as práticas discursivas estão intimamente relacionadas com os contextos culturais fora dos quais elas perdem o seu propósito ou significado. No âmbito dos estudos desenvolvidos na retórica contrastiva, os resultados obtidos sugerem que as línguas manifestam preferências quanto à organização retórica dos textos. Vários estudos, em especial os de Purves (1998, *apud* DE KONINCK; BOUCHER, 1993b), têm demonstrado a influência das estruturas retóricas da língua materna nas produções escritas de escritores de diferentes línguas. Outros estudos mostraram diferenças sistemáticas nas composições oriundas de meios socioculturais diferentes. Os resultados destas pesquisas destacam vínculos entre a cultura e a escrita que se refletem nas produções escritas.

As fundamentações teóricas da escrita apresentadas acima guiaram a escolha feita nesta pesquisa de querer trabalhar com os alunos primeiramente a leitura/compreensão em L1 e L2, seguido pela produção em L2 de uma tipologia textual, o texto explicativo. Sobre este último ponto, outra teoria importante embasou a pesquisa, a abordagem sequencial de Adam (2005). Com o intuito de romper com a maneira formalista de reduzir a complexidade e heterogeneidade da composição dos textos (orais e escritos), Adam (2005) trabalhou em reformular e complexificar a hipótese de 'superestruturas' de Teun A. Van Dijk. Para isso, ele definiu um nível de organizações linguísticas transfrásticas que chamou de sequências. Entre 1987 e 1992, ele propôs situar os fatos de regularidades conhecidos como: narrativa; descrição; argumentação; explicação e diálogo em um nível sequencial inferior na complexidade composicional do que o texto. O modelo de estrutura composicional dos textos em que se baseia rompe com a ideia de “tipologia dos textos” e só pode ser explicada a partir da perspectiva de uma teoria global dos níveis de organização. Em seu livro, *Les textes: types et prototypes*, Adam (2005, p. 14) afirma desenvolver duas teses. A primeira é que existe somente tipo em nível da sequência e não do texto e a segunda os tipos são apenas protótipos. O objetivo da segunda tese é enfatizar o princípio da categorização que ele resume assim: “A categorização de um texto se faz através um julgamento prototípico ou ar de família (...) em vez de uma classificação baseada em uma gramática de critérios fixos e rigorosos”.<sup>10</sup> (ADAM, 2005, p. 14). Segundo ele, “Os tipos sequencias e os gêneros podem ser definidos como categorias prototípicas-estereotipadas”.<sup>11</sup> O conceito de protótipo transfere, portanto, a reflexão sobre as classificações para grupos de atributo de importância variável e não a busca de critérios de definição estáveis.

Ainda de acordo com Adam (2005), em uma perspectiva transfrástica, uma sequência é uma unidade composicional de nível superior à frase periódica, pois compreende dois níveis hierárquicos: as proposições agrupadas em um dado número de macro proposições características *du prototype de séquence*. Estas macroproposições são elas mesmas agrupadas na unidade textual que forma a sequência.

---

<sup>10</sup> “La catégorisation d’un texte se fait par un jugement prototypique ou par air de famille (...) plutôt que par une classification fondée sur une grammaire de critères fixes et stricts.”

<sup>11</sup> “... les types séquentiels et les genres sont définissables comme des catégories prototypiques-stéréotypiques.”

Assim, os conjuntos de macroproposições (*proto*) *typées* formam sequências narrativas, descritivas, argumentativas, explicativas ou dialogais, ou seja, unidades de composição textual de tamanho reduzido que se combinam entre si.

O quadro teórico apresentado teve como objeto determinar em que medida as características da intercompreensão em línguas românicas, especificamente o parentesco Português / Francês associado à abordagem sequencial dos textos propostos por Adam (2005), podem ser mobilizados para melhorar a produção escrita em FLE, justificando, assim, os passos adotados para tentar responder à pergunta original.

## **Metodologia**

A pesquisa foi desenvolvida em meio natural, na Universidade Estadual do Amapá (UEAP), a partir de atividades desenvolvidas nas aulas de FLE no curso de Licenciatura em Letras Português-Francês para os estudantes do 6º semestre. Os alunos que participaram da pesquisa são quatro adultos deste curso.

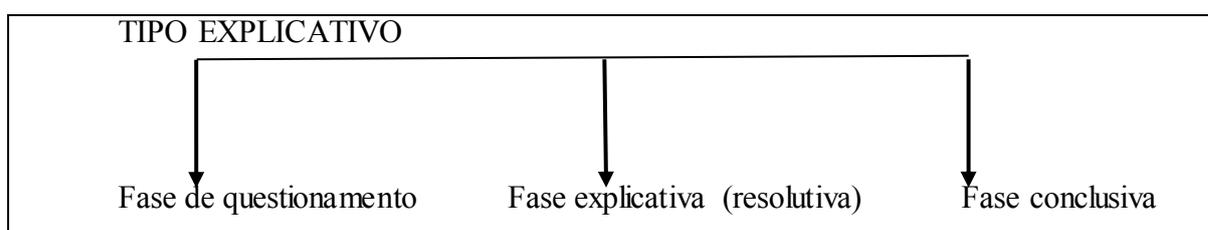
Para responder à problemática levantada, emitiu-se, portanto, a hipótese de que a inclusão de atividades de leitura-compreensão de textos de divulgação científica, de tipo explicativo em língua materna (português) e em língua estrangeira (francês), seguidas de atividades que permitem a identificação das principais características deste gênero textual nas duas línguas, provocaria a otimização da capacidade de transferência de conhecimentos dos alunos da língua materna para a língua estrangeira e, assim, melhoraria as suas competências de produção escrita em língua estrangeira através da reorganização das competências construídas em língua materna e suas acomodações às convenções de escrita da língua francesa. A escolha deste tipo de atividade presume por isso que o parentesco entre a língua materna e a língua-alvo pode favorecer a identificação da estrutura e as características linguísticas do texto explicativo e que todos estes elementos são hipoteticamente mobilizáveis e transferíveis durante uma atividade de produção escrita na língua-alvo.

A fim de apreender se há de fato transferência ou não dos conhecimentos textuais ligados à sequência explicativa para a produção escrita em língua estrangeira, a coleta dos dados seguiu quatro etapas:

Na primeira etapa: constituição de um *corpus* diagnóstico de produções escritas de textos do tipo explicativo dos alunos em língua francesa.

A segunda etapa: desenvolvimento em sala de aula de atividades de leitura compreensão de textos autênticos de divulgação científica em língua materna e língua francesa a partir de uma sequência pedagógica previamente elaborada. Foram escolhidos quatro textos de tamanhos variáveis e o mesmo tema foi escolhido para cada língua. Este gênero textual foi adotado não somente pela sua riqueza lexical e sua disponibilidade principalmente na imprensa, mas também pelos assuntos abordados que são de interesse geral, evitando assim as dificuldades de compreensão vinculadas aos aspectos culturais. Esta sequência didática é constituída de várias atividades. A primeira consistiu em trazer ao conhecimento dos alunos o conceito de sequência textual, o objetivo, as características linguísticas, a organização, assim como os diferentes procedimentos usados em um texto cuja sequência dominante é do tipo explicativo. Através do exemplo, os estudantes puderam visualizar as diferentes fases e os procedimentos linguísticos presentes no texto. Nas atividades de leitura-compreensão, para cada texto os alunos foram levados primeiramente a identificar a macroestrutura dos textos através de perguntas. A macroestrutura da sequência explicativa, segundo Adam (2005), fundamenta-se na articulação e na combinação entre um primeiro operador (POR QUE), e um segundo operador (PORQUE) conforme o esquema seguinte:

Figura 1: Estrutura de uma sequência explicativa



Fonte: Blain (1995, p. 24)

Todavia, estas fases, segundo Coltier (1986), não aparecem necessariamente na ordem e a fase de questionamento não contém sempre uma interrogativa direta.

Em seguida, os alunos foram instigados a fazer o levantamento dos articuladores do discurso e conectivos específicos à organização das diferentes partes dos textos, assim como dos meios, tais como a definição, a comparação, a reformulação, a adjunção, o exemplo a causa e a consequência, usados para esclarecer e orientar a compreensão do texto para em seguida classificá-los conforme sua função.

A terceira etapa: constituição de um segundo *corpus* de produções escritas em língua francesa com o objetivo de verificar se os alunos levaram em conta os aspectos desenvolvidos durante as atividades.

A quarta etapa: aplicação de um questionário composto de cinco questões abertas em português para tentar obter respostas mais completas.

### **Análise dos dados**

A metodologia de análise de dados adotada é uma análise qualitativa de traços das características estruturais, organizacionais e linguísticas do texto explicativo nas produções escritas dos alunos, assim como nas atividades desenvolvidas na sala de aula.

Nas produções escritas, procurou-se verificar a presença ou não das características linguísticas da sequência explicativa. Os resultados da primeira etapa da pesquisa mostram a ausência das três fases nos textos produzidos. Os textos de fato não apresentaram introdução (fase de questionamento), nem fase explicativa e conclusiva.

Quanto às atividades desenvolvidas em sala de aula, os resultados mostraram que em geral os estudantes tiveram dificuldades na identificação da macroestrutura dos textos propostos tanto em língua portuguesa como em língua francesa. Todavia, estes mesmos resultados apontaram que aqueles que conseguiram identificar os elementos requeridos em língua materna, reconheceram os mesmos elementos na língua-alvo. No que diz respeito aos articuladores discursivos e conectivos, os resultados obtidos destacaram igualmente por um lado dificuldades quanto à sua identificação e classificação conforme o seu valor de transição e por outro lado dificuldades em distinguir a função de cada um dos elementos e, por conseguinte, a identificação de certas palavras como articuladores de discurso e retomadas como conectivos. Entretanto, os resultados atestam que os estudantes reconhecem a maioria das palavras e grupos de palavras que realizam esta função. No que se refere à identificação dos procedimentos

linguísticos presentes nos textos, a análise dos traços nos leva à mesma conclusão, isto é, dificuldades na identificação dos recursos utilizados tanto na língua materna como na língua-alvo, porém, quando esta identificação tem êxito em língua materna, ela ocorre na língua-alvo.

A análise das produções escritas finais evidenciou em dois casos que as atividades propostas na sequência pedagógica propiciaram aos estudantes a internalização da estrutura da sequência explicativa (observou-se a presença das três fases) bem como certas características linguísticas do texto explicativo, tais como: o uso de articuladores discursivos, conectivos e procedimentos linguísticos como a reformulação.

A análise das respostas às perguntas feitas no final das atividades nos permite afirmar que as atividades foram interessantes, eficazes, significativas e gratificantes para todos os alunos. Os trabalhos sobre as duas línguas ajudaram a compreender melhor os textos, identificando a estrutura do texto explicativo em Português e em Francês, bem como a sua especificidade. As características linguísticas também foram identificadas. As semelhanças e diferenças entre as duas línguas foram observadas, incluindo a semelhança na estrutura. Em relação à assistência prestada pelas atividades na elaboração do texto final, a maioria das respostas foi afirmativa, porém as justificativas dadas, tais como: “As atividades proporcionaram o desenvolvimento do vocabulário, o que torna a produção mais rápida e o texto mais eficiente”; “As atividades ajudaram, pois é um assunto que é visto rapidamente no ensino médio e sem prática”, não permitem concluir que houve uma ajuda efetiva na produção da sequência explicativa. Outra justificativa mais precisa, “As atividades têm ajudado no momento da escrita, porque embora eu não me lembrasse de todas as palavras que poderiam ser usadas no desenvolvimento, ajudaram na estrutura do texto”, mostra que as atividades ajudaram na estrutura do texto.

## **Conclusão**

O ponto de partida desta pesquisa foi a observação *in loco* de dois problemas relacionados com a aprendizagem de ensino de FLE no Estado do Amapá (Brasil). A primeira é o declínio do FLE no sistema educativo do Estado em prol do Inglês e do Espanhol, e o segundo, está relacionado com as dificuldades enfrentadas pelos estudantes na produção escrita.

Para tentar resolver os problemas observados, a perspectiva plurilíngue me pareceu mais adequada. A questão que eu levantei foi em que atividades baseadas na relação entre o português língua materna (PLM) e o francês língua estrangeira (FLE) poderiam melhorar as produções escritas dos alunos em FLE. Para responder à pergunta eu propus verificar se a inclusão de atividades de leitura/compreensão na língua materna e na língua-alvo, seguido de atividades que permitem identificar as principais características da sequência dominante nos dois textos, provocaria nos alunos o aprimoramento de sua capacidade de transferência de conhecimento da língua materna para a língua-alvo e assim melhorar a suas produções escritas. A ideia era incrementar uma abordagem que envolvesse um trabalho reflexivo e comparativo sobre a dimensão textual da competência discursiva na língua fonte e na língua-alvo que poderia ser transferido na produção escrita. Se for verificado que esse tipo de atividade leva a resultados conclusivos, levaria o aluno a perceber gradualmente que as normas discursivas não são universais, mas convenções culturais específicas de uma comunidade e que o domínio dessas convenções discursivas no contexto Franco-Amapaense é uma vantagem e uma porta de entrada para uma melhor integração profissional para aqueles que desejam trabalhar ou prosseguir seus estudos na Guiana Francesa, mas também, e sobretudo, no contexto de muitos intercâmbios (políticos, culturais, científicos, etc.) entre as duas regiões um meio para as partes interessadas melhor se posicionar e interagir. A sustentação do FLE nas escolas públicas se justificaria, portanto, através de uma maior integração regional (parcerias culturais, científicas, econômicas, etc.), construída com uma profunda melhoria na competência discursiva dos futuros aprendentes e interlocutores.

Nesta pesquisa, eu escolhi trabalhar com textos cuja sequência dominante é explicativa. Do ponto de vista teórico, eu me apoiei em duas abordagens plurais que são a didática integrada em um nível micro e a intercompreensão entre línguas parentes, bem como as pesquisas realizadas sobre o processo de escrita nas duas línguas que mostram as ligações entre a leitura e escrita e a teoria sequencial de Adam (2005). O que pode ser deduzida a partir desta pesquisa é que ambas as abordagens parecem ser mais adequadas para os alunos que possuem conhecimentos textuais suficientes em língua materna, pois as operações de alto nível necessárias na produção escrita requerem competências e saberes já adquiridos na língua materna. Caso contrário, o ensino integrado em um nível macro parece ser a solução ideal. Além disto, a pesquisa merece aprofundamento em vários níveis. Seria interessante no contexto do

ensino e da aprendizagem do FLE em meio institucional, verificar o pressuposto trabalhando outras sequências textuais, ou trabalhar com a mesma sequência em outros idiomas relacionados, bem como tentar identificar mais precisamente as esferas de influência das duas abordagens na produção escrita.

## Referências

ADAM, J. M. *A Linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. 2ª ed. revista e aumentada. São Paulo: Cortez, 2011.

ADAM, J. M. La notion de typologie de textes en didactique du français : une notion “dépassée”? *Recherches*, 42, p. 11-24, 2005 Disponível em: [http://www.recherches.lautre.net/wp-content/uploads/2014/06/42\\_011-023\\_\\_adam\\_.pdf](http://www.recherches.lautre.net/wp-content/uploads/2014/06/42_011-023__adam_.pdf). Acesso em: abril de 2015.

BLAIN, R. Discours, genres, types de textes, textes... de quoi me parlez-vous? *Québec Français*, 98, p. 22-25, 1995. Disponível em: <http://id.erudit.org/iderudit/44277ac>. Acesso em: abril de 2015.

CANDELIER, M; CASTELLOTTI, V. Didactique(s) du/des plurilinguisme(s). In: SIMONIN, J.; WHARTON, S. *Sociolinguistique des langues en contact, modèles, théories. Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts*. Lyon: ENS-LSH Édition. p. 179-221, 2013. Disponível em: [http://www.projetpluri-l.org/publis/Candelier%20&%20Castellotti%20-%20Didactique\(s\)%20du%20\(des\)%20Plurilinguisme\(s\).pdf](http://www.projetpluri-l.org/publis/Candelier%20&%20Castellotti%20-%20Didactique(s)%20du%20(des)%20Plurilinguisme(s).pdf). Acesso em: abril de 2015.

CAPUCHO, F. M. L'intercompréhension-un nouvel atout dans le monde professionnel. In: Degache, C.; Garbarino, S. *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension: compétences plurielles, corpus, intégration*. Paris: Université Stendhal Grenoble 3. 2012. Disponível em: <http://ic2012.u-grenoble3.fr/OpenConf/papers/67.pdf>. Acesso em: abril de 2015.

CAPUCHO, F. M. (2010). Intercompreensão - Porquê e como? Contributos para uma fundamentação teórica da noção. *Revue Intercompréhension - Redinter*, 1. Lisboa: Éditions Cosmos. p. 85-102, 2010. Disponível em: [http://redinter.eu/web/files/revistas/5REDINTER\\_intercompreens%C3%A3o\\_1.pdf](http://redinter.eu/web/files/revistas/5REDINTER_intercompreens%C3%A3o_1.pdf). Acesso em: abril de 2015.

- CAVALLI, M.; COSTE, D.; CRISAN, A.; VAN DE VEN, P. H. *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*. DG IV/EDU/LANG, 2009. Disponível em: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE\\_texts\\_Source/EducPlurInter-Projet\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/EducPlurInter-Projet_fr.pdf). Acesso em: abril de 2015.
- COLTIER, D. Approches du texte explicatif. *Revue Pratiques*, 51, p. 3-22, 1986. Disponível em: [http://www.pratiques-cresef.com/p051\\_co1.pdf](http://www.pratiques-cresef.com/p051_co1.pdf). Acesso em: abril de 2015.
- CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Éditions Didier, 2001. Disponível em: [http://www.editionsdidier.com/files/media\\_file\\_3403.pdf](http://www.editionsdidier.com/files/media_file_3403.pdf). Acesso em: abril de 2015.
- CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures-CARAP*. Éditions du Conseil de l'Europe, 2012. Disponível em: <http://www.ecml.at/Recursos/ECMLPublications/tabid/277/PublicationID/82/language/fr-FR/Default.aspx>. Acesso em: abril de 2015.
- CORNAIRE, C.; RAYMOND, P. M. *La production écrite*. Paris: Clé Internationale, 1999.
- CUQ, J. P.; GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2005.
- CYR, P. *Les stratégies d'apprentissages*. Paris: Clé International, 1998.
- DEGACHE, C. *Didactique du français parmi les langues romanes*. Cours Master 2. Université Stendhal Grenoble 3, 2013.
- DEGACHE, C., MELO, S. Introduction. Un concept aux multiples facettes. In: *L'intercompréhension, Les Langues Modernes 1/2008*. Revue de l'APLV, p. 7-14, 2008. Disponível em: [http://www.galanet.eu/publication/fichiers/Intro\\_LM1-2008\\_Degache\\_Melo.pdf](http://www.galanet.eu/publication/fichiers/Intro_LM1-2008_Degache_Melo.pdf). Acesso em: abril de 2015.
- DE KONINK, Z; BOUCHER, E. Écrire en L1 ou en L2: processus distincts ou comparables? *La Revue de L'AQEFLS*, 2-3, 14, p. 23-50, 1993a. Disponível em: [http://www.academia.edu/532946/%C3%89crire\\_en\\_L1\\_ou\\_en\\_L2\\_processus\\_distincts\\_ou\\_comparables](http://www.academia.edu/532946/%C3%89crire_en_L1_ou_en_L2_processus_distincts_ou_comparables). Acesso em: abril de 2015.
- DE KONINCK, Z; BOUCHER, E. Comment écrit-on dans une nouvelle langue? *Québec Français*, 90, p. 35-37, 1993b. Disponível em: <http://id.erudit.org/iderudit/44528ac>. Acesso em: abril de 2015.

ESCUDE, P.; JANIN, P. Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme. Paris: CLE International. 2010.

GAJO, L. L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue. In: CONTI, V; GRIN, F. *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Geneva: Georg, p. 131-150, 2008. Disponible em: [http://www.adeb.asso.fr/tours2007/Gajo\\_Laurent\\_1.pdf](http://www.adeb.asso.fr/tours2007/Gajo_Laurent_1.pdf). Acesso em: abril de 2015.

JAMET, M. C. L'intercompréhension: de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa? Autour de la définition. *Publifarum*, 11, 2010. Disponible em: [http://publifarum.farum.it/ezine\\_pdf.php?id=144](http://publifarum.farum.it/ezine_pdf.php?id=144). Acesso em: abril de 2015.

ROULET, E. Peut-on intégrer l'enseignement -apprentissage décalé de plusieurs langues? *Babylonia*, 2, p. 22-25, 1995. Disponible em: [http://babylonia.ch/fileadmin/user\\_upload/documents/1990-1999/Baby2\\_95x.pdf](http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/1990-1999/Baby2_95x.pdf). Acesso em: abril de 2015.

# **ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA EM UMA ABORDAGEM MULTIMODAL NO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA PÚBLICA**

Helenice de Paiva **ALMEIDA**

A escolha do tema a ser discutido está relacionada à minha trajetória como professora de Língua Inglesa (LI) há dezenove anos na rede estadual do Vale do Paraíba, interior de São Paulo, e às minhas reflexões e inquietações referentes ao papel da linguagem no processo de ensino-aprendizagem. Meu interesse por essa temática justifica-se, em parte, pela minha prática como professora, vivendo no cotidiano de sala de aula situações que apontam a necessidade de se compreender a organização discursiva como um espaço crítico-colaborativo entre professor e alunos na produção de conhecimentos por meio da multimodalidade. O termo “multimodal” tem sido usado para nomear textos constituídos por combinação de recursos de escrita (fonte, tipografia), som (palavras faladas, músicas), imagens (desenhos, fotos reais), gestos, movimentos, expressões faciais, entre outros, de acordo com Dionísio (2011).

Como aponta Rojo (2009), para que o indivíduo seja um cidadão protagonista e esteja preparado para as demandas sociais, não basta mais decodificar o código escrito, é preciso que o aluno seja capaz de compreender e produzir variados efeitos de sentido dos textos. Surge então a necessidade de práticas didáticas que contextualizem novas formas de competências nas quais a informação se propague de forma rápida, interativa e por meio de textos multimodais, ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos).

Este estudo está apoiado na Teoria Sócio Histórico Cultural - TSHC (VYGOTSKY, 1934/2005), que considera a interação entre os indivíduos como fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem, pois é por meio das relações realizadas na coletividade que

o indivíduo interioriza formas psicológicas de funcionamento. E também está baseado nos pressupostos do material proposto pelo Currículo do Estado de São Paulo, que salienta a necessidade da Escola contribuir para a inserção dos alunos na comunidade maior.

Esse quadro teórico-prático possibilitou minha reflexão sobre o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, para a construção de contextos que possibilitassem aos alunos experiências de uso da língua com foco no desenvolvimento linguístico-comunicativo-discursivo. Especificamente este artigo descreve a organização de uma sequência didática (SD) com textos multimodais para construção de um contexto de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com extrema dificuldade de domínio da LI, com base em Dolz e Schneuwly (2004, p.83).

Está organizado nas seguintes etapas: apresentação da fundamentação teórica - as teorias que sustentam o trabalho de pesquisa; a descrição SD - em que destaque o contexto e participantes; a discussão dos resultados; e por fim, as considerações finais.

### **Fundamentação Teórica**

Este artigo fundamenta-se no conceito de Multimodalidade nas novas práticas discursivas de acordo com Dionísio (2011), Rojo (2012, 2013), Cope e Kalantzis (2009) e nas discussões de Vygotsky sobre a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) para a compreensão dos contextos das relações em sala de aula e a transformação das mesmas, motivada pela reorganização das ações participantes, das regras, da divisão de trabalho e de sua relação com a comunidade fora da escola. O foco está nas contribuições teóricas de Vygotsky (1934/2005), especialmente, nos conceitos relacionados à aprendizagem e desenvolvimento na produção de uma SD, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p.83): atividade, mediação, linguagem, ZPD; sentido e significado.

### **Multimodalidade**

De acordo com Rojo (2013, p.11), a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos foi afirmada pela primeira vez em 1996, em um manifesto resultante de um colóquio do Grupo de Nova Londres (doravante, GNL), um grupo de pesquisadores dos

letramentos que, reunidos em Nova Londres, em Connecticut (EUA), após uma semana de discussões, publicou um manifesto intitulado “A Pedagogy of Multiliteracies”- Designing Social Futures (“Uma pedagogia dos multiletramentos” –desenhando futuros sociais). O grupo afirmava a necessidade de a escola tomar a seu cargo os novos letramentos da sociedade contemporânea, devido às Tecnologias de Informação e da Comunicação e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado.

O conceito de multiletramentos, de acordo com Rojo (2013, p.14), articulado pelo Grupo de Nova Londres, busca justamente apontar, por meio do prefixo “multi”, dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem. Nessa direção, salientam, por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos, e, por outro, a pluralidade e a diversidade cultural. Ou seja, uma educação linguística adequada ao estudante multicultural da sociedade atual, buscando desenvolver a habilidade de expressar e representar identidades multifacetadas apropriadas a diferentes modos de vida, espaços cívicos e contextos de trabalho. Possibilitam a construção de contextos em que os alunos aprendem a ler o mundo criticamente para compreender os interesses culturais divergentes que informam significações e ações, suas relações e suas consequências, como discutem Kalantzis e Cope (2006a, p.147).

Segundo Rojo (2013, p.13), o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Sendo assim, novos desafios ao ensino de línguas começam a agigantar e apontam os diferentes gêneros de texto organizados por diferentes modalidades de linguagem, verbal escrita, verbal oral, não verbal, imagética, sonora etc., denominadas de gêneros multimodais.

A convivência com os multiletramentos advindos das novas relações sócio-históricas e dos instrumentos multissemióticos, que essas relações materializam, impulsiona a escola a desenvolver capacidades de linguagem com diferentes semioses, como as imagens estáticas ou em movimento, as cores, os sons, os efeitos computacionais etc

Na mesma direção, Cope e Kalantzis (2009) salientam a importância da criação de contextos de aprendizagem que despertem a sensibilidade dos aprendizes para o mundo global

digital. Os autores enfatizam que aprendizados cotidianos são diferentes de aprendizados escolares. Isso significa que, para eles, os aprendizados cotidianos envolvem movimentos endógenos, involuntários, inconscientes, amorfos, casuais (fortuitos), indiretos. Já os aprendizados desenvolvidos em contexto escolar necessitam ser exógenos, conscientes, sistemáticos, explícitos, estruturados e orientados.

Cope e Kalantzis, (2009) sugerem, frente às novas questões da sócia-história, novas necessidades de aprendizagem, e novas possibilidades de ensino que levem em conta todas as formas de linguagem (verbal e não verbal), com foco no aprendiz como protagonista nesse processo dinâmico de transformação e de produção de conhecimento e não mais um simples reprodutor de saberes.

Com base nas considerações acima, essa proposta deve considerar os textos multimodais que incorporam outras linguagens, além da oral e escrita. São estas propostas que envolvem novos modos de significar, de fazer sentido e de fazer circular discursos na sociedade contemporânea.

Conforme Rojo (2012, p. 26), precisamos também pensar em como as novas tecnologias da informação podem transformar nossos hábitos institucionais de ensinar- aprender nas relações colaborativo-críticas, como discutido por Vygotsky. Para a autora, em lugar de impedir/disciplinar o uso de internetês na internet (e fora dela), é importante investigar por que e como esse modo de se expressar funciona; em lugar de proibir o celular em sala de aula, usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem, a fotografia, levando em conta as discussões de Bakhtin e Volochinov. Essa discussão apoiou a produção de contextos para que as atividades de língua inglesa resultassem em uma maior participação, aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, bem como a relação teórico-prática do conteúdo trabalhado em sala de aula com as experiências fora da escola para a produção e condução da sequência didática que foi desenvolvida.

### **Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural**

Os estudos de Vygotsky foram influenciados por Marx e Engels, que enfatizam o papel crítico do trabalho e dos instrumentos na transformação da relação entre os seres humanos e o

meio ambiente. Vygotsky (1934/2005) faz uma convergência entre a psicologia animal e a psicologia infantil e explica que tal convergência contribui significativamente para o estudo das bases biológicas do comportamento humano. O que difere o humano do animal é a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas.

Embora o uso de instrumentos pela criança durante o período pré-verbal seja comparável àqueles dos macacos antropóides, assim que a fala e o uso de signos são incorporados a qualquer ação, esta se transforma e se organiza ao longo de linhas inteiramente novas. Realiza-se, assim, o uso de instrumentos especificamente humano indo além do uso possível de instrumentos, mais limitado, pelos animais superiores. (VYGOTSKY, 1934/2005, p. 12).

Para Vygotsky (1934/2005), a linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente. Depois, quando a fala é convertida em fala interior, é que ela vem organizar o pensamento do indivíduo e torna-se uma função mental interna. Quando a criança ainda está diante de uma determinada situação-problema, ela necessita verbalizar para descrever e analisar a situação e, aos poucos, o caráter de planejamento vai surgindo para a solução do problema. Desse modo, a capacidade das crianças para usar a linguagem como um instrumento para a solução de problemas ocorre ao longo de seu desenvolvimento, no momento em que a fala socializada (que foi previamente utilizada para dirigir-se a um adulto) é internalizada. Em vez de apelar para um par mais experiente, as crianças passam a apelar a si mesmas; a linguagem passa, assim, a adquirir uma função intrapessoal.

Vygotsky (1934/2005) explica que a fala reorganiza o pensamento e, é por meio desta reorganização que o indivíduo é capaz de operar com signos. Mesmo em estágios elementares do desenvolvimento, existem dois tipos de memória: a natural e a mediada. A primeira refere-se à impressão não mediada pelas experiências com traços mnemônicos; é um tipo de memória predominante no comportamento de pessoas iletradas. A segunda se estende para além do biológico, pois sofre influência de estímulos externos ou artificiais.

Os estímulos externos, os signos, são um produto das condições específicas do desenvolvimento social. Eles funcionam como um instrumento psicológico análogo. Em sua fase elementar, de memória não mediada ou direta, a criança depende exclusivamente de signos externos. Conforme ela se desenvolve, passa a sofrer mudanças radicais por meio da atividade

mediada (por exemplo, a memorização) quando ocorre um processo interno. Esse processo de internalização possibilita a reconstrução interna de uma operação externa que consiste em uma série de transformações:

- a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. Para que haja, de fato, o desenvolvimento dos processos mentais superiores, é fundamental a transformação da atividade que utiliza signos; por exemplo, a criança deseja algo que está fora de seu alcance. Ao pedir ajuda a um adulto apontando para o que deseja, o ato de “pegar” transforma-se no ato de apontar.
- b) Um processo interpessoal (na relação com os outros) é transformado num processo intrapessoal (no nível individual). Isso se aplica à memória lógica e à formação de conceitos, ou seja, na relação com um par mais experiente, a criança se percebe que ao apontar para um determinado objeto, o adulto irá pegá-lo.
- c) A transformação de um processo interpessoal em um processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento, pois seguindo uma espécie de “espiral”, as funções tornam-se internas, portanto, um processo mental superior.

Essas operações mais complexas, as funções psicológicas superiores, são formadas pelas experiências enquanto criança, cujos aspectos sociais são determinantes. As funções superiores ocorrem ao longo do processo de internalização do conhecimento; representam o domínio de uma nova habilidade como resultado do desenvolvimento do indivíduo partindo das relações sociais para ser internalizado. Discuto, a seguir, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal.

### **Zona de Desenvolvimento Proximal na aprendizagem e desenvolvimento**

O desenvolvimento, para Vygotsky, não é uma acumulação lenta de mudanças, mas, sim, um processo dialético, cíclico e irregular que entrelaça fatores externos e internos e processos adaptativos. Aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados e podem ser determinados por dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento proximal (ZPD).

Vygotsky (1934/2005) explica que

o nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados (p. 95-96).

A zona de desenvolvimento proximal (...) é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (p. 97).

Em outras palavras, os níveis de desenvolvimento funcionam como um espiral contínuo. O nível real é o que o indivíduo já sabe realizar sozinho; o nível potencial é o que o indivíduo realiza com a ajuda de um par mais experiente. O nível proximal é o “espaço”, o “elo” entre o real e o potencial que ainda está em processo de maturação. Para Vygotsky (1934/2005), o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a ZPD caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

O aprendizado é um processo inteiramente social que enfatiza a dialogicidade e as funções da linguagem em um processo de desenvolvimento cognitivo mediado. Vygotsky (1934/2005) analisa:

- a) O processo e não o objeto; a reconstrução do desenvolvimento;
- b) As relações reais entre os estímulos externos e as respostas internas que servem de base para as formas superiores de comportamento humano;
- c) A alteração do caráter automático, mecanizado e fossilizado das formas superiores de comportamento, retornando à sua origem através do experimento.

O conceito de ZPD se faz importante porque além de colaborar com a análise dos processos internos que vão sendo elaborados e reelaborados tanto pelos alunos, quanto pela professora-pesquisadora, considera o meio ambiente como propiciador de uma série de novos objetos para que o raciocínio dos sujeitos atinja as funções psicológicas superiores e a compreensão e reorganização de sentidos e significados, o que discuto, a seguir.

### **Sentido e significado**

Segundo Vygotsky (1934/2008), “Uma palavra sem significado é um som vazio”. O significado é um critério da palavra e, do ponto de vista da Psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. Desse modo, “[...] a palavra é um processo vivo e o pensamento nasce das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta,

e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra” (VYGOTSKY, 1934/2008, p. 190).

Para Vygotsky (1934/2008), o significado das palavras é dinâmico e modifica-se à medida que o indivíduo se desenvolve nas interações sociais. A relação entre pensamento e palavra passa por constantes transformações, por isso os sentidos são complexos e variáveis, pois se modificam de acordo com as situações em que a mente o utiliza.

Dependendo do contexto, uma palavra pode significar mais ou menos do que significaria se considerada isoladamente: mais, porque adquire um novo conteúdo; menos, porque o contexto limita e restringe seu significado (VYGOTSKY, 1934/ 2008, p. 182).

A palavra, enquanto signo ideológico, é carregada de significados, é organizadora do pensamento e, ao ser verbalizada pelo locutor e compreendida pelo interlocutor, constrói novos sentidos-e-significados despertados por eventos psicológicos em nossa consciência e de acordo com a situação concreta de enunciação. Dessa forma, as interações sociais são fundamentais para a aprendizagem, haja vista que o homem se apropria de conceitos complexos nessas relações que estão em constante processo de transformação e reconstrução.

Ao considerar a TSHC fundamental para compreender a maneira como o indivíduo se constitui e de que maneira isso afeta seu desenvolvimento, a construção de ZPD pressupõe trocas de conhecimento, experiências e valores que partam de sua “zona real”, de seus conhecimentos cotidianos em direção à apropriação de uma nova totalidade construída mediante conflitos, contradições e sentidos-e-significados, já que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é internalizado com base nos desejos, necessidades e aspectos afetivo-volitivos de cada sujeito.

Partindo-se do pressuposto de que o contexto social, histórico e cultural é determinante para a constituição do indivíduo ou o que ele poderia vir a ser, apresento, a seguir, o conceito de colaboração crítica nas relações sociais: a PCCol.

### **A Pesquisa Crítica de Colaboração - PCCol**

Considerando que o método, para Vygotsky (1934/2005), visa compreender e analisar o processo de desenvolvimento e não o produto, em uma pesquisa é necessário abranger o processo de desenvolvimento em todas as suas fases e mudanças, descobrir sua natureza e sua essência.

Magalhães (2011) comenta que é necessário, na PCCol, um novo modo de olhar para ações próprias e de outros, além de compreendê-las criticamente, em relação a valores, objetivos, teorias e necessidades dos contextos particulares de ação. Esse novo olhar exige que

a procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Nesse caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo. (VYGOTSKY, 1934/2007, p. 69).

Pautada em Vygotsky, Magalhães (2011) explica que os processos de aprendizagem e desenvolvimento são uma unidade, construções sociais, coletivas e colaborativas em que as ações dos indivíduos são entendidas e discutidas como processos dialéticos e históricos, e não como processos individuais e a-históricos. Nesse contexto, a ZPD é o espaço entre “o que os participantes são” e “o que estão em processo de tornar-se”, isto é, como uma zona de ação criativa, uma atividade transformadora “prático-crítica”, em que colaboração e criticidade são imprescindíveis à possibilidade de desenvolvimento. O foco está na criação de novos significados em que as mediações sociais são “pré-requisito” (instrumento) e “produto” (desenvolvimento).

É com base na afirmação anterior que justifico apresentar neste artigo o conceito de colaboração crítica como fundamentação teórica e, ao mesmo tempo, escolha metodológica, já que teoria e prática estão imbricadas e em constante processo de transformação.

Magalhães e Oliveira (2011) afirmam que a colaboração crítica marca o compartilhamento e a negociação de significados na articulação de um processo que conduz a uma transformação permeada pela contradição e pelo conflito. Nesse quadro, Ninin (2011) explica que a colaboração crítica é:

um processo que envolve tensão e no qual os envolvidos buscam construir significados a partir de divergências oriundas de suas diferentes experiências

de vida (...) os envolvidos em um processo colaborativo podem permanecer juntos por diferentes motivos, assim como podem negociar sua participação, estando sempre em busca de produzir conhecimentos (...) os processos de tensão envolvidos na colaboração são resultantes da história sociocultural dos sujeitos. Nessa direção, também é possível afirmar que quando os motivos dos sujeitos envolvidos nas atividades tendem a se aproximar é que ocorre o processo de expansão e de transformações (NININ, 2011, p. 99).

Desse modo, no processo interacional e de compartilhamento de ideias mediados pela linguagem é que os sujeitos devem ajudar-se mutuamente para reorganizar, reconstruir os saberes e, em um espaço colaborativo, adquirirem novos conhecimentos.

A seguir, discuto e descrevo a base teórico-prática da sequência didática em foco neste artigo.

### **Sequências Didáticas**

O conceito de Sequência Didática está apoiado na perspectiva discutida por Dolz e Schneuwly (2004), que a concebe como uma virada discursiva no tocante ao enfoque que é dado aos textos, compreendendo que o gênero, enquanto instrumento, propicia um enquadramento contextual e social do trabalho com leitura e escrita, bem como dos gêneros orais. Cabe ressaltar, ainda, que a sequência didática não foi desenvolvida previamente para ser seguida à risca, mas foi elaborada durante todo o processo de ensino-aprendizagem com vistas aos interesses didáticos que orientaram minha prática voltada para criar, reorganizar e, sobretudo, transformar tanto os alunos quanto a professora pesquisadora.

Segundo Rojo (2012), as práticas de linguagem materializam-se em gêneros de texto, que se institucionalizam no meio social devido a certas regularidades instauradas pelo contexto imediato e histórico dos sujeitos da interação. Entendendo que as regularidades internas e externas aos gêneros podem se tornar elementos ensináveis dentro do conteúdo das aulas de língua inglesa, Dolz e Schneuwly (2004) salientam que o gênero é um “megainstrumento”, cuja configuração se estabiliza por meio de “vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), o que permite a ação eficaz em sala de aula”.

Para os autores, o ensino da comunicação oral e escrita “pode e deve” acontecer de forma sistemática. Para isso, eles propõem uma “sequência didática”, ou seja, uma “sequência

de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar determinada prática de linguagem” dos alunos. Para seu desenvolvimento apontam como necessário compreender que os gêneros de texto são uma forma de “cristalização” das práticas de linguagem, consideradas como instrumento de interação social, construídas historicamente por agentes sociais.

Como apontam, esses instrumentos são tripolares e considerados como mediadores de toda estratégia de ensino constituídos por duas faces: o artefato material e os esquemas de utilização. A primeira face, o artefato material, é o produto material externo ao sujeito, cujas operações tornam possíveis os fins para os quais o instrumento é destinado. A segunda face, os esquemas de utilização do sujeito, é o modo como o indivíduo articula as possibilidades de ação do objeto. Em outros termos:

O instrumento, para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização. Esses esquemas de utilização são plurifuncionais: por meio deles, o instrumento faz ver o mundo de uma certa maneira e permite conhecimentos particulares do mundo (o machado e a dureza da madeira, para tomarmos o exemplo leontieviano). (SCHNEUWLY, 2004, p. 22).

No contexto escolar, portanto, o gênero textual é utilizado como um meio de articular as práticas sociais e os objetos escolares e a sequência didática, definida como um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. Tal sequência tem precisamente a finalidade de possibilitar que o aluno se aproprie de um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada em uma dada situação de comunicação. Servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagens novas ou dificilmente domináveis.

Na figura 1, pode-se analisar a estrutura de base de uma sequência didática:

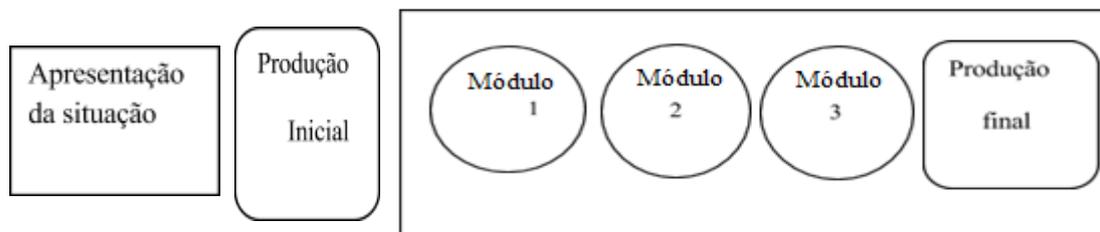


Figura 1 - Esquema de sequência didática. Fonte: Dolz e Schneuwly (2004, p. 98)

A apresentação da situação expõe os alunos àquilo que será, de fato, realizado na produção final. Em outras palavras, é a apresentação do gênero a ser abordado, os destinatários, como será sua produção e os conteúdos a serem trabalhados. Para os autores, a produção inicial tem caráter diagnóstico e revela tanto para os alunos, como para o professor as representações que cada um tem em relação ao gênero. Serve para circunscrever as capacidades que os alunos já possuem, suas necessidades de aprendizagem em direção ao desenvolvimento de suas potencialidades.

Os módulos são as atividades propostas pelo professor de acordo com as necessidades e os problemas que aparecerão na primeira produção, estabelecendo os instrumentos necessários para superá-los com um movimento do conteúdo desde o simples para o mais complexo.

Por último, a produção final permite ao aluno colocar em prática a produção do gênero que aprendeu. E essa produção final permite ao professor realizar uma avaliação do processo de desenvolvimento do aprendiz.

Descrevo, a seguir a SD produzida com base nas discussões acima e desenvolvida em sala de aula com uma classe de segundo ano do Ensino Médio de uma escola da rede estadual.

### **Seqüência didática: Advertising (propaganda)**

Esta SD foi desenvolvida em uma Escola Estadual do Interior do Vale do Paraíba, onde sou professora efetiva desde 2006. A Escola possui 182 alunos e é localizada em um contexto-sócio-histórico com dificuldades, tais como: alto índice de violência, notas baixíssimas em

todas as avaliações feitas pelo Governo Federal, como: SARESP<sup>1</sup>; Avaliação de Aprendizagem em Processo<sup>2</sup>, IDESP<sup>3</sup>.

A sala focal possui vinte e nove alunos, porém nove não são assíduos. As aulas aconteciam no período noturno e alguns alunos tinham permissão para chegar atrasados, por causa de seus trabalhos. As aulas de Inglês aconteciam às terças-feiras (a primeira aula do período) e na sexta-feira (a terceira aula do período, com baixíssimo comparecimento).

A escola apresenta, como missão primordial, assegurar um ensino de qualidade, de inclusão, que garanta o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos por meio de aprendizagens significativas, que possam torná-los cidadãos participativos, críticos, reflexivos, capazes de ampliarem seus potenciais de forma construtiva para seu próprio futuro e de sua sociedade. Porém, desde 2012, a escola passa por dificuldades com relação à assiduidade, evasão e/ou desistência.

A sequência didática desenvolvida em sala de aula com os alunos teve como foco produzir uma propaganda em LI com uma abordagem multimodal. Para lograr este objetivo, organiza-se em cinco partes. Cada parte possui atividades com objetivos diferentes a serem alcançados progressivamente em cada aula. A seguir, apresento a descrição de cada atividade e seus objetivos.

### **Atividade 1: Apresentação da situação**

A primeira atividade teve como objetivo diagnosticar o que o aluno já sabia sobre o gênero propaganda. Está situada no nível discursivo a fim de focar algumas questões em inglês sobre quais propagandas são mais chamativas e o porquê, com a finalidade de refletir sobre a relação consumidor-consumo, com base em conhecimento de mundo dos alunos;

---

<sup>1</sup> Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - é uma avaliação externa, aplicada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para alunos das redes estadual de ensino que estão matriculados nos 2º, 3º, 5º, 7º e 9º. anos do ensino fundamental e 3ª. Série do Ensino Médio.

<sup>2</sup> A avaliação é aplicada duas vezes ao longo do ano letivo, em fevereiro e agosto, a fim de diagnosticar o nível de aprendizado dos alunos matriculados na rede estadual de ensino e identificar o desempenho dos alunos por meio das competências e habilidades trabalhadas no Currículo do Estado de São Paulo.

<sup>3</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo é um indicador criado desde 2007 pela Secretaria de Educação de São Paulo para avaliar a qualidade das escolas da rede.

reconhecer os diferentes veículos de propagandas e quais seriam os mais eficientes na comunidade em que moram; suas vantagens e desvantagens.

A figura 2 contém algumas propagandas utilizadas na atividade ao abordar a questão: *What do you think all these images have in common?*



Figura 2 – US Adds. Fonte: American Business Media Association

O objetivo era sensibilizar os alunos para o tema proposto, trabalhar com seu conhecimento de mundo, despertando-os para uma reflexão sobre a relação consumidor-consumo. Com base em Ninin (2013, p.25), nessa situação enunciativa, pergunta-se para saber o que o outro pensa sobre um dado assunto, pergunta-se para persuadir o outro para confundir-lo, para satisfazer uma necessidade pessoal, para ensinar algo ao outro, para avaliá-lo, para ajudá-lo a formular/reformular modos de pensar, para impulsionar a reflexão entre pares, para estabelecer um confronto entre pontos de vista.

A aula ocorreu no dia 25 de março de 2014, sendo a primeira aula da SD. Foi iniciada com a apresentação de alguns slides sobre “advertising”, pois era assunto do material do caderno 1 do currículo de Inglês do Estado de São Paulo. Como mencionado, iniciei com a pergunta sobre qual era a propaganda mais chamativa e por quê. Para avaliar o conhecimento

prévio dos alunos, mas também para engajá-los nas próximas aulas, pedi que identificassem e descrevessem os produtos e o que mais aparecia na propaganda (*slogan*, nome da empresa, nome do produto, informações sobre o produto), o público-alvo de cada propaganda (adultos, homens, mulheres, adolescentes, crianças) e pedi que justifiquem suas respostas, apontando quais características das propagandas definiam o público a que era dirigida. Também foi solicitado que apontassem os recursos utilizados para mostrar cada produto: imagens, fotos ou desenhos; as cores: fortes ou claras; as letras: grandes ou pequenas; se havia pessoas na propaganda e a descrição delas e de suas ações, caso houvesse. Por último, perguntei qual produto comprariam, como resultado da propaganda e por quê.

### **Atividade 2 - Produção Inicial**

Iniciei a segunda atividade fazendo algumas perguntas tais como: Quem compra por impulso? Quem compra por necessidade? Quem compra porque está na moda? Quem compra porque está barato? Quem sabe o significado da palavra *shopaholic* - *workaholic* - *alcoholic*? Conhecem alguém que possa ser considerado um *shopaholic*?

Nessa atividade, situada no nível enunciativo, os alunos deveriam ler os três textos propostos e observar seu contexto de produção. Em seguida, localizar informações específicas no texto com leitura detalhada, relacionando veículo de propaganda, produtos e público-alvo. E responder aos exercícios do caderno do aluno, volume 1, páginas 27, 28 e 29.

Read the texts and match them with the following titles: (A) Radio Advertising – Pros and Cons; (B) TV Advertising – Pros and Cons.

**Text 1**

( ) It is still the dominant way of advertising around the world. Most people spend more than five hours a day in front of it. There are some advantages to advertising your product using this media format: a) It can reach the largest audience in a short period of time; b) Its audience is the most attentive one; c) It shows your product with movement and sound. On the other hand, there are some disadvantages: a) You need to hire an advertising agency to produce the ad and it is costly; b) Fees for airtime broadcasting are very high; c) To make any changes, you have to hire an agency again, which represents additional investment.

**Text 2**

( ) It is still very effective and powerful despite the proliferation of other media. There are some advantages to advertising your product making use of this media format: a) It is cheaper to produce; b) You have an opportunity to tell a story about your product in a fun and entertaining way relying exclusively on verbal language, sound and music. On the other hand, there are some disadvantages: a) Prices vary throughout the broadcasting hours; b) You reach fewer people since audiences tend to be more specific.

Elaborados especialmente para o São Paulo faz escola.

Texto retirado do Currículo do Estado de São Paulo volume 1, 2014, p.28.

Os alunos se organizaram em grupos de quatro pessoas para responder ao que era solicitado na atividade. Orientei-os a sublinhar as palavras-chave e cognatas dos textos, procurando compreendê-las. Sugeri o uso do aplicativo de dicionário do celular, caso fosse necessário. Logo em seguida, corriji a atividade oralmente e pedi aos grupos que justificassem suas respostas, apontando/sublinhando quais informações dos textos os levaram a essa conclusão.

O objetivo da atividade 2 era reconhecer os diferentes veículos de propagandas, suas vantagens e desvantagens; localizar informações específicas em um texto e relacionar informações entre textos. Procurei fazer a integração do conteúdo do currículo do Estado de São Paulo com a multimodalidade proposta por Rojo (2013), usando o inglês como língua franca, criando sentido na multidão de dialetos, acentos, discursos, estilos e registros presentes na vida cotidiana. Com base em Cope e Kalantzis (2007), procurei criar contexto que tornasse os alunos produtores de conhecimentos a partir das novas ferramentas e dispositivos digitais, possibilitando-lhes o compartilhamento de novas formas de construção colaborativa, levando-os a se tornarem produtores e não apenas consumidores de conhecimento.

### Atividade 3

Para começar a atividade, conversei sobre os anúncios com a turma de alunos; perguntei-lhes onde era possível encontrar esses textos (revistas sobre turismo, jornais, folhetos em agências de turismo), quem os publicou (agências de turismo), qual seu objetivo (vender o produto) e que tipo de informações apresentavam (descrição da cidade). Para enfatizar o conhecimento sistêmico, discutimos a formação do grau comparativo com palavras curtas (*adjective + ER*) e com palavras longas (*MORE + adjective*) e do grau superlativo com palavras curtas (*THE adjective + EST*) e com palavras longas (*THE MOST + adjective*).

<p><b>The largest</b></p>	<p><b>The most important</b></p>	<p><b>Cleaner</b></p>	<p><b>More modern</b></p>
-------------------------------	--------------------------------------	-----------------------	-------------------------------

Ressaltei o papel do uso de expressões avaliativas nas propagandas, com o objetivo de convencer o consumidor a efetuar a compra do produto. Solicitei que discutissem com o colega do lado a diferença entre a formação do comparativo e do superlativo na língua inglesa, pois a usariam na próxima atividade.

A figura 3 foi utilizada com a finalidade de levantamento de ideias, reconhecimento de mensagens implícitas em anúncios ou propagandas (linguagens verbal e não verbal);

- *Who is the target public? How do you know?*
- *Where can you possibly find this type of advertisement?*
- *How do these advertisements try to persuade people to visit the countries?*



Figura 3 – Propagandas. Fonte: Currículo do Estado de São Paulo, 2012, p.57, 58.

A terceira atividade teve como objetivo explorar o nível enunciativo das propagandas, identificar o assunto principal do texto; inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto; perceber a organização do texto e sua finalidade; reconhecer diferentes objetivos das propagandas; compreender a organização sistêmica de uma propaganda escrita cujo objetivo central é a argumentação com foco em convencer o outro; trabalhar o conhecimento sistêmico – expressões avaliativas, uso de comparativo e superlativo para descrever o produto.

Nesta atividade, foram criadas zonas de Desenvolvimento Proximal (ZPD) de acordo com Vygotsky (1934/2007), a fim de que os alunos compartilhassem conhecimentos tanto linguísticos quanto culturais. Linguísticos, pois para escreverem uma propaganda teriam que compartilhar diferentes experiências e conhecimentos culturais, pois alguns alunos não sabiam nada sobre “Philippines”.

### **Produção final**

Na quarta atividade os alunos foram ao laboratório de informática da escola, chamado de “Acessa Escola”<sup>4</sup> com a finalidade de elaborar uma propaganda para apresentar para a sala. Solicitei que a fizessem em *Power Point*, que consultassem *sites* de propagandas, que poderiam usar o *Google tradutor* se tivessem alguma dúvida. Teriam que realizar a atividade em duplas e um teria que colaborar com o outro. Conforme Magalhães (2011), é necessário um novo modo de olhar para as ações próprias e para a dos outros, além de compreendê-las criticamente, em relação a valores, objetivos, teorias e necessidades dos contextos particulares de ação. Os autores Cope e Kalantzis (2008 a), salientam a importância da criação de contextos de aprendizagem que despertem a sensibilidade dos aprendizes para o mundo global digital.

### **Atividade 5**

Na quinta atividade, os alunos solicitaram alguns minutos para terminarem as propagandas no laboratório de Informática. Disse-lhes que teriam 15 minutos para terminarem e, depois, apresentariam para os próprios colegas o que fizeram.

A figura 4 contém exemplos de propagandas produzidas pelos alunos ao final da atividade.

---

<sup>4</sup> Acessa Escola, um programa do Governo do Estado de São Paulo, desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação, sob a coordenação da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), tem por objetivo promover a inclusão digital e social dos alunos, professores e funcionários das escolas da rede pública estadual. Por meio da Internet, ele possibilita aos usuários o acesso às tecnologias da informação e comunicação para a construção do conhecimento e o fortalecimento social da equipe escolar.



Figura 4 – Propagandas dos alunos. Fonte: Confeção dos alunos.

### Análise das propagandas elaboradas pelos alunos

Para este artigo, foram escolhidas quatro propagandas elaboradas pelos alunos. Elas foram analisadas de acordo com suas características unitárias, como cores, estilos tipográficos, imagens, entre outras, e infere-se que tais dados podem atribuir sentidos distintos e possivelmente mais complexos do que os textos constituídos apenas pela linguagem verbal, haja vista que em grande parte da publicidade, são principalmente as imagens que envolvem o leitor, a fim de persuadi-lo. Diante disso, a análise segue na sequência os elementos que cooperam na composição multimodal: as cores, estilo tipográfico e tipo de imagem.

A primeira propaganda, ou seja, a propaganda letra a, objetiva chamar atenção do interlocutor para cuidar de animais, percebe-se que a cor preta na parte superior e azul mais claro na parte inferior cumprem a função de suavizar o ambiente ou cenário, assim como as

figuras de filhotes de animais bem cuidados. Dessa forma, a impressão é de que é esse o efeito que uma boa ação pode proporcionar. Do ponto de vista verbal, os dizeres da propaganda instauram uma interlocução ou, mais precisamente, uma interação pública.

Essa combinação dos elementos na forma de texto e seus respectivos sentidos podem ser observados a partir de três aspectos principais: a) o valor da informação (a disposição de um elemento que lhe confere valores particulares conforme a área da página que ocupa); b) enquadramento (presença ou ausência de molduras que expressam conexão ou desconexão entre os elementos do texto); e c) saliência (recursos que atraem a atenção do observador para determinados pontos ou participantes na imagem – tamanho relativo, cor, contraste e posicionamento em primeiro plano ou segundo plano).

Na propaganda b, os recursos tipográficos, como fonte, negrito ou uso de cor servem para salientar determinados elementos ou criar efeitos de sentido particulares: por exemplo, fontes serifadas, como a *Times New Roman*, podem remeter a contextos jornalísticos.

Além disso, escolhas na cor da fonte podem estabelecer afiliações com determinados grupos sociais (rosa, com o universo feminino; a cor revela informações culturais, como costumes, crenças, religião, simbolismo histórico, mitos, ritos, etc.). O conhecimento sobre as cores demonstra, além dos significados culturais, a influência que elas exercem sobre o indivíduo. Da perspectiva verbal o objetivo da propaganda é cativar e estimular o leitor a visitar a loja e comprar os acessórios para bebê.

Na propaganda c, o enunciado “Cars’ style” tem como objetivo chamar a atenção do interlocutor para a realização de um sonho: um carro com estilo. Da perspectiva visual, três segmentos estão articulados em um fundo negro: o enunciado verbal com letras azuis e de imprensa, segmentadas em duas partes colocadas nas partes superior e inferior da totalidade visual, e entre eles, diversas partes de carros. Assim, do ponto de vista verbal, evidencia um sujeito enunciativo diferenciado que anseia por um carro diferenciado.

Na propaganda d, percebe-se que a cor cinza com matiz mais saturado na parte superior e nuvens leves esbranquiçadas na parte inferior cumpre a função de suavizar o ambiente ou cenário. Da perspectiva verbal, o objetivo da propaganda é estimular o interlocutor a uma conexão direta com o consumidor, que está preocupado com o seu corpo, em praticar atividades físicas e em manter uma vida saudável. Um aspecto fundamental a ser considerado na multimodalidade são as cores.

As cores presentes na imagem têm o objetivo de cativar e estimular o leitor. O vermelho usado no nome da academia, por exemplo, está culturalmente associado a sentimentos fortes, como perigo, amor, calor e vida. Além da cor, outro elemento visual que contribui para a produção de significados no texto multimodal é o estilo tipográfico. Quanto ao estilo, nota-se que a fonte é do tipo bastão, isto é, reta, o que reforça a imagem de juventude aliada ao produto. A imagem consiste em dois participantes: a feminina, representada vestindo traje esportivo, magra, sorridente e o masculino, que subentende ser o profissional que cuidará do corpo dela.

## Resultados

A SD revelou que a inclusão de atividades variadas e o uso de mídias diversificadas possibilitaram a criação de ZPD, em que as intervenções colaborativas exerceram um papel fundamental em provocar transformações mútuas nas trocas de experiências entre os participantes. Foi na relação professor-aluno e aluno-aluno que pude trazer para a zona real o conhecimento que ainda estava “à distância”. Minha intervenção como professora, mediada pela linguagem, possibilitou que os participantes agissem com os colegas e comigo, gerando conflitos que, para serem resolvidos, possibilitaram novos modos de pensar.

Neste contexto, pautada em Vygotsky, conforme Magalhães (2011), a ZPD foi um espaço entre “o que os participantes eram” e “o que estavam em processo de tornar-se”, isto é, como uma zona de ação criativa, uma atividade transformadora “prático-crítica”, em que colaboração e criticidade são imprescindíveis à possibilidade de desenvolvimento. O foco esteve na criação de novos significados em que as mediações sociais são “pré-requisito” (instrumento) e “produto” (desenvolvimento).

Isto é, os alunos se apropriaram da LI, passaram a localizar informações específicas por meio de leitura detalhada; anteciparam o conteúdo de um texto por meio da leitura do título. Por meio de perguntas, os participantes interagiram entre si, envolveram o agir com o outro para provocarem e serem provocados de tal modo que seguiram em direção ao desenvolvimento cognitivo.

Usaram o laboratório de informática para pesquisa, apropriaram-se da ferramenta *Power point*, de *sites* de busca, de inserção de figuras, de uso de cores diferentes em *slides*, de mudança

na fonte da letra e do gênero propaganda em Inglês. A intervenção do professor, nessa perspectiva, apoiou a apropriação de conceitos, incitando a articulação de conhecimentos já internalizados com conhecimentos novos. Além de construir uma opinião, inferiram significados por meio do contexto e produziram uma propaganda em inglês.

### **Considerações finais**

Este artigo teve como objetivo apresentar o resultado de uma sequência didática desenvolvida em uma Escola Estadual com alunos da segunda série do Ensino Médio e expor a transformação em um contexto sócio-histórico onde os alunos puderam compreender, no decorrer do trabalho, que a paisagem semiótica, as ilustrações, o texto verbal, as cores e o estilo tipográfico são extensivamente explorados nesse gênero de texto, veiculando significados e favorecendo a interação e a conexão do leitor com o produto anunciado.

A familiarização com essa teoria, no meu ponto de vista, pode, em curto prazo, enriquecer o trabalho com textos multimodais na sala de aula em várias disciplinas e, em longo prazo, contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre como imagens e linguagem verbal são ferramentas poderosas de significação e de construção da realidade. O acesso a tecnologias de comunicação e de representação possibilitam que um maior número de pessoas seja autor de textos multimodais.

A experiência foi gratificante, tendo em vista que os alunos participaram ativamente e se mostraram motivados a aprofundar a aprendizagem da língua inglesa. A interação ocorrida no laboratório de informática, um ambiente diferente da sala de aula, forneceu um contexto real para que os alunos utilizassem o idioma em foco que estavam aprendendo e se sentissem motivados a melhorar a escrita, para apresentar o produto final para os próprios colegas de classe. Dessa forma, as interações sociais foram fundamentais para a aprendizagem, haja vista que os alunos utilizaram conceitos mais complexos quanto à apropriação do uso do inglês escrito e oral.

## Referências

- AMERICAN BUSINESS MEDIA ASSOCIATION. *Advertising Age*. Disponível em: <http://www.abmassociation.com>. Acesso em: 2 fev. 2015.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino de Língua estrangeira no 3º e 4º Ciclos*. Secretaria de Educação Ensino Fundamental, 1998.
- \_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. 1999.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge, 2009.
- CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO: *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Secretaria da Educação. Coordenação geral, Maria Inês Fini; Coordenação de área, Alice Vieira. – 2. Ed. – São Paulo, 2014.
- DIONISIO, A. P. Gêneros Textuais e Multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B. BRITO, K. S.(orgs). *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. e G. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org.: R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- KALANTZIS, M.; COPE, B. Changing the role of Schools. In: COPE, B; KALANTZIS, M.(orgs.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Nova York: Routledge, 2006a, p.121-148; 235-289.
- LEONTIEV, A. N. *Activity and Consciousness*. 1977. Disponível em: <http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm>. Acesso em: 15 de jan. 2013.
- MAGALHÃES, M. C. C. e FIDALGO, S. S. Pesquisa Crítica de Colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.p.13-39.

NININ, M.O.G. Pesquisa e formação na perspectiva crítico-colaborativa. *In: MAGALHÃES, M.C.C.; FIDALGO, S.S. (orgs.) Questões de método e de linguagem na formação docente.* Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.p.95-118.

\_\_\_\_\_. *Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para a expansão dialógica.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.* São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R. *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs.* 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola.* São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

VYGOTSKY, L.S. (1934) *Pensamento e Linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 2005.

## O APRENDIZADO MOVIDO POR DADOS NA SALA DE AULA DE LÍNGUAS ADICIONAIS

Mário MARTINS

É inegável que a Linguística de Corpus<sup>1</sup>, enquanto conjunto de procedimentos, ou métodos, para o estudo das línguas (MCENERY; HARDIE, 2012, p.1), assume hoje um espaço estratégico na Linguística. Justifica-se este espaço, em grande parte, pela natureza empírica de dados autênticos que podem ser extraídos de *corpora* de textos, o que permite análises linguísticas mais objetivas, confirmando-se (ou refutando-se) intuições ou juízos de gramaticalidade e adequação dos falantes de uma dada língua. Por essa razão, *corpora* figuram hoje como recursos de pesquisa em várias áreas, como, por exemplo, na Lexicografia, na Análise do Discurso, na Linguística Forense e, claro, na Linguística Educacional. Apesar de a Linguística de Corpus ter entrado na pauta da Linguística Educacional pela porta dos fundos, como metaforiza Bernardini (2004, p. 15), há entre essas duas áreas uma convergência explícita (LEECH, 1997, *apud* RÖMER, 2008, p. 113), que tanto pode se realizar por meio do uso indireto de *corpora*, com a publicação de gramáticas de referência ou com a elaboração de testes de nivelamento, por exemplo, como pelo uso direto, com a exploração de *corpora* em sala de aula, ou ainda por meio da criação de *corpora* específicos compilados para o ensino.

No cenário internacional, a aproximação entre *corpora* e ensino, seja de línguas maternas, seja de línguas adicionais – segundas ou estrangeiras, como simplificado por Judd *et al.* (2001, p. 3) –, mostra-se em franco processo de consolidação, com uma literatura bastante

---

<sup>1</sup> Neste texto, para fins de simplificação, não se destaca com itálico a palavra corpus, em linha com o que fazem McEnery e Hardie (2012).

significativa, de que vale citar Sinclair (2004), Gavioli (2005) ou McEnery e Xiao (2010). No caso do ensino de línguas adicionais no contexto brasileiro, o cenário diverge, sendo ainda poucas as pesquisas sobre o uso de *corpora*. O propósito deste artigo, portanto, é explorar criticamente fundamentos teórico-pedagógicos e potencialidades do uso direto de *corpora* no ensino de línguas adicionais, em particular por meio da rotina conhecida como aprendizado movido por dados (do inglês *data-driven learning*), proposta por Johns (1991, 1994).

Para a consecução deste objetivo, faz-se, inicialmente, uma breve revisão de algumas definições relacionadas à Linguística de Corpus, basilares ao entendimento do aprendizado movido por dados, que se apresenta de seguida acompanhado de uma ilustração de rotina para o ensino de português como língua adicional. Por fim, são feitas considerações finais, onde também se discutem algumas das objeções a esse procedimento de aprendizagem.

### **Definições operacionais**

Para a Linguística de Corpus, como reparam Baker et al. (2006, p. 26), um corpus não é qualquer coleção de textos. Há características que o tornam diferenciado e que regulam a seleção por um ou outro tipo específico de corpus, entre tantas possibilidades: monolíngue ou bilíngue, de referência ou de aprendentes, diacrônico ou sincrônico, etc. Segundo McEnery e Hardie (2012, p. 1), um corpus deve ser selecionado de modo a que seja possível responder a questões específicas de investigação, devendo haver uma correspondência entre o conteúdo de um corpus e os propósitos de investigação. Dito de outra forma, um corpus deve ser representativo dos fatos linguísticos que vão ser estudados, razão por que grande parte dos corpora disponíveis on-line se apresenta delineada por vários critérios de compilação, muitos dos quais colocados como mecanismos de restrição de consulta ao usuário final, tais como modalidade (falado, escrito), registro (jornalístico, jurídico, etc.), gênero de texto (notícia, artigo científico, novela, etc.), variedades linguísticas (português brasileiro, europeu, etc.), período histórico, entre tantas outras possibilidades. O Corpus de Referência do Português Contemporâneo (CRPC)<sup>2</sup> é um exemplo. Com cerca de 300 milhões de palavras, oferece a

---

<sup>2</sup> Disponível em: <http://alfclul.clul.ul.pt/CQPweb/>.

possibilidade de restringir consultas por variedades do português (moçambicano, angolano, brasileiro, europeu, etc.), por modalidade de produção (falada ou escrita) e por domínio de produção textual (direito, jornal, política, etc.).<sup>3</sup>

Outra característica diz respeito ao fato de um corpus constituir-se de arquivos eletrônicos (textos, áudios e/ou vídeos) passíveis de serem submetidos a programas informáticos. Estes programas tanto servem para a anotação, que é o processo de atribuição de etiquetas com informações de natureza linguística (morfossintática ou semântica, por exemplo), como para a consulta a partir das etiquetas. Em muitos casos, como, por exemplo, no caso do Corpus Brasileiro<sup>4</sup>, que conta com aproximadamente um bilhão de palavras, a anotação, a consulta e o manuseio de dados não seriam tarefas facilmente executadas sem o recurso a tais programas informáticos.

Os procedimentos de análise de informações propostos pela Linguística de Corpus também contribuem para a caracterização do que é um corpus. Alguns desses procedimentos já estão consolidados, como é o caso da frequência e da concordância, que exemplificam técnicas de análise, respectivamente, quantitativa e qualitativa. A análise de frequências sustenta grande parte dos procedimentos operados na Linguística de Corpus, visto que permite a obtenção de valores de ocorrência (absolutos ou normalizados) de um determinado termo (uma palavra, parte de uma palavra ou composições mais complexas (*clusters* de palavras)), configurando-se como parte intrínseca de outros procedimentos de análise, como é o caso da concordância ou da colocação. Em si mesma, a análise de frequências permite a observação das ocorrências de um determinado termo ou a comparação entre termos num dado corpus, sendo possível observar quais deles têm ocorrências mais expressivas. Como o julgamento da frequência de um termo é relativo, isto é, não se trata apenas de existir ou não, testes estatísticos podem garantir a fiabilidade dos dados.

A concordância é um procedimento de obtenção de listas de ocorrências de um termo específico presente num corpus. O resultado são linhas em que o termo pesquisado – o nó – é

---

<sup>3</sup> Para mais informações sobre a representatividade no processo de criação de um corpus, McEnery e Hardie (2012) são uma leitura recomendável.

<sup>4</sup> Disponível em: <http://www.linguateca.pt/acesso/corpus.php?corpus=CBRAS>.

demarcado pelo contexto em que ele ocorre (BAKER *et al.* 2006, pp. 42-3), sendo o contexto um conjunto (regulável) de palavras à direita e à esquerda do termo consultado. Linhas de concordância também são conhecidas tecnicamente como KWIC (key word in context) (BAKER *et al.*, 2006, p. 42-43). Esses resultados podem ser dispostos numericamente, quer pela maior ou menor frequência, ou alfabeticamente, quer pelo termo da consulta, quer pelas palavras do contexto, facilitando a identificação de padrões de ocorrência. Em virtude de os resultados da consulta poderem produzir listas com milhares de ocorrências, Sinclair (1999, *apud* BAKER *et al.*, 2006, p. 44) propõe que sejam considerados grupos de trinta linhas sucessivamente até que um padrão linguístico esteja detectado. Concordanciadores são os programas utilizados na aplicação de tal procedimento. WordSmith Tools (SCOTT, 2016) e AntConc (ANTHONY, 2016) são dois exemplos de concordanciadores atualmente disponíveis. É importante referir que alguns *corpora* já oferecem linhas de concordância com possibilidades de manuseio muito próximas das dos softwares.

A colocação, enquanto uma reelaboração da concordância, como afirmam McEnergy e Hardie (2012, p. 123), também é uma técnica de análise bastante consolidada na Linguística de Corpus, podendo ser definida como uma co-ocorrência de dois termos que frequentemente ocorrem em proximidade, podendo estar adjacentes ou não, na mesma ordem de ocorrência ou não.

### **Aprendizado movido por dados (AMD)**

O aprendizado movido por dados<sup>5</sup> (doravante, AMD), como sintetizam Gilquin e Granger (2010, p. 359), consiste na utilização de ferramentas e técnicas da Linguística de Corpus para fins pedagógicos. Proposto por Johns (1991, 1994), fundamenta-se na noção de que é uma tarefa do aprendente descobrir fatos da língua adicional e que ao professor cabe propiciar o contexto em que esse aprendente possa desenvolver estratégias de descoberta, de modo que ele próprio possa aprender a aprender, tornando-se um pesquisador, um *Sherlock*

---

<sup>5</sup> Do inglês “Data-Driven Learning”. Para o português, Berber-Sardinha (2004) propõe “Aprendizado Movido por Dados”, a quem sigo.

*Holmes*, de acordo com a metáfora de Johns (*apud* CHAMBERS, 2010, p. 346). No AMD, são criadas pelo professor situações que conduzem o aprendente a obter, organizar e estudar fatos linguísticos reais, elaborando e respondendo ele próprio questões interrelacionadas, o que, para Leech (1997, *apud* RÖMER, 2008, p. 113), dá a esse aprendente a expectativa realista de desbravar novos caminhos, fazendo algo que se conforma como uma contribuição única e individual. A atribuição do papel de investigador ao aprendiz, segundo Gilquin e Granger (2010, p. 359), é um dos principais benefícios da adoção dessa rotina, dado que empodera o aprendente e aumenta a sua confiança.

Gilquin e Granger (2010, p. 359) referem ainda outros benefícios possíveis. Um deles consiste na exposição dos aprendentes a ocorrências autênticas e diversificadas da língua. Embora de forma condensada, essa exposição permite uma expansão legitimada do vocabulário da língua adicional e, conseqüentemente, da consciência linguística de padrões sintáticos de uso em contextos diferenciados. A depender do corpus que se utiliza para a aplicação do AMD, a consciência registerial, que é o controle dos recursos linguísticos de modos diferentes dependentemente dos tipos de registros em que se inserem (REPPEN, 2007, p. 156), também pode ser consolidada. Acresça-se a isto o papel corretivo do AMD, já que permite a comparação entre a produção escrita dos aprendentes com a produção escrita de escritores nativos qualificados, como se identifica em textos jornalísticos ou acadêmicos.

Para Johns (1991, p. 3), também é um benefício em se adotar o AMD a possibilidade de se poder reanalisar o papel que a gramática ocupa no ensino. Em muitos contextos de aulas de línguas adicionais, é ainda regular adotar-se como método de ensino uma rotina que consiste primeiramente em apresentar ao aprendente um conjunto de regras para, na sequência, solicitar-lhe que fabrique textos na língua-alvo em que se apliquem tais regras. Métodos assim podem ser falhos porque as línguas – incluindo o português, em toda a sua variação – não estão exaustivamente estudadas, havendo, portanto, fenômenos que ainda carecem de descrição sobre os modos como se estruturam e funcionam. Em português, parece ser o caso, por exemplo, os padrões de ocorrência da referência disjunta, dos contextos linguísticos de seleção de artigos definidos ou ainda dos processos de gramaticalização em andamento no português moderno, em que se enquadra o caso que a seguir se ilustra. Também é uma deficiência desses métodos dedutivos amparar-se em descrições excessivamente subjetivas, sendo, muitas vezes, fundamentadas apenas na intuição dos professores. Por fim, em linha com Scott e Tribble (2006,

p. 6), é interessante lembrar que muitos estudos em psicologia evolucionária atestam que os seres humanos evoluíram nas suas habilidades de percepção de regularidades, sendo capazes de interpretá-las e extrapolá-las para outros contextos, não havendo razão para insistir em métodos de ensino que não consideram tais habilidades.

É importante salientar que o AMD não exclui a gramática. Ao contrário, invoca-a, mas com um diferente propósito, que é o de erigir e consolidar a consciência linguística do aprendente na nova língua por meio de descobertas estimuladas por evidências de usos autênticos que se fazem da língua. É por esta feição, em que há o recurso a textos de ocorrências genuínas com o auxílio de programas informáticos de fácil acesso, que, para Aston (1995, p. 257), a adoção do AMD implica a garantia de democratização e de autonomia da aprendizagem. Em linha semelhante, Bernardini (2004, p. 23) defende que métodos de aprendizado pela descoberta, como é o caso do AMD, à medida que afastam os aprendentes das práticas tradicionais de sala de aula, mesmo que causando alguma confusão inicial, logo se mostram libertadores tanto para os aprendentes, que se tornam participantes ativos no processo, como para os professores, que podem abandonar o duvidoso papel de fonte de informações absoluta e ilimitada.

### **Uma ilustração de aplicação do AMD**

Em termos gerais, qualquer corpus pode ser utilizado para dele se extrair matéria para a aplicação do AMD, mas os objetivos da rotina e os fatos linguísticos que se quer investigar podem condicionar a escolha por um corpus mais específico. Quanto à escolha por concordanciadores, se necessários, várias são as possibilidades, como as que foram referidas anteriormente. Quanto aos fatos linguísticos a serem trabalhados numa rotina de AMD, como afirma Breyer (2006, *apud* GILQUIN; GRANGER, 2010, p. 361), limitam-se pela imaginação do usuário. Neste artigo, para demonstrar uma aplicação do AMD, ilustra-se uma rotina planejada para aprendentes intermediários de português como língua adicional, para a qual se

selecionou como corpus de consulta o Corpus do Português<sup>6</sup>, extraído-se dele linhas de concordância com a construção DAR+PARA+infinitivo.

Segundo Coelho e Silva (2014, p. 24), o uso do verbo DAR, ao longo do tempo, tem sofrido um processo de gramaticalização, que se define como o processo através do qual itens lexicais e construções passam, em certos contextos linguísticos, a servir a funções gramaticais e, uma vez gramaticalizados, continuam a desenvolver novas funções gramaticais<sup>7</sup> (HOPPER; TRAUGOTT, 2003, xv). Os processos de gramaticalização, *grosso modo*, evidenciam o caráter mutável da língua, enfatizando-a enquanto uma estrutura “dinâmica e sensível às intervenções dos sujeitos” (COELHO; SILVA, 2014, p. 24) e estão fortemente correlacionados com a mudança da prototipicidade de um item ou construção, o que, por sua vez, reflete modificações na frequência de usos. No contexto do ensino de línguas adicionais, Hewings e Hewings (2005, p. 167) asserem que é fundamental destacar a importância da escolha no uso da língua, já que a escolha implica comportamentos linguísticos variáveis, em que o usuário pode optar pelo uso de uma forma gramatical ou lexical, em detrimento de outra.

Assim, pela perspectiva da gramaticalização, nota-se que o verbo DAR passa a significar, na construção em questão, valores de modalidade epistêmica, como se vê em (1), sendo DAR PARA equivalente a *era possível*, e em (2), equivalente a *seria suficiente para*.<sup>8</sup> Também, a gramaticalização se vê no valor de conotação aspectual, de que é exemplo (3), equivalente a *passou a*. Nesses três exemplos, seguindo o que diz Coelho e Silva (2014, p. 24), o verbo DAR funciona como verbo auxiliar, não lhe cabendo selecionar argumentos. São casos, portanto, em que se reporta uma perda da propriedade lexical do verbo. Assim, a forma gramatical do verbo DAR passa a existir a par da forma lexical, com o habitual significado de transferência de posse, como se exemplifica em (4), em que é predador e, portanto, seleciona argumentos:

---

<sup>6</sup> Disponível em: <http://www.corpusdoportugues.org/>.

<sup>7</sup> “... the process whereby lexical items and constructions come in certain linguistic contexts to serve grammatical functions and, once grammaticalized, continue to develop new grammatical functions.”

<sup>8</sup> É importante destacar que os exemplos (2) e (3), embora expressem valores de modalidade epistêmica, não se configuram estruturalmente da mesma forma. Em (1), a construção DAR+PARA é tipicamente invariável, enquanto, em (2), não o é, estando em concordância com o sujeito gramatical (*as colheitas*).

- (1) “Orgulhava-se do pai que tivera, mas não dava para viver da sua memória...”<sup>9</sup>
- (2) “Quando se lhe tocava era ano de fome em que as colheitas não davam para pagar as despesas das culturas.”
- (3) “A mulher do Dr. Joaquim Lins do Pau Amarelo deu para andar a cavalo que foi uma desgraça.”
- (4) “Tu ainda estás fora de si. Dorme, Zeca. E deu para ele beber um chá de canela.”

Na variedade brasileira do Corpus do Português, com a expressão de consulta **[dar] para|pra [vr\*]**, (o lexema *dar*, seguido da palavra *para* ou *pra*, seguida de qualquer verbo no infinitivo não-flexionado)<sup>10</sup>, obtiveram-se 490 correspondências em quatro diferentes registros (jornalístico, literário, científico, conversacional), representadas por uma frequência normalizada de 48,76 ocorrências por milhão de palavras. A figura abaixo apresenta o resumo das ocorrências ao longo das categorias centrais de configuração do Corpus do Português:

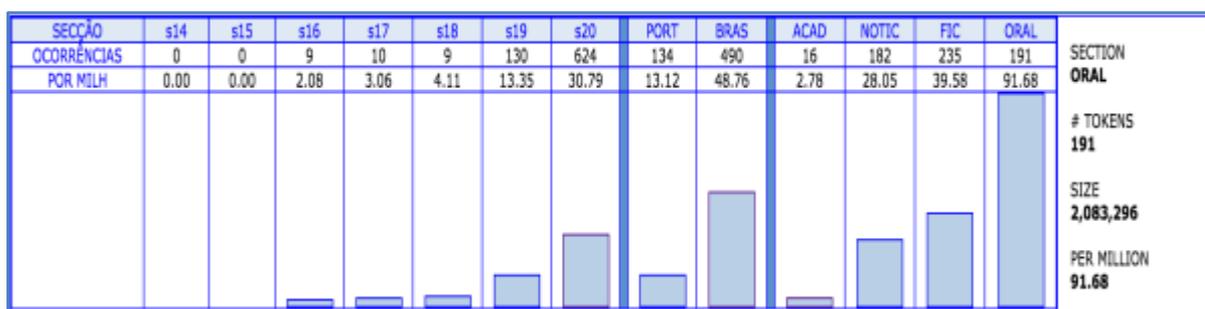


Figura 1: Resumo dos resultados da consulta pela ocorrência [dar] para [vr\*] no Corpus do Português, com distribuição pelas categorias contextuais do corpus.

Tais resultados, que também podem ser partilhados com os aprendentes, permitem apontar, ainda que de modo generalizado e dependente de descrições e análises mais precisas, que o uso dessas construções se estabeleceu apenas modernamente, isto é, no século XX, sendo mais predominante na variedade brasileira do português e maioritariamente empregada como recurso de expressão na modalidade oral da língua, revelando quantitativamente as escolhas – e, conseqüentemente, os padrões linguísticos – que os usuários da língua realizam em associação com os contextos de uso. As escolhas situadas, em que há o controle dos recursos

<sup>9</sup> Exemplos extraídos do Corpus do Português.

<sup>10</sup> Os mecanismos de consulta do Corpus do Português estão descritos na seção *Ajuda/informação/contactar*, na própria página do corpus.

linguísticos de modos diferentes dependentemente dos tipos de registros em que se inserem, refletem o que Reppen (2007, p. 156) chama de consciência registerial, que pode ser entendida como uma consequência da consciência de gênero, que, por sua vez, implica compreender criticamente os propósitos retóricos e os efeitos ideológicos das formas de gênero (DEVITT, 2004, p. 192).

Para a organização de uma rotina de AMD, vale a proposta de Kennedy e Miceli (2001, p. 82), para quem uma rotina deve ser estruturada considerando-se os seguintes passos: i) formulação da questão, ii) proposição de estratégias de consulta, iii) seleção de exemplos mais relevantes e iv) extração de conclusões. Portanto, a fim de permitir aos aprendentes reconhecer comparativamente os diferentes significados da construção DAR+PARA+infinitivo, quer de modalidade epistêmica, quer de conotação aspectual, que se opõem ao significado tradicional de transferência de posse, apresenta-se abaixo um conjunto de dez linhas de concordâncias, selecionadas para este fim, cuja exposição aos aprendentes pode ocorrer com base na forma eletrônica, com o recurso ao corpus diretamente, ou com base na forma impressa (*handout*) das linhas de concordância:

1 <u>19Or:Br:Intrv:Cid</u>	crimes, aquela coisa mais povão, porque dá Ibope. Mas eu acho que <b>dá para prender</b> o público, utilizando o mesmo formato, falando de outros assuntos,
2 <u>19Or:Br:Intrv:Cid</u>	paulista nos 400 medley. Também fui campeão dos Jogos Regionais oito vezes. Não <b>dá para saber</b> exatamente os meus tempos, pois nadamos em jardas (nos EUA)
3 <u>19Or:Br:Intrv:Cid</u>	14. Precisamos decidir qual será o primeiro que você toca para frente, não <b>dá para tocar</b> todos. O primeiro foi o de Itaim Paulista, que pega uma
4 <u>19:Fic:Br:Teixeira:Rua</u>	caindo retalhadas nas mãos de ex-colonos italianos. Agora, nestas bandas, os japoneses <b>deram para comprar</b> as restantes! Infelizmente, d. Argemira vai mudar-se para o Rio
5 <u>19N:Br:Cur</u>	que ele trabalha contra a criação da CPI dos Votos. “Acho até que <b>dá para fazer</b> as duas coisas ao mesmo tempo: CPI e votação das reformas”
6 <u>19Ac:Br:Lac:Thes</u>	que ele deve ter desconfiado algum dia, teve uma época que os colegas dele <b>deram para morrer</b> , quando eu perguntava, de que morreu esse seu amigo? ele
7 <u>19:Fic:Br:Louzeiro:Devotos</u>	a polícia provou ser um baita marginal. Assaltante com várias entradas na Delegacia. <b>Dá pra entender</b> uma coisa dessa? - E os jornais daqui, o que dizem

8 <u>19:Fic:Br:Louzeiro:Pixote</u>	- Quando passar por uma farmácia compra esparadrapo. Botando um pedaço em cima, <b>dá pra disfarçar</b> . - Tá enxergando direito? - indaga Fumaça. - Melhor do
9 <u>19:Fic:Br:Gat tai:Cronica</u>	, fazia biscates aqui e ali, recebendo em troca uns míseros trocados que nem <b>davam para matar</b> a fome da mulher e dos três filhos. Mulher e três filhos
10 <u>19:Fic:Br:Holanda:Burro</u>	, é maneiroso. O que Natalício traz para o Banco todas as tardes <b>daria para enriquecer</b> qualquer vagabundo desses que andam com uma mão na frente e outra atrás

As linhas de concordância, em particular na situação da aplicação eletrônica da rotina, podem ser expandidas caso seja necessário. Abaixo, segue um exemplo do contexto expandido da linha 1 do quadro anterior:

<u>19:Fic:Br:Holanda:Burro</u>	formato quadrado de edição, que deixa tudo bonitinho. Lá, se tem uma briga, o cinegrafista está no meio, a imagem balança, entende. Isso faz parte do padrão. JC - Como você analisa o formato jornalístico do “Aqui Agora”? Aauto - Eu acho legal. É um trabalho excelente. O único problema, que eu sempre questionei quando estava lá dentro, é o material de abordagem. Lá, o que interessa mais são as denúncias, os crimes, aquela coisa mais povão, porque dá Ibope. Mas eu acho que <b>dá para prender</b> o público, utilizando o mesmo formato, falando de outros assuntos, como política por exemplo. Eu sempre critiquei o fato da limitação de assuntos no “Aqui Agora”. Seria legal poder fazer outros trabalhos, daria para criar mais. JC - Trabalhando no “Aqui Agora” você deve ter passado por situações difíceis e arriscadas. Tem alguma situação desse tipo que marcou sua carreira? Aauto - Certa vez, eu e o Gérson de Souza fomos tentar gravar o lançamento clandestino de um balão
--------------------------------	---

Da parte do professor, a seleção prévia de linhas de concordâncias não se faz de modo aleatório, mas deve considerar, como resumem Gilquin e Granger (2010, p. 362), a inteligibilidade dos dados (as ocorrências consideradas mais difíceis devem ser descartadas); a frequência (somente as ocorrências ilustrativas do fato linguístico em estudo devem constar) e a utilidade (somente as ocorrências consideradas úteis devem constar). Apesar de uma seleção prévia das ocorrências poder ser entendida como uma manipulação, o que contrariaria o princípio da autenticidade que caracteriza o trabalho com corpus, Nesselhauf (*apud* GILQUIN; GRANGER, 2010, p. 362) repara que as linhas de concordância, como aparecem nos *corpora*, podem ser confusas para os aprendentes, sendo, portanto, necessário um preparo de adaptação.

Como proposição de estratégia de consulta, deve-se conduzir o aprendente a identificar comparativamente os valores de significados da construção em cada exemplo. Do quadro, tem-se as linhas 1, 2, 3, 5, 7, 8 e 10 como exemplos do verbo DAR como auxiliar modal e 4, 6, e 9 como exemplos de verbo auxiliar aspectual. Cabe ainda ao professor, se possível, levantar questões que incluam também características gramaticais, como a identificação de sujeitos e a consequente possibilidade de flexão dos verbos auxiliares, de que se pode concluir que nas construções com auxiliares modais não há sujeito gramatical explícito, mantendo-se o verbo sempre na 3ª pessoa do singular, ao contrário do que acontece nas construções com auxiliares aspectuais.

Embora o objetivo dessa rotina seja a observação da construção DAR+PARA+infinitivo com valores de modalidade epistêmica e conotação aspectual, a partir da sua aplicação, pode-se estender a exposição dos aprendentes a outros contextos de ocorrência do verbo DAR, em cujas possibilidades de uso se encontram ocorrências como verbo leve e como parte de construções idiomáticas (COELHO; SILVA, 2014). É importante também reparar que rotinas de AMD podem contemplar questões de natureza gramatical variadas e também discursivo-pragmáticas, já que um corpus se configura pela autenticidade dos dados.

### **Objecções**

Algumas objeções são feitas ao AMD, ora concernentes ao papel do professor e do aluno, ora à função do corpus, ora à eficácia da aprendizagem resultante dessa rotina. Não há aqui espaço para discuti-las na totalidade, no entanto é importante fazer algumas considerações sobre as críticas que se têm feito ao papel do professor na aplicação do AMD. Essas críticas, em grande parte, parecem ser motivadas pela seguinte afirmação de Johns (1991, *apud* CHENG, 2010, p. 320):

O que distingue a abordagem AMD é a tentativa de cortar o intermediário tanto quanto possível e dar ao aluno acesso direto aos dados de modo que possa participar na construção de seus próprios perfis de significados e usos.<sup>11</sup>

Na interpretação que Gavioli (2005, p. 29) faz dessa afirmação, o AMD assujeita o professor a uma possível deleção da sua importância na sala de aula. Porém, outras interpretações da afirmação de Johns são possíveis. O intermediador (“the middleman”) não implica a figura do professor *per se*, mas aponta para um tipo de atuação que remete à figura de um negociador (ou mesmo de um atravessador, próximo de um sentido negativo) na relação entre o aprendiz e a língua-alvo. O papel de negociador que um professor assume, por vezes, em sala de aula pode agregar custos indesejados ao processo de aprendizagem de uma língua adicional, com consequências, por exemplo, na seleção que se faz de formas linguísticas, com exemplos inventados, e dos respectivos contextos de ocorrência a serem ensinados. Tais restrições, por exemplo, podem ignorar variedades linguísticas de menor prestígio social ou ainda gêneros textuais de circulação restrita. Da afirmação de Johns também não se pode ler que o AMD propõe a substituição do professor pelo computador. Contraria essa leitura outra afirmação do autor (JOHNS, 1991, p. 1), a de que no centro da abordagem é o uso da máquina não como um substituto do professor ou do tutor, mas sim como um tipo especial de informador.<sup>12</sup>

É importante lembrar que o AMD é incompatível com paradigmas de ensino centrados no professor. É incompatível, portanto, com o cenário de risco mínimo, usando uma expressão de Boulton (2009, p. 93), que se costuma ver em algumas salas de aula, em que o professor, ancorado no livro didático, dá explicações e respostas em ato contínuo, sem espaço para que o aprendiz se engaje autonomamente na aprendizagem. Reitera-se aqui que constitui a essência do AMD dar ao aprendiz a autonomia necessária para que ele próprio obtenha, organize e estude fatos linguísticos reais. Durante uma aula baseada nessa rotina, em que o professor assume um papel de pendor socrático, fazendo perguntas e guiando o processo de

---

<sup>11</sup> “What distinguishes the DDL approach is the attempt to cut out the middleman as much as possible and give direct access to the data so that the learner can take part in building his or her own profiles of meanings and uses.”

<sup>12</sup> “At the heart of the approach is the use of the machine not as a surrogate teacher or tutor, but as a rather special type of informant.”

aprendizagem, é esperado que ele tenha um controle menos rígido sobre as situações ou as dúvidas que possam surgir durante a aula, mas isso não implica o seu apagamento. Ao contrário, reforça o caráter fluido na construção de espaços cooperativos de aprendizagem.

Não se nega que pode haver motivos que constituam impedimentos a uma adesão consciente e robusta do professor ao AMD. Talvez, o mais expressivo desses motivos esteja relacionado ao desconhecimento das possibilidades de aplicação de *corpora* em salas de aula. Num estudo com 250 professores, Mukherjee (2004, *apud* BOULTON, 2009, p. 92) relata que 80% deles desconhecem tais possibilidades. Esta situação pode estar associada ao fato de estarem em exercício simultaneamente professores de diferentes gerações e, conseqüentemente, de diferentes formações, em muitas das quais não houve oportunidade para conhecer a linguística de corpus. Disto, portanto, resultam visões de ensino também diferentes. Reflexões como a que aqui se propõe são tentativas de partilha e chamamento a outras possibilidades pedagógicas, o que pode contribuir para a ruptura desse cenário de distanciamento entre a Linguística Aplicada e a Linguística de Corpus.

### **Considerações finais**

Neste estudo, discutiu-se a possibilidade de adoção de *corpora* no ensino de línguas adicionais, fundamentando-se na ideia de que um corpus pode agregar não somente um valor descritivo, enquanto fonte de *insights* sobre a língua, mas também pedagógico, já que permite aos aprendentes participarem efetivamente dos processos de ensino/aprendizagem.

A rotina de AMD com base na construção DAR+PARA+infinitivo, com que se pode dar aos aprendentes a chance de reconhecer os seus diferentes significados – seja com valor de modalidade epistêmica, seja com valor de conotação aspectual –, apresentou-se aqui apenas como uma possibilidade. Logo, não se pretendeu apresentá-la como uma rotina pedagógica restrita e fechada. Ao contrário, como se apresentou, serve como um estímulo, limitado apenas pela criatividade do professor e pelas necessidades dos aprendentes.

## Referências

- ANTHONY, L. *Antconc (3.5.0 dev)*. Toquio: Waseda University, 2016. Disponível em: <<http://www.laurenceanthony.net/>>. Acesso em: maio de 2016.
- ASTON, G. Corpora in language pedagogy: Matching theory and practice. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (eds.). *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, 1995, p. 257-270.
- BAKER, P.; HARD, A.; MCENERY, T. *A glossary of corpus linguistics*. Edimburgo: Edinburgh University Press, 2006.
- BERBER-SARDINHA, T. *Linguística de corpus*. São Paulo: Manole, 2004.
- BERNARDINI, S. Corpora in the classroom: An overview and some reflections on future developments. In: SINCLAIR, J. (ed.). *How to use corpora in language teaching*. Amsterdã: John Benjamins, 2004, p. 15-38.
- BOULTON, A. Data-driven learning: Reasonable fears and rational reassurance. *Indian Journal of Applied Linguistics*, v. 35, n. 1, 2009. p. 81-106.
- CHAMBERS, A. What is data-driven learning?. In: O'KEEFFE, A.; MCCARTHY, M. (eds.). *Routledge handbook of corpus linguistics*. Londres: Routledge, 2010, p. 345-358.
- CHENG, W. What can a corpus tell us about language teaching?. (ed.). *Routledge handbook of corpus linguistics*. Londres: Routledge, 2010, p. 319-332.
- COELHO, S. M.; SILVA, S. E. P. O continuum de gramaticalização do verbo DAR: De predicador a auxiliar. *Scripta*, v. 18, n. 34, 2014. p. 23-40.
- DAVIES, M.; FERREIRA, M. *Corpus do português: 45 million words, 1300s-1900s*. 2006. Disponível em: <<http://www.corpusdoportugues.org/>>. Acesso em: maio de 2016.
- DEVITT, A. *Writing genres*. Southern Illinois UP: Carbondale, 2004.
- GAVIOLI, L. *Exploring corpora for ESP learning*. Amsterdã: Benjamins, 2005.
- GILQUIN, G.; GRANGER, S. How can data-driven learning be used in language teaching?. In: O'KEEFFE, A.; MCCARTHY, M. (eds.). *Routledge handbook of corpus linguistics*. Londres: Routledge, 2010, p. 359-370.
- HEWINGS, A.; HEWINGS, M. *Context and grammar: An advanced resource book*. Londres/Nova Iorque: Routledge, 2005.
- HOPPER, P. J.; TRAUGOTT, E. *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

JOHNS, T. "Should you be persuaded?": Two samples of data-driven learning materials. In: JOHNS, T.; KING, P. (eds.). *Classroom concordancing*. Birmingham: Centre for English Language Studies, University of Birmingham, 1991, p. 1-16.

\_\_\_\_\_. From printout to handout: Grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning. In: ODLIN, T. (ed.). *Perspectives on pedagogical grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994, p. 293-313.

JUDD, E. L.; TAN, L.; WALBERG, H. J. *Teaching additional languages*. Geneva: IBE/Unesco, 2001.

KENNEDY, C.; MICELI, T. An evaluation of intermediate students' approaches to corpus investigation. *Language Learning and Technology*, v. 5, n. 3, 2001. p. 77-90.

LAMY, M.-N.; KLARSKOV MORTENSEN, J. *Using concordance programs in the modern foreign languages classroom (module 2.4)*. Slough: Thames Valley University, 2007. Disponível em: <[http://www.ict4lt.org/en/en\\_mod2-4.htm](http://www.ict4lt.org/en/en_mod2-4.htm)>. Acesso em: maio de 2016.

MCENERY, T.; HARDIE, A. *Corpus linguistics: Method, theory, and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

MCENERY, T.; XIAO, R. What corpora can offer in language teaching and learning. (eds.). *Handbook of research in second language teaching and learning*. Nova Iorque: Routledge, 2011, p. 364-380.

REPPEN, R. First language and second language writing development of elementary students. In: KAWAGUCHI, Y. et al. (eds.). *Corpus-based perspectives in linguistics*. Amsterdã/Filadélfia: John Benjamins, 2007, p. 147-168.

RÖMER, U. Corpora and language teaching. In: LÜDELING, A.; KYTÖ, M. (eds.). *Corpus linguistics: An international handbook*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2008, p. 112-130.

SCOTT, M. *Wordsmith tools*. Liverpool: Lexical Analysis Software, 2016. Disponível em: <<http://lexically.net/wordsmith/>>. Acesso em: maio de 2016.

SINCLAIR, J. *Trust the text: Language, corpus and discourse*. Londres/Nova Iorque: Routledge, 2004.

# **VERBOS MODAIS NO PORTUGUÊS ESCRITO POR SURDOS NO AMAPÁ: FATORES DE FOSSILIZAÇÃO E IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO**

Martha **ZONI**

Este artigo trata da ocorrência de verbos modais em textos escritos em português por surdos residentes no Amapá. Intenciona mostrar, por meio da análise de provas de vestibular do Processo Seletivo Especial Letras Libras/Português 2015, os contextos linguísticos em que aparecem os verbos modais e que tipos de usos os surdos fazem do português como língua adicional neste contexto.

Antes de mais nada, é importante considerar que o surdo tem uma língua de sinais, diversa de uma língua oral. No Brasil, por exemplo, onde a maioria da população fala o português, o surdo usa, para se comunicar de forma natural, a Libras (Língua Brasileira de Sinais), que será denominada sua primeira língua. O português, então, em sua modalidade escrita, é sua língua adicional.

É preciso considerar que o processo de aquisição de uma língua adicional por surdos leva em conta, logo de partida, dois princípios: (i) o surdo transfere para o processo de aquisição da língua adicional características de sua primeira língua; (ii) a língua de aquisição (o português escrito) possui uma modalidade diferenciada da Libras – aquela, uma modalidade gráfico-visual; esta, uma modalidade gestual-visual. Assim, é esperado que, a depender do nível de proficiência do surdo no português, seus textos escritos apresentem estágios de interlíngua com maior ou menor interferência da língua primeira.

Como interesse de pesquisa nesse campo do ensino-aprendizagem de uma língua adicional e como forma de entender os textos escritos de surdos que já tenham cumprido sua formação na Educação Básica – este artigo procura mostrar, por meio de resultados obtidos das análises de provas de vestibular do Processo Seletivo Especial Letras Libras/Português 2015,

uma ocorrência linguística específica: o uso dos verbos modais e o contexto em que aparecem nos textos dos surdos.

Constituem o corpus 18 (dezoito) Artigos de Opinião cuja pergunta-tema é: Você é contra ou a favor do uso de celulares, smartphones e tablets em sala de aula? Esse tema foi alimentado por quatro textos: Proibição do uso de celular na sala de aula, O uso das tecnologias móveis em sala, Lei proíbe o uso de celular na sala de aula, Redação olhar digital. A pesquisa foi documental e tem caráter descritivo-analítico, nos termos definidos por Lakatos e Marconi (1992).

Esse trabalho discute conceitos como de interlíngua e fossilização (ELLIS, 1994; LARSEN, 1992; RUSTIPA, 2011; SABANAI, 2008; SCHACKNE, 2002; SELINKER, 1972; WEI, 2008), verbos modais no português (AZEREDO, 2008; NEVES, 2006; STEFFLER, 2013) e verbos na Libras (BRITO, 2010; QUADROS, 2000; QUADROS e KARNOPP, 2004). Além desta introdução e das considerações finais, as seções do trabalho são as seguintes: (i) Os conceitos de interlíngua e fossilização; (ii) Os verbos modais no português; (iii) Verbos na Libras; (iv) A análise e resultado dos dados.

### **Conceitos de interlíngua e fossilização**

Apesar de John Reinecke ter usado o termo *interlíngua* pela primeira vez em 1935, foi Selinker (1972) quem melhor o definiu e o aprofundou. Para este autor, existe uma “língua intermediária” entre a língua materna (LM) e a língua-alvo do aprendiz de uma língua adicional (LA). Esse estágio foi denominado por Selinker (op. cit.) de interlíngua. Larsen (1992, apud RUSTIPA, 2011, p. 19) ratifica essa versão ao afirmar que uma interlíngua é um contínuo entre a primeira língua e a língua-alvo pelo qual todos os aprendizes passam<sup>1</sup>.

A interlíngua, mais do que um conceito, tornou-se uma teoria advinda de duas outras (as teorias da Análise Contrastiva e da Análise de Erros). A Análise Contrastiva, amplamente difundida nas décadas de 60 e 70 do século XX, tinha como objetivo sistematizar estudos do

---

<sup>1</sup> “... a interlanguage is a continuum between the first language and the target language along which all learners traverse.”

contraste entre duas línguas (ou pares de línguas) para identificar as suas semelhanças ou diferenças estruturais. Essa teoria sofreu inúmeras críticas, pois não se sustentou mediante evidências empíricas.

A teoria da Análise de Erros, por sua vez, estuda o tipo e a quantidade de erros que ocorrem. Esses erros podem ser divididos em três subcategorias (supergeneralização, aplicação incompleta das regras, a hipótese de falsos conceitos) (cf. LARSEN, 1992). A metodologia da Análise de Erros segue os seguintes passos: (i) coleta de dados; (ii) identificação de erros; (iii) classificação dos tipos de erros; (iv) recorrência dos tipos de erros; (v) identificação das áreas de dificuldade na aquisição da língua-alvo; (vi) *terapia* (atividades extras, *medidas curativas*, etc.).

Segundo Rustipa (2011) a Análise de Erros, nos dias de hoje, é raramente utilizada para identificar problemas na aquisição da segunda língua. Para a autora (op. cit., p. 20), a teoria de análise de erros foi criticada devido a falhas de diagnóstico nos problemas de aprendizagem do aluno que evitava elementos difíceis da L2<sup>2</sup>.

O debate entre Análise Contrastiva e a Análise de Erros praticamente desapareceu nas últimas duas décadas. De acordo com Schackne (2002), a maioria dos pesquisadores concorda que essas duas teorias não podem sozinhas prever ou dar conta da grande quantidade de erros encontrados na aprendizagem de uma língua.

A teoria da interlíngua influenciou o novo tratamento de erros, porque os estudos sobre interlíngua passaram a fazer um estudo dos erros não sob a ótica dos desvios cometidos em relação à proficiência de um usuário de uma língua determinada, mas estudando os erros a partir da produção global dos aprendizes; o erro passa a ser tratado como parte de uma progressão circular na aprendizagem. O erro é, na teoria da interlíngua, um processo dinâmico envolvido na aprendizagem (SABANAI, 2008).

A interlíngua é, assim, dinâmica (em constante adaptação a uma nova informação) e influenciada pelos aprendizes. Ela é produzida por aprendizes que não estão plenamente

---

<sup>2</sup> “... error analysis was criticized for misdiagnosing student learning problems due to their ‘avoidance’ of certain difficult L2 elements.”

proficientes ou por aqueles que estão se aproximando do *padrão* da língua-alvo. Ellis (1994, p. 351), a partir das ideias de Selinker (1972), aponta as seguintes características da interlíngua (IL):

- (A) Transferência linguística: elementos da LM do aprendiz que interferem de forma negativa na aquisição de L2;
- (B) Transferência prática: processo que resulta da transferência negativa de estrutura da LM para a estrutura da L2;
- (C) Estratégias de aprendizagem: redução do sistema da língua-alvo a um sistema mais simples que não equivale ao sistema da L2, evitando categorias que não considera importantes;
- (D) Estratégias de comunicação: desenvolvimento de estratégias na tentativa de se comunicar na L2 e transmitir significados de forma satisfatória, mas que acabam incorrendo em estruturas comunicativas próprias da LM e que não equivalem aos sentidos produzidos em L2;
- (E) Generalização da gramática da L2: generalizações errôneas que ocorrem nas regras gramaticais da língua-alvo.

Essas características, que podem ser tanto individuais (variam de pessoa para pessoa) quanto coletivas (variam de comunidade para comunidade), podem também ser fatores de fossilização. Para Selinker (1972), a interlíngua pode fossilizar em cada um dos estágios de desenvolvimento. Ela (a fossilização) é um estágio durante a aquisição da segunda língua. É a cessação temporária ou permanente de progresso em relação à língua-alvo.

O conceito de fossilização diz respeito ao estágio em que o aprendiz (ou um grupo de aprendizes) não progride mais em relação à aquisição da língua-alvo. Segundo Selinker (1972, apud RUSTIPA, 2011), a fossilização é o estágio que ocorre durante a aquisição de uma segunda língua e se refere à cessação permanente de progresso em direção à língua-alvo. Wei (2008) trabalha a questão da fossilização (a partir de Selinker (1972) e Selinker e Lamendella, (1978)) de forma bastante didática, discutindo não só o conceito de fossilização, mas também a classificação, os tipos e os fatores de fossilização.

A fossilização é classificada em duas categorias: (i) a individual e a de grupo; e (ii) a temporária e a permanente. A fossilização é individual quando afeta uma única pessoa em meio a um grupo de aprendizes. A fossilização de grupo acontece quando afeta um grupo de aprendizes ou toda uma comunidade *lato sensu*. Wei (2008) cita o caso do inglês de Singapura e o caso do inglês da Índia. A fossilização temporária ou período de estabilização é o estágio em que a língua fica em estágio de latência (sem progressão) por período curto ou longo de

tempo. A fossilização permanente ocorre quando o aprendiz não progride mais em relação à língua-alvo. Segundo Wei (2008), a fossilização ocorre como resultado de variáveis sociais, psicológicas e/ou interacionais. Quanto às espécies de fossilização, Wei (op. cit.) cita cinco. São elas: a fonológica, a morfológica, a sintática, a semântica, a pragmática.

Os conceitos de interlíngua e fossilização são importantes para este estudo porque indicam estágios de evolução tanto em nível individual quanto em nível coletivo dos aprendizes de uma língua adicional. É uma teoria que fornece indícios/pistas para a análise do processo ensino-aprendizagem de uma nova língua.

### **Verbos modais no português**

Antes de tratarmos de verbos modais propriamente ditos, é necessário esclarecermos a questão da modalização na linguagem. Não é tarefa simples afirmar que um enunciado seja mais ou menos modal que outro. Assim, segundo Neves (2006), é importante lembrar de duas questões acerca do processo de modalização. Uma questão diz respeito à avaliação da existência da modalidade em enunciados sem marca explícita. A segunda questão se refere ao estabelecimento de uma fronteira entre a Linguística e a Lógica. O que, de fato, é do âmbito da Linguística quando o assunto é a modalização?

Ducrot (1993, *apud* NEVES, 2006) propõe um conceito de modalidade a partir do princípio da oposição. Portanto, há modal ou há não modal. Assim sendo, os aspectos modais de um enunciado seriam os que dizem respeito a tomadas de posição, atitudes morais, intelectuais e afetivas. Os aspectos não modais são os relacionados à descrição das coisas, às informações a propósito das coisas, à informação objetiva.

Essa espécie de dicotomia entre os tipos de enunciados é também comentada por Azeredo (2008). Esse autor recorre à tradição escolástica *dictum* e o *modus*. O *dictum* seria o objeto próprio da comunicação e o *modus* expressaria a atitude ou o ponto de vista do enunciatador.

Segundo do autor (*op. cit.*, p. 209), a expressão de *modus* se realiza de duas maneiras:

Uma delas consiste em variar a da frase para exprimir certeza, admiração, dúvida, ceticismo etc. Também se pode recorrer a verbos que expressam

atitudes, como saber, duvidar, supor, e a advérbios, como talvez, sinceramente, obviamente etc. Trata-se de recursos de modalização ou modalidade.

Steffler (2013) discorda dessa oposição tão marcada entre o que seria um enunciado modal (mais subjetivo) e o que seria um enunciado não modal (mais objetivo) e propõe que se veja essa questão a partir de um *continuum*. Para Steffler (2013, p. 10), “os modais podem ser classificados segundo uma gradação do nível de subjetivação que expressam”.

Neves (2006, p. 159) cita três noções de modalidade. A alética, a epistêmica e a deôntica. Neste trabalho, optou-se pela classificação das modalidades a partir do trabalho de Steffler (2013). Para este autor, há também três noções de modalidade: a deôntica (relacionada ao eixo do dever), a epistêmica (relacionada ao eixo do saber) e a volitiva (relacionada ao eixo do querer).

É preciso atentar, no entanto, para o fato de que nem sempre essa divisão é bem marcada. Há enunciados em que um verbo pode ao mesmo tempo indicar um valor epistêmico e deôntico, por exemplo. Steffler (2013, p. 19) cita o caso do enunciado: *Tempo do advento é, portanto, tempo de espera de alguém que **deve** chegar*. Do mesmo modo, um mesmo verbo pode, em enunciados diferentes, indicar valores também diferentes. À guisa de exemplo, tem-se: *A espera **pode** também ser incômoda* (valor epistêmico de possibilidade)/ *Essa dimensão folclórica das festividades natalinas tem também seu sentido. Suas origens, tantas vezes pouco conhecidas, remetem ao sentido do bem e da solidariedade, ao compromisso com a alegria que se **pode** devolver ao coração das pessoas* (valor deôntico de capacidade).

A modalidade pode ser expressa por meio das seguintes categorias linguísticas: verbo, advérbio, adjetivo em posição predicativa, substantivo ou categorias gramaticais do verbo (tempo/aspecto/modo). Como o interesse deste trabalho está no estudo dos verbos modais, vamos nos deter à categoria do verbo. Segundo Neves (2006, p. 169), quanto ao verbo, a modalidade pode ser expressa por um (auxiliar) modal ou por um verbo de significação plena, conforme se pode ver a seguir.

#### (A) Verbo

##### (A1) (auxiliar) modal:

- Esse casarão **deve** ser ideal para reumatismo de minha tia Margherita (ACM).
- O presidente da república **pode** e **deve** ser denunciado como co-autor do homicídio do major Vaz. (AGO)

(A2) pleno, indicador de opinião, crença ou saber:

- **Acho** que por humilhação maior jamais passaram. (A)

Especificamente quanto aos verbos modais, Johnen (2010, *apud* Steffler 2013, p. 28) tem a dizer que:

Tradicionalmente, os verbos modais são classificados como a categoria dos auxiliares do verbo que exprimem as modalidades lógicas do enunciado: com o auxílio destes, o sujeito considera o evento expresso pelo verbo possível, necessário, uma consequência lógica ou o resultado de uma decisão, conferindo ao enunciado atribuições de ordem objetiva ou subjetiva, como certeza, capacidade, dúvida, hipótese, vontade ou declaração. Os modais do português apresentam, ao menos num primeiro momento, um significado vago e impreciso, que somente pode ser completamente definido e compreendido em um contexto.

Quanto ao funcionamento no enunciado, duas questões precisam ser consideradas: a) os verbos modais, enquanto verbos auxiliares, não podem sozinhos formar o predicado da oração; b) exercem sua função apenas em combinação com verbos de sentido pleno no infinitivo.

Segundo Steffler (2013), há verbos prototípicos e verbos não prototípicos. Como prototípicos, o autor indica os verbos *poder, dever, querer, ter que, ter de*. Como não prototípicos, indica os verbos *pretender, necessitar, precisar, desejar, conseguir, saber, convir, urgir*. Este trabalho se propõe a analisar os (auxiliares) modais *dever, querer e precisar*.

## **Verbos na Libras**

Para se compreender como os surdos formam enunciados em português e, mais especificamente, como estruturam esses enunciados em torno de verbos, faz-se necessário traçar uma breve consideração acerca dos verbos em sua primeira língua: a Libras para, posteriormente, poder fazer comparação com o português escrito.

Para Quadros e Karnopp (2004), os verbos na Libras dividem-se em três categorias: (i) verbos sem concordância, (ii) verbos com concordância e (iii) verbos manuais. Os verbos sem concordância são aqueles que não se flexionam em número e pessoa e não possuem afixos locativos. Esses verbos, segundo as autoras, são aqueles ancorados no corpo humano. São exemplos desses verbos: *conhecer, amar, aprender, saber, inventar, gostar*.

Os verbos com concordância são aqueles que se flexionam em número e pessoa e podem ou não possuir afixos locativos. São exemplos de verbos com concordância sem afixos locativos: *dar, enviar, responder, perguntar, dizer, provocar*. Dentro dessa categoria dos verbos com concordância, Quadros (1999, *apud* QUADROS; KARNOPP, 2004) incluiu os verbos que possuem afixos locativos e os chamou de verbos espaciais. São exemplos desses verbos: *colocar, ir, chegar, viajar*.

Os verbos manuais são aqueles que usam classificadores e incorporam a mão. Essa configuração de mão representa estar segurando um objeto. Uma característica desses verbos é a de finalizar sentenças. Assim como nas construções tópico-comentário, o assunto que se vai tratar é topicalizado, apresentado, para só então ser comentado. Exemplos: JOÃO CASA PINTAR-ROLO<sup>3</sup> (João pinta a casa com o rolo); JOÃO CADERNO PINTAR-LÁPIS (João pinta o caderno com o lápis); JOÃO CARRO BATER-POSTE (João estava de carro e bateu no poste).

Quanto à questão da modalização, Brito (2010) apresenta um estudo acerca dos três tipos de modalização que ocorrem nos verbos em Libras. A autora cita os modais aléticos, os modais epistêmicos e os modais deônticos em Libras, no entanto deixa claro em seu trabalho que parecer haver apenas dois sistemas de modalidades nas línguas naturais: o epistêmico e o deôntico, uma vez que o sistema alético pode assumir um caráter deôntico ou epistêmico a depender do enunciado. Toma como base para essa afirmação os estudos de Lyons e Sweetser (LYONS, 1977; SWEETSER, 1982, *apud* BRITO, 2010). Steffler (2013) também parece corroborar com essa visão ao não considerar o sistema alético em seu estudo, conforme já visto anteriormente.

Os verbos modais epistêmicos em Libras situam-se, normalmente, no início do enunciado e ocorrem nas seguintes construções: [EU + verbo modal + proposição]. Exemplo: EU PENSAR VOCÊ CERTO (Eu acho que você está certo); EU ACREDITAR VOCÊ IR PROCURAR TRABALHO (Eu acredito que você foi procurar trabalho); HOJE CHOVER TER CERTEZA (Tenho certeza de que hoje vai chover).

---

<sup>3</sup> Para expressar frases na Libras, optou-se, aqui, por indicá-las sempre com letras maiúsculas.

Podem funcionar como modais epistêmicos os verbos pensar, achar, saber, duvidar, acreditar, ter (certeza), parecer, poder (ser), dever(ser), ser (possível). Segundo Brito (2010, p. 130), os modais epistêmicos em Libras podem ocorrer como o único elemento de uma oração. Exemplos: PARECER! (Parece que isso é verdade!); POSSÍVEL! (É possível que aconteça!).

Os verbos deônticos relacionados ao eixo do *dever* (referindo-se ao conceito de obrigação), são também bastante utilizados na Libras. Os mais comuns são: *precisar*, *proibir*, *ter [que] e deixar*. Brito (2010) cita os seguintes exemplos: VOCÊ PRECISAR ESTUDAR (Eu digo que você precisa estudar.); MÃE PROIBIR FILHO SAIR (Eu digo que a mãe proibiu seu filho de sair); TER-QUE ESTUDAR! (Eu tenho a obrigação de estudar!).

Quadros (2000), ao se referir aos modais na Libras, indica a posição desses verbos na frase e o seu comportamento em um dado ambiente linguístico. Cita, ainda, os seguintes exemplos de frases comuns na língua de sinais, à exceção da última, indicada pela autora como uma frase agramatical. Nas três primeiras frases, o sentido é o mesmo (João pode comprar o carro). Essa possibilidade de deslocamento e, por vezes, repetição do verbo modal em Libras não encontra uma similaridade no Português, o que é um dado interessante para a pesquisa.

- JOÃO PODER COMPRAR CARRO.
- JOÃO PODER COMPRAR CARRO PODER.
- JOÃO COMPRAR CARRO PODER.
- \* JOÃO COMPRAR PODER CARRO.

### **Análise e discussão dos resultados**

Para a análise dos dados, foram selecionadas três categorias, identificáveis nos quadros 1, 2 e 3, a seguir. A primeira categoria mostra a questão da flexão verbal nos enunciados; A segunda discute a posição do (auxiliar) modal na frase; a terceira trata da noção de modalização propriamente dita e do valor semântico atribuído ao verbo nos enunciados escritos em português por surdos.

Quadro 1: Flexão verbal

PODER	PODER + V (F-NF) <sup>4</sup>	PODER + V (F-FIN)	PODER (F-FIN) + V(F-NF)
	Ex.1: Os lugares poder ajudar estudo. Ex.2: Assim sala de aula fora horario poder usar celula(r) livre.	Ex.1: Sociedade usar apoio poder tem vista.	Ex.1: Uma questão podem melhora(r)a comunicação. Ex.2: Temas interessante dentro tecnologia podem treinar aprendizagem.
QUERER	QUERER + V (F-NF)	QUERER + V (F-FIN)	QUERER (F-FIN) + V(F-NF)
	Ex.1: Professora não quer ensinar pessoas. Ex.2: Não quer ver amigos	--	Ex.1: Quero gosta(r) professora. Ex.2: Quero falar com você.
PRECISAR	PRECISAR + V(F-NF)	PRECISAR + V (F-FIN)	PRECISAR (F-FIN) + V(F-NF)
	Ex.1: Precisar usar celular para pesquisa e outros.	--	Ex.1: Eu precisa aprender estudo mais professora. Ex.2: As vezes preciso clamar. Ex.3: A professora precisa aprender.

É importante tratar da flexão dos verbos porque há uma distinção bem marcada entre a Libras e o Português. Enquanto a Libras não flexiona o verbo modal (F-NF + F-NF) o Português flexiona (F-FIN + F-NF). Os exemplos abaixo, extraídos de Brito (2010) e Quadros (2000) mostram como o surdo estrutura a frase na Libras.

- (A) VOCÊ PRECISAR ESTUDAR.  
(B) JOÃO PODER COMPRAR CARRO.

A análise dos dados indicou que das 33 ocorrências com os verbos modais, 9 ocorrências (27%) apresentavam o verbo modal não flexionado, isto é, em sua forma nominal. Alguns

---

<sup>4</sup> Este estudo trabalha com as categorias formas finitas (F-FIN) para indicar os verbos conjugados e formas não-finitas (F-NF) para indicar os verbos na forma nominal do infinitivo (não flexionado).

surdos, mesmo já tendo concluído o ensino médio, ainda transpõem para o português a estrutura que é própria da Libras: (F-NF + F-NF). Foram recorrentes os casos em que o verbo modal não recebeu flexão, conforme se pode constatar ao observar a primeira coluna do quadro 1.

63% dos surdos já conseguem perceber que, em Português, existe flexão do primeiro verbo. Desse percentual, a maior parte (69%) já consegue utilizar as formas equivalentes em Português (*A professora precisa aprender/Quero gosta(r) professora/As vezes preciso clamar*); no entanto, alguns (31 %) ainda oscilam a flexão adequada (*Uma questão podem melhora(r) a comunicação/Eu precisa aprender estudo mais professora*).

Houve um único caso em que o surdo seguiu um padrão que não é comum nem em Libras nem em Português. Ele elaborou a sentença com o modal da seguinte forma: F-FIN+F-NF. Ex.: *Sociedade usara apoio poder tem vista*.

É importante observar o estágio de interlíngua desses surdos, pois, em teoria, deveriam estar no mesmo estágio visto que todos já finalizaram a Educação Básica. O que se pode perceber, no entanto, é que há surdos que ainda não estão plenamente proficientes do que aqueles que já estão se aproximando do “padrão” da língua-alvo (ELLIS, 1994; SELINKER, 1972).

Uma boa parte ainda transfere, negativamente, a estrutura da L1 (Libras) para a língua-alvo (Português). Um surdo, ao acionar estratégias de aprendizagem próprias, reduziu o sistema da língua-alvo a um sistema que não pertence nem à L1 nem à língua-alvo.

O quadro 2 mostra como o surdo posiciona os verbos modais na frase em Português, considerando que, em Libras, ele pode variar a posição de duas maneiras diferentes, além de poder repetir o verbo modal a fim de enfatizá-lo. Segundo Quadros (2000), são comuns as seguintes posições:

- (A) JOÃO PODER COMPRAR CARRO.  
(B) JOÃO COMPRAR CARRO PODER.

Quadro 2: Posição do verbo modal

VERBO	PODER	QUERER	PRECISAR
-------	-------	--------	----------

POSIÇÃO NA FRASE	Ex.1: Os lugares poder ajudar estudo.	Ex.1: Por favor eu quero conseguir [...].	Ex.1: Eu precisa aprender estudo mais professora.  Ex.2: Estuda eu precisa.
------------------	---------------------------------------	---	---

A análise dos dados mostrou que, à exceção de um caso, todos os surdos constroem a sentença com o verbo modal anteposto, conforme se pode ver nos exemplos do quadro 2. Tal dado corrobora a afirmação de Brito (2010), quando diz que os verbos modais, em Libras, situam-se, no início do enunciado.

Essa preferência dos surdos em antepor o verbo modal encontra equivalência no Português e, nesse caso, por transferência da L1, os surdos conseguem construir frases gramaticais também na língua-alvo. O único caso em que a frase é considerada agramatical, no Português, é a seguinte: *Estuda eu precisa*. Essa, no entanto, é uma possibilidade na Libras, conforme se pode ver pelo exemplo dado por Quadros (2000): JOÃO COMPRAR CARRO PODER. Essa transferência linguística da L1 para a língua-alvo é, nessa etapa da escolarização, considerada negativa.

Uma questão que merece ser tratada aqui é se essas transferências negativas, seja em relação à flexão, seja em relação à posição do modal na frase, não se configurariam um caso de fossilização. Não seria de se esperar que, nesse estágio de aprendizagem, os surdos já tivessem maior competência/fluência na escrita do português?

O quadro 3 trata da modalização dos verbos analisados até aqui. Neste estudo, optou-se por analisar os (auxiliares) modais prototípicos *poder* e *querer*. Assim como o não prototípico *precisar*. As definições de prototípico e não prototípico foram retiradas de Steffler (2013). Também de Steffler (op. cit.) são as três noções de modalidade que serão discutidas adiante: a deontica, a epistêmica e a volitiva.

Quadro 3: A modalização nos verbos

EIXO	VALOR	PODER	QUERER	PRECISAR
------	-------	-------	--------	----------

Deôntico	obrigação	--	--	Ex.1: Precisar usar celular para pesquisa e outros.  Ex.2: Preciso aprender coisa.
Epistêmico	possibilidade	Ex1.: Sala de aula poder usar voz.  Ex.2: A escola poderia refletir {sobre} tecnologia.  Ex.3: Lei não poder proibir sala.	--	--
Volitivo	desejo		Ex.1: Quero falar com você.  Ex.2: Quero aprender libras português muito bem.	

Brito (2010) cita, como modais em Libras, os seguintes verbos: pensar, achar, saber, duvidar, acreditar, ter (certeza), parecer, poder (ser), ser (possível), dever, precisar, proibir, ter (que), deixar. Steffler (2013) cita, como modais em Português: poder, dever, querer, ter (que), ter (de), pretender, necessitar, precisar, desejar, conseguir, saber, convir, urgir.

Dois dos verbos modais selecionados para análise são citados por Brito (2010) como modais também em Libras: *poder* e *precisar*. Esta autora, diferentemente de Steffler (2013) não separa verbos modais prototípicos de não prototípicos. Faz, no entanto, uma distinção entre eixos. Segundo ela, estaria no eixo do epistêmico o verbo *poder* e estaria no eixo do deôntico o verbo *precisar*. A autora não cita o verbo *querer* como um modal em Libras. Steffler (2013), entretanto, inclui o verbo *querer* como um modal prototípico em Português, como já afirmado. Esses três foram os verbos modais encontrados nos textos analisados.

Em termos gerais, os verbos *poder*, *querer* e *precisar* seguem os valores de possibilidade, desejo e obrigação, respectivamente. No entanto, o verbo *poder*, em determinados momentos parece assumir, também, um valor de obrigatoriedade, sobretudo quando esse verbo vem seguido de uma partícula que indica negação (Lei não *poder proibir* sala).

O mesmo parece acontecer com o verbo *precisar* (*Preciso aprender* coisa) que indica obrigação, mas também indica um desejo (=preciso/quero aprender coisa). Essa possibilidade de os verbos modais poderem assumir diferentes valores no enunciado é bastante comum no português, conforme demonstra Steffler (2013). Brito (2010), ao se referir aos modais em Libras, aponta essa duplicidade de ocorrências em relação ao eixo alético, mas não menciona se isso poderia ocorrer com os demais eixos.

### **Considerações finais**

Este trabalho, apesar de não ter como foco a questão do ensino de Português escrito para surdos, traz dados importantes quanto ao uso de determinadas formas da língua que esses usuários/aprendizes fazem. Traz indícios de que, apesar de ter estado mais de onze anos na escola, os textos de alguns surdos aqui estudados, residentes no Amapá, ainda apresentam muitas interferências negativas da Libras, o que não seria o esperado para alunos que já finalizaram a Educação Básica. De um modo geral, notou-se que os surdos ainda apresentam muita transposição da Libras para a Língua Portuguesa, principalmente quanto aos aspectos morfológicos e sintáticos. Quanto aos aspectos morfológicos, notou-se também a ausência de flexões nos verbos modais (ausência essa comum na Libras). Quanto ao aspecto sintático, verificou-se que os surdos repetem estruturas da L1 (Libras) em lugar de produzir estruturas próprias da língua-alvo (Português). Os acertos em Português podem indicar que em parte ocorrem pela similaridade com a Libras e não propriamente por terem assimilado o funcionamento de uma nova língua.

As constantes interferências da Libras encontradas nos textos analisados são um sinal de que algo não está funcionando na escola quanto ao ensino de Português como L2 na modalidade escrita para surdos. Duas hipóteses podem justificar o insucesso: ou a escola tem

ensinado português como língua materna aos surdos (o que seria um contrassenso) ou os professores das escolas sequer sabem o quê e como intervir nos textos dos surdos.

A tomada de consciência do estágio de interlíngua desses alunos (ousa-se mesmo dizer do estágio de fossilização), em relação à proficiência na língua-alvo (Português como L2), seria um começo importante para que os professores das salas regulares ou mesmo professores da sala de atendimento especializado começassem a pensar em propor intervenções efetivas na aprendizagem desses alunos em relação a uma nova língua. Língua essa tão importante para o processo de cidadania dos surdos na sociedade brasileira.

## Referências

- AZEREDO, J.C. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. 2.ed. São Paulo: Publifolha, 2008.
- ELLIS, R. *The study of the Second Language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- FERREIRA, L. *Por uma Gramática de Línguas de Sinais*. reimpr. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.
- LAKATOS, E.; MARCONI, M. *Metodologia do Trabalho Científico*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1992.
- LARSEN, D. *An introduction to Second Language acquisition research*. Londres: Longman, 1992.
- NEVES, M.H.M. *Texto e Gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- QUADROS, R.M. A estrutura frasal da Língua Brasileira de Sinais. In: II Congresso Nacional da Abralín, 1999, *Anais do II Congresso Nacional da ABRALIN*. Florianópolis: UFSC, 2000.
- QUADROS, R.M.; KARNOPP, L. *Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: ArtMed, 2004.
- RUSTIPA, K. Contrastive Analysis, Error Analysis, Interlanguage and the Implication to Language Teaching. *Ragan Jurnal Pengerban Humaniora*. v.11, p. 17-22, 2011.
- SABANAI, N. *A criança surda escrevendo a língua portuguesa: questão de interlíngua*. 2008. 128p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SCHACKNE, S. Language Teaching Research. *Journal of Language and Linguistics*. vol.1, 2002.

SELINKER, L. Interlanguage. *IRAL*. v. 10, pp. 209-231, 1972.

STEFFLER, A. *Os verbos modais do Português sob uma perspectiva de traços funcionais*. 2013. 91 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2013.

WEI, X. Implication of IL fossilization in Second Language Acquisition. *English Language Teaching*, v.1, pp. 127-131, 2008. Disponível em: [www.ccsenet.org/journal.html](http://www.ccsenet.org/journal.html). Acesso em: junho de 2016.

# **THE PORTUGUESE LANGUAGE IN GUYANA: THOUGHTS AND REFLECTIONS**

Coreen **JACOBS**

This paper attempts to look at the introduction of the Portuguese language in Guyana, by showing the challenges both students and teachers face as a result of the new addition to the school curriculum. Also, the research will examine both students and teachers' response to this new subject.

Foreign Language Learning has been a part of the school curriculum since during the colonial period. Before Guyana's independence, Latin and French and to some extent Spanish were taught in schools. However, Latin and French were taught in some schools only since these subjects were considered part of the elitist circle. There is no literature as to how these two foreign languages were implemented but it can be assumed that the model of implementation would have resembled the curriculum used in England.

After independence, although the Guyana government quickly sought ties with Brazil due to border disputes with Venezuela and Suriname, only Spanish and French continued to be taught in the schools for a long time. The Guyana government felt at the time that since the country was surrounded by Spanish speaking countries it was more prudent to have Spanish in schools; thus Spanish was introduced throughout the country during the independence movement. In addition, the government decided to use the languages that were being used by United Nations – Spanish and French were two of them.

It is important to note that the implementation of Spanish into the school curriculum was well planned and orchestrated by the government. There was collaboration with the schools, the Secondary and Primary department of the Ministry of Education, National Center for Education Resource Development (NCERD) and the Monitoring, Evaluation, Reporting and

Development Unit (MERD) to ensure a smooth transition from the piloting to full implementation. In addition, during the 1980s teachers came from Cuba to help in public schools and Lecturers came to the University of Guyana to give classes. On the other hand, according to the former Deputy Chief Education officer (DCEO), from planning to piloting took only a couple of months and although the challenges were many the Ministry still decided to implement Portuguese in fifteen more schools, nine months after the pilot.

On the 17<sup>th</sup> October, 2013, the Ministry of Education (GUYANA, 2013) launched the piloting of Portuguese in six secondary schools in Guyana. The rationale behind this move was different to the rationale for the implementation of Spanish. According to the Minister of Education, with the influx of Brazilians, Brazilian culture and the Portuguese Culture gaining prominence not only in the bordering towns but also in the capital, Georgetown, coupled with the fact that Brazilian businesses were being opened all around the town, it was necessary to introduce Portuguese into the schools to reduce language barriers and create employment.

In addition, due to globalization some literature claim we live in a borderless world and as such non-state actors. In this case, sub-state or domestic actors, who move across borders through businesses and services are instrumental in influencing policies through interest groups or otherwise. For example, The Brazilians are now dominant employers in Guyana. According Kaieteur News (PORTUGUESE, 2013), a seminar was reported to have been held where the Guyana government presented the Guyana Labour Laws in Portuguese to Brazilian shop owners, hotel owners and restaurant owners; also present were representatives of the Guyana Brazil Developments Institute and the Brazilian Mining and General Associations.

Nanda Gopaul, the Labour Minister, explained that it is an “initiative derived by complaints of breaches of Guyana’s Labour Laws by foreigners”<sup>1</sup> (PORTUGUESE, 2013). The seminar will also be held in hinterland regions where Brazilians are located. The Minister stated that it was not that these employers disrespected or disregarded the laws but there was a lack of understanding about the laws due to the language barrier.

---

<sup>1</sup> Guyana Labour Laws now available in Portuguese.

In addition, Commercial banks such as Guyana Bank of Trade and Industry (GBTI) and Republic Bank Guyana Ltd (RBGL) were training their staff Portuguese to capitalize on the influx of Brazilians into Guyana while Manufacturing Companies such as Sterling Products and Beharry Group of Companies were training their staff in order to do business with Brazil.

Hence, the Ministry of Education felt it was necessary to add Portuguese to some of the secondary schools' curriculum in "contemporary" Guyana. This initiative started off with the six top secondary schools - The Bishops' High, Queen's College, St Stanislaus College, St Rose's High, St Joseph High and North Georgetown Secondary School. According to the former DCEO, the challenges were many such as finding teachers, materials and time on the already packed timetable. Five persons who knew Portuguese through living in Brazil for some time were hired as part-time teachers to teach Portuguese at five secondary schools. One of the persons is a dentist by profession and two others businessmen, all three of them had no former or formal training in pedagogy.

Regarding materials, with the help of the Brazilian Embassy and the Cyril Potter College of Education (CPCE) some Portuguese materials were obtained. According to former DCEO (Development), Doodmattie Singh (GUYANA, 2013), some of the core materials forming the Portuguese curriculum consist of workbooks, curriculum guides and a compact disc:

For our students we have two workbooks; one for in-class work and one for homework. There is also a CD for students to take home – one per child – to assist them in pronunciation. In addition, teachers will get a curriculum guide for grade seven – broken down into terms of scheme, a handbook: Embracing Portuguese and a copy of a text book entitled Everything learning Brazilian Portuguese.

However, the challenges presented with the use of these materials will be discussed in my findings.

The Ministry of Education proceeded to launch the Training for Teachers of Portuguese in September, 2014, to facilitate the teaching of the Portuguese language in fifteen other schools and to "further develop the capacity of modern languages teachers within the education system" (GANESH-ALLY, 2014):

The additional 15 schools earmarked to carry Portuguese in 2014 were as follows: In Georgetown – Brickdam Secondary, Christ Church Secondary and

Central High; Region #3 – Zeeburg Secondary and West Demerara Secondary; Region #4 – Hope Secondary, Annandale Secondary, President's College and Diamond Secondary; Region #5 – Rosignol Secondary and Bygeval Secondary; Region #8 – Mahdia Secondary; Region #9 – St Ignatius Secondary; and Region #10 – Mackenzie High (op. cit).

However, some of the schools such as Mahdia Secondary, St Ignatius Secondary and Mackenzie High could not introduce the language due to shortage of Foreign Language teachers. Instead other schools that joined the list are North Ruimveldt Multilateral School, Patentia Secondary, President's College, South Ruimveldt Secondary, Anna Regina Multilateral, Abrams Zuil Secondary and Pamona Secondary. The last three schools mentioned in the list are taught by a part-time teacher who just completed the Training of Teachers for Portuguese program.

### **Methodology**

Although this paper was written as a critical evaluation and a description of the actual situation, feedback from the teachers involved in the training and the teaching of Portuguese was essential. As such, purposive sampling was used since this type of sampling is used to access a certain group who represent diverse or same perspectives on an issue. First a focus group interview was done with the first batch of teachers who completed forty-eight (48) weeks of training from September 2014 to July 2015. Then, questionnaires were distributed to teachers from the first and second batch. The second batch of teachers began training September, 2015, and they too will have forty-eight (48) weeks of training. Also, an interview was conducted with the former DCEO (development) who spearheaded the entire initiative. In all, there are twenty schools (20) offering the Portuguese in five different regions in Guyana – Region 3, 4, 5, 6, and 10. However, only sixteen (16) of those schools were in the survey.

In the questionnaire, there were twenty (20) questions of varying types which focused on teachers and students response to the new language. Questions were also asked about adequate resources and time to teach the course since the majority of the teachers teach other subjects (mostly other languages) in their schools.

The data was collected during three of the training sessions – one session with the first batch of teachers and two sessions when all the teachers attended a session for a test. The data

was analysed using Microsoft Excel (quantitative) and Themes (qualitative) because the researcher wanted to validate the data collected from the questionnaires. According to Leedy and Ormrod (2013, p 259), “one type of data can inform and guide subsequent collection of another type of data – for example, unstructured interviews (yielding qualitative data) can guide the construction of appropriate questions for a survey (which will yield quantitative data) as was in the case of this research”.

### **Discussion of findings**

The aim of the paper was to examine the challenges both students and teachers face as a result of the new addition to the school curriculum and both students and teachers’ response to this new subject. What is interesting to note is that despite the challenges with resources such as relevant materials for the age groups (all the teachers expressed dismay that they do not have the relevant textbooks for the age groups they are teaching), insufficient time (85% of the teachers stated that time spent with students per week is totally inadequate for meaningful learning to take place), majority of the teachers are happy or enthusiastic about the new addition to the curriculum. All the teachers have to teach other subjects – Spanish, English and French and one teacher teaches Agriculture while another one Mathematics and Business while teaching the Portuguese language.

Secondly, 95% of the teachers are trained language teachers and teach Spanish, English or French and in some cases both Spanish and English, so although they have no formal training in Portuguese while learning and teaching the Portuguese language, they rely heavily on their training from the other languages, especially the Spanish teachers.

The survey garnered that again 95% of the teachers think it was indeed a good idea by the government to add Portuguese to the curriculum since a new culture will be learnt and students will finally be able to visit Brazil. The other 5% who did not think it was a good idea expressed concern about time and resources, not having trained teachers in that language and already poor performance in the other languages taught.

## Curriculum and Instruction

For the preparation of their Portuguese classes, the teachers were given curriculum schedules prepared by one of the persons who assisted the former DCEO in bringing the initiative to fruition. The Curriculum schedule is very detailed and is divided into six (6) sections or columns: Objectives – knowledge, skills, attitude for learning outcomes; Content – what information is needed for the lesson; Methods/Strategies – how the lesson will be taught; Materials – different types of materials teachers can use to help with their methods, for example, charts, cards, tape-recorder, songs, maps, role play; Evaluation – various ways students can be assessed; and Integration - the use of other subjects in language learning, for example, Social Studies class can talk about Brazilian Culture while it is being taught in Portuguese class.

These Curriculum schedules were prepared for Grades 7, 8 and 9 and have been a great help and guide for the teachers. However, instructional materials were not so helpful. The use of literature from the target culture was not helpful because one of the textbooks suggested by the Brazilian Embassy, *Nova Avenida Brasil* (LIMA *et al.*, 2008), according to the teachers, was more suitable for adult learning. This observation was later confirmed when teachers started to use the book in the schools. The other textbook that the Cyril Potter College of Education (CPCE) suggested was just a set of different grammatical handouts that were put together that did not follow any kind of pattern. Two other books were added later: *The Everything Learning Brazilian Portuguese book* (FERREIRA, 2007) and *The Everything Learning Brazilian Practice book*, (FERREIRA, 2012). However, these two books are for the teachers and not the students so there is still a great need for suitable Portuguese textbooks for students in Grades 7, 8 and 9.

## Language Program type

According to Literature there are various types of language programs that schools can use to help in language learning:

(A) Exploratory Language Program - Goals: Gain general exposure to language and culture, learn basic words and phrases, and/or develop an interest in foreign language for future

study. Portions of this program may be taught in English (Often called FLEX -foreign language experience/exploratory.)

(B) Language Focus Program - Goals: Acquire listening, speaking, reading, and writing skills; gain an understanding of and appreciation for other cultures. Focus of instruction can be on language and/or subject content (Often called FLES -foreign language in the elementary school.)

(C) Immersion Program - Goals: Be able to communicate in the language with a high level of proficiency and acquire an understanding of and appreciation for other cultures. At least 50% of the school day is taught in the foreign language, including academic subjects (called partial, total, or two-way immersion, depending on the amount of foreign language used and the make-up of the student body).

In the Guyana context, both FLEX and FLES are being used since the program type is dependent on resources, methodologies and language teachers' competencies. For Portuguese, teachers have explained that due to lack of resources, they have been challenged with the use of FLES which can also be content-based. They however, pointed out that for Spanish since they have many different types of materials to work with the use of Content-Based FLES is much more helpful to the students.

### **Professional Development**

The National Center for Education Resource Development (NCERD) is an arm of the Ministry of Education which is responsible for the professional development of teachers among other things. Hence, during the summer holidays (July-August), Professional Development in various subject areas is done throughout Guyana. Portuguese has been added to the list but it is not for the teachers who are currently being trained but for teachers in other parts of Guyana who are unable to make the training being held in the capital of Guyana. Notwithstanding the teachers in the other regions really need to learn the Portuguese language due to the strong Brazilian presence there, moreover the one week allocated to teaching this subject is totally inadequate.

### **Teachers' attitude towards the Portuguese language**

According to Bernard (2010, p. 4), “language learning is not a socio-culturally neutral field of study because it is influenced by language attitudes, cultural stereotypes, and geopolitical considerations towards the second-language”. This was observed in Guyana when the Brazilians began to open businesses in the city. At first many Guyanese were angry and felt that the Brazilians should be learning English; however, gradually persons became curious and as Brazilian businesses began to generate employment, attitudes towards learning the language changed and persons became motivated to learn the language.

Bernard (2010, p. 4) quoted Gardner's (2001) conceptualization of motivation in terms of *integrativeness* as “a complex construct that reflects an interest in learning a foreign language in order to become closer to the L2 community”. The teachers who are being trained to teach Portuguese have expressed mostly enthusiasm towards learning the language but this enthusiasm is not reflected when extra work is given as homework or assignments. According to Dörnyei (1998), motivation provides the primary impetus to initiate learning the L2 and later the driving force to sustain the long and often tedious learning process. Similarly, Gardner (2001) states, *integrativeness* and attitudes towards the learning situation together contribute to overall motivation to learn the language. In this conceptualization of the term, a motivated individual makes an effort to learn the language (i.e., does their homework, participates in class, etc.), wants to learn the language, and will enjoy learning the language

Teachers disinclination to “go the extra mile” to learn the language and for the most part continue to be at the same level as the students they are teaching is indeed cause for concern. Teachers continue to feel overworked and pressured with the demands of their job. Even though they are promised an increase in remuneration, that promise is not enough motivation to do extra studies when faced with overcrowded classrooms, lack of resources and students attitudes to towards learning. According to Cordova and Lepper (1996, *apud* Bernard, 2010, p. 9-10), “One that does treat motivation as a dependent variable finds that contextualization and personalization of material, as well as choice, facilitate significant increases in motivation, engagement in learning, the amount of content learned in a given time period, perceived competence, and aspirations for future study”.

### **Students' attitudes and performance towards language learning**

In the study, the teachers claimed that 70% of the students are curious about the Portuguese language. It can be assumed that this curiosity stems from the strong Brazilian presence in the capital. The other 30% are not interested in learning the language. In addition, the teachers also stated that students' performance was mostly average in the learning of languages and that the use of the Creole and their lack of knowledge of Standard English sometimes contribute to their poor performance. Hence, it can be assumed that there is a direct correlation between knowledge of L1 in the acquisition of L2.

### **Conclusion**

The addition of Portuguese to the Curriculum in schools in Guyana is indeed a very good initiative. Despite the challenges of lack of resources both human and materials and inadequate time to execute their job well, teachers for the most part are enthusiastic with this new addition and look forward to continued improvement of the implementation of this subject. In addition, some teachers have suggested that now some of the schools have three (3) foreign languages to choose from, instead of students choosing from Grade 9 or 10, they should be able to choose from Grade 7. This suggestion was made since most of the teachers are concerned with students' overall performance in languages even English Language.

Most importantly, under the Government of Guyana/Government of Brazil Education collaboration, both teachers and students can benefit from an immersion program not only to help improve their knowledge of the language but also to get a better understanding of the Brazilian culture since culture and language acquisition go hand in hand.

### **Bibliography**

BERNARD, J. Motivation in foreign language learning: The relationship between classroom activities, motivation, and outcomes in a university language-learning environment. Research Showcase. Carnegie Mellon University. Dietrich College of Humanities and Social Sciences,

2010. Retrieved March 16, from: <http://repository.cmu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1077&context=hsshonors>.
- DÖRNYEI, Z. Motivation in Second and Foreign Language Learning. *Language Teaching*, 31, p. 117-135, 1998.
- FERREIRA, F. The everything learning Brazilian Portuguese book: Speak, write, and understand basic Portuguese in no time. Avon: Adam Media, 2007.
- FERREIRA, F. The Everything Brazilian Portuguese practice book with CD: Improve your language skills with interactive lessons and exercises. Avon: Adam Media, 2012.
- GANESH-ALLY, R. Education Ministry launches training programme for teachers of Portuguese: subject eventually to be taught in schools countrywide. *Guyana Chronicle*: Georgetown, May 24, 2014. Retrieved March 16, from: <http://guyanachronicle.com/education-ministry-launches-training-programme-for-teachers-of-portuguese-subject-eventually-to-be-taught-in-schools-countrywide/>.
- GARDNER, J. Integrative Motivation and Second-Language Acquisition. In: DÖRNYEI, Z.; SCHMIDT, R. *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu, HI: University of Hawai'i Press, p. 1-20, 2001.
- GUYANA. Ministry of Education. Ministry of Education launches Portuguese Curriculum for Schools. Georgetown: October 17, 2013. Retrieved March 16, from: [http://www.education.gov.gy/web/index.php?option=com\\_k2&view=item&id=673:ministry-of-education-launches-portuguese-curriculum-for-schools&Itemid=537](http://www.education.gov.gy/web/index.php?option=com_k2&view=item&id=673:ministry-of-education-launches-portuguese-curriculum-for-schools&Itemid=537).
- LEEDY, P. D.; ORMROD, J. E. *Practical Research, Planning and Design*. 10th ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson, 1997.
- PORTUGUESE launched as modern language in five secondary schools. *Kaieteur News*. Georgetown, Oct. 18, 2013. Retrieved March 16, from: <http://www.kaieteurnewsonline.com/2013/10/18/portuguese-launched-as-modern-language-in-five-secondary-schools/>.

## **OS AUTORES**

### **JOSÉ CARLOS PAES DE ALMEIDA FILHO**

Possui graduação com Bacharelado e Licenciatura em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1971), Mestrado em Educação em Língua Estrangeira pela Universidade de Manchester (1976), Inglaterra, e Doutorado em Linguística pela Universidade de Georgetown (1983) em Washington, DC, Estados Unidos da América. Atualmente é professor de Linguística Aplicada da Universidade de Brasília atuando nos programas de graduação em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Tem experiência na área de Aprendizagem e Ensino de Línguas, com ênfase nos processos de aquisição e ensino de línguas, abordagens de ensino de idiomas, história do ensino de línguas no Brasil, políticas de ensino de línguas, ética profissional no ensino de língua estrangeira, epistemologia da linguística aplicada, formação de professores de línguas e ensino de português a falantes de outras línguas e cultura brasileira.

### **ALDENICE COUTO**

Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Federal do Amapá (1995). É especialista em Ensino-Aprendizagem do Francês Língua Estrangeira pela UFPA (2005). Tem mestrado em Ciências da Linguagem e Didáticas das Línguas pela Universidade das Antilhas e das Guianas- UAG (2006). Tem Mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília -UNB (2015). É professora de Francês Língua Estrangeira na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e idealizadora da Jornada Científico-Cultural de Francês Língua Estrangeira (FLE). Idealizadora e coordenadora do Projeto Pró-estudante Idiomas. Presidente da Associação dos Professores de Francês do Amapá - APROFAP (2011-2013 / 2014-2015). É membro do Grupo de Pesquisa Ensino de Línguas para Fins Específicos (LIFE/UNIFAP). Atua na área de pesquisa de Línguas Estrangeiras e Formação Inicial de

professores de Línguas Estrangeiras. É coordenadora do Projeto de Pesquisa Formação Inicial Crítico-Reflexiva de Professores de Língua Estrangeira em um Contexto de Fronteira.

### **MICHELI SCHWADE**

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação de Letras (PPGL) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) em 2014. Especialista em Linguística pela UFAM e Licenciada em Letras Língua Inglesa pela mesma instituição. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) - Campus Manaus Zona Leste. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística.

### **SUZANA BARROS**

Atua como professora Assistente, vinculada ao curso de Letras, da Universidade Federal do Amapá. É mestra em Letras, com concentração na área da descrição linguística do português, pela Universidade Federal do Amazonas (2014). É especialista em língua portuguesa e literatura pela Universidade Federal do Pará (2009) e graduou-se em Letras, habilitação língua portuguesa pela UFPA (2009). Atua na área de língua portuguesa e linguística, com foco em sociolinguística, dialetologia e prosódia. É membro de grupos de pesquisa: Língua Portuguesa para Fins Específicos (LIFE), da Unifap, e Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste do Pará (GELOPA), da Universidade Federal do Oeste do Pará.

### **ANNICK BELROSE**

Possui Mestrado em Ciências da Linguagem-Especialidade FLE pela Universidade Stendhal Grenoble 3 (França), especialização em Língua Francesa, e graduação em Letras-Tradutor Português-Francês pelo Instituto de Ensino Superior do Amapá (2008). Atualmente é Professora do colegiado de letras da UNIFAP - Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). É membro do Grupo de Pesquisa Ensino de Línguas para Fins Específicos (LIFE/UNIFAP).

## **HELENICE DE PAIVA ALMEIDA**

Possui graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Professor José Augusto Vieira (1988). Pós-Graduação em Língua Portuguesa pela Faculdade de Filosofia de Varginha; Pós -Graduação em Língua Inglesa pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (2011); Mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (2010) e Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2015). Atualmente é professora efetiva em Língua Portuguesa e Língua Inglesa na Escola Estadual Dr. Antonio Moura Abud em Taubaté/SP; professora Indeterminada em Língua Inglesa na Etec Machado de Assis em Caçapava/SP e Etec Dr. José Geraldo Alckmin em Taubaté/SP.

## **MÁRIO MARTINS**

É professor adjunto da Universidade Federal do Amapá (Unifap). Possui licenciatura em Letras-Português pela Universidade Federal do Amapá (Unifap) e mestrado e doutorado em Linguística Aplicada à Educação pela Universidade de Lisboa (UL). É coordenador do grupo de pesquisa Ensino de Línguas para Fins Específicos (Unifap) e pesquisador nos grupos Estudos em Funcionalismo (Universidade Federal do Ceará) e NEEL-EJA (Universidade Federal do Amapá). É representante da Unifap no programa Português sem Fronteiras (Idiomas sem Fronteiras).

## **MARTHA ZONI**

É doutora em Letras pela Universidade Federal Fluminense (2010); fez mestrado em Linguística Aplicada na Unicamp (2002); possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1992). Atualmente é professora adjunta 6, nível 604, da Universidade Federal do Amapá. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Análise do Discurso de Linha Francesa, atuando principalmente nos temas relacionados ao discurso midiático. É professora Curso de Letras. É líder do Grupo de Pesquisa Ensino de Línguas para Fins Específicos (LIFE) e atua na área de pesquisa de Português como Língua Adicional.

## **COREEN JACOB-CHESTER**

É professora da Universidade da Guiana. Possui bacharelado em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais, especialização em Estudos Internacionais pela Universidade da Guiana e mestrado em Estudos em Globalização pela Universidade West Indies. Atua na área de Inglês e Comunicação Técnica, Português como Língua Estrangeira numa perspectiva interdisciplinar (língua, literatura e história).