

LINGUÍSTICA APLICADA

Ensino, pesquisa e reflexões

Aurélia Leal Lima Lyrio (Org.)





Editora filiada à Associação Brasileira das Editoras Universitárias (Abeu)
Av. Fernando Ferrari, 514 · *Campus* de Goiabeiras
Vitória - ES · Brasil · CEP 29075-910
+55 (27) 4009-7852 · edufes@ufes.br · www.edufes.ufes.br

Reitor Reinaldo Centoducatte
Vice-reitora Ethel Leonor Noia Maciel
Secretário de Cultura Rogério Borges de Oliveira
Coordenador da Edufes Douglas Salomão

Conselho Editorial Cleonara Maria Schwartz, Eneida Maria Souza
Mendonça, Giancarlo Guizzardi, Gilvan Ventura
da Silva, Giovanni de Oliveira Garcia,
Glícia Vieira dos Santos, Grace Kelly Filgueiras
Freitas, José Armínio Ferreira,
Julio César Bentivoglio, Luis Fernando Tavares
de Menezes, Sandra Soares Della Fonte

Secretários do Conselho Editorial Tânia Canabarro

Preparação e Revisão de Texto Fernanda Scopel
Projeto gráfico, Diagramação e Capa Ana Elisa Poubel
Revisão Final Roberta Estefânia Soares

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)
Bibliotecária: Perla Rodrigues Lôbo – CRB-6 ES-000527/O

L755 Linguística aplicada : ensino, pesquisa e reflexões / Aurélia Leal Lima
Lyrio (Org.). - Vitória : EDUFES, 2017.
294 p. : il. ; 21 cm

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-85-7772-365-2

1. Linguística aplicada. 2. Linguística – Estudo e ensino. I. Lyrio,
Aurélia Leal Lima.

CDU: 81

LINGUÍSTICA APLICADA: ensino, pesquisa e reflexões

Aurélia Leal Lima Lyrio (Org.)

Sumário

A P R E S E N T A Ç Ã O . . . 9

P a r t e I - E N S I N O

A disciplina Linguística aplicada na graduação
do curso de Letras-Inglês da
Universidade Federal do Espírito Santo 17

Aurélia Leal Lima Lyrio

Learning through lexical cohesion, chunks and
collocations in tesol 45

David Shepherd

A integração das mídias no ensino-aprendizagem de línguas nos
espaços públicos escolares do estado do Espírito Santo 73

*Vitor Faiçal Campana, Orivaldo de Lira Tavares,
Santinho Ferreira de Souza*

Parte II - PESQUISAS

Linguagem visual e aquisição do léxico em língua estrangeira 91

Leila Maria Taveira Monteiro

Linguística aplicada e aquisição da escrita:
um percurso de pesquisa 119

Luciano Novaes Vidon

When collaborative writing becomes a tool for
improving reading comprehension in English 143

Rosângela Guimarães Seba

P a r t e III - R E F L E X Õ E S

Disciplinaridade em linguística aplicada 173

José Carlos Paes de Almeida Filho

Refletindo sobre abordagens críticas de
ensino de língua estrangeira 185

Kyria Finardi

Um ensaio sobre o ensino de inglês na contemporaneidade 211

Rosana Ferrareto Lourenço Rodrigues

A formação do professor e a autonomia na aprendizagem de língua
inglesa no ensino básico ... 247

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva e Lindiane Ismênia Costa Vieira

Por uma pedagogia do letramento visual
no ensino de linguagens ... 265

Cândida Martins Pinto, Vilson José Leffa, e Jossemar de Matos Theisen

S o b r e o s a u t o r e s ... 285

APRESENTAÇÃO

Com a criação, em 2011, da linha de pesquisa em Linguística Aplicada no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), surgiu a ideia de organizarmos um livro com trabalhos nessa área de conhecimento. Inicialmente, o programa contava com duas linhas de pesquisa, “Estudos sobre texto e discurso” e “Estudos analíticos descritivos da linguagem”. Acreditamos que o acréscimo de mais uma área no nosso programa muito contribuirá para o seu enriquecimento.

Apresentamos, aqui, uma coletânea de trabalhos de professores pesquisadores de várias universidades brasileiras e institutos federais, engajados e preocupados com o ensino e a aprendizagem de línguas.

Os textos aqui selecionados se inserem em um dos três temas que compõem o título do livro, ou seja, ensino, pesquisa e reflexões.

Agradecemos a todos os autores pelas suas contribuições, sem as quais não teria sido possível organizar este livro.

ENSINO

Em meu capítulo “A disciplina ‘Linguística aplicada’ na graduação do curso de Letras-Inglês da Universidade Federal do Espírito Santo”, traço a história e a jornada da disciplina ‘Linguística aplicada’ no curso de graduação em Letras-Inglês da nossa universidade, explicando as razões que motivaram sua implementação. Enfoco, também, as opiniões de alguns alunos sobre a disciplina, bem como os títulos de algumas pesquisas que desenvolveram, tendo por base os conteúdos veiculados nos dois períodos em que a disciplina é ministrada.

David Shepherd, em “Learning through lexical cohesion, chunks and collocations in Tesol”, expõe as razões pelas quais defende uma abordagem lexical no ensino de inglês como língua estrangeira, explicando os benefícios que ela pode trazer. O autor conceitua léxico, coesão lexical, colocações lexicais, léxico mental e blocos lexicais. A seguir, descreve minuciosamente todos os passos de uma abordagem lexical, e apresenta estratégias de desenvolvimento lexical, como o *lexical noticing*, a compreensão dos *lexical chunks* e das combinações, e o uso da retórica contrastiva.

O capítulo intitulado “A integração das mídias no ensino-aprendizagem de línguas nos espaços públicos escolares do estado do Espírito Santo”, de autoria de Orivaldo de Lira Tavares, Santinho Ferreira de Souza e Vitor Faiçal Campana, discute os múltiplos recursos que o meio virtual propicia aos alunos para a aprendizagem de línguas. Inicialmente, os autores refletem sobre as condições existentes nas escolas públicas brasileiras para a elaboração e condução de procedimentos para o uso do computador e TICs no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Também listam e discorrem sobre os fatores que contribuem para a precariedade da situação existente nas escolas, os quais dificultam a implantação e implementação das TICs. Por fim, os autores discutem o projeto pedagógico multimídia implantado no Centro de Línguas para a Comunidade (CLC) da Universidade Federal do Espírito Santo, para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem presencial de português como língua estrangeira.

PESQUISAS

Leila Maria Taveira Monteiro, em “Linguagem visual e aquisição do léxico em língua estrangeira”, investiga o papel da imagem no ensino e na aprendizagem do léxico por “alunos brasileiros de inglês como língua estrangeira”. A autora explica, minuciosamente, ques-

tões referentes à multimodalidade e ao multiletramento, destacando os benefícios de tal abordagem para o aluno de língua estrangeira. Também relata de forma detalhada essa pesquisa de intervenção, para a qual se valeu da abordagem “psicométrica” e do recurso multimodal *filme* para testar a compreensão do léxico. Os resultados adquiridos demonstram vantagens advindas da utilização do recurso aplicado no processo de compreensão do léxico, razão pela qual “a pesquisadora reivindica a exploração e o fortalecimento de representações não verbais no ambiente pedagógico”.

Em “Linguística aplicada e aquisição da escrita: um percurso de pesquisa”, Luciano Novaes Vidon traça o percurso de uma pesquisa sobre a aquisição e o desenvolvimento da escrita em língua materna. O autor inicialmente reflete “sobre o papel do sujeito no desenvolvimento de sua escrita”, discorrendo detalhadamente sobre a questão de estilo na aquisição da escrita e destacando variadas posições teóricas. A seguir, discute sua investigação “sobre o papel da escola na constituição da subjetividade discursiva do aluno”. Os dados analisados evidenciam uma interação entre a subjetivação e dessubjetivação, levando o autor a concluir que “a escola precisa lidar melhor com esses [dois] processos discursivos”.

O capítulo “When collaborative writing becomes a tool for improving reading comprehension in English”, de Rosângela Guimarães Seba, descreve o desenvolvimento de um estudo de caso qualitativo, no qual investiga os efeitos da produção escrita colaborativa no desenvolvimento da habilidade de leitura em inglês. Os resultados gerados pela pesquisa mostram os benefícios da interação entre a produção escrita colaborativa e a compreensão da leitura, que foram percebidos claramente pelos sujeitos da pesquisa.

REFLEXÕES

José Carlos Paes de Almeida Filho, em seu capítulo “Disciplinaridade em linguística aplicada”, discorre sobre a posição dessa área, que ele denomina “macroárea plural”, e sobre o que nela está inserido. O autor reflete sobre as vantagens de se pertencer “a uma macroárea aplicada”, como ele nomeia, especificamente, a de se posicionar como uma terceira área (tendo-se como primeira e segunda áreas as disciplinas já estabelecidas “Literatura (Letras)” e “Linguística no âmbito da linguagem”), com seus próprios métodos. Em seguida, explica o que caracteriza a linguística aplicada, enfocando a necessidade de incluí-la como grande área, a exemplo da Linguística no âmbito da linguagem e da Literatura (Letras), destacando as razões para tal, assim como as consequências advindas da subclassificação da área.

No capítulo “Refletindo sobre abordagens críticas de ensino de língua estrangeira”, Kyria Finardi discute três abordagens críticas de ensino de língua estrangeira: a abordagem de ensino de línguas baseada em tarefas, a abordagem de ensino por meio de conteúdos e a abordagem de ensino por meio de debate. A professora inicia argumentando que as abordagens críticas de ensino estão relacionadas ao conceito da pedagogia crítica de Paulo Freire. Nesse universo, o ensino de uma língua estrangeira não deveria estar centrado no ensino de vocabulário e de gramática, mas no processo de ensinar o aluno a pensar criticamente na L2. Para iniciar uma reflexão sobre tal aspecto, a professora primeiramente traça o arcabouço teórico dessas três abordagens de ensino. Em seguida, discorre sobre a implementação dessas abordagens na sala de aula de língua estrangeira, descortinando as dificuldades e expondo as vantagens de sua utilização, apesar dos obstáculos.

Em “Um ensaio sobre o ensino de inglês na contemporaneidade”, Rosana Ferrareto Lourenço Rodrigues faz um estudo profundo sobre as razões políticas e econômicas que tornaram o inglês “o idioma universal da comunicação”. A partir dessas razões, ela faz uma reflexão

sobre o “seu ensino em uma sociedade globalizada”, contemplando várias questões, entre elas “o ensino e a aprendizagem de inglês na realidade das escolas brasileiras de hoje”. A autora sugere uma abordagem de ensino cognitivista por meio do modelo de integração conceptual, da Linguística Cognitiva, para o desenvolvimento da habilidade de leitura dos aprendizes.

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva e Lindiane Ismênia Costa Vieira, em “A formação do professor e a autonomia na aprendizagem de língua inglesa no ensino básico”, discutem o papel da autonomia na aprendizagem de língua estrangeira. Para isso, traçam o perfil histórico da educação no Brasil desde o século XVI, passando pelo período colonial, enfocando a diminuição das línguas indígenas, até o interesse atual pela aprendizagem de línguas estrangeiras. As autoras mostram as razões que caracterizaram o ensino da língua portuguesa aos índios, bem como aquelas que orientam os estudos da língua inglesa nos dias de hoje. Em seguida, apresentam e discutem o conceito de autonomia apresentado por diversos autores, analisam narrativas de alunos sobre sua aprendizagem de língua inglesa comparando-as às memórias de professores do ensino público. Por fim, concluem que, embora a autonomia seja fundamental para a aprendizagem e o bom desempenho dos alunos, ela não é priorizada no nosso sistema educacional, devendo, por isso, “encontrar mais espaço nos projetos de formação de professor em serviço e pré-serviço”.

Vilson José Leffa, Cândida Martins Pinto e Jossemar de Matos Theisen, em “Por uma pedagogia do letramento visual no ensino de linguagens”, fazem uma reflexão acerca do “letramento visual como prática social” e defendem “a necessidade de uma pedagogia do letramento visual para o ensino de linguagens”. Essa necessidade, segundo os autores, fundamenta-se na presença marcante da linguagem visual “nos diferentes tipos de mídia”, o que caracteriza sua importância na veiculação e construção dos sentidos em diferentes contextos. Os autores discutem o conceito de letramento sugerido por diferentes teóricos, apresentam a visão da semiótica social de diversos autores e os

princípios da Gramática do Design Visual de Kress e Van Leeuwen. A partir desse arcabouço teórico, argumentam sobre a necessidade de implantação, na escola, de uma pedagogia que contemple os princípios por eles defendidos.

Aurélia Leal Lima Lyrio
Organizadora

PARTE I
ENSINO

A DISCIPLINA LINGUÍSTICA APLICADA NA GRADUAÇÃO DO CURSO DE LETRAS-INGLÊS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Aurélia Leal Lima Lyrrio

A disciplina “Linguística aplicada”, de caráter obrigatório, foi inserida no novo currículo do Curso de Letras-Inglês da Universidade Federal do Espírito Santo em 1992 e entrou em vigor em 1994, no 5º período do curso, com uma carga horária de 60 horas. O currículo anterior, de 1972, não a contemplava. No entanto, o colega que sugeriu essa disciplina, embora não seja da área de linguística aplicada, o fez tendo em mente não a linguística aplicada como a ciência que trata dos problemas relacionados com a linguagem, mas a descrição da língua, com o objetivo de dar aos alunos um conhecimento mais profundo da língua inglesa. Daí o nome dado à disciplina – “Linguística aplicada à descrição do inglês”. Essa concepção fica bem clara na ementa: “Descrição sintático-semântica, ao mesmo tempo ampla e profunda, da língua inglesa moderna, feita sob o enfoque da linguística moderna”.

Ao assumir a disciplina na época, ou seja, em 1994, fiquei bastante perturbada com o título e a ementa. Levei essa preocupação à equipe de inglês e, com base em nossas discussões, resolvemos que eu ministraria linguística aplicada não apenas devido ao título da disciplina, mas também pelo fato de sempre ter considerado necessária a sua presença na graduação. Entretanto, não poderia deixar de inserir no programa a descrição do componente sintático-semântico mencionado na ementa, uma vez que esta precisa ser seguida. O que fiz, então, foi aproximar esse programa da aquisição, ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Meu objetivo era dar aos alunos do curso de Letras-Ingles subsídios para sua prática pedagógica e, assim, prepará-los para essa disciplina e, conseqüentemente, para o exercício consciente da profissão. Até aquele momento, eles ingressavam na disciplina de “Prática de ensino”, em que estudavam os métodos de ensino de língua estrangeira, sem terem conhecimento dos princípios subjacentes a tais métodos. Dessa maneira, o ensino da prática pedagógica assemelhava-se mais a um treinamento propriamente dito, o que não condiz com o papel da universidade, que deve formar cidadãos autônomos e críticos (LYRIO, 2002). A formação envolve “[...] a reflexão [e o] embasamento teórico que subjaz à atividade do professor [e é] vista como uma preparação para o futuro [...]” (LEFFA, 2001, p. 335), enquanto que o treinamento “[...] visa à preparação para executar uma tarefa que produza resultados imediatos [e] simplesmente o desenvolvimento da competência no uso do material de ensino produzido pela própria escola” (LEFFA, 2001, p. 335).

I – CURRÍCULO 1992 – PROGRAMA E EMENTA

Foi pensando nesses aspectos e com base nos conteúdos da disciplina “Prática de ensino”, bem como na ementa inicialmente proposta para “Linguística aplicada”, que desenvolvi o programa a seguir para o 5º período, para uma carga horária de 60 horas. Cumpre ressaltar que os programas entregues aos alunos são em inglês. Estão aqui em português devido ao fato de o texto estar nesse idioma.

I – Linguística e linguística aplicada

- 1 – Conceituação de linguística teórica e de linguística aplicada
- 2 – O campo da linguística aplicada

II – A estrutura da linguagem

- 1 – A organização da gramática
- 2 – Sistemas sintáticos

III – Tipos de gramática

- 1 – A noção de gramaticalidade e agramaticalidade
- 2 – Implicações dessas noções para o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira

IV – Aquisição da linguagem

- 1 – A noção de interlíngua
- 2 – Aquisição de língua nativa *vs.* aquisição de língua estrangeira
- 3 – Principais teorias de aquisição
 - 3.1 – *A teoria behaviorista*
 - 3.1.1 – O behaviorismo clássico
 - 3.1.2 – O condicionamento operante de Skinner
 - 3.2 – *A teoria mentalista*
 - 3.3 – *A hipótese do insumo*
 - 3.4 – *A teoria interacionista*
- 4 – Relevância desses conhecimentos para o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira

V – Aspectos cognitivos e afetivos que influenciam a aquisição e a aprendizagem da língua estrangeira

- 1 – Fatores gerais
 - 1.1 – *Os efeitos da idade (teorias)*
 - 1.2 – *Inteligência e aptidão*
 - 1.3 – *Estilos cognitivos*
 - 1.4 – *Atitudes e motivação*
- 2 – Fatores de personalidade
 - 2.1 – *Inibição*
 - 2.2 – *Extroversão/introversão*
 - 2.3 – *Exposição a riscos*
 - 2.4 – *Ansiedade*
 - 2.5 – *Empatia*
- 3 – Relevância desses aspectos para o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira

A disciplina foi muito bem aceita e motivou os alunos, que passaram a se interessar mais pelo ensino de inglês como língua estrangeira, o que levou muitos a procurar um curso de pós-graduação nessa área, após se graduarem.

II – CURRÍCULO 2006 – PROGRAMA E EMENTA DO 5º PERÍODO

Em 2003, em função de novas demandas curriculares, repensamos novamente algumas modificações no currículo, que entraram em vigor em 2006. Inserimos, então, mais um semestre de linguística aplicada, no 6º período do curso, para atendermos as necessidades, interesses e demandas de nossos alunos. Esse curso também é de caráter obrigatório, com carga horária de 60 horas em cada semestre. A linguística aplicada do 6º período tem como pré-requisito a linguística aplicada do 5º período. Também mudamos o título e a ementa desta última, adequamo-la à nossa realidade, e ela passou a ser denominada “Linguística aplicada ao ensino de língua estrangeira: processos de aquisição e aprendizagem”, com a ementa: “Princípios psicolinguísticos subjacentes à aquisição, aprendizagem e ensino de inglês como língua estrangeira. Processos cognitivos e afetivos que influenciam a aquisição da língua estrangeira. Implicações para o ensino”.

O programa continuou basicamente o mesmo, com ligeiras alterações:

I – Linguística e linguística aplicada

- 1 – Conceituação de linguística teórica e de linguística aplicada
- 2 – O campo da linguística aplicada
- 3 – Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na linguística aplicada

- 4 – Segunda língua *vs.* língua estrangeira (língua adicional)
- 5 – Aquisição *vs.* aprendizagem
- 6 – Competência *vs.* desempenho

II – Aquisição da linguagem

- 1 – Interlíngua
- 2 – Aquisição de língua materna *vs.* aquisição de língua estrangeira
- 3 – Principais teorias de aquisição
 - 3.1 – *A teoria behaviorista*
 - 3.1.1 – O behaviorismo clássico
 - 3.1.2 – O condicionamento operante de Skinner
 - 3.2 – *A teoria mentalista*
 - 3.2.1 – Aspectos gerais
 - 3.2.1 – Compreensão e produção
 - 3.2.2 – Natureza ou cultivo? (Nature or Nurture?)
 - 3.2.3 – Universais
 - 3.2.4 – Regularidade e variabilidade
 - 3.2.5 – Imitação
 - 3.2.6 – Prática
 - 3.2.7 – Insumo
 - 3.3 – *A hipótese do insumo*
 - 3.4 – *A teoria interacionista*
- 4 – Relevância desses conhecimentos para o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira

III – Aspectos cognitivos e afetivos que influenciam a aquisição e a aprendizagem da língua estrangeira

- 1 – Fatores gerais
 - 1.1 – *Os efeitos da idade (teorias)*
 - 1.2 – *Inteligência e aptidão*
 - 1.3 – *Estilos cognitivos*
 - 1.4 – *Atitudes e motivação*

2 – Fatores de personalidade

2.1 – *Inibição*

2.2 – *Extroversão/introversão*

2.3 – *Exposição a riscos*

2.4 – *Ansiedade*

2.5 – *Empatia*

3 – Relevância desses aspectos para o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira

IV – Tópicos especiais

Outros tópicos, dependendo do tempo e da necessidade. Ex.: Inglês como língua multinacional.

III – CURRÍCULO 2006 – PROGRAMA (SYLLABUS) E EMENTA DO 6º PERÍODO

A linguística aplicada do 6º período recebeu o título de “Linguística aplicada ao ensino de língua estrangeira: processos interacionais” e teve como ementa: “Aspectos funcionais da linguagem. Aprofundamento de conceitos básicos da análise do discurso e da conversa. Ênfase nos aspectos interacionais da linguagem com implicações para o ensino de Inglês como língua estrangeira”.

Da mesma forma que a ementa e o programa do 5º período consideraram os conteúdos veiculados na prática de ensino, a escolha da ementa e do programa do 6º período consideraram vários aspectos, que são explanados a seguir.

A maioria dos alunos do curso de Letras-Inglês ministra aulas, geralmente em cursos de idiomas. Alguns são estagiários nos Cursos de Línguas para a Comunidade (CLC) da Ufes. Os materiais utilizados, na maior parte desses cursos, são comunicativos. Entretanto, o que geralmente acontece nos cursos de idiomas é que os alunos são

treinados a trabalhar com esses materiais, porém sem ter noção dos princípios subjacentes ao uso deles. Como mencionei no início deste capítulo, Leffa (2001) estabelece a grande diferença que existe entre treinar e formar. Portanto é imperativo que os alunos professores compreendam esses princípios, para que possam não apenas aplicar a abordagem comunicativa, consciente e apropriadamente, mas também adequá-la, de modo eficaz, às necessidades que possam surgir.

Sabemos que a abordagem comunicativa de ensino de línguas se baseou no método de organização de currículo denominado notional-funcional (*notional functional*), surgido nos anos 1970 na Europa, fundamentado na competência comunicativa do linguista Dell Hymes e na teoria dos atos de fala (AUSTIN, 1962; SEARLE, 1969, 1975), ou seja, nas funções da linguagem, i.e., nos propósitos comunicativos da linguagem. Faz-se, então, necessário que os alunos professores tenham acesso a esse conhecimento. Por essa razão, tanto o título da disciplina como a ementa e o programa contemplaram os aspectos funcionais da linguagem. O programa foi desenvolvido da seguinte forma:

1 – Discurso

1.1 – O conceito de discurso

1.2 – Aspectos relacionados ao discurso: gramática, contexto e outros aspectos

1.3 – Funções da linguagem: funções macro e micro

1.4 – Atos e eventos de fala

1.5 – Discurso oral/características

1.5.1 – Princípios conversacionais: cooperação

1.5.2 – Princípios conversacionais: polidez

1.6 – Tipos de discurso e cultura

2 – Introdução à análise do discurso

2.1 – O conceito de análise do discurso

2.2 – O escopo da análise do discurso

2.3 – As origens da análise do discurso

3 – Introdução à análise da conversa

3.1 – O conceito de análise da conversa

3.2 – A conversa como um tipo de discurso

3.3 – Características organizacionais das conversas naturais

3.4 – Princípios conversacionais

3.5 – Conversa e cultura

4 – Tópicos especiais relacionados ao programa, dependendo do tempo, do interesse e dos trabalhos a serem desenvolvidos pelos alunos

Obs.: Implicações para a aprendizagem e o ensino de língua estrangeira são consideradas durante os estudos de todos os tópicos do programa.

Os aspectos linguísticos focados no programa são cruciais para que os alunos professores sejam também capazes de analisar criticamente as atividades do livro texto, principalmente os diálogos, e, assim, complementá-los e ajustá-los à realidade.

O estudo do conceito de discurso e dos aspectos que contribuem para um discurso coerente é fundamental para o professor de língua estrangeira (COOK, 1992). Em seu livro intitulado *Discourse* (1992), Cook discute e lista os fatores que contribuem para essa coerência, enfatizando-a como sendo fundamental para a produção e compreensão dos enunciados. Esses fatores são, também, culturais, podendo, portanto, variar de cultura para cultura. Daí surge a necessidade de o professor de línguas ter acesso a tal conhecimento. O professor também vai e deve entender por que o conhecimento de vocabulário, gramática e pronúncia não é suficiente para os aprendizes de uma língua estrangeira (LE).

Como mencionado, o estudo dos atos de fala se deve ao fato de a abordagem comunicativa se basear nas funções da linguagem. Outro

fato a considerar é que, embora os atos de fala sejam os mesmos em todas as línguas, eles se concretizam de forma diferente em línguas diversas, ou seja, as formas usadas pelos falantes para fazer pedidos, dar conselhos, desculpar-se etc. podem variar de acordo com a cultura, uma vez que os atos de fala refletem as normas culturais das culturas que representam (WIERZBICKA, 1991). Hatch (1992) sugere algumas tarefas (que ela denomina “práticas”) com os diferentes atos de fala, as quais o professor pode aplicar aos seus alunos e que o ajudam na compreensão e aplicabilidade dos conceitos.

Todavia, não é apenas o estudo dos atos de fala que é necessário nesse contexto, mas também o dos eventos de fala, uma vez que o aluno professor precisa compreender como determinados eventos de fala se realizam na cultura-alvo, para que possa aplicar esse conhecimento ao ensino, direcionando seus alunos para esse ato comunicativo. Tomemos por exemplo o evento de fala “reclamação”. Os alunos de uma LE precisam não só saber expressar o ato de fala de “reclamar” algo naquelas situações em que isso se faz necessário, mas também se comportar verbalmente durante todo o evento que se desencadeará, ou seja, o evento de fala “reclamação”. Como a estrutura dos diferentes eventos de fala pode variar de uma cultura para outra, é necessário que o professor tenha esse conhecimento. Há inúmeros relatos de reclamações feitas por alunos não nativos que soam demasiadamente rudes. Hatch e Long (1980) questionam se é porque “eles ainda não aprenderam as formas sintáticas para atenuar os pedidos ou porque a estrutura das reclamações é diferente nas duas línguas” (1980, p. 15).

O conhecimento dos princípios da cooperação (GRICE, 1975) e da polidez (LAKOFF, 1973; LEECH, 1983; BROWN; LEVINSON, 1978, 1987) também é elemento essencial no ensino e na aprendizagem de uma língua estrangeira.

As conversas se desenvolvem porque os princípios conversacionais da cooperação são obedecidos. Além disso, a violação desses princípios, por exemplo, embora seja natural no discurso científico, jurídico e na linguagem figurada, para citar apenas alguns exemplos,

nem sempre é entendida adequadamente pelos aprendizes de uma língua estrangeira, assim como a ameaça à face, hajam vistas as inúmeras falhas pragmáticas presentes na produção verbal dos aprendizes de uma L2 (LYRIO, 2009, 2012). A polidez linguística, como temos conhecimento, é fundamental para uma interação eficaz e harmônica.

Uma vez que a análise do discurso requer a distinção entre forma e função, esse tópico é colocado após o estudo das funções da linguagem. Ao chegarmos a esse ponto do programa, os alunos professores já tiveram acesso aos conhecimentos básicos para a sua compreensão.

É necessário que o professor saiba que “a forma nem sempre está diretamente relacionada à função” (HATCH; LONG, 1980, p. 2). Os autores fornecem exemplos de frases completamente diferentes, algumas afirmativas, mas todas com a mesma função diretiva. O oposto também é verdadeiro, i.e., muitas funções para a mesma forma. Embora o professor compreenda intuitivamente que a intenção do falante desempenha papel preponderante nos significados, o seu conhecimento, em um nível consciente, fará com que ele lide melhor com o ensino para beneficiar a aprendizagem de seus alunos. Hatch e Long explicam que a análise do discurso

pode levar a uma melhor compreensão de como aprendemos línguas; a uma melhor compreensão de como cada um de nós como indivíduos interagimos por meio da língua; a uma melhor compreensão do discurso da sala de aula, do currículo e dos materiais; a uma melhor compreensão de como os significados são associados às sentenças; e até mesmo a uma melhor compreensão da sintaxe (1980, p. 35).

Dessa forma, a análise do discurso oferece oportunidades para que o professor compreenda melhor a dinâmica da sala de aula de língua estrangeira e, assim, melhore sua prática. Essa melhora pode

se dar por meio da pesquisa-ação. O professor pode investigar sua própria prática, assim como a interação entre seus alunos, procurando, dessa forma, descobrir pontos fracos e maneiras de superá-los. Mas não apenas a pesquisa-ação é possível. O professor pode, também, com o conhecimento da análise do discurso, investigar outros contextos de ensino de línguas, bem como estudar outras pesquisas relacionadas à sala de aula de língua estrangeira, o que vai lhe conferir mais competência.

O conhecimento da estrutura das conversas naturais ajuda o professor a melhor se posicionar em sua prática diária. O objetivo é conscientizá-lo dos mecanismos conversacionais presentes nas interações interpessoais, que ele, espontaneamente, já emprega no uso de sua língua-mãe, mas que, geralmente, não considera no ensino da língua estrangeira. O discurso da sala de aula de língua estrangeira, na maior parte das vezes, segue o padrão IRF (Initiation-Response-Feedback), com o professor iniciando a interação, o aluno respondendo e o professor dando o retorno, o que caracteriza uma estrutura muito distante das interações reais. Embora essa estrutura seja considerada necessária, pelo menos no início da aprendizagem, ela não deve se tornar o padrão, como geralmente acontece. Consequentemente, o aluno não aprende a iniciar a interação na língua meta. Outro aspecto que vale a pena mencionar são os fechamentos das conversas, que são muito difíceis, principalmente nas telefônicas, e que não são priorizados no ensino. Esses são apenas alguns fatores que justificam o conteúdo da disciplina. Como a interação interpessoal desempenha um papel preponderante na aquisição, faz-se necessária a aplicação dos princípios conversacionais na sala de aula de língua estrangeira, para que o aluno aprenda a se comunicar efetivamente.

Um segundo semestre de linguística aplicada foi muito bem aceito pelos alunos, assim como o programa que gerou o desenvolvimento de várias pesquisas.

IV – AS PESQUISAS DESENVOLVIDAS PELOS ALUNOS

Os conteúdos veiculados nos dois períodos de linguística aplicada motivaram os alunos a desenvolverem pesquisas na disciplina Projeto de Ensino de Língua Inglesa (Peli). Entre elas, podemos citar:

- *The importance of affective factors in learning a foreign language;*
- *The use of literary texts on vocabulary acquisition;*
- *The extroverted versus introverted personality in the context of EFL learning;*
- *Developing young learners oral production in the foreign language;*
- *The importance of the knowledge of the notional-functional approach to the teaching of a foreign language;*
- *An analysis of two elementary public school teachers' views on inter, trans and multidisciplinary;*
- *The structure of the speech event of compliment in an English course book: implications for foreign language learning;*
- *The speech act of compliment in gay and straight mediated language: an analysis;*
- *Speech acts and EFL teaching: a brief analysis on the approach of speech acts in three notional-functional course books for beginners;*
- *How gender influences the use of hedges in directive speech acts;*
- *Analysis of how speech events and speech acts are presented in EFL textbooks;*
- *Equivalence of speech acts in source and target sitcom scripts: implications for foreign language learning;*
- *Lip-synchronization: a possible cause for the modification of speech act realization in dubbed versions;*
- *Speech Acts in the context of the EFL classroom: analysis of 2 course books;*
- *Speech acts in fairy tales;*
- *Quantity of expressive speech acts in the basic and in the intermediate levels in the Textbook Interchange;*
- *Speech acts in poetry: analyzing readers' perception of the illocutionary meaning in a poem.*

V – A PESQUISA COM OS ALUNOS

A fim de averiguar o grau de satisfação com a disciplina, assim como possíveis problemas com os cursos, realizamos uma pequena pesquisa com os alunos, aplicando o seguinte questionário:

Questionnaire

1 – Has the applied linguistics discipline affected your professional life in any way? If so, how?

2 – Which content had a greater impact on you? The one from the 5th or the 6th period? Why?

3 – Have you changed in anyway your way of thinking about foreign language learning, teaching, and pedagogy after you have been introduced to applied linguistics? Please explain.

4 – Have you changed your pedagogical practice? Why? How?

5 – Do you apply any of the concepts learned during the courses? Which? The one from the 5th or the 6th period, or both?

6 – Have you changed the way you see your students, in terms of learning? If so why? How?

7 – Do you think your students can now benefit from your classes in a much better way than when you didn't know any of those concepts?

8 – Summarizing, do you think the discipline made you a better teacher? Can you explain?

De um modo geral, as respostas foram positivas. Os alunos relataram terem se beneficiado dos conteúdos veiculados nos dois períodos de linguística aplicada e poderem aplicá-los na sua prática pedagógica diária. Alguns questionários respondidos encontram-se nos apêndices no final do capítulo.

VI – CONCLUSÃO

A experiência com a linguística aplicada na graduação em Letras- Inglês na Ufes tem sido muito positiva, ao longo desses dezenove anos, para o 5º período, e ao longo de cinco, para o 6º período, como demonstram as pesquisas desenvolvidas e as respostas ao questionário.

Essas pesquisas foram desenvolvidas com responsabilidade e entusiasmo. Mesmo aqueles alunos que não desejavam ser professores declararam ter se beneficiado da disciplina nos dois períodos. Explicaram que passaram a entender melhor não apenas o processo de aquisição e aprendizagem de inglês como LE de seus alunos, mas também o próprio. Isso os tornou mais sensíveis às necessidades de seus alunos, transformando-os em melhores professores. Explicaram também que, em função dos conteúdos veiculados no 6º período, agora lidam melhor com o livro texto utilizado nas instituições em que trabalham.

A disciplina igualmente levou nossos alunos professores a profundas reflexões acerca dos aspectos veiculados no curso, haja vista que alguns deles desenvolveram um trabalho de pensamento crítico sobre alguma teoria de aquisição ou sobre duas ou mais teorias, comparando-as entre si.

Os fatos aqui expostos apontam para a necessidade da presença da disciplina na graduação dos cursos de licenciatura em Letras, uma vez que nossos alunos professores precisam ter conhecimento não apenas dos processos subjacentes à aquisição de uma língua, mas também dos problemas inerentes ao seu uso, para que possam lidar melhor com o ensino e a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. Oxford: Oxford University Press, 1962.

BROWN, P.; LEVINSON, S. **Politeness: some universals in language usage**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

_____. Universals in language usage: politeness phenomena. In: GOODY, E. N. (Ed.). **Questions and politeness – strategies in social interaction**. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

COOK, G. **Discourse**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

GRICE, H. P. Logic and conversation. In: COLE, P.; MORGAN, J. (Ed.). **Studies in syntax and semantics III: speech acts**. New York: Academic Press, 1975. p. 183-198.

HATCH, E. **Discourse and language education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

HATCH, E.; LONG, M. Discourse analysis, what's that? In: LARSEN-FREEMAN, D. (Ed.). **Discourse analysis in second language research**. Rowley: Newbury House, 1980. p. 1-40.

LAKOFF, R. The logic of politeness: or, minding your p's and q's. **Papers from the ninth regional meeting of the Chicago Linguistic Society**, Chicago, v. 9, p. 292-305, abr. 1973.

LARSEN-FREEMAN, D. **Discourse analysis in second language research**. Rowley: Newbury House Publishers, 1980.

LEECH, G. **Principles of pragmatics**. London: Longman, 1983.

LEFFA, V. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. (Org.) **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas/RS: Educat, 2001, p. 333-355.

LYRIO, A. L. L. **A aprendizagem de marcadores pragmáticos: a eficácia da instrução com foco na forma**. 2 v. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

_____. Linguística aplicada e pragmática: a necessidade de instrução pragmática na sala de aula de língua estrangeira. In: CARMELINO, A. C.; MEIRELES, A. R.; YACOVENCO, L. C. (Org.). **Questões linguísticas: diferentes abordagens teóricas**. Vitória: PPGEL/Ufes, 2012. p. 193-210.

_____. Repensando o ensino de língua estrangeira. In: LINS, M. da P. P.; YACOVENCO, L. C. (Org.). **Caminhos em linguística**. Vitória: Nuples/DLL, 2002. p. 445-468.

SEARLE, J. R. **Speech acts**. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.

_____. A taxonomy of illocutionary acts. In: GUNDERSON, K. (Ed.). **Language, mind and knowledge: Minnesota studies in the philosophy of science**. Minnesota: University of Minnesota Press, 1975. p. 344-369.

WIERZBICKA, A. **Trends in linguistics: cross-cultural pragmatics – the semantics of human interaction**. New York: Mouton de Gruyter, 1991. (Studies and Monographs, 53).

APÊNDICE

Questionnaire

ALUNO 1

1 – Has the applied linguistics discipline affected your professional life in any way? If so, how?

Yes, a lot. Most of the topics have influenced me to rethink about communication and language. Competence and performance were very important concepts when you're evaluating your students doing oral tests. It was important to understand theories like the Behaviorist one, because I could understand why and what for I could use drilling in some moments while teaching. Well, the discipline has helped me a lot not only to improve my professional life, but improving my perception of language as well.

2 – Which content had a greater impact on you? The one from the 5th or the 6th period? Why?

The one from 6th period. I'm not sure why, but it has to do with the syllabus. I think maybe in 5th period things were going too fast and there were lots of new information. In 6th, the topics were more linked with issues regarding social life, maybe because of that, it was easier to understand the topics. My grades were different as well. I took a 5 and then an 8.something.

3 – Have you changed in anyway your way of thinking about foreign language learning, teaching, and pedagogy after you have been introduced to applied linguistics? Please explain.

Yes. But I've changed my view about applied linguistics too. At first, I thought it would deal with neurological field of brain functioning, but it dealt more with theories on the functioning. I wanted to know more about

the physical part of it, if you know what I mean. But I understand that this is not what the course is about, the course is about teaching. To answer the question, it has affected the way of thinking about learning another language and how to teach, following some premises, not pedagogy.

4 – Have you changed your pedagogical practice? Why? How?

To a certain extent, yes. But it's difficult because of the requirements of the schools.

5 – Do you apply any of the concepts learned during the courses? Which? The one from the 5th or the 6th period, or both?

Yes, Competence v. performance, Acquisition v. learning, Practice, Input, Mentalist and Behaviorist Theories, Krashen's affective filter. About the 6th, now I know how to read the syllabus of a textbook and how it focus on communication strategies.

6 – Have you changed the way you see your students, in terms of learning? If so why? How?

I don't know. I see my students as people who need help to learn something.

7 – Do you think your students can now benefit from your classes in a much better way than when you didn't know any of those concepts?

Yes, I may say that I'm very radical towards people who are teaching and did not graduate in Ufes. The subject raised my awareness about language teaching as a whole, I cannot accept that teachers can be allowed to teach without this background knowledge.

8 – Summarizing, do you think the discipline made you a better teacher? Can you explain?

Yes, but gave me lots of responsibilities too. Now I can make decisions on the methods I want to use, when to use and how to choose the syllabus and the textbook. I'm teaching in a private course, and by now I cannot decide many things about the way I teach, but I know this will change. I'll be teaching in Vitória's or Vila Velha's public school in some months, so things will be way different. We cannot apply all of our knowledge unless we are allowed to; in private courses, we do not have time, freedom of choice or flexibility.

ALUNO 2

1 – Has the applied linguistics discipline affected your professional life in any way? If so, how?

It has changed the view I had of my students and some of the situations that happened in class and I couldn't understand. It also gave me a broader view of the classroom itself. I started to see it differently, and it also helped me to be more prepared to be a teacher.

2 – Which content had a greater impact on you? The one from the 5th or the 6th period? Why?

The content of the 5th period for sure had greater impact on me. As soon as I started to study AL I realized that I would like to go deeper on Language Acquisition, and as the time went by and we saw the Theories of Language Acquisition this certainty was intensified.

3 – Have you changed in anyway your way of thinking about foreign language learning, teaching, and pedagogy after you have been introduced to applied linguistics? Please explain.

I guess I couldn't really understand what goes on in the students mind while learning a new language before I study AL, I was teaching for a year and I wa-

sn't able to notice some aspects of the learning process (anxiety, motivation, learning techniques, students' learning strategies, etc) and of course I couldn't deal with them, but after being exposed to the content it was easier for me to teach.

4 – Have you changed your pedagogical practice? Why? How?

I have changed my practice a lot. As one of my main interests in AL is Language Acquisition, it became easier for me to plan my classes trying to embrace all the diversity I had in my groups.

5 – Do you apply any of the concepts learned during the courses? Which? The one from the 5th or the 6th period, or both?

It was almost automatic for me to use the concepts from the 5th period. I was all the time trying to facilitate the life of my students and what I've learned on the 5th period helped me a lot. I think I have used the concepts of the 6th period unconsciously, when I try to analyze how my students use English.

6 – Have you changed the way you see your students, in terms of learning? If so why? How?

I think I have changed specially my view of their difficulties. Before studying AL, I was always blaming myself for my students' failures, and after starting to understand that part of their difficulties was not my fault at all, that some of them were not mature enough on their own learning processes, that they didn't have the same pace of development, some could develop faster than others it became easier for me to accept them, the way they were.

7 – Do you think your students can now benefit from your classes in a much better way than when you didn't know any of those concepts?

Absolutely. Now I know what I have to do to try to prevent their difficulties or least develop ways to help them.

8 – Summarizing, do you think the discipline made you a better teacher? Can you explain? It made me a much better teacher.

I think the most important point to mention is that now I don't get frustrated all the time as I did when I haven't studied AL yet.

ALUNO 3

1 – Has the applied linguistics discipline affected your professional life in any way? If so, how?

Yes, assuming that it helps us understanding the mental processes in which language is absorbed by our future students; and how to deal with differences in their speech and its meaning.

2 – Which content had a greater impact on you? The one from the 5th or the 6th period? Why?

From the 5th period for sure! Studying and comparing different hypothesis has given me a big picture of what teaching and learning processes are all about.

3 – Have you changed in anyway your way of thinking about foreign language learning, teaching, and pedagogy after you have been introduced to applied linguistics? Please explain.

Yes I have. AL made me perceive the nuances and differences between Second language and foreign languages, between Competence and performance, and mainly between Acquisition and learning. These concepts may appear out of context as we first see them during the process of learning and reading about AL, but as soon as we start seen it in practice within the classroom, in a everyday basis, it not only turns into something real but

valuable in understanding the processes in which our students, with their different learning styles, internalize what we teach.

4 – Have you changed your pedagogical practice? Why? How?

Maybe I haven't changed my pedagogical practices a lot but I have made it better with the amount of information I have acquired during the courses.

5 – Do you apply any of the concepts learned during the courses? Which? The one from the 5th or the 6th period, or both?

Yes I do. From both periods, everything is so important, but the way the input hypotheses affects learning is essential, the awareness of the affective filter acting during the teaching /learning process, the understanding of pre-determined patterns (such as the formulaics) and the speech events and its importance to the teaching of EFL, to cite some.

6 – Have you changed the way you see your students, in terms of learning? If so why? How?

Yes I have. Now I can see them as a whole not as a unit, a cell, or a bank, in which we teacher only deposits information. It is a live and full of movement process, with nuances and different approaches to be followed and used.

7 – Do you think your students can now benefit from your classes in a much better way than when you didn't know any of those concepts?

100% for sure! For the reasons I've cited before.

8 – Summarizing, do you think the discipline made you a better teacher? Can you explain?

Yes. Now I perceive the language as something alive, full of differences, which must be analyzed, respected and studied, so our goal of promoting different ways of accessing info through the learning process can be reached.

ALUNO 4

1 – Has the applied linguistics discipline affected your professional life in any way? If so, how?

I think yes, because this discipline helped me to know more about how the acquisition processes that take place and it somehow made me understand better the acquisition processes, realize more the teaching role and importance in those processes and consequently pay more attention to my students' needs and differences.

2 – Which content had a greater impact on you? The one from the 5th or the 6th period? Why?

The content from the 5th period. Because knowing more about theories of acquisition and all the elements and concepts involved in this process triggered my curiosity about linguistics and it made me passionate about applied linguistics.

3 – Have you changed in anyway your way of thinking about foreign language learning, teaching, and pedagogy after you have been introduced to applied linguistics? Please explain.

Yes. As I said before, applied linguistics helped me to understand better the acquisition/learning process, so it changed my way of thinking about foreign language learning, teaching and pedagogy because I became more aware about my teaching practice in general and I think I could improve my approach in the classroom.

4 – Have you changed your pedagogical practice? Why? How?

Yes. Because knowing better how acquisition takes place I realized how my important is a teacher and his/her approach in this process of acquiring a foreign language also I started to pay more attention to my students' needs, difficulties and difference.

5 – Do you apply any of the concepts learned during the courses? Which? The one from the 5th or the 6th period, or both?

Not consciously, but as I said before what I have learned in applied linguistics helped me a lot to understand better the acquisition process, the teaching role and my students' needs.

6 – Have you changed the way you see your students, in terms of learning? If so why? How?

Yes. I could understand better the processes that are going on in their minds when they are learning a foreign language and consequently, it made me more aware especially about their needs and about the differences between them. Even though they supposedly pass through the same processes when acquiring a language, students are different and they have different needs and it must be considered in our teaching practice.

7 – Do you think your students can now benefit from your classes in a much better way than when you didn't know any of those concepts?

I think yes.

8 – Summarizing, do you think the discipline made you a better teacher? Can you explain?

Yes, all this knowledge about acquisition/learning and all the elements/concepts involved in this process was essential in my teaching practice development. Understanding better the acquisition/learning process I could pay more attention to my students' needs, difficulties and differences and consequently it had a great impact in my teaching practice.

ALUNO 5

1 – Has the applied linguistics discipline affected your professional life in any way? If so, how?

Yes, definitely. After learning the concepts, the use of techniques as well as their nomenclatures, it is easier to understand my students' behaviors and their needs such as feedback, the importance of motivation and which intelligence I am going to deal with towards each student; considering the multiple intelligences and the filter each student presents according to the exposure of the subject being taught in class.

2 – Which content had a greater impact on you? The one from the 5th or the 6th period? Why?

Both, actually. I can not really separate one from the other, since they are connected, they represent a continuum of the studies. But if I were to choose, I would say from the 5th period. I could identify the problems in my classes and solve them by studying the concepts in Applied Linguistics 1, where I had the opportunity to learn about input and language acquisition as well as its importance, to me as a teacher and most importantly to my students.

3 – Have you changed in anyway your way of thinking about foreign language learning, teaching, and pedagogy after you have been introduced to applied linguistics? Please explain.

Completely. It is a pity that I only had two periods to study Applied Linguistics, such an extensive area and relevant to my field of teaching. My way of looking and treating, teaching my students has changed positively and I have been complimented by my superiors because of that. I owe very much my professor and the opportunity to study these topics.

4 – Have you changed your pedagogical practice? Why? How?

Yes, I have. Now I understand the processes, psychological and physical ones that allow me to communicate better to my students and co-workers.

5 – Do you apply any of the concepts learned during the courses? Which? The one from the 5th or the 6th period, or both?

I apply from both. The importance of knowing competence, input, interaction and other theories have been my basis for lesson planning, my reflection in-action and on-action, so that I can try to improve my teaching by studying, reviewing and searching for others sources related to what I have studied. It is a process, so once again I wouldn't say it is limited to the 5th or 6th period, because both were of extreme importance in my career growth as well as my personal experiences in the area.

6 – Have you changed the way you see your students, in terms of learning? If so why? How?

Yes, of course. I believe all knowledge acquired is valid and there is always a way to introduce what you have learned into what you are going to teach, after all this is one of the primary goals of this course. Encourage teachers-to-be on how to perform in class and how to treat students, basing on theory we may have now the competence to act according to what we have learned.

7 – Do you think your students can now benefit from your classes in a much better way than when you didn't know any of those concepts?

I guess so. We all know (generalizing) that the learning process does not depend just from the teacher or student, there must be an interaction so that nobody holds the floor and communication is possible and intelligible. Teachers study to do their best, but we have to take into consideration that some students, even motivated, they are not going to accomplish what we expect at least, so with lower expectations I think we can achieve better results and do not get frustrated after a day planning and working for the students. At the end of the day, we did our best, I am positive, but we keep on trying to attend better in various ways to this diversity that is the group of students we have to face every day, each time more.

8 – Summarizing, do you think the discipline made you a better teacher? Can you explain?

Yes, I do. I am not going to say that theories make you a better professional, but I am to agree that these concepts and all we have been taught in this course were and are relevant to my teaching, so I can affirm with no doubt that after taking these classes, I am a more satisfied teacher when I am in class because most of the feedback I receive from my students is comforting and positive.

LEARNING THROUGH LEXICAL COHESION, CHUNKS AND COLLOCATIONS IN TESOL

David Shepherd

1 WHY LEXICAL COHESION, CHUNKS & COLLOCATION?

1.1 Professional reasons

It may seem odd to be focusing on these topics almost 20 years after the first publications (LEWIS, 1993) on the lexical approach. However, not so very long ago I returned from working in Colombia, where I had the privilege and the pleasure of observing 24 Tesol practitioners in their classrooms at primary, secondary and tertiary levels, in private and public educational institutions. Some of the Colombian young learners I watched were both reasonably fluent and confident in English. And there were several learner-centred lessons by different teachers, with pupils clearly used to the stance of being semi-autonomous learners. Undoubtedly the most successful teaching and learning I witnessed were those occasions when the learning focus was on vocabulary taken from genuine contexts, rather than planned learning outcomes highlighting segmental grammar or pronunciation. The practitioners involved were also by far the most articulate in defining their principled bases for teaching, as well as

their professional enthusiasm for the same. Their successful, enthusiastic classroom teaching and learning stemmed, not least, from the astonishing knowledge and information made available recently from the increasingly rich and widespread studies in corpus linguistics (SHEPHERD et al., 2012) and related technological developments (BERBER SARDINHA et al., 2012). These are my Tesol professional bases for advocating lexically-focussed learning.

1.2 Personal reasons

My own first lessons in foreign languages (I am deliberately avoiding the words teaching/learning here) were at an English “Grammar School”. As befits the name, our Latin and French lessons were almost entirely focused on syntax, out of any context, totally meaningless to my life, understanding, situational and cultural contexts. Needless to say, I was far from being successful in these subjects. Yet, at 16, travelling alone to spend 6 weeks on a shoestring in Denmark, I quickly learned how to use a number of set expressions, and after a month was even able to con locals that I too was Danish, for a couple of minutes at least. What this experience taught me is that if you learn certain key lexical phrases you can communicate and make sense (e.g., “God aften, hvordan gaar det? ->: Tak, det gaar godt” (literally: “Good evening, how goes it? Thanks, it goes good”). This was never apparent to me from anything ever produced in my Latin and French grammar lessons. Thus, from the bright old age of 16, I was intuitively making attempts to assimilate grammar *through* lexis, I became aware that it is the lexical phrases which contain the key information related to meaning, and not the verbs, as well as being both enamoured of and hooked into the possibility of learning words and expressions in a foreign language to actually communicate. In Wilkins’ words (1972, p. 11), I had absorbed that although “without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed”, and that

learning frequently used patterns (e.g., collocations) to provide the wherewithal for communication.

1.3 Pedagogical reasons

English teaching in the Brazilian public sector has long had the unfortunate reputation of achieving little else other than pupils able to recite the conjugations of the verb “to be”. In common with most generalizations this is far from the truth. In the first place, teaching and learning the verb *to be* is largely meaningless, simply because, in terms of communication and understanding, at least in terms of reading and listening, the message can be fully understood without reference to or processing of, the verb “to be”. The fact of the matter is that many of our Brazilian EFL colleagues are providing their students with very useful tools for reading comprehension. These tools will serve the learners well in their future professional lives, whatever their chosen field, as well as in their personal lives, as we become ever more reliant, in an increasingly globalised world, with on-line communication, often in English.

The crying need to highlight lexical cohesion in reading texts, rather than any focus on spoken language or grammatical elements, came to me very strongly less than four years ago. I was teaching a highly heterogeneous group of final year Library Sciences undergraduates at my university. First of all, it was clear that the compulsory English qualification within their undergraduate course was little more than “window-shopping” (i.e., “*pra Inglês ver*”). The fact is that most of the large group was graduating that semester, without having needed English. So first I had to demonstrate to them that a reading knowledge of English, for texts in their specialised subject, might be of some use to them in their professional futures, specifically those relating to IT. Secondly, I had to show them how much English they already knew, as the majority claimed that “I don’t even know

Portuguese correctly, and so know nothing of English”. Part of the blame for this negative self-esteem must lie with our colleagues of Portuguese Language, who consistently stress the prescriptive need for total correctness of formal, written syntax in Portuguese.

I used exclusively authentic, written Library Science texts in Portuguese and English, at times from Wikipedia, but always from the internet, stressing the writers’ message. I adorned key general/topic words within lexical spider diagrams on the board and overhead transparencies; I consistently attempted to encourage them to identify superordinate or general topic words and their related words (e.g. *Library* -> *classification* -> *sections* -> *floors* -> *shelves* -> *books*), to notice typical fixed phases and stems from their specialised discourse and asked them to research and transcribe lexical ‘chunks’, i.e., phrases or expressions, from internet texts as evaluated assignments. In this way some of the learners became aware of the crucial role of lexical cohesion in developing their own mind maps and written précis. They gradually became aware that “Knowing a word entails knowledge of the network associations between that word and other words in the language” (RICHARDS, 1985, p. 37). I believe this awareness, and the related ability to summarise the lexis in both the L1 and other languages, by using both top-down and bottom-up lexical knowledge, will prove useful in their future professional lives, helping them to leap over the largely teacher-induced grammatical pitfalls which so easily bog learners down.

1.4 Principled reasons

I might well have called this section Philosophical, for here the focus is on the principled basis for descriptions of language, in other words asking fundamental questions: What is language? What is it used for? A lexical view of language matches a communicative or functional process, in the sense that it is based on examples of real

language use, which we can hear and read all around us. The origin of this view is not a structural grammatical theory dreamt up by prescriptive scholars of Latin; nor is it “formal”, in the sense of being based on a theoretical ideal of language competence. The language ‘data’ for this view is from the massive English language databases or digital corpora, collections of text in use, classified according to their functions in everyday communication (SINCLAIR, 1990).

2 DEFINING LEXICAL COHESION, LEXICAL CHUNKS AND COLLOCATION

2.1 Lexis

Pioneering work in lexis by scholars including Halliday, Hoey, Lewis, McCarthy, Sinclair, Thornbury and Willis, has transformed Linguistics in the English Language, over the last 20 years. Traditionally the word *lexis* has simply been a synonym for “vocabulary”, meaning “the total stock of meaningful units in a language” (CRYSTAL, 1995, p. 118). Now corpus linguistics has extrapolated the word into multiple possibilities, providing better return for classroom and teaching investment, in addition to language items which are more easily used, remembered and flexible, than grammatical items.

The concept of lexis has been divided up in several distinctive manners, according to the research aims. A good, practical starting point for teaching is Lewis’ (1997, p. 8-11) four categories of: a) Words; b) Collocations; c) Chunks (or lexical phrases) d) Grammar. By perceiving language as “grammaticalised lexis”, rather than “lexicalized grammar” Lewis (1997, p. 13) provides a different starting point for tracking linguistic competence. But where does that leave the grammatical element which Brazilian EFL teachers have struggled to master with so much blood, sweat and tears? Happily, Scrivener (2005, p. 228) and Willis (2003, p. 29-47), in common with

Lewis (1997, p. 8-11), place single words/vocabulary, as the central bone, at one end of the learning spectrum, and grammar at the other outer layer, of language knowledge.

2.2 Lexical cohesion

Cohesion refers to the resources within language which provide continuity in text, over and above grammatical items. Cohesive relations are non-structural ways of ensuring that a text hangs together. Lexical cohesion is concerned with content words related to the topic or subject area and contributes essentially in the unfolding meaning of a text (viz Section 1.3 above). Lexical cohesion includes forms of repetition, synonymy, antonymy, superordination (= general words) and whole-part relationships (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 533-534; 576-578). The umbrella superordinate lexical items are the core of meaning in text, from which they create chains or strings, linking the writer/speaker ideas in a consistent manner. For readers and listeners, these language choices stimulate expectancies, enable them to recognize clusters or collocations at a lower subordinate level, and, in turn, to process text fluently in meaningful chunks.

2.3 Lexical collocation

Moving in from the “words” pole on the spectrum, “collocation” is seen as the first category beyond straightforward “words”. What exactly is collocation? Hill and Lewis have called it “the way words combine with others in predictable ways” (2002, p. 7). But this is far from being a brand-new idea. Traditional language descriptions have always included multi-word units (MWU) in which meaning is attached to more than a single word. These included “phrasal verbs”, compounds and idioms. As long ago as 1957, Firth (apud ALLEN; CORDER, 1975, p. 93) argued that “You shall know a word by the company it keeps”. In other words (forgive the pun) there is far more

to understanding a word than having a dictionary definition, a single word as a translation, or a single example of how it might be used. It is becoming increasingly apparent from the huge language corpora available on computer websites, e.g. <www.natcorp.ox.ac.uk>, and a host of their related search engines, including Cobuild, <www.collins.co.uk/corpus/corpussearch.aspx>, that words are used in combinations and that these combinations differ according to the varied co-texts and contexts in which they are used. In common with the two definitions above, Thornbury's (2005, p. 34) claims that collocation is present when two or more words frequently occur together. This is almost a mirror image of Lewis' (1993, p. 93) earlier definition of collocation as "the way individual words co-occur with others".

However, these are all much too broad and embrace a gamut of very different items. Thus phrasal verbs, dependent propositions, binominals, trinominals, fixed expressions and idioms could be reasonably incorporated under their umbrellas, not all of which are obviously "lexical", including a wide range of semi- and non-fixed word partnerships. Benson, Benson and Ilson (1997, p. 19) define "grammatical collocation" as phrases containing a dominant word (usually a noun) together with structures, including an infinitive or clause, e. g.: *by accident; need to take action*. Lexical cohesion will normally consist of more content words, e.g.: *Need to take action against the possibility of*. Some words have fairly fixed collocations, and it is unusual for them to co-occur with others. To exemplify, in the corpora cited above, *barefaced* will almost always be found before *lie*. These are sometimes referred to as "strong collocations" (THORNBURY, 2005, p. 34). Other words, in contrast, may collocate with many others. Examples may be provided with the word *rain*, which can be said to be *heavy, steady, torrential*. This collocation difference has been described somewhat romantically by McCarthy (1990, p. 12) who claims that it "is a marriage contract between words, and some words are more firmly married to each other than others". To extend his analogy, *lie*

is faithful to *barefaced*, *rain* is clearly promiscuous, belonging to the weaker. To carry McCarthy's co-relationship even further, it must not be thought that collocations are of necessity two-word units, *ménage-à-deux*. They may also be complete expressions, as in the phrase *the long and the short of it*.

Interestingly, in his later publications, Lewis (1997, p. 25; 2000, p. 8) sees collocations as relationships where words frequently occur together, but not always of necessity. In this way, fixed, multi-word items, including many binominals, trinominals, proverbs and idioms, have been excluded. This is because they have become fossilized, their components thus becoming non-replaceable, and their relationship, in turn, is no longer a case of frequency, but of obligation. This also excludes many so-called grammatical collocations, i.e., phrasal verbs or other cases where a content (lexical) item, a noun, verb or adjective, is linked with a grammatically functional word, such as a preposition. Lexical collocations, in contrast, will consist of two lexical components, e.g. *drug addict* (LEWIS, 2000, p. 134).

Lewis (2000, p. 130-134) also provides a practical classification of collocation, including two factors relating to the idiomaticity, namely, a) how fixed or invariable it is, and b) whether its meaning is opaque or transparent. This, in turn, leads to a fourfold classification which is useful for teachers: i) Pure Idioms, which are fixed or opaque: e.g. *kicked the bucket*; ii) Figurative Idioms, which are used in both the figurative and literally senses: e.g. *a hard slog*; iii) Restricted Collocations in which one part is used in a figurative sense and the other literally: e.g., *a glutton for punishment*; iv) Open Collocations, where elements are used in various combinations but with each maintaining their literal sense: e.g., *a fancy restaurant*.

2.4 The mental lexicon

But what have these theoretical concepts got to do with learning? Well, according to McCarthy (1990, p. 34), we all have a mental lexicon. This enables the brain to organize lexical information systematically. It is thus a type of storage and retrieval mechanism which allows for swift summoning, as well as the production, both oral and written, of words and 'lexical chunks' which are appropriate for both the language co-text and the social, situational context. Thus our knowledge of chunk and collocational strength and appropriacy is part of language competence, whatever the language. McCarthy (1990, p. 15) compares this intuitive knowledge of lexis to having access to a complex dictionary or computational program, in which each word entry is cross-referenced and arranged in terms of its relationship with other vocabulary. This is what enables humans to retrieve from prior encounters with a given lexical item, and recall how, when and where it was used and, therefore, how to use it in future. And this is why Lewis (2000, p. 53) argues that this process of retrieval, which determines language choice, is far from arbitrary, and is therefore both efficient and predictable. He bases this (LEWIS, 2000, p. 53) on his claim that "70% of everything we say, hear, read or write is to be found in some form of fixed expression". These are "lexical chunks", the topic of the following section.

2.5 Lexical chunks

According to Nation and Warning (1997, p. 27) lexical chunks make up 58.6% of the spoken words in the English language in the Birmingham data base analysed. Lexical chunks are in the middle of the hypothesized extremes of language, the bare "words", at one pole, and "grammar", at the other. However, there is some overlap between grammar and lexis in Scrivener's (1997, p. 42) zone of "ready-made

chunks”. But what exactly are these “chunks”? They are what Sinclair (1991, p. 27) refers to as “semi-constructed phrases that constitute single choices”, or Willis’ (2003, p. 37) category of *lexical phrases and frames*. “Lexical chunks” were referred to above in describing how the mind tends to divide language up from texts in order to make it easier to process (SCHMITT; MCCARTHY, 1997, p. 16). Research demonstrates that people summon up “chunks” rather than single words, the “open-choice principle” (SINCLAIR, 1991, p. 29), that words act less as individual units and more as part of lexical phrases within interconnected discourse. In terms of learning it is clear that for words to have specific associations for learners, they need to notice that words occur in particular co-texts; and that is why learners need widespread exposure and repeated encounters with items.

Lexical chunks are widely found because they are typically related to functional use. Thus, in all languages, including Portuguese and English, there is a specific institutionalized lexical chunk which is the opening of a fairy story. These are familiar and efficient and provide clear, concise language use and, therefore, in terms of pragmatic competence, have an essential role.

And in terms of the mental lexicon, there is strong psycholinguistic evidence that these chunks are stored as wholes, to cater for our somewhat restricted on-line processing capacities. Because lexical chunks are readily available as slots, they are essential, and there is much less demand on our cognitive abilities in terms of acquisition, oral fluency and listening comprehension.

3 TEACHING AND LEARNING LEXICAL CHUNKS AND COLLOCATION IN BRAZILIAN TESOL

3.1 Acknowledging the task

Conservative estimates put an average university student's mental lexicon at 20.000 word families, which include "a base word, its inflected forms and a small number of reasonably regular derived forms" (NATION; WARNING, 1997, p. 8). Nor is the storage and retrieval of vocabulary a simple, single-layered process; rather, it involves numerous, overlapping networks. Learners at higher levels may use their knowledge to guess at listening and reading texts; beginners are hampered by limited access to comprehensible data outside the classroom and they also lack an already established L2 lexicon. So how can we teachers make the amorphous mass of vocabulary more manageable? How can we help them acquire basic strategies which allow for expression by understanding and exploiting the multitude of available texts available?

3.2 Managing vocabulary learning at different levels

There are arguably two umbrella ways to answer the above question. First, providing learners with a manageable and immediately useable set of vocabulary by developing associative networks and using lexis in the protective atmosphere of the classroom. Secondly, through regular vocabulary slots and cognitively demanding activities we can furnish our learners with a range of models of explicit acquisition and storage, from which they may gain in confidence and have the means to study independently. Thus we would accept

Nagy's (1997, p. 76) suggestion that for lower-level learners explicit teaching is paramount.

At all levels learners should be encouraged to choose the expressions, collocations and chunks they need. At the early levels the most obviously controllable factor is volume. Gairns and Redman (1986, p. 66) suggestion of 8 vocabulary items per session appears conservative; partially recycled items (using word cards and teacher talk) would make up to 40 items reasonable. The basis for learning is lexical families, which are recognizable, useful and meaningful for the learners, when the focus is on the overall text, together with limited numbers of fixed collocations when the focus is on the clause. For intermediate levels strategies are needed for discovering and analysis in order to develop awareness. One point of departure, which I have successfully used, is spider diagrams, developing the noun phrases which collocate with frequent delexicalised verbs, including *have* and *get*, built up from personal anecdotes or narratives, using fixed chunks. At advanced levels the great need is to develop awareness of appropriacy by expanding adjectival and adverbial uses.

3.3 Teaching responses to potential difficulties

3.3.1 Previous grammar and individual word rote learning

Brazilian learners need to be “sold” on the notion that lexis is important, and made aware of the need to notice appropriate use of lexical strings, extended lexical phrases and collocations. Why does the Tesol teacher have to take on the role of salesperson? Well, the fact is that many of my students have been taught by focusing on words as individual items, to be learned individually, in addition to grammar structures devoid of any co-text. They have also been tested on their knowledge of vocabulary and grammar in “splendid isolation”. This encourages the use of English-Portuguese dictionaries and

the related tendency to make notebook lists of individual words with individual translations, both devoid of any form of context or co-text. And this is also why learners continually ask for definitions of single item words. Brazilian English practitioners, myself included, react to these questions by either giving lengthy, complicated explanations, or a single word translation. Both are automatically provided, both encourage learners to believe that language can be processed and improved by segmental analyses or individual vocabulary items. It cannot.

And this is the crunch of the matter. For it is these, our own gut reactions to their questions, which prevent learners from noticing, identifying and underlining word combination patterns. This meaningless single-item learning for tests also inhibits learner ability to notice changes in meaning, the fact that there are alternative meanings in different contexts, and/or changes in form, e.g., *run*; *run out of space/time*; *trial run*. They constantly translate from Portuguese: *take a coffee* (when they mean “drinking” not “carrying”); *touch the guitar* (when they mean “playing” not “feeling”); *practice football* (when they mean “playing” not “training”).

However, beliefs about language learning run much deeper with my own students, for they often equate learning with focus on grammar, irrespective of whether progress has actually been achieved, and they feel let down by any teachers who fails to dissect and explain sentence grammar. They are therefore suspicious and disrespect any Tesol teacher who explains that there are no clear-cut rules for lexical cohesion, families or collocation. The fact that this rich, varied means of expression has simply got to be memorized without watertight explanations, undermines both teacher prestige and learner motivation. In contrast, many of my learners would happily complete grammar transformation exercises in a socio-cultural vacuum. Yet these are nothing more than a misinformed attempt to “apply” linguistics in the EFL classroom. These exercises, often included within high-prestige international exams, may often lead to mis-collocation. To exemplify *great difficulty* -> *greatly difficult*.

And while on the subject of student beliefs about language, my own students are reluctant to use collocations to interact socially. This appears to be the result of the tendency to equate lexical items used in casual interactions in Portuguese as either inelegant or even inappropriate, in comparison with formal speech. Informal collocations are even dismissed by some as not serious or “real” English, a point also voiced by O’Keefe, McCarthy and Carter (2007, p. 94) who also cites analyses of non-native spoken corpora, where even advanced Esl learners have clearly avoided the use of idioms and collocation. In response, I have used popular songs, among other texts, to introduce collocations, and which has generated appropriate language and from which learners have been able to personalise successfully.

3.3.2 Noticing: using texts in Portuguese as starting points

All Brazilian learners of English have one thing in common: their knowledge and experience of Portuguese. By being encouraged to notice what they already know of their first language and developing an awareness of their mental lexicon in Portuguese, students can quickly understand how words may have multiple meanings and can be combined and used differently according to the situational context. In this way my learners have quickly identified lexically cohesive strings, provided they have been given the simple guidelines that they should first single out the general topic, superordinate noun. But this must always be linked to their genuine study or language needs, unless your learners are language teachers or mature Letras students. A task which does no more than highlight words is not appropriate with non-specialists. One way is to summarise a text by building up a spider diagram around the key superordinate. And with this type of task my learners have accepted more readily that there are combinations of words which, while not being grammatically incorrect are, nevertheless, far from being the “best” choice. This may be exemplified

by their earlier reluctance to perceive that while a girl can be called *absolutely gorgeous* or *extremely pleasant*, describing her as *absolutely pleasant* or *extremely lovely* is simply neither appropriate nor acceptable. By first building up their noticing skills through the use of authentic texts in Portuguese, as well as healthy doses of free, easily available examples from corpora concordance programs, learners can be led to enthuse on the richness of lexical choices/ usage appropriate to specific registers or genres.

While focusing on “noticing”, Nuttall (2005, p. 66) argues that certain idioms are potentially problematic; this reflects my own experience; thus, while my own intermediate undergraduates were able to understand *he saw red*, others, despite containing known vocabulary, were rarely recognized, e.g. *he couldn't go through with it*. In other words, they were often able to recognize the lower frequency pure and figurative idioms, than the larger number of collocations (see classification at the very end of Section 2.3 above). One possible way of overcoming is to plan development of student lookout strategies within class plans for listening comprehension activities in class, together with the type of learner notebook tasks cited above.

3.3.3 *Unlearning Portuguese when learning new co-texts*

On the other hand, language knowledge and experience of Portuguese may intrude negatively on the learning of lexical chunks for many of my EFL students. So weaning off high-frequency utterances which have been pre-fabricated from their L1 requires a great deal of teacher persistence. What you think of Brazilian food? Is often produced for question forms for lack of a Wh-do you frame. And it takes regular classroom focus, revision and constant correction to replace *I believe it isn't necessary* with *I don't think you need to*. It is far from easy to persuade even the keenest learners that they

ought to be intelligible and understood by more than their classmates, and for them to perceive the communicative need to sound or read more natural. This is particularly so of my own learners, part of a mono-lingual environment of Brazilian Portuguese. The fact is that they can communicate with their fellow classmates without having to worry about subtleties in lexical terms. They can convey their meanings in grammatically correct sentences. For example: *Took some beers last night.*

But as serious professionals, it is our job to inform our learners, very clearly, that any speaker of English from outside a Portuguese-speaking country would ask immediately *Where exactly did you take the beers to?* So comprehensibility in our classrooms will lead to breakdowns in communication outside, especially where de-lexicalised verbs are involved. These are those highly frequent verbs in the English language which convey very little information in themselves and which, therefore, need to form collocates with nouns in making many everyday expressions. To exemplify, according to Hill & Lewis, (2002, p. 256) the verb *make* “[...] on its own has almost no meaning, but it is used in many different collocations”. The same publication provides similar definitions for the verbs *do, get, give, have, keep, look, make, put take*. They are claimed, by Thornbury (2002, p. 10) to have “little or no independent meaning”. However, all these de-lexicalised verbs are common in everyday spoken English and in informal writing, including emails and other popular virtual media. They all have a lexical meaning but are used in much higher frequency where the lexical meaning is unrelated to the traditional dictionary meaning, as in *I'm going to have a fruit juice* (= drink) or in *He makes R\$ 8,000 a month* (= earns). Wehmeier (2000, p. 620 and 808) lists 33 different non-idiomatic uses for *have* and 19 for *make*. Thus the non-lexical uses of these verbs play an important role and our EFL learners need to recognise them, and use them, often rather than their lexical verb equivalents, which are also often the equivalents of the verb in Portuguese, e.g. *arrive home*.

Time and widespread exposure to varied samples of language in use are required to develop an awareness of lexis. And how do we teachers provide our learners with an acceptable payback for their high investment of extended text? Is it reasonable to expect our learners to read and listen widely as well as interact in English on a regular basis? This will be required if they are to develop awareness of how a range of lexis should be appropriately used and how they are juxtaposed co-textually. One answer might be the judicious selection of tasks to be completed from internet texts of their choice. My Portuguese-speaking students will often resort to a direct translation from their native language collocations. Thus they will claim to *have taken a decision* or to *have taken lunch*. Here the more appropriate lexis would be the de-lexicalised verbs *made* or *have*, or *taken a decision*, using a wide range of nouns, including, for my own learners: *_ a phone call; _ an exam; _ research*. My response is to focus on each delexicalised verb one at a time, where learners classify different meanings conveyed within combinations, before adapting them to personal or professional situations/needs. Cunningham and Moor (2003, p. 44) provide a feasible activity for this purpose.

3.3.4 *Typical errors or mis-translations from Portuguese*

There are a number of awareness-raising activities to develop noticing of inaccurate translation from Portuguese, including collocational errors. The classical Dictogloss approach (WAYNRYB, 1990, p. 12-31) is simply a type of dictation, where the teacher reads aloud a short text, which learners then try to reconstruct. For collocation, this is one way of drawing learners' attention to errors which they have in common. This will require teachers to keep a record of typical mis-collocations which a target group of learners have in common, stemming from Portuguese. Again the text, to be read aloud by the teacher (and therefore applicable to any size group/class of learners)

can be selected in order to focus specifically on the collocations in question. Davis and Rinvoluceri (1998, p. 4-5) provide several easily -adapted examples, including my own favourite, “run dictation”. A text in Portuguese can be specifically written, for example, to include typical collocation errors, including those examples in 3.1.3, above. Learners can then be asked to translate verbatim into English. This is one way of highlighting, through the use of specific language points (e.g., collocations), that translation is far from being a helpful strategy for lexically cohesive discourse elements. If listening is difficult, then a similar text can be written rather than read aloud.

Another version, but only for revision of language which has already been presented in class, is to tell the learners that a written text in English contains typical errors in collocation – including erroneous substitutions for common de-lexicalised verbs, from Lewis (2000, p. 30), for which they have to find a more appropriate verb. These can be displayed on the board for pair or group investigation. On discovering that there are no real grammatical errors, learners will become aware that lexical cohesion is not rule-driven but relates to fairly arbitrary relationships.

3.3.5. Helping learners develop their “mental lexicon”

Unfortunately this requires that learners be exposed to a wide range of text, either through reading and/or listening, depending on their needs/availability. Clearly in Tesol learners will have to be encouraged/blackmailed into reading and listening above and beyond the meager classroom exposure. How on earth can this be achieved? By using the texts which they would read or hear anyway, e.g., from their specific professional or academic field, the case with adults, or from popular culture texts, including websites, Google, YouTube, chatrooms, songs, films, whatever appeals. The first step is for learners to notice the lexically cohesive links around superordinates

in English texts (after doing the same in Portuguese, if and when needed) and build up their summaries in diagrammatic form. Then they can be encouraged to notice, record, collect and organise large numbers of collocational examples (see 3.2.5):

a) Students might be given projects to collect and present in class on their own choice of theme (THORNBURY, 2005, p. 116);

b) Comparing informal chat messages with formal emails;

c) Newspaper websites to compare headlines on same topic;

d) Learners make domino or matching pair sets for games based on their findings on particular verb collocations;

e) Question and answer activities for specific collocates;

f) Quizzes with clues for guessing the correct collocations;

(N.B. For lower EFL proficiency levels all these activities can be restricted by selecting a specific verb or theme, according to their age, interests, experience and maturity.)

g) For more advanced, motivated EFL students, try to improve the lexical ties in texts written by Brazilian learners (I always use texts from a different class group), and which are clearly lacking in satisfactory cohesion.

3.3.6 *Selecting key lexical sets*

These can include key collocations from input texts and have become part and parcel of my lesson planning, whatever the EFL proficiency level, age or interests. The following task may be set for all language levels: first underline all the nouns in one colour; then underline all the verbs which precede these nouns, in the case of collocations, for example. If asked *What is the rule for these combinations?* The learners might observe that there are no grammatical rules involved, but they will certainly notice which verbs collocate with which nouns. Depending on the students' levels and needs, this might include

multiple examples of a small choice of frequently used de-lexicalised verbs, for instance. Learners can then be asked to identify the lexis with which they collocate and then (in pairs?) build up their own lexical families of the verbs in question – suggestion by Lewis (2000, p. 30-31). Again using a carefully-chosen text, learners can be asked to underline all the collocations related to a specific topic (THORNBURY, 2002, p. 110 – suggests *time*). A slight variation could be for learners to identify a specific number of verbs and build up a family of collocates. A useful guideline for these three exercises, particularly when working on collocations initially, with pre-intermediate levels, is to practice looking for verb + article + noun chunks. Other pedagogic tasks to focus on specific collocations which have caused difficulty for learners can include gapped texts; several lists of typical “mis-collocations”, grid-completion tasks, and variations of the “odd man out” type exercise. Deveci (2004, p. 2-3) provides several useful types of spider diagrams for lexical sets and collocations.

One of the dangers here is that the focus will be on form rather than meaning. This is why the starting point should be how a specific verb conveys a message. Cunningham and Moor’s (2003) course-books contain tasks highlighting both the meaning and appropriacy of collocates, in addition to their *word-spot exercises* which develops noticing of changes in meaning of the same word according to its immediate lexical neighbours.

3.3.7 Collocational dictionaries & dictionaries on CD-ROMs

All that is required here is a single copy of a collocational dictionary (HILL; LEWIS, 2000) both for teacher preparation and for learner checking of their collocational completion tasks. And if cash is available, the dictionary by Benson, Benson and Ilson (1997) is certainly worth the investment. For the English language e-dictionaries provide lexical items in highly convenient visual display pat-

tering. Thus, collocations, polywords and idioms are already pulled out and exemplified in sentences with **bold** or alternative visual means which enhance learners' ability to notice the patterns around words in text. These same example sentences can be printed out, copied in class, and then possibly personalised in pairs, to ensure meaningful ways of remembering.

There are several free extracts available on-line of the various concordance programs, for spoken and written English, UK and USA in origin, including Cobuild and the BNC. These are very useful for exploring where lexical chunks/phrases and collocations are used and thus develop an awareness of what is appropriate in terms of registers in English. They are easily accessed on-line, with unending free examples for any key word level. Thus blanking out carefully-selected target words can be done on-line easily, from which learners can be encouraged to explore new collocations.

3.3.8 Learners' notebooks: organizing to remember

To develop the learner's mental lexicon, "noticing" must be matched with efforts to enhance their retention. Lewis (1997, p. 75-77) and Schmitt and McCarthy (1997, p. 216) have stressed the potential of lexical notebooks and Dowling (2004) has provide concrete, detailed suggestions of ways of structuring notebooks. Ideally learners should plan initially to have two pages for each syllabus theme or context which has been focused upon in class. This may sound costly, but it could be made up of the blank sides of recycled photocopies. The space will allow for opportunities to write down classified collocations, to order, review, reorganize, reclassify, redesign, adapt original colour schemes, and most of all, record collocation constructively. The end-of-semester, final plan can be rehoused on the second page. The space can also allow for the gradual branching tree diagram for all lexically cohesive items. Learners generally need guidance for

this, so it is useful, at the start of a semester, to provide on the board, large, coloured spider diagrams. The notebooks will also have space for the type of traditional sentence patterning or lexical grids (SCRIVENER, 2005, p. 205), to include the co-texts and various text environments of any verb, for example. These lexical notebooks are applicable to a variety of levels and learners (e.g., ESP, EAP, YL).

4 CONCLUSION: POSSIBLE LEARNING OUTCOMES

4.1 Lexical noticing through texts in English

Once learners are aware of how common pre-fabricated lexical chunks are in authentic text, and thus their potential generative power, they will be more willing to invest their precious time in lexical learning. Lexical learning can be achieved by well-planned patterned substitution drills focusing on lexis, or by several of the activities, working in pairs or groups, outlined above. The essential facilitator role is to provide suitable texts, so that, there will be carefully planned exemplification of lexically cohesive chains, repetition, and lexical chunks, including collocation, rather than provide ad hoc explanations.

4.2 Meaningful learning using Portuguese contrastive rhetoric

By contrasting what the learners know about lexical cohesion in Portuguese and English their fluency will be enhanced. The key is processing and producing complete lexical phrases both fluidly and appropriately for listening, writing, reading and speaking. But this will only occur when and if they are able to retrieve language in chunks, rather than process individual words. Ideally their language

will sound more natural, in addition to their ability to express more subtle, precise meanings. To exemplify, the connotations *pitch black* and *bitterly cold* offer more precise meanings than *very black* and *very cold* (MCCARTHY; O'DELL, 2005, p. 6). The pedagogical value of learners' understanding that lexical phrases are universally central to language cannot be overestimated.

Finally, learning lexical chunks and collocations can provide our intermediate level learners with a motivating and practical means whereby they can move above the all-too-familiar frozen zone to more fluency, as Thornbury (2002, p. 39) argues: "The ability to deploy a wide range of lexical chunks both accurately and appropriately is probably what distinguishes advanced learners from intermediate ones". But in Carter and McCarthy's (1988, p. 51) words, "Pedagogical treatments [...] would be seriously lacking if grammatical patterning were not included alongside lexical patterning". Thus, lexis alone is not the answer.

REFERENCES

ALLEN, J. P. B.; CORDER, S. P. **Readings in applied linguistics**. The Edinburgh Course in Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press, 1975. v. 1.

BENSON, M.; BENSON, E.; ILSON, R. F. **The BBI dictionary of English word combinations**. Amsterdam: John Benjamins, 1997.

BERBER SARDINHA, T. et al. **Tecnologias & mídias no ensino de inglês: o corpus nas receitas**. Cotia: MacMillan do Brasil, 2012.

CARTER, R., MCCARTHY, M. **Vocabulary and language teaching**. London: Longman, 1988.

CHANNELL, J. Psycholinguistic considerations in the study of L2 vocabulary. In: CARTER, R., MCCARTHY, M. (Eds.) **Vocabulary and language teaching**. London: Longman, 1988. p. 83-96.

CRYSTAL, D. **The Cambridge encyclopedia of the English language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

CUNNINGHAM, S.; MOOR, P. **Cutting edge student's books**. London: Pearson-Longman, 2003.

DAVIS, P.; RINVOLUCRI, M. **Dictation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

DEVECI, T. Why and How to Teach Collocations. **English Teaching Forum**, v. 42, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://americanenglish.state.gov/resources/english-teaching-forum-2004-volume-42-number-2#child-479>>. Acesso em: 27 jun. 2013.

DOWLING, S. Beyond the Intermediate Plateau – Collocations – Lexical Notebooks. In: IATEFL CONFERENCE. Glasgow, Scotland, 2012. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/redinbrazil/lexical-notebooks-and-collocations/14>>. Acesso em: 22 jun. 2013.

_____. De-lexicalised verbs. **Teaching English**. British Council/BBC, 2004. Disponível em: <<http://www.teachingenglish.org.uk/articles/delexicalised-verbs>>. Acesso em: 27 jun. 2013.

_____. Lexical notebooks. **Teaching English**. British Council/BBC, 2004. Disponível em: <<http://www.teachingenglish.org.uk/articles/lexical-notebooks>>. Acesso em: 29 jun. 2013.

GAIRNS, R.; REDMAN, S. **Working with words**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, M. **An introduction to functional grammar**. London: Arnold, 2004.

HILL, J.; LEWIS, M. **Dictionary of selected collocations**. Boston: Language Teaching Publications, 2002.

HOEY, M. P. **Patterns of lexis in text**. Oxford: Oxford University Press, 1991.

LEWIS, M. **Implementing the lexical approach**. Hove: LTP, 1997.

_____. **Teaching collocation**. Hove: LTP, 2000.

_____. **The lexical approach**. London: Heinle, 1993.

MCCARTHY, M. **Discourse Analysis for Language Teachers**. Cambridge. Cambridge University Press, 1991.

_____. **Vocabulary**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

MCCARTHY, M.; O'DELL, F. **English collocations in use**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

NAGY, W. On the role of context in first and second-language vocabulary learning. In: SCHMITT, N.; MCCARTHY, M. (Ed.). **Vocabulary: description, acquisition and pedagogy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

NATION, I. S. P.; WARING, R. Vocabulary size, text coverage, and word lists. In: SCHMITT, N.; MCCARTHY, M. (Ed.). **Vocabulary: description, acquisition and pedagogy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

NATTINGER, J. Some Current Trends in Vocabulary Studies. In: CARTER, R.; MCCARTHY, M. (Eds.). **Vocabulary and language teaching**. New York: Longman, 1988, p. 62-82.

NATTINGER, J.; DE CARRICO, J. **Lexical phrases in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1991.

NUTTALL, C. **Teaching reading skills**. Oxford: MacMillan Education, 2005.

O'KEEFE, A.; MCCARTHY, M.; CARTER, R. **From corpus to classroom: language use and language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

RICHARDS, J. C. **The content of language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

SCHMITT, N.; MCCARTHY, M. (Ed.). **Vocabulary**. Description, acquisition and pedagogy. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

SCRIVENER, J. **Learning Teaching: a guidebook for English language teachers**. London: MacMillan, 2005.

SHEPHERD, T. M. G. et al. (Org.). **Caminhos da linguística de corpus**. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

SINCLAIR, J. McH. (Ed.). **Collins cobuild English grammar**. London: Harper Collins, 1990.

_____. **Corpus, concordance, collocation**. Oxford: Oxford University Press, 1991.

SUMMERS, D. (Ed.). **Longman language activator**. Harlow: Longman, 1993.

THORNBURY, S. **Beyond the sentence**: introducing discourse analysis. London: MacMillan, 2005.

_____. **How to teach grammar**. London: Pearson-Longman, 1999.

_____. **How to teach vocabulary**. London: Pearson-Longman, 2002.

WAJNRYB, R. The dictogloss method of language teaching: a text-based communicative approach to grammar. **English Teaching Forum**, v. XXVI, n. 3, p. 35-38, 1988.

WEHMEIER, S. (Ed.) et al. **Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English**, 6th Edition. Oxford: Oxford University Press, 2000.

WILKINS, D. **The notional syllabus**. Oxford: Oxford University Press, 1972.

WILLIS, D. **The lexical syllabus**. London: Collins, 1990.

_____. **Rules, patterns and words**: grammar and lexis in English language teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

A INTEGRAÇÃO DAS MÍDIAS NO ENSINO- APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NOS ESPAÇOS PÚBLICOS ESCOLARES DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Vitor Faiçal Campana
Orivaldo de Lira Tavares
Santinho Ferreira de Souza

A fluência na formulação e na condução dos procedimentos de elaboração e resolução de atividades, quando os educadores fazem uso do computador no processo de ensino-aprendizagem de línguas – pode-se dizer que esse cenário é próprio de todas as áreas de conhecimento –, está muito aquém do índice que se considera necessário imprimir e desenvolver na escola básica pública no estado do Espírito Santo, bem como na Universidade Federal do Espírito Santo.

Três fatores favorecem essa conjuntura acadêmica: inexistência da prática de uso do computador em rede em tempo extraescolar; ausência da prática de uso de computador em rede em sala de aula; existência de laboratórios de informática com baixo índice e precariedade no uso dos recursos existentes, especialmente por parte dos professores.

É oportuno destacar que essa situação é a que se encontra, de maneira geral, nas escolas brasileiras. Dados recentes, conforme registros em CGI.br (2012), mostram que, apesar do aumento gradual de laboratórios de informática e Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) em espaços escolares, os níveis de qualidade de uso do computador ainda deixam a desejar, sugerindo que, além de incluir novas tecnologias em ambientes escolares, é necessário pensar na formação e qualificação de professores, para atuarem nesse cená-

rio. Sob outro viés de observação e num mesmo sentido, a distorção conceitual na formação de docentes e no uso dos ambientes digitais, tanto por professores quanto por discentes, não é resultado da qualidade de computadores, *softwares* e de outras TICs. Como se sabe, o aparato tecnológico se modifica com muita frequência e com novidade. Com certeza, nós educadores é que sempre estamos aquém da possibilidade de utilização absoluta dos recursos existentes. A propósito desse estado de impossibilidade que nos é próprio em relação à escola, é oportuno retomar dois momentos de escrita de Lauro de Oliveira Lima, que, em 1971, registrou:

O professorado brasileiro não atingiu sequer ‘a galáxia de Gutemberg’: utilização do livro. Comportase, ainda, como o ‘lector’ medieval que ‘recitava’ pergaminhos e papiros para alunos analfabetos. A biblioteca não é ainda a fonte de informação: transmite suas ‘mensagens’ oralmente, como faziam os povos pré-históricos, sem tradição escrita (LIMA, 1971, p. 9).

Um enorme arsenal de máquinas de ensinar (cujo arquétipo máximo será, por certo o computador) está sendo aos poucos preparado para complementar a atividade escolar. Prevê-se a substituição das bibliotecas (?) por uma central satelitizada de computadores que fornecerão aos consultores qualquer informação que a humanidade tenha disponível (LIMA, 1971, p. 40).

Não houve mudança, na escola brasileira, ao longo dos 41 anos que nos distanciam dos dois registros acima mencionados.

Nesse contexto, é indispensável reafirmar para precisar mais uma vez: as atividades propostas para execução nos laboratórios de infor-

mática não se concretizam num contexto de interrelação, o que as torna distanciadas da natural relação de interatividade e de interação em que os indivíduos se organizam e estabelecem contato nas redes de informação e comunicação. Quanto ao uso do computador como tecnologia em sala de aula ou em tempo-espço extraescolar, isso é cenário a ser construído.

Em movimento contrário e talvez contraditório, o cotidiano extraescolar do estudante se organiza de outro modo: na medida em que novas ferramentas tecnológicas surgem, naturalmente entra em curso a utilização simultânea de várias delas, com a associação de conteúdos similares ou díspares em veículos de comunicação de formatos diferentes. A título de exemplificação, as discussões levadas a termo em uma sala de bate-papo virtual posteriormente são disponibilizadas em formato de fórum ou *blog*; uma conversa ou entrevista realizada em um espaço real e registrada numa filmadora com áudio posteriormente é divulgada em um programa de TV ou pela internet em formato de vídeo no YouTube.

Outro aspecto digno de nota: se inteligência é a capacidade de alguém resolver problemas e se essa capacidade depende da quantidade de informações que esse indivíduo tem, viabilizado o rápido acesso às fontes de informação, essa pessoa terá franca possibilidade de potencializar sua inteligência. Acresça-se a isso a **teoria dos seis graus de separação**, resultante de estudo científico, pela qual cada pessoa da humanidade está distante de qualquer outra por uma quantidade máxima de seis laços de amizade (MILGRAM, 1967): a esse estado de relação chama-se, abreviadamente, *web*. Assim, interconectados pela *web*, tornamo-nos mais inteligentes.

No ritmo de evolução da *web*, os dados representados são recuperados com mais precisão semântica, o que torna um sistema de dados e serviços ainda mais útil para mediar a interação entre as pessoas. Além de a *web* permitir que esse fenômeno aconteça com todas as mídias atuais, ela favorece que a interação seja mais ágil. Pode-se

afirmar, então, que interações mais ricas permitem experiências de aprendizagem potencializadas. Nesse escopo de compreensão, a interação é, portanto, um requisito essencial para a aprendizagem, e a todo instante o indivíduo aprende, uma vez que, enquanto estiver vivo, estará sempre interagindo com o Outro.

A *web* veio para ampliar nossas potencialidades de interação em um *espaço-tempo* virtual que aproxima as pessoas, eliminando as distâncias geográficas e provocando eclipse entre espaço e tempo cronológico, de tal modo a provocar uma verdadeira revolução na aprendizagem humana. Muitas serão as novidades, estamos vivenciando apenas o início dessa revolução.

O MEIO VIRTUAL E A CONSTRUÇÃO DE CONTEÚDOS

Diante das diversas tecnologias disponíveis para a produção de conteúdos de maneira colaborativa e cooperativa, esta seção destaca duas delas, já relativamente bem difundidas na internet: o conceito de Wiki (exemplo a Wikipédia) e o conjunto de ferramentas da Google, Google Docs (Novo Google Drive).

Wikis

Trata-se da construção de conteúdos de forma cooperativa para disponibilização na *web*. O exemplo de construção de uma página com participação de vários alunos de uma disciplina ilustra sua potencialidade na produção de conteúdos hipermídias com vários autores, pois em uma página *web* existe a possibilidade de integrar a uma mesma produção recursos textuais, vídeos, imagens e áudio, além de *hyperlinks* interligando outros materiais disponíveis na web ao conteúdo produzido, como notícias, artigos e até mesmo outros *wikis*.

Atualmente existem vários *sites* na *web* que fornecem esse serviço e muitos deles de forma gratuita. Na modalidade gratuita, não raras vezes, há limitação de recursos. Como exemplo, pode ser citado o Zoho Wiki (www.zohowiki.com), que em sua modalidade gratuita possibilita a produção de conteúdos contendo até três usuários cooperando; o Wikidot (wikidot.com), que em sua modalidade gratuita praticamente não limita o uso de nenhum recurso; o PBwiki (pbworks.com), que limita em sua versão gratuita o uso de uma única área de trabalho, mas permite a participação de até 100 usuários cooperando na produção do mesmo conteúdo.

Google Drive

Como evolução do Google Docs, surge o Google Drive, baseado no paradigma de computação em nuvem¹. Esse recurso consiste em disponibilizar na rede um espaço contendo uma suíte de aplicações para construção de documentos (textos, apresentação e planilhas) e a edição colaborativa desses materiais.

CONTEÚDOS MULTIMÍDIAS

Rádio e TV na *web*

Rádios (cf. Figura 1) e muitos canais de TV podem ser acessados pela internet por meio de *sites* que os disponibilizam de forma gratuita e relativamente simples. As rádios, em especial, são gratuitas e agrupadas por categoria, gênero musical e notícias.

¹ Todos os dados (imagens, vídeos, documentos) ficam armazenados na rede, funcionando como disco virtual.

Notícias sob demanda (perfil do usuário)

Existem também aplicativos que se alimentam de conteúdos a partir de *web services*, em que o usuário consome informações (notícias, músicas etc.) sob demanda. Esses aplicativos permitem que o usuário escolha quais fontes vão compor sua base de conteúdos diários. Esse veículo de conteúdos por demanda via aplicativo não é uma ideia recente; os concentradores de notícias (RSS) já vêm integrados nos navegadores de internet desde o início da popularização da internet, mas agora com esses aplicativos específicos surge o novo termo chamado *podcast*, que consiste em servidores de conteúdos, normalmente compatíveis com vários aplicativos que permitem a concentração de informações de vários servidores de forma personalizada e filtrando apenas o que for de interesse do usuário.

Um exemplo de uso relacionado a consumo de notícias é o da rádio CBN. Outro exemplo de forma de mídia são os vídeos e também os áudios, disponibilizados pelas próprias transmissoras de rádio e TV. No *site* da CNN, por exemplo, é possível que o internauta assista às notícias de acordo com o assunto de interesse no tempo e hora mais conveniente, fazendo com que o próprio ouvinte ou telespectador organize sua programação independentemente do tempo e do lugar em que se encontre. Isso não é uma particularidade de emissoras internacionais, esse tipo de transmissão já é comum também nas emissoras brasileiras. É possível pela *globo.com* ter acesso a vários conteúdos como capítulos de seriados e novelas, noticiários e reportagens. Esse formato de publicação de notícias é multiplataforma, permitindo o acesso ao conteúdo inclusive em dispositivos móveis.

FERRAMENTAS NA WEB PARA TRADUÇÃO DE TEXTOS

Navegando pela internet e visitando vários *sites*, o conteúdo acessado pode chegar de qualquer parte do mundo. Qualquer parte do

mundo nos remete necessariamente a línguas que não dominamos e a culturas diferentes. Para reduzir as dificuldades de compreensão, alguns *sites* disponibilizam suas próprias versões de interface em idiomas mais usuais, como o inglês e o espanhol. No que se refere ao português, já se encontram registros de uso nesses ambientes. Num contexto de dificuldade de entendimento da língua em que é veiculado o conteúdo, a solução está no uso de tradutor de texto, para que a informação possa ser compreendida. Existem serviços oferecidos na *web* especializados em tradução de texto, como é o caso do Google Tradutor, que possibilita traduzir fragmentos de texto para mais de trinta idiomas diferentes. A tradução desse tipo de ferramenta, entretanto, ainda não atinge a tradução perfeita, mas já auxilia muito nessa tarefa, facilitando a compreensão do conteúdo.

Outro recurso multimídia que possui um apelo considerável são os vídeos, às vezes disponibilizados com legendas (com ou sem tradução). O exemplo mais conhecido é o que há de registro no YouTube. Nesse ambiente, os vídeos com *closed caption* agora podem ser traduzidos automaticamente para um dos 36 idiomas presentes no Google Tradutor, ou seja, existe uma integração da ferramenta de tradução de texto associada à tradução do áudio dos vídeos, gerando a legenda de acordo com o idioma escolhido.

TABLETS PARA LEITURA E AUDIÇÃO DE LIVROS E TEXTOS

Dentro desse contexto de integração das mídias, aparece um grande aliado a essa tendência, que são os *tablets*. Um estudo feito pela Gartner, no final de 2011, nos EUA, Reino Unido e Austrália, revela a crescente importância dos *tablets* em atividades de leitura, com mais de 50% dos utilizadores afirmando que preferem ler notícias, revistas

e livros no *tablet*, em vez de fazê-lo nas versões em papel. Cerca de um terço usa o *tablet* para ler *e-books* (PINHEIRO, 2012).

A leitura de livros e outros materiais digitais permite, nesse formato, a junção de recursos como áudio e até a inserção de *hyperlinks* nas obras ou artigos a serem lidos, facilitando a integração de mídias diversas e quebrando o paradigma da leitura no formato de texto apenas.

AVAS, REDES SOCIAIS E SUAS FERRAMENTAS

Quando se trata de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), a integração de recursos digitais aparece como algo natural, pois nesses ambientes existe um verdadeiro arcabouço de ferramentas, tanto para promover a interação entre os participantes (usuários, que podem ser professores, tutores, aprendizes, etc.) – como fórum, *chats*, *web* conferências, *blogs*, entre outros – para disponibilizar para disponibilizar conteúdo permitindo a criação de hiper mídias.

Como exemplo de AVA, destaca-se o Moodle, que é um ambiente gerenciador de curso, gratuito e adotado pelo MEC como plataforma padrão para oferecer curso da modalidade a distância (BRASIL, 2012). Nesse caso, a integração das mídias é favorecida pela forma como os conteúdos são disponibilizados aos participantes dos cursos, e a elaboração das atividades normalmente envolvem a utilização de ferramentas de interação e conteúdos associando imagens com texto e vídeos.

Outras formas de integração de mídias são as que ocorrem nas redes sociais educacionais, que são redes temáticas com objetivo específico. Hoje já se encontram, na internet, redes sociais voltadas ao estudo de línguas, como o LingQ (<http://www.lingq.com/pt/>) e o Busuu (<http://www.busuu.com/pt/>). Nessas redes sociais, pessoas auxiliam outras que desejam aprender o idioma das primeiras e vice-

versa, permitindo conversas, por exemplo, entre pessoas que falam nativamente idiomas diferentes.

O ENSINO-APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS, LÍNGUA ESTRANGEIRA, NO CENTRO DE LÍNGUAS E NO CURSO DE LETRAS-PORTUGUÊS DA UFES

O Centro de Línguas da Ufes é uma unidade de ensino-aprendizagem de línguas na modalidade de cursos de caráter extensionista oferecidos à comunidade em geral. Outro de seus princípios é contribuir com a formação profissional dos estudantes de Letras, proporcionando-lhes a oportunidade de estágio-docente nos vários níveis ofertados. O português, como língua materna ou língua estrangeira, é o idioma de menor demanda no Centro de Línguas. Sua vertente de língua estrangeira é organizada em quatro semestres: nível básico, intermediário, intermediário superior e avançado.

O curso de graduação em Letras-Português aprovou muito recentemente a oferta de *português, língua estrangeira* como disciplina de caráter optativo em seu currículo. A primeira oferta que se fez da disciplina data de março de 2012.

A projeção é que haja coincidência de horários entre tempos de aula nos dois espaços de trabalho para que haja contato dos alunos da graduação e dos alunos estrangeiros estudantes de português.

Nesses dois contextos de ensino-aprendizagem de línguas, o computador não é ferramenta tecnológica de uso: no Centro de Línguas não há laboratório de informática e não se faz uso do Laboratório de Informática (Lieg) do Centro de Ciências Humanas e Naturais, ao qual está subordinado; não há tampouco atividades que impliquem o uso de computador em sala de aula ou em situações de aprendizagem extraescolares. No curso de graduação em Letras-Português, ainda é reduzido o número de docentes que têm o computador como ferramenta de trabalho para desenvolvimento das aulas.

Ainda que não haja demanda explicitada, por parte dos estudantes do Centro de Línguas e do curso de graduação em Letras-Português, de que o computador seja usado como recurso no processo ensino-aprendizagem, pode-se afirmar que esses estudantes usam a internet com desenvoltura em suas relações pelas redes sociais virtualizadas.

Consideradas essas condições e a compreensão de que a utilização do computador em rede é indispensável nos ambientes escolares, em especial num ambiente de formação universitária, ganhou destaque a necessidade da proposição de uma arquitetura pedagógica multimídia como estrutura auxiliar do processo de ensino-aprendizagem presencial de português como língua estrangeira, com formulação inicial centrada no nível avançado de português para estrangeiros.

Três eixos articulados vêm norteando os estudos de configuração dessa estrutura pedagógica virtual: 1) o texto, especialmente o texto produzido pelo estudante, é o ponto de referência no encadeamento e na proposição de (novas) atividades para desenvolvimento; 2) essas atividades congregam cenários cotidianos e estimuladores da motivação para aprofundamento das discussões dos temas aí encontrados e que daí decorram; 3) a relação de diálogo, seja entre alunos ou entre professor e aluno do Centro de Línguas, seja entre alunos ou entre professor e aluno do curso de Letras-Português, seja entre os pares quando em espaço único de trabalho, é modo canalizador e condutor do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse escopo de compreensão e de concepção, quanto mais se produzem textos em qualquer uma das habilidades – ler, escrever, falar, ouvir, traduzir –, mais se concretiza e desenvolve o uso adequado dessa língua.

Esse resultado vem ancorado pela pedagogia da pergunta (FAUNDEZ; FREIRE, 1985) que dá suporte à relação de diálogo estabelecida tanto no ambiente físico-presencial quanto no ambiente virtual.

Os conteúdos tradicionalmente elencados como essenciais ao aprendiz para que este tenha domínio das várias formas de uso da língua são considerados com regularidade, tendo-se como base o texto produzido pelo estudante, e são tratados do ponto de vista estrutural e de produção de sentido no que se chama análise linguístico-discursiva do texto (GERALDI, 1984; SOUZA, 2002).

A configuração virtual está organizada sob a plataforma Moodle. As figuras 1 e 2, na sequência, são exemplos da organização da referida plataforma. A Figura 1 apresenta a interface principal da plataforma. Aí estão apresentados conjuntos de atividades a serem desenvolvidas, organizadas e dispostas como dar a (re)conhecer *o que acontece* na vida. As atividades são conjuntos de referências-acontecimentos, variadas em forma e em conteúdo, que buscam estimular o estudante a expressar seu pensamento com motivação.

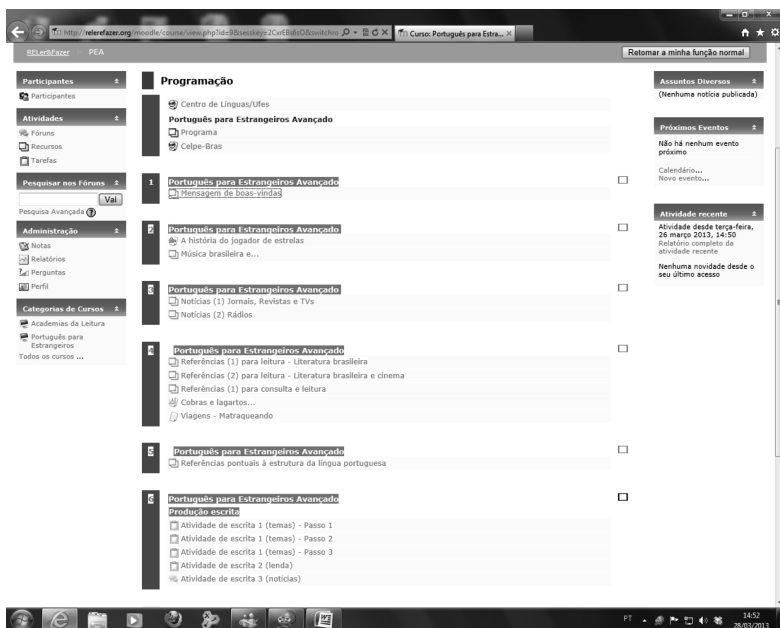


Figura 1 – Interface principal da arquitetura pedagógica.

A Figura 2 explicita o desenvolvimento de uma das atividades propostas: “Aconteceu/Acontece comigo e quero compartilhar com você”.

A interação entre os estudantes pode ocorrer com mais intensidade, uma vez que a atividade tem como foco fatos que lhes tenham ocorrido e os estudantes queiram socializar. Foi assim pensada a atividade e disponibilizada, em agosto, para a turma de 2012/2:

Aconteceu/Acontece comigo e quero compartilhar com você.

Nem tudo que nos acontece nos dá notícias com antecipação. Mas em tempos da atualidade, principalmente nos centros urbanos, os movimentos de imprevisibilidade são mais frequentes.

Convidaram-me, há quase uma semana, para participar de um churrasco de confraternização. Ocorreria por volta das 13h. Não se tratava de um evento comum, tanto é que recebi o convite agradecido, me veio água à boca. Que delícia, num dia de sol forte, de domingo, degustar uma cerveja bem gelada, acompanhada de carne bovina à brasa! Fiz mesuras, previ prazeres, aticei o fogo, estimulei uma amiga a me acompanhar, meus olhos brilharam ao sabor das faíscas e da carne sendo triturada em chamas.

Batemos à porta, e de maneira muito respeitosa e educada nos foi dada a notícia de que infelizmente a confraternização tinha sido transferida. Conversamos, não havia motivo para pedido de desculpas, e nos despedimos com a promessa de que não renunciaríamos ao churrasco planejado.

Era hora de encontrar um outro espaço, bem agradável!

Tomamos um táxi sob um sol abrasador, mas o ambiente nos revelou conforto e acolhimento: os acordes de longe, suaves e clássicos, e o carro ganhou velocidade, dando movimento ao verde da natureza.

A tarde do domingo se foi ao gosto de uma saborosa moqueca capixaba.

Santinho Souza

O próximo recorte (Figura 2) tem por objetivo demonstrar que, em resposta ao estudante, seu texto foi retomado e reescrito, e, na se-

quência, lhe foram feitas algumas observações pertinentes à estrutura organizacional do texto. Como se pode ver, não se limitou a resposta a compor observações sobre o texto. Ao retomar o texto do estudante, dificuldades de seu interlocutor professor foram também apresentadas, e esse é um procedimento recomendável, uma vez que a concepção de ensino-aprendizagem em questão tem o texto do estudante como ponto de partida e ponto de chegada, um objeto de análise que espelha – é o que se espera do texto produzido numa ambientação que promove o acolhimento ao erro, a novas tentativas, ao recomeço, às diferenças de conduta, ao pensamento equivocado – a história vivida e partilhada com espontaneidade e, ao mesmo tempo, com respeito e confiabilidade.

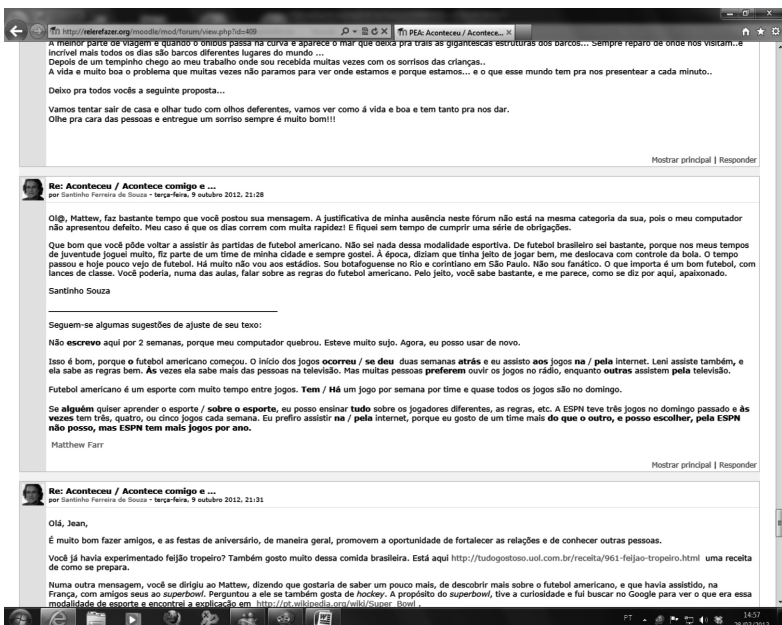


Figura 2 – Um eixo de proposição de atividades: “Aconteceu/Acontece comigo”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levadas em consideração as possibilidades de aplicabilidade das tecnologias e analisados os resultados obtidos em atividades – como as conversas mostradas na seção anterior, viabilizadas pela integração de recursos tecnológicos ao processo de aprendizagem em uma página de Ambiente Virtual de Aprendizagem –, constrói-se um cenário em que se torna bastante visível a integração das linguagens que esse avanço tecnológico permite como recurso de apoio ao processo de ensino-aprendizagem de línguas. Aqui se apresenta uma fonte riquíssima de material para atividades que envolvem a aprendizagem de um novo idioma, por exemplo, um europeu estudando português do Brasil.

Ferramentas, como vídeos com legenda, integradas a plataformas de aprendizagem de idiomas são referências em atividades de pronúncia das palavras e de expressões contidas no texto.

A disponibilidade e a facilidade de acesso a conteúdos locais e a conteúdos veiculados em idiomas diferentes viabilizam, com mais frequência, o contato com outros modos de pensar e novas culturas. Assim, integrar o uso desses recursos em atividades relacionadas à aprendizagem de uma nova língua é estimulador e produtivo, principalmente pela possibilidade de associar textos, áudio e vídeo em hipermídias.

Ainda sobre o uso das TICs de forma integrada na aprendizagem de línguas estrangeiras, aquelas ganham significação, quando associadas a uma arquitetura pedagógica que consista em utilizar recursos computacionais como ferramenta de apoio, por exemplo, à produção de textos ou materiais digitais em que seja previsto o envolvimento de vários participantes, ora com origem numa mesma língua, ora com culturas e línguas diferentes, com movimentos e modos de participação diferentes, ora excluindo palavras em excesso, ora inserindo imagens, ora ajustando o texto ou outro procedimento pertinente à produção textual. Isso é possível utilizando Wikis, por exemplo, e o

conteúdo criado pode ser público na internet, servindo muitas vezes como referência de leitura e pesquisa, como é o caso da Wikipédia.

Para (não) finalizar: só vale a pena educar num espaço de relação participativa, interativa e vivencial. A perspectiva é de aprendizagem construtiva, colaborativa e significativa.

REFERÊNCIAS

CURY, D.; MENEZES, C. S. MOrFEu: towards the design of an environment for flexible virtual spaces organization. In: WORLD CONFERENCE ON COMPUTER IN EDUCACION, 9., 2009, Bento Gonçalves. **Proceedings...** Bento Gonçalves: WCCE, 2009.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise linguística: afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC prepara técnicos para apoiar Escola de Gestores.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/publicacoes/180-estudantes-108009469/pos-graduacao-500454045/7551-sp-1708564444>>. Acesso em: set. 2012.

BUGAY, E. L.; ULBRICHT, V. R. **Hipermídia.** Florianópolis: Bookstore, 2000.

CGI.br. Comitê Gestor da Internet no Brasil. Disponível em: <<http://www.cgi.br>>. Acesso em: mar. 2012.

FAUNDEZ, A.; FREIRE, P. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. Paraná: Assoeste, 1984.

LIMA, L. de O. **Mutações em educação segundo Mc Luhan**. Petrópolis: Vozes, 1971.

MEULEN, R. Gartner survey highlights top five daily activities on media tablets. **Gartner**, Egham, 3 jul. 2012. Disponível em: <<http://www.gartner.com/it/page.jsp?id=2070515>>. Acesso em: set. 2012.

MILGRAM, S. The small-world problem. **Psychology Today**, v. 1, n. 1, p. 61-67, May 1967.

PINHEIRO, C. Um terço dos utilizadores usam o tablet para ler ebooks. **Ler ebooks**, 10 jul. 2012. Disponível em: <<http://lerebooks.wordpress.com/2012/07/10/um-terco-dos-utilizadores-usa-o-tablet-para-ler-ebooks/>>. Acesso em: set. 2012.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.

SOUZA, S. F. de. Língua portuguesa na escola – a propósito de uma experiência. In: _____ (Org.). **Olhares e perguntas sobre ler e escrever**. Vitória: Flor&Cultura, 2002. p. 75-94.

PARTE II
PESQUISAS

LINGUAGEM VISUAL E AQUISIÇÃO DO LÉXICO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Leila Maria Taveira Monteiro

Este capítulo aborda pesquisa realizada com alunos brasileiros de inglês como língua estrangeira (doravante LE) e tem como foco a investigação do uso de linguagem visual no processo de ensino e aprendizagem do léxico. A investigação se ampara em conceitos referentes à multimodalidade e em seu papel no cenário da sala de aula, em consonância com uma sociedade que se vale, cada vez mais, da imagem. No tocante à questão do vocabulário, o enfoque se dá em blocos de significado em detrimento de palavras isoladas.

Na raiz deste projeto, encontra-se o interesse em explorar a coexistência de diferentes dimensões da linguagem na concepção de um novo conceito de *texto*, assim como nos interessa pesquisar eventuais implicações que o crescente papel assumido pela imagem, em todos os setores do tecido social, pode acarretar para o contexto instrucional de LE. Aqui, discutiremos os resultados obtidos, com base na análise dos dados coletados por meio do estudo em foco, que, mais especificamente, buscou responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Em que medida e de que forma a coocorrência de imagens e língua falada, presente em filmes, pode favorecer o ensino e o aprendizado do léxico em língua estrangeira?
2. O aprendiz percebe o uso de filmes em sala de aula como recurso pedagógico ou pelo seu valor de entretenimento?

Para o desenvolvimento do trabalho, partimos das seguintes hipóteses:

1. A coocorrência de elementos visuais e verbais conjuga fatores semióticos, pertinentes a cada um dos sistemas, de forma a criar um texto multimodal coerente e coeso, que apresenta um potencial fortalecido, no que toca à construção e à leitura de significados.

2. A incorporação de elementos não linguísticos, no caso a imagem de vídeos, utilizada como suporte para a língua falada, pode afetar, positivamente, os processos cognitivos na compreensão e no aprendizado do léxico. Neste contexto, entendemos como *positivo* o efeito de qualquer recurso instrucional que leve o aprendiz a compreender, aprender ou reter novas informações pertinentes à língua-alvo.

3. A linguagem visual, ancorada no conceito de multimodalidade, como no caso de filmes, utilizada como recurso pedagógico, pode interessar e motivar os aprendizes, ou seja, o trabalho com imagens em sala de aula pode ser um efetivo aliado no processo instrucional.

Com base nessas suposições e orientados pelas perguntas conforme apresentado, desenvolvemos um estudo segundo a abordagem psicométrica, que, por natureza, envolve a análise e a comparação dos efeitos de um método, tratamento ou programa instrucional específico sobre a produção dos aprendizes (CHAUDRON, 1995). Os resultados produzidos pela intervenção de pesquisa, como será abordado, sugerem que instrumentos multimidiáticos podem contribuir para o processo de aquisição de vocabulário na sala de aula de LE, assim como, igualmente, abrem caminho para estudos futuros que aprofundem o tema em foco.

O capítulo está dividido em cinco seções. Nesta primeira, justificamos o trabalho e expusemos seus objetivos. Na segunda, discorreremos sobre o tema da multimodalidade. Na terceira, apresentaremos a metodologia empregada, descrevendo o cenário da investigação, os instrumentos utilizados e sua aplicação. Na quarta seção, analisare-

mos os dados e discutiremos os resultados. Na quinta e última seção, apresentaremos nossas considerações finais.

MULTIMODALIDADE E LETRAMENTO

Nos meios de comunicação e na vida cotidiana em geral, observa-se o papel de crescente destaque desempenhado pela imagem. Em decorrência, hoje parece haver um consenso a respeito de que os recursos visuais, ao interagirem com a língua falada e escrita, concorrem para a construção de um sentido único e abrangente, por meio de diferentes linguagens que se somam e dialogam, a despeito de suas particularidades ou, até mesmo, por causa destas. Esse progressivo amalgamento entre linguagem verbal e visual vem sendo endossado e analisado por diversos autores, como Petrie (2003), que avalia que, de forma crescente, o significado se elabora pela fusão de elementos linguísticos e não linguísticos, como imagens, movimentos, cores e formas.

Um dos aspectos mais visíveis dessas mudanças é o deslocamento do papel central exercido, durante longo tempo, pela linguagem verbal escrita em direção a uma crescente importância assumida pela *linguagem visual*. Para Royce (2002), criador do conceito, “competência comunicativa multimodal” designa a habilidade de compreender textos cujo significado deriva da conjunção das linguagens visual e verbal, assim como a aptidão de nos comunicarmos por meio desses textos compostos, ou seja, *multimodais*.

O conceito proposto se alicerça na premissa de que a decodificação do significado se encontra atrelada ao potencial de sentido das diferentes modalidades que coparticipam do processo comunicativo, interagindo e se complementando. A coexistência de diferentes dimensões cria um espaço textual único a ser processado pelo receptor, que desenvolve diferentes estratégias para a construção do significado, potencializando a força de elementos linguísticos e não linguísticos, por meio de um processo de interação recíproco.

Voltando-se especificamente para a comunidade de professores de língua inglesa, Royce (2002, p. 192) acrescenta: “Professores de inglês para falantes de outras línguas precisam estar aptos a discorrer e a pensar seriamente sobre comunicação de uma perspectiva multimodal, porque precisam ajudar os aprendizes a desenvolver *competência comunicativa multimodal*”².

Nesse cenário, cabe buscar a construção do indivíduo, não apenas por meio de um processo de *letramento*, mas, sim, segundo um conceito de *multiletramento*. Se o termo *letramento* é reconhecido como o domínio das habilidades de leitura e escrita, visando à inserção e à interação no tecido social, a nova concepção passa a incluir a aludida competência em outros modos de comunicação. Segundo esses novos parâmetros, uma pessoa *multiletrada* é capaz de operar em ambientes onde variadas modalidades coocorrem e de atribuir significado a mensagens veiculadas pelas mais diversas formas de linguagem³.

A partir da constatação de que a linguagem visual se tornou inerente às expressões culturais, diversos pesquisadores, entre os quais citamos Kress (2000), Mayer (2006), Royce (2002) e Stein (2000), defendem que recursos multimodais, ou recursos de multimídia, sejam levados à sala de aula como ferramentas de instrução.

Embora para alguns o conceito do que seja multimídia se refira, exclusivamente, à informação recebida via tela de computador, para fins do trabalho aqui enfocado, o termo alude à coocorrência de várias linguagens além da linguagem verbal. Essa perspectiva é inerente à própria origem etimológica da palavra, formada pela justaposição de *multi* + *media* (plural de *medium*), ou seja, *múltiplos meios*, sendo que apenas posteriormente o suporte informático se associou ao conceito. Mais recentemente, a acepção da palavra costuma estar

2 “Tesol professionals need to be able to talk and think seriously about multimodal communication because they need to help learners develop *multimodal communicative competence*” (ROYCE, 2002, p. 192).

3 O termo “multiletramento” foi cunhado em um encontro de pesquisadores da linguagem, de diversas nacionalidades (The New London Group), promovido por Cope e Kalantzis, em 1994, na Inglaterra. O evento teve como propósito a elaboração de um projeto pedagógico que incorporasse a noção de multiplicidade cultural e linguística à crescente importância das novas tecnologias de comunicação (COPE; KALANTZIS, 2001, p. 10-11).

ligada à noção de *interatividade*, que permite ao usuário controlar o acesso e o manuseio da informação, para adequá-los ao seu próprio ritmo e necessidade.

No caso específico de instrução de LE, o uso de materiais de multimídia permite a reapresentação dos insumos linguísticos em seus aspectos lexicais, gramaticais e pragmáticos por meio de diferentes *mídias*, de forma complementar e integrada, o que exige o uso de campos de atenção distintos e, por conseguinte, favorece a aquisição (DANAN, 2004).

Independentemente de nuances conceituais, é fato que a língua falada está entrelaçada a um complexo conjunto de ações, verbais e não verbais. Podemos, portanto, concluir que não há fronteiras perfeitamente definidas entre as diferentes camadas envolvidas no ato comunicativo. Seus componentes se sobrepõem e se afastam em um processo ativo de troca, em que significados são substituídos e cedidos em uma dinâmica continuada.

Levada à sala de aula, a constatação acarreta a necessidade de que o professor aborde os processos instrucionais considerando a dinâmica que se estabelece entre diferentes elementos comunicativos, por meio de trocas e superposições. É preciso ainda que se atente para o fato de que aprendizes distintos não dedicam a mesma atenção, nem têm o mesmo nível de consciência, em relação às múltiplas ações que interagem nesse processo. Esse mecanismo de aquisição de conhecimento ancorado na pluralidade de representações da informação se verifica internamente em cada aprendiz. É, portanto, pessoal, intransferível e responsável pela construção de sentido, a partir das linguagens que esse sujeito seleciona e organiza de modo coerente, integrando-as a conhecimento prévio já armazenado.

Essa constatação parece sublinhar a necessidade de profissionais conscientes e competentes para lidar com a multiplicidade de sentidos que decorre do uso de materiais alicerçados em multimídia, cada vez mais presentes no ambiente pedagógico. Para tanto, um olhar informado sobre os diversos recursos multimodais à disposição do pro-

fessor, um maior conhecimento sobre os pressupostos teóricos que amparam a temática da multimodalidade e uma consciência esclarecida a respeito dos processos de recepção e interação dessas camadas de sentido concorrem para que esse profissional se sinta mais seguro, preparado e apto para lidar com a crescente multiplicidade de linguagens presente em nossa sociedade. Esperamos que esta pesquisa possa contribuir nesse sentido.

A seguir, apresentamos a metodologia empregada, descrevendo o cenário da investigação, os instrumentos utilizados e sua aplicação.

INSTRUMENTOS DE PESQUISA E PROCEDIMENTOS

Entre os textos multimidiáticos mais recorrentes no contexto pedagógico, destaca-se a utilização de filmes ou vídeos. Além de o texto fílmico combinar, de forma particularmente poderosa, o uso de diferentes linguagens, filmes são de fácil acesso e apresentam um grande apelo afetivo e cognitivo para o aprendiz que, de modo geral, os utiliza como fonte de lazer e referência cultural.

Para este estudo, foram selecionados dez segmentos de vídeo – com cerca de um minuto de duração cada – de diferentes episódios da série *Friends*, televisionada entre 1994 e 2004, e que hoje pode ser vista em reapresentações em canal de TV a cabo. A série foi escolhida por diversos motivos: os enredos são simples, leves, ágeis e expressivos. Os personagens vividos pelos atores da série não apresentam sotaques distintivos ou dialetos que pudessem agregar um fator de dificuldade extra (SHERMAN, 2003), não desejável no estudo em questão. Considerou-se ainda que utilizam linguagem contemporânea, dentro dos padrões desejáveis de conformidade com a norma gramatical vigente da língua inglesa e léxico adequado ao convívio social, com poucas gírias e sem palavras de baixo calão.

Os segmentos de vídeo utilizados atendem à prescrição de King (2002) para quem o mais importante aspecto, no uso de filmes, como

recurso de instrução, é que apresentem alto nível de inteligibilidade. Avaliamos que essa qualidade é alcançada por meio do equilíbrio entre linguagem falada e um elevado número de pistas visuais, além de outros aspectos, como boa qualidade de imagens, clareza no que toca ao sotaque dos falantes e à velocidade da fala. Visando à efetividade do recurso, as cenas eleitas ilustram situações do cotidiano – facilmente reconhecíveis pelos informantes – e são precisas o suficiente para que possam servir de pista visual. As imagens da ação em foco ocorrem em concomitância com a verbalização do item lexical equivalente, ou em estreita relação temporal, breve o suficiente para que o aprendiz possa construir ligações referenciais entre os dois modos de representação (MAYER, 2006).

As cenas escolhidas apresentam ainda o que Norris (2004) conceitua como “alta densidade modal” (*high modal density*), termo cunhado pela autora para se referir à coocorrência de diversos elementos comunicativos que interagem e concorrem para a construção do significado final, tais como cores, luz, posicionamento, linguagem corporal e outros.

Como unidades de avaliação, foram elaboradas duas atividades. A primeira, no formato de múltipla escolha, tem como finalidade investigar o conhecimento lexical dos aprendizes e foi aplicada *antes* e imediatamente *após* a exibição dos vídeos, como a ser detalhado. O procedimento teve como objetivo demonstrar eventuais alterações no processo cognitivo de compreensão do vocabulário, resultantes da exposição ao recurso multimidiático utilizado.

Os itens de avaliação foram desenvolvidos por meio de frases simples, de forma intencional, de modo que o contexto verbal fosse pobre e limitado. Dessa forma, a não ser que o aprendiz soubesse com segurança o significado da expressão, a contextualização necessária à sua compreensão ficou delegada ao recurso visual. Pelo mesmo motivo, as três possibilidades de resposta oferecidas sofreram variações mínimas em sua estrutura gramatical e lexical.

A segunda atividade, um questionário de reflexão pessoal, foi delineada visando permitir ao aprendiz expressar sua visão pessoal sobre o uso de filmes na sala de aula, assim como refletir sobre seu próprio processo cognitivo. Ambas as atividades encontram-se em Apêndices.

No que tange ao conteúdo de vocabulário, as cenas ilustram a ação expressa por uma colocação formada por verbo e substantivo, com exceção da décima unidade lexical, formada por verbo e adjetivo. São elas: *do laundry, slam the door, chop garlic, hang up the phone, wear glasses, sign papers, ride a bike, hold one's breath* e *fall asleep*⁴.

Independentemente de seu maior ou menor grau de dificuldade, tomou-se o fenômeno da colocabilidade como indicador de coesão entre as palavras escolhidas, ou seja, embora “slam the door” permita a tradução literal, o verbo *slam* não se coloca com uma série de outros substantivos concretos: não se pode, por exemplo, “slam the pen”^{*} ou “slam the table”^{*}. Ou, ainda, o substantivo *bike*, em “ride a bike”, não se coloca com *cook* ou *open*. Ou seja, a despeito da aparente transparência de algumas expressões, há limitações semânticas que atendem ao conceito de colocabilidade entre elementos vocabulares.

Participaram da pesquisa 100 (cem) sujeitos, aprendizes de nível básico, entre 12 e 15 anos, cursando o quarto semestre letivo em uma instituição particular de ensino, voltada exclusivamente para o aprendizado de inglês. A aplicação da atividade levou cerca de trinta minutos e ocorreu durante aula regular nas seis diferentes turmas envolvidas.

Quanto aos procedimentos adotados, foi explicado aos alunos que receberiam uma folha com dez frases, nas quais encontrariam determinadas expressões destacadas. Para cada uma das frases haveria três possibilidades de significado em português. Deveriam assinalar a opção que acreditassem estar correta, no tocante ao sentido da frase. Foi esclarecido que poderiam deixar a resposta em branco, em caso de dúvida, e que a atividade deveria ser feita individualmente, sem nenhuma possibilidade de comunicação entre os participantes.

4 Lavar roupas, bater a porta, picar alho, desligar o telefone, usar óculos, assinar documentos, andar de bicicleta, segurar a respiração e adormecer.

Encerrada essa etapa, os sujeitos assistiram aos dez trechos de vídeos selecionados. Foi explicado que, em algum momento, ouviriam a expressão destacada nas frases e que deveriam, a partir das cenas, conferir a opção previamente assinalada. Teriam, nessa ocasião, a oportunidade de alterá-la ou completá-la, caso concluíssem que haviam marcado uma opção incorreta, ou se não houvessem assinalado nenhum item anteriormente. Para esse propósito, receberam **canetas vermelhas** e foi instruído que agissem como em um trabalho de autocorreção. Foi enfatizada a necessidade de que nada fosse apagado e de que toda e qualquer alteração fosse feita com a caneta vermelha, sempre de modo individual, sem compartilhamento de informações. Os vídeos foram exibidos sem legendas e o processo **não** sofreu repetição.

O questionário – a segunda atividade componente da investigação – foi respondido pelos sujeitos após a conclusão da atividade lexical. Solicitamos que respondessem de forma imediata, sem elaborar as respostas, que deveriam ser rigorosamente individuais. No caso de considerarem mais de uma resposta como verdadeira, pediu-se que assinalassem a situação mais frequente, ou mais próxima de sua realidade ou impressão pessoal.

RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS

Para levantamento dos resultados, foram comparadas as marcações prévias feitas a lápis, ou com caneta azul, efetuadas durante a etapa pré-tratamento, com as eventuais alterações assinaladas pelos sujeitos com caneta vermelha, na fase pós-tratamento. Dessa análise resultaram oito diferentes situações, entre as quais se distribuem os 1.000 itens linguísticos em teste⁵. Os dados se encontram discriminados no Quadro 1.

5 Destacamos que a referência a 1.000 itens linguísticos é resultado das 10 colocações testadas por meio da participação de 100 sujeitos.

Quadro 1 – Resultado numérico da avaliação lexical, comparando-se as respostas assinaladas nas fases pré e pós-tratamento

OCORRÊNCIAS DE CORREÇÃO/ NÃO CORREÇÃO PÓS-TRATAMENTO	RESULTADOS
1- O aluno assinalou a resposta errada antes de assistir aos vídeos e a retificou CORRETAMENTE após a exibição	263/1000
2- O aluno assinalou a resposta errada antes de assistir aos vídeos e a retificou INCORRETAMENTE após a exibição	7/1000
3- O aluno assinalou a resposta errada antes de assistir aos vídeos e a MANTEVE	32/1000
4- O aluno deixou a questão em branco antes de assistir aos vídeos e a retificou CORRETAMENTE após a exibição	33/1000
5- O aluno deixou a questão em branco antes de assistir aos vídeos e a retificou INCORRETAMENTE	2/1000
6- O aluno deixou a questão em branco antes de assistir aos vídeos e NÃO assinalou qualquer opção após a exibição	5/1000
7- O aluno assinalou a resposta correta antes de assistir aos vídeos e a retificou INCORRETAMENTE após a exibição	0/1000
8- O aluno assinalou a resposta correta antes de assistir aos vídeos e a manteve após a exibição	658/1000

Visando analisar como o uso do recurso multimodal poderia haver afetado a compreensão dos aprendizes, as oito categorias de resultados foram reagrupadas em dois grandes blocos:

* itens que **faziam parte** do conhecimento prévio do aprendiz, considerando-se, nesse conjunto, os acertos iniciais do aluno, confirmados e não alterados pela exposição à imagem;

* itens que **não faziam parte** do conhecimento prévio do informante, considerando-se como tal os que foram, a princípio, assinalados erradamente ou deixados em branco.

Os resultados numéricos se encontram no Quadro 2:

Quadro 2 – Conhecimento prévio/não conhecimento prévio dos sujeitos, considerando-se os resultados na fase pós-tratamento

Itens que FAZIAM parte do conhecimento prévio do informante	Itens que NÃO FAZIAM parte do conhecimento prévio do informante
658 itens lexicais	342 itens lexicais

O número de colocações marcadas corretamente pelos aprendizes, na fase anterior à intervenção – 658 –, superou as expectativas previstas. Não obstante, julgamos que os 342 itens lexicais assinalados incorretamente ou deixados em branco representam, em seu conjunto, um *corpus* significativo para a análise em curso, especialmente se considerarmos que ilustram a atuação de 100 informantes.

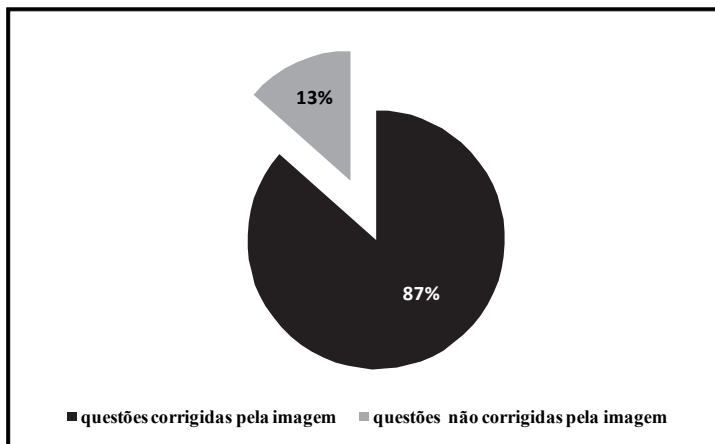
Focalizamos, portanto, um novo universo, composto por 342 (trezentos e quarenta e dois) itens vocabulares, previamente **desconhecidos** pelos sujeitos e **passíveis de correção**. Nesse contexto, interessa-nos averiguar aqueles que sofreram, ou não, processo de retificação após a mostra dos segmentos de vídeo. Com esse objetivo, fizemos uso das categorias e dos dados numéricos discriminados no Quadro 1, para reagrupar as 342 colocações desconhecidas, em duas ocorrências distintas, como assinalado no Quadro 3:

Quadro 3 – Resultados de correção e não correção sobre o léxico desconhecido, como efeito da exposição aos vídeos

	OCORRÊNCIAS RELATIVAS AO VOCABULÁRIO DESCONHECIDO	RESULTADO NUMÉRICO
1	Questões corrigidas por meio da imagem: considerando-se como tal aquelas que foram, a princípio, assinaladas erradamente ou foram deixadas em branco e sofreram a correção esperada , após a exposição aos vídeos	296/342
2	Questões não corrigidas por meio da imagem: considerando-se como tal aquelas que foram, a princípio, assinaladas incorretamente ou foram deixadas em branco e não sofreram a correção esperada , após a exposição aos vídeos	46/342

Os dados indicam que 87% dos itens desconhecidos pelos informantes foram corrigidos de forma adequada na fase pós-tratamento, em oposição a 13% que foram mantidos sem correção. O resultado pode ser visto no Gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1 – Resultados de correção e não correção sobre o léxico desconhecido



A comparação nos permite observar uma expressiva superioridade do percentual de itens *corrigidos* sobre a quantidade de itens *não corrigidos*. Essa vantagem aponta um efeito positivo da utilização do recurso multimodal *filme* no processo de compreensão do léxico no contexto em foco. A constatação parece retificar que, como postulado em Mayer (2006), os alunos aprendem melhor quando os insumos se apresentam em dois ou mais formatos distintos. Esse encontro possibilita uma maior variedade de pistas de natureza linguística e extralinguística e favorece o estabelecimento de conexões referenciais abrangentes, circunstância que, como sugerido pelos dados em análise, aparentemente concorre para que o aprendiz amplie sua compreensão.

Os dados permitem traçar caminhos interpretativos, para que se analise a existência de fatores que possam haver concorrido para uma maior ou menor compreensão do significado do vocabulário em foco. Para tanto, os resultados foram organizados segundo os percentuais de correção, em ordem decrescente de retificação, como se vê no Quadro 4. Ressaltamos que a quantidade de erros, correções e não correções incide sobre o total de 100 ocorrências para cada item lexical, considerando-se o número de sujeitos participantes.

Quadro 4 – Correção e não correção de erros, via imagem, por item lexical

Colocação	Total de erros	Correção via imagem	Não correção via imagem	Percentual de correção
do laundry	59/100	57/59	2/59	96,6%
hold one's breath	40/100	38/40	2/40	95%
sign a paper	27/100	25/27	2/27	92,5%
hang up the phone	75/100	68/75	7/75	90,6%
chop garlic	59/100	51/59	8/59	86,4%
ring the bell	17/100	14/17	3/17	82%
slam the door	31/100	24/31	7/31	77%
wear glasses	10/100	7/10	3/10	70%
fall asleep	16/100	9/16	7/16	56,2%
ride a bike	6/100	3/6	3/6	50%

No caso dos quatro itens que sofreram índice de correção acima de noventa por cento – *do laundry*, *hold one's breath*, *sign a paper* e *hang up the phone* – todos apresentam sua verbalização pelo menos duas vezes e todos primam pela riqueza de pistas visuais que podem haver concorrido para o resultado positivo. As imagens dos segmentos em questão têm em comum a presença abundante de vetores de ação e de reação (olhares) e de elementos de saliência que compõem um caminho de clara relevância hierárquica para a leitura textual, com enfoque no vocabulário em teste. Os vídeos em questão contêm, igualmente, várias ações de acentuada densidade modal e consequente expressividade comunicativa.

No tocante aos três itens com a menor incidência de correção – *wear glasses*, *fall asleep* e *ride a bike* –, avaliamos que as colocações apresentam um elevado número de acertos prévios, aspecto que reduz a significância da ausência de correção. Ainda assim, embora os percentuais de reificação estejam bem abaixo dos outros itens, mantiveram-se, em todos os casos, igual ou acima de cinquenta por cento. Cabe destacar a relação inversamente proporcional que se estabeleceu entre o percentual

de acertos pré-intervenção de cada item lexical e os índices de correção posterior. Com poucas variações, os percentuais se encontram em ordem proporcionalmente inversa: quanto menos os sujeitos acertaram na fase pré-exposição, maior é o índice de correção após a exibição da imagem. A comparação parece indicar que, quanto menor o índice de conhecimento prévio do léxico, maior foi a correção proporcionada pelo texto multimodal, o que concorre para sublinhar a efetividade do tratamento utilizado.

Conforme mencionado anteriormente, o questionário de investigação foi apresentado aos informantes após a realização da atividade de vocabulário. Sua utilização visa trazer subsídios complementares que possam informar a respeito dos processos cognitivos e afetivos envolvidos no uso de filmes, em sala de aula de inglês, como LE. O Quadro 5 apresenta os resultados percentuais coletados:

Quadro 5 – Resultados obtidos por meio do questionário de investigação

1- Quando assisto a filmes na aula de inglês,		
a- eu acho que é para eu me divertir.	b- eu acho que é para eu aprender alguma coisa.	c- eu acho que é para eu aprender e me divertir ao mesmo tempo.
7%	64%	29%
2- Antes de assistir aos vídeos, eu marquei as respostas da tradução,		
a- porque eu tinha certeza do significado.	b- usando a frase para me ajudar a descobrir.	c- “chutando” para não deixar em branco.
48%	41%	11%
3- Durante os vídeos,		
a- eu prestei atenção primeiro à fala e depois à imagem.	b- eu prestei atenção primeiro à imagem e depois à fala.	c- eu prestei atenção à fala e à imagem ao mesmo tempo.
12%	25%	63%

4- Nas questões em que eu alterei/completei a resposta com a caneta vermelha,		
a- eu fiz isso por causa da fala no filme.	b- eu fiz isso por causa da imagem no filme.	c- eu fiz isso por causa da fala e da imagem.
6%	32%	62%
5- Quando eu corriji meus erros ou completei questões em branco,		
a- eu não me lembrei de ter visto antes as expressões que eu não conhecia.	b- eu acho que já tinha visto algumas das expressões, mas não tenho certeza.	c- eu me lembrei de que já tinha visto essas expressões antes.
28%	16%	56%
6-Depois de ter feito essa atividade,		
a- eu concluo que filmes sempre podem me ajudar a aprender vocabulário.	b- eu concluo que filmes podem me ajudar a aprender vocabulário apenas quando estou na aula.	c- eu concluo que filmes não podem me ajudar a aprender vocabulário.
28%	56%	16%

O primeiro dado que se destaca à nossa atenção diz respeito à segunda pergunta: a despeito do índice de 66% de acertos prévios, somente 48% dos participantes informaram ter certeza das respostas assinaladas. Considerando-se que essa convicção reflita, de fato, escolhas corretas, a defasagem não pode ser explicada pelo percentual de 11% de sujeitos que disseram haver “chutado”: mesmo que todas as tentativas houvessem resultado em acertos, ainda assim teríamos o total de 59% contra os 66% contabilizados. A diferença pode ser coberta por parte dos 41% que afirmam haver feito uso de inferência textual. Contudo, vale destacar a intencional carência de pistas que pudessem auxiliar na compreensão.

Nesse caso, parece-nos possível concluir que muitos dos que afirmam haver utilizado “o contexto” o fizeram apenas porque sabem ser esse o procedimento adequado, por hábito ou crença pes-

soal e, embora acreditem que o tenham feito, escolheram a resposta movidos mais pela intuição, ou mesmo pela sorte, do que pela formatação textual em si.

Vale destacar que o indicativo de 66% se refere ao conjunto de 1.000 itens lexicais, ao passo que os números coletados no questionário incidem sobre um todo de 100 sujeitos participantes da pesquisa. Ou seja, no caso da questão em foco, não necessariamente os 48 aprendizes que assinalaram estar certos de suas escolhas se reportam às 480 questões a que responderam. É possível imaginar que foram movidos pela impressão que se destacou em seu entendimento, o que resulta em dados especialmente capciosos para que se faça uma interpretação mais precisa. Parece-nos, portanto, que nosso foco deve se voltar não só para o percentual de respostas que foram corrigidas após a exibição do material de multimídia, como, igualmente, para os processos cognitivos, percebidos pelos aprendizes envolvidos nesse processo.

Nesse aspecto, como mencionado, chama-nos a atenção o fato de que, do total de significados previamente desconhecidos, 87% foram corrigidos, como resultado da exposição, números expressivamente significativos. Todavia, ao observarmos os dados assinalados no questionário, essa possível efetividade do meio multimodal parece não ser percebida em sua total potencialidade: os resultados apontam que os informantes percebem o instrumento em questão como fonte de aprendizado apenas quando inserido no contexto pedagógico. Esse entendimento se reflete nos resultados das perguntas de números 1 e 6: na primeira questão, os sujeitos revelam uma clara associação (64%) do uso de filmes em ambiente instrucional a um objetivo pedagógico por parte do professor. Essa impressão se confirma por meio dos resultados da sexta questão, que nos informam que 56% dos alunos consideram que o veículo só atua como meio de aprendizado quando inserido no ambiente da sala de aula. Esses dados nos levam a concluir que há espaço para que os professores se dediquem a orientar e a motivar os alunos a fim de que estes estendam à sua vida particular

as oportunidades de aperfeiçoarem seu conhecimento assistindo a filmes, legendados ou não, segundo seu nível de proficiência e estratégias de aprendizado pessoais.

A busca por um suporte de contexto, manifestada por 41% na segunda pergunta, parece se confirmar na questão de número 3, na qual os sujeitos revelam, em expressiva maioria (63%), que prestaram atenção à fala e à imagem concomitantemente. Entre aqueles que priorizaram uma ou outra, a imagem prevalece (25%) sobre a fala (12%), destacando o inegável apelo da dimensão visual no processo cognitivo. Essa prevalência vem corroborar os pressupostos postulados por Kress (2010), Kress e Van Leeuwen (2006), Royce (2002) e Stein (2000), entre outros, que advogam um novo e relevante papel para a linguagem visual no contexto pedagógico. Os dados dessa questão são igualmente compatíveis com as respostas da pergunta de número 4: com uma diferença de apenas um ponto percentual (62%), os aprendizes informam que, após assistirem aos vídeos, corrigiram/completaram suas respostas fazendo uso da fala e da imagem de modo conjugado.

Avaliamos que essas informações se coadunam com a Teoria Cognitiva de Aprendizado de Multimídia, advogada por Mayer (2006). O pesquisador defende que, ao processarmos informações, por meio de insumos de multimídia, ocorre a integração dos modelos verbal e visual entre si, acrescidos ao conhecimento prévio, armazenado na memória de longo prazo. O postulado parece se confirmar por meio dos dados expressos nas perguntas de números 3 e 4, que deixam claro o processamento combinado da imagem e do insumo sonoro pelos sujeitos.

Ao responder à questão número 5, mais da metade dos participantes (56%) revelam haver se lembrado, quando da exposição, de encontros anteriores com as expressões-alvo. Esse dado, em particular, reafirma a relevância de variadas experiências com o mesmo item lexical, em diferentes contextos, até sua total aquisição, se-

gundo a dimensão de conhecimento rico de vocabulário proposta por Scaramucci (2007).

Os resultados desta investigação, em especial o alto índice de correção efetiva após a utilização dos vídeos, parecem indicar a propriedade do modelo de Mayer (2006). Nesse paradigma, atua um aprendiz que é agente do próprio processo de construção do conhecimento. Esse sujeito desenvolve ativamente representações mentais, na tentativa de fazer sentido a respeito de novas experiências e informações e, nesse processo, seleciona, organiza e conecta conhecimento novo, integrando-o a conhecimento prévio.

Reafirmamos, portanto, nossa crença de que a utilização de recursos de multimídia que conjuguem linguagem verbal e linguagem visual pode significar ganhos expressivos nos processos de retenção e compreensão dos insumos, não só no que concerne à quantidade, como, igualmente, à qualidade desse aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reza a lenda que, um dia, um poeta, vangloriando a sua arte sobre a pintura, teria dito: a pintura não passa de poesia... mas é uma “poesia muda”. Ao que Leonardo da Vinci teria respondido: “Se a pintura é ‘poesia muda’, então a arte do poeta é ‘pintura cega’”.

A comunicação humana se constrói por meio de um todo de sentido em que os elementos que participam de modo simultâneo desse discurso se fundem para a geração de um só e apenas *um* significado. Por conseguinte, não se trata da mera soma de partes isoladas, pois, na realidade, se verifica a “invasão” de uma linguagem sobre a outra: esta empresta valores àquela, em uma continuada relação de interação, sobreposição e amalgamento, processo por meio do qual a articulação de diferentes linguagens leva à produção de sentido.

Na avaliação de Stein (2004), a limitação acarretada pelo domínio da língua escrita e falada se tornou uma restrição sociocultural, pois sacrificou outras formas de representação que foram relegadas a segundo plano. Em decorrência, a pesquisadora reivindica a exploração e o fortalecimento de representações não verbais no ambiente pedagógico.

Assim sendo, defendemos que as linguagens escrita e visual não devem ser vistas como excludentes ou opostas uma a outra. São, de fato, complementares, passíveis de serem conjugadas, somadas e potencializadas em seu uso e significado, pois a conjugação de imagem e texto amplia o significado de um e outro respectivamente. Levado à sala de aula, esse processo de combinalidade sustenta e facilita o aprendizado, além de reduzir o descompasso entre a crescente importância da linguagem visual e o relativo declínio da linguagem verbal, minimizando as possíveis implicações dessa defasagem na sala de aula.

Avaliamos, por conseguinte, ser indispensável uma tomada de consciência, por parte de todos aqueles que transitam no meio acadêmico-pedagógico, a respeito da necessidade de dotarmos nossos alunos de uma competência de multiletramento, como aqui conceituado. Ao criarmos ambientes e adotarmos práticas condizentes e coerentes com o mundo em que vivemos – um mundo de palavras, imagens e sons –, temos como objetivo prover esse aprendiz de instrumentos que possam ajudá-lo a desenvolver estratégias para ler e compreender textos multimodais.

Entretanto, embora se reconheça que, há muito, recursos como filmes, músicas e ilustrações, entre outros, são uma constante em salas de aula de LE, é necessário destacar a questão levantada por Dias (2005): se cabe ao professor preparar aulas apropriadas ao desenvolvimento de uma competência multimidiática, de que forma esse profissional alcançará, ele próprio, a necessária condição de multiletramento? A autora questiona se a formação desse professor o prepara para a utilização de recursos multimodais, quando o próprio texto acadêmico raramente faz uso da imagem. Para Silva (2008, p. 10):

“Sem literatura nem disciplina específica que tratem dos recursos multimodais, o trabalho do professor na tentativa de desenvolver nos alunos a competência comunicativa multimodal torna-se instintivo, fraco, pouco produtivo e pouco eficaz”.

Por conseguinte, acreditamos que se coloca a necessidade de qualificar os próprios profissionais de linguagem, por meio de leituras suplementares e prática adequada, para que o uso de recursos de multimídia se faça de modo esclarecido e em conformidade com os objetivos acadêmicos traçados, além de contemplar a individualidade daqueles para quem trabalhamos.

A temática da multimodalidade é de igual interesse para aqueles que se dedicam à criação de materiais, já que decisões sobre a conveniência do uso de recursos multimodais, sobre quando e como melhor utilizá-lo, demandam um conhecimento teórico adequadamente embasado.

Contudo, é preciso ressaltar que, se, por um lado, a inserção da tecnologia na sala de aula se mostra especialmente auspiciosa, graças à riqueza de caminhos que abre à criatividade de autores de material e professores, há que se atentar, por outro lado, para o risco de que essa tecnologia e os recursos por ela gerados se tornem o centro da atenção. Em outras palavras, cabe que o imenso potencial tecnológico hoje disponível esteja a serviço do processo de ensino-aprendizagem e não o oposto. Para tanto, é preciso melhor compreender e conhecer esse universo, seus benefícios, limitações e eventuais restrições. Faz-se igualmente indispensável que os profissionais da área compreendam que, ao adotarem instrumentos tecnológicos, como filmes e computadores, abrem as portas de suas salas de aula à linguagem visual que acompanha esses recursos (PETRIE, 2003).

Nessas circunstâncias, advogamos que, no tocante à aquisição de LE, o conceito de letramento deve se dar em conformidade com a noção de *competência comunicativa multimodal*, como em Royce (2002), passando a abarcar a linguagem dos meios visuais.

No que tange às perguntas de pesquisa, os dados obtidos parecem respaldar a avaliação de que o texto filmico compõe um texto multimodal coerente, capaz de facilitar a construção de modelos mentais que propiciam o aprendizado. O expressivo índice de correção pós-intervenção aparenta resultar da coocorrência de modos de comunicação visual que atuam, interagem e significam, não de forma aleatória, mas em rica sintonia com os elementos verbais, facilitando a compreensão do vocabulário.

No que diz respeito ao aprendiz, nossa investigação sinaliza a necessidade de que o ambiente pedagógico esteja preparado para a formação de indivíduos aptos a compreender os diferentes modos semióticos de linguagem. Em consequência, é preciso que esse educando esteja exposto a instrumentos que o treinem para tal, ou seja, o espaço da sala de aula deve comportar uma multiplicidade de linguagens, que favoreçam o desenvolvimento desse multiletramento, como proposto por Cope e Kalantzis (2001).

É igualmente necessário que os alunos sejam conscientizados do potencial dos referidos instrumentos, de tal forma que estendam a prática à sua vida pessoal, segundo seus objetivos, estilos de aprendizagem e necessidades. Maior consciência a esse respeito concorre para que desenvolvam autonomia em relação a seu próprio processo de aprendizagem, aspecto, de modo geral, pouco valorizado.

Feitas essas considerações, julgamos que, embora os números levantados por meio deste estudo não sejam conclusivos a respeito das questões propostas, eles, certamente, sinalizam de modo favorável a respeito da nossa crença quanto ao uso de instrumentos multimodais na sala de aula de língua estrangeira e abrem caminhos para novas investigações.

REFERÊNCIAS

CHAUDRON, C. **Second language classrooms**: research on teaching and learning. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. 240 p.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Transformations in language and learning**: perspectives in multiliteracies. London: Routledge, 2001. 152 p.

DANAN, M. Captioning and subtitling: undervalued language learning strategies. **Meta**, v. 49, n. 1, p. 1-12, 2004.

DIAS, M. L. Multimodalidade em textos de treinamento de professores de Inglês como Língua Estrangeira. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, v. 2, n. 2, p. 24-35, 2005.

KING, J. Using DVD feature films in the EFL classroom. **Computer Assisted Language Learning**, v. 15, n. 5, p. 509-523, 2002.

KRESS, G. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge Falmer, 2010. 152 p.

_____. Multimodality: challenges to thinking about language. **Tesol Quarterly**, v. 34, n. 2, p. 337-340, Summer 2000.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. 2nd ed. London: Routledge Falmer, 2006. 291 p.

MAYER, E. R. **Multimedia learning**. 8th ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. 210 p.

NORRIS, S. **Analysing multimodal interaction**: a methodological framework. London: Routledge, 2004. 196 p.

PETRIE, G. M. ESL teachers' views on visual language: a grounded theory. **The Reading Matrix**, v. 3, n. 2, p. 137-168, 2003.

ROYCE, T. Multimodality in the *Tesol* classroom: exploring visual-verbal synergy. **Tesol Quarterly**, v. 36, n. 2, p. 191-205, 2002.

SCARAMUCCI, M. V. R. A competência lexical de alunos universitários aprendendo a ler em inglês como língua estrangeira. In: SCARAMUCCI, M. V. R.; GATTOLIN, S. R. **Pesquisas sobre vocabulário em língua estrangeira**. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 73-96.

SHERMAN, J. **Using authentic video in the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 288 p.

SILVA, G. G. da. Multimodalidade na sala de aula: um desafio. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, v. 1, n. 5, 2008.

STEIN, P. Representations, rights and resources: multimodal pedagogies in the language and literacy classroom. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Ed.). **Critical pedagogies and language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 95-115.

_____. Rethinking resources: multimodal pedagogies in the ESL classroom. **Tesol Quarterly**, v. 34, n. 2, p. 333-336, Summer 2000.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Descrição dos segmentos de vídeo

Ação visualizada
1- <i>To do laundry</i> : Na primeira cena, homem abre uma máquina de lavar roupas em uma lavanderia automática e diz animado para a amiga: “Vamos lavar roupa!”. Na cena seguinte, a amiga olha desolada para suas roupas manchadas e diz: “Eu não sei nem mesmo <i>lavar roupas!</i> ”.
2- <i>To slam the door</i> : Homem discute com amigo e diz: “Deixe-me <i>bater a porta!</i> ” e sai, batendo a porta com gestual exagerado. Em seguida, outro homem que estava na sala faz o mesmo após apontar para a porta e indicá-la com uma expressão significativa sem, entretanto, verbalizar a ação.
3- <i>To chop garlic</i> : Dois homens conversam de modo tenso enquanto um pica alho sobre uma tábua. O outro pergunta o que ele está fazendo e ele responde incisivo: “ <i>Picando alho!</i> ” “Você não vai esmagá-lo?”, pergunta o primeiro. O segundo responde: “Você está tendo um caso e eu estou <i>picando o alho!</i> ”
4- <i>To hang up the phone</i> : Homem fala ao telefone. Ele insiste que a pessoa do outro lado desligue: “Não, <i>você desliga!</i> ”. “Você também <i>não desligou!</i> ” ele brinca. “Não, <i>você desliga!</i> ” ele insiste, observado por uma mulher que, por fim, tira o telefone das suas mãos e o desliga, deixando o homem aturdido.
5- <i>To wear glasses</i> : Na primeira cena, uma mulher se dirige a um homem, usando óculos de grau exageradamente grandes e pergunta: “De quem são esses óculos?”. Na próxima cena, o dono dos óculos pergunta ao mesmo homem: “Você <i>está usando os meus</i> óculos?”. Esse, então, os tira do rosto e os entrega ao outro.

6- *To sign papers*: Homem chega com papéis na mão e diz à mulher: “Eu peguei os papéis do divórcio. Eu já *assinei* tudo. Eu coloquei um X onde você tem que *assinar*.” Eles discutem e ele diz: “Vamos *assinar* os *papéis*!”. Ele os coloca sobre uma mesa e ela assina três folhas de papel com gestual exagerado.

7- *To ring the bell*: Uma campainha soa insistentemente e um homem corre pela sala para atender, enquanto grita em tom ameaçador: “Se vocês, garotos, *tocarem minha campainha* mais uma vez!...” e abre a porta se deparando com uma mulher.

8- *To ride a bike*: Na beira da calçada, três amigos perguntam à moça que usa capacete de ciclista e segura uma bicicleta: “Você **sabe andar de bicicleta**, não sabe?” Ela responde que sim, mas eles insistem: “Nós podemos **ver** você *andar*?”. Ela monta na bicicleta, pedala em um pequeno trecho e cai.

9- *To hold one's breath*: Três homens participam de um jogo de palavras. Um deles diz a um dos amigos: “*Prenda a respiração!*” Ele o faz, inflando as bochechas. O primeiro esclarece: “Você tem que *prender a respiração* até responder à pergunta.” Ele acena concordando, mas parece sufocado enquanto os outros dois continuam a brincadeira, até ele soltar o ar de modo exagerado.

10- *To fall asleep*: Dois amigos estão no cinema e um deles dorme. Quando acorda, o filme terminou. O outro está zangado e o acusa: “Você *dormiu!*” Ele tenta se desculpar. Ao saírem ele aponta outro homem na plateia que dorme sentado e grita: “**Ele dormiu!**” **Ele dormiu!**”

Apêndice 2- Atividade de intervenção com as colocações utilizadas no estudo

Leia as frases abaixo e assinale a opção correta de significado da expressão em **negrito**.

1- I usually **do my laundry** in the morning.

- a) Eu geralmente lavo a roupa de manhã
- b) Eu geralmente lavo a louça de manhã.
- c) Eu geralmente faço minhas tarefas de manhã.

2- He was tired and **fell asleep**.

- a) Ele estava cansado e saiu.
- b) Ele estava cansado e caiu no chão.
- c) Ele estava cansado e adormeceu.

3- Don't **slam the door!**

- a) Não tranque a porta!
- b) Não feche a porta!
- c) Não bata a porta!

4- I **chop garlic** on this table

- a) Eu descasco alho nessa mesa.
- b) Eu pico alho nessa mesa.
- c) Eu tempero alho nessa mesa.

5- **Hang up the phone** right now!

- a) Desligue o telefone imediatamente!
- b) Atenda ao telefone imediatamente!
- c) Me dê o telefone imediatamente!

6- I have to **wear glasses** to work.

- a) Eu tenho que usar copos para trabalhar.
- b) Eu tenho que usar óculos para trabalhar.

c) Eu tenho que lavar copos no trabalho.

7- You have to **sign** these **papers**.

a) Você tem que escrever esses papéis.

b) Você tem que ler esses papéis.

c) Você tem que assinar esses documentos.

8- She always **rings the bell**.

a) Ela sempre liga o alarme.

b) Ela sempre toca a campainha.

c) Ela sempre desliga a campainha.

9- I **ride my bike** after school.

a) Eu guardo minha bicicleta depois da escola.

b) Eu lavo minha bicicleta depois da escola.

c) Eu ando na minha bicicleta depois da escola.

10- **Hold** your **breath**!

a) Prenda sua respiração!

b) Segure sua emoção!

c) Solte sua respiração!

Apêndice 3- Questionário de reflexão pessoal

1- Quando assisto a filmes na aula de inglês,

a- eu acho que é para eu me divertir.

b- eu acho que é para eu aprender alguma coisa.

c- eu acho que é para eu aprender e me divertir ao mesmo tempo.

2- Antes de assistir aos vídeos, eu marquei a resposta da tradução,

a- porque eu tinha certeza do significado.

- b- e eu usei a frase para me ajudar a descobrir.
- c- mas eu “chutei” para não deixar em branco.

3- Durante os vídeos,

- a- eu prestei atenção primeiro à fala e depois à imagem.
- b- eu prestei atenção primeiro à imagem e depois à fala.
- c- eu prestei atenção à fala e à imagem ao mesmo tempo.

4- Nas questões em que eu alterei/completei a resposta com caneta vermelha,

- a- eu fiz isso por causa da fala no filme.
- b- eu fiz isso por causa da imagem no filme.
- c- eu fiz isso por causa da fala e da imagem juntas.

5- Quando eu corriji meus erros, ou completei questões em branco,

- a- eu não me lembrei de ter visto antes as expressões que eu não conhecia.
- b- eu acho que eu já tinha visto algumas das expressões, mas eu não tenho certeza.
- c- eu me lembrei de que já tinha visto essas expressões antes.

6- Depois de ter feito essa atividade,

- a- eu acho que filmes sempre podem me ajudar a aprender vocabulário.
- b- eu acho que filmes podem me ajudar a aprender vocabulário apenas quando estou na aula.
- c- eu acho que filmes não podem me ajudar a aprender vocabulário.

LINGUÍSTICA APLICADA E AQUISIÇÃO DA ESCRITA: UM PERCURSO DE PESQUISA

—
Luciano Novaes Vidon

O PERCURSO DE UMA PESQUISA EM AQUISIÇÃO DA ESCRITA

Desde 1997, quando ingressei no Curso de Mestrado em Linguística Aplicada, do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), venho investigando sujeitos em processo de aquisição e desenvolvimento da escrita⁶. Durante o mestrado e, também, ao longo do doutorado, trabalhei, com a Profa. Dra. Maria Laura T. Mayrink-Sabinson, com o *corpus* longitudinal de LM, um dos sujeitos de pesquisa do Projeto de Aquisição da Linguagem Escrita (Pale), do IEL/Unicamp. No âmbito do Pale, Mayrink-Sabinson, como uma das coordenadoras, e eu fazíamos parte da equipe do Projeto Integrado/CNPq “Subjetividade, alteridade e constituição do estilo”, que tinha como objetivo geral identificar e analisar marcas de estilo em textos diversos de sujeitos em processo de aquisição da escrita. As bases teóricas e metodológicas desse projeto passavam por Granger (1968), via Possenti (1988, 1993),

6 Tendo como ponto de partida este trabalho investigativo anterior, coordeno, desde 2006, no âmbito do Departamento de Línguas e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Espírito Santo, um projeto de pesquisa em que dados de aquisição e desenvolvimento da escrita continuam a ser analisados, inseridos, agora, nas discussões atuais que colocam em questão a diferenciação estilística própria aos gêneros discursivos (BAKHTIN, 1992b) e sua relação com os estilos individuais e os processos de autoria (FIAD, 2008).

Bakhtin (1992a, 1992b) e Ginzburg (1986). Dentro dessa perspectiva, as principais concepções eram a de estilo como trabalho de escolhas na linguagem, a de linguagem como constitutivamente dialógica e a de método como abdução indiciária. Em meu projeto individual, a partir do *corpus* de LM, procurei analisar marcas de estilo em gêneros predominantemente argumentativos. Para isso, busquei, também, em Perelman e Olbrechts-Tyteca (1995) uma teoria argumentativa compatível com as abordagens grangeriana-bakhtiniana pressupostas no projeto, bem como com a perspectiva indiciária de Ginzburg.

Desde, pelo menos, 1992⁷, Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson discutiam a relevância teórica de certos dados para as teorias de aquisição da escrita⁸. A partir das análises desses dados, Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson se depararam com a questão da emergência e do desenvolvimento de estilos individuais na aquisição da escrita. Conforme Mayrink-Sabinson (1999, p. 3),

o olhar para o individual, para as escritas por vezes idiossincráticas, para as mais diferentes instâncias de manifestação de marcas de subjetividade [...] levou-nos a propor [...] a investigação dos modos como se vão operando as escolhas, dentre as alternativas disponibilizadas pela língua, e, a partir daí, como se vão construindo os estilos individuais no processo de aquisição da linguagem.

Segundo Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), a questão do estilo na aquisição da escrita teria surgido da identificação, nos dados, de pistas sobre a possível autoria de alguns textos. Dentro dessa perspectiva, só seria possível considerar como objetos de inves-

7 Nessa data, essas pesquisadoras iniciaram junto ao CNPq um Projeto Integrado intitulado “A relevância teórica dos dados singulares para a aquisição da escrita”.

8 O livro *Cenas de aquisição da escrita* (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997) reúne algumas das várias publicações que resultaram dessa fase do projeto.

tigação sujeitos reais e situações concretamente vividas por eles ao longo de suas histórias particulares de aquisição da escrita. O quadro epistemológico racionalista, basicamente centrado na experimentação e nos raciocínios dedutivos e/ou indutivos (PERRONI, 1996), parecia, às pesquisadoras, inadequado para as reflexões desejadas. A proposta das autoras colocava em foco a natureza do dado investigado afirmando que, em grande parte das vezes, o pesquisador, diante desse tipo de dado, torna-se surpreso e mesmo estupefato ao se deparar com algo que escapa a um raciocínio nos termos galileanos tradicionais (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997). Propôs-se, assim, o uso metodológico do raciocínio abduutivo (PEIRCE, 1990; ECO; SEBEOK, 1983), orientado, em especial, por pistas, sinais, indícios, conforme desenvolvido por Ginzburg (1986). A abdução, conforme Chauí (tendo por base os trabalhos do filósofo inglês C. S. Peirce),

é a forma que a razão possui quando inicia o estudo de um novo campo científico que ainda não havia sido abordado. Ela se aproxima da intuição do artista e da adivinhação do detetive, que, antes de iniciarem seus trabalhos, só contam com alguns sinais que indicam pistas a seguir (CHAUÍ, 1994, p. 68).

Os dados analisados pelas pesquisadoras, mais do que nunca, mostravam-se como sinais, pistas que permitiam levantar algumas hipóteses. Havia indícios, sinais de um trabalho linguístico que poderia ser relacionado à questão do estilo. Era preciso sistematizar e analisar esses dados, tendo em vista os pressupostos teóricos e epistemológicos assumidos. Nesse sentido, seria preciso analisar os vários conceitos de estilo existentes. Além disso, seria preciso encontrar uma noção de estilo que abarcasse o tipo de sujeito em questão: aprendizes da escrita. Seria preciso, ainda, discutir a metodologia a ser empregada na

análise dos dados. Essa discussão deveria se embasar em um modelo epistemológico considerado mais adequado ao trabalho investigativo realizado nas ciências humanas. A forma, portanto, de raciocínio deveria privilegiar não a busca de evidências capazes de definir (por um longo tempo ou de uma vez por todas) se as hipóteses levantadas e trabalhadas seriam ou não verdadeiras, mas, sim, a análise qualitativa dos dados e a formulação de hipóteses interpretativas que não teriam, necessariamente, o compromisso com uma verdade absoluta.

Em se tratando de um início de trabalho investigativo, em uma área ainda inexplorada, o uso de um raciocínio do tipo abduutivo parecia imprescindível. Discutir estilo na aquisição e desenvolvimento da escrita constituía um tema novo e obrigava a outra concepção teórico-metodológica. Os indícios que se tinha para iniciar essa discussão colocavam em cheque as diversas concepções (pre)dominantes. Esses dados traziam à tona, principalmente, outro sujeito, atuante na linguagem, capaz de trabalhar a língua em um processo de escolhas, conforme os contextos de produção.

Em termos teóricos, assumiu-se a concepção de estilo defendida por Possenti (1988), inspirado em Granger (1969). O estilo consistiria em um trabalho de escolhas realizado na linguagem, cujo fim seria a construção de um efeito de sentido:

Se o locutor busca, dentre os possíveis, um dos efeitos que quer **produzir** em detrimento dos outros, terá que escolher dentre os recursos disponíveis; terá que “trabalhar” a língua para obter o efeito que intenta. É nisto que reside o estilo. No como o locutor constitui seu enunciado para obter o efeito que quer obter (POSSENTI, 1988, p. 158, grifo meu).

Possenti assume a concepção de linguagem como atividade constitutiva de Franchi (1992), o que lhe assegura que há um trabalho na língua. Mas ele irá buscar apoio, também, em outros dois campos te-

óricos a fim de sustentar sua posição a respeito do estilo. Sem dúvida, ao discutir a questão do estilo, em uma perspectiva completamente diferente da tradicional, Possenti estava enveredando por um “campo minado”, em que os postulados e pressupostos têm um caráter de verdade inabalável. Estilo sempre foi associado a escritores proficientes, especialmente literários. Desse modo, a estilística tradicional sempre se protegeu de “ataques” externos às suas noções de base.

Possenti, então, busca apoio na filosofia da linguagem e na sociolinguística, para afirmar uma noção de estilo até então inconcebida (ou, para muitos, inconcebível). Com Granger, filósofo da linguagem, Possenti afirma que estilo é escolha. Com a sociolinguística (Hymes, Lavandera, entre outros), ele reconhece que a língua coloca à disposição dos usuários um sistema variável, que concebe o sujeito da linguagem como pluriestilístico, por natureza. Possenti, então, define o estilo como processo em que há escolha, fruto do trabalho do sujeito em um sistema linguístico variável, semiestruturado, indeterminado, por princípio.

Essa concepção de estilo tornava possível, de fato, tomar alguns indícios encontrados na escrita inicial como reveladores de um processo estilístico em construção – determinadas “escolhas” feitas pelo sujeito poderiam mesmo se consolidar como preferências temporárias ou mesmo definitivas, a nível estrutural ou temático.

Conforme Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997a, p. 3, grifo das autoras),

dada a concepção de estilo como *marca de trabalho*, é possível de fato tomar alguns indícios encontrados na escrita inicial como reveladores de um estilo em construção, em contextos em que o sujeito começa já a fazer determinadas escolhas que por vezes consolidam-se como preferências, ainda que temporárias, em termos de estruturas, de léxico ou mesmo em termos da maneira pela qual trabalha os temas de suas escritas.

EM BUSCA DE INDÍCIOS DE ESTILO E AUTORIA NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA

A proposta de se buscar fatos de estilo em textos de iniciantes na escrita coloca em questão o que tem sido tratado, tradicionalmente, como fatos de estilo, bem como os pressupostos teóricos que sustentam tal tratamento. É comum fatos de estilo serem associados a fatos literários de diversas naturezas. Há um pressuposto básico de que estilo estaria vinculado à literatura, ainda que as discussões nessa área girem em torno de aspectos da linguística, da sociologia, da psicologia ou mesmo da filosofia. Antes de tudo, é a questão estética que está em jogo. Assim, para se justificar uma suposta *literariedade* de um texto recorre-se à estilística, disciplina marcada principalmente pela delimitação do próprio campo de ação linguístico-verbal-estético. Os limites da estilística parecem compreender, em especial, uma concepção de sujeito e uma de língua. Sobre o sujeito recai o peso de ser uma espécie de *iluminado, inspirado, tocado* “pelas mãos divinas”. Sobre a língua pesa a noção de *pureza, estabilidade, sistema*. Em ambos, as noções de acabamento, sistematicidade, controle tornam o campo muito fechado, inflexível, impedindo mesmo questionamentos mais profundos sobre suas noções de base. A questão da subjetividade e da relação desta com a língua torna-se central, portanto, para a reavaliação dos conceitos da estilística tradicional e formulação de outras hipóteses para problemas eventualmente surgidos com o novo paradigma de investigação.

Assumindo, de início, a concepção de estilo definido como processo de escolha, fruto do trabalho do sujeito na linguagem, foi possível romper com os modelos estilísticos tradicionalmente mais fortes, em especial o psicologizante.

Segundo Mayrink-Sabinson (1999, p. 4-5),

além da emergência do que se pode tomar como estilo em termos de marcas de autoria a partir de es-

colhas preferenciais de um sujeito, a questão mesma do estilo que se pode considerar como característico de determinado gênero, porque o singulariza e diferencia com relação aos demais. Nossas investigações estarão centradas na análise da relação entre a emergência dos estilos individuais e os estilos dos gêneros em si. Tomar-se-á como pressuposto, portanto, que os próprios gêneros com os quais os sujeitos estarão entrando em contato, em vários contextos, ao longo do seu processo de aquisição da escrita, constituem lugares de manifestação estilística dos autores dos textos. Será no interior dos gêneros e em vínculo estreito com seus estilos característicos que estaremos buscando as marcas da emergência dos estilos individuais.

Procurando reforçar o papel exercido pela alteridade linguístico-discursiva no desenvolvimento da subjetividade, buscou-se apoio teórico no chamado círculo de Bakhtin (1976, 1982, 1987, 1992a, 1992b), que considera o dialogismo o princípio fundamental da linguagem, concebendo, dessa forma, o sujeito em dialogia com outro da e na linguagem. Bakhtin concebe os gêneros do discurso como lugar discursivo ideal para esse processo dialógico.

Outrossim, o princípio dialógico bakhtiniano se mostrou muito próximo do que se queria discutir em termos de argumentação, conforme Perelman (1996) – com Olbrechts-Tyteca (1997). Para Perelman, a argumentação, presente na vida cotidiana a todo momento, se baseia em raciocínios retóricos, cujos princípios foram estudados, com uma sistematicidade impressionante para a época, por Aristóteles (1969). Alicerçando e, ao mesmo tempo, dando condições à argumentação de se desenvolver, Perelman (1997) encontra uma linguagem pragmática e dialógica, como ele mesmo define em um de seus ensaios.

Para realizar as análises, adotaram-se os pressupostos teórico-metodológicos do chamado paradigma indiciário de investigação,

apresentado por C. Ginzburg (1986) como um modelo epistemológico mais adequado às ciências humanas. Esse modelo epistemológico parece, de fato, se prestar mais a análises de dados como os aqui considerados. Não se trata de dados capazes de serem reproduzidos em laboratório, nem validados pela certeza evidente de provarem um conjunto de hipóteses. Efetivamente, nesse outro paradigma/modelo, os dados sinalizam para hipóteses por princípio inacabadas. Vale lembrar que as pesquisas em aquisição da escrita têm se pautado por um paradigma marcadamente racionalista, em que os sujeitos pesquisados são reflexos de um sujeito ideal, dotado de uma cognição muitas vezes vista como uma máquina a serviço de uma razão também ideal.

Nesse sentido, analisar estilo e argumentação parece mesmo exigir um tipo de raciocínio menos formal, menos racionalista – no sentido cartesiano do termo –, o que não deve significar informal, muito menos irracional. Aristóteles (1969) já apontava que a forma de raciocínio própria às ações tipicamente humanas, concernentes aos conhecimentos humanos, pautava-se por leis distintas das leis da natureza (em que se poderia aplicar o raciocínio lógico) e das leis da metafísica (em que se poderia aplicar o raciocínio dialético).

Tomando, portanto, contato, a partir de 1997, com os trabalhos de Abaurre (1993, 1994, 1996), Abaurre, Fiad, Mayrink-Sabinson (1997), Fiad (1989, 1991, 1993), Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), Mayrink-Sabinson (1993, 1997, 1998, 1999) e com o banco de dados do Pale, iniciei uma investigação do *corpus* longitudinal do sujeito de pesquisa LM. A partir de dados de aquisição e desenvolvimento da escrita, levantados a partir da produção escrita de LM no ensino fundamental e médio, procurei refletir, principalmente, sobre o papel da escola na constituição da subjetividade discursiva do aluno.

Dentro dessa perspectiva, formulei algumas hipóteses explicativas para um conjunto de dados. Na verdade, identifiquei no *corpus* indícios diversos da aplicação de um modelo/projeto pedagógico homogeneizante, que visava o enquadramento dos textos dos alunos (e

da aluna LM) a certo padrão enunciativo (em termos de paragrafação, ortografia, aspectos mais formais, mas, também, em termos de conteúdo, como se verificou, particularmente, na 4ª série – atual 3º ano do ensino fundamental). Outrossim, identifiquei, ainda, indícios da constituição de um tipo de relação enunciadador-enunciatário marcadamente escolar: a relação aluno-professor. Esses aspectos contribuíram para a formulação de hipótese segundo a qual havia uma tendência escolar à homogeneização dos sujeitos-alunos (e de seus textos e discursos) e isso se constituía em um obstáculo à individualização na linguagem, ao processo de escolhas, enfim, à emergência e ao desenvolvimento de um estilo individual de trabalho da modalidade escrita da língua nas diferentes situações comunicativas.

Isso ficou evidenciado a partir da análise de dados como os seguintes:

[1] *Eu gostei dese livro ele ceria otimo para cer/ de poezia mais não e O unico problema e/ que ele e muito curto eu acho que ele não e/ para 4ª serie e muito infamtil mas tambem/ e muito bom Os dezenhos destes livros/ tambem tem uma tecnica muito boua e combina/ com o livro. Outra coiza que não goste e que/ não tem o nome do rei e da rainha e da princeza,/ so fala o nome de umas pesouas que esquesio o/ nome que eles sentem saldade. (Comentário sobre o livro *Por uma questão de saudade*, de Marina Martines)*

[2] *Este livro é bem gostozo de ler,/ sóque ele podia ser maior e o/ final podia ser mais caprichado,/ em fim eu gostei do livro a/ Cecilia Mereles escreve as estorias e/ poezias muito bem, ela escreve de um/ geito que todo mundo gosta, soque tambem/ tem gente que prefere aventura mais/ eu não eu gosto de poezia e contos de/ fada. (Comentário sobre o livro *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles)*

[3] *Este livro e interessante por que/ agente ce envolve nele e agente vai lendo/ e se não cansar e bem capaiz de/*

*terminarem num dia só e ainda sobra/ tempo para ler dino-
vo. Eu achei que na/ bliblioteca deveria ter mais livros como
esse./ Aparte que mais gostei dese livro foi/ a hora que eles
matam duas onças marido e/ mulher e na ora do casamen-
to da prima/ do cerelepe que chama miquirinha e tem/ uma
briga com os tatus porque eles não/ forão convidados e tam-
bem querem participar da/ festa. (Comentário sobre o li-
vro *O cachorrinho samba na floresta*, de Maria José Dupré)*

[4] *Eu gostei muito deste/ livro. Ele tem historias
bem interessan/tes uma das que mais gostei/ foi a da Sopa
de pedra e a/ historia de um homem que/ engana uma
velha muito/ pão dura e ganha uma aposta/ que fes com
os amigos. (Comentário sobre o livro *Contos populares
para crianças da América Latina*, de Maria C. Posada)*

[5] *Eu gosstei muito desste/ livro, a isstoria que/
gosstei mais foi a do/ corevoando e a isstoria/ de um la-
drão que tem pés de/ vento e foge de qualquer enrrass/ cada.
No texto o corevoan/ do foge da cadeia, ele/ foi preso por-
que ele rou/ bou uma casa. (Comentário sobre o livro
Contos de piratas, corsários e bandidos, de autor desco-
nhecido, segundo LM)*

[6] *Eu achei este livro/ bem legal. Ele fala de um/
grupo de crianças e/ uma dessas crianças/ vira prefeito mi-
rim da/ cidade, e faz muitas/ obras. (Comentário sobre o
livro *A prefeitura é nossa*, de Giselda L. Nicolen)*

Em um momento, representado aqui pelos exemplos [1], [2] e [3], tem-se um enunciado mais persuasivo, na medida em que apresenta uma série de recursos retóricos trabalhando a argumentação – modalizações, indeterminação e generalização do sujeito, metáforas tempo-

rais, condicionais (cf. KOCH, 1987) – e se dirige, ao que tudo indica, a interlocutores vários, e não somente ao professor. Em outro momento, representado aqui por [4], [5] e [6], há uma preocupação do enunciador em abordar um tema específico, o que parece de alguma forma ser reflexo de um trabalho pedagógico realizado em sala de aula.

Conforme observei anteriormente (VIDON, 1999; 2003a; 2003b), ao longo da 4ª série formaliza-se uma preocupação pedagógica do professor de língua portuguesa em abordar um tema específico, que, segundo investigou-se no banco de dados do sujeito em questão, estará presente de maneira significativa nas 5ª e 6ª séries: os elementos da narrativa (enredo, personagens, cenário, tempo, etc.). Essa cobrança especificamente, que se encontra no plano do conteúdo, associada a cobranças no plano formal, particularmente a questão da ortografia, provoca o esvaziamento da persuasão [uma mudança textual significativa] nos comentários de LM.

Os exemplos [4], [5] e [6] diferem bastante de exemplos como [1], [2], [3] e, também, como o seguinte, em que se tem recursos retóricos como a indeterminação do sujeito por meio do uso pronominal da partícula *se* e também a generalização do sujeito por meio do dêitico *você*, que torna não evidente a destinação do texto unicamente ao professor da classe:

[7] *Este livro tem um jeito gostoso/ de se ler, ce
você ler ele de/ dia não tem grassa o mais/ interessante
e ler de noite// Eu estou lendo a 1 parte desta/ coleção e
estou gostando muito.// Uma parte que eu mais gostei/
foi a parte que Antam entra no/ quarto e ve Ana centa-
da na cama/ dele e comesam a conversar.* (Comentário
sobre o livro *O grande amor do pequeno vampiro*, de
Angela Somer-Bedinburg)

Em [7], o enunciador se dirige a um *você* que pode ser identificado a certo conjunto de leitores virtuais. Estes podem se envolver na leitura de tal modo que podem se desligar da realidade, podem ter preferência por horários melhores para a leitura, dependendo do gênero do texto: suspense, aventura, drama. Índices enunciativos como *a gente, todo mundo, se* revelam a transposição dialógica do sujeito-enunciador, colocando-se no lugar de um outro que dialoga com um eu, porque ambos fazem parte de um mesmo NÓS: *os leitores*. Um eu se desdobra em leitor e escritor. LM coloca-se no papel de escritora para falar de sua experiência como leitora. Ao mesmo tempo, um outro se desdobra em professor e leitor.

Em um momento, temos LM se dirigindo a leitores virtuais, entre eles sua professora. Em outro, temos a autoridade professoral se afirmando, monologicamente (BAKHTIN, 1988).

Um indício das mudanças linguísticas, discursivas e textuais verificadas é o fato de inexistirem em [4], [5] e [6] expressões de caráter generalizante, como *a gente, se, todo mundo, você*.

Ao contrário do que acontece em [7], os enunciados exemplificados em [4], [5] e [6] revelam um estreitamento das relações entre escritor e leitor, reduzindo-as à relação aluno-professor. Em outras palavras, um “estilo escolar” (FIAD, 1997; VIDON, 1999) foi se sobrepondo ao estilo individual do sujeito, um estilo em constituição, desenvolvendo-se (ou não) nas próprias interações verbais entre LM e outros sujeitos em situações das mais diversas.

Em última análise, trata-se de uma atitude monológica, no sentido bakhtiniano do termo, do professor em relação a seu aluno. Um dizer autoritário fez calar, cessar um dizer que vinha se constituindo: configuração, articulação de um *projeto de dizer* em que se tentava construir/desconstruir certas representações discursivas.

GÊNEROS DO DISCURSO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA

Esses dados mostram que a escola precisa lidar melhor com esses processos discursivos de subjetivação (e “dessubjetivação”). É menos urgente se preocupar com o sujeito a se formar (sujeito ideal) e mais com o sujeito que está ali se (trans)formando, se constituindo (sujeito real).

Voltando à questão do todo, preconizado pelo círculo de Bakhtin, somente ele pode dar um acabamento ao sujeito-de-discurso, criando, inclusive, um efeito de sentido individualizante, ou um efeito de autoria, o que talvez faça com que o outro-interlocutor sinta como de propriedade de um **eu** certos recursos expressivos.

No caso de LM, todas aquelas marcas encontradas nos “comentários sobre livros” puderam ser reencontradas em outros momentos de sua produção escrita escolar. É o caso, por exemplo, de “respostas” em avaliações de história, durante a 7ª série do ensino fundamental (atual 8º ano), como as que se seguem:

*...A inconfidência mineira fora interonpida por portugal porque portugal não queria que o Brasil deixace de ser sua colonia, mas o inconfidentes queriam a inconfidencia. Quando eles foram descobertos logo foram incriminando tiradentes por ser mulato pobre e um dos lideres. Quem condenou tiradentes foi a mãe de D. João IV, dona Maria **que já tinha um parafuzo a menos.***

*Em uma das eleições, a primeira que Getulio Vargas participou ele não ganhou por que tiveram muitas fraudes e o povo comesava a se irritar. Quando João pessoa (o vice de Getulio) fora assassinado **o povo terminou de se irritar** e partiu pra briga. Eles ião invadir uma cidadezinha do interior, mas quando eles chegaram na tal cidade veio a noticia que o presidente (atual da epococa) havia cido de-*

posto e o Getúlio Vargas assumiu o poder. Essa guerrinha que não houve foi chamada de 'A guerra que não houve'.

O governo de D. Pedro I era daqueles bem moderados mesmo, e o povo não gostava disso e comessou a fazer uma bagunsa total que D. Pedro não conseguia segurar o povo, até seu pai morrer. Com a morte de seu pai uzou como desculpa o trono vazio em Portugal e renunciou a sua pessoa, deixando seu filho...

Os moderados eram os conservadores e os exaltados os liberais, mas no governo eram farinha do mesmo saco por que faziam as mesmas coisas porque vinha do mesmo lugar.

Curiosamente, os enunciados reproduzidos revelam um sujeito discursivo que busca no humor (ou em certo tipo de humor) o seu diálogo com o outro. Esse modo de enunciar não aparece nos textos desse sujeito pela primeira vez. Como observou Mayrink-Sabinson (1997), analisando também o mesmo *corpus*, a veia humorística de LM sempre foi muito comum, marcante, principalmente, dos textos narrativos.

Conforme procurei mostrar em Vidon (2003), essa configuração enunciativa, essa constituição discursiva de um *eu sarcástico, irônico, mordaz* foi de fato significativa, constituindo mesmo um trabalho estilístico nos enunciados dissertativo-argumentativos produzidos no ensino médio, principalmente como preparação para a prova de redação do vestibular.

Assim, um estilo comumente utilizado em enunciados narrativos revelou-se apropriado a um uso argumentativo. Em dissertações, como a que exemplifico a seguir, uma subjetividade é construída discursivamente. LM parece retomar (reencontrar) aquela subjetividade delineada lá atrás, ao longo da 4ª série, naqueles comentários sobre livros, mas também nas suas respostas em avaliações de história, na 7ª

série. Nesses enunciados, temos um sujeito crítico, observador, leitor atento, que se dirige a um outro-interlocutor a fim de persuadi-lo. Há, assim, uma intenção, um querer-dizer, e uma subjetividade sendo construídas discursiva e dialogicamente.

Ensina-se para todas as crianças em idade escolar que o Brasil foi descoberto em 1500 por Pedro Álvares de Cabral, ao acaso, em seu caminho para as Índias. Novas pesquisas, no entanto, divulgam uma nova data de descoberta. Historiadores afirmam que um navegador português da maior confiança do rei de Portugal, chamado Duarte Pacheco Pereira, gênio da astronomia, navegação e geografia, teria chegado aqui em 1498. O Brasil estaria, portanto, comemorando 502 anos.

Descoberta por descoberta, consideremos a de Pedro Álvares de Cabral. A festa está sendo aprontada, uma grande comemoração de cinco séculos de vida, ou melhor, de vida após a “descoberta” portuguesa. Afinal os nativos já viviam nessas terras há muito mais tempo. Claro que poucos deles restam para a comemoração.

Ensina-se, também, que o Brasil foi colonizado por Portugal, tornou-se independente pelo grito de um legítimo português. Entretanto muitas pessoas hoje em dia não sabem mais o que nosso país é. Talvez o problema que impede o país de seguir em frente seja esse. Comemorar o quê?

Arruinado por uma economia dependente de países de primeiro mundo, desde 1826 a terra das palmeiras cultivava uma dívida externa por hábito ou necessidade. Porém essa dívida não é mais paga com produtos naturais e sim com dinheiro, preferivelmente com o dólar, moeda norte-americana que é o terror do real. O real, a moeda da salvação, implantada por um governo que prometia a melhoria da qualidade de vida do proletariado, a grande massa de população, durante os últimos meses vem dando mais prejuízos do que lucros, principalmente para as classes média e baixa, que além de sofrer com a alta dos preços têm que levantar dinheiro para pagar impostos que teoricamente são usados para cobrir a velha dívida interminável.

Brasil, país de muitas riquezas, berço esplêndido de sonhos de imigrantes logo destruídos pela escravidão e salários mais que mínimos. O gigante deitado eternamente, explorado pelo imperialismo, tornou-se uma nação de duas faces. Poucos com muito e muitos sem nada. Em Miami, os ricos e poderosos... do Oiapoque ao Chuí, o Brasil dos muitos sem teto, sem terra, sem emprego, sem escola, sem chuva, sem comida, sem lugar, sem país.

Muitos dizem que, apesar dos diversos problemas apresentados, é inegável o fato de que o Brasil tem se desenvolvido e crescido já que existem no país o Código de Defesa do Consumidor, leis que cuidam do racismo, trabalho e exploração infantil, o Código Penal, a Declaração Universal dos Direitos Humanos e outros diversos direitos e leis que todo ser humano merece. Mas devemos lembrar que nem sempre esses órgãos de defesa do ser humano funcionam, deixando processos estacionados por culpa da burocracia. Que Direitos Humanos são esses que funcionam apenas para os que têm muito? Estes Direitos são aqueles que só o dinheiro pode comprar, o dinheiro do governo e das classes elevadas que acaba saindo, direta ou indiretamente, do bolso do contribuinte trabalhador.

Razões para comemorar eu não vejo, talvez os bolsos cheios vejam. Não tendo o pão, as emissoras de televisão preparam o circo para o povo.

CONCLUSÕES

Para finalizar essa reflexão, entendo, também, que todas essas questões têm interesse pedagógico. Conforme Barros (1988, p. 13):

[...] muitos dos dados da aquisição da escrita podem vir a constituir-se em fonte de renovação epistemológica para a própria teoria lingüística (Abaurre, 1990); para os professores, pois a manifestação da sin-

gularidade dos sujeitos, através da escrita, é um espaço importantíssimo que vai revelar a maneira particular da criança interagir com a linguagem; e para os educadores, de um modo geral – psicopedagogos, psicólogos, já que o estudo do discurso expressivo é importante, tanto como indicador de um pensar independente, autônomo, como desvelador da identidade do sujeito.

É mister discutir um modelo pedagógico fortemente teorizado e aplicado que busca enquadrar todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem em um desenvolvimento homogêneo. Importa questionar a visão psicogenética (FERREIRO, 1989; 1993; FERREIRO; TEBEROSKI, 1991) que coloca a discussão sobre a aprendizagem em segundo plano, fazendo do desenvolvimento, especialmente cognitivo, o epicentro do debate.

A presente reflexão entende o psicogenético como parte de um todo: o sociológico. Perder de vista esse todo é perder de vista o sujeito que se tenta apreender. Neste trabalho, o sujeito é visto não como um organismo biológico, geneticamente constituído. O sujeito é visto como ser sociológico, histórico e discursivo. Sociológico, porque o sujeito revela a relação de um eu como um outro, ambos inseridos em uma mesma socioesfera. Histórico, porque o sujeito é marcado pelo seu tempo, pelo pensamento, pelo imaginário cultural do seu tempo. Discursivo, porque o sujeito é constituído pela linguagem, pela atividade constitutivamente dialógica dessa mesma linguagem.

Como vimos, a partir de certo momento, os enunciados produzidos por LM na 4ª série, em que ela comenta livros que leu, se tornam mais padronizados, impessoais, repetitivos, gerais, desaparecendo mesmo marcas de intersubjetividades (analisadas em Vidon (1999, 2003b) como marcas de argumentatividade): *se, todo mundo, a gente, você*, etc. LM não fala mais de suas preferências enquanto leitora (com a sua história de leitura), mas passa a falar do lugar de aluna que é cobrada pela professora e pela escola a dizer certas coisas e não outras.

Desse lugar, portanto, a fala é extremamente controlada, disciplinada, marcada. LM passa a dizer, então, não o que quer, mas o que deve dizer, segundo as orientações didático-pedagógicas de então. Ocorre, assim, um processo de “dessubjetivação”, de esvaziamento do lugar do sujeito no discurso.

Há dados, ainda, que mostram os dois fenômenos acontecendo praticamente ao mesmo tempo, no mesmo enunciado. *Subjetivação* e *dessubjetivação* interagem em enunciados de provas de história sob as formas de paráfrase e paródia. Em termos parafrásticos, tem-se um outro sujeito que enuncia. Já enquanto paródia, a singularidade de um sujeito é mostrada, revelando as suas preferências pelo humor, pelo sarcasmo, pela ironia, etc.

De uma forma (*subjetivada*) ou de outra (*dessubjetivada*), LM trabalha a linguagem para tentar obter efeitos de sentido subversivos, trazendo à tona, nesses textos, discursos sobre a história do Brasil que, de modo algum, se encontram “em paz”, “sem conflitos”. Nesses enunciados de LM, é possível perceber a presença de um espaço interdiscursivo no qual o discurso histórico oficial dialoga com um discurso popular (não oficial), mas também com um discurso científico (nem oficial nem não oficial). LM recorre a variados recursos morfo-sintáticos para articular um querer-dizer que subverte uma ordem discursiva dada: a história foi assim, os fatos históricos são esses, esses são nossos heróis, etc. Trabalhando a linguagem singularmente, LM reconstrói, discursivamente, essa história, esses fatos, esses heróis. Do discurso oficial sobre D. Maria, a Louca, LM produz “D. Maria, que já tinha um parafuso a menos”, substituindo um sintagma nominal com um item lexical mais objetivo (a Louca) por uma oração subordinada contendo uma expressão popular, uma figura de linguagem cujo significado é semelhante ao de Louco, mas que, não há dúvida, o efeito de sentido é completamente diferente.

Outras figuras de linguagem também são utilizadas contribuindo para criar o efeito de sentido de subversão de um discurso objetivo, formal, heroico. É o caso, por exemplo, de “farinha do mesmo saco” se referindo aos dois principais partidos políticos daquele período his-

tórico. A expressão rebaixa esses objetos do discurso (Partido Liberal e Partido Conservador) ao reduzi-los à farinha, produto considerado não nobre, que pertencem ao mesmo saco. Saco também cria um efeito de sentido jocoso, principalmente se pensado em referência à esfera política. Do discurso oficial tem-se também “A guerra que não houve”, referindo-se ao levante histórico ocorrido em 18..., que, no enunciado de LM, é transformado em “essa guerrinha que não houve”. O diminutivo, nesse caso, também contribui para criar um efeito de rebaixamento do objeto do discurso.

Semelhantemente aos dados analisados na primeira parte deste ensaio, os dados ora analisados revelam uma leitora crítica, atenta, que não quer reproduzir um discurso pronto, engavetado em algum lugar do passado. Trata-se de um sujeito-leitor que não se assujeita a uma leitura histórica, definitiva, imutável. Trata-se de um sujeito que recria singularmente a crítica sarcástica, irônica, bem-humorada, deslocando e deslocando elementos discursivos de um lugar e transportando-os para outro(s) – a Louca/que já tinha um parafuso a menos; partido liberal X partido conservador/tudo farinha do mesmo saco; A guerra que não houve/essa guerrinha que não houve. Em todo esse trabalho, há a marca subjetiva de um sujeito social e histórico cujas preferências são reveladas, sintomaticamente, em seus enunciados.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. Explorando os limites da sistematicidade: indícios da emergência de traços estilísticos na escrita infantil. **Estudos Lingüísticos**, Ribeirão Preto, v. XXII, n. 1, p. 196-201, 1993.

_____. Horizontes e limites de um programa de investigação em aquisição da escrita. In: LAMPRECHT, R. R. (Org.). **Aquisição da linguagem**: questões e análises. Porto Alegre: Edipucrs, 1999. p. 167-186.

_____. Índícios das primeiras operações de reelaboração nos textos infantis. **Estudos Lingüísticos**, São Paulo, v. XXIII, n. 1, p. 367-372, 1994.

_____. Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita. In: CASTRO, M. F. P. (Org.). **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição de escrita**: o sujeito e trabalho com o texto. Campinas: Associação de Leitura do Brasil (ALB); Mercado de Letras, 1997a. (Coleção Leituras no Brasil).

_____. **Estilo e gênero na aquisição da escrita**. Campinas: Komedi, 2003.

ARISTÓTELES. **Arte retórica e arte poética**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1969. ,

BAKHTIN, M. **A cultura popular na idade média e no renascimento**: o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec, 1987.

_____. Discurso na vida e na arte: sobre a poética sociológica. Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [da edição inglesa de TITUNIK, I. R. Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics]. In: VOLOSHINOV, V. N. **Freudism**. New York: Academic Press, 1976. (Texto originalmente publicado em 1926).

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. [ed. Francesa: 1974].

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992. [1929].

_____. **Problemas da poética de Dostoievski**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1988.

BARROS, D.L. P. **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: Edusp, 1988.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.

ECO, U.; SEBEOK, T. A. (Org.). **O signo de três**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FIAD, R. S. Autoria e ensino. In: TFOUNI, L. V. **As múltiplas faces da autoria**. Ijuí: Editora Unijuí, 2008.

_____. Estilo e homogeneidade: análise de textos de universitários. **Estudos Lingüísticos**, Ribeirão Preto, v. XXII, n. 1, p. 180-187, 1993.

_____. Operações lingüísticas presentes na reescritura de textos. **Revista Internacional de Língua Portuguesa**, Lisboa, n. 4, p. 91-97, 1991.

_____. O professor escrevendo e ensinando a escrever. **Contexto e Educação**, Ijuí, n. 16, 1989.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991.

FRANCHI, C. Linguagem – atividade constitutiva. **Caderno de Estudos Lingüísticos**, Campinas, v. 25, 1992.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

GRANGER, G. G. **Filosofia do estilo**. São Paulo: Cultrix, 1968.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1987.

MAYRINK-SABINSON, M. L. T. Índícios de individualidade na escrita inicial da criança. **Estudos Lingüísticos**, Ribeirão Preto, v. XXII, n. 1, p. 188-195, 1993.

_____. Metodologias de investigação em alfabetização: um programa de investigação baseado no paradigma indiciário. Campinas, 1999. [inédito]

_____. O papel do interlocutor. In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição de escrita**: o sujeito e trabalho com o texto. Campinas: Associação de Leitura do Brasil (ALB); Mercado de Letras, 1997. (Coleção Leituras no Brasil).

_____. Traçando o papel de uma professora a partir de indícios do seu trabalho. **Estudos Lingüísticos**, São José do Rio Preto, v. XXVII, 1998.

PEIRCE, C. S. **Escritos coligidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1990.

PERELMAN, C. **Retóricas**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação** – a nova retórica. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PERRONI, C. O que é o dado em aquisição da linguagem. In: CASTRO, M. F. P. (Org.). **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

POSSENTI, S. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. Estilo e aquisição da escrita. **Estudos Lingüísticos**, Ribeirão Preto, v. XXII, p. 202-204, 1993.

VIDON, L. N. Dialogia e estilo: alguns sinais. In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Estilo e gênero na aquisição da escrita**. Campinas: Komedi, 2003a.

_____. **Individualidade e escolarização**: estilos em conflito (análise de dados singulares). Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, 1999.

_____. **Dialogia, estilo e argumentação no trabalho de um sujeito com a linguagem**. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, 2003b.

WHEN COLLABORATIVE WRITING BECOMES A TOOL FOR IMPROVING READING COMPREHENSION IN ENGLISH⁹

Rosângela Guimarães Seba

The ability to read efficiently authentic texts in English is surely one of the most essential skills for Brazilian university students to develop because most of their subject literature is not available in their mother tongue, and they cannot wait for these materials to be translated. Therefore, in the majority of post-secondary and tertiary institutions in Brazil, where students are adults with a common academic interest in learning English, the English for Academic Purposes (EAP) approach is the most motivating and effective. Various EAP programs are offered by tertiary institutions in Brazil to those who have a clear conviction that English is necessary for their careers. The primary purpose of such training is to prepare students with limi-

9 This chapter reports some of the results of the research conducted as part of my Master's degree dissertation: *From collaborative writing to reading comprehension: a case study on focus on form through collaborative dialogue as a means to enhance reading comprehension in English*. I am deeply grateful to Prof. Dr. Nelson Mitrano Neto, my advisor, for his invaluable guidance and support. My sincere gratitude is also extended to Prof. Dr. Rejane Teixeira Vidal, whose classes inspired me to conduct the research, and to Prof. Dr. David Shepherd who kindly welcomed me to the university, and who provided priceless suggestions for the improvement of my dissertation. My acknowledgements are also due to CNPq (Brazilian National Research Council) for financial support. A previous version of this chapter (an article entitled "A instrução-focada-na-forma e a interação verbal no contexto de Inglês para Fins Acadêmicos: uma abordagem vigostkiana" was submitted for publication (in Portuguese) in *The ESPecialist* (in press), and refers to my presentation at the "I Congresso Nacional de Línguas Estrangeiras para Fins Específicos" held at the Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), November 15-17, 2010.

ted English proficiency to deal with the linguistic demands of higher education in their subject area. At the end of the course, it is hoped that learners will have developed sufficient skills in academic English to enable them to continue studying independently through the medium of English.

Several research studies have demonstrated that increased reading results in improved writing. In academic contexts, reading and writing are usually combined to create activities such as note taking, summarizing and translating, for example. Thus, writing has basically been used as a post-reading activity to measure comprehension.

Because their main goal is to read and fully understand authentic academic materials written in English, EAP students are required to write in English hardly at all in their academic years. Consequently, these students' writing is poor, and usually they feel demotivated when tasks which require their focusing on writing and on the formal features of the target language are assigned. On the other hand, despite the fact that they all have studied English in secondary school, and that, being adults, they also have well-developed reading strategies in their native language (L1), our students often complain about their inability to understand authentic materials written in English. They recognize the meaning of some words in a sentence, some main ideas superficially, but they usually cannot understand the text in its totality. This would suggest, despite Alderson's (1984) arguments to the contrary, that these students have a language problem, (i.e., dependent on linguistic competence), rather than a reading problem (dependent on cognitive processes). In fact, the greater problem our EAP students face seems to lie in the language itself with its structural features, textual relationships and stylistic devices.

A good alternative for integrating grammar and vocabulary (form and lexis) into the process of reading comprehension through writing in a communicative way is through task-based activities (TILFARLIOGLU; BASARAN, 2007). Therefore, the present study places writing (production) in the service of reading comprehen-

sion. In fact, writing becomes a tool of understanding as students use it to clarify their own thinking, organize their thoughts, and reflect on the language choice made. According to Widdowson (1992, p. 161):

The abilities of reading and writing are alternative realizations of the same underlying interpreting ability [...]. In this view, the activity of writing makes overt strategies of interpretation which the practiced language user brings to bear when he reads. The written work required of the learner [...] therefore, is a means of getting him to participate in the development of a general ability which underlies reading.

The integration of writing and reading processes however, becomes more effective if learners are engaged in collaborative work. According to Vygotsky (1978), students perform significantly better at higher intellectual levels when involved in collaborative situations. Weissberg (2006, p. 16) notes that this view of learning has led second/foreign (L2) teachers to “focus on collaborative learning as one way to promote the speaking-thinking-writing connection.” This seems to indicate that the process of writing (and consequently of reading) is best developed through dialogic interaction in small group work.

Framed within Vygotsky’s (1978) socio-historical theory, and based on Swain and her collaborators’ (1985-2008) research studies, this qualitative case study is an attempt to examine, through microgenetic analysis, the effects of collaborative writing tasks in enhancing reading comprehension between EAP students at tertiary level in Brazil.

COLLABORATIVE WRITING TASKS THROUGH PEER-PEER VERBAL INTERACTION

From a socio-cultural perspective, language learning is a collaborative process in which a more knowledgeable individual, “the expert”, helps another, “the novice” to acquire that knowledge. While Vygotsky and his followers applied this notion of assistance (or *scaffolding*) in the zone of proximal development to adult and child relationships, Second Language Acquisition (SLA)¹⁰ researchers have investigated a similar process occurring among adult learners. The concept of scaffolding has, therefore, been reported in several classroom-based SLA research. Results have demonstrated that adult learners assist one another as they interact (SWAIN, 1985, 1998, 2000; SWAIN; LAPKIN, 2002; KOWAL; SWAIN, 1994; LIMA; COSTA, 2010; VIDAL, 2003, 2005; SEBA, 2008).

Emphasizing how individuals learn from each other, Vygotsky’s theory is often used to explain the benefits of verbal interaction in small group work. Speaking, according to Vygotsky (1978), is the completion of thinking, not merely a transmission of messages. It is a building process. This “building” of meaning in a dialogic interaction is regarded as a process of producing shared knowledge and understanding. This comes about as learners are engaged in collaborative tasks which provide opportunities for production and reflection on language use (SWAIN, 1995). According to Swain (2001), collaborative tasks which require written production (or *output*) from students are conducive to learning. Besides, task-based instruction has real-world relevance, encourage communicative interaction and is certainly more motivating (PRABHU, 1987).

10 In this paper, Second Language Acquisition (SLA) refers to both foreign and second language acquisition. Although recognizing Krashen’s (1985) distinction between systematic, conscious “learning” and informal, unconscious “acquisition”, in this study, the terms “acquisition” and “learning” are used interchangeably.

Tasks can be defined in a number of ways. Nunan (1989, p. 10), for example, views a communicative task as “a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than on form”. However, Swain (2001) argues that this definition is “too limited” and contends that “a task can equally as well be focused on form”. When learners, through negotiation, attempt to solve a linguistic problem, they may focus on form – “the form that is needed to express the meaning in the way they want to convey it (SWAIN, 1995).

Of particular interest to certain researchers on verbal interaction in language classrooms is the value of students’ native language as a resource. Studies adopting a socio-cultural theoretical perspective have suggested that students’ native language has an important scaffolding role in L2 classrooms. In this study, focus was given to the interaction between non-native English speakers working together on writing and reading classroom tasks in their native language because this is a common practice in Brazilian EAP contexts.

THE STUDY

The research reported in this chapter was a case study designed to investigate how EAP learners’ collaborative written production could help them improve their reading comprehension skills from a qualitative research perspective (PATTON, 2002; YIN, 2003).

The following questions were set for the study to address:

- When asked to perform writing tasks collaboratively in English, do students consciously and spontaneously negotiate form and lexis?
- If so, how does it help them understand an authentic text in English?

The research was conducted at a public university in the State of Espírito Santo, Brazil, in an EAP context. Two voluntary female students belonging to the same EAP classroom from the Business Administration Department participated in the study. Their general level of English proficiency may be considered intermediate. None had lived abroad. As EAP learners, the participants were used to working collaboratively in small groups or in pairs, and to verbalizing their thoughts through classroom panel discussions. Thus, the process of dialogic interaction was familiar to them.

Data were collected through different research instruments: a pre-test (to check students' level of comprehension in English), writing and reading comprehension exercises, a post-test, students' on-line verbal protocols, and final evaluation reports, covering a total period of 4 classes (2h each).

Two collaborative writing tasks were assigned: text production, based on Widdowson's (1980, p. 82-83) *Gradual approximation exercise* (discourse composition), and reformulation. Students were given 30 scrambled sentences from an authentic academic English text and were required to arrange them in their correct order forming a paragraph. Then, they were asked to organize these paragraphs into a complete text. The next step was to reformulate the passage produced according to the original text, by making comparisons and the necessary corrections, following their peer's feedback. It is important to emphasize that it was not the purpose of the task to have students reproduce the original passage, but rather to have them spontaneously compose their own texts by means of their own linguistic resources. As they worked collaboratively on tasks, students were audio-taped.

The study was restricted to learner-learner interaction with no teacher/researcher intervention. The idea was to stimulate learners to try to solve their problems on their own. Dictionary use was allowed, though.

Finally, a reading comprehension post-test based on the same authentic text used in the previous stages was given to the partici-

pants in order to verify whether the collaborative writing tasks and the process of negotiation they generated could facilitate L2 reading comprehension. Students were invited to write a final evaluation report based on their writing, negotiating and reading experiences.

DATA ANALYSIS

Response to the research questions was found through microgenetic analysis of students' verbal protocols, their written feedback on task performance and the results of their pre-test compared to their answers to the reading comprehension exercises, and post-test results. In addition, the type of assistance (or scaffolding) participants provided each other during task performance was briefly considered.

Researchers on reading development have relied on verbal data to gain insights about the reading strategies used by skilled individual readers. Spontaneous verbalization through social interaction in classroom settings, however, has been more recently explored, and the role of speaking in the form of dialogue, or "collaborative dialogue"¹¹ (SWAIN, 2000) in assisting learners to improve reading abilities is now relatively well accepted (ANDERSON; ROIT, 1993; PRESSLEY; AFFLERBACH, 1995; MCCAFFERTY, 1994). One major advantage of verbal protocol analysis in reading research then, is that it provides descriptions of how L2 readers deal with the text, how they use strategies to compensate for comprehension gaps (POULISSE; BONGAERTS; KELLERMAN, 1986).

Some results of data analysis obtained through students' verbal protocols are demonstrated below.

11 "Collaborative dialogue" ("verbalization" or "metatalk") is a term coined by Swain (2000) to refer to spontaneous learners' talk about language in their attempt to solve (either correctly or incorrectly) a linguistic problem as they work collaboratively in small groups. In other words, it is knowledge-building dialogue (with others and/or with the self) which construes language not only as communication, but as a cognitive tool.

A) Text production stage:

The following episode illustrates three types of strategies used by the participants while producing their text. These strategies helped them achieve better reading comprehension, as informed in the final report.

Episode 1:

(001) S1: *Tá bom, então... vamos começar! Vamos fazer uma estratégia de leitura, de repente, já tá... associando qual que tá ligada à primeira.*

(002) S2: *a primeira então é essa aqui, a 8, eu acho... aqui explica quem é Vineet Nayar.*

(003) S1: *Certo. Eu acho que... depois tem que ser esta... Ela... ela diz que ele está criando uma empresa. O que você acha?*

(004) S2: *hum... hum. Fica... essa sexta pra... tá ligada à primeira.*

(005) S2: *tá. Então agora fala da avaliação. Tá explicando o processo.*

(006) S1: *é, mas tem que ser no mesmo parágrafo. Acho que a gente podia começar com a frase mesmo.*

(007) S2: *hum hum*

(046) S1: *pronto, assim... assim a gente termina o primeiro parágrafo.*

(047) S2: *e agora? Qual será o segundo?*

(048) S1: *ah... temos que ler tudo e ver... depende do assunto.*

(049) S2: *é mesmo... tem que estar relacionado ao primeiro.*

(050) S1: *tipo assim... aqui tem "ticket". Aí, assim, eu acho... esse "ticket" pode ser da avaliação...*

(051) S2: *será? Péra aí... O primeiro terminou falando da... da avaliação.*

(052) S1: *Certo... então... acho que agora vai falar sobre como funciona a... a avaliação. Então... vamos colocar essa aqui, oh... começa com a 28:*

“every employee..” Olha só... aí aqui tem... tipo assim... “the electronic ticket will flag...” deve ser a continuação.”

(053) S2: é... mas tem essa aqui... a 22. não seria melhor começar com ela? Parece que dá continuidade ao outro parágrafo. Isso!

(054) S1: é isso mesmo. Então a gente coloca ela e vamos juntar então essas duas e começar o segundo parágrafo.

(081) S2: acho que ficou bom. Agora o outro parágrafo só pode ser o A. só pode...

(082) S1: é... hum... e... e olha só... aqui, continua falando dos gerentes. Que bom! Acho que estamos indo bem.

Turn 001 demonstrates that before engaging in the task, student 1 (S1) developed a plan of action. As O'Malley and Chamot (1990, p. 47) contend, “planning is a key metacognitive strategy for second language acquisition, involved in directing the course of language reception and production”.

Students' collaborative dialogue centers mainly around the association of ideas contained in the passage. As a cognitive strategy, this may be classified as a reader-driven or top-down processing strategy because it draws “on our intelligence and experience” (NUTTAL, 1996, p. 16). By assuming that texts must be coherent, students searched for cues or “signals” within the scrambled sentences provided. They decided on the strategy of associating ideas starting from the alternative they identified as containing the topic sentence. In order to make associations, students first analyzed the sentences, discussed, compared and contrasted ideas. This ability to connect information with another previously mentioned is an important component of the comprehension process. As McCarthy (2001, p. 28) points out,

the interpretation of relations between textual segments is a cognitive act on the part of the reader, who might be supposed to be asking questions of the text as it unfolds [...]. In this sense, reading the text is like a dialogue with the author, and the processing of two segments could be seen as analogous to the creation of an exchange in spoken discourse.

Social/affective strategy is also evidenced in the above excerpts. Both participants responded positively to the collaborative work. They exchanged ideas, questioned for clarification, and encouraged each other by making positive statement.

In the following episode, verb tense and spelling are the focus of students' negotiation:

Episode 2:

(037) S2: *tá, mas olha só! Tá falando do passado e os verbos estão no presente. Será que foi de propósito? Vamos mudar.*

(038) S1: *então tá. Então... o passado de "rate" é... é regular, não?*

(039) S2: *acho que é regular. Então é "rated"... (...)*

(040) S1: *hummm...*

(041) S2 : *então... se a gente vai colocar no passado, temos que mudar "choose" também. Será que é regular? Não me lembro... "choose"...*

(042) S1: *sabe que não me lembro também ? "choose... acho que é "choosed", não sei, mas tá estranho... hum.... "choose... choose... é... "choose, chose, chosen", isso! Isso mesmo! Então é "chosed"! põe aí.*

(043) S2: *ok. Então ficou... hum... " at HCL, an extraordinary process of upward evaluation was implemented last year". Ponto. "Every employee rated their boss, their boss's boss, and three other company members they cho..." Como é que se escreve mesmo? Com um "o" só?*

(044) S1: *é. Agora eu acho que vem a 11 que é a avaliação de 360 graus.*

This is a very interesting excerpt. Students were given ready-made sentences and were required to arrange them in their most appropriate order to form a paragraph. However, by analyzing the sentences, students noticed that one of them clearly referred to a past event. They mistakenly concluded that the verbs in the following sentences might have been written in the wrong form on purpose, and decided to change them. In order to keep cohesion in the sentence, student 2 (S2) suggested using the verb “choose” also in the past tense, but she was unsure whether the verb is regular or not. Turn 042 illustrates S1’s interaction with herself. By means of her intuition, she recognized that the alternative she had offered was not appropriate and, by activating her prior knowledge, she had an insight and “solved” the problem. In fact, students think they have come to the right conclusion (which they have not). Fortunately, they notice their mistake in the reformulation stage, as demonstrated on page 11 (Episode 2). As she attempts to write the sentences, however, S2 questions the spelling of the word “chose”, and S1 correctly prompts the answer.

What this episode reveals is that although “it is often assumed that subjects will simply adopt the orientation prescribed by the researcher”, as Roebuck, (1998, p. 23) points out, it is also true that, as human beings, they do have their own decision-making power and intentions. This gives support, according to the Activity Theory (a component of Vygotsky’s sociocultural theory) to the claim that “tasks do not result in homogeneous activity” (VYGOTSKY, 1978, p. xiii):

Task and activity are both part of experimental and instructional conditions” [...] [However] the task represents what the researcher (or instructor) would like the learner to do, and activity is what the learner actually does. That is, activity is how learners construct the task. (ROEBUCK, 1998, p. 23).

From this perspective, therefore, students' behavior during task performance is not predictable. Why did the students in this study decide to question the researcher's orientation? Why didn't they explicitly ask the researcher (who was in the room) about their doubt? If there were other participants in the study would they have behaved the same way? Obviously, analyzing participants' general behavior during collaborative work was beyond the scope of this research. However, it is relevant for this study the fact that the students did focus on the formal features of the language in a context in which they were not expected to do so. They identified a language problem, formulated and tested hypothesis, noticed it during the reformulation stage, discussed about it and finally solved it. Consequently, this clearly allowed them to better understand the ideas contained in the original text.

Episode 3:

(065) S2: *ok. "Every employee can at any time create an electronic ticket which will flag..." "flag" não é bandeira?*

(066) S1: *"flag" é bandeira... Mas "will flag"... aqui... aqui é verbo.*

(067) S2: *então deve ser sinalizar*

(068) S1: *que vai sinalizar tudo que os funcionários acham que precisa da ação da companhia. Tá certo.*

Lexis and form are negotiated in this episode. S1 explicitly asks for the new meaning of a familiar word. S2 recognizes that the word functions as a verb in the sentence. Based on S1's feedback, S2 has an insight. By making use of translation, S1 agrees with S2 and they successfully solve their problem.

B) Reformulation stage:

According to Swain and Lapkin (2002), reformulation stimulates noticing and metatalk – “language used consciously to reflect on language use” (SWAIN, 1998, p. 68), besides providing opportunities for collaborative dialogue. The following excerpts illustrate cases in which students notice the forms and meanings they had identified as problematic in the first task, talk about them and decide to change (or not) their written production.

It needs to be pointed out that the reformulation technique used in this study is slightly different from the original version proposed by Levenston (1978) in which students’ text is reformulated by a competent native speaker. In this study, an authentic English text related to students’ area of specialization was used as the target language model instead. The advantage of using an authentic text as a model, in my view, is that some students may feel embarrassed or even upset for having their production rewritten (and usually modified) by an outsider. Authentic texts provide learners with opportunities to deal with materials written for native speakers, and this may be highly motivating.

The effectiveness of reformulation, as a type of feedback to promote noticing seems to be largely dependent on learner variables, such as learner developmental readiness, proficiency level in the target language, learning experiences, knowledge of the first language, among others (QI; LAPKIN, 2001). The fact that the students were given the freedom to focus on different aspects of the target language as they pleased, i.e., their focus on form and lexis was spontaneous, it appeared that learners’ noticing might have been influenced by their backgrounds, particularly their knowledge of the world, experiences as L2 learners and their native language. The examples that follow, then, provide excerpts from students’ dialogic interaction that took place during the reading, noticing and rewriting stage.

Episode 1:

(001) S2: *Bom, agora é hora de compararmos nosso texto com o original.*

(002) S1: *sim, vamos ver...*

(003) S2: *ok. Então... vamos começar vendo os parágrafos.*

(004) S1: *certo. "Vineet Nayar... president..." certo.*

(005) S2: *olha, acertamos a ordem dos parágrafos!*

(006) S1: *legal... certinho mesmo! Agora vamos ver as frases...*

(007) S2: *tá. Nossa! Olha só! três frases juntas formando uma só!!!*

(008) S1: *nós colocamos "that" pra juntar... e nem precisava...*

(009) S2: *isso... era só colocar entre vírgulas... olha isso!!!!*

This excerpt illustrates students' concern with coherence and cohesion. Expressions such as "olha!", "nossa!", "olha só!", "olha isso" demonstrate that the students noticed and discussed the differences between their written production and the original text.

In the episode below, in which form is negotiated, students notice the correct verb form in the original text and discuss a problem mistakenly identified during the production stage (page 8).

Episode 2:

(019) S2: *é... agora... de novo, as frases ficaram juntas. E nós fizemos duas separadas. Olha aqui: "at HCL an extraordinary process of upward evaluation was implemented last year" ponto.*

(020) S1: *xiii... olha só! Não era pra colocar no passado mesmo não! Olha aqui!*

(021) S2: *é... vamos ver... ficou mesmo no presente.*

(022) S1: *é que... eu acho... é isso mesmo... "In an extraordinary process of upward evaluation implemented last year, every employee rates"...*

quer dizer... a... a avaliação foi implementada no ano passado, mas ela continua, por isso é que tá no presente.

(023) S2: hummm... começa no passado e continua no presente? Então... então... tinha que estar no... no... como é mesmo?

(024) S1: "present perfect"? hum... agora você me confundiu!!! Péra aí... vamos ler de novo. Tá. É, mas não é isso... Acho que... a avaliação é que foi implementada no ano passado. Acabou. Agora, o processo é que é no presente. Sempre se faz a mesma coisa. A partir da implementação, né?

(025) S2: hummm.. complicado isso.... péra aí. Deixa eu ver aqui... acho que entendi. É... faz sentido... Então é presente mesmo. Vamos mudar aqui.

(026) S1: tá. A gente colocou tudo no passado.

(027) S2: a gente muda agora, então.

The following episode demonstrates learners making use of a top-down processing strategy as there is evidence of their background knowledge playing a role:

Episode 3:

(025) S1: hum... assim... essa de... de "evaluation process" não é essa não. Não é o primeiro não. Você lembra que depois, mais no final, tinha a de "evaluation process" e aí tem aquela parte da avaliação que eles fazem com o... próprio chefe... o próprio chefe, o chefe do chefe, ele escolhe, eles...

(026) S2: é... essa parte fica perdida... por causa do vocabulário.

(027) S1: como eu trabalho lá na Vale, eu sei que eles fazem avaliação de 180 graus e de...

(028) de 360 graus... hum...hum...

(029) S1: de 180 graus é do chefe com você. Aí depois, 360 graus é todo mundo avalia todo mundo. Aí eu acho que essa daqui, oh...

This excerpt clearly demonstrates how socio-cultural background knowledge influences L2 reading comprehension. S2 is unable to understand the connection between the sentences, therefore, she cannot follow the writer's train of thought. In this case, she lacks the knowledge the writer expects her to have. On the contrary, S1's schemata associated with types of evaluation processes allow her to understand the ideas contained in the text. By activating her prior knowledge (her work experience), she provides the explanation thus helping S2 solve her comprehension problem. According to the schema theory (RUMELHART, 1980), readers develop a coherent interpretation of a text through the interaction between their own background knowledge (which covers from everyday knowledge to very specialized knowledge, knowledge of language structures, and knowledge of texts and forms they take in terms of genre, and organization) and the information contained in the text. As Brown & Yule (1998, p. 233) point out, "the interpretation of discourse is based to a large extent on a simple principle of analogy with what we have experienced in the past. As adults, we are liable to possess quite substantial amounts of background experience and knowledge".

RESULTS

Compared to the pre-test results, the data obtained from the post-reading comprehension test reveal that there were improvements in students' L2 reading abilities. It must be emphasized, however, that the numbers presented in the following chart were used simply with the purpose of helping visualize the results obtained. There was no intention to analyze the data quantitatively.

Total number of comprehension questions: 12

Participants:	Pre-test results:		Post-reading comprehension exercises:	
	Right answers	Wrong answers	Right answers	Wrong answers
Student 1	06	06	12	0
Student 2	03	09	12	0

There is also clear evidence to suggest that both participants recognized the value of collaborative writing for the improvement of reading comprehension skills in English:

Student 1: *Com certeza, ajudou muito o fato dessa etapa ter sido feita em dupla (...) Se não fosse a troca de ideias com a colega, acredito que teria sido muito mais difícil. No final, percebi que por ter escrito, ficou muito mais fácil compreender o texto original.*

Student 2: *Quanto à tarefa, achei muito interessante o fato de começarmos escrevendo para só depois lermos o texto. Geralmente, nas aulas, o oposto acontece. Achei que através das discussões para organização das frases e dos parágrafos pude entender melhor os detalhes do texto, as formas como as ideias se organizam formando um todo. Achei muito válida a atividade. Ao responder as perguntas de compreensão de texto no final, senti que já havia compreendido tudo.*

Microgenetic analysis of the data revealed that students' collaborative work resulted in their consciously focusing on both form and lexis. Although it was not the purpose of the current research to analyze and describe the types of forms students attended to, the findings indicated that verb-tense and aspect, relative pronouns and discourse markers seemed to be the source of most concern for the participants. Their attempts to consider meaning (lexis) mainly arose

when they were producing their texts, and found words which they did not understand. I strongly agree with Vidal (2003), Swain (1998) and Williams (1999) that results might have been affected by the nature of the tasks and by the characteristics of the learners involved. As Swain (1998, p. 79) points out, “a task that elicits metatalk from one group of learners may not do so from another group of learners. This may be due to the level of learners’ proficiency, the age of the learners, and any of a host of other factors”.

It was also evidenced that the participants demonstrated noticing gaps and holes in their interlanguage, focusing mainly on form during the reformulation stage. When comparing their written output to the original text, students had rich insights into the process of language production. As Qi and Lapkin (2001, p. 279) point out, “while noticing of input is exceedingly important, noticing as a result of producing the target language (LT), as in the context of L2 composing, also has important roles to play in L2 development”.

In summary, the findings demonstrated that the participants not only focused on form and lexis during the collaborative work, but also were able to provide reasons (unfortunately not always correct) for their choices. The data also found evidence of learning strategies used by the students as presented below:

(087) (...) sabe o que a gente podia fazer? Anotar então tudo que a gente tem dúvida e que não conseguiu descobrir... dá a gente pergunta depois pra Rosangela.

(088) S1: ou pra nossa professora. boa ideia. Senão a gente não vai aprender. Então, vamos anotar esse negócio do gerúndio aí.

(089) S2: tá. E aquela confusão de “who”, “that”, “which” também, né?

(090) S1: é. Tem mais alguma coisa?

(091) S2: acho que não... só se for pronúncia...

(092) S1: é, pode ser...

The above excerpt poses the question of the role of the teacher as an important factor in language learning. The absence of the teacher (and of the researcher) in the current study, among other factors (providing support, encouragement, guidance, motivating learners, for example), contributed to students' inability to solve certain language problems identified during task performance. I certainly agree with Mitrano Neto (2007, p. 153) when he contends that the teacher "is an element through which students' autonomy may be developed". Fortunately, however, they developed a learning strategy, i.e. taking notes of their doubts concerning the target language form and lexis in order to elicit from the teacher later. This fact demonstrates not only students' motivation and interest in learning the target language, but especially their ability to deal with their own problems.

Results also suggested that students made use of a variety of cognitive strategies to produce and reformulate their written text. In fact, they attempted to use both text-driven and reader-driven processing strategies, as well as a combination of strategies to facilitate comprehension. They used context clues, related previous information to proceeding information, decoded unknown words, activated their prior linguistic and world knowledge, used the dictionary, made inferences, for example. A careful analysis of the protocols revealed that, in most situations, students were aware of what they thought and did to monitor their comprehension. In other words, the findings revealed that participants had a considerable high level of metacognitive awareness. This may suggest that the students involved in the present research study may be considered, according to Anderson (1991), good language readers. Successful readers monitor their reading, "plan strategies, adjust effort appropriately, and evaluate the success of their ongoing efforts to understand" (BROWN; ARMBUSTER; BAKER, 1986, p. 49).

Translation was probably the strategy most used by the participants. According to Cook (1992, p. 584), "the L1 is present in the L2 learners' minds, whether the teacher wants it to be there or not. The

L2 knowledge that is being created in them is connected in all sorts of ways with their L1 knowledge.” It is important to note, however, that the translation strategy used by the students was the “process-type translation”, which, according to Kern (1994), is a mental operation used to help keep concentration and solve comprehension problems. This is certainly different from the traditional type of translation used in foreign-language classes whose main purpose is not to improve students’ comprehension. Kern (1994) demonstrated, however, that the use of process-type translation decreased as proficiency in the target language increased.

Social/affective strategies were also evidenced in the protocols. Students assisted each other in completing the tasks and understanding detailed information. They asked questions and provided feedback, completed each other’s thoughts, reached agreement, negotiated form and lexis, summarized ideas, and encouraged each other. There were clear indications that both students recognized the value of collaborative discussions (in which form, lexis and strategies are negotiated) for the improvement of writing and reading abilities. Considering that, as Swain and Lapkin (2007, p. 3) aver, “one entry into language learning is through language production”, and if collaborative dialogue is knowledge-building dialogue with the self and/or with others (SWAIN, 2000), then L2 learners should be encouraged to work collaboratively on writing tasks which provide opportunities for collaborative dialogue with the purpose of enhancing comprehension and learning. It is often assumed, however, that simply arranging students into groups will lead to successful collaboration. In most cases, students need training and support. Likewise, influenced by their previous learning experiences, most adult students resist verbalizing their thoughts during group work. Considering that group discussions are common practices in EAP courses, teachers should become aware that in certain situations, training sessions should also be provided.

According to the results, students' native language can have an important scaffolding role in EAP reading classes. Adult students in monolingual EFL classes can therefore benefit from appropriate use of L1 in group discussions. What this finding implies for language teachers is that, although the use of the target language should, obviously, be strongly encouraged in monolingual L2 classes, collaborative dialogue in L1 should also be welcomed, especially among students of lower proficiency and in ESP contexts. An important point to be made, however, is that although verbalization by means of collaborative dialogue engaged learners actively with the tasks, thus enhancing their reading comprehension in English, it also slowed down the reading rate. Therefore, this procedure should be best applied when the purpose of reading is "reading to learn".

CONCLUSION

The study presented in this chapter sought to find evidence that participants improved reading comprehension ability in English as a result of their collaborative written production. Although small in scale, I believe it provided a contribution to the field, as the findings obtained can be classified as positive. Analysis of students' written reports provided evidence to suggest that the knowledge they constructed together through dialogic interaction became a tool for their improved reading comprehension. They consciously and spontaneously focused both on form and lexis, and justified their choices. Thus, their dialogue was more than two people talking. In fact, it involved people (re)constructing knowledge together. Therefore, the findings confirm the postulates of Vygostky's (1978) socio-historical theory about human cognitive development through social interaction, and corroborate Swain's (1985) Comprehensible Output Hypothesis which claims that the act of producing language (speaking and writing) may be a source of language learning. There seems to be evidence to

suggest that negotiated verbal interaction with learner-generated attention to form and lexis may lead learners to a deeper understanding of their production, and to greater awareness of writing and reading strategies. Thus, as a contribution to the field, it is hoped that the study may bring further evidence that “at least [in certain contexts], some language learning proceeds from production to comprehension” (SWAIN; LAPKIN, 2007).

REFERENCES

ALDERSON, C. Reading: a reading problem or a language problem? In: ALDERSON, C.; URQUHART, A. H. **Reading in a foreign language**. London: Longman, 1984.

ANDERSON, N. J. Individual differences in strategy use in second language reading and testing. **Modern Language Journal**, v. 75, p. 460-472, 1991.

ANDERSON, V. A.; ROIT, M. Planning and implementing collaborative strategy instruction for delayed readers in Grades 6-10. **The Elementary School Journal**, v. 94, n. 2, p. 121-137, 1993.

BROWN, A. L.; ARMBUSTER, B.; BAKER, L. The role of metacognition in reading and studying. In: ORASANU, J. (Ed.). **Reading comprehension**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1986.

BROWN, G.; YULE, G. **Discourse analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

COOK, V. Evidence for multicompetence. **Language Learning**, v. 42, p. 557-591, 1992.

KERN, R. G. The role of mental translation in second language reading. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 16, p. 441-461, 1994.

KOWAL, M.; SWAIN, M. Using collaborative language production tasks to promote students' language awareness. **Language Awareness**, v. 3, n. 2, p. 73-93, 1994.

KRASHEN, S. **The input hypothesis: issues and implications**. London: Longman, 1985.

LEVENSTON, E. A. Error analysis of free composition: the theory and the practice. **Indian Journal of Applied Linguistics**, v. 4, n. 1, p. 1-11, 1978.

LIMA, M. S.; COSTA, P. S. C. O diálogo colaborativo como ação potencial para a aprendizagem de línguas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 49, n. 1, jan./jun. 2010.

MCCARTHY, M. **Discourse analysis for language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

MCCAFERTY, S. G. The use of private speech by adult ESL learners at different levels of proficiency. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (Ed.). **Vygotskian approaches to second language research**. Connecticut: Ablex Publishing, 1994.

MITRANO NETO, N. Enfocando a forma via aprendizagem individualizada: um estudo preliminar. In: LIMA, M. S.; GRAÇA, R. M. O. **Ensino e aprendizagem de língua estrangeira: relações de pesquisa Brasil/Canadá**. Porto Alegre: Armazém Digital, 2007.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom.** Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

NUTTALL, C. **Teaching reading skills in a foreign language.** Oxford: Heinemann, 1996.

O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U. **Learning strategies in second language acquisition.** Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

PATTON, M. Q. **Qualitative research and evaluation methods.** Thousand Oaks: Sage, 2002.

POULISSE, N.; BONGAERTS, T.; KELLERMAN, E. The use of retrospective verbal reports in the analysis of compensatory strategies. In: FAERCH, C.; KASPER, G. (Ed.). **Introspection in second language research.** Clevedon: Multilingual Matters, 1986.

PRAHBU, N. S. **Second Language Pedagogy.** Oxford: Oxford University Press, 1987.

PRESSLEY, M.; AFFLERBACH, P. **Verbal protocols in reading: the nature of constructively responsive reading.** Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1995.

QI, D. S.; LAPKIN, S. Exploring the role of noticing in a three-stage second language writing task. **Journal of Second Language Writing**, v. 10, p. 277-303, 2001.

ROEBUCK, R. **Reading and recall in L1 and L2 – a sociocultural approach.** Stamford: Ablex Publishing Corporation, 1998.

RUMELHART, D. E. Schemata: the building blocks of cognition. In: SPIRO, R. J. **The psychology of reading**. New Jersey: Hillsdale, 1980. p. 33-58.

SEBA, R. G. From collaborative writing to reading comprehension: a pilot study on focus on form as a means to enhance reading comprehension in ESP classes. **Revista Intercâmbio**, v. XVII, p. 515-532, 2008.

SWAIN, M. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: GASS, S.; MADDEN, C. (Ed.). **Input in second language acquisition**. Rowley: Newbury House, 1985. p. 235-253.

_____. Focus on form through conscious reflection. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Ed.) **Focus on form in classroom second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

_____. Integrating language and content in immersion classrooms: research perspectives. **Canadian Modern Language Review**, v. 52, p. 529-548, 1996.

_____. Integrating language and content teaching through collaborative tasks. **Canadian Modern Language Review**, v. 58, n. 1, sept. 2001.

_____. Languaging, agency, and collaboration in advanced second language learning proficiency. In: BYRNES, H. (Ed.). **Advanced language learning**. The contributions of Halliday and Vygotsky. London: Continuum, 2008.

_____. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J. P. (Ed.).

Sociocultural theory and second language learning. Oxford: Oxford University Press, 2000.

_____. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G.; SEIDHOFER, B. (Eds.). **Principle and practice in applied linguistics: studies in honour of H. G. Widdowson.** Oxford: Oxford University Press, 1995.

_____. Verbal protocols: what does it mean for research to use speaking as a data collection tool. In: CHALOUB-DEVILLE, M. C.; CHAPELLE, C.; DUFF, P. (Ed.). **Inference and generalizability in applied linguistics: multiple research perspectives.** Amsterdam: John Benjamins, 2006.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Oh, I get it now! From production to comprehension in second language learning. In: BRINTON, D. M.; KAGAN, O. (Ed.). **Heritage language acquisition: a new field emerging.** Vancouver: Routledge, 2007.

_____. Talking it through: two French immersion learner's response to reformulation. **International Journal of Education Research**, v. 37, p. 285-304, 2002.

TILFARLIOGLU, F. Y.; BASARAN, S. Enhancing reading comprehension through task-based writing activities: an experimental study. **The Reading Matrix**, v. 7, n. 3, dec. 2007.

VIDAL, R. T. **Interlanguage stretching: the role of consciousness-raising communicative tasks and metatalk.** 290f. Tese (Doutorado) – Centro de Estudos Gerais, Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2003.

_____. Preenchendo a lacuna entre a interação social e a individual através do diálogo colaborativo na aprendizagem de inglês como língua estrangeira. **Revista Intercâmbio**, v. XIV, p. x-xx, 2005.

VYGOSTKY, L. S. **Thought and language**. Cambridge: MIT Press, 1986.

_____. **Mind in society**: the development of higher mental processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

WEISSBERG, R. **Connecting speaking and writing in second language writing instruction**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2006.

WIDDOWSON, H. G. **Explorations in applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 1980.

_____. **Teaching language as communication**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

WILLIAMS, J. Memory, attention and inductive learning. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 21, p. 1-48, 1999.

YIN, R. **Case study research**: design and methods. 3rd ed. Thousand Oaks: Sage, 2003.

PARTE III
REFLEXÕES

DISCIPLINARIDADE EM LINGUÍSTICA APLICADA

José Carlos Paes de Almeida Filho

A linguística aplicada não é, a rigor, uma disciplina. Embora possa ser identificada como disciplina da grande área da Linguagem (ainda chamada de Letras), ela se constitui, na verdade, como um feixe macro de disciplinas, todas elas marcadas pelo tipo de pesquisa que as anima: a aplicada. Pesquisa aplicada é aquela que investiga fenômenos de superfície envolvendo questões de linguagem no grau de complexidade com que ocorrem na cena social da prática (BYGATE, 2004; ALMEIDA FILHO, 2008). As disciplinas de (1) Aquisição e Ensino de Línguas (AELin), (2) Tradução, Interpretação e Legendagem, (3) Lexicografia e Terminologia Aplicadas, (4) Relações Sociais Mediadas pela Linguagem, (5) Línguas em Profissões (Secretariado, LEA-Língua Estrangeira Aplicada) e (6) Patologias da Linguagem são algumas das mais comumente lembradas como pertencentes a essa macrocategoria.

Na realidade, entre todas elas, os praticantes da área de ensino de línguas (como é popularmente conhecida a AELin) são os que mais frequentemente têm reconhecido de público seu desejo de vincular-se explicitamente à linguística aplicada. Nos anos 70 do sécu-

lo passado, essa área foi tida hiperbolicamente como sinônimo de *linguística aplicada*.

De fato, há ganhos reais em se pertencer a uma macroárea aplicada: o metodológico é o mais óbvio de todos, mas ninguém pode duvidar de que benefícios podem decorrer do cruzamento de resultados teóricos nas disciplinas constituidoras de umas para as outras e de todas para a consolidação do conhecimento específico que a pesquisa aplicada no âmbito da linguagem engendra no seu conjunto. É verdade que temos feito menos do que o necessário ainda nessa direção, mas um ganho muito palpável é o da união das disciplinas aplicadas para fazer frente à atitude pouco democrática de superioridade e legitimidade exclusiva das disciplinas já territorializadas da literatura (letras) e da linguística geral no âmbito da linguagem. Ao não se reconhecer a linguística aplicada como a terceira área constituída por um feixe de disciplinas (aplicadas) com objeto e métodos próprios, distintos das outras duas cronologicamente anteriores, decorrem perdas e danos para toda a grande área da linguagem¹². O conceito de *linguagem* corrente na área de AELin é o de

fruição de uma dada língua em situações sociais de uso comunicativo de cujas inúmeras perspectivas o aprendiz de línguas constrói percepções distintas de seus processos de aproximação da nova língua ou de sua própria língua posta para aperfeiçoamento metódico (na escola, por exemplo) (PROJETO GLOSSA-LA, 2012).

Como etiqueta para indicar a área maior da linguagem, o sentido é o de reunião ou feixe dos estudos gerais propiciados por pesquisa básica, aplicadora e aplicada congregando os estudos literários ou da estética da linguagem, da linguística geral e da área aplicada da lingua-

¹² Para uma discussão pormenorizada da justa constituição da grande área da linguagem frente à nomenclatura tradicional de letras, veja-se Almeida Filho (2013).

gem a que denominamos linguística aplicada. Assim, um Instituto da Linguagem ou de Estudos da Linguagem é indiciado pelo nome mais apropriado e neutro para indicar o lócus de pesquisa de distinta natureza encapsulando todas as facetas que o estudo de qualquer questão da linguagem possa requerer, inclusive as questões de natureza aplicada como a área de aquisição e ensino de línguas, por exemplo.

Para o grosso da argumentação que construo neste capítulo, referir-me-ei a publicações anteriores de minha lavra em torno desse tema: Almeida Filho (1989, 2006, 2008, 2013) e Almeida Filho e Oliveira (2016). Acompanho, nessa perspectiva, a definição que a própria Associação de Linguística Aplicada do Brasil mantém desde sua fundação em 1991 para essa área maior ou macroárea no Brasil.

Às vezes, temos nos referido a essa área alargada como interdisciplinar por natureza ou até como área indisciplinar para nos referirmos a esse caráter macroestrutural supradisciplinar *sui generis* da linguística aplicada ou de sua não classificação como disciplina convencional. Posso não concordar no varejo, mas coincido com essas posições no sentido de conceituar a LA como tendo um estatuto especial legítimo que precisa ser contemplado. De toda forma, não posso concordar que a LA seja, a rigor, uma disciplina. Para atuar como linguista aplicado, devo atuar primeiro numa das disciplinas que compõem o feixe de seus potenciais constituidores. Penso que ela é tida como interdisciplinar, porque trata de pesquisar tópicos de natureza complexa envolvendo a linguagem na vida real de indivíduos e instituições. Mas é tão somente quando uma ciência ou disciplina se reconhece como disciplinar que pode colaborar no seu melhor para um tópico que vai ser tratado interdisciplinarmente. É tão somente quando já há disciplina que se pode pensar em transcendê-la. Essa é a minha premissa, talvez iluminista, de confiar num caráter uno de uma ordem de conhecimentos sobre dada ordem de fatos explorados ao limite e depois atçados para acudir questões complexas e *sui generis* que vão se interpondo na nossa existência em constante reinvenção teórica.

Eu mesmo, por exemplo, só sou linguista aplicado por atuar antes na disciplina de Aquisição, Aprendizagem e Ensino de Línguas. Para ser da área de LA exclusivamente, sem pertencer *stricto sensu* a uma de suas disciplinas, só sobraria a opção de atuação na filosofia da LA, uma metaespecialidade exigente de um conhecimento e métodos de pesquisa localizados em cada uma e em todas as disciplinas da área maior para levantar princípios de concepção epistemológica e metodológica da pesquisa aplicada na esfera da linguagem, para localizar paradigmas comuns de produção do conhecimento nas disciplinas da LA como um todo. É devido à relativa independência das ciências aplicadas da linguagem que elas podem sobreviver sem admitir que são parte de uma categoria de ciências aplicadas e que poderiam se fortalecer no coletivo e no plural.

As perguntas que levantamos para este trabalho são, portanto, as seguintes: (a) Como está constituída a macroárea da LA em relação à grande área da linguagem e às disciplinas componentes dessa área numa concepção hoje já tradicionalmente bipartida em letras (literaturas) e linguística geral como descrição do sistema e funcionamento da linguagem? (b) Quais ganhos ou perdas podem ser arrolados para o não reconhecimento dessa hierarquia de componentes da grande área da linguagem com o congelamento da concepção de área dos anos 60 do século passado?

UM MODELO DE GRANDE ÁREA CONTEMPLADOR DA LA E DO ENSINO DE LÍNGUAS

A nomenclatura de área hoje empregada pelas agências de financiamento de pesquisa (Capes e CNPq) remonta aos anos 60 do século passado e reconhece como área maior a de “Letras e linguística” responsável pelo maior número de programas numa só área de pós-graduação no país. Embora muito grande, seu poder decisório no conjunto das áreas científicas tem sido bastante menor do que o

esperado e o aporte de verbas para custear a pesquisa é dos mais modestos no conjunto. Sustento que a admissão de uma área autônoma aplicada como o terceiro pé da atual bipolar área de letras e linguística traria uma força regeneradora ao conjunto com benefícios para todas e para o país.

Tem havido, ao longo de três décadas, pelo menos, um esforço minoritário derrotado na intenção de separar as duas áreas hoje constituidoras do espaço científico de letras com linguística, mas a subárea de letras, detentora da marca de programas de graduação e pós-graduação mesclando literatura com linguística, majoritária no país, não tem acolhido os argumentos por reforma. O ideal, conforme já argumentamos antes, seria confirmar a linguagem como a grande área científico-acadêmica (vide Figura 1 na próxima página). A concepção de faculdades e institutos de letras não mais corresponde aos fatos. realidade, o que tem preponderado parece ser uma ressignificação superficial do termo letras, ampliando seu sentido original de literatura para abranger toda a área de letras e linguística.

Nesse caso, a composição das disciplinas capacitadoras dos ditos cursos de letras abarcaria as disciplinas da Estética da Linguagem e da Linguística Geral em proporções generosas e equilibradas, mas raquítica no caso da Linguística Aplicada focada em área de ampla demanda pela sociedade, como a de Aquisição e Ensino de Línguas ou outras especialidades em terminalidades distintas como Tradução e Secretariado Executivo, para citar as mais frequentemente eleitas no país.

Na Figura 1 podemos ver a linhagem de linguística aplicada em cor cinza, dimensionando a terceira força ou núcleo disciplinar que não se materializa nos cursos mais convencionais de letras no país. Tomo como exemplo a linha vertical dos ramos do ensino de línguas para exemplificar a extensão que pode alcançar cada uma das disciplinas do feixe da linguística aplicada. Para cada uma das disciplinas aplicadas poderíamos fazer o mesmo exercício buscando co-

nhecer os níveis em que poderiam ser reconhecidas para fins práticos, como o do planejamento curricular, por exemplo.

GRANDE ÁREA DA LINGUAGEM

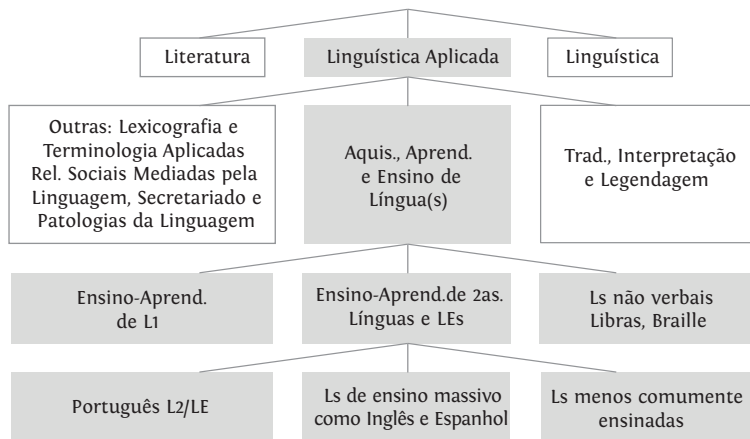


Figura 1 – Hierarquia de áreas da linguagem e subáreas da disciplina LA

No caso de programas de graduação ou pós-graduação voltados para o ensino de línguas, como os denominados cursos de licenciatura em letras, principalmente as licenciaturas no ensino de língua(s) e programas de pós-graduação usualmente denominados de linguística aplicada ou linguística/estudos linguísticos/letras, estes últimos com foco menor no ensino de línguas, haveria a expectativa de que os três componentes estivessem representados no currículo de modo justo e compatível com os objetivos das carreiras. Para quem vai se dedicar ao ensino de línguas e à pesquisa no ensino e aquisição de línguas, o modelo deveria com certeza incluir o estudo linguístico, uma experiência estética abrangente que vá além da ficção do grande romance e inclua outras formas de autorar e analisar a produção da ficção

em outros meios como o televisivo, a não ficção cultural e as campanhas publicitárias.

Além desses dois componentes, seria justa a oferta de um aperfeiçoamento do uso das línguas e o estudo da formação de agentes do processo de adquirir e ensinar línguas. Em todos os casos, está implícito o estudo das tradições de ensinar e aprender línguas nos contextos com suas crenças e caráter nacional/regional, a prática fundamentada do uso profissional da língua-alvo, da história do ensino de línguas, da legislação e das políticas de ensino de línguas no país ou a ausência delas, a introdução estratégica do ensino do português como língua estrangeira ou segunda língua como disciplina curricular em todas as ofertas de cursos de letras ou de linguagem.

POR QUE RECONHECER A TERCEIRA ÁREA (O FEIXE DA LA) NA GRANDE ÁREA DA LINGUAGEM?

Ao longo da história até o início da década de setenta do século vinte, a formação que se oferecia aos alunos de letras não incluía um forte componente teórico da formação docente. Isso a despeito de livros como o de Frank Palmer, na Inglaterra, datado de 1917, e o de Maria Junqueira Schmidt, no Brasil, publicado em 1935, que propuseram pioneiramente uma base científica para amparar o ensino de línguas. Essa base científica do início do século vinte não era ainda o substrato teórico produzido por pesquisa aplicada sobre os próprios processos de, por um lado, adquirir e ensinar línguas e, por outro, de formar agentes (professores, aprendentes e terceiros) para sustentar a profissão com história de cinco mil anos pelo menos (GERMAIN, 1993; HOWATT, 1984; KELLY, 1969; TITONE, 1968).

Foi a partir das cadeiras prestigiadas de linguística aplicada em universidades do Reino Unido e Estados Unidos, como Edingburgh

e Georgetown, respectivamente, nos anos de 1950, com a pesquisa de aplicação da linguística geral, inicialmente, e a pesquisa de natureza aplicada, propriamente a partir dos anos 1980, que uma base científica interna da área de AELin tomou força.

Foram os programas de pós-graduação com foco no ensino e na aprendizagem de línguas nas Américas e na Europa, a partir dos anos 1970, que garantiram e seguem garantindo uma base científica para o ensino de línguas. Até meados da primeira década dos anos 2000 não foi também comum se pensar na formação de aprendentes e muito menos na de terceiros como passíveis de teorização. A formação de professores contava com pesquisadores sobre esse processo já a partir de meados da década de 1970 e tornou-se consolidada por meio de versões da abordagem reflexiva (como em Schön, 1985) na segunda metade da década seguinte. Como se depreende, a cientificidade com critérios internos próprios da área que praticamos pode beirar, atualmente, os trinta anos de existência. Se somarmos a essa estimativa a cientificidade tomada de empréstimo da teoria linguística, passamos dos sessenta anos. Se considerarmos os princípios dos pioneiros do período diretista protagonizado por grandes autores como Palmer (1917), nossa estimativa de datação científica sobe para 95 anos.

CONCLUINDO

Embora a profissão de ensinar língua(s) seja a de maior dimensão no cenário das áreas ditas aplicadas no país em *número de praticantes*, contando possivelmente com *algo próximo a um milhão de professores de línguas* profissionalizados em empregos com carteira assinada, isto é, em empregos formais, muitos deles contando com carreiras, seu aparato não tem correspondência com seu pouco reconhecimento e legitimação na representação formal da área nas agências de fomento à pesquisa (Capes e CNPq). Estou me referindo à subclassificação da área

de ensino de línguas que ainda hoje persiste como parte componente menor da linguística na taxonomia de prazo vencido das agências.

Esse não reconhecimento atinge toda a cadeia de produção de pesquisa com a baixa inclusão de pesquisadores bolsistas em grau máximo, com a alienação do objeto aplicado por parte dos pesquisadores seniores das outras disciplinas tradicionais da área da linguagem, com o desestímulo da formação generalizada e estabilizada em seus requisitos formativos. Os colegas pesquisadores da literatura (letras) e da linguística (geral) não assumem naturalmente posturas solidárias e inclusivas, conforme prevê Kuhn (1977) na sua história das ciências, invocando a força do espírito corporativo das áreas e competitivo no interior das ciências territorializadas no derredor da L.A. Seria preciso que houvesse arbitragem superior, independente e desinteressada para que as ciências aplicadas de alto valor social pudessem achar um caminho de institucionalização, que não o informal dos arranjos casuais, ou belicosos como o das guerrilhas institucionais, para se abrir espaço adequado à formação que melhor atenda às necessidades da sociedade.

A situação de anomia da pesquisa aplicada, especialmente no âmbito da linguagem, e de ausência de lugares institucionais de formação nitidamente reconhecidos, ainda típicos em grande parte da América Latina, não é apenas lamentável. Ela é trágica, porque nos atrasa na busca de soluções para os desafios da imerecida desvalia da educação em nossos países e adia *sine die* o encontro das práticas profissionais com suas imagens vertidas pela pesquisa aplicada legítima no trato adequado de questões aplicadas, como a dos processos de aquisição e ensino das línguas, entre muitas outras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. A Lingüística Aplicada na grande área da linguagem. In: SILVA, K. A.; ORTIZ ALVAREZ, M. L. **Perspectivas de investigação em lingüística aplicada**. Campinas: Pontes, 2008.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas: Pontes, 1993.

_____. Linguagem, linguística aplicada e aquisição e ensino de línguas: linhagem e natureza das relações. In: FREITAS, D. de B. A. P. (Org.). **Algumas questões de linguagem em ensino, pesquisa e extensão:** PET-Letras/UFRR. Boa Vista: Editora da UFRR, 2013.

_____. **Linguística aplicada, ensino de línguas e comunicação.** Campinas: Pontes, 2006.

_____. (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação.** Campinas: Pontes, 1999.

_____. Professores profissionais, comunicativos e reflexivos. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 2, 2004.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). Pesquisa em Formação de Professores de LE. **Revista Contexturas**, São Paulo, v. 1, n. 01, 1989.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; OLIVEIRA, H. F. Que área sustenta a formação de professores de línguas nas licenciaturas em letras (linguagem)? **Revista Linguagem & Ensino**, v. 19, n. 2, p. 19-33, 2016.

BLATYTA, D. F. Mudança de *habitus* e teorias implícitas – uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O professor de língua estrangeira em formação.** Campinas: Pontes, 1999.

GERMAIN, C. **Évolution de l'enseignement des langues: 5 000 ans d'histoire.** Paris: Clé International; Montréal: HMH, 1993.

HOWATT, A. P. R. **A history of English language teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1984.

KELLY, L. G. **25 centuries of language teaching**. Rowley: Newborn, 1969.

KUHN, T. S. **The structure of scientific revolution**. Chicago: The University of Chicago Press, 1970. [KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. Tradução de B. V. Boeira e N. Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2000.]

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Educa: Lisboa, 2009.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, Publicações Dom Quixote, 1997.

PALMER, H. E. **The scientific study and teaching of languages**. London: Harrap, 1917. (Republicado pela Oxford University Press em 1968)

PROJETO GLOSSA-LA. Disponível em: <<http://www.sala.org.br/index.php/glossario>>. 2012.

PRABHU, N. G. **Second language pedagogy**. Londres: Oxford University Press, 1987.

SCHMIDT, M. J. **O ensino científico das línguas**. Rio de Janeiro: Briguiet, 1935.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

TITONE, R. **Teaching foreign languages: an historical sketch**. Georgetown: GU Press, 1968.

REFLETINDO SOBRE ABORDAGENS CRÍTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Kyria Finardi

ABORDAGENS CRÍTICAS

As abordagens críticas de ensino se relacionam ao conceito freireano de pedagogia crítica, que defende a habilidade dos agentes educacionais (alunos e professores) de pensar criticamente sobre seu universo, tornando-se agentes de sua história e reconhecendo conexões entre suas experiências individuais e o contexto social no qual estão imersos. Para Paulo Freire, em *Pedagogia da autonomia* (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas antes criar possibilidades para sua construção. Nessa mesma obra o autor critica o ensino bancário sugerindo que, ao invés de depositar conteúdos nos alunos, os professores deveriam ensinar a pensar certo, ou seja, desenvolver o pensamento crítico dos discentes.

Partindo da pedagogia crítica de Freire, podemos sugerir que uma abordagem crítica de ensino de língua estrangeira (L2) deveria ensinar a pensar certo, só que em outro idioma que não o idioma natural (L1). Essa simples afirmação pode parecer óbvia à primeira vista, mas, quando pensamos no objeto de ensino de L2, vemos que a afirmação é tudo, menos óbvia. Se perguntarmos a um professor de matemática o que ele ensina, a resposta deveria ser “Matemática!” O mesmo ocorre com outras disciplinas. Se nos aprofundarmos no tema e perguntarmos a um professor de inglês o que ele ensinou na

aula X, ele provavelmente responderia algo como: “Ensinei o Present Perfect”, ou “Ensinei como fazer uma reserva num hotel”, ou, ainda, “Ensinei o vocabulário de profissões”. Assim, vemos que a maior parte dos professores de L2 vê o conteúdo que eles ensinam como sendo composto por itens discretos (vocabulário) que, uma vez colados (por meio da gramática), expressam significados diversos em outra língua.

No cenário exposto no parágrafo anterior, ensinar uma L2 se aproxima muito do conceito de ensino bancário criticado por Freire, uma vez que bastaria que um professor de L2 depositasse vocabulário e gramática suficientes na conta dos alunos para garantir que eles tivessem saldo suficiente para bancar (dominar) a língua estrangeira. Usando outra metáfora, o conteúdo de uma língua estrangeira seria como um muro composto de tijolos (vocabulário) e cimento (gramática), cabendo ao professor dar tijolos suficientes e ensinar a fazer a argamassa da gramática para que os alunos pudessem construir seus muros de significados em L2.

Diferentemente da abordagem bancária acima descrita, uma abordagem crítica de ensino de L2 não ensina vocabulário nem gramática em L2, antes ensina a pensar criticamente na língua estrangeira e sobre ela. Ensinar uma L2 de forma crítica implica ensinar a pensar e agir corretamente, só que numa L2 – eis a diferença! O conteúdo do ensino crítico de L2 não são palavras e regras gramaticais, mas sim conteúdos diversos, pensados de maneira crítica numa L2.

Este trabalho tem como objetivo incitar a reflexão de educadores em geral e professores de línguas em particular sobre a possibilidade de uso crítico de três abordagens¹³ de ensino de L2, quais sejam: a abordagem de ensino de línguas por meio de tarefas didáticas, doravante referida simplesmente como *Tarefas*; a abordagem de ensino de línguas por meio de conteúdos diversos, referida como *Conteúdos*; e a abordagem de ensino de língua por meio de debates, referida apenas

13 O termo abordagem de língua estrangeira é, em geral, usado para se referir aos pressupostos teóricos (tanto linguísticos quanto de aprendizagem ou psicológicos) que embasam os métodos que são mais restritos e inseridos na concepção de abordagem. Já o termo metodologia geralmente é usado como um guarda-chuva e compreende as abordagens e os métodos de ensino de línguas estrangeiras. Ainda que reconheça essas distinções, neste trabalho, os termos “metodologia”, “abordagem” e “método” serão usados indistintamente.

como *Debate*, para facilitar a nomenclatura. Para tanto, o presente estudo fará um breve apanhado dos pressupostos teóricos e contexto de uso de cada uma dessas três abordagens de ensino de L2, analisando, em seguida, as possibilidades de implementação e uso dessas abordagens na prática.

ABORDAGEM DE ENSINO DE LÍNGUAS POR MEIO DE TAREFAS DIDÁTICAS – TAREFAS

A metodologia de *Tarefas* foi escolhida para ser analisada neste trabalho porque, diferentemente de outras metodologias propostas para o ensino de L2 (como audiolingualismo, método comunicativo, entre outras), a metodologia de *Tarefas* é fruto de pesquisas nas áreas de psicolinguística – por exemplo, Finardi (2010) – e de aquisição de segunda língua – por exemplo, Skehan (1998).

Um dos problemas mais intrigantes, do ponto de vista social e científico, é o fato de que todos os seres humanos aprendem sua língua-mãe (L1) com sucesso, o mesmo não acontecendo com a segunda língua (L2), que vai ser (ou não) aprendida com uma variação de nível de proficiência muito grande. Além do aprendizado de L2 ser muito mais variável do que o de L1, o sucesso na aquisição de L2 depende de vários fatores (não biológicos como no caso da L1) para seu sucesso. Alguns desses fatores são: a idade de aquisição, a distância entre a L1 e a L2, o tempo e a qualidade de exposição ao insumo linguístico na L2 e a motivação para o aprendizado, para citar apenas alguns.

Dentro da psicolinguística e mais especificamente da linguística aplicada, pesquisadores tentam explicar por que e como as pessoas aprendem (ou não) um segundo idioma. Uma das teorias mais abrangentes e impactantes dentro da psicolinguística e da linguística aplicada é a Teoria do Processamento da informação (doravante TPI), razão pela qual nós iniciaremos nossa revisão com um breve passeio

pelos conceitos básicos dessa teoria que fortemente inspirou diferentes abordagens de ensino de L2, entre elas a de *Tarefas*.

A TPI é baseada no pressuposto de que as pessoas processam informação de maneira autônoma e que elas têm um sistema cognitivo que inclui uma capacidade de memória de trabalho (doravante MT) limitada. A MT, por sua vez, é responsável pelo processamento e manutenção de informação, simultaneamente, durante a execução de tarefas cognitivamente complexas, tais como falar, ler, resolver problemas, tomar decisões, só para citar algumas (BADDELEY, 1990, 1999; CARPENTER; JUST, 1989; DANEMAN; CARPENTER, 1980; JUST; CARPENTER, 1992; SHAH; MIYAKE, 1999; FINARDI, 2010; FORTKAMP, 2000; entre outros). Para essa teoria, o comportamento complexo requer a interação de processos cognitivos automáticos e controlados (FINARDI, 2010; MCLAUGHLIN; HEREDIA, 1996). Os processos automáticos são rápidos, eficientes, não estão abertos à introspecção, são difíceis de alterar, não requerem esforço e não são limitados pela capacidade de memória de trabalho uma vez que não são executados de forma voluntária nem usam recursos atencionais (da MT) e podem ser executados em paralelo. Já os processos controlados são vagarosos, seriais, flexíveis, ineficientes, requerem esforço, são limitados pela capacidade da memória de trabalho, são executados pela vontade e controle do indivíduo e são pelo menos parcialmente acessíveis à introspecção (MCLAUGHLIN; HEREDIA, 1996; ASHCRAFT, 1994; SCHMIDT, 1992).

Para a TPI, o aprendizado requer a transferência de informação da MT para a memória de longo prazo (MACLAUGHLIN, 1987) e esse processo é regulado por processos controlados que, por sua vez, requerem recursos atencionais. A execução de tarefas cognitivas complexas (tais como falar, ler ou aprender um segundo idioma) é composta por subtarefas¹⁴ que podem ser automatizadas por meio da prática, liberando assim recursos atencionais para serem usados

14 No caso da leitura de um texto em L2, por exemplo, a compreensão do texto em L2 seria uma tarefa cognitiva complexa composta de outras subtarefas como reconhecer grafias em L2.

em outros processos controlados. Nessa visão, a prática do comportamento é muito importante pois é por meio dele que o aprendizado ocorre. Aprender, nessa teoria, é desenvolver uma habilidade por meio da transferência de informação para a memória de longa duração (ASHCRAFT, 1994; DEKEYSER, 2007; FINARDI, 2010; MCLAUGHLIN; HEREDIA, 1996). O aprendizado, para essa teoria, inicia com processos controlados que são usados para transformar conhecimento declarativo em conhecimento procedimental por meio da prática, liberando, assim, recursos atencionais que podem ser alocados na execução de outras tarefas complexas.

Usando o exemplo de um aprendiz iniciante de segundo idioma, podemos pensar que, no início do aprendizado, esse sujeito devota toda sua atenção para gravar palavras na L2 e, quando fala, usa ainda mais recursos atencionais para poder pronunciar as palavras novas corretamente. Assim, no início do desenvolvimento oral em L2 o sujeito não elabora frases complexas nesse idioma, uma vez que seus recursos atencionais estão sendo totalmente usados no esforço de lembrar palavras em L2 com a pronúncia correta. Por meio da prática, as palavras novas (e suas respectivas pronúncias) são automatizadas e aí o aprendiz pode dedicar os recursos atencionais que sobram para elaborar frases mais complexas ou, ainda, mensagens mais completas.

Ainda que essa teoria explique o desenvolvimento de vários tipos de habilidades complexas, no caso da aquisição de L2, ela tem que ser vista com certo cuidado, uma vez que dominar uma L2 não equivale a dizer que o aprendiz acumulou vocabulário e gramática suficiente por meio da prática. Em outras palavras, uma pessoa, ainda que praticasse muito certos insumos linguísticos, não poderia aprender uma L2 perfeitamente apenas com a prática ou repetição de certo repertório linguístico. Temos registros científicos (MCLAUGHLIN, 1987; 1990) de que os aprendizes de L2 passam por um período de reestruturação linguística, durante o qual a performance do aprendiz de L2 piora ao invés de melhorar. Ora, se o aprendizado de L2 pudesse ser explicado como sendo o simples acúmulo de conhecimento, através da prática,

então o desempenho de aprendizes de L2 deveria seguir uma linha ascendente e linear. Sabemos que isso não ocorre e que a interlíngua (a língua que o aprendiz está aprendendo) (SELINKER, 1972) é usada de forma irregular, cheia de altos e baixos, e sua produção, durante o desenvolvimento, se assemelha a uma linha em formato U até o período de reestruturação terminar e o desempenho voltar a melhorar de forma linear e ascendente novamente. Assim, a visão de que a aquisição de L2 se dá por meio da prática e repetição não pode ser totalmente aceita; precisamos ter em mente o que outros pesquisadores (MURANOI, 2007; DEKEYSER, 1998) já alertaram: os efeitos da prática na aquisição de certas formas gramaticais vai depender das características linguísticas dessas formas.

Ainda que a prática não possa, sozinha, explicar a aquisição de L2, ela tem um papel preponderante na formação dessa habilidade e pode ser ligada a outro conceito muito importante para a TPI no caso de L2, que é a produção de L2, que, por sua vez, está ligada a três conceitos centrais da TPI: o insumo, o processamento central de informação e o resultado.

Em termos linguísticos, o insumo pode ser entendido como todo o estímulo linguístico (o que entra, ou seja, o que o aprendiz escuta, vê ou lê), o processamento central ao processo pelo qual o insumo é acionado para produzir o resultado, nesse caso a fala ou a escrita em L2. De acordo com VanPatten (1990, 1996) e Skehan (1996, 1998), no caso do aprendizado de L2, o insumo é processado primordialmente com foco no significado antes de ser processado com foco na forma. Para que os aprendizes de L2 processem formas sem significado, eles devem fazer isso sem nenhum custo para seus recursos atencionais (da MT). Conclui-se, pelo exposto, que abordagens baseadas na simples compreensão de insumo linguístico – como a abordagem natural de Krashen e Terrel (1983), por exemplo – não dariam conta de direcionar a atenção dos aprendizes de L2 para a forma do insumo linguístico, pois essas abordagens são dominadas pela necessidade de extrair significado do insumo em L2. Assim, fica patente que a produção em

L2 é uma condição essencial para a sua aquisição. Reiterando, não é possível aprender uma L2 apenas escutando-a ou lendo-a.

Durante a produção de L2, os aprendizes processam língua de maneira diferente do processamento durante a compreensão de L2, uma vez que durante a compreensão de L2 há outros fatores (pistas contextuais, gestos, entre outros) ajudando o aprendiz a entender a mensagem. O mesmo não vale para produção, ou seja, para produzir algo em L2, o aprendiz é obrigado a fazer um processamento gramatical (FINARDI, 2010; IZUMI, 2003; SKEHAN, 1998; SWAIN, 1985) e, em consequência, o nível de análise sintática e trabalho durante a produção de L2 é maior, mais profundo e possivelmente mais difícil do que durante a compreensão de L2, razão pela qual a maioria dos aprendizes de L2 alegam entender mais do que falar ou escrever na L2, eis a razão psicolinguística para tal fenômeno.

Segundo Swain (1995), a produção em L2 oferece, entre outras, as seguintes vantagens: ela representa uma oportunidade de praticar a língua e testar hipóteses; através dos “buracos” ou falhas na produção percebidos pelo aprendiz, este pode estar mais propenso a notar as formas deficitárias em futuros encontros com as mesmas. Skehan (1998), outro entusiasmado proponente da produção durante o aprendizado de L2, ressalta, além dessas, as seguintes vantagens: a produção gera um insumo melhor, por meio do *feedback* que os aprendizes recebem e também força o processamento sintático dando ao aprendiz autoinsumo. Segundo Ellis (2003, p. 111), essa última função é a mais importante uma vez que, ao notar o que ainda não sabem, os aprendizes estão mais propensos a perceber essas formas no futuro.

A fim de dar uma resposta para os críticos da TPI que viam o aprendizado de L2 como sendo diferente dos outros tipos de aprendizado explicados por essa teoria baseada na prática, Skehan (1998) se ancorou nas teorias do duplo processamento da mente para propor sua teoria de aprendizagem de L2 baseada em *Tarefas*. Ao revisar o aprendizado de L1, Skehan notou que as crianças passam por um

processo de lexicalização e sintacticalização da língua antes de relexicalizar a língua novamente. De acordo com esse autor, o processo de lexicalização e sintacticalização da língua não pode ocorrer na L2 a menos que seja forçado pela produção que faz com que o aprendiz analise a língua em um nível sintático.

Skehan, ancorado na teoria do duplo processamento da mente que vê nosso sistema cognitivo como sendo composto por dois subsistemas – um baseado na produção de regra (responsável pela análise) e outro baseado na produção de memória (baseado na síntese) –, sugere que o aprendizado de L2 se dá quando os itens a serem aprendidos passam de um sistema para outro. A produção baseada no sistema de regras e análise é mais lenta e requer atenção (da memória de trabalho) e processos controlados para sua execução. Já a produção baseada no sistema de memória é rápida e não requer atenção, pois usa processos automáticos para sua execução. Esse movimento de transferência de itens de um sistema para outro ou de sintacticalização e sintetização de língua é o que permite que o aprendiz de L2 tenha esse repertório linguístico disponível nos dois sistemas, podendo usar um ou outro, dependendo das condições de processamento. Quando falamos, por exemplo, temos a pressão temporal para produzir mensagens de forma rápida. Assim, seria impossível produzir mensagens baseadas somente na análise de regras, visto que a produção baseada na análise demora muito mais do que a produção baseada na síntese. Assim, para sermos fluentes, teríamos que produzir itens que estivessem disponíveis na memória, ou seja, que tivessem sido automatizados, não requerendo, para sua produção, recursos atencionais. Já quando vamos escrever e queremos priorizar a acurácia ou complexidade da língua, podemos lançar mão da análise e produzir língua baseada no sistema de produção de regras. Assim, se levarmos em consideração que durante a produção podemos priorizar diferentes aspectos tais como a fluência, a acurácia ou a complexidade da língua, o aprendiz de L2 poderia usar tanto um sistema quanto outro, de acordo com sua necessidade e finalidade. De fato, alguns estudos mostram como essas trocas de

foco entre acurácia, fluência e complexidade da fala em L2 se dão dependendo da tarefa sendo executada, como relatam, por exemplo, Finardi e Prebianca (2006) e Porcino e Finardi (2012).

Para Skehan, a aquisição de L2 difere da aquisição de L1 uma vez que os aprendizes de L2 possuem conhecimento de mundo, apesar de não possuírem conhecimento linguístico em L2, e, por isso, são obrigados a usar mais estratégias de compreensão (como as pistas semânticas e de contexto) do que os aprendizes de L1 para superar essa limitação linguística durante a compreensão. Nessa visão de aprendizagem, a produção é essencial para forçar o aprendiz de L2 a processar o insumo linguístico a nível sintático (e não apenas semântico), impelindo, assim, a transferência de itens do sistema baseado na memória (sintetizado) para o sistema baseado na regra (analisado ou sintaticalizado). Tanto a análise quanto a síntese da língua são necessárias para o aprendizado de L2: a primeira, para permitir a criatividade, complexidade e acurácia das mensagens; a segunda, para permitir a fluência.

Ainda segundo Skehan (1998), o sistema baseado na regra é flexível, criativo e prioriza a análise, mas essas vantagens são pagas por um pesado fardo de processamento durante o uso da língua, pois as regras requerem processos complexos de construção e atenção. Já o sistema baseado na memória é mais rígido e rápido, porque não requer muita análise ou computação interna, porém essas vantagens também são pagas com uma maior impenetrabilidade (por exemplo, de ações pedagógicas). Durante o aprendizado de L2, o aprendiz deverá passar pelos processos de lexicalização, sintaticalização e relexicalização num ciclo de análise (dos itens do sistema baseado em regras) para síntese (para incluir itens no sistema baseado na memória) a fim de que a língua, por meio da produção nos dois sistemas, possa estar disponível como uma regra ou como um traço de memória (uma expressão memorizada), imitando, assim, o que ocorre na aquisição de L1.

A teoria de aprendizado de L2 de Skehan (1998) pode ser resumida pelos seguintes princípios psicolinguísticos:

- Nosso sistema cognitivo (mais especificamente a memória de trabalho) não tem capacidade ilimitada para processar exaustivamente a L2 (VANPATTEN, 1996; DOUGHTY, 1991);
- O significado tem prioridade na decodificação de L2 e, como consequência disso, a forma só será apreendida se for de alguma forma manipulada para que o aprendiz possa atentar para ela (VANPATTEN, 1990, 1996; VANPATTEN; CADIerno, 1993);
- A língua é representada no nosso sistema cognitivo em forma de regras ou expressões memorizadas;
- Durante a comunicação natural, as pessoas produzem linguagem lexicalizada (memorizada) a menos que haja condições benéficas de processamento (mais tempo) permitindo a construção de linguagem complexa, analisada pelo sistema baseado na produção de regras (ELLIS, 1987; CROOKES, 1989; SKEHAN, 1992; FOSTER; SKEHAN, 1996).

Assim, seria possível resumir a visão de Skehan sobre o aprendizado de L2 como sendo a transferência de itens do sistema baseado na memória para o sistema baseado na regra, e vice-versa, por meio da produção de L2, forçando o aprendiz (com capacidade de memória limitada) a fazer tanto a análise quanto a síntese da língua por meio dos processos de lexicalização, sintaticalização e relexicalização, e operando nesses dois sistemas (baseado na regra ou na memória), segundo as condições de processamento da mensagem (mais ou menos tempo, necessidade de fluência ou acurácia, etc).

Skehan revisou esses princípios da psicolinguística aplicados ao aprendizado de L2 a fim de propor uma metodologia de ensino de L2. Chegamos, finalmente, à abordagem baseada em tarefas (*Tarefas*). Essa abordagem parte do pressuposto de que, por meio da manipulação de tarefas pedagógicas e das condições em que as tarefas são executadas, os professores de L2 podem fazer com que os aprendizes de L2 tenham sua atenção direcionada para diferentes aspectos da produção de L2 (fluência, acurácia, complexidade, densidade lexical, etc), ora

usando mais um sistema do que o outro, incluindo itens tanto em um como em outro sistema. Os estudos citados anteriormente neste trabalho (FINARDI; PREBIANCA, 2006; PORCINO; FINARDI, 2012) são exemplos dessas manipulações pedagógicas com intuito de pesquisar e desenvolver diferentes aspectos da produção oral em L2.

A definição de tarefas pedagógicas, bem como da abordagem de ensino de línguas baseada em tarefas (*Tarefas*), não é unânime nem livre de críticas, ao contrário, essa abordagem deu origem a diversas discussões em torno das diversas definições de tarefas pedagógicas e de como essa abordagem deveria ser implementada na sala de aula de L2.

Long (1989) define *Tarefa* como sendo parte de um trabalho realizado por si mesmo ou outrem e cita exemplos como pintar uma cerca, vestir uma criança, preencher um formulário ou comprar um par de sapatos. Em outras palavras, qualquer uma das inúmeras “tarefas” que nós executamos diariamente no trabalho, no lazer ou entre os dois. Richards, Platt e Platt (1992) definem *Tarefa* como sendo uma atividade feita para apoiar certo objetivo de aprendizado, tal como usar o telefone para obter informação ou desenhar mapas seguindo instruções dadas oralmente. Candlin (1987) vê *Tarefas* como sendo atividades que envolvem o aprendiz e o professor em procedimentos cognitivos e comunicativos aplicados a conhecimento novo e antigo a fim de solucionar um problema. Ellis (2003) define *Tarefa* como tendo um objetivo definido e como sendo uma atividade na qual a principal preocupação é com o conteúdo da mensagem. Ele também distingue entre os termos “tarefa focada” e “tarefa não focada”, sendo a primeira aquela usada para selecionar ou instigar o uso de uma estrutura linguística específica, por meio da elaboração ou pelo uso dos procedimentos pedagógicos para focar a atenção na forma, enquanto a segunda seria aquela tarefa na qual amostras gerais da língua seriam produzidas. Ele também distingue entre “tarefas focadas” e exercícios gramaticais, dizendo que estes são elaborados para permitir a prática de estruturas linguísticas específicas de forma contextualizada e que, nas tarefas focadas, o aprendiz não sabe de antemão (porque o professor não informa) qual é a estrutura linguística específica que

deve usar, tratando, portanto, a tarefa focada da mesma forma que ele trataria a tarefa não focada. Assim, no caso do exercício, a atenção à forma específica seria intencional, enquanto na tarefa focada a atenção seria incidental. Já para Prabbhu (1987), *Tarefa* é algo que faz com que o aprendiz pense chegando a um resultado, partindo de certa informação, e esse processo pode ser regulado pelo professor. Independente da definição de tarefa adotada pode-se sugerir que todas elas compreendem a solução de um problema ou execução de uma atividade por meio do uso de faculdades cognitivas e comunicativas e o processamento de significado em L2.

Finardi (2011) analisou crenças de futuros professores de inglês sobre a abordagem baseada em *Tarefas* durante a prática do estágio obrigatório curricular e constatou que, apesar de os alunos terem aulas teóricas sobre essa abordagem e apesar de terem elaborado planos de aula baseados nela para usar durante o estágio, na prática, o uso dessa abordagem era limitado pelos seguintes fatores conforme relatado pelos futuros professores:

1. A dificuldade associada à elaboração dessas tarefas, uma vez que elas requerem que o professor prepare materiais próprios a cada aula (e para cada aluno), tendo que empenhar mais tempo e esforço de pesquisa a fim de entender as necessidades e objetivos dos alunos para poder elaborar essas tarefas;
2. A dificuldade em montar um currículo baseado em tarefas, já que as mesmas são propostas a partir das necessidades e os objetivos dos alunos, que vão mudando durante o curso;
3. A dificuldade associada à avaliação do curso, pois as tarefas são focadas no significado (e no processo de aprendizado) e as provas, em geral, na forma (ou no conteúdo do aprendizado). Daí decorre que o que é ensinado nem sempre equivale ao que é cobrado durante as avaliações.

As dificuldades apontadas pelos estagiários de letras inglês em relação à adoção da abordagem baseada em tarefas para o ensino de L2 são de fato relevantes e devem ser levadas em consideração quando

da escolha da abordagem a ser usada para o ensino de L2; entretanto, uma vez que as vantagens preconizadas para o uso de dita abordagem são também significativas, este estudo sugere uma reflexão sobre possíveis maneiras de superar algumas dessas dificuldades na prática.

Grande parte das dificuldades apontadas para o uso de *Tarefas* no ensino de L2 se relaciona à valorização do trabalho docente. A fim de evitar discussões políticas sobre o tema, vou me ater, neste trabalho, à discussão metodológica. Uma maneira de usufruir das vantagens do uso dessa metodologia (*Tarefas*) sem sobrecarregar os professores é aliar forças por meio do ensino interdisciplinar ou do Ensino de L2 por meio de Conteúdos Diversos (*Conteúdos*). Se mais de um professor estiver envolvido no processo de elaboração e implementação de materiais didáticos o trabalho é dividido e torna-se mais relevante para o aluno. Explico: em vez de ensinar regras gramaticais e palavras em L2 – ou seja, em vez de ensinar língua em L2, o professor de L2 pode se unir, por exemplo, ao professor de geografia e ensinar a entender um mapa em L2 – isto é, o professor de L2 pode ensinar outros conteúdos, em L2. O mesmo pode (e, acredito, deve) ser feito para todas as disciplinas tendo em vista que, ao manipular conteúdos (e significados) diversos em L2, estaremos preparando os alunos para efetivamente usar a L2 de forma crítica. Assim, a abordagem de *Conteúdos* sugere que, em vez de ensinar língua, o professor deve ensinar conteúdos por meio da língua. Essa simples inversão é significativa pois, ao mudarmos o conteúdo de ensino, mudamos o resultado também.

A abordagem de ensino de línguas por meio de *Conteúdos* diversos, também conhecida como Educação Bilíngue (ROCHA; CORREA; SALGADO, 2010), Método de Ensino de Línguas e Conteúdos Integrados (Content and Language Integrated Learning – CLIL, em inglês), Método de Ensino Baseado no Conteúdo (Content Based Instruction – CBI, em inglês) ou ainda Método de Ensino por Meio do Inglês (English Medium Instruction – EMI, em inglês), tem

sido muito utilizada na Europa, principalmente no ensino superior com vistas à internacionalização dessas instituições¹⁵.

Podemos dizer que a abordagem de *Conteúdos* surgiu no bojo das discussões sobre a necessidade de incentivar o aprendizado de línguas durante a consolidação da Comunidade Europeia e representa apenas uma pequena parcela do trabalho realizado desde a década de 90 até hoje, principalmente por pesquisadores europeus (PEREZ-VIDAL, 1997; MARSH; MARSLAND, 1999; NIKULA; MARSH, 1997). Como resultado do desejo de melhorar as habilidades linguísticas no cenário globalizado atual, essa abordagem tem se tornado cada vez mais difundida sobretudo na Europa por se acreditar tratar-se da maneira mais eficaz de melhorar a proficiência numa língua estrangeira sem ter que se dedicar tanto tempo ao seu ensino (CASTILLA Y LEÓN, 2013).

Segundo Hannon (2013), as pressões da globalização também se fazem sentir no ensino superior que lida com questões de mobilidade social e, mais recentemente, acadêmica, além do desenvolvimento de novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e a competição geopolítica que ultimamente tem resultado numa reavaliação dos serviços prestados pelo Estado, entre eles o ensino superior. A necessidade de se apropriar de valores ligados à globalização tais como a proficiência em línguas estrangeiras (especialmente depois da Resolução de Bologna firmada em 1999 e que tinha como objetivo padronizar o ensino superior na Europa, a fim de possibilitar uma melhor integração regional e mobilidade acadêmica) fez com que várias universidades europeias também adotassem a abordagem de *Conteúdos* tanto na graduação quanto na pós-graduação. Percebeu-se também que era necessário chegar a um denominador

15 Por exemplo: Brady (2008); Coleman (2006); Coyle, Hood e Marsh (2010); Dalton-Puffer (2011); Dalton-Puffer, Nikula e Smit (2010); Doiz, Lasagabaster e Sierra (2013); Fortanet-Gomez e Räisänen (2008); Jacobs (2007); Knight (2008); Lave e Werger (1991); Lin e Martin (2005); Linares, Morton e Whittaker (2012); Marsch e Wolff (2007); Mauraren e Ranta (2008, 2009); Neumann (2001); Ruiz de Zarobe, Sierra e Gallardo Del Puerto (2011); Seidlhoffer (2011); Shohamy (2006); Smit (2010a, 2010b); Smit e Dafouz (2012); Veronesi e Nickening (2009); Wächter e Mainworn (2008); Wilkinson (2004); Wilkinson e Zegers (2007).

comum com relação à língua que seria usada na academia e, tendo em vista o fato de que o inglês já era o idioma de maior circulação do conhecimento científico (GRADDOL, 2006), muitas universidades europeias passaram a ofertar cursos de conteúdos diversos em inglês na graduação e na pós-graduação usando a abordagem de *Conteúdos* como política de internacionalização e corrida para se posicionarem estrategicamente no ranque das melhores universidades.

Podemos dizer que a abordagem de ensino de línguas por meio de *Conteúdos* diversos e a abordagem de ensino por meio de *Debates* se baseiam nos pressupostos psicolinguísticos da Teoria da Informação, pois requerem a produção focada no significado como meio de aprender a forma de maneira tangencial e subconsciente. Podemos até dizer que a abordagem de ensino baseada em *Debates* pode ser uma forma de abordagem baseada em *Conteúdos* e/ou *Tarefas*, dependendo de como ela seja implementada.

Na abordagem baseada em *Debate*, os alunos recebem temas para pesquisar e preparar suas falas que devem expressar opiniões informadas sobre o tema proposto. Uma forma de fazer isso é escolher um tema (que também pode ser visto como um conteúdo ou uma tarefa), e dar a cada grupo uma afirmação sobre o tema proposto. Cada grupo deverá pesquisar o tema e formar sua opinião sobre a afirmação recebida, ou seja, deve se posicionar criticamente sobre o tema e a afirmação recebida expondo suas razões informadas, em L2.

Entendo que essas três abordagens se baseiam nos pressupostos psicolinguísticos da Teoria da Informação, que entende que uma L2 é melhor aprendida quando o foco recai no significado e não na forma, e creio que a abordagem baseada em *Conteúdos* e a abordagem baseada em *Debates* possam estimular o desenvolvimento do pensamento crítico por meio do uso de L2 e, ao mesmo tempo, ajudar a superar as dificuldades relacionadas à elaboração de tarefas didáticas identificadas por Finardi (2011) a partir de trabalho colaborativo. Segundo a metodologia de *Debates*, os alunos deveriam debater te-

mas em L2 (que podem ser sugeridos por professores de diversas disciplinas para fomentar o desenvolvimento do pensamento crítico) a fim de desenvolver o raciocínio e poder argumentativo nessa língua. Isso pode ser feito por meio da metodologia de *Tarefas* (elaborando tarefas como pesquisar, elaborar argumentos e contra-argumentos) e da metodologia de *Conteúdos* (usando temas relacionados a conteúdos diversos, em L2). Assim, a metodologia baseada em *Tarefas* poderia ser aliada à de *Conteúdos* e de *Debates*, unindo esforços docentes, minimizando o custo (trabalho) da elaboração de tarefas e maximizando as oportunidades de aprendizado de L2 e desenvolvimento de pensamento crítico dos alunos: o casamento perfeito!

A reflexão proposta neste trabalho não pretende disfarçar os

CONCLUSÃO

A reflexão proposta neste artigo não pretende disfarçar os problemas relacionados à elaboração, implementação e avaliação de tarefas e atividades pedagógicas baseadas nessas abordagens para o ensino de línguas estrangeiras identificados em Finardi (2011). Entretanto, em razão das diversas vantagens preconizadas pelo uso dessas abordagens (das quais destacamos: a possibilidade de manipular a atenção do aprendiz por meio da elaboração de tarefas didáticas, focando em diferentes aspectos da produção durante o aprendizado; a origem dessas metodologias na análise de necessidades do aprendiz; o desenvolvimento de pensamento crítico e de outros conteúdos em L2), o presente estudo conclui que há espaço para uma inclusão crítica dessas abordagens no ensino de L2 desde que os professores colaborem entre si reduzindo a carga de trabalho inerente à elaboração e implementação de tarefas didáticas, aumentando, assim, as possibilidades de uso de abordagens críticas de ensino.

REFERÊNCIAS

ASHCRAFT, M. **Human memory and cognition**. New York: Harper Collins, 1994.

BADDELEY, A. **Essentials of human memory**. East Sussex: Psychology Press, 1999.

_____. **Human memory: theory and practice**. Hove: Lawrence Erlbaum, 1990.

BRADY, A. Developing a civic education vision and practice for foreign-additional-other (FAO) language and content integration in higher education. In: WILKINSON, R.; ZEGERS, V. (Ed.). **Realizing content and language integration in higher education**. Maastricht: Maastricht University Language Center, 2008. p. 96-109.

CANDLIN, C. Towards task-based language learning. In: CANDLIN, C.; MURPHY, D. F. (Ed.). **Language learning tasks**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1987. p. 5-22.

CARPENTER, P.; JUST, M. The role of working memory in language comprehension. In: KLAHR, D.; KOTOVSKY, K. (Ed.). **Complex information processing: the impact of Herbert A. Simon**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1989. p. 31-68.

CASTILLA y LEÓN, Espanha. The effects of CLIL from the perspective of in-service teachers in Salamanca. **Educação e Formação**, v. 8, 2013. Disponível em: <www.exedrajournal.com>.

COLEMAN, J. English-medium teaching in European higher education. **Language Teaching**, v. 39, n. 1, p. 1-14, 2006.

COYLE, D.; HOOD, P.; MARSH, D. **CLIL**. Content and language integrated learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CROOKES, G. Planning and interlanguage variation. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 11, p. 367-383, 1989.

DANEMAN, M.; CARPENTER, P. Individual differences in working memory and reading. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, v. 19, p. 450-466, 1980.

DEKEYSER, R. Beyond focus on form: cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In: WILLIAMS, C. D. J. (Ed.). **Focus on form in classroom second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 42-63.

_____. **Practice in a second language**: perspectives from applied linguistics and cognitive psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

DAFOUZ, E.; GUERRINI, M. C. **CLIL across educational levels**. Madrid: Richmond, 2007.

DALTON-PUFFER, C. Content and language integrated learning: from practice to principles? **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 31, p. 182-204, 2011.

DALTON-PUFFER, C.; NIKULA, T.; SMIT, U. Language use and language learning in CLIL classrooms: current findings and contentious issues. In: _____ (Ed.). **Language use and language learning in clil classrooms**. Amsterdam: John Benjamins, 2010. p. 279-292.

DOIZ, A.; LASAGABASTER, D.; SIERRA, J. Globalisation, internationalisation, multilingualism and linguistic strains in higher education. **Studies in Higher Education**, v. 38, n. 9, p. 1-15, 2013.

_____. Internationalisation, multilingualism and English-medium instruction. **World Englishes**, v. 30, n. 3, p. 345-359, 2011.

DOUGHTY, C. Second language instruction does make a difference. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 13, n. 4, p. 431-469, 1991.

ELLIS, R. Interlanguage variability in narrative discourse: style shifting in the use of the past tense. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 9, p. 12-20, 1987.

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

FINARDI, K. Crenças de estagiários de letras inglês sobre a prática nas escolas públicas – um estudo de caso. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, III., 2011, Taubaté. **Anais...** Taubaté: Editora da Unitau, 2011, p. 403-419.

_____. **Working memory capacity and the acquisition of a syntactic structure in L2 speech**. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2010.

FINARDI, K.; PREBIANCA, G. Working memory capacity and speech production in L2: evidence from a picture description task. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 14, p. 231-260, 2006.

FORTANET-GÓMEZ, I.; RÄISÄNEN, C. **ESP in European higher education**. Integrating Language and Content. Amsterdam: John Benjamins, 2008.

FORTKAMP, M. Working memory capacity and L2 speech production: an exploratory study. Tese (Doutorado em Letras Inglês e Literatura Correspondente) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

FOSTER, P.; SKEHAN, P. The influence of planning and task type on second language performance. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 18, n. 3, p. 299-323, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRADDOL, D. **English next**. London: British Council, 2006.

IZUMI, S. Comprehension and production processes in second language learning: in search of the psycholinguistic rationale of the output hypothesis. **Applied Linguistics**, v. 24, n. 3, p. 168-196, 2003.

JACOBS, C. Integrating content and language: whose job is it anyway? In: WILKINSON, R.; ZEGERS, V. (Ed.). **Researching content and language integration in higher education**. Maastricht: Maastricht University Language Center, 2007. p. 35-47.

JUST, M.; CARPENTER, P. A capacity theory of comprehension: individual differences in working memory. **Psychological review**, v. 98, p. 122-149, 1992.

KNIGHT, J. **Higher education in turmoil**: the changing world of internationalisation. Rotterdam: Sense, 2008.

KRASHEN, S.; TERREL, T. **The natural approach: language acquisition in the classroom.** Oxford: Pergamon, 1983.

LAVE, M.; WENGER, E. **Situated learning.** Legitimate peripheral participation. Cambridge: University of Cambridge Press, 1991.

LIN, A. M. Y.; MARTIN, P. W. **Decolonisation, globalisation.** Language in education policy and practice. Bristol: Multilingual Matters, 2005.

LLINARES, A.; MORTON, T.; WHITTAKER, R. **The roles of languages in CLIL.** Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

LONG, M. A role for instruction in second language acquisition: task-based languagetraining. In: HYLSTENSTAM, K.; PIENEMANN, M. **Modelling and assessing second language acquisition.** Clevedon: Multilingual Matters, 1985. p. 77-99.

_____. Task, group, and task-group interactions. **University of Hawaii Working Papers in ESL**, v. 8, n. 2, p. 1-26, 1989.

MCLAUGHLIN, B. Restructuring. **Applied Linguistics**, v. 11, n. 2, p. 113-128, 1990.

_____. **Theories of second language learning.** London: Edward Arnold, 1987.

MCLAUGHLIN, B.; HEREDIA, R. Information-processing approaches to research on second language acquisition and use. In: RITCHIE, W. C.; BATHIA, T. K. (Ed.). **Handbook of second language acquisition.** San Diego: Academic Press, 1996. p. 213-228.

MARSH, D.; MARSLAND, B. (Ed.). **CLIL initiatives for the millennium**: report on Ceilink Think-Tank. Finland: University of Jyväskylä, 1999.

_____. **Learning with languages**: a professional development programme for introducing content and language integrated learning. Finland: University of Jyväskylä, 1999.

MARSH, D.; MARSLAND, B.; STENBERG, K. **Integrating competencies for working life**. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2001.

MARSH, D.; WOLFF, D. **Diverse contexts** – converging goals. CLIL in Europe. Frankfurt: Peter Lang, 2007.

MAURANEN, A.; RANTA, E. **English as a lingua franca**. Studies and findings. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2009.

MAURANEN, A.; RANTA, E. English as an academic lingua franca – the Elfa project. **Nordic Journal of English Studies**, v. 7, n. 3, p. 199-202, 2008.

MURANOI, H. Output practice in the L2 classroom. In: DEKEYSER, R. M. (Ed.). **Practice in a second language**: perspectives from applied linguistics and cognitive psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. p. 51-84.

NEUMANN, R. Disciplinary differences in university teaching. **Studies in Higher Education**, v. 26, n. 2, p. 135-146, 2001.

NIKULA, T.; MARSH, D. **Language and content integrated learning in the primary and secondary school sector**. Helsinki: National Board of Education, 1997.

PÉREZ-VIDAL, C. Language teacher training and bilingual education in Spain. In: CRAEN, P. V.; WOLFF, D. (Ed.). **Language teacher training and bilingual education** (Technical Report.

Thematic Network Project, n. 9, Bilingual Education: Evaluation Conference). Lille: University of Lille III, 1997.

PORCINO, M. C.; FINARDI, K. A tensão entre a acurácia e a fluência na fala em L2: evidências de tarefas comunicativas. **The Specialist**, v. 33, p. 25-44, 2012.

PRABBHU, N. S. **Second language pedagogy: a perspective**. London: Oxford University Press, 1987.

RICHARDS, J.; PLATT, J.; PLATT, H. (Ed.). **The Longman dictionary of language teaching and applied linguistics**. Harlow: Longman, 1992.

ROCHA, W.; CORREA, T.; SALGADO, A. C. Educação bilíngue e content-based instruction: perspectivas para o ensino de línguas no Brasil. **Eletras**, v. 20, n. 20, jul. 2010.

RUIZ DE ZAROBÉ, Y., SIERRA, J. M.; GALLARDO DEL PUERTO, F. **Content and foreign language integrated learning**. Contributions to multilingualism in european contexts. Bern: Peter Lang, 2011.

SCHMIDT, R. Psychological mechanisms underlying second language fluency. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 14, n. 4, p. 357-385, 1992.

SEIDLHOFER, B. **Understanding English as a lingua franca**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

SELINKER, L. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics**, v. 10, p. 209-231, 1972.

SHAH, P.; MIYAKE, A. Models of working memory. In: MIYAKE, A.; SHAH, P. (Ed.). **Models of working memory**. mechanisms of active maintenance and executive control. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 1-27.

SHOHAMY, E. **Language policy**. hidden agendas and new approaches. London: Routledge, 2006.

SKEHAN, P. **A cognitive approach to language learning**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

_____. A framework for the implementation of task-based instruction. **Applied Linguistics**, v. 17, n. 1, p. 38-62, 1996.

_____. Second language acquisition strategies and task-based learning. **Thames Valley University Working Papers in ELT**, v. 1, p. 178-208, 1992.

SMIT, U. Conceptualising English as a lingua franca (ELF) as a tertiary classroom language. **Stellenbosch Papers in Linguistics**, v. 39, p. 59-74, 2010a.

_____. **English as a lingua franca in higher education**. A longitudinal study of classroom discourse. Berlin: De Gruyter Mouton, 2010b.

SMIT, U.; DAFOUZ, E. Integrating content and language in higher education: an introduction to English-medium policies, conceptual issues and research practices across Europe. **Aila Review**, v. 25, p. 1-12, 2012.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In: SEIDHOFER, G. C. B. (Ed.). **Principles and practice in applied**

linguistics: studies in honour of H. G. Widdowson. Oxford: Oxford University Press, 1985. p. 125-144.

VANPATTEN, B. Attending to form and content in the input. An experiment in consciousness. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 12, p. 287-301, 1990.

_____. **Input processing and grammar instruction.** Norwood: Ablex, 1996.

VANPATTEN, B.; CADIerno, T. Explicit instruction and input processing. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 15, n. 2, p. 225-244, 1993.

VERONESI, D.; NICKENING, D. **Bi- and multilingual universities: european perspectives and beyond.** Conference Proceedings. Bozen-Bolzano: Bozen-Bolzano University Press, 2009.

WÄCHTER, B.; MAIWORM, F. **English taught programmes in european higher education: the picture in 2007.** Bonn: Lemmens, 2008.

WILKINSON, R. **Integrating content and language: meeting the challenge of a multilingual higher education.** Proceedings of the ICL Conference, October, p. 23-25, 2003. Maastricht: University Pers Maastricht, 2004.

WILKINSON, R.; ZEGERS, V. **Researching content and language integration in higher education.** Nijmegen: Valkhof Pers, 2007.

UM ENSAIO SOBRE O ENSINO DE INGLÊS NA CONTEMPORANEIDADE

Rosana Ferrareto Lourenço Rodrigues

There has never been a language so widely spread or spoken by many people as English.

David Crystal (2003, p. 189)

A necessidade de buscar informações em nível mundial fez com que o inglês se tornasse o idioma universal da comunicação entre todos os povos do mundo e se transformasse em uma das ferramentas mais importantes em vários domínios sociais: na mídia, nos negócios, na ciência, na academia, no turismo, nas relações interpessoais. Atualmente, há estimativas que sugerem a existência de um total superior a um bilhão e meio de praticantes de inglês em todos os continentes. Acredita-se que o domínio desse idioma é algo que pode garantir o sucesso profissional e pessoal em um mundo cada vez mais globalizado. Assim sendo, aprender inglês é uma necessidade básica para profissionais de várias áreas, para universitários e para todos aqueles que almejam conhecer novos países e novas pessoas por meio de viagens ou a partir da internet. A proficiência no idioma pode garantir uma boa formação acadêmica, o ingresso no competitivo mercado de trabalho e pode até mesmo significar voz política em muitas decisões e resoluções de conflitos internacionais.

Muitas vezes visto como o novo esperanto do mundo, o inglês indubitavelmente atingiu o *status* de língua franca devido à globalização. Segundo Graddol (2006), a língua inglesa se encontra “profundamente estabelecida como a língua-padrão do mundo, como parte intrínseca da revolução global das comunicações”. Cerca de apenas um em cada quatro usuários de inglês no mundo é um falante nativo da língua (CRYSTAL, 2003). Muito além, é a língua internacional por excelência: há estimativas de que 85% das publicações científicas do mundo, 75% de toda comunicação internacional por escrito, 80% da informação armazenada em todos os computadores do mundo e 90% do conteúdo da internet são em inglês (SCHÜTZ, 2010). Estima-se que perto de 1,5 bilhão de pessoas no mundo – isto é, ¼ da população mundial – já possui algum grau de conhecimento da língua inglesa e/ou se encontra na situação de lidar com ela no seu dia a dia. Ou seja, “quem se recusa a adquirir um conhecimento mínimo da língua inglesa corre o perigo de perder o bonde da história” (RAJAGOPALAN, 2005, p. 149).

Entretanto, sobretudo nós, professores de língua inglesa, não podemos assumir a atitude ingênua de acreditar que o avanço da língua inglesa ocorreu simplesmente porque o mundo globalizado precisa de uma língua qualquer para facilitar a comunicação de ideias entre os mais diferentes povos do planeta. A língua inglesa está na situação em que se encontra hoje porque os países anglófonos, notadamente os Estados Unidos, passaram a gozar de poder hegemônico no mundo pós-Segunda Grande Guerra. Muitos acreditam que a sua propagação não tem sido um coincidente subproduto de mudança das relações globais, mas sim a política deliberada de países de língua inglesa para proteger e promover seus interesses econômicos e políticos.

Além de termos ciência desse processo, devemos nos atentar para o fato de que os paradigmas predominantes de análise da propagação de inglês em todo o mundo podem falhar, em geral, ao não problematizarem as causas e implicações dessa disseminação. A propagação do inglês é, por vezes, considerada como sendo natural, neutra e

benéfica. Uma análise mais crítica, no entanto, mostra que o inglês ameaça outras línguas, age como um guardião das posições de riqueza e prestígio tanto dentro das nações quanto entre elas e é a língua por meio da qual grande parte da distribuição desigual de recursos e do conhecimento opera.

Segundo Conrad e Fishman (1977, p. 5, apud PAIVA, 2005, p. 9), todos os países que usam a língua inglesa para algum propósito oficial estão ou estiveram submetidos à hegemonia política ou econômica de potências falantes do inglês. “O terceiro mundo não está mais sendo dominado essencialmente pela força armada, mas pela língua, matéria-prima do imperialismo cultural causado pela dependência econômica” (PAIVA, 2005, p. 26). Holborow (1999), ao mesmo tempo que relaciona a expansão do inglês ao avanço desenfreado do capitalismo selvagem, sob o manto do neoliberalismo, atribui a total impotência da linguística em lidar com questões políticas urgentes que envolvem a linguagem à decisão inaugural de Saussure de se concentrar na parte abstrata do objeto de estudo, em detrimento da dimensão social. Rajagopalan (2005, p. 137) defende a ideia de que “a língua nacional de um país não pode ser compreendida dissecando-se os seus fonemas e morfemas. É preciso abordá-la com um olhar diferente daquele que a ciência linguística nos propicia”. E ressalta que a língua como objeto de estudo está imbuída de valores simbólicos e emocionais e que, por isso, o papel do inglês no mundo de hoje não deve ser da alçada exclusiva dos cientistas da linguagem. Para Canagarajah (1999), tudo começa pela atitude que se assume diante do inglês. Tal atitude não precisa ser de subserviência ou de rejeição dos próprios valores por parte de quem aprende e passa a utilizar a língua para fins específicos.

Ademais, sabemos que, hoje, usar o inglês como língua franca não se trata só de submissão ou dependência. Mesmo reconhecendo que a penetração da língua inglesa no Brasil e no mundo tem, como variável que não pode ser ignorada, a presença hegemônica dos Estados Unidos no mundo, já é previsível dizer que dinheiro e ri-

queza material como garantias de poder são substituídos por informação e conhecimento como fatores determinantes na estruturação da sociedade humana.

Por todas essas razões é que este capítulo aborda a importância do inglês para refletir sobre seu ensino em uma sociedade globalizada.

O INGLÊS COMO LÍNGUA GLOBAL: UMA VISÃO PANORÂMICA

A discussão acerca das razões pelas quais podemos atribuir ao inglês o *status* de idioma global tem sido desencadeada pelos debates sobre o processo de globalização. O fato de uma língua se tornar global está no cerne da globalização por razões histórico-geográficas e socioculturais. No caso do inglês, Crystal (2003, p. 29) responde por que esse idioma se tornou o idioma global ou internacional:

Por que o inglês, e não alguma outra [língua], é uma língua global? Há duas respostas para essa questão: a primeira é geográfico-histórica e a outra é sociocultural. A resposta geo-histórica mostra como o inglês alcançou uma posição de preeminência. A resposta sociocultural explica porque ele assim permaneceu. Da combinação desses dois aspectos, surge uma língua que consiste em muitas variações, cada uma distinta em seu uso de sons, gramática, e vocabulário [...].

Quanto à primeira resposta, sabemos que a expansão do inglês foi propiciada pelas viagens pioneiras às Américas, à Ásia, às Antípodas. Essas expedições continuaram no século XIX com o desenvolvimento colonial na África e no Pacífico Sul. Hoje, o inglês tem representatividade em todos os continentes. E é “essa expansão de representatividade

de que torna uma realidade o fato de podermos aplicar a ele o rótulo de ‘língua global’” (CRYSTAL, 2003, p. 29).

A partir dessa reflexão proposta pelo autor em seu clássico livro *English as a global language* (2003), interessa-nos, sobretudo, entender a segunda resposta para, então, discutir as implicações que o ensino de inglês, dada a sua importância, tem em uma sociedade globalizada.

Para fins de contextualização sobre a obra a que recorreremos para introduzir essa questão, é interessante dizer que o autor procura examinar três questões em sua análise: as condições que conferem a um idioma o caráter de global; o motivo pelo qual o inglês se tornou esse idioma e prospecções sobre o seu futuro.

Na primeira questão, apresenta-se uma reflexão sobre o porquê da necessidade de um idioma internacional, os perigos desse fenômeno e as impossibilidades de detê-lo.

Nas considerações da segunda parte, há uma investigação sobre o motivo pelo qual o inglês se tornou esse idioma, baseando-se no contexto histórico e traçando um panorama sobre a origem da língua inglesa e sua expansão mundial. A fundamentação cultural e seu legado são discutidos nesse momento e revelam-se como firmadas pelo desenvolvimento político, a partir do crescimento do império britânico, e pelo acesso ao conhecimento, graças à Revolução Industrial. Segundo considerações de Crystal (2003, p. 80), as consequências linguísticas desse feito tiveram longo alcance. A nova terminologia dos avanços tecnológicos e científicos teve impacto imediato na língua, adicionando milhares de novas palavras ao léxico do inglês. Mas, o mais importante, segundo o autor, foi que os países estrangeiros que quisessem ter acesso a essas inovações, teriam de aprender inglês para delas se beneficiarem.

Hoje não é diferente. Em tempos de globalização, em que se discute inclusive a expansão do inglês pela Internet, o ensino de inglês como língua estrangeira (EFL – English as a Foreign Language) é uma realidade não só nos domínios escolares, sobretudo na academia, mas também nos domínios empresariais e até para fins de entreteni-

mento e gerenciamento de relações interpessoais. A diferença é que, naquela época, a história do inglês foi de rápida expansão e diversificação, com inovação após inovação vindo em direção ao uso da língua como o primeiro e único meio de expressão. “No final do século XIX, não havia uma opinião formada a respeito do que tenha feito do inglês a escolha natural desse progresso” (CRYSTAL, 2003, p. 83). Não havia um consenso que justificasse o papel do inglês. Crystal (2003, p. 95) relata que, quando as primeiras estações de rádio vieram ao ar, ninguém parecia dispensar nenhum tempo debatendo se deviam ou não transmitir os programas em inglês. Havia, sim, naturalmente, muita discussão sobre o tipo de inglês que devia ser usado. Mas a escolha do inglês, em primeira instância, não era assunto. Segundo Crystal (2003, p. 84), “não era novidade nenhuma o inglês ser tido como certo dessa maneira. [...] Contudo, a partir do século XX, surgiram situações em que constantemente discute-se seu *status*”.

A globalização, mais recentemente, no século XX, reacendeu a discussão sobre o papel do inglês, impulsionada por um contexto em que ensinar e aprender inglês se tornou um grande negócio por questões de sobrevivência e conveniência. É tido como certo que a língua inglesa desempenha, hoje, o papel de língua franca a serviço das relações humanas e das necessidades globais. Na análise de Crystal (2003), o legado cultural do inglês como língua franca é percebido nas relações internacionais, na mídia (a imprensa, a propaganda, as transmissões, o cinema, a música popular), nas viagens internacionais, nas questões de segurança internacional, na educação, na comunicação, no entretenimento.

Para Crystal (2003, p. 86), após a consolidação do inglês no período da Primeira Guerra Mundial, em 1919, em que o crescimento da influência linguística ocorria por meio da expansão política, está em destaque agora, mais importante do que nunca, a era do legado cultural do inglês pós-guerra, em que a era colonial e a revolução tecnológica são percebidas em escala internacional. Desse modo, o inglês emerge como meio de comunicação em áreas de crescimento

em que se redimensiona gradualmente o caráter da vida doméstica e profissional do século XX.

Além disso, o rápido crescimento do número de praticantes de inglês em tão curto tempo no mundo todo ilustra bem como esse idioma se tornou global. Mas, para Crystal (2003, p. 76), não ilustra a história toda, pois, “acima de tudo, quando uma língua chega a um novo país, não vem necessariamente a ser adotada. Ela tem que provar valer a pena”.

A partir desse percurso que até aqui traçamos, queremos chegar aos seguintes questionamentos, também apresentados por Crystal (2003, p. 77). Qual era o valor da língua inglesa enquanto ela crescia em estatura global durante o século XIX? De que maneira as pessoas a valorizam hoje? De que modos esse idioma é usado? Em que situações dependemos dele?

Crystal (2003, p. 77) salienta que as respostas a essas perguntas nos darão um senso de utilidade social para a língua. Na verdade, concordamos que esse ponto de vista é mais produtivo do que uma abordagem puramente histórica da expansão geográfica da língua inglesa para examinarmos sua importância em uma sociedade globalizada.

Uma pesquisa geo-histórica pode nos ajudar a ver o que aconteceu no passado, mas uma abordagem sócio-histórica é necessária para nos ajudar a explicá-la, e apenas uma abordagem cultural pode fazer sentido sobre o que provavelmente acontecerá no futuro (CRYSTAL, 2003, p. 77).

Na terceira e última parte do livro, para tratar do futuro do inglês como língua global, são tratadas questões sobre a sua rejeição em alguns países; sobre o que o autor denomina como *the new Englishes*; sobre seu caráter linguístico: gramática, vocabulário; e outros domínios. No que diz respeito às diferentes reações sobre

o inglês como língua franca, é interessante observar que ocorrem tanto sua difusão como indício de aceitação quanto sua rejeição em uma tentativa de proteção oriunda de um sentimento de ameaça trazida por uma língua dominante. Sobre esses sentimentos, Crystal (2003, p. 3) observa que:

E se o Inglês não é sua língua materna, você ainda pode ter sentimentos contraditórios sobre isso. Pode estar fortemente motivado a aprendê-lo [...], mas, ao mesmo tempo, sabe que vai ter um grande esforço para dominá-lo [...]. Tendo feito progressos, você se sentirá orgulhoso de sua realização, e vai saborear o poder comunicativo que tem à sua disposição, mas pode, contudo, sentir que os falantes nativos de inglês têm uma vantagem injusta sobre você. E se você vive em um país onde a sobrevivência de sua própria língua está ameaçada pelo sucesso de inglês, pode sentir-se invejoso, ressentido ou com raiva. Pode opor-se fortemente a uma ingenuidade populista, com seu tom simplista e muitas vezes sugestivamente triunfalista.

Esses sentimentos são naturais e apareceriam em situação de emergência de qualquer idioma, completa o autor. São sentimentos que dão margem ao medo, real ou imaginário, e medos levam a conflitos.

Além dos sentimentos de dominação e submissão sobre a disseminação do inglês, há ainda o de pertença. Segundo Wardhaugh (1987, p. 132, apud PAIVA, 2005, p. 13):

Há os que acreditam que junto com a língua inglesa, disseminada pelo rádio, agências internacionais de notícias e sistemas de comunicação por satélite, predomina um ponto de vista do mundo pela pers-

pectiva “desenvolvida” do ocidente. Um outro grupo acredita que é exatamente pela “neutralidade” da língua, no que diz respeito a valores, que está ocorrendo a disseminação rápida desse idioma. O inglês é então visto como uma língua do mundo, que não pertence a ninguém em especial.

Enquanto Crystal (2003) sustenta a concepção do inglês como língua global, há muitos outros estudiosos, especialmente Rajagopalan (2005), que defendem a ideia de estarmos presenciando o surgimento de uma nova língua, o World English. Segundo esse autor, a língua inglesa que circula no mundo, como meio de comunicação entre seus diferentes povos, não pode ser confundida com a língua que se fala nos Estados Unidos, no Reino Unido, na Austrália. “A língua inglesa, tal qual vai se expandindo no mundo inteiro, é um fenômeno linguístico *sui generis*” (RAJAGOPALAN, 2005, p. 151). O autor diz ser curioso o fato de a ideologia do World English não estar na língua, mas nas tentativas de ocultar sua presença e ascensão no mundo, o que deve incomodar aqueles que se julgam “legítimos donos” da língua inglesa: “É motivo de enorme orgulho e satisfação para os falantes nativos do inglês que sua língua seja um meio internacional de comunicação. Contudo, o fato é que ela é internacional apenas na medida em que deixa de ser a sua língua” (WIDDOWSON, 1994, p. 385, apud RAJAGOPALAN, 2005, p. 152).

Em todo caso, é recomendável que os profissionais atuantes no ensino de língua inglesa encontrem soluções que viabilizem um ensino que valorize e respeite sua origem e cultura e as etnias que adotam essa língua como língua estrangeira. Além disso, é preciso usar muito “bom senso ao formular políticas linguísticas em um mundo como hoje, onde, queiramos ou não, a globalização está em marcha acelerada e, ao que parece, irreversível, ao menos a curto prazo” (RAJAGOPALAN, 2005, p. 155). Essa e outras questões

são abordadas por Rajagopalan e outros autores na obra *A geopolítica do inglês* (2005).

A GEOPOLÍTICA ¹⁶ DO INGLÊS NO BRASIL E NO MUNDO

English had become the language 'on which the sun never sets'.

David Crystal (2003, p. 75)

Como exposto até aqui, as questões de ensino-aprendizagem relacionadas à língua inglesa têm implicações históricas, sociais e políticas. Do ponto de vista desses aspectos, Rajagopalan (2005, p. 135) aponta como uma possível abordagem de posicionamento mais eficaz quanto à hegemonia do inglês a adoção da noção de World English, que representa a língua inglesa adaptada aos vários contextos linguísticos.

Sobre a geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil, Rajagopalan (2005, p. 135) critica algumas propostas de enfrentamento da hegemonia do inglês. Segundo o autor (2005, p. 140-150), entre as propostas de enfrentamento estão: a rejeição sumária do inglês; a aceitação resignada do seu avanço; e a procura de um contrapeso (que seriam a francofonia, o pan-hispanismo, o esperanto ou o multilinguismo). Para o autor, todas essas propostas têm limitações, por implicações políticas, mas não são mutuamente excludentes. Há necessidade de uma atitude realista que ponha “ênfase na cooperação, em vez da competição” (RAJAGOPALAN, 2005, p. 156). Entretanto, muitos acreditam que outras línguas, tais como o espanhol, devam compartilhar com o inglês o *status* de língua global no século XXI.

16 Por geopolítica, entende-se toda rivalidade de poderes (e de influências) sobre territórios. A abordagem geopolítica de uma língua não se limita a examinar no mapa o alcance de sua extensão e seus limites com outras línguas ou a constatar a coincidência (ou a não coincidência) com as fronteiras desse ou daquele Estado (LACOSTE; RAJAGOPALAN, 2005, p. 7).

Sobre a tese de que o estatuto da língua inglesa estaria ameaçado pela imigração hispânica, conforme Douzet (2005, p. 33, apud HUNTINGTON, 2004), o grande afluxo de imigrantes, sobretudo mexicanos, não está sendo acompanhado de uma assimilação e uma integração linguística e cultural americana. As condições atuais apontam para uma ausência de vontade de se integrarem, uma vez que estão sendo criadas “ilhas linguísticas” dentro do país. Uma das causas reside na forte ligação desses imigrantes com seu país de origem, o que os leva a uma valoração identitária e cultural e à preservação de sua língua materna. Douzet (2005, p. 38) refuta essas afirmativas, ao dizer que o poder político e econômico do inglês não se apresenta sob ameaça e o que “determina a sobrevivência de uma língua é o interesse que ela pode representar como fator de ascensão social e econômica”. Há também debates sobre a difusão do inglês em outros países, além dos hispânicos.

Le Breton (2005, p. 12) acredita que a geopolítica do inglês no mundo não tem precedentes na nossa história. A língua inglesa foi se moldando por questões atitudinais da Inglaterra e dos Estados Unidos, como suas conquistas e sua posição dominante em vários âmbitos e nas suas relações de poder com outros países. Seu teor de universalidade e de atração se impõe sobre as populações, visto que ela se traduz como uma língua de sucesso. A certa fluidez do idioma, cuja morfossintaxe é de fácil aprendizagem a muitos falantes estrangeiros, torna-o capaz “de manter a atração que lhe confere toda a sua extensão geográfica e seu lugar na vida moderna” (LE BRETON, 2005, p. 25).

Apesar dessa constatação, há ainda a crença de que o inglês estaria intimidado por idiomas emergentes como o mandarim e/ou por “dialetos” ou tendências linguísticas modernas, como o glôbês.

***Chinglish* e o “Elvis do inglês”: o inglês do futuro?**

O hibridismo inevitável é o preço que todo e qualquer idioma tem de pagar ao se transformar em língua franca.

Kanavillil Rajagopalan (2005, p. 155)

Muitos acreditam que o inglês vai deixar de ser a língua do futuro, sendo substituída pelo mandarim, uma vez que a China tem se tornado um país em grande poder de emergência. Crystal (2010) alerta: “Hoje, o inglês domina. Quanto vai durar esse triunfo, ninguém pode prever”. Estima-se que já existam 40 milhões de pessoas que dominam o mandarim fora da China.

Todavia, a expansão do inglês na terra do mandarim ganhou fôlego no período em que o país intensificou as suas relações comerciais e o seu protagonismo no palco internacional. Segundo as estatísticas, a China adiciona cerca de 20 milhões de novos estudantes de Inglês por ano e duplicou a quantidade de pessoas que fala o idioma nos últimos dez anos. O total são 450 milhões – incluindo quem está nos primeiros passos da aprendizagem (EXAME, 2010). A verdade é que os países asiáticos estão formando uma geração de profissionais capazes de competir internacionalmente.

A China já ultrapassou a vizinha Índia em número de pessoas capazes de praticar inglês com algum grau de proficiência. Essa é a principal conclusão de um estudo recente encomendado pelo British Council, da autoria de David Graddol¹⁷ (2010). “A China já compreendeu que falar inglês é uma competência indispensável para a geração que deseja prosperar no século XXI” (GRADDOL, 2010). Esses

17 Linguista britânico, renomado como escritor, pesquisador e consultor em questões relacionadas ao uso do inglês como língua franca, que publicou em 2006 o livro *English next*, encomendado pelo British Council.

dados refletem uma realidade questionável que ronda a especulação de que o inglês perderia seu *status* de língua global para o Chinês, sobretudo se combinados com os fatos a seguir.

Uma ilustração da expansão da língua inglesa nesse país economicamente emergente, cujo idioma seria o candidato à nova língua franca, é o caso conhecido como “o Elvis do Inglês”: Li Yang¹⁸, uma das celebridades do momento na China. Segundo a mídia que acompanha suas apresentações, sobre o palco, diante de plateias que podem chegar até 30 mil pessoas, ele não canta nem toca qualquer instrumento: ensina Inglês.

Para receber os visitantes durante os Jogos Olímpicos de 2008, foram criados programas de formação intensiva em inglês para profissionais do setor do turismo, taxistas, médicos e enfermeiros. O forte crescimento econômico do país também aumentou o número de jovens com poder de compra ávidos por melhorar as suas condições no mercado de trabalho. Para fazer frente a essa procura, a China é hoje um dos terrenos mais férteis para a proliferação de negócios na área da educação. Essa nova realidade impulsiona os chineses a aprender e praticar inglês. Mas, muitas vezes, rotula-se o inglês usado na China como *chinglish*¹⁹, que se refere à linguagem falada ou escrita em inglês influenciado pela língua chinesa.

O caso da China ilustra como o inglês tem se consolidado como língua franca na sociedade globalizada e como a influência cultural anglo-saxônica sobrepõe as influências militar e econômica quando se trata de expansão e de uso em grande escala, mesmo em países cuja língua materna é usada por um número maior de praticantes.

18 Li Yang é o fundador da rede de escolas de línguas Crazy English. Sem jamais ter estudado inglês fora da China, o engenheiro de formação descobriu a sua vocação quando se preparava para um teste obrigatório sobre a língua britânica na faculdade. Desde então, começou a dar aulas através do seu método peculiar para grupos cada vez maiores. Hoje, aos 40 anos, é conhecido por “Elvis do Inglês” e já vendeu milhões de livros. O professor dá as suas aulas em acampamentos, ginásios e estádios de futebol, sempre com lotação esgotada, gritando citações emotivas e nacionalistas contidas em livros erguidos pela multidão. Os alunos seguem a “cartilha” de Yang e repetem o mais alto que podem frases como “conquiste o inglês para tornar a China mais forte”, no idioma de Shakespeare (EXAME, 2010).

19 O termo *chinglish* é comumente aplicado para um inglês agramatical ou sem sentido e pode ter conotações pejorativas ou depreciativas.

Sobre essa mistura de uma ou mais línguas com o inglês e a dificuldade e resistência que muitos ainda hoje têm quanto a aprender inglês, tem sido divulgada uma versão simplificada usada por quem não tem o idioma como língua materna – o globês (*globish*).

Inglês ou globês?

Latin, for instance, is a highly inflected language, quite difficult to learn. The fact that English has become the dominant language is kind of good luck for people who have to learn it because it's morphologically very light, it doesn't have a lot of inflections, so it's easy to get a moderately accurate working knowledge quickly. If Russian was the dominant world language, we would have a much harder time.

Michael Swan (2010)

Globish (junção de “global” e “inglês”) ou globês seria um subconjunto natural da gramática e do vocabulário (uma lista de 1.500 palavras) do inglês padrão formalizado por Jean-Paul Nerrière, vice-presidente de *marketing* internacional da IBM. De acordo com ele, “não é uma língua” em si, mas é o terreno comum que os falantes não nativos de inglês adotam no contexto dos negócios internacionais. Atualmente, 96% das conversas em inglês envolvem pelo menos um interlocutor que não é nativo desse idioma.

Sobre sua origem e desenvolvimento, o autor de *Globish the world over* (2011) apresenta o globês como uma língua natural em oposição a uma língua artificial ou construída, alegando que é uma codificação de um conjunto reduzido de padrões de inglês como o usado por falantes não nativos da língua. Com o intuito de demons-

trar que “o Bom Globês é o Inglês correto”, o autor alega ter escrito seu livro em globês²⁰.

Para Nerrière (2011), o globês está relacionado às ocorrências naturais do inglês. O livro, que encoraja a linguagem abreviada e tem apelo autoajudista, traz muitas outras “receitas de sucesso” no uso da pronúncia e do vocabulário. No site <www.globish.com>, também podem ser encontradas “dicas salvadoras”. Para começar a usar o vocabulário compacto do idioma, há uma seção em se pode testar a habilidade no idioma, intitulada “Check if your English is Globish compatible”.

Os críticos do globês afirmam que as codificações de Nerrière para o livro não são confiáveis, ou que seria preferível caracterizá-lo como uma língua artificial. Embora Nerrière afirme que o globês descrito em seu livro é natural, ele nunca publicou qualquer evidência estatística de suas observações. Muitos o criticam pela ausência de observação empírica ou registros do discurso de praticantes não nativos.

De qualquer maneira, é uma espécie de “prática linguística” que não serviria de exemplo para ninguém que quisesse aprender inglês com eficácia, frente à demanda social da globalização. Tampouco essa reflexão serviria de preconceito linguístico contra o inglês global, mesmo isso sendo consequência da globalização de um idioma imposto por um determinado país. O fato é que o inglês continua se destacando ao redor do mundo. O fato de o espanhol ou o mandarim estarem em emergência “não quer dizer necessariamente que as pessoas podem se dar ao luxo de dar as costas ao inglês” (RAJAGOPALAN, 2005, p. 146).

Tanto o fato de o inglês dominar hoje, o que alavanca a necessidade de aprendê-lo, quanto a frustração de não se conseguir fazê-lo fazem-nos pensar sobre o futuro do inglês como língua global/língua franca. Graddol, em *English next: why global English may mean the end*

20 Outro livro, *Globish: how the English language became the world's language* (MCCRUM, 2010), descreve o globês como um terceiro dialeto e um fenômeno econômico, cujos usos são muito mais diversificados do que apenas nos negócios.

of 'English as a foreign language' (2006), aborda as tendências futuras, relacionadas à língua inglesa, nas eras moderna e pós-moderna, apresentando como fatores de transição o crescimento demográfico, o desenvolvimento econômico e tecnológico, a sociedade urbana e a classe média emergente e o triunfo do inglês sobre os sistemas linguísticos. Esse triunfo, segundo ele, provoca a globalização da educação e uma revolução no ensino-aprendizagem da língua inglesa como língua global, que se torna uma questão inovadora e, ao mesmo tempo, desafiadora. A hegemonia da língua inglesa e a transição entre seu *status* de EFL (English as a Foreign Language) para ELF (English as Lingua Franca) trazem implicações linguísticas e políticas frente a uma nova dificuldade: traçar a identidade do falante da língua inglesa. Além disso, ao abordar o tema "English next technology trends", Graddol (2006, p. 48) ressalta que a tendência futura é a de que a tecnologia está viabilizando novos padrões de comunicação de maneira a gerar implicações para os padrões linguísticos. Dessa forma, uma vez que o inglês é mais usado como língua de alcance internacional, diferentes pontos de vista são representados. Todavia, outras línguas, tais como o espanhol, o francês, o árabe e o mandarim, também são adotadas pelas novas mídias e difundidas mundialmente.

Em suma, as línguas têm sua geopolítica e a língua inglesa apresenta características notáveis, como gozar, como nenhuma outra língua, de difusão planetária e ser dotada de poder de sedução sobre vastas categorias populacionais no mundo, o que tende a se traduzir cada vez mais como dominação. Para muitos, essa dominação é o neoimperialismo *made in the USA* em versão linguística. Diante dessa constatação, muitos questionam se o ponto de vista da informação, veiculado pelo inglês, não estaria condicionado. Segundo Melo (1987, p. 167, apud PAIVA, 2005, p. 26), "a cultura e a ideologia do colonizador são introjetadas de forma a tornar menos odiosa a dominação política. Toda essa indústria cultural tem como objetivo manipular os grupos que vão introjetando valores, metáforas e linhas de raciocínio".

O que nos interessa é, sobretudo, o aspecto linguístico desses desdobramentos da língua inglesa como língua global, franca ou internacional. O notável número de variações do inglês que emerge no mundo todo e a questão do ensino-aprendizagem dessa língua mais falada por não nativos do que por nativos são questões que nos fazem querer responder algumas perguntas centrais: que tipo de inglês está sendo usado hoje por falantes não nativos, mais especificamente, nossos alunos, e para que fins específicos? Quais as implicações para os professores não nativos de inglês que ensinam estudantes não nativos a ler, ouvir, escrever e falar inglês? Nós, professores, devemos ensinar *a native-like English* a nossos alunos?

Em todo caso, prova-se ser necessário estarmos atentos não só ao papel da língua inglesa nos dias de hoje, mas, sobretudo, às questões de ensino-aprendizagem a ela relacionadas.

O USO DO INGLÊS COMO LÍNGUA DE CONTATO EM UM MUNDO GLOBALIZADO

With the move into communicative teaching, people have become perhaps more interested in doing things with language than actually in the language that you need to do those things.

Michael Swan (2010)

Sabemos que a expansão da língua inglesa como língua franca é derivada não só do poder militar ou econômico de um país, mas de sua cultura.

Em recente entrevista a uma revista de divulgação didática, a *New Routes*, Crystal (2010) reforça o argumento de que a língua inglesa foi difundida como idioma global como resultado da combina-

ção entre o poder militar e político (do Império Britânico), do poder científico e tecnológico (da Revolução Industrial) e do poder cultural (*broadcasting*, viagens, filmes, música, internet, etc.). Contudo, ao responder novamente por que o inglês alcançou esse *status*, reitera que “uma língua se torna internacional por apenas uma razão – o poder das pessoas que a falam” (CRYSTAL, 2010). Naturalmente, “poder” pode significar coisas diferentes em diferentes épocas e espaços. Crystal explica, então, que a língua não existe apartada das pessoas que a falam. Qualquer língua que vem a ser usada em escala global deve ser adaptada para que isso ocorra, na forma de novas palavras, expressões idiomáticas, padrões de discurso, pronúncia, entre outras. Novas variações do inglês (*the new Englishes*) é um resultado inevitável. Por ser a língua de contato entre não nativos em contexto em que se exige a comunicação em inglês, não há dúvida de que o caráter linguístico do idioma será afetado pelo grande número de pessoas que o estão usando.

Frente a essa realidade crescente do uso do inglês como língua franca, tem gerado polêmica o fato de se apresentarem aos estudantes de inglês, como modelos de correção, padrões de prática nativa em que há variações que desviam da norma culta ou inglês padrão (*standard English*). Entretanto, questiona-se se o ensino de inglês como língua franca seria uma prática indicada. Crystal defende que, frente às variações do inglês nessa realidade, as implicações de mudanças para o ensino de inglês como língua franca ou global/internacional, independentemente se em um modelo americano ou britânico, diz respeito mais a algumas habilidades que a outras:

Em termos de compreensão oral e escrita, as coisas nunca serão mais as mesmas. Então, os cursos têm de incluir, de alguma forma, as variações que estão por aí – não se esquecendo que, especialmente para os jovens estudantes, essa variedade está dramaticamente presente na Internet (CRYSTAL, 2010).

Muito tem se especulado e estudado sobre o ensino de inglês como língua franca. Muitos educadores especialistas em ELF têm se preocupado com o fato de que a língua franca funciona, muitas vezes, muito bem para a comunicação entre todos os povos, exceto os nativos. Muitos alertam para o cuidado ao usar a língua inglesa como língua franca e deixar de se atentar para o uso padrão, por exemplo. O uso do inglês não padrão nesses casos pode levar o falante não nativo a fazer projeções equivocadas entre a língua-fonte e a língua-alvo e traduzir literalmente expressões idiomáticas baseadas no léxico e em construções de sua própria língua.

Chris Ledgard investiga o tema no programa *Word of mouth – English as a língua franca*, de 5 de setembro de 2011, na BBC Radio, e questiona os professores pesquisadores entrevistados sobre as implicações, para os professores de inglês, da influência do inglês como língua franca (ELF – English as a Lingua Franca) no ensino de inglês como língua estrangeira (ELT/EFL – English Language Teaching/English as a Foreign Language).

O objetivo geral do debate apresentado no programa é saber como o inglês está evoluindo globalmente. A discussão oferece os contornos entre os conceitos de inglês funcional e inglês padrão. A mudança e as variações sociolinguísticas são abordadas pelos entrevistados. A primeira questão abordada é o que significa para a língua inglesa o fato de ela ser mais falada por não nativos do que por nativos.

Jennifer Jenkins²¹ contextualiza o uso do inglês como língua franca exemplificando: se estudantes de pós-graduação de diferentes nacionalidades – um chinês, um brasileiro, um taiwanês e um mexicano – estão usando inglês para se comunicar informalmente em um *pub* em Londres, temos uma situação de ELF. Na sequência, a professora apresenta uma reflexão: “Na década de 80, eu costumava ensinar a *native-like English*, ou seja, introduzia situações bem específicas do

21 Considerada pioneira nos estudos de ELF, Jennifer Jenkins é catedrática de inglês global na Universidade de Southampton e professora atuante nas áreas de ELF, world Englishes e ELT.

modo de vida britânico e pedia que os alunos discutissem”. Ela admite que, na época, se atingia o objetivo de ensinar a falar inglês porque as discussões eram altamente comunicativas. Contudo, constantemente, ela se questionava se aquele era o tipo de inglês que seus alunos estrangeiros usariam ou precisariam usar quando deixassem a Inglaterra e voltassem aos seus países de origem. E acabava chegando à conclusão de que o inglês que ensinava não era relevante para aqueles falantes.

Questionada sobre o tipo de inglês que se deve ensinar hoje, a professora responde que atualmente não se fala em ensino de *american English* ou *british English*, mas sobre *international English*. Destaca que os usos linguísticos mostram que os contextos de ensino hoje se referem a inglês acadêmico, *street English* ou inglês para negócios. Explica que, como a comunicação é contextualizada, o processo que deve motivar o ELT não deve ver o ELF como uma variação linguística, mas como um fenômeno que abriga diversas abordagens, tais como o *communicative approach*, o *task-based instruction*, entre outras metodologias. Lembra que, já há algum tempo, ensinamos habilidades (*reading, speaking, listening and writing*) aos nossos alunos e não apenas língua, destacando o fato de o inglês ser a principal língua da globalização, falado entre as nações e não mais só dentro das comunidades, nativas ou colonizadas.

A questão seguinte abordada na entrevista pela professora é a relacionada à descrição da língua inglesa como língua franca. Os trabalhos baseados em *corpora* linguísticos mostram que o inglês falado como língua franca apresenta erros em relação ao inglês padrão. Ela diz ser consenso entre os linguistas a existência de um equilíbrio entre a proficiência nativa e a competência comunicativa. Na abordagem comunicativa, o que vale é o falante se fazer entender, apesar de cometer desvios quanto à norma culta. Além disso, ela menciona que a pesquisa baseada em *corpora* tem revelado que o ELF apresenta alguns pon-

tos comuns de “desvios”²² quanto ao uso do inglês padrão. Menciona também o fato de os estudiosos de ELT criticarem a linha de estudo ELF sobre sua falta de zelo quanto aos modelos de correção. Muitos enxergam o ELF como um modelo de não correção para ensinar inclusive os nativos que se pode praticar errado. Conclui explicando que muitos detalhes gramaticais da língua nativa de um estrangeiro são projetados para o inglês de modo equivocado e lembra que muitos estudantes, quando interpelados sobre a regra, demonstram domínio, mas parecem optar por não usá-la em uma situação comunicativa.

Michael Swan²³ também contribui para a entrevista e complementa que hoje os diferentes tipos de inglês estão se acomodando nessas variações ou usos diversos da norma culta. Questionado sobre os pontos comuns entre EFL e ELF, ele alerta ser mais cauteloso recorrer aos *corpora*. Precisa-se de um *corpus* do inglês asiático, outro do inglês europeu, por exemplo, segundo ele, com usos linguísticos registrados em situações naturais para se poder fornecer descrições sobre ELF. Sobre as projeções equivocadas entre línguas, ele afirma que as convenções da primeira língua são mais facilmente projetadas para a língua estrangeira e, o mais interessante, diz haver estudos que mostram que é difícil prever a primeira língua de um falante a partir da forma não padrão de uso. Por exemplo, alguém que não marca o passado simples pode vir de diferentes origens. Muitas vezes, contudo, quando se usa a norma padrão entre falantes não nativos, é possível prever de onde a pessoa vem devido à sua maneira de praticar inglês, especialmente o sotaque.

Os pesquisadores de ELF estão buscando dois tipos de resultados em suas pesquisas: definir que os falantes da sociedade globalizada são multilíngues e entender o que acontece com o cérebro desse

22 São enumerados alguns exemplos gramaticais e de pronúncia, entre eles a questão do som do “th”, o uso dos contáveis e incontáveis (*information x informations*) e a não marcação do passado simples nos verbos. Comenta-se, ainda, na referida entrevista, que há “detalhes cosméticos” em inglês que não são funcionais. Por exemplo, entre engenheiros discutindo trabalho em inglês, muitas vezes escuta-se a expressão *two system* ao invés de *two systems*, uso justificado pela explicação de que o plural não seria marcado com “s” no substantivo porque já está marcado no quantificador *two*.

23 Michael Swan é poeta e escritor de ELT com materiais de grande referência publicados. Suas principais publicações incluem *Practical English usage* e *Basic English usage* (Oxford University Press).

falante que desvia da norma padrão, por exemplo, ao não marcar o passado nos verbos. Linguistas movidos por essa preocupação defendem a ideia de que as pessoas são multilíngues e, por isso, não devem soar como nativos quando falam uma língua estrangeira. É preciso ponderar entre os conceitos de correção e eficácia. O importante é admitir que o aprendiz de inglês precisa de habilidade para ajustar a maneira como fala inglês, e o primordial é se fazer entender.

A conclusão da entrevista é a de que o aprendiz de EFL precisa ter em mente que há dois sistemas linguísticos e que ele precisa desenvolver uma consciência sobre a funcionalidade desses dois sistemas, sobre os usos das duas línguas e a cultura em que cada língua está inserida. A ilustração para essa afirmação final é o exemplo de que empresas querem engenheiros capazes de resolver problemas, ou seja, que utilizem o inglês como uma ferramenta para fazer seu trabalho, que falem um inglês que funcione para eles nessa sociedade globalizada, que sejam capazes de se automonitorar e não de se corrigir linguisticamente o tempo todo.

Toda essa reflexão nos faz concluir que, por ser a língua de contato entre diferentes povos e para fins diversos, a língua inglesa funciona como importante ponte para as demais áreas do conhecimento e para diferentes saberes e fazeres em muitos domínios sociais.

O ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA REALIDADE DAS ESCOLAS BRASILEIRAS DE HOJE

As English becomes the chief means of communication between nations, it is crucial to ensure that it is taught accurately and efficiently.

David Crystal (1999, p. 3)

A língua inglesa estabeleceu sua posição como língua franca mundial e se tornou um dos símbolos do nosso tempo, juntamente com os conceitos de rede, globalização, integração econômica e inter-

net. Tem sido objeto de muito debate e suscitou temores de muitos, pois tem sido vista como uma ameaça às línguas e culturas locais, ou, alternativamente, seus usos globais têm sido vistos como uma ameaça ao inglês padrão. Segundo Mauranen (2009, introdução), tais atitudes negativas, até mesmo hostilidade, no entanto, são relativamente recentes e estão entrelaçadas com a atual onda de globalização. Ao mesmo tempo, o inglês foi saudado como um veículo de eficiência para os negócios e na ciência, e como um novo meio de comunicação entre localidades em nível mundial. Essa polêmica tem reflexos na esfera educacional. De modo geral, nas escolas públicas no Brasil, a língua inglesa é um componente curricular sempre sob os holofotes de comentários, questionamentos, muitas críticas, poucas soluções aparentes e inúmeros mitos.

No Brasil, poderíamos dizer que se ensina, portanto, EFL²⁴. Entretanto, sabemos que é relativo quantificar e qualificar o uso do inglês fora da sala de aula, em uma sociedade globalizada, para tantos fins específicos. As pessoas não usam o inglês no Brasil sistematicamente como uma segunda língua oficial, daí enquadrarmos nossa prática pedagógica na nomenclatura EFL. Contudo, se retomarmos toda a discussão até aqui feita sobre ensino de língua franca, perceberemos que o propósito para o qual se usa o inglês faz com que nossa prática de ensino possa também ser caracterizada como ELF. Graddol (2006, p. 97) destaca que, ao contrário do tradicional EFL, o ELF se concentra também em estratégias pragmáticas necessárias na comunicação intercultural. O modelo-alvo do inglês no âmbito ELF não é o de um falante nativo, mas o de um falante fluente bilíngue, que mantém uma identidade nacional em termos de sotaque e que também tem as habilidades especiais necessárias para negociar entendimento com outro falante não nativo. Entendemos que a educação linguística

24 Second Language Learning (ESL) é um termo que se refere a contextos em que a língua ensinada em sala de aula também é usada fora dela. Foreign Language Learning (EFL) ocorre em situações em que o aluno não tem a oportunidade de se comunicar na língua aprendida fora da sala de aula (BROWN, 2007, p. 134).

e a aprendizagem de uma língua estrangeira na escola deve capacitar o aluno para esse fim:

A escola deve promover o direito à fruição e o exercício da cidadania, e ambos podem ser desenvolvidos nas aulas de línguas; em outras palavras, as aulas de Espanhol e de Inglês podem promover o desenvolvimento da curiosidade intelectual e do gosto pelo conhecimento e, através da consciência do outro, o exercício da negociação de conflitos, da colaboração e da solidariedade para a formação do senso ético e participação crítica na sociedade (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 127).

Esse papel da escola vai ao encontro do conceito hoje defendido por um grupo de linguistas do Rio Grande do Sul, apoiados pela Associação de Linguística Aplicada do Brasil (Alab): o conceito de língua adicional²⁵.

Nos referimos [sic] aqui ao objeto de ensino da disciplina curricular “Língua Estrangeira” não como língua estrangeira, mas como língua adicional. Essa escolha se justifica contemporaneamente por diversas razões, a começar pela ênfase no acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório, particularmente a língua portuguesa. [...] Além disso,

25 No referencial curricular do Rio Grande do Sul (2009, p. 127), defende-se o termo língua adicional, em vez de língua estrangeira ou segunda língua. No IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, em 2011, a Alab também já adotou “Ensino e aprendizagem de línguas adicionais” no aceite e na apresentação de trabalhos, bem como em seus *Anais Eletrônicos* (2011). A Unesco, em um documento intitulado *Teaching additional languages*, publicado em 2011, corrobora o uso do termo “ensino de línguas adicionais”, sobre o qual presta o seguinte esclarecimento: “Ensinar línguas adicionais significa ensinar uma segunda, terceira ou mais línguas nos países de procedência dos alunos ou em países para os quais eles tenham migrado” (JUDD; TAN; WALBERG, 2001).

temos em conta que o espanhol e o inglês, as duas línguas adicionais oferecidas nas escolas da rede pública estadual, são de fato as duas principais línguas de comunicação transnacional, o que significa que muitas vezes estão a serviço da interlocução entre pessoas de diversas formações socioculturais e nacionalidades, de modo que é comum não ser possível identificar claramente nativos e estrangeiros (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 127-128).

Nesse sentido, de acordo com esses referenciais curriculares, o inglês e o espanhol “são línguas adicionais, úteis e necessárias entre nós, não necessariamente estrangeiras” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 127-128). Assim,

falar de uma língua adicional em vez de língua estrangeira enfatiza o convite para que os educandos (e os educadores) usem essas formas de expressão para participar na sua própria sociedade. [...] Esse convite envolve também a reflexão sobre que língua é essa, de quem ela é e de quem pode ser, a que ela serve, o que cada um tem a ver com ela (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 128).

Resta-nos refletir sobre o perfil de aluno que estamos formando a partir da nossa prática pedagógica no Brasil e se essa proposta nos é, hoje, real ou ideal. Para isso, é necessário contextualizar, em linhas gerais, o papel do inglês nas nossas escolas frente à nossa realidade histórica e sociocultural. Antes, contudo, precisaríamos romper com alguns mitos de que muitos aprendizes trazem de experiências frustradas com a língua inglesa.

Uma delas nos remete a uma realidade muito presente no dia a dia das salas de aula de um profissional de inglês como língua estrangeira no sistema educacional brasileiro, no ensino regular²⁶: a heterogeneidade do nível linguístico dos alunos em uma mesma turma. Além das dificuldades de ensino-aprendizagem, o fato desperta e fomenta questões sobre a necessidade de aprender inglês. É comum ouvir de muitos alunos argumentos como: “Não sei nem Português, que dirá Inglês?” ou “Não posso me curvar ao poderio norte-americano”. E ainda “Inglês é aptidão – uns conseguem aprender, outros não”. Há ainda comportamentos omissos e atitudes que denotam fuga ou indiferença. Não é difícil também perceber a fobia que toma conta de muitos alunos que não sabem o que fazer quando se deparam com a prova de inglês no vestibular. Diante de todas essas dificuldades, o professor de inglês é convidado a responder: “Como ensinar inglês nesse sistema?” e, sobretudo, “Como fazer o aluno motivar-se, além da necessidade, para aprender inglês de maneira eficaz?”

Não só ingressar na Universidade requer falar inglês, mas também ler e escrever artigos nesse idioma durante a vida acadêmica²⁷, precisar dele no currículo para ter um bom emprego e usá-lo na vida profissional são os argumentos que constantemente se apresentam. Cada vez mais as sociedades estão conscientes disso. Não seria preciso convencer ninguém dos inúmeros recursos disponíveis hoje para aprender inglês e da crescente necessidade de usá-los: incluir-se nas redes sociais, comprar um produto de marca estrangeira, cantarolar a canção preferida e assistir àquele filme popular, tudo em inglês. Divertir-se no idioma estrangeiro não seria também curvar-se ao poderio norte-americano? E é bem mais fácil que simplesmente passar no vestibular. Logo, diversão e necessidade deveriam se completar,

26 Historicamente, a língua inglesa se manteve de forma estável nos quadros das escolas formais do ensino brasileiro. Quanto aos cursos livres, o seu crescimento foi ascendente a partir dos anos 1930/1940.

27 As revistas científicas, publicadas, em sua grande maioria, em inglês, sumariamente rejeitam trabalhos submetidos pelo motivo de não terem sido escritos em um bom nível de proficiência em inglês.

resultando em um grande investimento no uso da língua o tempo necessário e desejado.

Além dos recursos, há um alto grau de exposição à língua não só nos contextos em que há obrigatoriedade para seu uso, como na escola e no mercado de trabalho. Tornou-se hábito adotar nomes em inglês para as pessoas e para os estabelecimentos comerciais e produtos. “O inglês estampado pelas ruas das grandes cidades constitui-se num dialeto comercial próprio do povo brasileiro” (PAIVA, 2005, p. 24). Ademais, muitos alunos buscam cursos de inglês fora da escola formal, nos institutos de cursos livres.

A internacionalização do Brasil também favorece a disseminação da língua inglesa. Para ilustrar, as editoras internacionais de livros didáticos, como a Oxford, a Cambridge e a Macmillan, por exemplo, já estão distribuindo coleções²⁸ especialmente desenvolvidas para o mercado brasileiro, para proporcionar o aprendizado do inglês aos profissionais que estiveram em contato com os visitantes estrangeiros durante a realização das Olimpíadas e da Copa do Mundo no Brasil, em 2016 e 2014, respectivamente. Sua metodologia tem como base a abordagem ESP²⁹ (English for Specific Purposes – Inglês para fins específicos), que busca capacitar o aprendiz a compreender inglês, comunicar-se no idioma e realizar tarefas no menor espaço de tempo.

No ambiente acadêmico, temos visto a oportunidade oferecida pelo projeto Ciência sem Fronteiras (<<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br>>), que prevê a utilização de até 75 mil bolsas para promover intercâmbio, de forma que alunos de graduação e pós-graduação façam estágio no exterior com a finalidade de manter contato com sistemas educacionais competitivos em relação a tecnologia e inovação.

28 Uma dessas coleções é a *Welcome to Brazil*. Veja informações em <http://elt.oup.com/catalogue/items/local/br/welcome_to_brazil/?cc=br&selLanguage=en&mode=hub>. Acesso em 26 dez. 2011.

29 Essa abordagem, que visa a atender as necessidades particulares dos alunos, surgiu no Brasil no final dos anos 70. Departamentos de inglês das universidades passaram a oferecer cursos especializados para diferentes departamentos. Antonieta Alba Celani, professora da PUC-SP, foi uma das pioneiras no desenvolvimento de um projeto ESP Nacional criado em 1977, cuja pesquisa apontou a leitura como habilidade mais exigida entre as universidades. Segundo Hutchinson e colaboradores (1987, p. 19), “o inglês instrumental é uma abordagem de aprendizagem de línguas na qual as decisões, como conteúdo e método, estão baseadas nas razões de aprendizagem do aprendiz”.

No campo dos negócios, formar uma geração de profissionais capazes de competir internacionalmente também acontece via uso do inglês como língua franca.

Uma reportagem exibida na televisão brasileira, intitulada “Problemas na educação causam falta de profissionais no setor tecnológico” (2011), mostrou que 80 mil concluem os cursos de Educação em Tecnologia no Brasil todo ano, mas muitos não chegam ao mercado de trabalho. De cada dez candidatos a uma vaga, dois são aprovados. A maioria é reprovada no teste do idioma – a prova de inglês.

Como pré-requisito para o ingresso na Universidade, a habilidade mais requerida nos vestibulares é a leitura, e a maioria das comissões dos principais vestibulares brasileiros – entre elas, podemos citar a Fuvest, a Vunesp e a Unicamp – busca os textos em jornais e revistas em língua inglesa de ampla divulgação. A prova de inglês nesses exames apresenta questões de compreensão escrita ou de múltipla escolha ou dissertativas.

O idioma estrangeiro foi recentemente incluído (em 2010), no Enem – Exame Nacional do Ensino Médio³⁰. Os candidatos podem optar por fazer ou a prova de inglês ou a de espanhol. Segundo dados do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), órgão responsável pela aplicação do exame, o número de inscritos em 2011, para ingresso nas universidades em 2012, teve número recorde: aproximadamente 5,4 milhões de pessoas, disputando cerca de 260 mil vagas de ensino superior no país. Em 2010, foram cerca de 4 milhões³¹.

Esses números atestam a necessidade de buscar o desenvolvimento da competência da leitura em língua inglesa como foco

30 Em 2009, o Ministério da Educação deu início a um projeto de substituição dos vestibulares tradicionais pelo Enem como forma de ingresso na universidade. A partir do resultado da prova, os alunos se inscrevem no Sisu (Sistema de Seleção Unificada) e podem pleitear vagas em instituições públicas de ensino superior de todo o país. De fato, o MEC está propondo políticas para a melhoria do ensino de línguas estrangeiras, vide discussão proposta pela Alab sobre “A prova de LE no Enem e seu efeito retroativo no Ensino Básico da Escola Pública Brasileira” ([s.d.]), que tem mobilizado linguistas e professores do país inteiro.

31 Dados disponíveis no portal do Inep: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 26 dez. 2011.

principal do ensino de inglês no Brasil, pelo menos na rede pública de ensino, mais especificamente no Ensino Médio, cujos currículos devem, entre outros objetivos, preparar para o ingresso na universidade. Sobre a leitura, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nas *Orientações curriculares para o ensino médio* (Capítulo 3: “Conhecimentos de Línguas Estrangeiras”; Seção: “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”), rezam que:

Nesta última década, admite-se que a importância da leitura se tornou mais evidente na educação nos âmbitos nacional e internacional. Muitas pesquisas surgiram preocupadas com o que o jovem lê, de que modo lê, buscando avaliar inclusive se ele “lê melhor ou pior” em função das novas tecnologias de comunicação e informação. Em muitas décadas de estudos sobre leitura, surpreendem os resultados que indicam ainda insuficiência na compreensão de textos [...]. Esses resultados suscitam algumas reflexões e ponderações (BRASIL, 2006, p. 112-114).

É importante esclarecer que esse documento se refere à língua inglesa, mas que se entende que “as teorias apresentadas nele se aplicam ao ensino de outras Línguas Estrangeiras no Ensino Médio. Elas requerem, contudo, adaptações e ajustes em função das especificidades de cada idioma estrangeiro” (BRASIL, 2006, p. 87).

O documento também reforça que a proposta de ensino de Línguas Estrangeiras para o nível médio não deve restringir-se ao mercado, mas, ao mesmo tempo, não pode negligenciar o mercado de trabalho (BRASIL, 2006, p. 118). Sobre o mercado de trabalho, salienta que o desenvolvimento de outras habilidades, além da leitura, deva ser também priorizado na formação do aluno.

Sobre os desafios para ensinar a aprender inglês na realidade das escolas brasileiras de hoje, os PCNs (BRASIL, 2006, p. 103-118) abordam três questões: o número reduzido de aulas de inglês e as diferenças entre as salas de aula; o lamento de que os alunos de escola pública não sabem a importância do inglês na vida deles e menção aos sentimentos negativos que a disciplina desperta nos aprendizes; e a questão da formação dos professores.

Sobre a formação de professores, os PCNs citam Paiva, que afirma:

Concordo que todas essas competências são importantes. No entanto, não podemos desconhecer que sem a competência linguístico-comunicativa o professor fica sem seu principal instrumento de trabalho, pois é essa competência que ele tem a expectativa de adquirir, para depois desenvolver em seus alunos, e é essa mesma competência que os alunos esperam atingir (PAIVA, 2005, apud BRASIL, 2006, p. 118).

Especificamente, sobre a competência da leitura, o documento ressalta que, nas orientações didáticas para o ensino da compreensão escrita, primeiramente é necessário que o professor escolha o texto a ser usado para, a seguir, estabelecer um propósito para a leitura (o que pode ser feito em conjunto com a classe). Esse propósito definirá o nível de compreensão a ser alcançado, o que pode abarcar desde uma compreensão geral em relação ao que é tratado no texto até a procura de uma informação específica (BRASIL, 2006, p. 91).

A preparação dos professores para o ensino da leitura e, conseqüentemente, dos alunos de Ensino Médio, a partir de uma proposta cognitiva, é uma das grandes preocupações mencionadas nos PCNs:

Na visão cognitivista desloca-se o foco do ensino para o aluno ou para as estratégias [...]. Entende-se que a mente humana está cognitivamente apta para

a aprendizagem de línguas. Ao ser exposto à língua estrangeira, o aluno, com base no que sabe sobre as regras de sua língua materna, elabora hipóteses sobre a nova língua e as testa no ato comunicativo em sala de aula ou fora dela (BRASIL, 2006, p. 56).

Oferecer uma estratégia de aprendizagem a partir da qual possam se estabelecer analogias entre a língua materna e a língua estrangeira é, então, uma das maneiras mais indicadas para atingir o objetivo de desenvolver a competência da leitura em língua inglesa como língua estrangeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Corroboramos a reflexão de que uma abordagem cognitivista deva ser adotada e apontamos o modelo de integração conceptual, da linguística cognitiva, como recurso metacognitivo que pode capacitar os aprendizes de inglês como língua estrangeira a desenvolver sua habilidade cognitiva da leitura.

Além de grande contribuição na esfera do ensino de língua inglesa como língua estrangeira, a linguística cognitiva³² pode revelar como a língua é um sistema adaptativo complexo, ao elucidar algumas relações entre as línguas inglesa e portuguesa e verificar que, embora haja convergências cognitivas entre essas línguas, há divergências culturais que devem ser entendidas e dominadas pelos falantes nativos de português que se tornam aprendizes de inglês como língua estrangeira.

32 Ver Rodrigues (2012). Disponível em <http://portal.fclar.unesp.br/poslinpor/teses/Rosana_Ferrareto_Rodrigues.pdf>. Acesso em 14/03/2013.

REFERÊNCIAS

ANAIS ELETRÔNICOS DO CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, n. 1, v. 1, 2011. (IX CBLA). Disponível em: <<http://www.alab.org.br/pt/eventos/ix-cbla/132>>. Acesso em: 28 jul. 2012.

A PROVA de LE no Enem e seu efeito retroativo no Ensino Básico da Escola Pública Brasileira. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.alab.org.br/pt/destaque/153-a-prova-de-le-no-enem-e-seu-efeito-retroativo-no-ensino-basico-da-escola-publica-brasileira>>. Acesso em: 17 dez. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC/SEB, 2006.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching.** 5th ed. New York: Pearson, 2007.

CANAGARAJAH, A. S. **Resisting linguistic imperialism in English teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1999.

CRYSTAL, D. **A revolução da linguagem.** Tradução de Ricardo Quintana. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.

_____. **English as a global language.** 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

_____. **The Cambridge encyclopedia of the English language.** Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

_____. Why English has become a global language? **New Routes**, n. 41, p. 10-12, maio 2010.

GRADDOL, D. **English next**: why global English may mean the end of “English as a foreign language”. London: The British Council; The English Company, 2006.

_____. **English next India**: the future of English in India. London: The British Council, 2010. Disponível em: <https://www.academia.edu/8535778/Graddol_David_ENGLISH_NEXT_INDIA_THE_FUTURE_OF_ENGLISH_IN_INDIA_2010>. Acesso em: 13 abr. 2017.

_____. **The future of English?** London: The British Council, 1997.

HOLBOROW, M. **The politics of English**: a marxist view of language. London: Sage, 1999.

HUNTINGTON, S. P. The hispanic challenge. **Foreign Policy**, mar./apr. 2004.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for specific purposes**: a learning-centred approach. Cambridge University Press: Glasgow, 1987.

JUDD, E. L.; TAN, L.; WALBERG, H. J. **Teaching additional languages**. Geneva: The International Bureau of Education/Unesco; International Academy of Education, 2001. (Educational Practices Series, n. 6). Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac06e.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2012.

LACOSTE, Y. (Org.); RAJAGOPALAN, K. **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, 2005.

LE BRETON, J. M. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: LACOSTE, Y. (Org.); RAJAGOPALAN, K. **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 12-26.

LEDGARD, C. Word of mouth – English as a lingua franca. **BBC Radio**, 5 set. 2011. Disponível em: <<http://www.bbc.co.uk/programmes/b013q210>>. Acesso em: 17 dez. 2011.

MAURANEN, A.; RANTA, E. (Ed.). **English as a lingua franca: studies and findings**. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2009.

MCCRUM, R. **Globish: how the English language became the world's language**. New York: W. W. Norton, 2010.

NERRIÈRE, J. P.; HON, D. **Globish the world over**. São Paulo: Edipro, 2011.

PAIVA, V. L. M. O. A língua inglesa no Brasil e no mundo. In: _____. **Ensino da língua inglesa: reflexões e experiências**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2005. p. 9-29.

PROBLEMAS na educação causam falta de profissionais no setor tecnológico. **Jornal Nacional**, 18 abr. 2011. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2011/04/problemas-na-educacao-causam-falta-de-profissionais-no-setor-tecnologico.html>>. Acesso em: 25 abr. 2011.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: LACOSTE, Y. (Org.); RAJAGOPLAN, K. **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, 2005.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Departamento Pedagógico. **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Secretaria da Educação, 2009.

SCHÜTZ, R. **O inglês como língua internacional**. 3 jul. 2010. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-ingl.html>>. Acesso em: 21 dez. 2011.

SWAN, M. The future of English. **Speak up Magazine**, n. 276 2010. Disponível em: <<https://www.speakup.com.br/mat2010/mat276.html>>. Acesso em: 21 dez. 2011.

WARDHAUGH, R. **Languages in competition**. Oxford: Basil Blackwell and Andre Deutsch, 1987.

WIDDOWSON, H. G. The ownership of English. **Tesol Quarterly**, n. 28, v. 2, p. 377-389, 1994.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO BÁSICO

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva
Lindiane Ismênia Costa Vieira

CONTEXTUALIZANDO

Segundo o *Dicionário etimológico* (2008-2017), a palavra educar vem do latim *educare*, verbo que é

composto pela união do prefixo *ex*, que significa “fora”, e *ducere*, que quer dizer “conduzir” ou “levar”. O significado do termo (direcionar para fora) era empregado no sentido de preparar as pessoas para o mundo e viver em sociedade, ou seja, conduzi-las para fora de si mesmas, mostrando as diferenças que existem no mundo.

Na relação entre colonizadores e colonizados, sabemos que uma nação, necessariamente, não sai ilesa do empreendimento colonizador. A intenção camuflada da conduta civilizadora nada mais

é do que a de conduzir um povo selvagem, menos “civilizado”, para o mundo daqueles considerados mais instruídos e providos de bens materiais. De acordo com a etimologia da palavra educação, podemos perceber que os europeus conduziram os colonos ao mundo europeu e mudaram suas crenças, ampliando, assim, cada vez mais, seu território e seu poder.

A educação no Brasil, conforme relata Piletti (1991, p. 31), inicia-se por volta dos séculos XVI e XVII, em um clima de desconfiança e medo. Nas aldeias, ou em escolas ambulantes improvisadas, os índios recebiam dos europeus conhecimentos enriquecedores e novos que vinham sempre, da parte do colonizador, acompanhados da intenção de aprisioná-los ao mundo e à cultura do homem branco, retirando-lhes a autonomia e impondo-lhes outra língua.

Piletti (1991, p. 33), com base em Freyre (1993), afirma que:

A história do contato das raças chamadas superiores com as consideradas inferiores é sempre a mesma. Extermínio ou degradação. Principalmente porque o vencedor entende de impor ao povo submetido a sua cultura moral inteira, maciça, sem transigência que suavize a imposição. O missionário tem sido o grande destruidor de culturas não europeias, do século XVI ao atual; sua ação foi mais dissolvente que a do leigo.

Esse processo doloroso da aprendizagem desvaloriza os conhecimentos prévios dos educandos, pois os considera ultrapassados, em detrimento de novos conhecimentos que, ciclicamente, tomam lugar dos primeiros.

Schmitz (1982, apud PILETTI, 1989, p. 33) define a aprendizagem como sendo “um processo de aquisição e assimilação, mais ou menos consciente, de novos padrões e novas formas de perceber, ser, pensar e agir”. Referindo-se ao processo educacional brasileiro, principalmente no período colonial, pode-se dizer que a educação não

foi apenas um ato de transmissão de conhecimento ou, pelo menos, de troca de conhecimentos, mas, contrariamente, foi um processo de crime, refletido na imposição de uma nova cultura e de valores a um povo “bestial e de pouco saber”, segundo as palavras de Pero Vaz de Caminha, em carta enviada a El Rei D. Manuel, comunicando o descobrimento do Brasil.

Domesticados pelos colonizadores, os índios, como lembra o autor, passaram a frequentar escolas de ler e escrever no Brasil. Podemos dizer que o ensino da língua portuguesa foi uma das primeiras preocupações que os colonizadores e padres jesuítas tiveram na educação indígena. Afinal, seria por meio da “comunicação” que os colonizadores poderiam padronizar e definir o comportamento de milhares de índios que falavam a língua Tupi, que também foi aprendida por alguns catequizadores:

Os padres desde o séc. XVI aprenderam a língua dos índios, não só para instruir, mas também para conquistar através dela com mais facilidade os selvagens à sua fé, e às suas ideias religiosas e sociais. A cultura indígena foi lentamente sendo substituída, não apenas pela língua, mas na sua variedade e forma também (THEOBALDO, 2003).

Mais tarde, as escolas de educação jesuítas se alastraram por quase todo o território brasileiro e essa prática teve seu auge e declínio entre os séculos XVI e XVIII (PILETTI, 1991, p. 33). Nos primeiros dois séculos, a preocupação básica dos padres era a de expandir o idioma. Em escolas fixas ou ambulantes, os padres adentravam novos territórios em busca dos “gentios” para catequizá-los e os instruir para uma nova realidade.

Os índios eram submetidos a um processo de des-caracterização cultural através da catequese e da própria convivência com o branco. Dessa forma, muitos foram perdendo sua identidade cultural, substituindo seus valores, crenças e costumes pelos valores, crenças e costumes do colonizador europeu. Transformaram-se assim em seres marginalizados e explorados dentro da sociedade de brancos (PILETTI, 1991, p. 20).

Para se ter uma ideia do empreendimento realizado pelos jesuítas na aprendizagem da língua portuguesa pelos índios, basta olhar para a redução do número de línguas indígenas no Brasil. Segundo Rodrigues (2005, p. 35), havia cerca de 1,2 mil diferentes línguas faladas em nosso atual território pelos povos indígenas.

A redução de 1200 para 180 línguas indígenas nos últimos 500 anos foi o efeito de um processo colonizador extremamente violento e continuado, o qual ainda perdura, não tendo sido interrompido nem com a independência política do país no início do século XIX, nem com a instauração do regime republicano no final desse mesmo século, nem ainda com a promulgação da “Constituição Cidadã” de 1988 (2005, p. 36).

É por meio da língua que se conhecem a cultura, a religião, os costumes e muito da identidade de uma nação. Aprender uma língua estrangeira é permitir-se adentrar na cultura e na identidade do outro, do estrangeiro.

Atualmente, no Brasil, há um interesse muito grande pela aprendizagem de línguas estrangeiras, porém as circunstâncias desse fenômeno são diversas das identificadas na época colonial. Hoje, seme-

lhantemente à imposição da língua portuguesa aos índios no período colonial, temos a imposição da língua inglesa nas escolas primárias, na rede de ensino fundamental, em universidades e, principalmente, em escolas particulares de idiomas, que, raramente, oferecem outras línguas diferentes do inglês. Essa imposição é decorrente de nossa dependência científica, cultural e econômica da hegemonia de países de língua inglesa.

A legislação brasileira prescreve a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira moderna na segunda metade do ensino fundamental e no ensino médio. Neste último nível, há ainda a possibilidade, de acordo com as condições da escola, de mais uma língua. Apesar de o Brasil ter uma população composta de muitos descendentes de imigrantes japoneses, italianos, alemães, entre outros, prevalece o ensino de língua inglesa e os aprendizes não têm autonomia para escolher a língua que mais lhes interessa. É a escola que decide que língua ensinar e essa escolha, geralmente, recai sobre o inglês, em função das demandas mais imediatas da sociedade.

Após as negociações para a implementação do Mercosul e com o argumento de que é necessário promover uma maior integração do Brasil com os países vizinhos de língua espanhola, foi sancionada a Lei 11.161, em 5 de agosto de 2005, tornando obrigatória a oferta do espanhol em todos os estabelecimentos de ensino médio do país e facultando essa oferta ao ensino fundamental de 6º a 9º ano a partir de 2010 (BRASIL, 2005). No entanto, recentemente, esse dispositivo foi revogado pela Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que torna facultativa a oferta de espanhol na educação básica: “Os currículos do ensino médio [...] poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017). Essa decisão é mais uma imposição do governo e mais uma vez o aluno não terá a opção de escolher a língua que melhor lhe convém. Do jardim de infância à universidade, identifica-se,

portanto, uma total falta de autonomia de parte da população brasileira na escolha do idioma ou idiomas que deseja ou necessita aprender.

AUTONOMIA

Crabbe (1993) apresenta três argumentos para justificar a autonomia: o ideológico, o psicológico e o econômico. O argumento ideológico se refere ao direito de ser livre para exercer suas próprias escolhas. O econômico, próprio das classes privilegiadas, refere-se à capacidade de financiar a própria educação, pois as sociedades, geralmente, não têm recursos suficientes para prover instrução para todos. O psicológico explica que aprendemos mais quando nos responsabilizamos pela própria aprendizagem. Crabbe (1993, p. 443) define autonomia como “direito de ser livre para exercitar suas próprias escolhas, na aprendizagem e em outras áreas, e não se tornar vítima de escolhas feitas por instituições sociais”. De modo semelhante a Crabbe, Young (1986, apud PENNYCOOK, 1997, p. 35) define o termo como “ser autor do próprio mundo, sem se sujeitar aos desejos do outro”. Para Pennycook (1997, p. 35), o conceito é explicitado da seguinte maneira: “tornar-se autor do próprio mundo, transformar-se em um aprendiz e usuário autônomo de língua não é somente uma questão de aprender a aprender, mas também de aprender como lutar por alternativas culturais”.

Holec privilegia o viés psicológico ao definir autonomia como “a capacidade de se responsabilizar pela própria aprendizagem” (1981, p. 3), que ele diz abranger os seguintes aspectos: determinar os objetivos; definir conteúdos e progressões; selecionar métodos e técnicas para serem usadas; monitorar o processo de aquisição e avaliar o que foi adquirido (p. 4).

No contexto das escolas públicas, como já vimos, os alunos não são livres para escolher a língua que querem aprender e, geralmente, não são economicamente autônomos para conseguir financiar seus estudos em cursos livres de idiomas. Quanto a responsabilizarem-se

pela própria aprendizagem, isso também dependerá de uma série de fatores. Paiva (2005a, p. 80) argumenta que:

Definir autonomia não é uma tarefa fácil, principalmente, porque há poucos contextos onde os aprendizes podem, realmente, ser autônomos. Os alunos, raramente, estão totalmente livres de interferência de fatores externos que funcionam como obstáculos para a desejada autonomia.

Autonomia pode ser compreendida, também, de acordo com Little e colaboradores (1996, p. 23), como “capacidade de autodireção no planejamento, monitoramento e avaliação de atividades de aprendizagem”. Consideramos esses fatores relevantes, pois já endossam a ideia de centralizar a atitude do aprendiz como fator primordial para o processo de autonomia na aprendizagem. Dickinson (1987) é mais contundente ao definir o termo como “responsabilidade total pela tomada e implementação de todas as decisões a respeito da própria aprendizagem”. Entendemos que, dificilmente, os aprendizes, no contexto escolar, terão o direito de escolher objetivos, conteúdos, métodos, pois a estrutura de poder escolar não dá margem para ações autônomas. No entanto, eles podem ter iniciativas paralelas ao contexto escolar formal, como podemos comprovar em algumas narrativas de aprendizagem do *corpus* do projeto Amfale – Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Línguas Estrangeiras³³.

Os pesquisadores citados acreditam que o exercício da autonomia é algo que pode ser alcançado por qualquer aprendiz, desde que o mesmo tome a direção de seu processo de aprendizagem. No entanto, o conceito de autonomia em si pode gerar compreensões errôneas a respeito do seu real significado em um processo de aprendizagem de

33 Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/amfale.htm>>.

língua estrangeira. O indivíduo autônomo não é, necessariamente, um aprendiz individualista, que não frequenta aulas e que não se relaciona com o professor ou com outros aprendizes.

Sabemos que a autonomia não é uma capacidade inata, mas trata-se de uma característica que pode ser conquistada pelo aprendiz em seu percurso de aquisição do idioma. Entretanto, é bem difícil imaginar um aprendiz autônomo que tenha como instrutor um professor tradicional que limita o crescimento do aprendiz, não deixando que ele trace seu próprio caminho e mantendo-o atado ao seu método rígido e inflexível de “ensinar”. Esse tipo de conduta tradicional pode vir a impedir o crescimento do aprendiz, uma vez que esse professor limita os horizontes dos aprendizes ao criar obstáculos para a utilização de estratégias individuais de aprendizagem.

Em uma aprendizagem autônoma, o professor é aquele que age como um facilitador e conselheiro. Paiva (1998, p. 81) advoga que o professor pode contribuir para formar aprendizes mais bem-sucedidos e autônomos, incentivando-os “a se responsabilizarem por sua aprendizagem e conscientizando-os sobre os processos cognitivos”. Podemos pressupor, então, que o comportamento autônomo de um aprendiz pode estar diretamente relacionado ao tipo de comportamento que o professor apresenta em sala de aula.

Quando falamos de autonomia, a primeira questão que não quer calar é a da imposição do ensino de um idioma e a segunda é o poder e controle exercido pelo professor. Para entender melhor essas questões, investigamos 28 narrativas de aprendizagem de língua inglesa de estudantes do ensino básico em Belo Horizonte e as comparamos com o estudo de Paiva (2005), que analisou um conjunto de 61 narrativas de aprendizagem de língua inglesa de professores da rede pública de Belo Horizonte e da Grande BH.

A MEMÓRIA DOS ALUNOS

Foram coletadas 28 narrativas de aprendizagem de língua inglesa de estudantes do ensino básico. As histórias foram gravadas em formato digital, transcritas e publicadas na internet, em áudio e texto, no *site* do projeto Amfale. Na maioria das narrativas, percebe-se a ausência de autonomia e a dependência do contexto escolar. Vejamos alguns exemplos:

(A1) *Meu nome é XXXX, tenho 17 anos e eu comecei a aprender Inglês porque tem no currículo da escola e tem que aprender mesmo eu não querendo. Eu não faço nada para aprender Inglês porque eu não consigo. Para estudar eu tento ler, mas eu não consigo fazer mais nada. Estudo Inglês só aqui na escola. Eu já tentei fazer cursinho por seis meses, mas parei, eu já comecei a fazer aula particular, mas parei também. Primeiro, porque eu não gosto de Inglês porque eu acho que Inglês não entra na minha cabeça, eu não consigo entender, não consigo falar, não consigo ler. Não consigo.*

No exemplo do Aluno 1 (A1), a ausência de autonomia pode ser explicada pela imposição da língua pelo sistema educacional. O aprendiz, além de não ter motivação para aprender a língua, acredita ser incapaz de aprender inglês, o que, certamente, tem forte influência negativa em seu processo de aprendizagem. Apesar de ter autonomia econômica para financiar aulas particulares e curso particular, o narrador deixa bem claro que não quer aprender inglês.

Do mesmo modo, (A2), (A3) e (A4) também se veem como vítimas de escolhas feitas por instituições sociais, conforme previsão

de Crabbe (1993). A língua faz parte do currículo e eles não têm como se opor a isso.

(A2) *Estudo inglês para cumprir uma carga escolar necessária e para passar no vestibular. Só vejo o inglês na escola e não costumo estudar muito.*

(A3) *Meu nome é XXXX, tenho 18 anos. Eu estudo Inglês há uns seis anos. Comecei a estudar Inglês pela escola; porque faz parte do currículo. Eu estudo, agora eu faço um curso, e estudo mais por livros mesmo.*

(A4) *Meu nome é XXXX, estudo inglês há uns 05 anos e comecei a estudar inglês pelo colégio. Fiz um curso de inglês por um ano e meio, mas desisti. Atualmente o meu único contato com o inglês é pelo colégio, aqui no Coltec. Só estudo inglês dentro da sala de aula com a professora, e não gosto de estudar o inglês fora. Geralmente não ouço músicas em inglês e não tenho o hábito de ler em inglês. Só estudo dentro da sala de aula.*

É interessante observar que até mesmo (A3), que faz um curso em uma escola de idiomas, não demonstra qualquer iniciativa que possa ser considerada como índice de autonomia, pois limita seu estudo aos livros didáticos escolhidos pelas escolas. Chama a atenção do leitor o fato de que (A4) parece ter a intuição de que ouvir música e ler em inglês podem ajudar na aprendizagem, mas explicita sua recusa em usar tais estratégias.

Nos próximos exemplos, encontramos índices de graus de autonomia. Ao contrário de (A4), o aprendiz (A5), por exemplo, recorre à leitura e à música para auxiliá-lo na sua aprendizagem.

(A5) *Eu não estudo muito. Eu faço mais o que o curso exige. Às vezes eu faço uma revisão, faço os exercícios, tento ler alguma coisa e escuto as músicas.*

Os exemplos (A6) e (A7) apresentam relatos de aprendizes com maior grau de autonomia. O aprendiz (A6), além da música e da leitura, menciona também televisão, filmes, livros e revistas que lhe proporcionam maior exposição ao idioma. O narrador (A7) lança mão dos mesmos recursos e manifesta ter consciência de seu processo de aprendizagem e controle sobre ele.

(A6) *Meu nome é XXXX, tenho 17 anos, estudo no Colégio YYYY, e eu comecei a estudar inglês porque minha mãe já era professora de inglês, e foi incentivando, e eu comecei no curso que ela dava aula, e mais tarde eu tive aula particular com ela mais com uns colegas meus. O contato que eu tenho com o inglês é a música que eu escuto o tempo todo, toco também, tem a televisão que eu assisto, todos os filmes que eu tenho são legendados também e alguns livros e revistas. Eu costumo ler em inglês também porque eu tenho facilidade em ler e conversar também.*

(A7) *As aulas de conversação no colégio são muito importantes. Fora isso, ler textos, conversar com estrangeiros, ouvir músicas (cantá-las melhora muito a dicção, não é brincadeira), ver filmes legendados... Para quem pode, assistir à CNN é ótimo. Simplesmente estar diariamente em convívio com a língua. Por incrível que pareça, o melhor material foi a TV e o videogame. A gramática todo mundo pode aprender, é muito mais fácil que o português, mas falar de maneira correta é muito mais difícil. Procuro estar sempre em contato com a língua. Assim os ouvidos se acostumam e você passa a entender e falar inglês fluentemente.*

A análise dos dados revela que a maioria dos aprendizes do ensino básico de nosso *corpus* parece não receber estímulo da escola para realizar atividades autônomas e não demonstra ter consciência do processo de aprendizagem de língua estrangeira. De modo geral, as narrativas desses aprendizes revelam que suas ações ficam muito limitadas à sala de aula, pois, raramente, têm qualquer iniciativa de uso da língua de forma independente.

Os poucos aprendizes que apresentam indícios de autonomia recorrem à comunicação de massa (música, TV, internet) como forma de superar a ausência da produção de sentido em uma comunidade de prática discursiva. Parece que, intuitivamente, os aprendizes percebem que precisam produzir sentido para poder adquirir a língua.

A MEMÓRIA DOS PROFESSORES

Após a análise dos dados dos alunos do ensino básico, resolvemos comparar os resultados com as análises de Paiva (2005b) sobre as memórias de professores do ensino público. Nesse estudo, as narrativas foram agrupadas de acordo com o foco dos narradores em termos de memórias negativas, memórias positivas e memórias recentes. Nas memórias negativas, estão listadas narrativas como (P1) e (P2).

(P1) Minha aprendizagem de língua estrangeira na escola regular pode ser considerada como superficial e fragmentada. Até a oitava série estudei em uma escola particular, o que não me livrou do despreparo do professor. As aulas giravam em torno de gramática, principalmente dos verbos. No ensino médio, já na escola pública, as aulas eram em cima da gramática. Havia muita troca de professores, mesmo durante o ano, o que não permitia um sequenciamento e aprofundamento dos estudos.

(P2) [...] *a cada final de aula, meu entusiasmo era abatido pela displicência do conhecimento em língua inglesa que me era oferecido. Eu queria falar inglês, entender inglês, mas o que “aprendia” era uma lista de verbos e vocabulário. Algumas regras gramaticais que me permitiam construir algumas frases soltas.*

Em (P1), a narradora denuncia o despreparo do professor, o foco exclusivo na forma e não revela nenhuma iniciativa individual para enfrentar a situação adversa para a aprendizagem da língua. Em (P2), a narradora realça seu desejo em falar e entender, mas, também, não relata nenhuma atitude autônoma para atingir seu objetivo que não combina com o da escola.

São vários os exemplos que evidenciam que os professores narradores tiveram experiências bem semelhantes às dos alunos deste estudo. Em suas memórias de quando eram aprendizes, também registram um ensino que privilegiava a forma e sonegava a prática das habilidades orais, bastante almejadas por muitos aprendizes.

Vale lembrar que poucas experiências de uso oral da língua são resgatadas de forma positiva, como no exemplo (P3).

(P3) *Tive uma professora que estimulava a aprendizagem nas suas aulas em forma de jogos e provas orais; mas foi só um ano. No ano seguinte voltou o meu tormento. Foi assim até o final do 2º grau.*

Narrativas como (P3) são exceções, pois, em geral, os narradores manifestam o desejo pelo desenvolvimento da oralidade como em (P2), mas lamentam que a escola não atenda ao seu desejo. A ausência do desenvolvimento da oralidade é um bom exemplo da imposição do sistema educacional.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) do ensino fundamental de língua estrangeira (BRASIL, 1998), apesar de reconhecerem que uma ou mais línguas estrangeiras “podem ser entendidas como força libertadora tanto em termos culturais quanto profissionais” (1998, p. 39), consideram irrelevante o ensino das habilidades orais e propõem o foco na leitura. Em vez de estimular estratégias para superar os obstáculos que as classes menos privilegiadas enfrentam, explicitam a falta de condições materiais como empecilho para o ensino da língua de uma forma holística. Os PCNs ignoram que apenas a leitura não é libertadora ou suficiente para uma boa qualificação profissional.

A realidade descrita por nossos narradores, no entanto, demonstra que o ensino não desenvolve nem as habilidades orais nem o letramento e, sim, a gramática e a tradução em um ritual repetitivo e divorciado de práticas sociais significativas. É, pois, compreensível que, no grupo de narrativas dos professores de escolas públicas, agrupadas como memórias recentes, Paiva (2005b) relate que os professores lamentam que seus alunos ignorem a importância do inglês na vida deles. Eles mencionam, também, sentimentos negativos que a disciplina e, por consequência, o professor despertam nos alunos. Um narrador chegou a afirmar a respeito de seus alunos: “eles nos odeiam”.

A comparação dos dados demonstra que, tanto nas narrativas do grupo de professores quanto do grupo de alunos do ensino básico, há indícios de que muitos aprendizes são forçados a aprender inglês e, por isso, não se sentem motivados a empreender ações autônomas. Além disso, o ensino que lhes é oferecido não apresenta a língua como meio de comunicação, com oportunidades de práticas sociais da linguagem, mas como um amontoado de estruturas sintáticas que não produzem significados relevantes. Esses relatos trazem à tona as consequências das imposições que são feitas pelo sistema educacional, pelos professores e, também, da pouca qualificação profissional que não permite ao professor tornar o ensino de língua uma experiência significativa para o aluno.

CONCLUSÕES

Autonomia, como definida por Paiva (2005a, p. 88-89),

é um sistema sociocognitivo complexo, sujeito a restrições internas e externas. Ela se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula.

Podemos comprovar, em nossos dados, que nossos informantes do ensino básico apresentam restrições internas, tais como falta de motivação e crenças negativas sobre o processo de aprendizagem. Apresentam, também, restrições externas, sobressaindo as imposições do sistema educacional e uma abordagem de ensino de línguas que não lhes incentiva a ter atitudes mais autônomas.

Nas narrativas, tanto dos alunos como dos professores, não há indícios de planejamento, monitoração ou avaliação (DICKINSON, 1977), e eles demonstram que não são livres para fazerem suas escolhas (CRABBE, 1993). Poucos alunos e professores, no *corpus* analisado, demonstraram que são, em alguns momentos, usuários autônomos da língua ao buscarem filmes e música para praticarem o idioma.

Nossos resultados nos levam a concluir que a questão da autonomia é crucial para o bom desempenho dos aprendizes e que o tema deveria encontrar mais espaço nos projetos de formação de professor em serviço e pré-serviço.

Não poderíamos deixar de ressaltar que as narrativas expressam, claramente, que os professores menos qualificados são, na maioria dos casos, vítimas da falta de autonomia econômica, o que, de certa for-

ma, os impede de assumir o controle de sua própria formação e de ter acesso aos artefatos culturais, tais como internet, cinema e TV a cabo, que lhes garantiriam o acesso à língua.

Finalmente, entendemos que desenvolver a autonomia de aprendizes de língua estrangeira não pode se restringir apenas a desenvolver a autonomia psicológica, entendida como controle sobre a própria aprendizagem; deve também, e principalmente, propiciar a autonomia econômica em termos de acesso aos bens culturais veiculados da língua inglesa.

REFERÊNCIAS

AMFALE – APRENDENDO COM MEMÓRIAS DE PRATICANTES E APRENDIZES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS. Projeto. Disponível em: <<http://www.verameznes.com/amfale.htm>>. Acesso em: 3 mar. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005**. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm>. Acesso em: 3 mar. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art22>. Acesso em: 3 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMINHA, P. V. de. **A carta de Pero Vaz de Caminha**. Disponível em: <<http://www.culturabrasil.org/carta.htm>>. Acesso em: 21 fev. 2012.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

CRABBE, D. Fostering autonomy from within the classroom: the teacher's responsibility. **System**, v. 21, n. 4, p. 443-452, 1993.

DICKINSON, L. **Self-instruction in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

EDUCAR. In: DICIONÁRIO etimológico: etimologia e origem das palavras. Matosinhos: 7Graus, 2008-2017. Disponível em: <<http://www.dicionarioetimologico.com.br/educar/>>. Acesso em: 13 abr. 2017.

FREYRE, G. **Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal**. Rio de Janeiro: Masia & Schmidt, 1993.

HOLEC, H. **Autonomy and foreign language learning**. Oxford: Pergamon, 1981.

LITTLE, D. et al. Learner autonomy and learner counseling. In: LITTLE, D.; BRAMMERTS, H. (Ed.). **A guide to language learning in tandem via the internet**. Dublin: Trinity College, 1996. p. 23-24. (CLCS Occasional Paper, n. 46)

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Linguística aplicada e contemporaneidade**. Campinas: Pontes; Alab, 2005a. p. 135-153.

_____. Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 73-88, jan./jul. 1998.

_____. Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa. Trabalho apresentado na XXI Jornada de Estudos de Língua Inglesa, Sorocaba, 2005. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/narprofessores.htm>>. Acesso em: 26 maio 2005. [2005b]

PENNYCOOK, A. Cultural alternatives and autonomy. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Ed.). **Autonomy and independence in language learning**. New York: Addison Wesley Longman, 1997. p. 35-53.

PILETTI, C. **Didática geral**. São Paulo: Ática, 1989.

PILETTI, N. **História do Brasil**. 12. ed. São Paulo: Ática, 1991.

RODRIGUES, A. D. Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil. **Ciência e Cultura**, v. 57, n. 2, p. 38-38, abr./jun. 2005.

SCHMITZ, E. F. **Didática moderna**: fundamentos. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1982.

THEOBALDO, C. E. P. Os percalços da língua portuguesa. **Coojornal**, n. 305, 8 mar. 2003. Disponível em: <<http://www.rioto-tal.com.br/coojornal/academicos041.htm>>. Acesso em: 10 mai. 2005.

POR UMA PEDAGOGIA DO LETRAMENTO VISUAL NO ENSINO DE LINGUAGENS

Cândida Martins Pinto
Wilson José Leffa
Jossemar de Matos Theisen

A nova realidade social, devido ao crescente uso das tecnologias, da internet e da invasão das imagens no espaço público e privado, requer uma aprendizagem de multiletramentos em que os modos de comunicação não se limitem apenas à linguagem verbal. Há, pois, a necessidade de incorporar no espaço do ensino e da aprendizagem novas formas de compreender a linguagem visual, já que, presente nos diferentes tipos de mídias, assume cada vez mais um papel preponderante para veicular sentido e constituir discursos em diferentes contextos.

Os Novos Estudos do Letramento (NEL), liderados, entre outros, por Street (2003), têm sido centrais na teorização da complexidade dos letramentos como práticas histórica, cultural e socialmente situadas, visão que se opõe a uma concepção instrumental dos usos dos textos. Refere-se também à apropriação da leitura e da escrita – textos de natureza oral, escrita, visual e multimodal – para serem utilizadas em práticas sociais específicas. Além disso, essa concepção de “novo” impõe o reconhecimento de múltiplos letramentos (multiletramentos ou letramentos), variando de acordo com o tempo e o espaço, bem

como as dimensões de poder conferidas por esses processos de leitura e escrita, em diversas práticas sociais. Inserida nessa perspectiva plural dos letramentos, a Gramática do Design Visual, desenvolvida por Kress e Van Leeuwen (1996; 2006), é vista como uma ferramenta que pode auxiliar na apropriação do letramento visual e que pode contribuir para que os estudantes adquiram maior criticidade para ler as imagens que os rodeiam.

Dessa forma, este capítulo está amparado em dois objetivos: refletir sobre letramento visual como uma prática social e defender a necessidade de uma pedagogia do letramento visual para o ensino de linguagens. Nesse sentido, em um primeiro momento, será discutida a concepção de letramentos na perspectiva sociocultural a partir de teóricos como Heath (1983), Street (1984), Gee (1999), Barton e Hamilton (2000), Soares (2004), Rojo (2009) e Kleiman (2007, 2010). Após isso, será explanado o escopo teórico da semiótica social, enfatizando-se os princípios da gramática visual de Kress e Van Leeuwen (2006), adotada para análise de imagens, ou seja, o modo como elementos representados nas imagens – pessoas, lugares e coisas – combinam-se em arranjos visuais para a construção de sentido. Em um terceiro momento, será abordada a importância de relacionar os princípios teóricos da gramática visual com a prática social vivenciada pelos estudantes.

LETRAMENTOS COMO PRÁTICA SOCIAL

Os Novos Estudos do Letramento, liderados internacionalmente por Heath (1983), Street (1984), Gee (1999), Barton e Hamilton (2000), entre outros, e nacionalmente por Soares (2004), Rojo (2009), Kleiman (2007, 2010), Fischer (2007), é um movimento que faz parte do que Gee (1999, p. 3) chamou de “virada social”, ou seja, atenção voltada às interações e às práticas sociais inseridas em um contexto específico. Nesse sentido, os NEL estão baseados na visão de que ler, escrever e seus diversos recursos semióticos apenas fazem sentido

quando inseridos no contexto de práticas sociais, culturais, históricas, políticas e econômicas. Ler, escrever e o sentido dessas duas ações estão sempre situados dentro de alguma prática social específica com Discursos específicos.

Por Discursos, com D maiúscula, Gee (2001, p. 127) esclarece que são “modos de falar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorar, sentir e usar vários objetos, símbolos, imagens, ferramentas e tecnologias, com a finalidade de ativar identidades e atividades significativas, socialmente situadas”. Discursos, nesse sentido, são nomeados como *kits* de identidades, pois possibilitam explicar as múltiplas identidades sociais que cada sujeito “veste” nas diversas práticas sociais em que está envolvido cotidianamente.

A concepção dominante de letramento por muito tempo considerou apenas a habilidade do sujeito de ler e escrever, isto é, esteve centrada na dimensão individual dessas práticas. Essa concepção de letramento tem sua importância e utilidade, principalmente no que diz respeito aos estágios da alfabetização, mas é insuficiente para dar conta dos aspectos sociais, culturais, históricos e políticos que constituem sujeitos (perspectiva plural, não individual) e identidades. Isso tem sido discutido hoje por teóricos dos NEL, cujo foco de pesquisa tem sido, então, o letramento ideológico, concepção que leva em consideração os aspectos citados, os quais não são contemplados pela concepção dominante de letramento – letramento autônomo (STREET, 1993). Desse modo, enquanto perspectivas psicológicas anteriores, presentes na concepção de letramento dominante, concebiam letramento como a aquisição de comportamento particular, estratégias cognitivas e processos de competências linguísticas, os NEL concebem letramento não apenas como uma habilidade a ser aprendida, mas como uma prática a ser socialmente construída e localmente negociada (PAHL; ROWSELL, 2006). Nessa visão, “letramento é melhor entendido como um conjunto de práticas sociais” (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 9).

Soares (2002) entende que letramento não são as próprias práticas de leitura e escrita, e/ou os eventos relacionados com o uso e a função dessas práticas, ou ainda o impacto ou as consequências da escrita sobre a sociedade. Para a autora, letramentos (no plural) é o estado ou a condição de quem exerce as práticas³⁴ sociais de leitura e escrita, de quem participa de eventos³⁵ em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação. Nesse sentido, abre-se o leque aqui não somente a textos constituídos sobre o modo verbal, mas a outros modos semióticos, que tornam o texto multimodal, tais como imagens, fotografias, vídeos, sons.

Dessa forma, essa abordagem sociocultural enfatiza o reconhecimento do letramento em seus diversos contextos, nos quais o sujeito desempenha papéis diversificados de acordo com os objetivos que os guiam em eventos de letramento. Essas práticas são compreendidas como modelos e vivências culturais que dão forma a comportamentos, a significados, a valores e a atitudes, concretizados e assumidos nos usos da leitura e da escrita (VÓVIO; SOUZA, 2005). Torna-se claro, então, que o conceito de letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades, pois, a todo o momento, o sujeito, inserido em práticas sociais, necessita compreender os sentidos de um texto ou qualquer outro produto cultural escrito multimodal. Assim, para Bartlett (2007, p. 53), “letramento é algo que alguém ativamente faz [...] é menos um estado de ser e mais um processo, uma realização contínua”.

Aliados a essa perspectiva plural e contextualizada dos letramentos, pesquisadores do The New London Group (1996) cunharam o termo multiletramentos em resposta às mudanças em voga em termos sociais e culturais, à grande diversidade linguística e

34 Práticas de letramento dizem respeito aos modos culturais de utilização da escrita; correspondem às relações sociais que se estabelecem em torno dos usos escritos (STREET, 1995).

35 Eventos de letramento são, em geral, atividades que utilizam textos para serem lidos ou para se falar sobre eles. São episódios observáveis que emergem de práticas e são por elas moldados (BARTON; HAMILTON, 2000).

cultural (fruto de uma economia globalizada) e à multiplicidade de canais e modos semióticos para comunicar sentidos – resultado das novas tecnologias de informação e comunicação – TICs (COPE; KALANTZIS, 2000). Em função da globalização e das TICs, a letra/escrita passa a ser um componente, entre outros, que se articula em padrões multimodais de produção de sentido. Assim, a diversidade das atividades e práticas letradas contemporâneas pode ser apreendida numa perspectiva mais ampla que a do letramento autônomo, como explicado anteriormente.

Na perspectiva dos autores (THE NEW LONDON GROUP, 1996), os multiletramentos têm como foco uma pedagogia educacional responsiva a essas mudanças comunicacionais, e ser letrado é “ir além das limitações da linguagem escrita e falada e conectar-se com as paisagens cultural e linguisticamente diversas de textos multimodais” (JEWITT, 2008, p. 245). Essa pedagogia enfatiza a negociação das múltiplas diferenças linguísticas e culturais como recurso para a vida profissional, social e privada dos alunos, com o objetivo de dar acesso à dinâmica e à multiplicidade das linguagens e promover o engajamento crítico necessário para o sucesso individual.

Para tanto, uma das ideias-chave da pedagogia dos multiletramentos é levantar a questão da complexidade e da relação direta dos diferentes modos de sentido, identificados pelos autores em seis grandes áreas funcionais, cujas metalinguagens descrevem e explicam os padrões de sentido: linguística, visual, sonora, gestual, espacial e multimodal. A título de explicação, o modo multimodal representa os padrões de interconexão com os outros modos, sendo, portanto, considerado o mais relevante. Entretanto, neste texto, optou-se por enfatizar o modo visual, não desconsiderando que os outros modos também estão relacionados para a construção do sentido. Na próxima seção, será discutida a questão das imagens e da comunicação visual, aspectos imprescindíveis para o letramento visual.

SEMIÓTICA SOCIAL E COMUNICAÇÃO VISUAL

Segundo Jewitt e Oyama (2001), a semiótica social da comunicação visual envolve a descrição de recursos semióticos (ou modos semióticos), considerando o que pode ser dito e feito com imagens (e outros meios de comunicação visual) e como as imagens podem ser interpretadas. Possui caráter funcionalista, pois vê os recursos visuais como potencializadores para desenvolver funções específicas de trabalhos semióticos.

Kress e van Leeuwen (2006) propuseram, sob o viés teórico da semiótica social e da gramática visual, uma análise de recursos semióticos que acompanham o modo verbal, contemplando, assim, a interpretação de todos os recursos envolvidos no processo de comunicação. De acordo com Carvalho (2011, p. 358), “a semiótica social concebe os textos a partir de uma perspectiva multimodal, incluindo a análise e interpretação dos diferentes recursos semióticos através dos quais a linguagem é realizada”. Para tanto, a elaboração da gramática visual objetivou fornecer amparo teórico para analisar as principais estruturas composicionais da comunicação visual, investigando como tais estruturas são utilizadas por produtores contemporâneos de imagem para produzir sentidos.

Os autores partem do pressuposto de que a linguagem é um sistema semiótico por meio do qual os pensamentos, as ideias e os sentimentos são representados numa determinada cultura (VAN LEEUWEN, 2005). Isso significa dizer que a semiótica visual explora a cultura vigente de determinado contexto e que não é possível universalizar as análises, uma vez que a gramática proposta por Kress e van Leeuwen, por exemplo, representa aspectos da cultura ocidental (JEWITT; OYAMA, 2001).

Para Halliday (1978), a língua é um produto do processo social, ou seja, é um sistema de significados e de elementos semióticos que as pessoas utilizam para se comunicar. É vista, portanto, pelo prisma funcional, entendendo a língua como um sistema que proporciona

aos falantes interagirem por meio de troca de significados, em que determinada expressão linguística pode adquirir funções diversas dependendo do contexto em que esteja inserida. Assim, as múltiplas funções que a língua exerce se refletem na sua organização interna, e a investigação da estrutura linguística revela as necessidades a que a língua serve (HALLIDAY, 1978).

Ao ressaltar o caráter multifuncional da linguagem, Halliday (1973, 1985³⁶) elabora a Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), identificando três metafunções principais, realizadas simultaneamente em toda forma de comunicação: ideacional, interpessoal e textual. A metafunção ideacional trata da maneira como o sujeito organiza suas experiências e ações do mundo real; a metafunção interpessoal revela o modo pelo qual os participantes se relacionam socialmente no discurso por meio da linguagem, e a metafunção textual diz respeito à organização do texto (HALLIDAY; MATTHIessen, 2004).

Com base na proposta das metafunções de Halliday e Matthiessen (2004), Kress e van Leeuwen (2006), com o intuito de expandir as concepções adotadas na GSF para outros modos semióticos, elaboraram a Gramática do Design Visual – GDV, que prevê o modo como elementos representados nas imagens – pessoas, lugares e coisas – combinam-se em arranjos visuais de maior ou menor extensão e complexidade. Dessa forma, o enquadramento teórico da semiótica social e da GSF permite analisar elementos constitutivos de textos multimodais e fornece também instrumentos analíticos que dão sustentação a um letramento visual, já que dão suporte para compreender os diferentes sistemas semióticos usados em práticas sociais diversas. Assim, as metafunções ideacional, interpessoal e textual passam a ser denominadas na GDV de metafunções representacional, interativa e composicional, a serem detalhadas a seguir.

36 E em 2004, com Matthiessen.

GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

A GDV de Kress e van Leeuwen (2006) tem contribuído notavelmente para mapear e interpretar recursos semióticos das imagens visuais. A partir das três metafunções é possível verificar e analisar os sentidos veiculados pelas cores, pessoas ou lugares representados ou diferentes estruturas de composição das imagens. A partir dessa análise, podem-se verificar também as relações de poder, ideologias e discursos representados. O objetivo desta subseção, portanto, é descrever brevemente os princípios básicos da GDV a partir da obra de 2006 dos autores, conforme sintetizado na Figura 1.

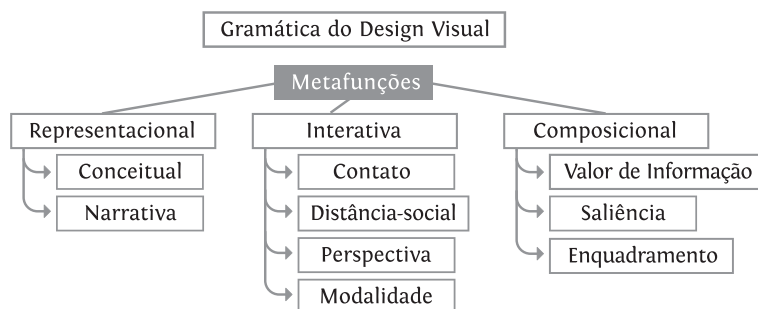


Figura 1: Síntese da Gramática do Design Visual. Fonte: Kress e Van Leeuwen (2006).

De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), há dois tipos de participantes em cada ato semiótico: os interativos e os representados. Os primeiros envolvem o ato de comunicação de falar, ouvir, ler, escrever, produzir as imagens e visualizá-las, ou seja, são aqueles que produzem ou consomem as imagens representadas. Já os segundos constituem o assunto principal da comunicação visual, caracterizados por serem pessoas, lugares e coisas representados na e pela fala, escrita ou imagem, isto é, aqueles mostrados na comunicação visual.

A metafunção representacional, como já explanado anteriormente, é responsável pelas estruturas que constroem visualmente a natureza dos eventos, objetos, participantes representados envolvidos e as circunstâncias em que ocorrem. O processo pode ser de dois tipos: narrativo ou conceitual. Quando os participantes estabelecem uma relação entre si e estão conectados por um vetor, é um processo narrativo. Os processos narrativos, ao representarem os participantes em movimento, são chamados de Ator e Meta, ligados pelo traço imaginário que dá ideia de ação: é o vetor que realiza o processo de interação. Se nessa ligação aparecer Ator e Meta, está-se analisando uma estrutura de ação transacional; e se há presença de somente o Ator, a imagem é considerada de estrutura não transacional.

Um segundo tipo de processo narrativo é o reacional, realizado por meio do vetor formado pela linha do olhar, pela direção do olhar fixo de um ou mais participantes. Nesse caso, chama-se Reator aquele participante que faz a ação de ver, ao passo que Fenômeno é o outro participante representado na ação.

Ainda em relação aos processos narrativos, há os verbais e os mentais, os quais trazem participantes animados, denominados Dizente e Experienciador, respectivamente. Os vetores podem ser identificados pelos balões que representam na imagem falas – os Enunciados – ou pensamentos, nesse caso contendo Fenômeno.

A metafunção representacional conceitual é percebida quando não há presença de vetores, pois não há participantes executando ações. As estruturas visuais conceituais definem, analisam ou classificam pessoas, lugares e coisas e podem ser classificados como (1) processos classificatórios – participantes se relacionam uns com os outros de forma taxonômica ou em forma de subordinação, por exemplo: meias, terno, botas são subordinados a vestuário; (2) processos analíticos – participantes se relacionam por meio de uma estrutura que visualiza o todo e depois suas partes, por exemplo: uma casa contém atributos possuídos como quartos, cozinha, banheiro; (3) processos simbólicos – quando há a presença de elementos na imagem que acrescentam

valor extra, justamente por não serem intrínsecos a ela, por exemplo: tons de dourado numa fotografia podem dar um efeito de riqueza.

Se na metafunção representacional a relação é estabelecida entre os participantes representados, na metafunção interativa a relação se estabelece entre o participante representado e o participante interativo, aquele que consome a mensagem. Independentemente da presença física ou não do produtor da imagem, o participante interativo pode ser capaz de entender e perceber que as imagens representam interações e relações sociais, pois se pode depreender das imagens sentidos relacionados às crenças, ideologias e visões de mundo do produtor. Assim, os aspectos considerados são: contato, distância social, perspectiva e modalidade. Em relação ao contato, trata-se do vetor imaginário que se forma entre o olhar do participante representado e do observador. Há dois tipos de contato: Demanda, quando há vetores formados pelas linhas de olhares; e Oferta, quando um participante olha para outro representado na imagem, não estabelecendo vínculo com o observador.

A Distância trata da relação criada entre os participantes representados na imagem e da relação entre os participantes da imagem com o observador. São três planos: fechado, médio e aberto, os quais mostram a imagem em *close-up*, apenas parte do corpo do participante e o corpo inteiro, respectivamente. Esses planos passam a ideia de que tipo de relação o observador pode ter com os participantes representados na imagem, maior ou menor intimidade.

A Perspectiva trata do ponto de vista em que os participantes representados são mostrados na imagem, podendo ser em três ângulos: frontal, oblíquo e vertical. O ângulo frontal mostra uma posição de igualdade entre participantes representados e observadores. O observador faz parte do mundo representado na imagem. Além disso, passa a ideia de uma concordância entre os pontos de vista de produtores e participantes representados. Já no ângulo oblíquo, o olhar dos participantes representados está oblíquo ao dos observadores, deixando a impressão que estes não pertencem àquele mundo. Por

fim, quando uma imagem é representada verticalmente, a relação de poder se inverte. Quem exerce poder aqui é o participante representado sobre o observador.

A modalidade é a última subcategoria referente à metafunção interativa. O termo, segundo Kress e van Leeuwen (2006, p. 155), “vem da linguística e se refere ao verdadeiro valor ou credibilidade de um enunciado (linguisticamente realizado) sobre o mundo”. Isso significa dizer que o verdadeiro valor de um enunciado não expressa uma verdade universal, nem uma falsidade. A modalidade pode ser uma verdade para um sujeito e uma mentira para outro, pois há uma aproximação ou um distanciamento entre os sujeitos e a modalidade. No que tange à comunicação visual, a modalidade também é essencial. No visual, as coisas, pessoas e lugares são representados como se fossem reais, pois é possível ver, mas isso dependerá das crenças do grupo em que o sujeito está imerso. Nesse sentido, uma composição visual pode ser realista quando se aproxima daquilo que é verossímil ao mundo real; e pode ser sensorial quando vai além da realidade, provocando emoções subjetivas ao espectador. A riqueza de detalhes, o formato, o uso de cores e de profundidade vai aumentar ou diminuir a modalidade da imagem.

A metafunção composicional integra os elementos representacionais e interacionais, formando um todo significativo. São três subcategorias: valor de informação, saliência e enquadramento. A posição que os elementos ocupam no visual lhes confere valores informativos específicos, fazendo com que esses elementos se relacionem entre si, afetando e sendo afetados em seus valores pelos outros elementos da composição. A saliência está relacionada à importância hierárquica que um ou mais elementos adquirem numa imagem, fazendo com que chamem mais a atenção do observador. E o enquadramento, que se refere à presença ou ausência de enquadre realizado por linhas divisórias, objetiva conectar ou desconectar parte da imagem, o que demonstra o ponto de vista por meio do qual a imagem foi criada.

Para Jewitt e Oyama (2001), o método de Kress e van Leeuwen (1996) para análise de imagens fornece essencialmente um enquadramento descritivo. Por essa razão, não proporciona tudo o que é necessário para uma interpretação sociocultural de imagens. Nesse sentido, a partir da GDV busca-se uma interpretação da imagem de acordo com a prática social em que tal imagem está inserida, levando em consideração as ideologias, relações de poder e os Discursos (GEE, 2001) propostos pelos NEL. Tem-se aqui, portanto, a GDV como uma ferramenta que auxilia na interpretação e na produção de sentido.

Na sequência, busca-se discutir a integração dessa ferramenta descritiva com as práticas pedagógicas em sala de aula, a fim de potencializar o letramento visual de estudantes.

POR UMA PEDAGOGIA DO LETRAMENTO VISUAL

Sociedades contemporâneas estão cada vez mais globalizadas, fluidas e conectadas em rede (GEE, 1999; BAUMAN, 2001; JEWITT, 2008; MOITA LOPES, 2010). De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), a globalização demanda, entre outros fatores, um entendimento das especificidades culturais da comunicação visual. A necessidade hoje está em compreender como a linguagem está sendo usada para transmitir e construir relações de poder nas interações sociais e como, aparentemente neutra (gêneros jornalísticos como notícia, reportagem; publicações governamentais ou textos científicos, por exemplo), realiza, articula e dissemina discursos com posições ideológicas tal como outros textos com posições mais explícitas como editoriais ou propagandas. Para os autores (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), as pessoas precisam ser capazes de ler nas entrelinhas, no intuito de entender as posições ideológicas e discursivas que qualquer recurso semiótico potencializa.

Pode-se constatar hoje que muitas crianças e jovens já se apropriaram funcionalmente e criticamente de textos multimodais nas suas práticas fora da escola. Ao contrário dessa realidade, na escola a criança não é estimulada a produzir textos multimodais, embora isso tenha papel central na sociedade contemporânea (UNSWORTH, 2001). Nesse sentido, a noção de letramento, tal como argumentado por Street (2003), precisa ser concebida no plural – letramentos ou multiletramentos, englobando aqui não somente o uso das tecnologias, mas também a proeminência de imagens em formato convencional e eletrônico.

Diante disso, o cenário educacional se modifica, buscando-se uma atenção especial para uma pedagogia que preze pela imersão dos estudantes em práticas sociais situadas, enfatizando textos específicos para cada situação social e cultural. No intuito de se tornarem participantes efetivos em práticas de letramento emergentes, estudantes podem ser estimulados a compreender como os recursos da linguagem são utilizados independentemente e interativamente para construir diferentes sentidos. Isso significa desenvolver o conhecimento sobre sistemas linguístico, visual e digital.

Uma vez que as práticas de letramento não são unidades observáveis de comportamento, já que envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais, busca-se por um ensino que estimule o estudante a se conectar com outras pessoas, compartilhando conhecimento representado por ideologias e identidades sociais. Nesse sentido, as práticas de letramento caminham de um processo interno ao sujeito para um processo social, pois as práticas são criadas por regras sociais que regulam o uso e a distribuição de textos, prescrevendo quem pode produzi-los e ter acesso a eles (BARTON; HAMILTON, 2000).

Reconhecendo que “todos os textos precisam ser entendidos como multimodais” (UNSWORTH, 2001, p. 10), preza-se por um ensino que trabalhe com as diferentes modalidades separada e interativamente para que se construam diferentes dimensões de sentido. Essas

dimensões podem ser operacionalizadas com o auxílio de ferramentas descritivas da linguagem, como a GDV, que possibilita compreender as imagens de acordo com suas ideologias e relações de poder.

Considerar, portanto, os fatores sociais, econômicos e culturais presentes no processo de desenvolvimento da escrita e da leitura é fator preponderante para a sala de aula do século XXI. Para Nascimento, Bezerra e Herberle (2012, p. 530), “a prática educativa deve favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa multimodal, que envolve o conhecimento e uso adequado de diferentes recursos semióticos como gestos, sons e imagens na comunicação contemporânea”. Concorda-se com esses autores quando afirmam que discutir os conceitos básicos da semiótica social e da GDV e torná-la familiar pode, em curto prazo, enriquecer o trabalho com textos multimodais em sala de aula e, em longo prazo, contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre como as imagens são poderosas fontes de significação e de construção da realidade. Porém acredita-se que, muito além de saber aplicar corretamente a nomenclatura da GDV, se preza por um estudante que saiba visualizar um texto multimodal e compreender as relações implícitas, as marcas dos discursos, os valores ideológicos imbuídos nesse texto de acordo com a prática social em que está inserido.

Acredita-se que, assim, a escola estará auxiliando o estudante no seu processo de empoderamento (LANKSHEAR; GEE; KNOBEL, 2002). Utilizar ferramentas como a GDV em sala de aula, buscando práticas sociais reais, pode empoderar o estudante, no sentido de auxiliar no seu processo de letramento, com ênfase, aqui, no visual. Além disso, ir além da ferramenta é trabalhar o letramento visual como prática social.

CONCLUSÕES

Neste texto, discutiu-se o viés da semiótica social e da Gramática do Design Visual como potencializadores do letramento visual, numa perspectiva sociocultural do letramento. Nessa linha teórica, o uso da gramática em sala de aula é estimulado para criar condições de análises de imagens, bem como dos discursos, das ideologias e das relações de poder imbuídas. Parte-se do pressuposto de que a gramática é uma ferramenta que auxilia para empoderar estudantes (LANKSHEAR; GEE; KNOBEL, 2002), no sentido de agregar conhecimento, desde que usada em contextos e práticas sociais específicas. Em uma sociedade que coloca o verbo “ver” no sentido de “entender” (Exemplo: “Nós vemos um problema. Nós focamos uma questão”) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), analisar imagens torna-se indispensável e, neste texto, argumenta-se em favor da instrumentalidade da GVD para isso.

Em relação aos preceitos dos estudos socioculturais do letramento, discutiu-se que o sujeito/estudante está sempre em processo de construção de novos letramentos, pois ninguém está ou fica letrado, mas permanece em processo contínuo de apropriação de novos conhecimentos. A todo momento, por estar inserido em práticas sociais, o sujeito tem a possibilidade de se apropriar de determinados letramentos, ou seja, de diversos textos adequados àquele contexto situacional. Assim, a escola também pode estar atualizada e atenta em relação ao ensino de textos multimodais, considerando as relações sociais e econômicas do país.

Espera-se, enfim, que as discussões deste texto auxiliem professores nas suas práticas pedagógicas, no sentido de se familiarizarem com os preceitos da semiótica social e da gramática para poderem inserir essa ferramenta em sala de aula com o intuito de auxiliarem seus alunos a serem mais críticos e atuantes em seus meios sociais.

REFERÊNCIAS

BARTLETT, L. To seem and to feel: situated identities and literacy practices. **Teachers College Record**, Columbia University, v. 109, n. 1, p. 51-69, jan. 2007.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Org.). **Situated literacies: reading and writing in context**. New York: Routledge, 2000. p. 7-15.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CARVALHO, F. F. Semiótica social e literacia para os media: os significados sociais construídos pelas publicidades da revista *Visão Júnior*. In: CONGRESSO NACIONAL DE LITERACIA, MEDIA E CIDADANIA, 25-26 mar. 2011, Braga. **Anais...** Braga: Universidade do Minho, 2011. p. 357-370.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

GEE, J. P. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. **Journal of Adolescent and Adult Literacy**, v. 8, n. 44, 2001, p. 714-725.

_____. **The new literacy studies and the 'social turn'**. 1999. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED442118.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2012.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1985.

_____. **Explorations in the functions of language**. London: Edward Arnold, 1973.

_____. **Language as social semiotic**. London: Edward Arnold, 1978.

HALLIDAY, M. A. K.; MATHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar**. 3. ed. New York: Oxford University Press, 2004.

HEATH, S. B. **Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

JEWITT, C. Multimodality and literacy in school classrooms. **Review of Research in Education**, Thousand Oaks, v. 32, n. 1, p. 241-267, 2008.

JEWITT, C.; OYAMA, R. Visual meaning: a social semiotic approach. In: VAN LEEUWEN, T.; JEWITT, C. **Handbook of visual analysis**. London: Sage, 2001. p. 134-156.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-125, 2007.

_____. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 1, 2010.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 1996.

_____. **Reading images: the grammar of visual design**. 2. ed. London: Routledge, 2006.

LANKSHEAR, C.; GEE, J. P.; KNOBEL, M. Literacy and empowerment. In: _____. **Changing literacies**. Philadelphia: Open University Press, 2002. p. 63-79.

MOITA LOPES, L. P. Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 49, n. 2, p. 393-417, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132010000200006>>. Acesso em: 19 jan. 2013.

NASCIMENTO, R. G.; BEZERRA, F. A. S.; HEBERLE, V. M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Linguagem & Ensino**, v. 14, n. 2, p. 29-552, jul./dez. 2012.

PAHL, K.; ROWSELL, J. Bridging local and global literacies. In: _____. **Literacy and education: understanding the New Literacy Studies in the classroom**. London: Paul Chapman Publishing, 2006.

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

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, 2002, p. 143-160.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, abr. 2004. Disponível

em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 3 mai. 2012.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. **Social literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London: Longman, 1995.

_____. What's 'new' in New Literacies Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current issues in comparative education**, Columbia, v. 5, p. 77-91, 2003.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

UNSWORTH, L. **Teaching multiliteracies across the curriculum**: changing contexts of text and image in classroom practice. Buckingham: Open University Press, 2001.

VAN LEEUWEN, T. **Introducing social semiotics**. London: Routledge, 2005.

VÓVIO, C. L.; SOUZA, A. L. S. Desafios metodológicos em pesquisa sobre letramento. In: KLEIMAN, A.; MATENCIO, M. L. **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

SOBRE OS AUTORES

Aurélia Leal Lima Lyrio possui pós-doutorado em Linguística (Pragmática e Linguística Aplicada) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). É doutora em Estudos Linguísticos (Pragmática e Linguística Aplicada) pela Universidade Federal Fluminense (UFF), mestre em Foreign Language Education (Linguística Aplicada – Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira) pela Universidade Stanford, CA, Estados Unidos, e graduada em Letras-Inglês pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Foi avaliadora do Plano Nacional do Livro Didático em língua estrangeira no edital de 2014. É professora associada do Departamento de Línguas e Letras da Ufes. É fundadora e coordenadora do Grupo de Pesquisa Gepla (Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada). Trabalha com pragmática e ensino-aprendizagem de língua estrangeira; aquisição e aprendizagem de língua estrangeira; análise da conversa; interação na sala de aula de língua estrangeira; abordagens de ensino de língua estrangeira; estratégias de comunicação e de aprendizagem; erros; instrução com Foco na Forma (FonF), crenças e formação de professores de língua estrangeira.

Cândida Martins Pinto é doutora em Letras pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), tem mestrado em Estudos Linguísticos e graduação em Letras, Licenciatura Plena Inglês-Português, pela Universidade Federal de Santa Maria. É professora efetiva do Colégio Politécnico da UFSM. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, atuando, principalmente, nos seguintes temas: letramentos; letramentos digitais; formação de professores de línguas e tecnologias.

David Shepherd é PhD em Língua Inglesa pela Universidade de Durham, na Inglaterra, mestre em Educação pela Universidade de Manchester, Inglaterra, especialista em Educação pela Universidade

de Reading, Inglaterra, especialista em TEFL para adultos pela Universidade de Cambridge, Inglaterra, especialista em Linguística Aplicada pela Universidade de Edinburgh, na Escócia. É graduado em Letras pela Universidade de Durham e pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente é professor aposentado da Universidade Federal Fluminense, onde orientou várias teses de doutorado e dissertações de mestrado. Seus interesses de pesquisa são: leitura; análise de texto; retórica contrastiva em inglês-português.

José Carlos Paes de Almeida Filho possui pós-doutorado em Linguística pela Georgetown University, Georgetown, Estados Unidos, e pós-doutorado em Linguística pela Universidade de Hiderabad, UH, Índia. É PhD em Linguística pela Universidade de Georgetown, em Washington, DC, Estados Unidos, mestre em Educação em Língua Estrangeira pela Universidade de Manchester, Inglaterra, especialista em Linguística Aplicada pela Universidade de Edimburgh, na Escócia, e graduado (bacharelado e licenciatura) em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É professor aposentado da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atualmente, é professor de Linguística Aplicada do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, onde atua nos programas de graduação em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Seus interesses de pesquisa estão nos seguintes temas: aprendizagem e ensino de línguas; processos de aquisição de língua estrangeira e de segunda língua; abordagens de ensino de línguas; formação de professores de línguas; história do ensino de línguas no Brasil; epistemologia da linguística aplicada; ensino de português a falantes de outras línguas; cultura brasileira.

Jossemar de Matos Theisen é doutora em Letras – Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL). É mestre em Letras – Leitura e Formação do Leitor pela Universidade de Passo Fundo. Possui graduação em Letras – Licenciatura Plena em Língua

Portuguesa e em Letras – Licenciatura Plena em Língua Inglesa, ambas pela Universidade de Passo Fundo. É pesquisadora colaboradora na Universidade do Minho, Portugal. Tem experiência na área de Linguística Aplicada ao ensino de Português, atuando principalmente nos temas: letramentos acadêmicos e digitais no ensino superior; aprendizagem por projetos; formação de professores de línguas; gêneros discursivos; leitura; produção textual; variações linguísticas; texto e linguagem.

Kyria Finardi possui pós-doutorado em Letras pela Universidade de Genebra. É doutora em Letras-Inglês e Literatura Correspondente pela Universidade Federal de Santa Catarina, mestre em Letras-Inglês e Literatura Correspondente pela Universidade Federal de Santa Catarina e graduada em Letras-Inglês pela Universidade Federal de Santa Catarina. É professora da Universidade Federal do Espírito Santo, no Departamento de Linguagens, Cultura e Educação do Centro de Educação, e dos Programas de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL) e em Educação (PPGE) da mesma universidade. É coordenadora do Núcleo de Estudo e Pesquisa de Hipertexto e Tecnologia Educacional (Nepehte) da Ufes. Participou do Projeto Nacional do Livro Didático para Línguas Estrangeiras no edital 2014. Seus interesses de pesquisa são: internacionalização institucional por meio do inglês; formação de professores de línguas; construção de cidadania por meio da língua; tecnologia em L2; memória de trabalho e aquisição de L2; abordagens híbridas e críticas de ensino de L2, políticas linguísticas.

Leila Maria Taveira Monteiro possui doutorado em Estudos Linguísticos – Linguística Aplicada pela Universidade Federal Fluminense, mestrado em Letras – Linguística Aplicada pela Universidade Federal Fluminense, especialização em Linguística Aplicada ao Ensino e Aprendizagem do Inglês como Língua Estrangeira e graduação/licenciatura em Letras Português-Inglês pela

mesma instituição. É professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Trabalha com Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa para Fins Específicos, mais especificamente com: ensino e aquisição lexical; recursos multimidiáticos em ambiente instrucional; processos de interação para aquisição de vocabulário; atividades cooperativas para ensino e aprendizado de língua inglesa para fins específicos; desenvolvimento de materiais didáticos.

Luciano Novaes Vidon possui pós-doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e pós-doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). É doutor e mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). É professor do Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da mesma instituição. Coordena o Grupo de Estudos Bakhtinianos (Gebakh) também dessa universidade. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: linguística aplicada ao ensino de língua materna, com ênfase em aquisição e desenvolvimento da escrita; estudos de texto e discurso, com base na filosofia dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin.

Orivaldo de Lira Tavares possui pós-doutorado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Faced/UFRGS). É doutor e mestre em Informática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ) e tecnólogo em Processamento de Dados pela Universidade Federal do Pará (UFPA). É aposentado como professor titular da Universidade Federal do Espírito Santo. Atua como professor voluntário no Laboratório de Informática na Educação/Programa de Pós-Graduação em Informática (Lied/PPGI) da Ufes. Tem experiência em docência e

pesquisa na área de Ciência da Computação, com ênfase em inteligência artificial e informática na educação, atuando, principalmente, nos seguintes temas: sistemas multiagentes; informática na educação; educação a distância; ambiente de aprendizagem cooperativa; inteligência artificial e processamento de textos (tradução automatizada e recuperação de informação); linguagens de programação e processo de ensino-aprendizagem de programação de computadores. É avaliador de cursos e instituições, cadastrado no Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Basis).

Rosângela Guimarães Seba possui doutorado em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo, mestrado em Letras – Linguística Aplicada ao Ensino-Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira pela Universidade Federal Fluminense, especialização em Tesol pela Universidade de Edimburgo, Escócia, aperfeiçoamento em Tesol pela Universidade de Durham, Inglaterra, e graduação em Letras-Inglês pela Universidade Federal do Espírito Santo. É professora de Inglês do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes – *Campus* de Aracruz). Trabalha com prática de ensino de inglês como língua estrangeira; ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira; inglês para fins específicos (ESP) e metodologia da pesquisa científica.

Rosana Ferrareto Lourenço Rodrigues possui doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp-Araraquara), mestrado em Linguística e Especialização em Língua Inglesa pela Universidade de Franca (SP), especialização em Design Instrucional pela Universidade Federal de Itajubá e em Língua Inglesa pela Universidade de Franca. Tem graduação e licenciatura plena em Letras – Línguas e Literaturas Portuguesa e Inglesa pelo Centro Universitário da Fundação Educacional Guaxupé (Unifeg). É professora de ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

do Estado de São Paulo (IFSP, *campus* São João da Boa Vista) na área de inglês, com atuação, também, em educação a distância. Atua como pesquisadora nas seguintes áreas: letramento científico; linguística cognitiva; gramática funcional; retórica e estilística; NTIC e avaliação (proficiência em inglês e redação em português).

Santinho Ferreira de Souza é doutor em Letras – Estudos de Literatura Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, e mestre em Letras – Língua Portuguesa pela mesma instituição. É professor associado do Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo. Trabalha com os seguintes temas: português, língua estrangeira; produção em leitura; produção em escrita; tecnologias da informação e da comunicação (TICs) e ensino de língua portuguesa, análise discursiva.

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva possui pós-doutorado em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC). É doutora em Linguística e Filologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, mestre em Inglês pela Universidade Federal de Minas Gerais e graduada em Letras – Português-Inglês pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC) e Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais. É professora titular da Universidade Federal de Minas Gerais na graduação e na pós-graduação e pesquisadora nível 1 do CNPq. Trabalha com linguística aplicada, atuando nos seguintes temas: aquisição de língua inglesa; pesquisa narrativa; ensino de línguas mediado por computador; linguagem e tecnologia. Na pós-graduação, atua nas linhas de pesquisa em estudos em línguas estrangeiras: Ensino-Aprendizagem; Usos e Culturas; Linguagem e Tecnologia. É uma das pioneiras no ensino e na pesquisa em educação a distância na área de Letras. Foi uma das editoras da *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, revista Qualis A1, de 2001 a 2016. Foi agraciada com a Medalha Santos Dumont, Categoria Prata em 2010. Foi presidente da Comissão de Especialistas em Letras

da Sesu/MEC (2000/2002) e presidente da Alab (2000/2002). Atualmente, coordena o Núcleo de Pesquisa Lingtec, o curso de especialização em Linguagem, Tecnologia e Ensino e é membro da Câmara de Ciências Humanas da Fapemig.

Vilson José Leffa possui pós-doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade de Bristol, no Reino Unido. É PhD em Linguística Aplicada pela Universidade do Texas System (UT System), Estados Unidos; mestre em Letras – Inglês e Literatura Correspondente pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); graduado em Licenciatura Português-Inglês pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Unisinos (RS). Foi professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e atualmente é professor titular da Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), na graduação e na pós-graduação. Foi pesquisador visitante da Universidade da Califórnia, em Irvine. É também pesquisador do CNPq. Foi presidente da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (Alab) por duas vezes, atuou como coordenador da área de Artes e Letras na Fapergs, foi duas vezes avaliador do Plano Nacional do Livro Didático em língua estrangeira; coordenador do GT de Linguística Aplicada da Anpoll; líder de grupo de pesquisa do CNPq; criou o Periódico Linguagem e Ensino e foi durante muitos anos seu editor científico. Tem atuado como avaliador de projetos de pesquisa para órgãos de fomento, incluindo FAPs de diversos estados, Capes e CNPq. Trabalha e pesquisa os seguintes temas: autonomia da aprendizagem; ensino da leitura; produção textual; o léxico na aprendizagem de línguas; interação na sala de aula; produção de materiais didáticos; política de línguas; formação de professores e novas tecnologias no ensino de línguas, incluindo a produção de objetos digitais de aprendizagem e o ensino a distância.

Vítor Faiçal Campana é doutorando em Engenharia Elétrica na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), mestre em Informática e graduado em Engenharia da Computação pela mesma

instituição. Tem experiência na área de Desenvolvimento de Sistemas e em atividades educacionais na área de Sistemas de Computação, como arquitetura de computadores, redes de computadores e sistemas operacionais, bem como disciplinas relacionadas à programação de computadores e projetos e análise de algoritmos. Já desenvolveu pesquisa e realizou atividades na área de sistemas multiagentes, informática na educação, educação a distância e foi professor pesquisador no Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância – Cefor (Ifes). Atualmente atua como Professor de Ensino Superior na Faculdade do Centro Leste (UCL) em cursos de Engenharia e na Pós-Graduação de Controle e Instrumentação na disciplina de Redes Neurais.

Este impresso foi composto utilizando-se as famílias tipográficas Adobe Caslon Pro. Sua capa foi impressa em papel Supremo 300g/m² e seu miolo em papel Alta Alvura 75g/m², medindo 14,5 x 21cm, com uma tiragem de 300 exemplares.

Impressão via parceria com a Gráfica Universitária.
É permitida a reprodução parcial desta obra, desde que citada a fonte e que não seja para qualquer fim comercial.



GRÁFICA
UNIVERSITÁRIA

