



Reflexões sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras

Daniela Gomes de Araújo Nóbrega

Karyne Soares Duarte Silveira

(Organizadoras)



Universidade Estadual da Paraíba

Prof. Antonio Guedes Rangel Junior | *Reitor*

Prof. José Etham de Lucena Barbosa | *Vice-Reitor*



Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Luciano do Nascimento Silva | *Diretor*

Antonio Roberto Faustino da Costa | *Diretor-Adjunto*

Conselho Editorial

Presidente

Luciano do Nascimento Silva

Conselho Científico

Alberto Soares Melo

Cidoval Moraes de Sousa

Hermes Magalhães Tavares

José Esteban Castro

José Etham de Lucena Barbosa

José Tavares de Sousa

Marcionila Fernandes

Olival Freire Jr

Roberto Mauro Cortez Motta



Editora filiada a ABEU

EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Rua Baraúnas, 351 - Bairro Universitário - Campina Grande-PB - CEP 58429-500
Fone/Fax: (83) 3315-3381 - <http://eduepb.uepb.edu.br> - email: eduepb@uepb.edu.br

Daniela Gomes de Araújo Nóbrega
Karyne Soares Duarte Silveira
(Organizadoras)

**REFLEXÕES SOBRE O ENSINO-
APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS
ESTRANGEIRAS**



Campina Grande-PB

2016

Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Luciano do Nascimento Silva | *Diretor*

Antonio Roberto Faustino da Costa | *Diretor-Adjunto*

Design Gráfico

Erick Ferreira Cabral

Jefferson Ricardo Lima Araujo Nunes

Lediane Costa

Leonardo Ramos Araujo

Divulgação

Zoraide Barbosa de Oliveira Pereira

Revisão Linguística

Elizete Amaral de Medeiros

Normalização Técnica

Jane Pompilo dos Santos

Copyright © EDUEPB

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL – UEPB

400
R326

Reflexões sobre o ensino aprendizagem de línguas estrangeiras
[Recurso eletrônico]. / Daniela Gomes de Araújo Nóbrega, Karyne Soares
Duarte Silveira (Organizadoras). – Campina Grande: EDUEPB, 2016.
7600 kb - 369 p.:il.

Modo de acesso: World Wide Web
< [http:// http://www.uepb.edu.br/ebooks/](http://http://www.uepb.edu.br/ebooks/)>

ISBN EBOOK 978-85-7879-317-3

1. Línguas estrangeiras. 2. Português. 3. Língua materna. 4.
Inglês. 5. Transferência Fonológica. 6. Línguas. I. Nóbrega, Daniela
Gomes de Araújo. II. Silveira, Karyne Soares Duarte. III. Título.

21. ed. CDD

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
A PRODUÇÃO DA FRICATIVA INTERDENTAL SURDA /θ/ NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM LÍNGUA INGLESA Ivandra Alice de Lima MOUREIRA Leônidas José da SILVA Jr	16
TRANSFERÊNCIA FONOLÓGICA NOS PADRÕES ENTONACIONAIS DO INGLÊS: INFLUÊNCIAS DO PORTUGUÊS DO BRASIL Luan Roney Alves dos SANTOS Leônidas José da SILVA Jr.	29
A PALATALIZAÇÃO DA FRICATIVA ALVEOLAR [s] EM INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA POR FALANTES DE SAPÉ/PB Jackeline Freitas de SOUSA Leônidas José da SILVA Júnior	44
A EPÊNTESE VOCÁLICA NO INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA Antonio Xavier dos SANTOS Leônidas José da SILVA Jr	57
A TRANSFERÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA Anilda Costa ALVES Leônidas José da SILVA Jr	70

**UM ESTUDO COMPARATIVO DO RITMO EM FALANTES
BRASILEIROS NA PRODUÇÃO DO INGLÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA (LE)**

Jaeffison Fonseca FURTADO

Leônidas José da SILVA Jr. 83

**DESENHANDO A VIDA: UMA VISÃO PSICANALÍTICA DA NARRATIVA
DE SI COMO TOMADA DE POSIÇÃO PARA O EQUACIONAMENTO
DA CRISE DE IDENTIDADE EM “ADEUS TRISTEZA: A HISTÓRIA DE
MEUS ANCESTRAIS” DE BELLE YANG**

Evanglely de Queiroz GALDINO 97

***O QUE FAREI QUANDO TUDO ARDE?* SOBRE O ÍNTIMO E O SOCIAL
NO ROMANCE DE LOBO ANTUNES**

Rafaella Cristina Alves TEOTÔNIO 119

**LITERATURA EM FOCO: COMO IR ALÉM DA GRAMÁTICA NAS
AULAS DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Sonale Sintia Araújo SANTANA

Thays Keylla ALBUQUERQUE 133

**A AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE OBSERVAÇÃO A
PARTIR DA ÓPTICA DO FUTURO PROFESSOR DE INGLÊS**

Aline de Cantalice MENDES

Telma Sueli Farias FERREIRA 154

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: DISCUSSÕES TEÓRICAS EM SALA DE AULA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL

Adriana de Souza SANTOS

Telma Sueli Farias FERREIRA 171

CONSIDERAÇÕES SOBRE A RELEVÂNCIA DO ESTÁGIO E DAS COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Ivna Karinne Ramos OLIVEIRA

Telma Sueli de Farias FERREIRA 189

(RE)CONSTRUÇÃO DE CRENÇAS DE ESTUDANTES DE ESPANHOL E PORTUGUÊS (LÍNGUAS ADICIONAIS) EM UM CONTEXTO MEDIADO PELO TELETANDEM: ESTUDOS PRELIMINARES

Ana Luzia de SOUZA

Fábio Marques de SOUZA 206

NOVAS TECNOLOGIAS APLICADAS EM SALAS DE AULA: INTERATIVIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS

Alda Kaline Tavares da SILVA

Cosme Edvaldo Santos MEDEIROS

Luciene de Almeida SANTOS 229

A TRADUÇÃO NA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Brenda TRIANDAFELEDIS

Marília Bezerra CACHO 244

**CRENÇAS SOBRE O USO DA TRADUÇÃO NA SALA DE AULA DE
LÍNGUA INGLESA EM CURSOS DE IDIOMA**

Nuara Clara Aguida da COSTA 270

**REFLEXÕES SOBRE NEUROCIÊNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA
O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Elyonara Ferreira BORGES

Karyne Soares Duarte SILVEIRA 283

**ALGUMAS REPRESENTAÇÕES DE TEORIAS E MODELOS DE
APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS**

Fábio Marques de SOUZA 308

**CULTURA: ESTÍMULO E FERRAMENTA DIDÁTICA NO ENSINO DE
ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Elza da Silva FERREIRA

Thays Keylla ALBUQUERQUE 337

SOBRE OS AUTORES 358

APRESENTAÇÃO

Em tempos, da sociedade contemporânea, em que o individualismo está cada vez imperando em detrimento do trabalho coletivo e colaborativo, o grupo de pesquisa “Formação Docente em Línguas Estrangeiras” da UEPB/ CNPq mostra-se como um grupo coeso que busca estar sempre em sintonia nos momentos de estudo, pesquisa e também diante dos desafios que nos rodeiam. Apesar dos obstáculos encontrados, sabemos do nosso compromisso como professores formadores e é isso que não somente nos guia para olharmos a nossa profissão com esmero, mas também nos direciona para sabermos tomar decisões acertadas de quando e como organizar eventos acadêmicos.

Este livro intitulado **“Reflexões sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras”**, que com prazer e orgulho apresento aos queridos leitores, é fruto do **I Encontro de Formação Docente em Línguas Estrangeiras** e da **IV Mostra Científica de Produção Acadêmica em Letras (IV MOCIPAL)**, evento este realizado nos dias 15, 16 e 17 de abril de 2015, e que teve como tema norteador para os trabalhos nele apresentados, **“Formação Docente em Línguas: perspectivas teóricas e práticas”**.

Comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem das línguas espanhola, inglesa e portuguesa, ao longo do evento, os professores e alunos destas áreas tiveram a oportunidade de compartilhar conhecimentos diversos para discutir questões vinculadas à epistemologia e à práxis do contexto educacional nacional. Assim, para alcançarmos esse objetivo, foram contemplados diferentes temas, tais como: Fonética e Fonologia em Língua Inglesa (LI), Literatura

e Ensino, Estágio Supervisionado, Tradução e Ensino de Línguas, Novas Tecnologias da Informação e Comunicação, e Ensino-aprendizagem de LE. Assim sendo, exponho aqui os 21 artigos referentes a alguns dos trabalhos apresentados durante o evento.

Dentro do tema “Fonética e Fonologia em LI”, com seis pesquisadas orientadas por Leônidas José da Silva Júnior, três trabalhos versam sobre a interferência da língua materna (Português Brasileiro) na aprendizagem da pronúncia da LI que são: **A PRODUÇÃO DA FRICATIVA INTERDENTAL SURDA /θ/ NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM LÍNGUA INGLESA** de Ivandra Alice de Lima Moureira (PIBIC/CNPq/UEPB); e **TRANSFERÊNCIA FONOLÓGICA NOS PADRÕES ENTONACIONAIS DO INGLÊS: INFLUÊNCIAS DO PORTUGUÊS DO BRASIL** de Luan Roney Alves dos Santos (PIBIC/CAPES/UEPB). Neste, a ênfase recai sobre os padrões entonacionais, cujos resultados apontam para uma forte influência da língua materna na pronúncia da LI. Também se insere neste viés, o artigo intitulado **A PALATALIZAÇÃO DA FRICATIVA ALVEOLAR [s] EM INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGUEIRA POR FALANTES DE SAPÉ** de Jackeline Freitas de SOUSA (PIBIC/UEPB). Temos ainda pesquisas que apontam a necessidade de trabalhar com a compreensão auditiva em sala de aula para melhorar a pronúncia dos alunos como: **A EPÊNTESE VOCÁLICA NO INGLÊS COMO LE** de Antonio Xavier dos SANTOS (UEPB/PIBIC/CNPq) e **A TRANSFERÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA** de Anilda Costa Alves (PIBID/UEPB/CAPES). O último trabalho referente ao tema “Fonética e Fonologia em LI” é **UM ESTUDO COMPARATIVO DO RITMO EM FALANTES BRASILEIROS NA PRODUÇÃO DO**

INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE) de autoria de Jaeffison Fonseca Furtado (UEPB/PIBIC), que mostra um estudo comparativo do ritmo de LI produzido por falantes brasileiros de inglês como LE, e falantes americanos de inglês como língua materna (LM).

No tema “Literatura e Ensino”, um trabalho concilia o estudo de obras literárias no contexto de ensino-aprendizagem em Língua Espanhola (LE), enquanto dois discorrem sobre o estudo de uma determinada obra literária. Evangley de Queiroz Galdino, com o trabalho **DESENHANDO A VIDA: UMA VISÃO PSICANALÍTICA DA NARRATIVA DE SI COMO TOMADA DE POSIÇÃO PARA O EQUACIONAMENTO DA CRISE DE IDENTIDADE EM “ADEUS TRISTEZA: A HISTÓRIA DE MEUS ANCESTRAIS” DE BELLE YANG**, apresentou resultados da pesquisa do PIBIC, ano 2013-2014, relativos à investigação do funcionamento da narrativa de si como instrumental de identificação para o equacionamento da crise de identidade vivida pela protagonista da obra “Adeus tristeza: a história de meus ancestrais” de Belle Yang (2012). Rafaella Cristina Alves Teotônio, por sua vez, com o trabalho **O QUE FAREI QUANDO TUDO ARDE? SOBRE O ÍNTIMO E O SOCIAL NO ROMANCE DE LOBO ANTUNES**, analisou como o romance de Lobo Antunes procura jogar com os espaços público e privado, numa tentativa de revelar a “história” de sujeitos minoritários em uma narrativa de tom confessional. Com um olhar didático, temos o trabalho **LITERATURA EM FOCO: COMO IR ALÉM DA GRAMÁTICA NAS AULAS DE ELE** de Sonale Sintia Araújo Santana e de sua orientadora Thays Keylla Albuquerque que, a partir do projeto PIBID – Espanhol, propõem novas possibilidades de abordagem no ensino de línguas, especifica-

mente o espanhol como língua estrangeira (ELE), a fim de promover a união entre língua e literatura.

No tema “Estágio Supervisionado”, cujas três pesquisas aqui apresentadas foram orientadas por Telma Sueli Farias Ferreira, dois trabalhos discutiram a repercussão positiva de estudos teóricos sobre a área ‘Formação de Professores’ para o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores em LI em formação inicial. São eles: **A AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE OBSERVAÇÃO A PARTIR DA ÓPTICA DO FUTURO PROFESSOR DE INGLÊS** desenvolvido por Aline de Cantalice Mendes e **ESTÁGIO SUPERVISIONADO: DISCUSSÕES TEÓRICAS EM SALA DE AULA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL** apresentado por Adriana de Souza Santos. Nesta mesma temática, temos outro estudo: **CONSIDERAÇÕES SOBRE A RELEVÂNCIA DO ESTÁGIO E DAS COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA**, apresentado por Ivna Karinne Ramos Oliveira. Neste estudo, a autora busca analisar as competências necessárias para a formação e o desenvolvimento do professor. Por se tratar de um estudo de caso, neste relato, a autora conclui que o conhecimento sobre as habilidades e saberes desenvolvidos e praticados por professores em formação inicial e continuada, possibilitam a formulação de objetivos a serem alcançados, de forma que o professor possua embasamento teórico adequado para desenvolver sua profissão de maneira racional e reflexiva.

No tema “As TICs no ensino de LE”, situamos o trabalho **(RE)CONSTRUÇÃO DE CRENÇAS DE ESTUDANTES DE ESPANHOL E PORTUGUÊS (LÍNGUAS ADICIONAIS) EM UM CONTEXTO MEDIADO PELO TELETANDEM: ESTUDOS PRELIMINARES** apre-

sentado por Ana Luzia de Souza, sob a orientação de Fábio Marques de Souza. O objetivo desta pesquisa foi analisar a (re)construção das crenças de estudantes de português e espanhol como línguas adicionais em um contexto mediado por tecnologias, neste caso, o recurso teletandem. Tal recurso (Teletandem) é uma possibilidade para praticar e melhorar a aprendizagem de uma língua à distância, por meio das TICs, seguindo alguns critérios e de maneira parcialmente autônoma. Ainda neste tema, temos o trabalho de Alda Kaline Tavares da Silva, Cosme Edvaldo Santos Medeiros e Luciene de Almeida Santos intitulado **NOVAS TECNOLOGIAS APLICADAS EM SALAS DE AULA: INTERATIVIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS**, cujo foco gira em torno do uso de quatro recursos (aplicativo Slide Show/ páginas web Exam Time, o Google Drive e animação Gif) que visam o aprimoramento das práticas de ensino em aulas de LE.

No tema “O uso da Tradução no ensino em LE”, apresentamos dois trabalhos. No primeiro, o estudo de Brenda Triandafeleidis e Marília Bezerra Cacho (orientadora), **A TRADUÇÃO NA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**, cujo propósito é mostrar que a tradução pode ser uma ferramenta útil em sala de aula para professores e alunos de LE. Este trabalho assevera que a tradução é uma ferramenta de ensino-aprendizado perfeitamente aceitável em aulas de LE, inclusive naquelas que seguem a Abordagem Comunicativa. No segundo trabalho, **CRENÇAS SOBRE O USO DA TRADUÇÃO NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA EM CURSOS DE IDIOMA**, Nuara Clara Águida da Costa traz à tona a discussão sobre as crenças de professores de Língua Inglesa (LI) com relação à tradução em sala de aula de cursos de idioma. De cunho descritivo e qualitativo, e usando o questionário para os professores como coleta de dados, a pesquisa

revelou que os professores se mostraram abertos à utilização da tradução, mas que ela não poderia ser utilizada como único método nas aulas. Desta forma, pode-se concluir que há uma utilização da tradução na sala de aula do curso de idioma, mesmo que não sendo da forma mais conhecida.

Por sua vez, no tema “Ensino-aprendizagem de LE”, temos três trabalhos que lidam com o ensino de línguas estrangeiras seguindo perspectivas distintas. A primeira pesquisa, com o viés da Neurociência e Psicolinguística, **REFLEXÕES SOBRE NEUROCIÊNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**, apresentado por Elyonara Ferreira Borges, sob a orientação de Karyne Soares Duarte Silveira, trata-se de um estudo de cunho teórico que mostra as contribuições da relação entre o cérebro e a aprendizagem ao mencionar a importância das funções cerebrais, emoção e memória, e suas implicações para o ensino de línguas estrangeiras, no caso, língua inglesa. A segunda pesquisa, **ALGUMAS REPRESENTAÇÕES DE TEORIAS E MODELOS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS**, apresentada por Fábio Marques de Souza, discute sobre o cinema como artefato semiótico mediador das reflexões sobre como se aprende um idioma. Nele, são analisadas questões como o perfil intercultural, a prática da alteridade, a disposição às novas vivências, a pluralidade linguística e suas possíveis contribuições para a potencialização do complexo processo de aprendizagem de línguas adicionais, representadas no filme *Albergue Espanhol*. Ainda sobre o mesmo tema, temos a terceira pesquisa, **CULTURA: ESTÍMULO E FERRAMENTA DIDÁTICA NO ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**, apresentado por Elza da Silva Ferreira, com a orientação de Thays Keylla Albuquerque, e

versa sobre a contribuição dos fatores culturais numa língua estrangeira, no caso da língua espanhola, para a formação de professores. Nesta pesquisa, as autoras discutem sobre o elemento cultural em salas de aula de LE, trazendo à tona como os cursos de formação de professores em Língua Espanhola (LE) têm preparado os futuros docentes para a construção de práticas que possam lidar com essa diversidade cultural.

Por fim, é com enorme satisfação que apresento a todos os leitores, interessados em pesquisas sobre a área de Formação de Professores em Línguas Estrangeiras (LE), este livro, como fruto de resultados de pesquisas tanto da graduação, pós-graduação, programas de extensão e do PIBIC. Com temas distintos e visões de pesquisa diferentes para a sala de aula, palco principal de investigação, desejamos que estes estudos ampliem mais conhecimentos nesta área da Educação, assim como possibilitem novas reflexões sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

Daniela Gomes de A. Nóbrega
(DLA/ PPGFP/UEPB)
Professora e Coordenadora do Grupo Formação Docente em LE

A PRODUÇÃO DA FRICATIVA INTERDENTAL SURDA /θ/ NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM LÍNGUA INGLESA

Ivandra Alice de Lima MOUREIRA (PIBIC/CNPq/UEPB)
Leônidas José da SILVA Jr (CH/UEPB)

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo mostrar a interferência do português do Brasil como língua materna (L1) no inglês como língua estrangeira (L2) através da pronúncia da fricativa interdental surda /θ/ existente na LE. Como aporte teórico, utilizamos estudos de Ladefoged & Johnson (2011), Stein (2011) Leitão (2007), Roach (2005) e Jorge (2003) que abordam a descrição da fricativa interdental surda e processos de Transferência Fonológica (TF). Para nossa metodologia apresentamos coleta de dados com informantes brasileiros - alunos e professores de inglês - e americanos falantes do inglês como L1, onde os referidos fizeram a leitura de palavras em inglês contendo o a fricativa interdental /θ/. As análises acústicas foram submetidas ao programa computacional *Praat*, versão 5.2.01 para que em detalhes pudéssemos observar a substituição do som [θ]. Como resultados deste trabalho, constatamos que a fricativa interdental surda foi substituída pela oclusiva dental/alveolar surda [t] ou pela fricativa labiodental surda [f].

Palavras-chave: Fricativa Interdental Surda. Língua inglesa. Transferência Fonológica.

INTRODUÇÃO

Este trabalho destina-se a investigar a produção da fricativa interdental surda /θ/ à qual Stevens (1998), define como fonemas produzidos quando há uma estreita obstrução no trato vocal e a geração de um ruído turbulento nas vizinhanças dessa obstrução supraglótica, portanto, o presente trabalho destina-se a investigar e descrever um fenômeno que ocorre, especificamente, na produção desta, nos falantes brasileiros de inglês como L2. Analisamos assim, a intervenção existente no aprendizado da L2 pela L1 e as possíveis explicações para esta problemática que observamos.

Reis (2006) relata que, os estudantes brasileiros tendem, normalmente, a substituir à fricativa interdental surda /θ/ por [s] e [t], respectivamente, mas também podem ocorrer casos em que o fonema seja substituído por [f], como por exemplo, na palavra “three” [θ] por [t, f, s].

Enfatizaremos, ainda, a metodologia de ensino em língua estrangeira nas escolas do Brasil elaborada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que é constituído por leis que abrangem todas as áreas de ensino das escolas públicas do país.

Stein (2011), Leitão (2007) e Jorge (2003) referem-se ao fato das fricativas interdentalis acarretarem mudança de significado no inglês, constituindo fonemas na língua, e também por não existirem no sistema fonológico do português do Brasil (PB) o que poderia ser a explicação para que, foneticamente, o falante produzisse unidades que pertencem à sua L1, tornando mais fácil a sua pronúncia.

Leitão (2007, p. 43) traz uma possível razão para explicar a substituição do som surdo da fricativa interdental /θ/ por [t],

pelo fato de as palavras cognatas – que apresentam a mesma origem etimológica que outras palavras – começarem por /t/ no português. Este processo é classificado por Stampe (1973) de Transferência Fonológica (TF).

Segundo o autor, TF é a recorrência a uma unidade fonológica da L1 durante a produção da L2 pela ausência de um dado fonema da L2 na L1 – ou seja – uma produção fonética de um determinado fonema com características de grau de vozeamento, modo e/ou ponto de articulação semelhante ao som que estamos querendo produzir.

Ainda, segundo Laver (1994 *apud* PELEIAS, 2009, p. 25), uma condição necessária para que ocorra uma fricativa é que o grau de obstrução atingido e mantido durante a fase medial do segmento englobe uma aproximação dos articuladores. Ou seja, diante de qualquer fluxo de ar, a área de obstrução deve ser pequena o suficiente para que seja gerada uma fricção. Essa fricção pode ser local – na sultura da obstrução direcionando o fluxo de ar a um obstáculo próximo, como os dentes.

Ainda para o mesmo autor, as fricativas ocorrem em muitas línguas do mundo e há algumas subdivisões possíveis dentro dessa classe de sons, conforme o deslocamento dos articuladores, e vários aspectos de articulação ou formato da língua.

Nos resultados de Leitão (2007, p. 67), os testes aos quais seus informantes foram submetidos, davam-lhes a permissão de escolher livremente o léxico a ser utilizado e através disso a chance de produção correta poderia aumentar, pois o informante tende a selecionar palavras familiares e que provavelmente já foram adquiridas corretamente.

Seu intuito era verificar o grau de acuidade na pronúncia das fricativas interdentais. Tal fato apontaria para o papel do léxico na aquisição fonológica da língua estrangeira, corroborando resultados de pesquisa sobre aquisição fonológica da L1 que também apontam para esse papel.

É que diante do contexto de aquisição do inglês, existe por parte dos brasileiros TF, a substituição da fricativa interdental surda /θ/ pelo [t] e/ou [s], [f] em boa parte dos fonemas, passando assim, a ser produzida respectivamente como dental/alveolar – [t, s] – e labiodental constatado nos PCNs, (Brasil, 2006 p. 91) que no caso das escolas brasileiras de ensino médio e fundamental, existem muitos casos de falta de clareza sobre o objetivo da disciplina; a falta de clareza seria a tendência da escola a concentrar-se no ensino apenas linguístico ou instrumental da LE, desconsiderando outras estratégias educacionais e/ou culturais. Através do mesmo, é apresentado o estímulo a um ensino que se preocupa com uma cultura que permita compreender nossa condição social e nos ajude a viver com um modo de pensar mais livre e aberto, diferentemente do ensino de inglês em cursos particulares de idiomas que visariam apenas à fluência do aluno e o ganho da instituição. Determinados ensinos – público e particular – teriam objetivos e finalidades diferentes.

METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de uma pesquisa quantitativa sob o ponto de vista acústico-perceptual. Os dados do presente trabalho foram coletados com brasileiros falantes de inglês como L2 e um americano falante de inglês como L1 para comparação.

Para a coleta de dados, utilizamos um gravador *Zoom H1 Handy Recorder*. Com os informantes brasileiros, as gravações foram feitas na biblioteca da Escola Estadual Ivan Bichara Sobreira, situada na cidade de Lagoa de dentro/PB. Uma professora de língua inglesa e uma aluna do ensino médio de nível básico, esta nunca frequentou aulas em escola de idiomas e é estudante na turma em que a referida professora que compõe nosso *corpus* leciona.

As gravações com o americano foram realizadas na biblioteca da Igreja de Jesus Cristo dos últimos dias, situada na cidade de Guarabira/PB.

Utilizamos “*flashcards*” em slides do *Microsoft Powerpoint* indicando as palavras contendo nosso objeto de estudo. Essas palavras foram lidas aleatoriamente e dentro de sentenças declarativas. Tanto as palavras como as frases foram escolhidas pelo pesquisador. Cada informante leu as palavras e frases três vezes. O gravador foi mantido a uma distância de aproximadamente 12 cm da boca do informante. Em seguida, os dados foram rodados e analisados no programa computacional *PRAAT software* versão 52.01.

A partir daí foi possível descrever, do ponto de vista fonético acústico, a troca de fricativas por consoantes e outras substituições linguísticas do sistema fonológico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

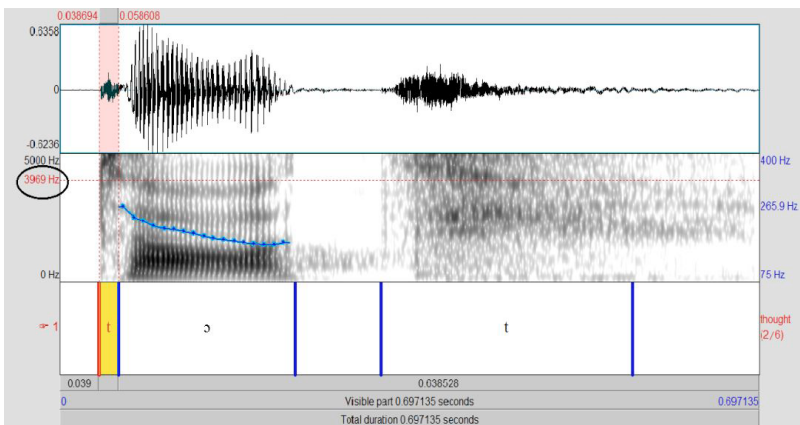


Fig. 1: Produção de “*thought*” – informante 1 brasileiro

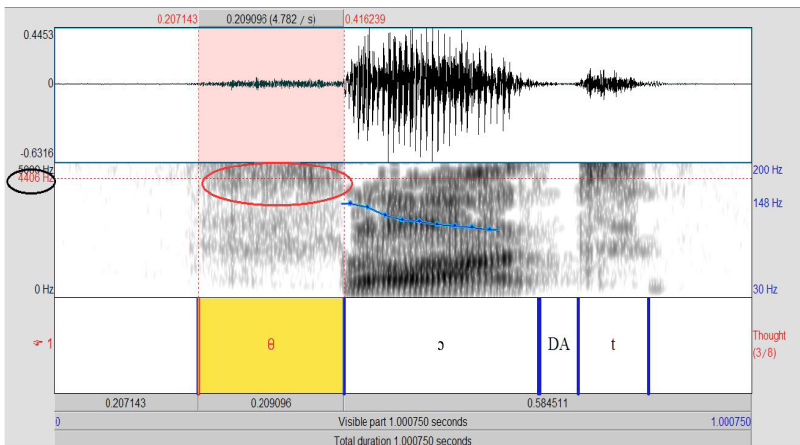


Fig. 2: Produção de “*thought*” – informante 2 americano

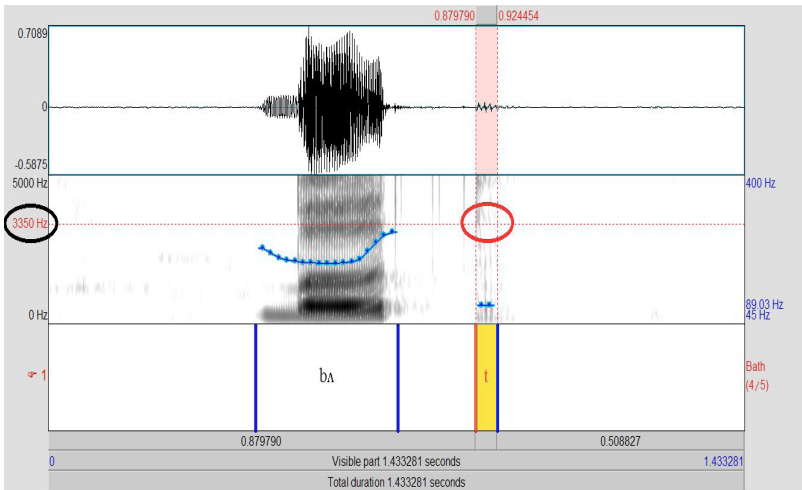


Fig. 3: Produção de “*bath*” – informante 1 brasileiro

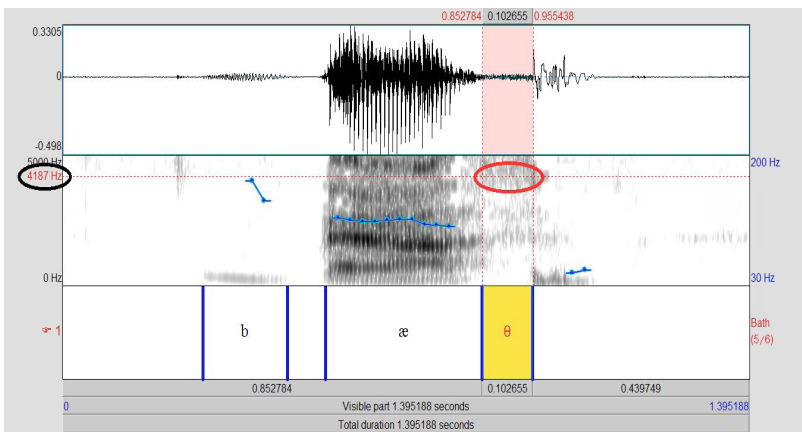


Fig. 4: Produção de “*bath*” – informante 2 americano

Nas figuras 1 e 3 ocorre processo de TF durante a produção do informante. A informante 1 é uma professora de língua inglesa e a informante 3 uma aluna de ensino médio de nivelamento básico.

É possível descrever o comportamento do espectrograma na parte destacada em amarelo e rosa nas respectivas figuras. A produção que substitui a fricativa interdental surda é de uma consoante oclusiva alveolar – [t] que, de acordo com Ladefoged & Johnson (2011), é onde ocorre concentração de energia (CE) – a parte mais escura do espectrograma - estabelecidas entre 2000-4000 Hz. Nossos dados mostram CE = 3969 Hz na figura 1, e 3350 Hz na figura 3.

Nas figuras 2 e 4 o informante americano realiza palavras diferentes, como é destacado nas respectivas legendas. Podemos perceber que o informante realiza a fricativa interdental surda [θ] através da zona de energia circulada em vermelho na figura. De acordo com Ladefoged & Johnson (2011), essa classe das fricativas possuem energia inicial dissipada e espriada ao longo do espectro. Seus valores iniciais variam entre 1000-1500 Hz. Esse tipo de fricativa atinge maior ponto de concentração em frequências acima de 4000 Hz. Para nossos dados, CE = 4406 Hz na figura 2 e 4187 Hz na figura 4.

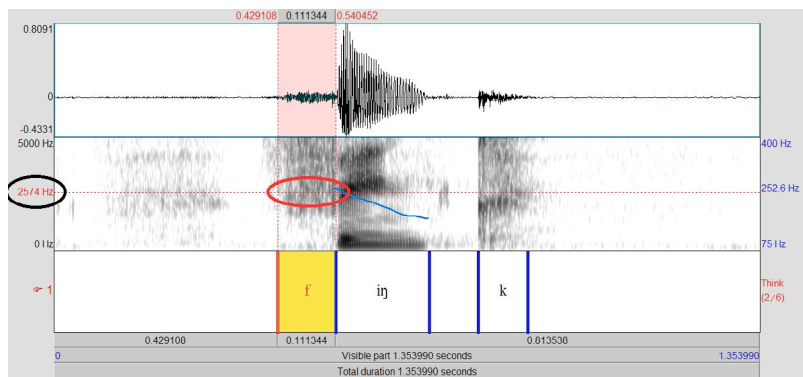


Fig. 5: Produção de “think” – informante 1 brasileiro

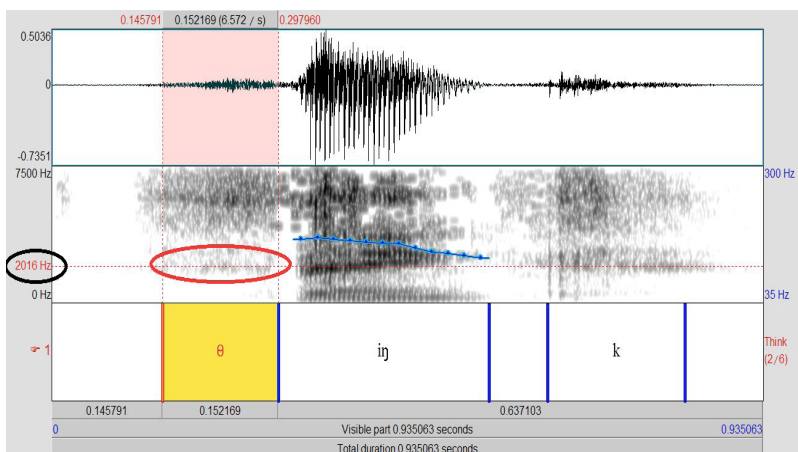


Fig. 6: Produção de “think” – informante 2 americano

Na figura 5 a zona de energia está concentrada em 2574 Hz, e através da área em destaque amarelo e vermelho observamos a substituição feita pelo falante da fricativa interdental surda /θ/ por [f].

Na figura 6, observamos que quando o americano produz a fricativa interdental surda /θ/, o formante 2 (f2) – observado junto à zona de energia circulado em vermelho no espectro

– está mais alto na fronteira com a vogal [i], e tem segmentos “aleatórios”, comparados ao da informante brasileira, que tem formantes mais “alinhados”. Tal explicação corresponde à teoria acústica apresentada por Ladefoged e Disner (2013). A frequência distribuída ao longo do sinal do espectro encontra-se em 2016 Hz, respectivamente.

Isto ocorre a depender do ambiente fonológico que o informante esteja submetido. No caso do americano, que está diante de uma interdental, é normal que ela já comece subindo.

CONCLUSÕES

Através dos resultados apresentados para o presente trabalho, nossa pesquisa mostra a influência existente da L1 na aquisição de L2.

Muitas vezes, pelo modelo educacional aplicado, o fato de ensinar língua inglesa nas escolas públicas brasileiras, traz uma distância aos professores no que diz respeito à pronúncia. Isso faz com que o sistema auditivo e articulatório não seja exercitado de modo a suavizar o processo de TF. Esta pode ser uma das causas de que o profissional, mesmo sendo professor de língua inglesa, produza a fricativa de nosso objeto de estudo via TF.

Partindo da ideia de que se o falante pudesse ser exposto às habilidades auditivas (*listening*) por mais tempo geraria um ganho em sua percepção auditiva, minimizando assim, o problema da aquisição em si. Desta forma, o “desapego” à ortografia e a gramática seria trabalhado de forma que, o aluno conseguisse reproduzir os sons necessários, e depois viesse a observar a estrutura gramatical e, consequentemente, sua ortografia.

Cumprе salientar também que tanto o adulto, como a criança, aprendizes de inglês como LE, estão entrando em contato primordial com sons que não existem na sua língua materna, portanto a influencia da LM se torna maior ainda, pois a fricativa e outros sons, num geral, serão comumente adaptados à proximidades da LM do falante.

Peleias (2009, p. 22) indaga que a exposição à fala na infância muda a organização neural, portanto, crianças desenvolvem processos cognitivos e perceptuais na aquisição a L2 com uma “facilidade” maior do que os adultos que, por sua vez, vão perdendo a capacidade

de distinguir fonemas não nativos pelo fato de passarem constantemente por mudanças perceptuais diante da exposição a sua L1.

Por outro lado, em análise aos PCNs, observamos contradições ao método de aquisição que apresentamos nesta pesquisa. O documento propõe o enfoque na leitura, deixando a comunicação oral nos planos finais, mediante a proposta de que é extremamente importante fazer com que os alunos aprendam as regras que estruturam a língua, através da morfossintaxe. Brasil (2006, p. 111) traz a proposta das habilidades a serem desenvolvidas no ensino médio do 1º ao 3º ano e também no ensino fundamental; o quadro segue a ordem – leitura, comunicação oral, prática escrita – apresentando a leitura como o item primordial para o aprendizado de uma língua estrangeira a qual o falante encontra-se submetido à compreensão de estruturas morfosintáticas que, provavelmente não são comuns em sua língua materna.

Podemos pensar na perspectiva de que, se a proposta dos PCNs – que prioriza a leitura ao invés da percepção auditiva – trouxesse eficácia, nós teríamos uma porcentagem bem maior no aprendizado de uma LE, comparada à que temos em nossas escolas, pois, os nossos alunos são submetidos ao ensino de LE por sete anos, partindo do 6º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio.

É relatado ainda por Brasil (2006) que as escolas têm que interessar-se em intensificar o desenvolvimento da leitura no 3º ano, tendo em vista ajudar os alunos na preparação para o ENEM. Esta “preocupação” seria entendida como uma forma de priorizar o caráter da leitura como uma prática cultural e crítica da linguagem.

Ainda segundo Brasil (2006), a leitura, em primeiro plano, seria um componente essencial para a construção da cidadania e para a formação dos educandos.

Ademais, percebemos que as propostas apresentadas pelos PCNs têm se mostrado pouco efetivas uma vez que vão contra a ordem natural do processo de aquisição da linguagem.

REFERÊNCIAS

BOERSMA, P.; WEENINK, D. **Praat**: doing phonetics. Versão 5.2.01 (Programa computacional). Disponível em: <http://www.praat.org/>. Acessado em 2014.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em 03 de Abril de 2015.

JORGE, C. C. **A Interfonologia na aprendizagem de língua estrangeira**: evidências da interface português/inglês. Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada pela UCP 2003.

LADEFOGED, P.; DISNER, S. **Vowels and consonants**. 3 ed. Boston: Wadsworth, 2013.

LADEFOGED, P.; JOHNSON, K. **A course in phonetics**. 6thed. Boston: Wadsworth, 2011.

LEITÃO, E. **Aquisição das fricativas interdentais do inglês**: uma abordagem via restrições. Dissertação de mestrado em Letras pela UFSM, 2007.

REIS, M. S. **The perception and production of English interdental fricatives by brazilians.** Dissertação de mestrado, UFSC, 2006.

ROACH, P. **English Phonetics and Phonology.** Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

STAMPE, D. **A dissertation on natural phonology.** Tese de Doutorado, Chicago University, 1973.

STEIN, C. *O Conhecimento Fonético Acústico-Articulatório e o Ensino de Língua Estrangeira: Acoustic-articulatory phonetic knowledge and foreign language teaching.* **SIGNUM: Estud. Ling.,** Londrina, n. 14/2, p. 355-374, 2011.

STEVENS, K. **Acoustics Phonetics.** Cambridge: MIT Press, 1998.

TRANSFERÊNCIA FONOLÓGICA NOS PADRÕES ENTONACIONAIS DO INGLÊS: INFLUÊNCIAS DO PORTUGUÊS DO BRASIL

Luan Roney Alves dos SANTOS (PIBIC/CAPES/UEPB)
Leônidas José da SILVA Jr.(CH/UEPB)

Resumo

Este trabalho tem como objetivo mostrar indícios da interferência do português do Brasil como língua materna (LM) na aprendizagem de língua estrangeira (LE), neste caso, a língua inglesa. Iremos considerar a análise dos padrões entoacionais de acordo com Ladeforged & Disner (2012), Guedes & Ramos (2009), Crystal (2006), Roach (2005, 2009), Cagliari (2002), Halliday (1970). A metodologia do presente trabalho consistiu na coleta de dados a partir de informantes nativos de língua inglesa e informantes brasileiros estudantes de língua inglesa como LE. Após análise acústica dos dados, constatamos que existe diferença entre os padrões entoacionais devido à forte influência da língua materna, o que os teóricos chamam de Transferência Fonológica (TF). Os nossos resultados corroboram Silva Jr (2014), em que priorizar o *listening* como primeira habilidade para aquisição de inglês LE é o melhor caminho para diminuir a interferência de LM no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Interferência Fonológica. Língua Estrangeira. Entonação. Ensino.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem início com a análise de padrões entoacionais da língua inglesa com uma interface da análise de padrões entoacionais do português brasileiro (PB), iremos levar em consideração aspectos fonéticos e fonológicos de cada língua e as suas funções.

O objetivo deste trabalho é esclarecer ambiguidades sobre a interferência fonológica nos padrões entoacionais do PB e os padrões entoacionais do inglês como LE (ILE) pelo meio do contorno do *pitch* referente a cada um deles, bem como a busca de ferramentas para uma aproximação do padrão entoacional da língua inglesa procurando uma distanciação fonético-fonológica do português do Brasil.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta pesquisa tem como base teórica Crystal (2006), que defende que entoação não é simplesmente o conjunto de contornos e níveis, mas o conjunto de todas as interações dos elementos prosódicos, como F0, acento e ritmo, e é através da interação deste conjunto que é transmitido a informação e o significado do enunciado do falante para o ouvinte.

O termo entoação refere-se a alterações na fala que “correspondem a modulações da frequência fundamental (medida em Hertz), da intensidade (medida em decibéis-dB) e da duração (medida em milissegundos - ms)” (MADUREIRA, 1999, p. 55). A frequência fundamental (F0), termo que designa o número de repeti-

ções de ciclos de uma onda sonora, é considerada, no entanto, o parâmetro acústico mais importante da entoação.

Por sua vez, Cagliari (2008) ao abordar os estudos fonéticos, recentemente, define que a principal preocupação da fonética está voltada para a descrição dos fatos físicos que caracterizam os sons da fala linguisticamente, por outro lado, é necessário definir a fonologia como parte integrante desta pesquisa. Sobre essa questão Cagliari (2008) enfatiza que a fonologia procura interpretar os resultados obtidos através da descrição fonética dos sons da fala, isto é, mostrar que a fonética é absolutamente descritiva deixando a interpretação ao encargo da fonologia.

Foram abordadas ainda questões acerca de análise acústica feita por Pierrehumbert (1980), onde é enfatizado alguns modelos tonais através de análises dos contornos entoacionais é importante para verificar o efeito da frase tonal em questões fonética contrapondo Halliday (1970) que defende a questão fonológica da entoação.

A partir dos estudos de Pike (1945), nos quais o foneticista relacionou os dois métodos, tanto o auditivo quanto o acústico e afirmou que o resultado das análises de percepção auditiva e acústica era diferente para qualquer observador casual, este mostra que as análises acústicas são mais precisas devido à grande quantidade de medições e testes estatísticos, ao contrário da análise auditiva que trabalha com unidades menos objetivas a partir de oitiva.

Seguindo esta linha segundo a qual o teórico aponta que ambos os métodos têm seu lado positivo e seu lado negativo, salienta que análises auditivas não são tão eficientes quanto às análises acústicas no tocante à descrição e medição das características das ondas sonoras. No entanto, nenhum pesquisador consegue afirmar que a

partir das análises físicas o que as ondas sonoras significam linguisticamente, então é através da união destes dois métodos de análises, concernente à entoação toda palavra ou sílaba apresenta uma variação melódica durante a pronúncia, pois não existe sentença sem esta variação o que faz com que nenhuma língua possa ser considerada monotônica.

No que concerne aos PCNs, que visam orientar e nortear os educadores em sala de aula, o documento salienta de início que o ensino de LE seja baseado pelo conhecimento prévio que o aprendiz possui da língua alvo e pela sua função social.

Em suma, tanto no ensino médio quanto no ensino fundamental, o documento propõe e orienta que sejam trabalhadas as seguintes habilidades: leitura, comunicação oral e prática escrita (BRASIL, 2006, p. 111). O documento toma como foco principal a leitura, onde o mesmo afirma que:

As atividades orais podem ser propostas como forma de ampliar a consciência dos alunos sobre os sons da língua estrangeira, por meio do uso, por exemplo, de expressões de saudação, de polidez, do trabalho com letras de música, com poemas e diálogos (BRASIL, 2006, p.56).

Salienta-se, ainda, que a habilidade linguística da leitura deve ser intensificada no 3º ano do ensino médio, uma vez que ser essa a única habilidade na língua estrangeira exigida por exames como o ENEM.

METODOLOGIA

Esta pesquisa está sendo desenvolvida através da coleta de dados de informantes brasileiros e americanos. A coleta dos dados dos informantes brasileiros foram realizadas no laboratório de línguas da Universidade Estadual da Paraíba – Campus II em Guarabira-PB. Foram submetidos a esta coleta duas informante do sexo feminino estudantes do curso de Letras-Inglês. Para os informantes americanos, a coleta foi feita na Igreja de Jesus Cristo dos Últimos Dias situada na cidade de Guarabira-PB.

A ferramenta utilizada para esta coleta de áudio foi um gravador *Panasonic RR – US300*. Posto isto, os dados foram tratados acusticamente no programa computacional *PRAAT* versão 5.4.06 disponível gratuitamente em <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>. O *corpus* da pesquisa foi constituído por frases declarativas, negativas e interrogativas.

Analisamos a interrogativa ‘*Can you do me a favor?*’, e logo após foi analisada a sentença de caráter negativo ‘*I don’t know*’ e por fim uma sentença de caráter declarativa ‘*I prefer water.*’

Em seguida, plotamos as imagens do sinal de voz, espectrogramas e etiquetagem.

Verificarmos as alterações tonais ao longo das sentenças analisadas. Após isso, fizemos uma análise comparativa entre os informantes brasileiros e os informantes nativos.

RESULTADOS

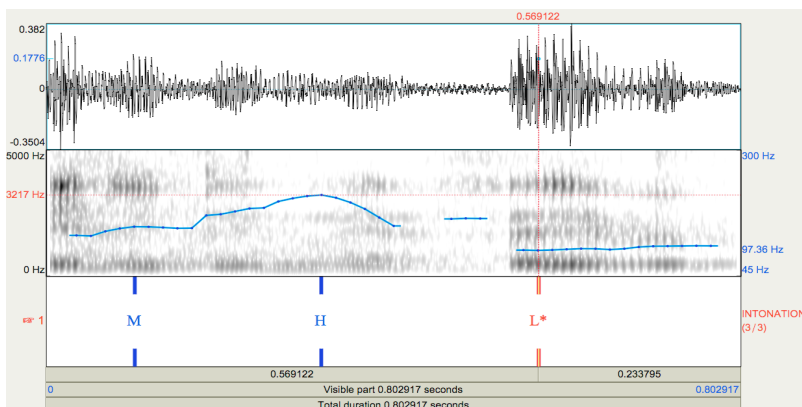


Fig. 1 – Produção de “Can you do me a favor?” – Informante Americano

Nesta plotagem da Fig.1 podemos verificar o contorno do *pitch* do informante americano etiquetados segundo o modelo de Halliday (1970) adaptado ao modelo de Pierrehumbert (1980), onde enfatiza a sílaba tônica frasal, constatamos que a partir dessa produção o informante americano pronuncia a frase de forma acentual e isto é notado através dos contornos que o *pitch* nos dá desde o início da frase até o final da mesma através da variação de tom médio (M), alto (H) e Baixo(L*).

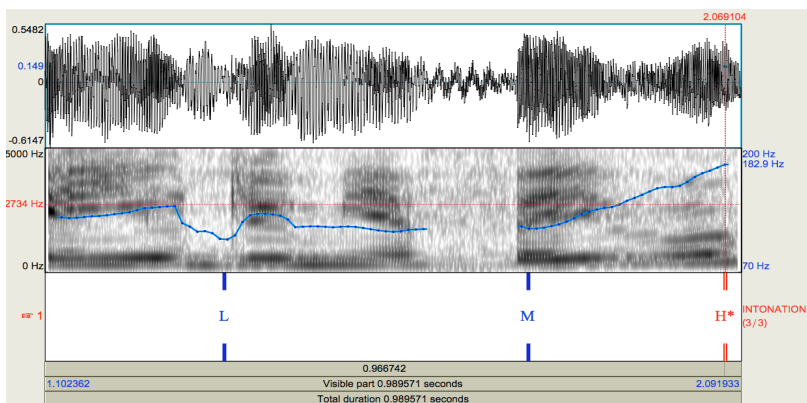


Fig. 2 – Produção de “Can you do me a favor?” – Informante Brasileiro

Na Fig.2 podemos verificar que existe uma mudança drástica no contorno do *pitch* em relação à Fig.1, deve-se notar esta drástica mudança por uma das seguintes razões: segundo Havery & Ehrlich (2012), Bisol (2000) e Barbosa (2000), o PB é tido como uma língua silábica, e é o que nos mostra essa curva de *pitch* enquanto o informante americano produzia a frase de maneira acentual, o informante brasileiro trouxe padrões da língua materna para a produção da pergunta “Can you do me a favor?”, onde a ênfase é dada sempre no final da frase contrariando o informante americano.

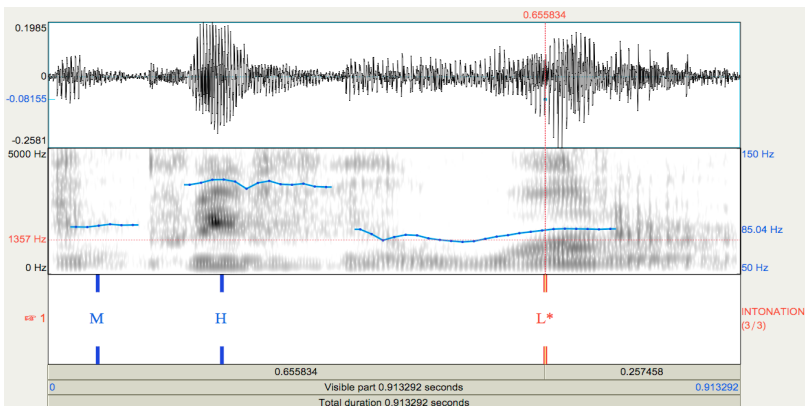


Fig. 3 – Produção de “*I prefer water*” – Informante Americano

Referente à produção da frase declarativa da Fig.3 “*I prefer water*”, notamos que a curva de *pitch* do informante americano nesta frase declarativa aproxima-se precisamente do contorno entoacional obtido na Fig.1, da frase interrogativa “*Can you do me a favor?*”, o que vem a assegurar que o padrão entoacional americano não difere na produção da frase seja essa interrogativa ou afirmativa. Outro aspecto que comprova o fato é o padrão M, H e L* que são mantidos.

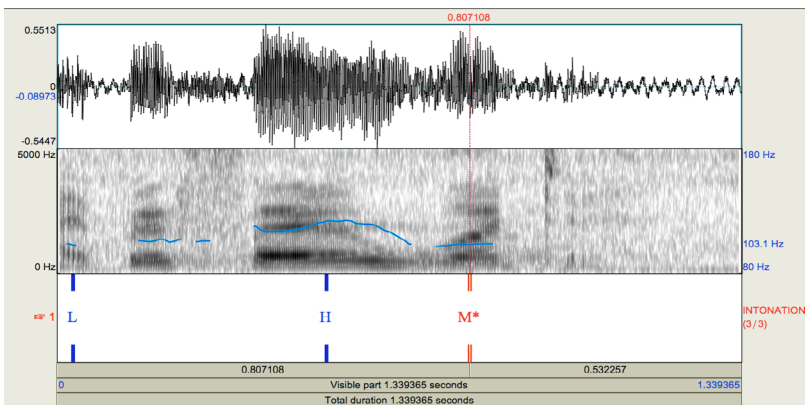


Fig. 4 – Produção de “*I prefer water*” – Informante Brasileiro

Nesta Fig.4 temos a produção feita pelo informante brasileiro e o que verificamos é, mais uma vez, uma contrariedade de padrões vista através da inversão dos tons frasais no final de cada frase. Enquanto a tônica frasal na Fig. 3 acabava em L* verificamos que a sequência muda na Fig.4 e a tônica frasal acaba com M*.

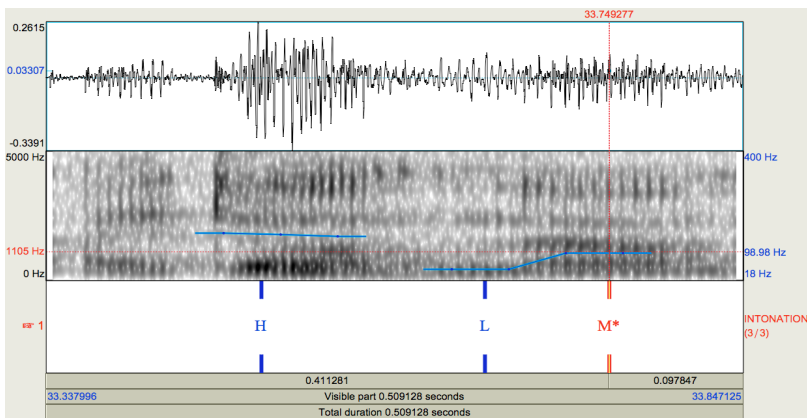


Fig. 5 – Produção de “*I don't know*” – Informante Americano

Na Fig. 5 temos a produção mais uma vez de um informante americano, desta vez com uma frase negativa e notamos o que já vem sendo provado através dos dados acústicos, neste caso em particular, verificamos uma que o tom mais alto (H) é enfatizado no início da sentença, passando por um deslize rápido do tom mais baixo (L) para o médio M* com a tônica frasal.

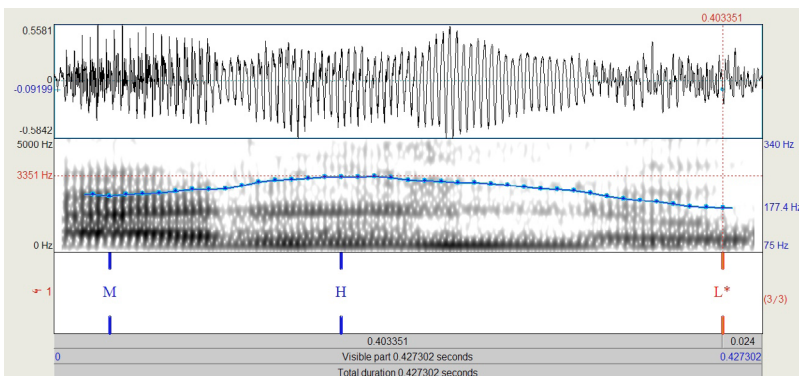


Fig. 6 – Produção de “*I don't know.*” – Informante Brasileiro

Ao plotar a Fig.6 verificamos, mais uma vez, a influência do padrão entoacional brasileiro, onde quando se nega alguma coisa o informante tem tendência de dar ênfase neste caso específico no advérbio de negação *don't* enquanto na Fig.5 ênfase é colocada nas primeiras palavras da frase quase no sujeito.

DISCUSSÃO

Após análise dos dados estes nos remetem para uma reflexão acerca dos padrões entoacionais da língua inglesa e padrões entoacionais da língua portuguesa, necessariamente, o português do Brasil. Tudo isto, se e somente se, através da análise de dados acústicos e dados auditivos.

Cagliari (2012) enfatizou em seus estudos que os trabalhos mais antigos foram feitos através de análises auditivas. No entanto, Halliday (1970) menciona que não é possível trabalhar apenas com fonologia ou apenas com fonética contrapondo Pierrehumbert (1980), que defendia que a entoação é algo apenas fonológico. Essa questão é rebatida nas análises acústicas e pode ser vista através das nossas análises acústicas de dados, onde em todas as sentenças encontramos influência da língua materna sobre os padrões entoacionais da língua estrangeira, e isto provado através da curva de F0 quem oscila diferentemente quando um informante brasileiro produz as sentenças propostas pelo *corpus* da nossa pesquisa.

Outra grande questão não abordada por Pierrehumbert (1980) é a marcação dos tons médios baixos e médios altos (mencionada por Halliday ao utilizar cinco tons melódicos: alto, meio alto, médio, meio baixo e baixo), o que deixa uma grande lacuna pela existência de apenas dois tons durante a marcação, o baixo (L) e o alto (H).

Perante este quadro temos que levar em conta que tanto a abordagem auditiva quanto a abordagem acústica apresentam aspectos formais que permite uma relação entre ambas. Desta forma, o grande desafio é preencher uma lacuna através das análises acústicas

junto às análises auditivas, pois ambas auxiliam a união dos detalhes da fala com as unidades fonológicas do sistema da língua, o que na nossa compreensão recai sobre a forte influência da língua materna.

CONCLUSÕES

Chegamos à conclusão de que é necessário para uma abordagem da LE em sala de aula dar importância a todos os aspectos sejam eles fonéticos ou fonológicos, pois quando se fala em aquisição estes dois aspectos são os primeiros a serem desenvolvidos em nós mesmo antes de termos adquirido quaisquer outro sentido.

Tendo em conta estes dois aspectos, tanto o fonético quanto o fonológico, verificamos a importância que o *listening* deveria ter, pois seria a ferramenta ideal usada para o ensino de LE nas escolas públicas, visto que com os nossos dados ficou provado que existe uma transferência fonológica dos padrões entoacionais da LM para a LE.

Além disso, se este aspecto fosse trabalhado procurando uma distanciação da LM no ensino da LE poderíamos obter resultados mais concretos visto que ao contrário do que se prega nos dias de hoje, o aluno se pauta apenas pela escrita e pela gramática deixando de lado a compreensão oral por não ter bases sólidas suficientes para adquirir, pois raramente se aplica a oralidade acoplada ao *listening*, que é o que ocorre exatamente na aquisição da LM.

Em consonância com Silva Jr & Silva (2014), quando o aprendiz faz uso da prática auditiva antes de observarem aspectos morfossintáticos da LE, o aprendizado de pronúncia é bem mais efetivo, mesmo na fase adulta.

REFERÊNCIAS

AVERY, P.; EHRLICH, S. Problems of Selected Language Groups. In: AVERY, P.;EHRLICH, S. **Teaching American English Pronunciation**. New York: Oxford University Press, 2012, pp 111-157.

BARBOSA, P. A. Syllable-Timing in Brazilian Portuguese: Uma Crítica a Roy Majo (Tempo-silábico em Português do Brasil: a crítica Roy Major, S.,o Paulo, **DELTA**, vol.16,No.2, 2000.

BISOL, L. O Troqueu Silábico no Sistema Fonológico - Um Adendo ao Artigo de Plínio Barbosa, **DELTA**, Vol. 16, No 2, (403-413), 2000.

CRYSTAL, David. **A dictionary of linguistics and phonetics**. Oxford: Blackwell Publising, 2008.19-33, 2009.

CAGLIARI, Luis Carlos. **Análise fonológica**: introdução à teoria e à prática com especial destaque para o modelo fonêmico. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

LADEFOGED, Peter. **Elements of Acoustic Phonetics**. 2nd ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1996.

PIERREHUMBERT, J. **The Phonology and phonetics of English intonation**. 402f. Tese (Doutorado em Linguística) – Department of linguistics and philosophy, Massachusetts Institute of technology, Indiana University Linguistics Club, 1980PIKE, K. L.

The intonation of American English. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1945.

SILVA Jr, L.; SILVA, Rosângela Neres Araújo da. O ensino de pronúncia na formação do aluno de letras: contribuições da habilidade “*listening*”. **Revista ENID/UEPB**, v. 1, p. 1-5, 2014.

A PALATALIZAÇÃO DA FRICATIVA ALVEOLAR [s] EM INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGUEIRA POR FALANTES DE SAPÉ/PB

Jackeline Freitas de SOUSA (PIBIC/UEPB)
Leônidas José da SILVA Júnior (CH/UEPB)

Resumo

Este trabalho tem como objetivo mostrar a interferência fonológica do dialeto de Sapé/PB na produção da fricativa alveolar surda [s] diante da oclusiva alveolar [t] no inglês como língua estrangeira (LE). A fundamentação teórica apoia-se em estudos de Brasil *et al* (2012), Stein (2011), Ladefolged & Johnson (2011) e Oliveira (2009). Nossa metodologia constituiu em coleta dados de informantes brasileiros sapeenses e americanos falantes de inglês como LM, em que os mesmos realizaram leitura de palavras aleatórias contendo a fricativa alveolar [s] diante de [t]. Nossos dados foram analisados acusticamente. Como resultados, constatamos que há uma tendência à palatalização do [s] para neste ambiente fonológico – ou seja - a fricativa alveolar [s] é realizada como fricativa palatal [ʃ]. Em consonância com Silva Jr & Silva (2014), propomos ênfase no uso da habilidade *listening* no processo de ensino-aprendizagem de LE ao invés de priorizar leitura e escrita no primeiro momento.

Palavras-chave: Fricativa alveolar. Interferência fonológica. Ensino.

INTRODUÇÃO

Ao pensar na aquisição de uma língua estrangeira (LE) implica considerar principalmente os mecanismos necessários à sua aquisição fonológica. De acordo com Lima (2012), o domínio fonológico é o meio que mais favorece a ocorrência da transferência linguística. Quando se aplica os mesmos recursos linguísticos da língua materna (LM) na LE o processo de interferência¹ se apresenta de forma natural, o que demonstra que a LM exerce uma grande influência sobre a LE. Diante disso, a pesquisa aqui apresentada pretende trabalhar com a aquisição de um traço fonológico da língua inglesa por falantes do dialeto de Sapé/PB².

É necessário destacar de início que, no que se referem ao dialeto do agreste paraibano, de acordo com Hora (2000 *apud* OLIVEIRA, 2009) as palato-alveolares são as mais utilizadas a depender do contexto/ambiente fonológico seguinte – diante de oclusiva alveolar como /t, d/; Vale ressaltar que há divergências quanto ao termo utilizado para denominar o segmento [ʃ], alguns autores utilizam o termo palatal enquanto Ladefoged (2011) emprega o termo palato-alveolar, que assim será denominada ao longo desta pesquisa.

Buscamos discutir também a forma como o ensino de LE é estruturada nas escolas do Brasil, com base nas propostas elaboradas pelo Parâmetro Curricular Nacional (PCN), cujo objetivo é

1 Transferência Fonológica (TF) (também chamada de transferência positiva) seria o uso dos fonemas comuns nas duas línguas a imitação. Quanto à Interferência (ou transferência negativa) seria a tentativa de reprodução de fonemas desconhecidos, ou seja, emprego de um fonema da LM com alguma semelhança ao da LE. Isso, no contexto fonológico. (SANT' ANNA, 2003)

2 De acordo com o IBGE (2014), Sapé é um município brasileiro do estado da Paraíba, está localizado na microrregião de Sapé – no Agreste Paraibano.

nortear os educadores em sala de aula e que servem como referência para o ensino nacional, e saber a visão que os PCNs têm de ensino aprendizagem.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Cada língua dispõe de seu sistema fonológico característico, o que em uma é um fonema na outra pode ser apenas uma variação deste mesmo fonema. Na língua inglesa (LI), por exemplo, os sons /s/ e /ʃ/ são signos distintos. Por outro lado, no português brasileiro os mesmos fonemas são alofônicos, assim como relata Brescancini (2003).

Diante disso, na aquisição de LE a LM torna-se o ponto de partida na aprendizagem da língua-alvo o que pode acarretar a transferência de padrões da LM. Lado (1957) observou que, na aprendizagem de uma língua estrangeira, os indivíduos tendem a transferir as formas e significados de sua LM para a LE através de um processo que denominou *transferência linguística*, uma vez que os aprendizes tendem a processar os sons da LE como se fossem os mesmos encontrados na LM.

Partindo da hipótese de que há TF na aquisição da LE, o trabalho objetiva priorizar um estudo comparativo entre o dialeto sapeense e o inglês como LE, especificamente no que tange à aquisição da fricativa alveolar surda [s], que se realiza como fricativa palatal [ʃ] quando o contexto fonológico seguinte for uma oclusiva alveolar [t], visto que esse fenômeno é um traço fonológico característico do dialeto desta região, porém na língua inglesa a palatalização desse seguimento nesse mesmo contexto não é permitida. Isso nos leva a

indagar se ocorre transferência do dialeto sapeense na realização do [s] diante de [t] em palavras de língua inglesa, no momento do ensino-aprendizagem da LE.

Impossível abordar o ensino de LE sem mencionar também o papel do professor no processo de ensino aprendizagem, pois é sabido que o ensino de LE no Brasil sofre com situações de descaso. A falta de importância que professores de outras disciplinas e até mesmo a própria instituição dão a disciplina de LE. Às vezes, nem mesmo os próprios professores de línguas têm noção da capacidade de inclusão que o idioma tem (CELANI, 2009).

Com relação ao que é aplicado e proposto em sala de aula, nos deparamos com as propostas metodológicas dos PCNs que orientam que sejam trabalhadas, tanto no ensino médio quanto no ensino fundamental, as seguintes habilidades: leitura, comunicação oral e prática escrita (BRASIL 2006, p. 111); a habilidade da leitura e compreensão de textos é evidenciada como fundamental para o efetivo aprendizado de LE.

Além disso, o documento ainda afirma que o ensino de leitura precisa ser intensificado no terceiro ano do ensino médio, uma vez que os exames formais, no caso o ENEM, exigem apenas essa habilidade (BRASIL 2006, p. 111).

METODOLOGIA

Os processos metodológicos para a feitura desta pesquisa se deram com gravações realizadas no Laboratório de Línguas da UEPB Campus III com informantes brasileiros - e na sala de aula da Igreja de Jesus Cristo com os americanos, ambos situados na cidade de Guarabira/PB.

Nosso *corpus* é constituído por quatro informantes, sendo dois sapeenses e dois nativos americanos e utilizamos um gravador *Zoom H1 Handy Recorder 200m*.

A coleta de dados foi realizada por meio do seguinte instrumento de pesquisa: leitura de palavras aleatórias contendo nosso objeto de estudo /s/ no contexto fonológico que engatilha a palatalização de [s] – [ʃ] em palavras como “*Boston*”, por exemplo. Essas palavras foram apresentadas aos informantes através de uma apresentação em *Powerpoint*, com uma palavra por slide, em um computador do tipo *laptop*.

Os dados foram rodados e analisados acusticamente, no programa computacional *PRAAT* versão 5.3.10.

RESULTADOS & DISCUSSÃO

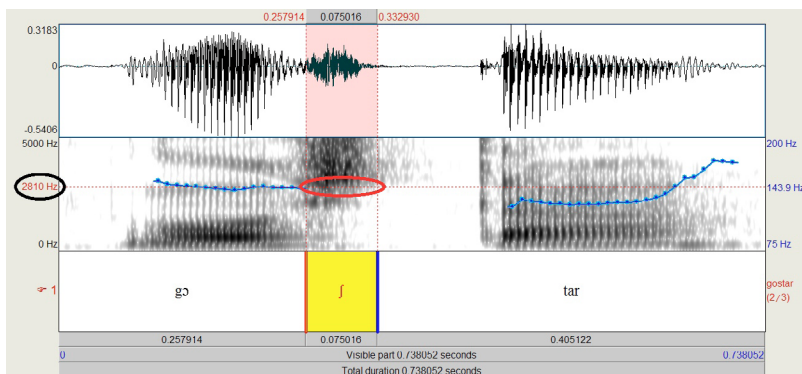


Fig. 1: Produção de *gɔ[ʃ]tar* - informante 1

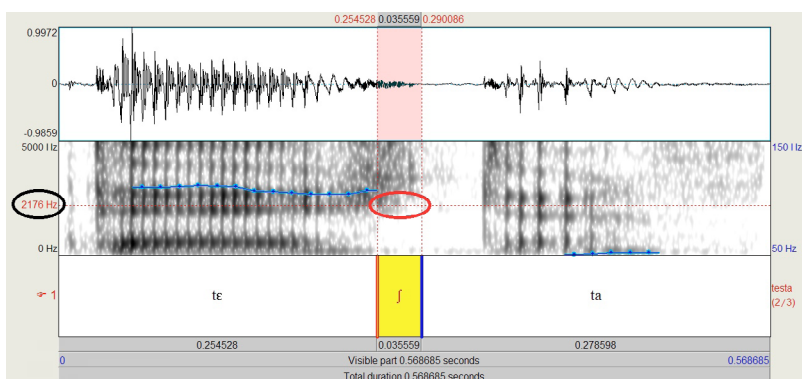


Fig. 2: Produção de *tɛ[ʃ]ta* - informante 2

Nas figuras 1 e 2 – em *gostar* e *testa* respectivamente – foram produzidas pelos informantes do dialeto sapeense, é possível detectar a fricativa palato-alveolar [ʃ] pela frequência apontada no espectrograma. De acordo com Ladefoged & Johnson (2011), a frequência

da fricativa palato-alveolar varia entre 2000-3000 Hz dependendo da vogal que a antecede, caso seja uma vogal baixa a frequência de [ʃ] irá aumentar e sendo uma vogal alta a frequência tende a diminuir. Ou seja, em ambas as produções ocorrem o fenômeno da palatalização. Os valores da concentração de energia (CE) – a parte mais escura do espectrograma – deste seguimento aperiódico são CE= 2810 Hz e CE= 2176 Hz e na figura 2.

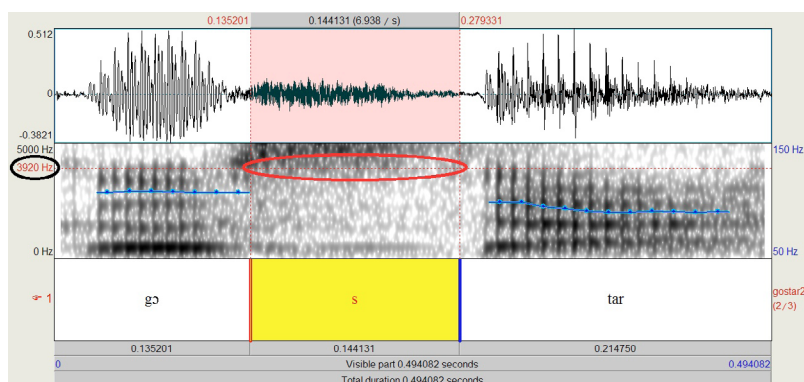


Fig. 3: Produção de *go[ʃ]tar-* informante 3

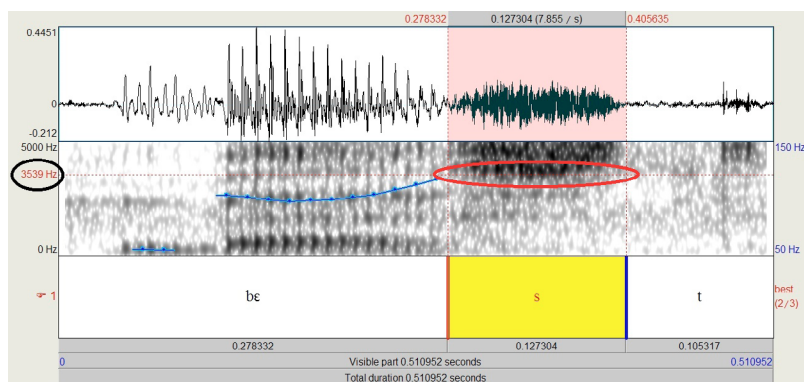


Fig. 4: Produção de *be[s]t-* informante 3

Em contrapartida aos brasileiros sapeenses, podemos conferir nas Figs. 3 e 4, produções do nativo americano, que o informante produz a fricativa alveolar –destacada em amarelo e rosa- tanto na produção da palavra em língua portuguesa quanto na língua inglesa. De acordo com Ladefoged & Johnson (2011), a frequência dessa fricativa é superior e oscila entre 3000-6000 Hz, dependendo também da vogal que a antecede. O valor de CE deste seguimento foi de 3920 Hz na fig. 3 e CE=3539 Hz na fig. 4.

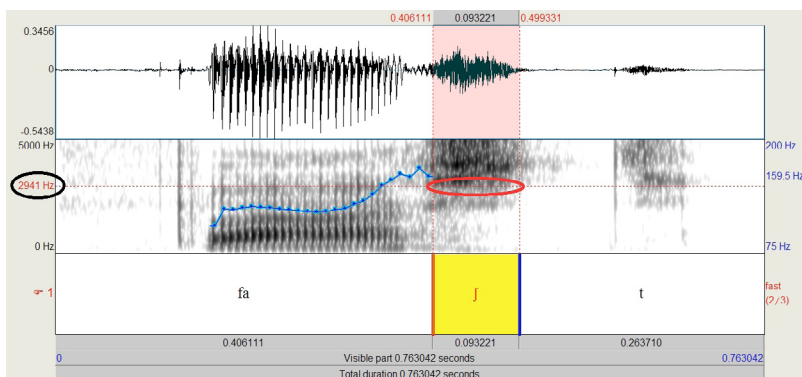


Fig. 5: Produção de $fã[j]t$ - informante 1

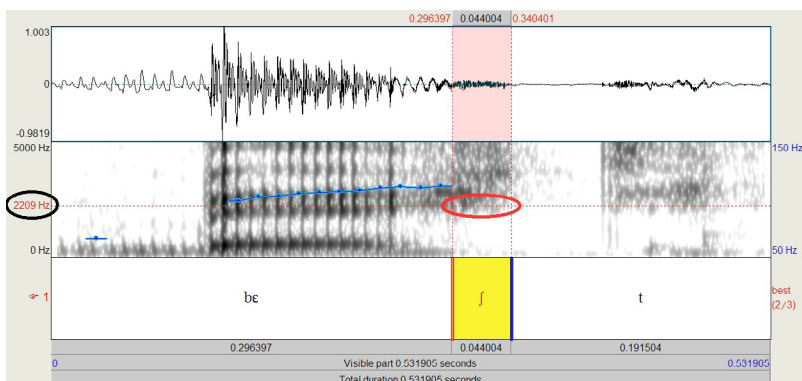


Fig. 6: Produção de $be[j]t$ - informante 2

Ao analisarmos as fig. 5 e 6, dados produzidos pelos falantes do dialeto sapeense, podemos constatar que há TF nas produções de palavras de LE pelos informantes sapeenses e em ambas as produções há o fenômeno da palatalização da fricativa /s/. Para nossos dados, CE= 2941 Hz na fig.5 e CE=2209 Hz na fig. 6. Tal constatação sugere que a LM pode exercer efeito em LE. Visto que, na língua portuguesa, isso é um caso típico de alofonia e, segundo Silva (2012, p. 168), “é um importante marcador dialetal no português brasileiro”, enquanto na LE são fonemas distintos. O nível de proficiência também é um fator relevante, pois os informantes do dialeto do agreste paraibano aqui apresentados são iniciantes e com pouco contato em L2. E desconhecendo que a palatalização não é permitida para este ambiente fonológico na LE, o aluno iniciante consequentemente irá reinterpretar o som e aproximá-lo a algum som do sistema sonoro da sua LM.

CONCLUSÕES

Ademais, com os resultados aqui apresentados podemos concluir que há uma forte influência dos fatores linguísticos – o contexto fonológico – e extralinguísticos, como nível de proficiência, no fenômeno de palatalização. Como aponta Gleason (1961 *apud* SANT’ANNA, 2003), o frequente fenômeno da TF da LM sobre a língua-alvo resulta uma grande dificuldade no processo de aquisição da LE.

Embora os PCNs priorizem a habilidade linguística da leitura ‘reading’, acreditamos que as outras habilidades, de ‘listening, speaking, writing’, não sejam negligenciadas, ou seja, que o professor oportunize atividades que desenvolvam tais habilidades, afinal, a língua estrangeira não pode ser vista como objeto compartimentado (SOARES, 2010).

Nessa perspectiva, pensar num ensino da LE atrelado ao uso da prática auditiva, nos primeiros momentos da aprendizagem da língua alvo, é fundamental quando tratamos de amenizar as interferências fonologias de uma língua em outra. Silva Jr & Silva (2014) ressaltam que quando o aluno é exposto às atividades de “*listening*” antes de observarem aspectos morfossintáticos da LE, o aprendizado de pronúncia é bem mais efetivo; mesmo na fase adulta. Tal questão ainda não tem o destaque que merece nos materiais didáticos disponíveis.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, 2006. Disponível em: <http://goo.gl/8n91WZ> Acesso em 03 de Abril de 2015.

BRASIL, Brunah de Castro ; MEZZOMO, Carolina Lisboa; MOTA, H. B. ; MELO, R. M.; LOVATO, L. ; ARZENO, L. . Características acústicas dos fones [s] e [ʃ] de adultos e crianças com desenvolvimento fonológico típico. São Paulo, **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia** (Impresso), v. 17, p. 25. 2012.

BRESCANCINI, Cláudia Regina . A representação lexical das fricativas palato-alveolares: uma proposta. Curitiba. **Revista Letras**. Universidade Federal do Paraná, n.61, p. 299-310. 2003.

CELANI, M. A. A. Não há uma receita no ensino da língua inglesa. São Paulo, **Revista Nova Escola**. 2009.

IBGE, 2014. Disponível em <http://goo.gl/TqFSYG> Acesso em 03 de Abril de 2015.

LADEFOGED, Peter; DISNER, Sandra Ferrari. **Vowel and Consonants**. Oxford: Blackwell Publising, 2012.

LADEFOGED, P.; JOHNSON, K. **A Course in Phonetics**. 6th ed. Boston: Wadsworth, 2011.

LADO, R. **Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers**. Ann Harbor: University of Michigan Press, 1957.

LIMA, L. A. S. ; LUCENA, R. M. . Epêntese Vocálica Medial: uma análise variacionista da influência da língua materna (L1) na aquisição de inglês (L2). Natal, **Anais da Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste**. 2012.

OLIVEIRA, D. da H. **Fonética e Fonologia**. 2009. Disponível em <http://goo.gl/ecYlc> Acesso em 02 de Abril de 2015.

ROACH, P. **English Phonetics and Phonology**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

SANT'ANNA, M. R. de. **As Interferências Fonológicas no Inglês como Língua Estrangeira para os Falantes do Português do Brasil**. São Paulo, Dialogia (UNINOVE. Impresso), 2003.

SILVA, T. C. **Pronúncia do inglês: para falantes do português brasileiro**. Belo Horizonte: Editora Contexto, 2012.

SILVA Jr, L.; SILVA, R. N. A. da. O ensino de pronúncia na formação do aluno de letras: contribuições da habilidade “*listening*”. **Revista ENID/UEPB**, v. 1, p. 1-5, 2014.

STEIN, C. C. O percurso acústico-articulatório da alofonia da consoante lateral palatal. Domínios de Linguagem. Minas Gerais. **Revista Eletrônica de Linguística**, 2011.

SOARES, A. Reflexões sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Estrangeira do Ensino Fundamental do ponto de vista Psicolinguístico. Osório, **Revista Ensiqlopédia**, v. 7, p. 77-90. 2010.

A EPÊNTESE VOCÁLICA NO INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Antonio Xavier dos SANTOS (UEPB/PIBIC/CNPq)
Leônidas José da SILVA Jr (CH/UEPB)

Resumo

O presente trabalho apresenta uma análise do fenômeno fonológico de epêntese vocálica em posição de coda final do inglês como língua estrangeira (LE), realizada por falantes brasileiros. Como fundamentação teórica, nos aportamos em Lucena & Alves (2009), Crystal (2008), Cagliari (2002), Bisol (1999), Ladefoged (1996), Brown (1994) e Selinker (1972). Nossa metodologia foi constituída por meio da coleta de dados de informantes brasileiros que realizaram leitura de palavras contendo ambiente fonológico propenso à epêntese em frases aleatórias. Nossos dados foram analisados acusticamente e, a partir desta análise, podemos observar como se deu a produção de epêntese vocálica em coda final. Para que o evento de pentalização da vogal seja suavizado, corroboramos Silva Jr & Silva (2014) quando os autores apontam que uma alternativa a ser adotada é a de atividades em que o uso da habilidade *listening* seja estimulada no contexto de sala de aula ao invés de se priorizar leitura e escrita.

Palavras-chave: Epêntese vocálica. Língua inglesa. Ensino.

INTRODUÇÃO

É notório que o ensino de pronúncia em língua inglesa tem sido cada vez mais negligenciado pelos professores durante suas aulas; sobretudo a pronúncia na fala encadeada (*connected speech*). Percebe-se, então, que a pronúncia dos alunos, durante o processo de ensino-aprendizagem do inglês sofre forte influência do português brasileiro por não serem trabalhadas questões fonético-fonológicas em sala de aula.

Dessa forma, o presente trabalho destina-se a verificar e descrever um fenômeno realizado por falantes do português brasileiro (PB) como língua materna (L1) aprendizes do inglês como língua estrangeira (L2): o afrouxamento da coda silábica (ACC) (BISOL, 1999) e suas respectivas consequências na aquisição da L2. A esse afrouxamento de coda atribuímos o nome de *epêntese vocálica*. Com este estudo experimental, avaliamos, acusticamente, como ocorre a epêntese em coda de oclusivas e dependendo da classe da oclusiva, a realização da epêntese pode ser [+ breve] ou [+ longa].

A partir desses estudos, buscamos observar como a pentalização da sílaba em L2 sofre influência da língua materna (L1). Desta maneira, e através das propostas de ensino que se encontram nos Parâmetros Curriculares Nacionais, propomos uma possível solução para que o evento de pentalização da vogal seja suavizado.

APORTE TEÓRICO

De acordo com Crystal (2008, p.171), a epêntese constitui-se como a inserção de um elemento sonoro na palavra. No processo de aquisição de inglês como L2, entendemos como uma estratégia de reparo fonológico, onde haverá ou parece haver uma transferência fonológica (TF) de padrões silábicos do PB para o inglês.

Esta tentativa de reparo fonológico em que um falante tenta se aproximar foneticamente da língua alvo foi chamada por Selinker (1972) de Interlíngua. Segundo o autor, interlíngua é um sistema linguístico baseado em enunciação observável que resulta na tentativa do falante em produzir uma norma da língua alvo.

De acordo com Brown (1994), a interlíngua ou TF consiste em um sistema baseado na melhor tentativa dos falantes/alunos em prover ordem e estrutura aos estímulos que estão a sua volta.

METODOLOGIA

Nossa metodologia foi composta por meio de coleta de dados. Para a mesma utilizamos um app-gravador *SmartVoice Recorder* rodado no dispositivo *Samsung S3 Duos*. As gravações foram feitas na biblioteca da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor José Soares de Carvalho. Três alunos do 3º ano do ensino médio se voluntariaram a fazer a leitura das frases escolhidas pelo pesquisador.

Utilizamos slides nos quais haviam palavras contendo ambiente fonológico propenso à epêntese que foram distribuídas em frases aleatórias nos respectivos slides. Depois de coletados, os dados foram rodados e analisados no programa computacional *PRAAT*

versão 54.0.0. A partir daí, foi possível descrever, sob o ponto de vista fonético-acústico, o comportamento dos dados em relação à realização ou não da vogal epentética em coda – objeto de estudo do presente trabalho.

RESULTADOS

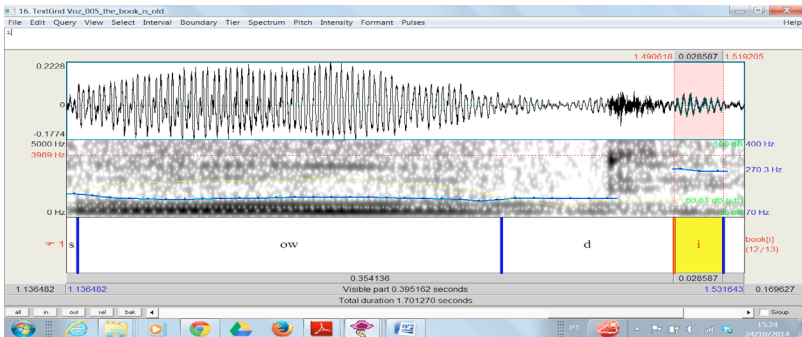


Fig. 1: Produção de old[i]- informante 1

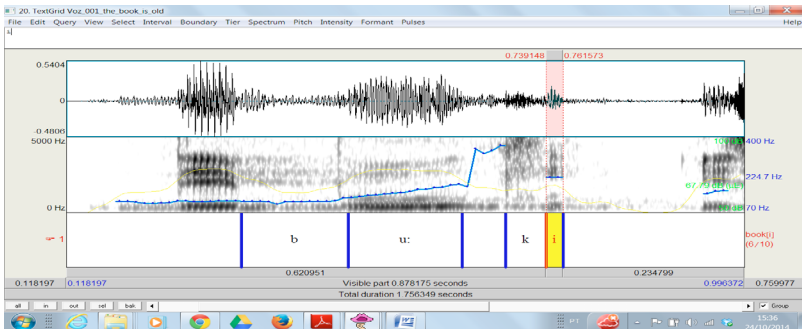
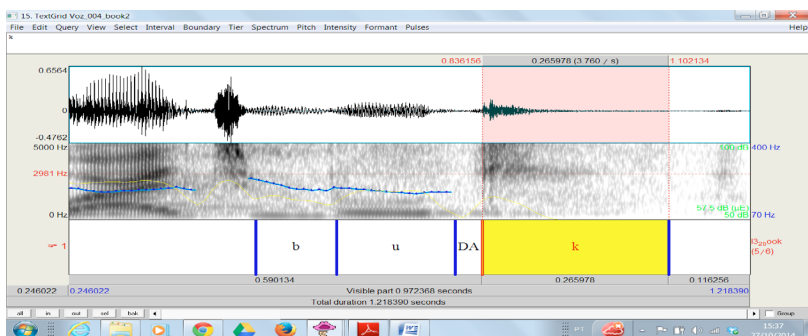
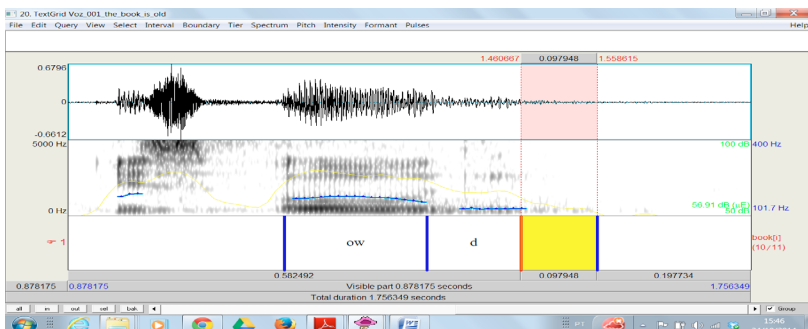


Fig. 2: Produção de book[i]- informante 1

Nas figuras 1 e 2 - em *old* e *book* respectivamente - é possível detectar a epêntese da vogal [i] pelos traços formânticos de F1 e F2. Todavia, ocorre ausência da barra de sonoridade para a vogal epentética como mostra a porção inferior do espectrograma. Hayes (2001) afirma que, quando a consoante é [- vozeada] a epêntese tende a ser mais breve como em [k] na Fig. 2 e quando a coda é [+ vozeada] a epêntese tende a ser mais longa como em [d] na Fig. 1. Confirmamos o fato através dos valores de duração destas vogais que são 28 ms na figura 1 e 12 ms na figura 2:



Nas figuras 3 e 4 é possível notar que o informante 2 realiza tanto *old* quanto *book* sem epêntese. Podemos atestar suas produções pela ausência do sinal periódico (forma de onda) e da barra de sonoridade na janela do espectrograma. Na figura 4, a energia acústica mostrada no espectrograma é de aproximadamente 2900 Hz – características de oclusiva velar surda em coda de sílabas do tipo CVC, segundo Ladefoged (1996).

Analisando a figura 4 – *book* – percebemos que na transição da vogal [u] para a oclusiva velar [k], ocorre uma desaceleração dos articuladores (DA) de 39 ms para que estes voltem a posição de repouso. Tal fato é apontado pela presença de F1 na janela DA e ausência da barra de sonoridade.

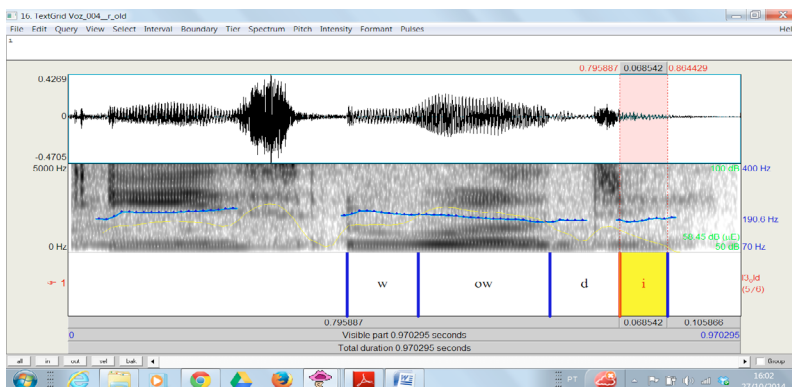


Fig. 5: Produção de old[i]- informante 3

Na figura 5, o informante 3 realiza o léxico “old” como [wodi]. Observa-se no espectrograma que o núcleo silábico começa com um glide [w]: uma aproximante bilabial ao invés da vogal posterior arredondada [o]. Neste caso, a vogal epentética é conferida pela

produção da vibração das pregas vocais como atesta a barra de sonoridade. Entretanto, os formantes – F1 e F2 – não são claramente formados embora seja possível percebê-los. Isso acontece quando os articuladores estão preparados para produzirem a vogal. É um fenômeno chamado de “vogal ensurdecida”. De acordo com Cagliari (2007, p.100-101):

O desvozeamento antes de uma pausa é comum a qualquer estilo de fala. Para o autor, esta vogal é produzida por um estreitamento da glote causando uma fricção glotal que provoca uma ressonância supraglotal, ou seja, nos articuladores do trato vocal.

A rigor, este é mais um indício na influência da L1 no inglês como L2.

DISCUSSÕES

Como mostram nossas análises através das imagens acima, vemos que o fenômeno ocorre na realização das palavras destacadas, de acordo com Del Ré (2006), essa é uma situação inevitável, sobretudo quando se consideram os primeiros momentos de aprendizagem de uma L2, em que a língua de origem tende a aparecer de forma clara nas produções dos aprendizes, deixando vestígios de sua estrutura.

De acordo com Ferreira (2005), esse processo de simplificação silábica é muito comum na produção de aprendizes de uma L2, nesse caso o Inglês. O falante brasileiro de inglês poderá reproduzir formas não-alvo da L2, por causa dos padrões silábicos do PB, como ocorre em alguns empréstimos linguísticos, tais como *acne*, pronun-

ciado [akini] ou até mesmo em surf, onde no PB temos [suhfi]. Nessa perspectiva o acréscimo do fone [i], seria atribuído pelo padrão silábico da L1, influenciando assim a realização da epêntese.

Segundo Major (1987, *apud* FERREIRA, 2005, p.36), os falantes do PB como L1, enquanto aprendizes iniciantes de inglês produzem igualmente a epêntese decorrente de ambos os processos, tanto de transferência fonológica como de desenvolvimento fonológico típico.

De fato, os aprendizes de inglês irão executar esse processo interfonológico na tentativa de suprir uma deficiência, ou seja, recorrer à ressilabificação pelo fato de tal estrutura silábica não ser recorrente em L1. De acordo com o que procuramos mostrar nesse trabalho, discordamos com os PCNs, quando o mesmo cita “Propomos o desenvolvimento da leitura, da comunicação oral e da escrita como práticas culturais contextualizadas.” (BRASIL, 2006, p. 111). O mesmo ainda afirma que a “responsabilidade” de ensinar as quatro habilidades da língua seria dos cursos de línguas como vemos abaixo:

Ainda um aspecto bastante relevante a considerar, já esboçado anteriormente, diz respeito às competências a serem atingidas nos cursos de línguas. Atualmente, a grande maioria das escolas baseia as aulas de língua estrangeira no domínio do sistema formal da língua objeto, isto é, pretende-se levar o aluno a entender, falar, ler e escrever. (BRASIL, 2000, p. 28)

Os próprios PCNs afirmam que:

o trabalho com as habilidades linguísticas citadas, por diferentes razões, acaba centrando-se nos preceitos da gramática normativa, destacando-se a norma culta e a modalidade escrita

da língua. São raras as oportunidades que o aluno tem para ouvir ou falar a língua estrangeira” (BRASIL, 2000, p. 28).

Tendo em vista que os Parâmetros Curriculares Nacionais mostram as orientações para as aulas de língua estrangeira em sala de aula, iremos a seguir mostrar as nossas conclusões e possíveis soluções sobre o tema aqui abordado.

CONCLUSÃO

Mesmo se tratando de informantes que nunca estudaram inglês em escola de língua e que são considerados iniciantes (*real beginner*), 40% dos eventos foram realizados sem epêntese vocálica na coda silábica contra 60% com epêntese. Isso mostra que o desnível entre as produções não se mostra tão agudo como mostram nossos dados em sílabas CVC e VC em que a coda é oclusiva. No tocante à quantificação dos dados, corroboramos padrões estatísticos semelhantes aos de Lucena (2009) em que o peso relativo (PR) para produção de epêntese em coda é de 0,54 contra PR = 0,46 em não-realização.

O manejo utilizado nesta pesquisa pode ser um determinante para o percentual citado. Nas pesquisas já realizadas sobre a epêntese, o julgamento fonético dos dados foi geralmente feito através de uma análise de oitiva, ou seja, perceptual. A vantagem de “enxergar” os dados através do instrumento acústico facilita a identificação de um segmento pelas possibilidades de sua medição.

Segundo Paiva (2009), assim como na aquisição da língua materna, a aquisição da segunda língua é como formação de hábi-

tos, resultantes de estímulos e respostas na forma de uma repetição mecânica.

Diversos estudiosos, porém, afirmam que a aquisição de uma segunda língua, ainda na infância é bastante similar à aquisição da primeira língua, ou seja, para que o processo de TF seja minimizado no período de aquisição do inglês como L2, sigam os mesmos processos aquisitivos da LM. Segundo McLaughlin (apud, Harding-Esch & Riley 2003) o processo de aquisição da língua é o mesmo em suas características básicas e em sua sequência de desenvolvimento.

Desta forma pode-se concluir que as categorias dialogicas propostas por Lemos (1982) para a aquisição da primeira língua também se aplicam a segunda língua. Assim, podemos apontar como possível solução, que ao invés dos professores de língua inglesa começarem suas aulas por estímulos ortográfico-lexicais, consideramos a possibilidade do uso do “*listening*” como propõem Silva Jr & Silva (2014). Segundo os autores, a percepção auditiva deve ser abordada e, dessa forma, a influência da L1 na pronúncia da L2 é suavizada.

REFERÊNCIAS

BISOL, Leda. A sílaba e seus constituintes. In: NEVES, M. H. M. (org.). **Gramática do português falado** – volume VII: novos estudos. Campinas: Editora da Unicamp, 1999. p. 701-742.

BOERSMA, P.; WEENINK, D. **Praat**: doing phonetics. Versão 5.4.00 (Programa computacional). Acessado em 2014. Disponível em: <http://www.praat.org/>

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em 25 de Março de 2015.

_____. **PCNs (Parâmetros curriculares nacionais)**, 2000. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em 27 de Março de 2015.

_____. **PCNs (Parâmetros curriculares nacionais)**, 1998. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrageira.pdf. Acesso em 27 de Março de 2015.

BROWN, David. B. **Principles of Language Learning and Teaching**. Third Edition, New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

CAGLIARI, Luis Carlos. **Análise fonológica**: introdução à teoria e à prática com especial destaque para o modelo fonêmico. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

CRYSTAL, David. **A dictionary of linguistics and phonetics**. Oxford: Blackwell Publishing, 2008.

DEL RÉ, Alessandra. **Aquisição da Linguagem**: uma abordagem psicolinguística. São Paulo: Contexto, 2006.

FERREIRA, Ana Paula P. **A epêntese na produção oral de aprendizes de línguas estrangeiras**. Curitiba, 2005.

HARDING-ESCH, Edith. RILEY, Philip. **The Binlingual Family**: a handbook for parents. 2. Ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

LADEFOGED, Peter. **Elements of Acoustic Phonetics** 2nd ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1996.

LE MOS, Cláudia T. G. **Sobre a aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original**. 34^a reunião Anual da Sociedade Brasileira para o progresso da Ciência. Unicamp, 1982.

LUCENA, Rubens Marques; ALVES, Ubiratã Kickhöfel. Influência do dialeto materno na aquisição de inglês (L2): o caso das obstruintes em posição de coda. **Letra Viva** (UFPB), v. 9, p. 19-33, 2009.

MAYJOR, Roy C. A Model for Interlanguage phonology. In G. Ioup & S.H. Weinberger (Eds.), *Interlanguage phonology: The Acquisition of a Second Language Sound System*, 1987 (pp. 101-124). New York: Newbury House. In: FERREIRA, Ana Paula P. **A epêntese na produção oral de aprendizes de línguas estrangeiras**. Curitiba, 2005.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira. Como o sujeito vê a aquisição de segunda língua. In Cortina, A.; NASSER. S.M.G.C. **Sujeito e linguagem**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em <http://www.veramenezes.com/sujeito.pdf>. Acesso em Março de 2015.

SELINKER, Larry. Interlanguage. In: **International review of applied linguistics**, n.10, 1972. p. 219-231.

SILVA Jr,L.; SILVA, R. N. O ensino de pronúncia na formação do aluno de letras: contribuições da habilidade “listening”. **Revista Enid**. UEPB, v. 1, 2014.

A TRANSFERÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Anilda Costa ALVES(PIBID/UEPB/CAPES)
Leônidas José da SILVA Jr (CH/UEPB)

Resumo

Este trabalho tem como objetivo mostrar, através de uma pesquisa comparativa, o processo de interfonologia provocado por falantes de língua inglesa como língua estrangeira (LE) em relação a falantes de língua inglesa como língua materna (LM). De acordo com Zimmer& Alves (2006) padrões, os da LE sofrem influência de padrões da LM. Steinberg (1985) destaca que o processo articulatório é uma das primeiras dificuldades dos aprendizes de LE quando tentam, por aproximação, associar os sons da LE aos sons da LM. Para nossa metodologia, gravamos dados de falantes brasileiros de inglês como LE e indianos falantes de inglês como LM. Os dados foram analisados acusticamente e comprovaram a existência da transferência fonológica da LM sobre a LE. De acordo com Silva Jr& Silva (2014), atividades que colocam o aluno em contato com o *listening* antes das outras habilidades contribuem para um ensino de pronúncia mais efetivo.

Palavras-chave: Transferência fonológica. Língua Inglesa. Ensino.

INTRODUÇÃO

Há muitas dificuldades no ensino de língua inglesa no Brasil. Para muitas escolas, o ensino de inglês se restringe às regras gramaticais. Conforme os PCNs (BRASIL, 2006, p. 107), infelizmente, na tradição de ensino de línguas, a gramática tem sido utilizada como algo que precede o uso prático da linguagem oral.

Em meio a esse e a tantos outros desafios, a compreensão e a produção oral da língua aparece como um dos principais obstáculos encontrados por falantes do inglês como língua estrangeira (LE) devido às diferenças encontradas entre o sistema fonológico da LE e os de sua língua materna (LM). Dessa forma, o que é de fato aprender outra língua, vai tornando-se cada vez menos responsabilidade das escolas regulares, passando a ser compromisso das escolas de idiomas.

É interessante destacar que na maioria dos casos os estudantes não têm consciência de que os sons entre uma língua e outra se diferenciam. Mascherpe (1970) já apontava que - no início da aquisição - o estudante ouvirá apenas os fonemas semelhantes aos de sua língua materna (LM) e de maneira natural ele os transfere para LE no momento da produção oral. Esse processo denominado transferência fonológica (TF) e se dá, dentre outros fatores, devido ao pouco acesso que os estudantes têm à LE. É importante enfatizar que na maioria dos casos o acesso à LE ocorre de modo a não favorecer o estudante na distinção fonêmica de LM e LE.

A falta de integração entre os aspectos fonéticos da LE e as outras habilidades comunicativas acarreta dificuldades no momento da comunicação oral. Se o aluno não tiver a consciência fonoló-

gica¹ da sua língua e da língua alvo, o processo comunicativo ficará comprometido.

O presente trabalho tem como objetivo verificar, através de uma análise acústico-comparativa, se há transferência fonológica na produção do português do Brasil (PB) como LM para o inglês como LE (ILE); averiguar que tipo de mecanismos os falantes brasileiros se utilizam ao tentarem produzir os sons do ILE; identificar que técnicas os professores podem recorrer para tornar o ensino de pronúncia mais efetivo, suavizando assim a ocorrência da TF do aprendiz de ILE.

APORTE TEÓRICO

Estudos como os de Zimmer (2008) destacam aspectos da TF, onde o aprendiz baseia-se no conhecimento que têm de sua LM para compreender a estrutura da língua estrangeira seja no nível morfo-sintático, semântico, pragmático ou fonológico. Novos padrões, os da LE sofrem a influência de padrões da LM, mais antigos – ou seja – mais fortemente estabelecidos.

Steinberg (1985) já destacara que a proximidade articulatória entre os fonemas de uma língua e outra é uma das primeiras dificuldades que os estudantes encontram ao tentar imitar um som estranho ao de sua LM. Como não vê diferenças entre os fonemas,

1 Consciência fonológica é a habilidade de reconhecer e manipular os sons que compõem a fala. É estar consciente de que a palavra falada é constituída de partes que podem ser segmentadas e manipuladas. Para ter consciência fonológica é necessário que o falante ignore o significado e preste atenção à estrutura da palavra. Essa habilidade requer desde a consciência da estrutura da palavra como um todo até a sua separação em sons individuais, exigindo maior grau de consciência linguística do falante (RIGATTI-SCHERER, 2009).

usam um fonema de sua língua materna que seja próximo daquele que ouviu podendo causar, assim um problema no momento da comunicação.

O sotaque estrangeiro, no que diz respeito à transferência indevida de aspectos articulatórios da LM para a LE, pode ser caracterizado como o produto da ativação de padrões da LM em lugar daqueles da LE, uma vez que o aprendiz trata os novos itens lexicais como se fossem compostos de sequências de unidades acústico-articulatórias da LM. (ZIMMER; ALVES, 2006, p. 18-19).

Como exemplo disso, destacamos a vogal epentética, onde Cagliari (1998, p. 75), afirma que seu principal objetivo é corrigir uma estrutura silábica mal formada, fazendo com que certas consoantes que ocupavam a posição de coda passem para a posição de início atribuindo um núcleo vocálico a uma sílaba que não o tem ou formando ditongos. Por exemplo, um falante brasileiro que esteja no início da aprendizagem do inglês como LE ao pronunciar *book*, que é uma palavra monossílaba, vai recorrer a sua LM e poderá fazer a seguinte produção: book[i].

Essa vogal epentética faz da consoante [k], que antes ocupava a posição de coda, passe para a posição de ataque da sílaba, colocando assim um núcleo, no caso a vogal [i] e acrescentado assim mais uma sílaba a palavra que antes era monossílaba.

Trabalhar com aspectos fonéticos não parece ser uma prioridade no ensino de LE no Brasil. Os PCNs Orientam que, no Ensino Médio sejam trabalhadas habilidades de leitura, comunicação oral e prática escrita baseado na necessidade do aluno de prepará-lo para o ENEM. É evidente que essas habilidades são fundamentais no ensino de línguas quando o aluno já tenha certo domínio linguístico,

pois no processo de aquisição de uma língua, a leitura e a escrita são as últimas habilidades exploradas.

Silva Jr & Silva (2014), em sua pesquisa sobre o ensino de pronúncia destaca a importância de levar o aprendiz a ouvir, antes das demais habilidades. Isso amenizará a ocorrência da TF, pois se ao adquirir nossa língua materna somos expostos antes de qualquer outra habilidade ao *listening*, no processo de aquisição de uma LE não seria diferente. Esse contato fará com que o aprendiz fique cada vez mais próximo dos fonemas que não fazem parte de sua LM.

METODOLOGIA

Este trabalho trata-se de uma pesquisa comparativa entre dois sistemas fonológicos distintos.

Nossos dados foram gravados por um falante indiano de inglês como LM e dois falantes brasileiros, que já têm certo conhecimento de ILE. Utilizamos a frase-veículo: “*I would like to go to Brazil to meet...*” e o falante utilizava um complemento sintagmático aleatório. As gravações foram feitas através de um *app*-gravador do dispositivo *Samsung S2 Duos*.

Após as gravações, rodamos os dados no programa computacional *PRAAT* versão 5.4.00, em que fizemos uma análise das produções dos falantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

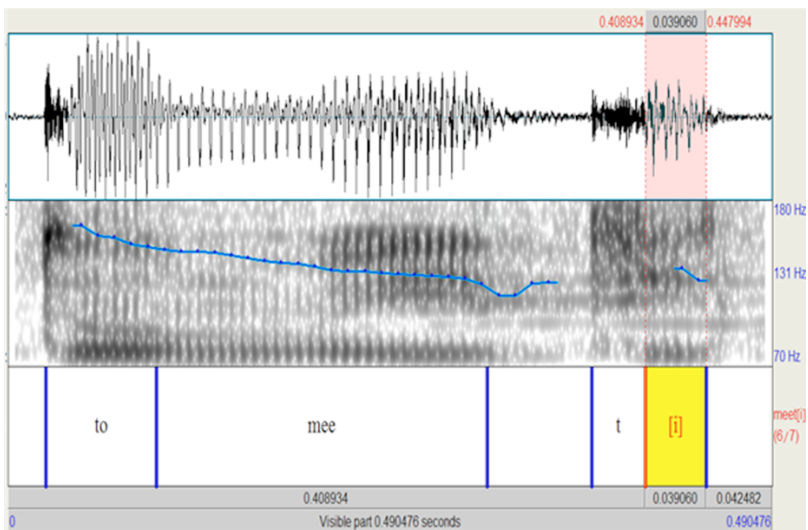


Fig. 1: Produção de meet[i] – informante brasileiro.

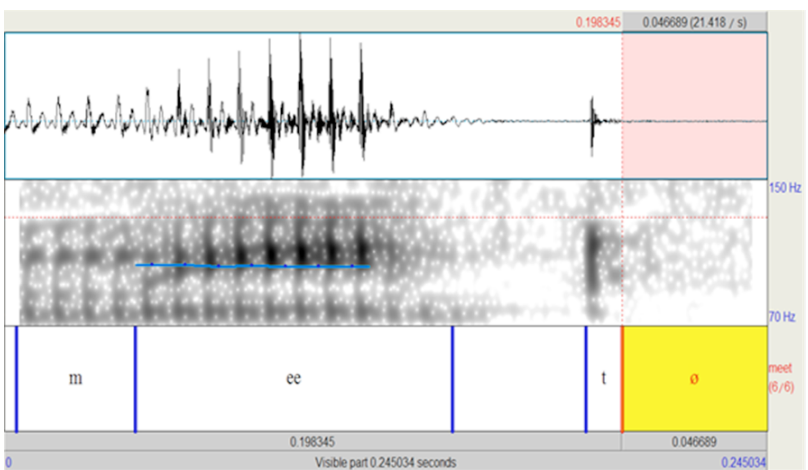


Fig. 2: Ausência da epêntese vocálica na produção do *meet* – informante indiano.

Na figura 1, percebemos claramente a inserção da vogal [i] na produção de meet[i]. Essa vogal pode ser vista na regularidade periódica provocada pela onda da voz. Essa descrição mostra indícios de que o português brasileiro tem um ritmo silábico como aponta Silva Jr & Scarpa (2013).

Segundo os autores, o ritmo da fala é um dos traços mais fundamentais na distinção de uma língua. Este é adquirido na infância se tornando difícil passar por mudanças na fase adulta.

Sendo o português brasileiro uma língua com padrão silábico, ao tentar produzir sons de outra língua com ritmo acentual, é normal que o aprendiz insira uma vogal na busca do equilíbrio silábico.

A TF produzida pelo informante brasileiro na figura 1 é um fenômeno denominado epêntese vocálica, como já citado anteriormente na seção 2, onde o objetivo principal, baseado nos postulados de Cagliari (1998), é corrigir uma estrutura silábica mal formada, fazendo com que certos sons consonantais que antes ocupavam a posição de coda, passem a ocupar a posição de ataque, acrescentando assim um novo núcleo a sílaba.

O mesmo fenômeno não acontece com o informante indiano, que possui uma língua de ritmo acentual como mostra a figura 2. Neste caso, há um apagamento vocálico na coda de “meet” contrapondo-se à produção do brasileiro na fig. 1.

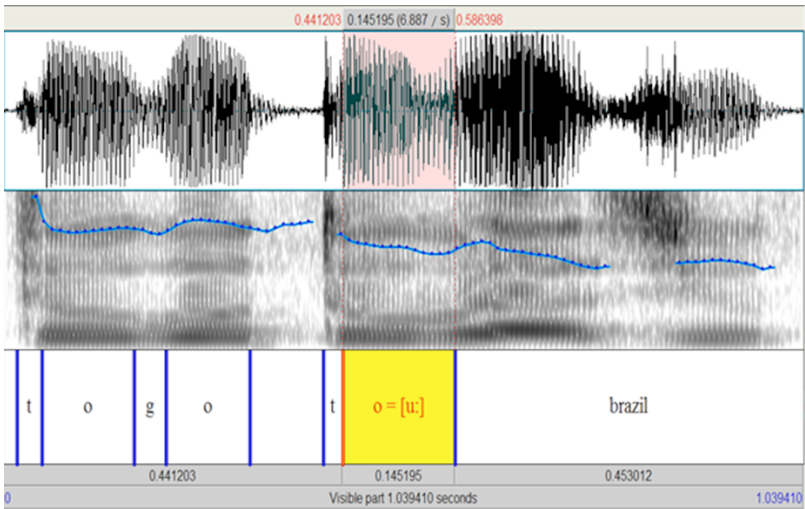


Fig. 3: Alongamento da vogal na produção do [to] – informante brasileiro.

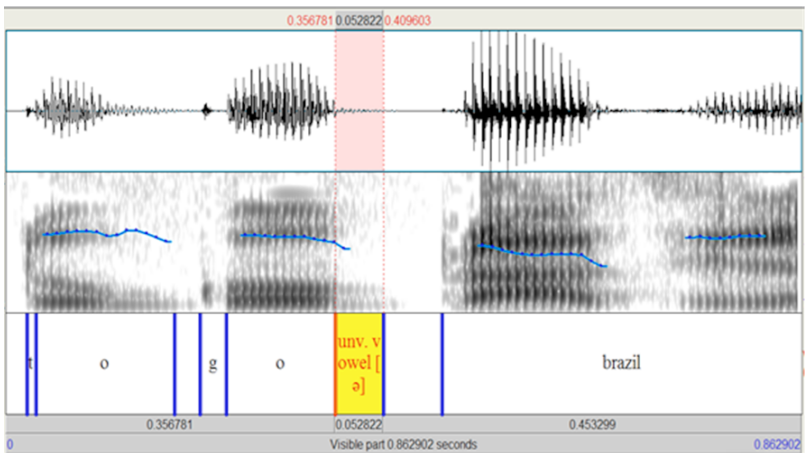


Fig. 4: Omissão do [to] – informante indiano.

Na fig. 3, o informante brasileiro alonga o [u:] de “to”. Por transferência fonológica percebeu que o informante brasileiro alonga algo que pode ser dispensada no momento da fala.

Na fig. 4, o clítico “to” é reduzido pelo informante indiano. Vemos que este clítico é tão breve que é apagado na produção. Isso porque todo o processo de articulação é preparado, mas não há soltura.

Para suavizar os processos de TF é fundamental a mediação de um professor que coloque o aprendiz em contato com os fonemas, sobretudo fazendo-os ouvir e perceber as distinções fonêmicas entre sua língua e a LE.

Segundo Silva Jr & Silva (2014), alunos expostos ao *listening* antes das demais habilidades, contribui para um ensino de pronúncia mais efetivo, amenizando assim o processo de TF. Os autores ainda colocam que a exposição precoce ao *listening* leva o aprendiz a ouvir não apenas segmentos, mas ritmo e entonação do inglês corroborando Silva Jr & Scarpa (2013), em que afirmam que os fenômenos fonológicos acima citados são os mais inteligíveis no nível da conversação.

CONCLUSÃO

Concluimos, a partir deste estudo, que o processo de transferência se dá devido ao aprendiz utilizar os recursos que dispõe de sua LM para a LE. Ao tentar produzir um som que não lhe é familiar, o aprendiz utiliza como suporte sua língua materna.

Como a aquisição de uma LE faz parte do contexto de ensino no Brasil, é fundamental que professores possam ter um conhecimento adequado do sistema fonológico da sua LM e da LE para que possam atuar como mediadores no processo ensino-aprendizagem.

Mesmo diante das orientações dos PCNs, enfocando a comunicação no ensino de LE como ferramenta imprescindível no mundo moderno, o que vemos é que professores continuam presos a regras gramaticais, fugindo totalmente do que mais lhes diferencia como professores de línguas, deixando de exercer a capacidade que mais os caracterizam como tal, que é falar uma língua estrangeira.

Os métodos de ensino utilizados na maioria das escolas brasileiras remetem ao método utilizado no século XIX que é o método de gramática e tradução. Acreditamos na eficácia dos métodos baseado no objetivo que cada um deles almejava alcançar. O método de gramática e tradução, por exemplo, foi muito eficiente, pois o objetivo principal não era a comunicação, era apenas fazer com que as pessoas tivessem acesso à literatura da época.

Quando entra em cena a necessidade de comunicação com outros povos, outras culturas, os métodos comunicativos ganham força. A língua estrangeira passa a ser ensinada então com a língua estrangeira. O que nos leva a questionar é se hoje o Brasil teria condições de implantar métodos comunicativos nas escolas, levando em

consideração que ao utilizar métodos como esse, professores teriam que ter domínio da LE.

Alguns aspectos como a falta de materiais didáticos apropriados, carga horária não favorável e principalmente o despreparo profissional são apontados como causas que acarretam o fracasso do ensino de LE no Brasil. Levando em consideração os problemas levantados e a busca por atender a necessidade momentânea do aluno de ensino médio, que é entrar em uma faculdade, os PCNs orientam que seja dada ênfase às habilidades de leitura, comunicação oral e escrita.

O problema que percebemos é que para ler, falar e escrever o indivíduo precisa ter acesso ao *listening*, habilidade pouco explorada nas escolas regulares do Brasil, sejam elas particulares ou públicas, assim, o processo de aquisição de uma LE vai ficando cada vez mais distante das escolas regulares e as escolas de idiomas têm ganhado cada vez mais espaço no Brasil devido à necessidade de que hoje o cidadão tenha acesso ao inglês; considerada uma língua franca.

Mesmo diante de todas as dificuldades mostradas, acreditamos e defendemos o *listening* como sendo a primeira habilidade a ser explorada nas aulas de LE na tentativa de amenizar fenômenos como a TF e levando o indivíduo a ter um contato maior com os padrões antes ignorados da LE.

Ferramentas como o *PRAAT* auxiliam na constatação de possíveis dificuldades no momento da produção oral dos aprendizes refletindo-as de forma acústica. O professor deve levar o aluno a perceber essas distinções fonéticas da LE. Se o primeiro contato do aluno for com o *reading*, por exemplo, ele obviamente recorrerá a sua LM fazendo assim o processo de TF.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, 2006. Disponível online: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf . Acesso em 02 de abril de 2015.

CAGLIARI, L.C. Consoantes Epentéticas em Português. **DELTA**. v. 14, 1998.

MASCHERPE, M. **Análise comparativa dos sistemas fonológicos do Inglês e do Português**. (Tese de Doutorado.) Assis: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis, 1970.

SILVA Jr, Leônidas. SILVA, Rosângela Neres Araújo. Anais do IV ENID, 2014. **O ensino de pronúncia na formação do aluno de letras: contribuições da habilidade “listening”**. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/anais.php>. Acesso em 08 de março de 2015.

STEINBERG, M. **Pronúncia do inglês norte-americano**. São Paulo: Ática, 1985.

ZIMMER, Márcia Cristina. Cognição e aprendizagem de L2: uma abordagem conexionista. In: FELTES, Heloísa; FARIAS, Emília Maria P; MACEDO, Ana Cristina Pelosi (Orgs.) **Cognição e linguística**. Caxias do Sul: EDUSC, 2008.

_____ ; ALVES, Ubiratã Kickhöfel; **A produção de aspectos fonéticos-fonológicos da segunda língua; instrução explícita e conexionismo.** In: Revista Linguagem & Ensino. V. 9, n.2, p. 101-143 jul./dez.,2006.

UM ESTUDO COMPARATIVO DO RITMO EM FALANTES BRASILEIROS NA PRODUÇÃO DO INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE)

Jaeffison Fonseca FURTADO (UEPB/PIBIC)
Leônidas José da SILVA Jr. (CH/UEPB)

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo mostrar um estudo comparativo do ritmo de língua inglesa produzido por falantes brasileiros de inglês como língua estrangeira (LE), e falantes americanos de inglês como língua materna (LM). De acordo com Silva Jr & Scarpa (2013), o ritmo é um dos aspectos prosódicos mais distintivos da nossa fala e que, se torna muito difícil sua aquisição na fase adulta. Segundo Guedes & Ramos (2009), tal fenômeno se dá na produção da fala devido a um processo chamado Transferência Fonológica (TF). Também abordaremos teóricos como Roach (1998), Celce-Murcia (2010) e Pike (1945). A metodologia deste trabalho consistiu na coleta de dados de informantes americanos e dos brasileiros. Para determinar a tipologia rítmica nos ancoramos nas vogais por apresentar maior estabilidade. Corroborando Silva Jr & Silva (2014), concluímos que o uso do *listening* como primeira habilidade no processo de ensino-aprendizagem minimiza a TF do ritmo.

Palavras-chave: Ritmo. Transferência Fonológica. Língua Inglesa. Ensino.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa pretende mostrar interferências rítmicas de um fenômeno produzido por falantes do português brasileiro (PB) como língua materna (LM) e as transferências fonológicas, em estágio de aprendizagem do inglês como língua estrangeira (ILE). É esse fenômeno que tratamos de analisar e descrever em nossa pesquisa.

Conforme Scarpa (*apud* SILVA JR, 2013), o ritmo da fala é adquirido na infância e configura-se em um dos traços mais distintivos de uma língua, tornando-se, na fase adulta algo rígido a mudanças por ter sua escuta assentada nos traços de sua língua materna, dificultando, assim, os aspectos prosódicos da nova língua (L2).

Para isso, trabalharemos com algumas categorias de análise: dicotomização do ritmo em silábico e acentual segundo Pike (1945) e aspectos fonológicos não-lineares conforme Celce-Murcia (2010), Avery & Ehrlich (2012) e Roach (1982).

Logo, essa proposta de estudo inicial tem por objetivo mostrar que há interferência fonológica entre os ritmos do PB no inglês, e que tal fenômeno carece de um olhar especial no ensino de pronúncia de inglês como L2.

Deve-se enfatizar ainda sobre a metodologia de ensino de língua estrangeira nas instituições escolares do Brasil, elaborada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que é composto por leis que regem todas as áreas de ensino das escolas públicas do país.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ritmo

Em linguística, o ritmo tem sido um objeto de estudos, tendo em vista que nos dias de hoje se tem muitas divergências na área. Quanto à tipologia, atualmente, não se existe uma manifestação satisfatória. A definição de ritmo, de modo direto na linguística, está relacionada à idéia de tempo e duração (MASSINI-CAGLIARI, 1992). Assim, o tempo e a duração acabam por definir a noção de *isocronia* que existe em ambas as línguas, português e inglês.

There is nothing more fundamental to a language than its rhythm: it is one of the first features to be acquired by children and one of the most difficult for adults to change, or to adopt convincingly in another language. The rhythm of language begins in the lungs, in pulses of air produced by the movement of the intercostal respiratory muscles. (McARTHUR, 1998, p. 14)

Podemos classificar o ritmo como silábico e acentual (*syllable-timed* e *stress-timed rhythm*). O argumento de Pike (1945) é de que o italiano, seguramente, pode ser usado como exemplo de língua silábica assim como o português do Brasil (PB). Já o russo e o inglês são marcados como línguas acentuais, onde se tem pulsos fortes e fracos (DAUER, 1983).

Uma língua com padrão silábico baseasse em uma reprodução constante de sílabas, ou seja, em um mesmo espaço de tempo. Todavia, para se dizer uma quantidade de tempo em uma dada sentença vai depender da quantidade de sílabas. A ocorrência de contrações silábicas esporadicamente ocorre.

Em padrão rítmico acentual como a língua inglesa, o ritmo se consiste em sílabas fortes e fracas no processo da fala. As sílabas fracas acabam por ser comprimidas, chegando até a desaparecer. Essa sucessão de alternância entre sílabas acentuadas e não-acentuadas, isto é, isocronismo acentual acaba por nos fazer distinguir o silábico do acentual.

Os adultos, por estarem a mais tempo em contato com a língua materna, acabam por tornarem-se “fonologicamente surdos”, isso ocorre porque sua escuta já está assentada na fase adulta devido à grande exposição que houve da infância em sua LM (DUPOUX & PEPERKAMP, 1999).

Segundo Scarpa (2000, p. 49.)

[...] há uma crença generalizada de que algumas pessoas podem atingir razoável sucesso com a aquisição da gramática, do vocabulário e do domínio de regras pragmáticas na segunda língua adquirida após a adolescência. O consenso não é o mesmo, entretanto, quando se considera que o falante não-nativo se trai nos domínios prosódico-fônicos da língua estrangeira, em que o “sotaque”, mesmo sutilíssimo, pode ser detectado por falantes nativos da língua-alvo. A aquisição e desenvolvimento das formas fônicas de segunda língua continuam pouco explorados ou, pelos menos, pouco explicados.

Depois dessa breve configuração das dicotomias do ritmo, pode-se passar para a próxima seção, destinada a apresentar alguns conceitos desenvolvidos sobre a aquisição e transferência fonológica da L1 para a L2.

Aquisição

Para se obter a aquisição em uma nova língua é necessário passar por processos semelhantes ao idioma materno. Cooper (1970) e Corder (1967) afirmam que a aquisição de L1 na infância e a aquisição de L2 na fase adulta se têm processos semelhantes. Ambos os aprendizes só irão desenvolver suas habilidades se houver uma exposição por parte do aprendiz ao idioma por meio do processo de uso da percepção e da fala.

Os mais jovens quando expostos a um novo idioma tendem a terem melhores chances no que se diz respeito à aquisição de uma L2. Por outro lado, os adultos em processo de aquisição da L2 são qualitativamente diferentes na aquisição de L1. Assim, adolescentes e adultos não são mais capazes de recorrer às capacidades inatas de aquisição de língua que funcionam tão bem nas crianças.

Vale ressaltar que, mesmo havendo um bloqueio isso não impede que a aprendizagem fonética se estabeleça, pelo menos para os bilíngues tardios. Os bilíngues terão uma tendência de desenvolver uma categoria “híbrida”, onde as propriedades de sons da fala de L1 e da L2 serão distintas foneticamente, mas percebidos como semelhantes.

A próxima seção tratará da ocorrência do processo de transferência fonológica que ocorre da L1 para a L2.

Transferência fonológica

Partindo desse posicionamento, uma vez apontado o objeto da presente discussão, o enfoque dado a esta, vou lançar mão de um instrumental teórico para analisar os discursos produzidos sobre transferência fonológica (TF), em específico, as dicotomias de ambas as línguas L1 e L2.

Durante a fala em L2, vários processos de TF podem ocorrer. No momento em que se inicia a aquisição de um novo sistema linguístico, o aprendiz de L2 acaba por se deparar com inúmeras dificuldades, dificuldades essas causadas pelos efeitos do conhecimento fonético-fonológico da sua L1. Assim, podemos dizer que existe uma forte propensão em haver certo grau de transferência entre os dois sistemas dessemelhante.

Os aprendizes de L2 podem de início acabar produzindo sons que correspondam na L1, isso ocorre porque o sistema fonológico do aprendiz já está enrijecido/composto por um sistema adquirido desde a infância e com difícil mudança na fase adulta.

Se o aprendiz de L2 tiver sequencialmente contato com ambos os idiomas na infância, o sistema fonológico da criança separará e reconhecerá os dois sistemas fonético-fonológicos sem dificuldades. Segundo Flege (2002), o sistema fonético da L1 tende a se desenvolver vagarosamente durante a infância, e assim, acaba por se fortalecer com a chegada da adolescência.

A grande razão para que se tenha transferência de L1 para a L2 é que, os aprendizes tardios de L2 continuem a utilizar sua L1, assim, provavelmente, acaba por influenciar em seus desempenhos na L2.

Em um processo de aprendizagem de uma nova língua estrangeira, é natural que se tenha um processo de transferência fonológica por parte do aprendiz. O “novo” idioma tem suas particularidades e o aprendiz por desconhecimento acaba por utilizar aspectos fonológicos, não só isso, o mesmo tende a seguir com respeito à sintaxe, à morfologia, e até os itens lexicais.

Essa tendência da transferência fonológica do português para o inglês por parte dos alunos não é novidade, mas é preciso ter olhos para um melhor ensino/aprendizagem por parte dos professores e alunos.

Nos PCNs (BRASIL, 2006, p. 91) é constatado que nas escolas brasileiras de ensino fundamental e médio se têm casos de falta de clareza no que se diz respeito ao objetivo da disciplina. Essa falta de clareza seria a tentativa contínua de a escola concentrar-se apenas no ensino linguístico ou instrumental da LE, deixando outras estratégias educacionais e culturais de fora. Através deste, tem-se o presente estímulo a um ensino que procura se preocupar com uma cultura que nos permita nos compreender e nos ajudar em condições sociais e pessoais, com um modo de pensar muito mais livre, diferentemente do ensino de inglês em cursos privados de idiomas que visam apenas à fluência do aluno e o ganho da instituição. Assim, ensinamentos públicos e particulares teriam objetivos e finalidades diferentes.

METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho foi realizada com base na coleta de material fonético a partir de dados gravados por um total de dois informantes, um brasileiro, natural de Natal/RN, e um norte americano, natural de Nova York/NY. As duas pessoas se voluntariaram na participação da coleta.

Para a coleta de dados utilizou-se um app-gravador *SmartVoice Recorder* rodado no dispositivo *Samsung Galaxy S3 slim*, tendo como objetivo captar a produção da frase-veículo: “*The book is mine but I let you read*” (a frase nos mostrará o fenômeno prosódico de ambas as línguas). Depois de coletados, os dados foram rodados e analisados no programa computacional *PRAAT* versão 5.3.70. A partir daí, foi possível descrever, sob o ponto de eurritmia, o comportamento rítmico dos dados.

Para determinar a tipologia rítmica nos ancoramos nas vogais por apresentar maior estabilidade.

RESULTADOS

Para demonstrar os postulados supracitados, vejamos a seguir dois espectrogramas que mostram a frase veículo adotado como método:

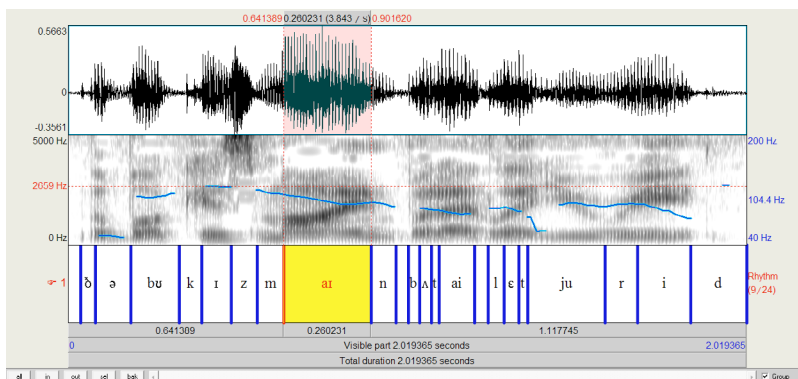


Fig. 1: Forma de onda e espectrograma com visualização de duração, F0 e isocronia produzida por um falante norte americano.

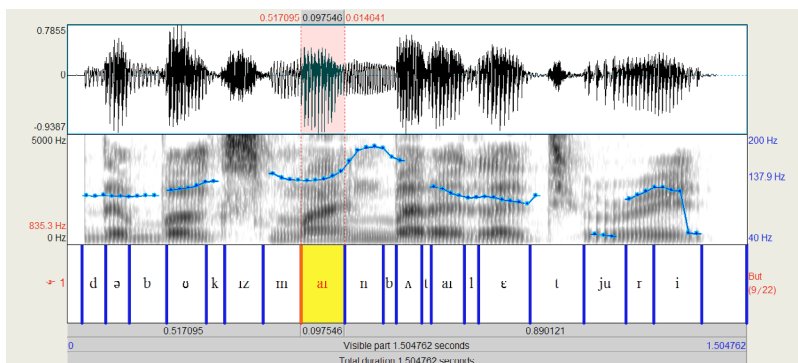


Fig. 2: Forma de onda e espectrograma com visualização de duração, F0 e isocronia produzida por um falante brasileiro.

Como mostra as figuras 1 e 2, o inglês assim como o PB possuem aspectos prosódicos distintos (ritmo e entonação) que variam de uma língua para a outra. Ainda com base nesta análise é seguro argumentar que o norte americano apresenta um ritmo bem marcado pela pronúncia mais forte apenas nas sílabas portadoras de acentos.

Como demonstrado na figura 1 o informante americano realiza um prolongamento do ditongo [ai] perceptível pelo tempo de duração de emissão das vogais, a ênfase em determinados momentos da fala, a variação da frequência e ritmo com batidas fortes e fracas como também uma sequência entonacional estável se levarmos em consideração a frequência fundamental (F0), fenômenos estes inerentes a língua inglesa.

Ainda na figura 1 existe uma marca de glotalização. Esse processo de glotalização da oclusiva dental é um fenômeno que ocorre com frequência nos americanos. O fenômeno aparece no final da frase, na palavra “read”. Isso ocorre porque o palato mole é caminho para formar os sons.

Os americanos forçam com frequência os sons na parte de trás da boca causando muitas vezes a glotalização. Nesse fenômeno, o ar faz o caminho oposto, passando por todos os articuladores, os ativos e os passivos, causando assim, uma energia na laringe e no palato mole e depois uma soltura do ar pelas narinas, havendo então o que podemos chamar de desnasalização por parte do nativo novo-iorquino americano.

Em contrapartida o brasileiro tende a encurtar (desacelerar) as vogais realizando uma distribuição silábica harmônica ao produzir a frase transferindo fonologicamente aspectos de sua língua materna (L1) para L2. De acordo com Fraser (2001), a primeira língua exerce

uma imensa influência de maneira inconsciente na formação da percepção e concepção de aspectos prosódicos de outras origens.

Então, como podemos ver na figura 2, o brasileiro acaba transferindo aspectos fonético-fonológicos da L1 para a L2. Podemos perceber essa transferência claramente na imagem, onde o tempo e os espaçamentos dos seguimentos parecem iguais. Tem-se, então, um encurtamento do ditongo [ai], em “main”, diferentemente do americano que acentua o mesmo ditongo e encurtam as outras sílabas. Ainda na mesma figura, o brasileiro acaba por não produzir o /d/. Ele acaba por produzir “rea” em vez de “read”, sabemos disso devido à linha F0 no espectrograma que nos deixa claro a ocorrência, não se tem uma continuidade no sinal de voz, e nem no espectro. Então, isso prova que o falante não é nativo de língua inglesa.

DISCUSSÃO

Segundo Silva (2012, p.117), “línguas variam quanto aos seus inventários fonéticos”, ou seja, o inventário fonético de uma língua não corresponde ao de outra, o que implica que há sons existentes em uma língua que não existem necessariamente em outra.

Conforme Silva Jr & Scarpa (2013), as línguas utilizam o ritmo de forma distinta para construir significados. Logo, os resultados aqui apresentados corroboram para a idéia de que no processo de aquisição da língua inglesa como L2 o ritmo pode constituir inicialmente uma dificuldade para o aprendiz. Ainda conforme o autor isso porque os aprendizes, na etapa inicial da aquisição, tendem a transferir o ritmo e outros aspectos prosódicos que utilizam na L1 para construir significados na L2.

CONCLUSÃO

Ademais os resultados e discussões aqui apresentados podemos concluir, ainda de maneira preliminar e embasado em nossas análises que, o ritmo por ser a parte mais orgânica no processo de aquisição, e ser a primeira parte da fonologia a ser adquirida, ela deixa traços muito fortes e infossilizáveis na mente, mas com isso, o falante não deixa de ser inteligível e ele pode adequar o seu ritmo de fala ao ritmo de fala de língua inglesa.

Em análise aos PCNs, podemos observar contradições no método de aquisição. Os Parâmetros Curriculares Nacionais nos trazem uma proposta de priorização na leitura e escrita, deixando de lado, em planos finais, a percepção auditiva e a parte mais orgânica de uma língua, a comunicação oral. É extremamente importante trazer para os alunos as regras que estruturam a língua e como se é adquirida na infância para melhores desempenhos.

Brasil (2006) relata que as escolas têm que priorizar o desenvolvimento da leitura no 3º ano, assim, ajudando os alunos na preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Então, essa “inquietação” é entendida como uma tentativa de priorizar a leitura como uma prática crítica e cultural da linguagem.

Para mais, percebemos que as proposituras apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) se mostram pouco efetivas, uma vez que vão contra a ordem natural do processo de aquisição da linguagem humana. Assim, tem-se uma preocupação em uma nova forma de ensino na área da linguagem comunicativa, fazendo-se assim, o uso do *listening* como caminho norteador para a aquisição da L2.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, P. A. . Syllable-timing in Brazilian Portuguese. **DELTA**. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (PUCSP. Impresso), São Paulo, v. 16, n.2, p. 369-402, 2000.

BLANK, C, A & ZIMMER, M, C: A transferência fonético-fonológica L2 (francês) – L3 (inglês): um estudo de caso. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 209-211, jan./jun. 2009.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em 04/04/2015.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Aquisição e Aprendizagem de Segunda Língua. **Signótica**. Goiânia, v. 7, p. 39-57, 1995.

FRASER, H. (2001). Teaching Pronunciation: A handbook for teachers and trainers Three Frameworks for an Integrated Approach. Australia: **DETYA**, 2001.

LADEFOGED, P; DISNER, S. **Vowel and Consonants**. Oxford: Blackwell Publising, 2012.

LIMA, D. C. de (Org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: Conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 53-58. 2009.

MASSINI-CAGLIARI, G. **Acento e Ritmo**. São Paulo: Contexto, 1992.

MCARTHUR, T. **Living Words: Language, Lexicography, and the Knowledge Revolution**. United Kingdom: University of Exeter Press Reed Hall. 1998.

MIGLIORINI, L. Ritmo Silábico/Ritmo Acentual: divergências quanto à definição de ritmo do Português do Brasil. **Estudos Lingüísticos** (São Paulo), v. XXXVI, p. 47-51, 2007.

PIKE, K. L. **The Intonation of American English**. Ann Arbor: University of Michigan Publications, 1945.

ROACH, P. **English Phonetics and Phonology: a practical course**. Second edition. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

SILVA, Jr & SCARPA, E. **Choque Acentual no Inglês por Influência Rítmica do Português Brasileiro**. Recife. Editora Universitária UFPE, 2013.

SILVA, T.C. **Fonética e fonologia do português**. Roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Editora Contexto. 2012.

DESENHANDO A VIDA: UMA VISÃO PSICANALÍTICA DA NARRATIVA DE SI COMO TOMADA DE POSIÇÃO PARA O EQUACIONAMENTO DA CRISE DE IDENTIDADE EM “ADEUS TRISTEZA: A HISTÓRIA DE MEUS ANCESTRAIS” DE BELLE YANG¹

Evangley de Queiroz GALDINO (UEPB)

Resumo

O presente artigo é a síntese dos resultados da pesquisa do PIBIC, ano 2013-2014, relativos à investigação do funcionamento da narrativa de si como instrumental de identificação para o equacionamento da crise de identidade vivida pela protagonista da obra “Adeus tristeza: a história de meus ancestrais” de Belle Yang (2012). A princípio nos debruçamos sobre facetas do mal-estar cultural, a crise de identidade é aqui analisada em função ao conceito psicanalítico de posição, partindo posteriormente para a análise atuação catártica e identificatória da narrativa de si, examinando sua relação a partir dos mecanismos de defesa do ego e a atuação da memória. Para tanto, nos apropriaremos das contribuições psicanalíticas de Freud (1969) e Klein (1950), os debates em torno da escrita de si proposto por Klinger (2007), além dos estudos sobre a identidade na pós-modernidade em Bauman (2005), entre outros.

Palavras-chave: Narrativas de Si. Crise de identidade. Psicanálise.

1 Trabalho orientado pela prof. Dra. Rosângela Maria S. de Queiroz, referente ao projeto do PIBIC “Mal-estar na cultura: uma visão psicanalítica das narrativas de si como tomada de posição para o equacionamento da crise de identidade nas histórias em quadrinhos”, período 2013-2014.

INTRODUÇÃO

O “boom” autobiográfico na contemporaneidade é um fenômeno cultural que deve ser entendido a partir do contexto de sua produção, no qual há uma espetacularização cada vez maior dos sujeitos marcados pela fala de si, uma visibilidade do privado, da própria intimidade, como produto de uma cultura narcisista, com apresenta Lasch (1983), metáfora da condição humana pós-moderna individualista, que tende a se apropriar do mundo e transformá-lo num espelho do eu. Além disso, podemos também perceber o investimento libidinal desse mesmo eu no apelo midiático que explora, sobretudo, a lógica da celebridade, fazendo com que haja uma proliferação de narrativas vivenciais como nunca antes presenciada na história da humanidade.

Concomitante a isto, tem havido também, um interesse cada vez maior, por parte dos leitores, de obras memorialísticas e de histórias de vida como diários, correspondências biografias, autobiografias. Para Ângela de Castro Gomes todos estes exemplos podem ser condensados num conceito que ela denomina *escrita de si*:

A escrita auto-referencial ou escrita de si integra um conjunto de modalidades do que convencionou chamar de produção de si no mundo moderno ocidental. Esta relação pode ser estendida entre o indivíduo moderno e seus documentos (GOMES, 2004, p. 10).

Esta prática de produção de si, segundo esta autora, é comum aos sujeitos circunscritos a tipos mais diversos de espaços sociais e engloba um amplo conjunto de ações desde aqueles dire-

tamente ligados a escrita de si, propriamente dita, até a construção de uma memória de si realizada pela reunião de objetos materiais que podem resultar em coleções como os álbuns de fotografias. Neste sentido, pesquisas feitas a partir dessas narrativas, podem contribuir substancialmente para uma melhor compreensão desse fenômeno e dos aspectos psicossociais constituintes dos sujeitos.

Diante desse quadro, o conceito de escrita de si, surge, neste trabalho, como uma reflexão sobre o tema numa perspectiva intersemitótica do conhecimento e transfronterização de campos de saberes a partir da problemática da cultura que deve ser inscrita num espaço interdiscursivo com outros textos. É diante deste horizonte, que nosso objetivo é analisar como a História em Quadrinho (HQ), mas especificamente a obra *Adeus Tristeza: história de meus ancestrais*, da autora Belle Yang (2012), funciona como uma narrativa de si, na qual podemos caracterizar como um instrumental de identificação para o equacionamento da crise de identidade vivida pela personagem protagonista deste *romance gráfico* (EISNER, 2005).

Nosso caminho será delineado a partir da noção de tomada de posição, posposto por Klein (1950), que se refere àfeição da relação objetal, na qual o indivíduo entretém como o mundo, com o outro, uma ideia etc. Também pretendemos verificar a relação da narrativa de si com os mecanismos de defesa do Ego e atuação da memória nesse processo. Assim, entendemos que esse estudo se faz necessário, na medida pretendemos cobrir uma provável falta referente a esse tipo de estudos, visando o objeto das HQ, a partir dessa perspectiva, no qual esse horizonte até então vem sendo negligenciado de certa forma, pelo menos no país.

Este trabalho é recorte de um estudo maior, desenvolvido durante o PIBIC (2013-2014), pesquisa, de natureza bibliográfica e qualitativa, sob o beneplácito da Teoria Literária, a Semiótica, Psicanálise e Estudos Culturais. A investigação tinha como eixo os conflitos existenciais vividos pelas pessoas comuns no âmbito social e familiar, suas lutas e possíveis superações, para a pacificação de si mesmo, através de duras, por vezes traumáticas, experiências evolutivas, apresentadas em HQ autobiográficas. Verificou-se que a única forma de reverter o quadro de tensão em proveito próprio era tomar conhecimento e um cuidado de si, e isto se dava através da construção de uma narrativa de si, vista como potencial instrumento, para a superação de um mal-estar e crise de identidade. Permitindo ao sujeito, assim, uma mudança de posição.

Para melhor entendermos os movimentos desse processo, este artigo será dividido da seguinte forma: primeiro nós iremos tratar das características gerais de uma escrita de si para melhor compreendermos as nuances que atravessam a narrativa em questão, segundo abordaremos a tomada de posicionamento da personagem em todo seu percurso apontando os fatores determinantes para a mudança de perspectiva da personagem diante de seus próprios conflitos existenciais.

PARA ALÉM DA SARJETA: A ESCRITA DE SI

Derrida (1982) defende que qualquer tentativa de separação entre o espaço próprio de efetividade da vida e o espaço da obra, tentando delimitar seus contornos deriva sempre de um tipo de construção. Para o filósofo o texto autobiográfico situa-se no espaço entre a vida e a obra, nesta fronteira tênue, que não as separa, mas pelo contrário, atravessa o corpus e o corpo sem que possa estabelecer qualquer delimitação. Desta forma, ele afirma ainda que não podemos mais distanciar o pensamento da vida, que esta prática é um artifício que tende a ocultar os impulsos mais vitais.

Dentro desse panorama, o sujeito é entendido longe de sua aceção clássica autocentrado e autoidêntico que almeja reencontrar-se dentro de sua narrativa. Assim, este sujeito autobiográfico, para o autor, deve ser entendido em seu devir disseminativo, para se recriar na narrativa a partir de sua diferença, da alteridade relativa ao próprio eu. Dessa forma, a ideia de uma referência de si, pautada no auto da autobiográfica não poderá mais ser pensada nos termos de identidade do eu consigo mesmo. É no contar-se, o endereçamento a si mesmo, que o auto da narrativa autobiográfica reside. Isto é, ao contar “a si” a sua vida, ele é seu próprio destinatário, dentro do texto que na medida em que escreve, cria a si mesmo num processo autopoético. A carne transfigura-se em verbo para alimentar as formas e sentidos de ser além de si mesmo construídos na multiplicidade da própria subjetividade e da vida, cheias de linhas de fuga aos moldes deleuzianos, rupturas e caos.

Klinger (2007) dialoga com as proposições apontadas pelo filósofo, além de afirmar que a escrita de si não é apenas um registro

do eu, mas constitui o próprio sujeito, performatizando, assim, a noção do indivíduo. Dessa forma, ela define o conceito de autoficção para tratar a questão. Este termo problematiza a relação entre as noções de real (ou referencial) e de ficcionalidade. A autoficção questiona a noção de verdade e de sujeito, este último é apreendido como um representante que se interpreta ao mesmo tempo na estrutura da representação. Portanto, a escrita de si está intrinsecamente relacionada com a produção de subjetividade e formação do sujeito, não mais visto de maneira essencialista, mas suscetível de uma autocriação incessante. Esta autocriação deve ser compreendida como um ato performático no qual tanto a vida, quanto experiência, são matéria contingente para a elaboração da narrativa.

Entretanto, a autora deixa claro que o que importa não é a relação do texto propriamente dito com a vida do autor, mas a do texto como uma forma de criação de um mito do qual o escritor é o principal personagem situando-se entre a “mentira” e a “confissão”. Assim, a autoficção pode ser considerada uma máquina produtora de mitos do escritor funcionando tanto nas passagens em que se relatam vivências do narrador, quanto naqueles momentos da narrativa em que o autor introduz no relato uma referência à própria escrita, ou seja, o seu lugar de fala.

Neste sentido, pode-se afirmar que uma vida não se descobre e depois se narra, mas se constrói contingente de sentido e dramaticamente na própria narração. Sob esse ponto de vista, “o autor é considerado como sujeito de uma *performance*, de uma atuação, que “representa um papel” na própria “vida real”, na sua exposição pública, em suas múltiplas falas de si” (KLINGER, 2007, p. 55). Portanto, o sujeito da escrita é resultado de um agenciamento que

opera tanto no interior do texto ficcional quanto fora dele. Assim, a autoficção pode ser considerada uma narrativa híbrida e ambivalente, na qual a ficção de si tem como referente o autor, mas não como pessoa biográfica como pressupunha Lejeune (2008), e sim como um personagem construído discursivamente.

Quando a personagem, ele exibe-se “aovivo” no momento da construção do discurso, ao mesmo tempo em que se questiona sobre nuances de sua própria subjetividade e posiciona-se de maneira crítica diante de sua representação, e por vezes de suas identidades. Este processo, embora na obra apareça de maneira já acaba, é um trabalho de constante restauração, sempre inacabado.

Diante destes aspectos, o que interessa também é perceber que todo relato autobiográfico pressupõe uma mudança interna do narrador, apoiado a partir das memórias de suas experiências, que representam as transformações do indivíduo ao longo da narrativa, na medida em que, como apontou Freud (1969), o eu esta sujeito transtornos, mudanças e suas fronteiras, não são nem nítidas quanto mais permanentes. Embora que a compreensão em torno desse eu não possa ser, muitas vezes, compreensivelmente demonstrada, mas pode-se construí-la tendo em vista que na vida psíquica tudo é preservado de alguma maneira e pode ser trazido, novamente, à luz em circunstâncias adequadas.

Assim, podemos também observar nas narrativas de si o processo de tomada de posição apontada por Klein (1950) relativo à consecução do projeto interior do indivíduo através da pacificação e aceitação das problemáticas experiências evolutivas vividas durante sua trajetória de vida. Tratamos, portanto, de uma concepção de uma escrita de si, aqui delineada, quanto autoficção biográfica, entendida

para além de um mero esforço para a construção da história pessoal, mas enquanto evento terapêutico e autorreflexivo.

POSICIONAMENTO E DEVIR EXISTENCIAL

Adeus tristeza: a história de meus ancestrais (2012), narra a história da artista plástica sino-americana Belle Yang. Perseguida por um ex-namorado violento, logo após formar-se, é obrigada a abandonar casa, amigos e emprego para refugiar-se em Taiwan, na casa dos pais. Lá, ao contato com tudo o quanto tinha até então desprezado, por considerar ultrapassado e anacrônico, retoma a autoconfiança para recomeçar e a segurança de si ao ouvir os relatos feitos pelo pai das tradições da família, começando da relação difícil entre ele, seu pai e seus irmãos, tios da autora. Passando pela invasão da Manchúria durante a Segunda Guerra e pela Revolução Cultural de Mao TséTung, Yang recua até o primeiro ancestral da família, no século XVIII, o Avô, fundador de uma casa que se tornou uma comunidade e depois uma cidade, cujo controle saiu das mãos da família após o advento de Mao. Refletir sobre dificuldades maiores do que as suas, vividas por seus antepassados, sobre decisões inadiáveis em momentos muito mais graves e ainda assim sobreviver, alcançar um “depois”, permitiu que Yang voltasse, através da história de sua família e de seu povo, à sua própria história, revendo-a para retomá-la.

Na obra se observa o processo de posição da personagem principal em que pode-se verificar as quatro etapas do processo de tomada de posição, apontadas por Klein (1950) no desenvolver da narrativa: a primeira consiste na apreensão do objeto em sua totalidade, possuidor de características ambivalentes, tanto boas quanto más,

para o sujeito; a segunda, esta relacionada com o discernimento entre “bom” e “mau” objeto, na medida em que este é alvo de pulsões libidinais quanto hostil; a terceira refere-se ao nascimento de angústia depressiva resultante da não compressão dessa indefinição provocada por esta ambivalência, que faz com que o sujeito crie uma fantasia que seu sadismo levará a perda do objeto; a quarta e última etapa, é o combate e superação, mesmo que temporária da angústia, mediante vários meios de defesa, entre os quais a reparação e inibição da agressividade. Neste sentido, vemos, como aponta Klinger (2007), que toda escrita de si mostra uma mudança interna do narrador que parte de uma existência anterior que se transforma. A experiência do vivível é narrada para se contar “como me tornei aquilo que sou”.

Logo no princípio da obra nos deparamos com Yang voltando para a casa dos pais quatro anos depois de se formar, buscando proteger-se de um namorado violento que começou a perseguir. Nos quadros apresentados narra-se duas temporalidades distintas em que é visível a ambivalência presente no ser. Temos a partida para a faculdade na qual a personagem sai das casas dos pais movida por um desejo de liberdade e mais espaço para atuar longe dos olhos vigilantes da família, ao mesmo tempo de integrar-se a uma cultura ocidental na qual pudesse se reconhecer. Na própria fala da personagem podemos evidenciar essa necessidade “Enfim, eu conseguia respirar sem ter meus pais para me atormentar” (YANG, 2012, p. 6.). Mesmos os pais avisando sobre os perigos do mundo ela resolveu emancipar-se negando a segurança de sua família. Nota-se ainda na sequência desta cena relações de forças ocasionadas por oposição de valores tanto intergeracionais quanto interculturais expressas de um lado pela jovem cheio de anseios e desejos para ocidentalizar-se e de

outros as personagens dos pais que representariam as suas raízes orientais. Esse conflito se instaura no interior da própria personagem e mostra-se como uma necessidade de reinventar sua identidade.

Acerca disso Garcia-Roza nos fala:

O eu não é uma realidade original, fonte substancial de desejo, mas algo que emerge a partir de um determinado momento como operador das resistências e somente pode ser pensando por referência a um outro (GARCIA-ROZA, 2004. p.145).

No quadro a seguir, temos o retorno para a casa dos pais. A interface palavras e imagens que constitui essa cena metaforiza o mal-estar inicial da personagem provocada, sobretudo, pela inviabilidade de seus relacionamentos interpessoais significativos com os pais (com os quais ela não se identificava) e o namorado violento que a perseguia. No quadro vemos a imagem de seus antigos companheiros deslocada representativamente para uma figura monstruosa egigantesca, maior que a própria casa, situado do lado de fora da residência segurando com suas imensas mãos e olhos vigilantes para não deixar a jovem escapar. Dentro da casa, a filha está amparada entre os pais. Todos estão de olhoscabisbaixos e tristes. Ainda, no interior do lugar, encontra-se uma gaiola com um pássaro preso que simboliza a sensação de enclausuramento e perda da liberdade da personagem. Ela é o pássaro, cujas asas já não mais tocam o céu e não pode observar um horizonte de possibilidades para percorrer seu caminho, já que sua passagem está obstruída pelas grades de ferro, consequências de suas próprias escolhas.

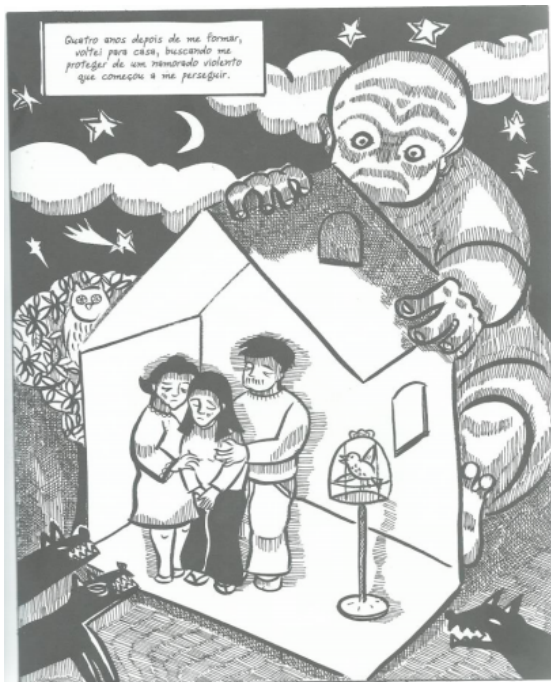


Figura 1- De volta ao lar
Fonte: Yang (2012)

Assim, vemos o lar como um objeto total, que nesse momento da narrativa é possuidor das características ambivalentes apontadas por Klein (1950). Por um lado, ela buscou neste retorno, a segurança e o conforto do lar e da família que representariam o ninho arquetípico, que Bachelard (1989) nos fala em sua “Poética do Espaço”, para se proteger das mazelas exteriores e interiores. Como uma criança assustada ela busca os braços dos pais. Por outro lado, o retorno também instaura uma sensação de angústia, pois ela teve que voltar para o lugar com o qual não se identificava, carregando consigo a culpa de ter fracassado em sua vida.

Outros dois elementos são emblemáticos na figura. A presença da noite que por sua vez simboliza o próprio inconsciente que parece carregada de nuvens e no canto uma coruja, que representa a sabedoria, e estar a observar de perto, talvez, a espera de ser achada. Ainda na mesma cena, cães negros cercam também a casa, construindo a representação da “caça” que ela sofria do namorado.

Assim, no começo da narrativa evidenciamos as posições iniciais ocupadas pela personagem marcada por uma espécie de “mal estar” ocasionado por alguns dos fatores apontados por Klein (1950) como a inviabilidade de relacionamentos interpessoais significativos tanto com os pais quanto o namorado, a sensação de impotência/insuficiência para lidar com os próprios dilemas e experiências relacionadas, o medo e angústia existencial provenientes da conturbada relação com seu conjugue, assim como, o peso da atribuição autoimposta de trazer ordem ao caos interior e exterior.

Na tentativa de sair dessa complicada situação, seus pais resolveram enviá-la para estudar artes plásticas na China. Para Yang seria mais uma tentativa de achar seu caminho. Todavia, a complicada situação que o país se encontrava no final da década de 80, devido as reivindicações pelo fim da corrupção e pela abertura a democracia, assim como, a forte repreensão do governo que culminaram no Massacre da Praça da Paz Celestial, fez com que a personagem voltasse para a casa dos pais novamente com medo de ser morta, instaurando, outra vez, a sensação de culpa por ter falhado na busca de seu caminho.

Entretanto, dessa vez, ela buscou uma saída para resolver seus problemas a partir da própria história de sua família. Numa certa noite, quando houve um apagão, Yang correu para o quarto de

seu país para se aquecer. A partir desse ponto a narrativa é construída em dois planos temporários distintos. O primeiro, no presente, mostrando sua relação com seus pais e o segundo, no passado, através de um processo de recordação aborda a memória social de sua família.

Se antes havia uma sensação de impotência para lidar com seus próprios dilemas e experiências a eles relacionados, angústias e medos existenciais provenientes também da ausência de teogonias confortadoras e da descrença nas instituições e autoridades constituídas como a própria família. A personagem passa a relativizar essa posição, passando a reconhecer aos poucos seus valores. Assim, como na história de Sherazard, como apresenta Meneses (1995) através da história contada pelo pai, o poder da palavra vai produzir a potência criativa necessária para que a personagem reinvente sua própria vida operando uma cura em seu interior. Ela toma para si as palavras que seu avô disse ao seu pai “[...] devemos compreender o passado de forma a entendermos o que somos hoje” (YANG, 2012, p. 15). Diante disso, podemos constatar que na escrita de si a contemplação da própria vida está inserida num quadro maior, numa trama de relações sociais, na qual as vozes do outros são indispensáveis para a formação da personagem.

Assim, todo relato autobiográfico remete-se para um além de si mesmo. Apropriando-se da memória e sabedoria de sua família, ela paulatinamente vai reencontrando o equilíbrio para seu caminho. Porém, esse processo não se realiza de maneira simples, mas segue uma lógica de diferenciação e automatização, na qual essa reapropriação permite ao indivíduo elaborar e logo narrar sua própria história, que será confrontada com a de outros membros da família num intenso movimento dialógico. Ao mesmo em que “constrói sua identidade pessoal por uma totalização provisória de seu passado, o indi-

viduo, realiza, portanto, a aprendizagem da alteridade” (CANDAU, 2012, p. 141). Dessa forma, as lembranças de cunho pessoal agregam-se às narrativas coletivas criando uma dimensão singular da própria experiência de um grupo.

Porém, a resolução desses conflitos internos é um processo gradual em que há aos poucos a clivagem entre o bom e mau objeto, já que este é alvo de pulsões tanto libidinais quanto hostis. Desta indefinição há o nascimento de uma angustia depressiva que leva a personagem a manter afastada no inconsciente as representações ligadas a essa pulsão através do recalçamento, para assim evitar as lembranças, sobretudo, de seu namorado violento que a todo o momento parece como uma ameaça que pode ressurgir donada para atrapalhar a sua vida e a de seus pais. Esse material recalçado faz seu retorno sob a forma de sonho. A interpretação desses sonhos é a via real que pode nos ajudar a elucidar o conhecimento das atividades inconscientes da mente da personagem.



Figura 2-O sonho
Fonte: Yang (2012)

A sequência narrativa inicia-se com um quadro tomado em sua completude de negro que representa o imergir no inconsciente da personagem, uma tempestade surge no quadro seguinte, junto com ventos fortes enquanto um raio atinge uma árvore. No primeiro momento que Yang surge no quarto pergunta-se porque está ali, se prometeu não retornar, e ela ainda completa falando que tem que retornar antes que ele volte. Algo aparece vindo por suas costas, ela foge pela janela e começa a correr desesperadamente daquele local. Ela sobe no muro, escalando-o com todo seu esforço, a sombra agora abaixo dela começa a ganhar a forma de uma mão. O muro começa a cair, rapidamente. Sombra cresce ao fundo, pouco a pouco, aproximando-se e a mão posiciona-se para capturá-la. Ela tomba das alturas nas mãos tenebrosas que agora lembram mais uma nevoa prestes a encobri-la totalmente. No quadro seguinte, o assombro mimetizado na expressividade de seu rosto, faz uma alusão ao Grito (1893) de Edvard Munch. Por fim, ela acorda finalmente de seu pesadelo. O terror é evidente no último quadro focado do rosto da personagem, em seu olhar de medo. Por mais absurdo que possam aparecer os sonhos possuem um sentido dentro da lógica estruturada do inconsciente, seu conteúdo manifesto deve ser buscado através de um processo interpretativo visando os elementos oníricos significantes que possam ser identificados, compreendidos e traduzidos durante a transcrição do pensamento do indivíduo ao relatar o sonho:

Enquanto fenômenos psíquicos, os sonhos são produções e comunicações da pessoa que sonha, e é através do relato feito pelo sonhador que tomamos conhecimento dos seus sonhos. O que não é interpretado psicanaliticamente não é o sonho, mas seu relato (GARCIA-ROZA, 2004. p. 63)

Na psicanálise, a figuração é o processo que consiste na seleção e transformação dos pensamentos do sonho em imagens. Yang conseguiu traduzir essas imagens para a linguagem das HQs trazendo toda sua carga de dramaticidade a partir de suas representações que expressam a angústia e medos existenciais. Na cenadescrita, há um processo de deslocamento, ou metaforização, através da substituição do elemento latente, a imagem do ex-namorado, por outra mais remota, umasombra com traços inumanos. Concomitante a isto, há também uma operação de condensação, metonímia, que combina vários elementos do conteúdo latente do sonho, como suas emoções aqui já apontadas, num único elemento de conteúdo manifesto que seria novamente a sombra.

Outro aspecto deve ser levado em consideração são os símbolos que estabelecem uma relação entre si ao mesmo tempo em que representam as pulsões hostis que a personagem recalcou. Três desses signos merecem destaque: a tormenta, o muro e a mão.

A tormenta aparece na cena na forma de uma tempestade violenta. O raio que atinge a árvore e cai próximo a sua casa, uma ameaça visível para ela e a família. Comonoslembram Chevalier e Gheerbrant(1995) é na tormenta que se desenrola a ação criadora e os seres humanos nascem do caos num indiscernível transtorno cósmico. Assim, a tormenta funciona como símbolo para agrande perturbação,desordem emocional e agitação no interior da personagem. Por sua vez, omuro numa de suas representações possíveis é uma cinturão protetor que limita o mundo, ao mesmo tempo em que protege das ameaças vindas de fora penetrarem em seu interior. Para além dessa concepção voltada para a segurança e defesa, em sua incidência psicológica, pode representar tanto a sufo-

cação quanto uma prisão. Assim, vemos a personagem tentando fugir escalando omuro, numa tentativa de alcançar o outro lado onde estaria livre alcançando a liberdade. A escalada se instauraria como movimento de superação, simbolizando sua luta de pacificação consigo mesmo. Mas é perceptível também uma grande contradição nessa sequência, pois ao invés de enfrentar seus medos de frente ela continua a fugir a procurar uma felicidade que estaria além de si, no outro lado do muro. Talvez seja por isso que diante de tal situação, ela cai voltando para a situação inicial que seria nas mãos de seu algoz. Por fim, o último desses símbolos, a mão, que é a transfiguração da sombra de seu ex-namorado, e que representa a dominação da qual ela tentava fugir. Tudo que a personagem desejava era não cair nas mãos de seu ex-cônjuge novamente, entregar-lhe sua própria liberdade.

Na medida em que a memória familiar passa ser um mecanismo de constituição e não de negação do pertencimento, a personagem busca cada vez mais saber a história de seus ancestrais não apenas como uma jornada histórica em busca de suas raízes, mas também uma jornada pessoal de autoconhecimento. Como lembra Bauman (2005), a identidade nasce da constatação de um mal estar primordial, o desejo de segurança. A crise de pertencimento pela qual a personagem passou requisiu dela um esforço de natureza dialética e ambivalente, resultante de um processo de racionalização que se efetivou através da narrativa de si buscando neutralizar a abrangência patológica do afeto do mal-estar em benefício da manutenção da integridade mental permitindo um relativo reequilíbrio com a substituição das relações objetais primeiras por outras menos danosas.

Se antes havia um mal estar presentificado através da culpa, que revelava a consciência de não se sentirem adaptadas às regras e tradições de sua família, fazendo com que a personagem não se integrasse nem consigo e com outros, assim como, ela sentir-se deslocada, num segundo momento buscou-se conciliar demandas que até então era contraditórias e frequentemente incompatíveis como seu próprio desejo de ocidentalizar-se e suas raízes orientais. Isso deixa evidente que:

[...] o “pertencimento” e a “identidade” não tem a solidez de uma rocha, não são garantidos durante toda uma vida, são bastantes negociáveis e revogáveis, e de que decisões as decisões que os próprios indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso- são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade” (BAUMAN, 2005. p. 17)

Assim, as escolhas que Yang faz vão aos poucos dando forma, construído sua identidade através do processo de produção da própria subjetividade pela via da narrativa familiar. Ao apropriar-se da memória de sua família, Yang reinventa a si mesma, combatendo e superando as suas angústias e medos existenciais, mesmo que temporariamente, descobrindo a força de sua própria voz, como afirma a personagem ao final da história, numa cena descontraída, na qual ela brinca desenhando na areia e dando cambalhotas:

No processo de escrever este conto dos meus ancestrais, eu tentei pagar a tristeza da vida de Baba. E ao dar voz Baba levando suas histórias para o resto do mundo, descobri a força de minha própria voz. Alguns anos depois da publicação do meu primeiro livro ilustrado para

adultos e depois de mais de uma década de vida criativa, acordei de manhã e minha alma dava cambalhotas. Percebi que não vivia mais com medo [...] agradeço aos céus pelo caminho tortuoso da vida, sem o qual eu nunca teria aprendido sobre a solidão e a paciência. Você está se perguntando, sobre o bi de jade [...] Baba me deu. Ele disse que já tinha ficado forte. (YANG, 2012. p. 242)

Notamos, por fim, a superação da personagem de seus conflitos existenciais a partir de um longo processo de tomada de posições, que aos poucos fizeram tomar consciência de seus próprios problemas. A escrita de si, tomada aqui, na elaboração de uma narrativa gráfica autobiográfica se constituiu como um dos instrumentos, tal como a memória familiar, que possibilitaram a personagem à compreensão da vida, através do tecer de sua própria subjetividade, questionando sua condição, para a reinvenção de sua identidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na psicanálise, nos estudos culturais, foi objetivo principal deste artigo caracterizar a crise de identidade vivida pela personagem ficcionalizada nas histórias em quadrinho aqui estudada, considerando a sua influência no processo de tomada de posição, tomando a narrativa de si como ponto focal da análise.

Em “Adeus Tristeza”, a voz narrativa evoca o passado familiar, envolto nas tradições dos antepassados e nos lances da história política da China no período que abrange as duas guerras mundiais. Por estas experiências coletivas, ao mesmo tempo individual, a personagem acha os meios de forjar a resistência da sua identidade. Decalca a própria imagem

na representação de antigos vultos familiares, que funcionam como símbolos de coragem e luta em favor da sobrevivência e liberdade.

Estas escolhas da narradora-protagonista são reveladoras, na medida em que denotam a sua reafirmação de maturidade, resiliência e superação de todas as dificuldades, mas o desejo de conexão com um passado seu do qual se orgulha, para nele buscar estas aquisições. Como indivíduo e como integrante de um grupo, é a esse passado que a memória da narradora conduz o leitor, no objetivo de dar-se a conhecer para além da imagem não tão lisonjeira do presente que tem de si no momento em que se sentem mais motivadas a (re)criar artisticamente a vida.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A Poética do Espaço**. Eldorado: Rio de Janeiro, 1989.

BAUMAN, Zigmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CANDAU, Joël. **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2011.

CHEVALIER, Jean E GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números**. 9.º Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1995.

DERRIDA, Jacques. **The ear of the Other**: otobiography, transference, translation. New York: Schocken Books, 1985.

EISNER, Will. **Narrativas Gráficas**. São Paulo: Devir, 2005.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1969. Vol. XXI.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Freud e o inconsciente**. 20º Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2004.

GOMES, Ângela Castro. A título de Prólogo. In: GOMES, Ângela Castro. **Escrita de si, escrita da história**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

LASCH, Christopher. O narcisismo como metáfora da condição humana. In.:**A cultura do narcisismo**: a vida americana numa era de esperanças em declínio. Rio de Janeiro: imago, 1993.

LEJUENE, Philippe. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à internet. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

KLEIN, Melanie. **Contributions to psycho-analysis**. London: Hogarth Press, 1950.

KLINGER, Diana Irene. A escrita de si- o retorno do autor. In.:**A escrita de si, escrita do outro**: o retorno do autor e avirada etnográfica. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

YANG, Belle. **Adeus tristeza**: a história dos meus ancestrais. Trad. Érico Assis. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

O QUE FAREI QUANDO TUDO ARDE? SOBRE O ÍNTIMO E O SOCIAL NO ROMANCE DE LOBO ANTUNES

Rafaella Cristina Alves TEOTÔNIO (PPGL-UFPE)

Resumo

O que farei quando tudo arde?, do escritor português António Lobo Antunes, é uma narrativa que transfigura a memória e a imaginação em uma espécie de esquizofrenia. A narrativa em primeira pessoa conta histórias de personagens massacrados por suas condições. Paulo, dependente químico, do hospital, relembra o pai, Carlos, travesti, em suas desventuras no bairro Príncipe Real em Lisboa. A partir da confissão do filho em estado letárgico, o leitor é jogado em memórias fugidias e desmembradas, de afetos corroídos e preconceitos assimilados. Para Deleuze e Guattari (2002), a literatura de uma minoria em uma língua maior revela o encontro da subjetividade do privado com a condição pública dessa minoria, portanto, as narrativas que acolhem temas de aspecto público, a partir do viés íntimo, demonstram que a História invade o espaço doméstico e agita as relações dos sujeitos. É a partir dessas histórias “íntimas” que a literatura se propõe a desvendar as condições de sujeitos marginalizados na sociedade. Nessa perspectiva, este trabalho procura analisar como o romance de Lobo Antunes busca jogar com os espaços público e privado, numa tentativa de revelar as vidas de sujeitos minoritários em uma narrativa de tom confessional.

Palavras-chave: público; privado; narrativa confessional.

INTRODUÇÃO

No movimento de abertura do pós-ditadura, a literatura portuguesa proporcionou a inserção de novos sujeitos às tramas de suas histórias. Sujeitos antes silenciados pelo regime de repressão puderam ganhar espaço nas narrativas que surgiam. Assim, novas identidades construíram uma literatura que buscava repensar a identidade de um país em dualidade com o seu passado. Anos depois da ditadura de Salazar, o romance português continua a tratar do tema da identidade.

Em diálogo com a ascensão de um romance pós-revolucionário (SAPEGA, 1995), o escritor António Lobo Antunes foi responsável por narrativas representativas para o momento político, econômico e social de Portugal. Conhecido por romances como *Os cus de Judas* e *Memória de Elefante*, Antunes é um dos grandes escritores de língua portuguesa e participou ativamente na discussão acerca da identidade do país lusitano em meio ao processo de descolonização de suas colônias, a crise econômica e a situação periférica em relação ao continente europeu.

Em *O que farei quando tudo arde?*, romance publicado em 2001, Lobo Antunes procura discutir novamente sobre o tema da identidade, a partir das vozes de sujeitos marginalizados, dentre eles, o travesti Carlos/Soraia. Em consonância com as discussões de gênero e sexualidade, principalmente, depois que o casamento entre pessoas do mesmo sexo foi permitido em Portugal, o romance de Antunes continua atual, partindo da figura ambígua do travesti para compor uma narrativa existencialista. No espaço da Lisboa contemporânea, os personagens de Antunes são seres massacrados, na intimidade e na

sociedade, por suas condições. É a partir das vozes desses sujeitos que a narrativa de Antunes discute o social e o íntimo como imbricados um no outro.

Este artigo procura, portanto, discutir a relação entre o íntimo e o social no romance *O que farei quando tudo arde?*, na esteira de autores como Gilles Deleuze e Félix Guattari (2002), Homi K. Bhabha (2005) e Contardo Caligaris (1997), na tentativa de suscitar reflexões acerca da inclusão e representação de sujeitos minoritários nas narrativas contemporâneas. Nesta perspectiva, busca-se compreender estratégias discursivas para a representação de minorias na literatura contemporânea em relação a potência política e social dessas representações.

HISTÓRIAS EX-CÊNTRICAS

No ensaio *A literatura e a vida*, Gilles Deleuze (1997, p.16) reflete sobre a função do escritor: “o escritor deve escrever por esse povo que falta”. Em *O que farei quando tudo arde?*, o escritor António Lobo Antunes tenta dar voz a um povo que falta. Numa escrita caleidoscópica, Lobo Antunes busca em cada um dos personagens uma maneira de totalizar pela literatura o sentimento de uma minoria. É a partir das vozes, em íntimas confissões com o leitor, que os personagens deste romance contam, como instalados numa roda-gigante de imagens e memórias, histórias de sujeitos massacrados pelas suas maneiras de ser.

“Eu sou tu e tu és eu” diz a epígrafe do romance, assim, cada história contada, cada memória invadida, em uma narrativa entrecortada de vozes e lembranças, fazem os personagens se tornarem

um único sujeito: aquele que sofre por ser quem se é. E o que fazer quando tudo arde?! Quando o que se é é tão impossível diante de uma sociedade que reprime as diversas maneiras de ser? Ao instalar a alteridade nesta narrativa em que todas as vozes formam uma voz pela incerteza de saber quem está falando, o leitor é jogado num mundo onde todos os lugares são memórias e todas as memórias levam a uma única história: a história de uma coletividade.

Em *O que farei quando tudo arde?* Lobo Antunes busca no tom confessional uma maneira de tornar íntima ao leitor a condição de sujeitos marginalizados. É a História que vibra nas histórias destes personagens com suas lembranças que formam mapas do preconceito, da miséria e da repressão. Uma história que resiste pelos séculos e que é fluida como suas memórias. A história nacional, a história de Portugal, a história da pobreza, da ditadura e da resistência. O íntimo e o social se revelam e se ocultam na trama sobre uma família. Uma família como muitas, mas como poucas, talvez, ainda vistas na literatura, uma literatura de L maiúsculo, uma Literatura que não ousou dar voz àqueles que geralmente são invisíveis. Mas que permite hoje, na contemporaneidade, ser revolucionária, tornar-se *devoir*, ainda com Deleuze, inscrever com ls minúsculos na Literatura (com L maiúsculo) as histórias que ainda não foram contadas.

O enredo do romance de Lobo Antunes é a história de Carlos, Paulo e Judith, um pai, um filho e uma mãe. Uma história íntima, mas que revela histórias sociais. A trama não é muito simples de se comentar, a narrativa se desloca em memórias, *flashbacks* e vozes alternadas, o leitor caminha entre o passado e o presente e as palavras se mostram como lugares, peças carregadas de significado, de presença e ausência. Paulo, o filho, lembra do pai - da sua vida e de seu

falecimento – e está à beira da morte por sua condição de dependente químico. O pai, Carlos, é também Soraia, a travesti do bairro Príncipe Real, enquanto Judith, sua mãe, é uma prostituta. O enredo ínfimo, quase almodoviano por sua aparente excentricidade, é nada mais que uma trama familiar, uma família excêntrica, mas que em seu exercício de excentricidade apela para o comum, pois na exposição dos sentimentos dos personagens flui-se a ligação dos afetos e traumas que perpassam todas as famílias.

Não o meu pai, um palhaço de plumas e lantejoulas e cabeleira postiça.

Não o palhaço, uma mulher, tanto pires por quebrar na cozinha, no quarto dele os frascos de perfume, os vernizes, os batons, a navalha de disfarçar a barba, saias e saias numa corda de roupa, se pudesse jogar pedras ao mar.

- Como se chama a tua mãe?

Digo, a minha mãe mora no Bico da Areia no lado oposto do Tejo, um autocarro, um segundo autocarro, Lisboa ao contrário na água, se lhe bato porta desengancha-me a trela da coleira e um homem no degrau do portão, a minha mãe.

- Some-te.

Espreitar a luz acesa, as casas só telhados de madeira e de zinco, cabanas de pretos, canteirinhos de flores secas, castanhas, com o meu pai as flores não acabavam assim.

- vê se o filho do maricas continua lá fora.

(ANTUNES, 2001, p.7-8)

Por escolher uma história “incomum” no seio comum que é o familiar, Lobo Antunes passeia pelo grotesco das histórias contadas apenas pelas páginas policiais, porém seu passeio é erudito, dando uma dimensão revolucionária à sua obra. No trecho, o filho Paulo relembra o cotidiano com o pai e a mãe, o preconceito alheio que recaía sobre ele, a comparação do pai com um palhaço. Nessas lembranças, os objetos, as cores, sons, se misturam com as vozes, espaços, formando uma memória labiríntica. A comparação que Paulo faz de Carlos com o palhaço mostra o preconceito assimilado do filho. A narrativa monta este ambiente circense, ainda mais pelo fato do personagem de Carlos/Soraia trabalhar em uma espécie de teatro. O grande circo humano, um circo de horrores, os *freaks*, a violência amargurada dos *ex-cêntricos* e a corda-bamba de seus sentimentos.

A dimensão do público e do privado na narrativa é elaborada por essas lembranças que emanam dos personagens em suas histórias familiares. Os traumas sofridos por esses personagens *ex-cêntricos* revelam uma sociedade inteiramente descompromissada com os afetos daqueles que não comportam a normalidade. É no seio da casa, da família, que as histórias de discriminação vistas do lado de fora se tornam concretas, compreendendo a ligação desses espaços. A casa se torna, portanto, o microcosmo da sociedade, como bem pensou Homi K. Bhabha:

Os recessos do espaço doméstico tornam-se os lugares das invasões mais intrincadas da história. Nesse deslocamento, as fronteiras entre casa e mundo se confundem e, estranhamente, o privado e o público tornam-se parte um do outro, forçando sobre nós uma visão que é tão dividida quanto desnorreadora (BHABHA, 2005, p. 30).

Da casa para a rua, os personagens de *O que farei quando tudo arde?* sofrem por suas condições, porém é a rua que proporciona a oportunidade de ser *ex-cêntrico*, a oportunidade de estar em contato com outros seres *ex-cêntricos*. E para estar em contato com outros *ex-cêntricos* que a narrativa de Lobo Antunes se utiliza do tom confessional. Como também para tornar visível a condição desses sujeitos, considerando que, na concepção de autores como Beatriz Sarlo (2007) e Contardo Caligaris (1997), vive-se atualmente uma cultura em que a subjetividade se constitui como um argumento de autoridade, “A verdade que importa é cada vez mais a que está no sujeito” (CALIGARIS, 1997). Lobo Antunes não é pela sua biografia um sujeito marginal, a não ser por sua condição de escritor, mas ao optar pela primeira pessoa no romance, ele consegue dar voz aos sujeitos marginais ali representados, e tal força da primeira pessoa equivale a tornar audíveis essas vozes.

Essa estratégia que possibilita uma minoria ser representada de forma complexa torna possível a compreensão de uma escrita subversiva que apela para a condição da literatura enquanto *devenir*, no sentido de Deleuze, *devenir-minoritário*, ser o outro, o excluído, o subalterno, caracterizando a *desterritorialização* que uma minoria faz numa língua maior, no caso, na Literatura de uma maioria; mesmo não sendo Lobo Antunes parte de uma minoria, mas capaz de se engajar com ela ao representá-la, o que na compreensão de Sartre (1993) é o que se considera como o papel do escritor na sociedade. Nesse sentido, ainda pensando numa literatura de minoria, mesmo não sendo produzida por uma minoria, o individual, o íntimo, o privado, torna-se político. Como abordam Deleuze e Guattari sobre o que chamam de literatura menor:

O campo político contaminou todo enunciado. Mas, sobretudo, ainda mais, porque a consciência coletiva ou nacional está “sempre inativa na vida exterior e sempre em vias de desagregação”, é a literatura que se encontra encarregada positivamente desse papel e dessa função de enunciação coletiva, e mesmo revolucionária: é a literatura que produz uma solidariedade ativa, apesar do ceticismo: e se o escritor está à margem ou afastado de sua frágil comunidade, essa situação o coloca ainda mais em condição de exprimir uma outra comunidade potencial, de forjar os meios de uma outra consciência e de uma outra sensibilidade (DELEUZE E GUATTARI, 2003, p.40)

Eis que *O que farei quando tudo arde?* remete a pensar justamente sobre uma sensibilidade que ainda falta, acerca dos povos que faltam. Nesse sentido, Lobo Antunes é um escritor engajado na busca por uma literatura capaz de examinar por dentro e por fora a existência em sociedade.

Em livro paradigmático, Jean-Paul Sartre (1993) se propôs pensar acerca da função da literatura, cabendo com isso à reflexão acerca do papel social do escritor. Para o autor de *Que é a literatura?*, o exercício da escrita é em si de engajamento, e o escritor, sendo parte do mundo que visa comunicar, quer queira ou não, é engajado: “A função do escritor é fazer com que ninguém possa ignorar o mundo e considerar-se inocente diante dele” (SARTRE, 1993, p.21). Escrever, para Sartre, é uma ação por desvendamento. O escritor, ao expor, nomear, descrever, mostra ao leitor o mundo que compartilham em uma espécie de movimento de generosidade que constrói a atividade literária. Tal mundo, desvendado, não pode ser mais o mesmo.

O escritor “engajado” sabe que a palavra é ação: sabe que desvendar é mudar e que não se pode desvendar senão tencionando mudar. Ele abandonou o sonho impossível de fazer uma pintura imparcial da sociedade e da condição humana. O homem é o ser em face de quem nenhum outro ser pode manter a imparcialidade, nem mesmo deus. (SARTRE, 1993, p.21).

Por ser “essencial” ao mundo, o escritor não pode se safar da atividade engajada que escolheu, compartilhando com o leitor da responsabilidade perante o desvendamento do mundo. Mas essa responsabilidade só existe pela liberdade que também compartilham, a liberdade do escritor, enquanto sujeito que desvenda, e do leitor, enquanto sujeito que cria a partir desse desvendamento. Juntos, escritor e leitor fazem da atividade literária uma maneira de transformar o mundo, cabendo ao escritor dar ao leitor uma tarefa a ser cumprida: “Toda obra literária é apelo. Escrever é apelar ao leitor para que este faça passar à existência objetiva o desvendamento que empreendi por meio da linguagem” (SARTRE, 1993, p.39). A visão de Sartre compactua com a de Deleuze (1997) ao entender o papel do escritor como revolucionário. Ambos apontam para a responsabilidade do escritor e da literatura.

Assim, Lobo Antunes torna-se responsável por trazer à tona as vozes marginalizadas que representa. Nesse desvendamento, o leitor, ancorado em uma escrita desconectada, sente-se desconcertado com o destino dos personagens de *O que farei quando tudo arde?*, assim como se desconcerta ao perceber os meandros da História por trás das linhas confessionais do romance. Uma narrativa que corta do contemporâneo ao passado em linhas carregadas de silêncios e significados. Cada linha do romance de Antunes é como um fio que

liga palavras embebidas de significados que desvendam o Portugal contemporâneo e o Portugal do passado. Desse modo, em meio à história de Paulo é possível perceber a História da repressão dos anos anteriores, assim como é possível fazer a ponte entre os valores do passado e os que ainda permanecem no presente.

o espelho do guarda-fato a serenar ou então fui
eu que adormeci, a empregada do refeitório que
adormeceu, nós que adormecemos mãe, não
nos fazem mal enquanto a gente a dormir, não
são pancadas na porta, é o vento, não é ninguém
lá fora, são os cachos da genciana a nascerem,
contar a empregada do refeitório que a gente
sozinhos, a gente sozinhos Gabriela, não eu e
tu, desculpa confessar-te mas não me rala eu e
tu, eu e a minha mãe sozinhos e agora apenas o
mar a subir ou a descer

a subir

não te esqueças da água que ia subindo, subindo

daqui a uns instantes nem uma alga na praia,
nem a ponte, nem a casa, nem o Bico da Áreia,
nem nós

petingas

se uma pessoa em bicos de pés distinguisse o
rio, não se distingue Cacilhas nem onde morá-
mos há anos, apenas ondas mãe, a ponte não, o
Alto do Galo não, eles no quintal não, a empre-
gada do refeitório

— Paulo

a procurar o candeeiro a soltar-se dos lençóis,
ao acender a lâmpada a janela entaipada, Lisboa

mãe, Lisboa, quando a gente no Bico da Areia
eu às cavalitas do meu pai

— A galope (ANTUNES, 2008, 261)

Todo o contar do personagem Paulo, primeiro a falar na narrativa e que parece falar em todo o romance, mesmo entrecortado por vozes e lembranças, revela memórias suas e de outros personagens em diálogo constante com o presente e o passado, como se cada momento vivido fosse um canal para a memória. A narrativa desfragmentada desvenda os espaços e as relações dos personagens, além das recordações carregadas por todos eles. Essas memórias formam histórias que tentam justificar suas condições, mas o diálogo entre todas as lembranças mostra a impossibilidade de justificar suas vidas.

A escolha do autor por sujeitos marginalizados também demonstra a tentativa de relacionar as histórias íntimas desses personagens com a História de Portugal, país periférico da Europa, marginalizado, assim como também em eterna dualidade com seu passado de glórias. A identidade, portanto, é vista como espaço que atravessa os valores tornados símbolos da pátria com a vida dos seres que a habitam. Decadentes, esses personagens triunfam em suas existências, também em suas vidas periféricas e dúbias, assim é a vida de Carlos/Soraia, assim é a desconstrução da família proposta por Antunes.

O novo romance que surge no pós-ditadura busca justamente mostrar esta margem reprimida, um outro rosto da pátria cheia de glórias. Busca novos sujeitos que possam desconstruir esta pátria que, na fantasia de suas imagens, excluiu e reprimiu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em *O que farei quando tudo arde?*, os personagens procuram em suas memórias descobrir algo que possa justificar o que são. Nesta procura descobrem a impossibilidade. As identidades se mostram desmembradas como suas lembranças. Assim, não há o que fazer quando tudo arde, apenas continuar ardendo. Essa é a resposta de Lobo Antunes aos “quem sou eu?” repetido em cada linha do romance. É a partir desses personagens que absorvem a marginalidade de suas condições sociais nas suas vidas íntimas que o autor discute a impossibilidade de enquadramento dos sujeitos na contemporaneidade. A estratégia discursiva do autor em trazer estas vozes em uma narrativa desconectada e desmembrada apenas reitera o caráter desfrAGMENTADO dos sujeitos que representa. Neste sentido, a literatura de Lobo Antunes opera como subversiva, na esteira do pensamento de Nelly Richard (2002). Para a autora, toda a literatura que tenta se desviar do centro busca uma “feminização da escrita”, ou seja, mesmo que escrita por quem faz parte de uma maioria, esta literatura continua à margem. Talvez seja por isso que este seja o romance menos comentado de um dos autores mais cultuados da Literatura portuguesa.

A importância de uma escrita subversiva é a de possibilitar aos leitores a outra face da literatura. Mas esse não parece ser o ponto mais importante do romance de Lobo Antunes, autor conhecido pela atitude descolonizadora. O que parece ser mais importante em *O que farei quando tudo arde?* é a exposição da vida, desnuda em sua face mais crua. É a compreensão de que a vida de cada um, mesmo que diferente ou ex-cêntrica, possui complexidade. A humanidade toda arde por ser o que é e não há nada a fazer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, António Lobo. **O que farei quando tudo arde?** Lisboa: Dom Quixote, 2008.

CALLIGARIS, CONTARDO. **Verdades de autobiografia e diários íntimos.** In: Revista de Estudos históricos: arquivos pessoais. v.11, nº21, 1998.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica.** Tradução de Peter Pál Pelbert. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka:** para uma literatura menor. Lisboa: Assírio e Alvim, 2003.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado: Cultura da memória e guinada subjetiva.** Tradução Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SAPEGA, Ellen W. Aspectos do romance pós-revolucionário português: o papel da memória na construção de um novo sujeito nacional. In: **Luso Brazilian Review**, v.32, n.1, p. 31-40, 1995.

SARTRE, Jean-Paul. **Que é a literature?** São Paulo; Ática, 1993.

SCHMIDT, Simone Pereira. **Gênero e história no romance português:** novos sujeitos na cena contemporânea. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

RICHARD, Nelly. A escrita tem sexo? In: **Intervenções críticas:** arte, cultura, gênero e política. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

LITERATURA EM FOCO: COMO IR ALÉM DA GRAMÁTICA NAS AULAS DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Sonale Sintia Araújo SANTANA (UEPB)
Thays Keylla ALBUQUERQUE (UEPB)

Resumo

Este trabalho propõe novas possibilidades de abordagem no ensino de línguas, especificamente o espanhol como língua estrangeira (ELE), a fim de promover a união entre língua e literatura. A proposta é integrá-las a partir de novos métodos que tragam a literatura à sala de aula de forma lúdica e dinâmica, além de utilizá-la como eixo transversal para trabalhar os aspectos educativos que devem ser explorados conforme os documentos oficiais (PCN, OCEM e MCER). Assim, desenvolveremos este artigo de forma a explorar a experiência da proponente na prática a partir do projeto PIBID e na discussão teórica proporcionada pelo projeto PIBIC. Demonstraremos a importância desse tipo de vivência para o futuro professor como possibilidade de refletir, criar e desenvolver alternativas metodológicas. Fundamentado em Ambassa (2006), Brasil (2008), Compagnon (2009), entre outros teóricos, apresentaremos relatos de propostas didáticas com a literatura em ELE como caminhos possíveis para melhores condições no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Palavras-chave: Literatura e ensino de espanhol. Experiência docente em ELE. Propostas didáticas lúdicas.

INTRODUÇÃO

Através das pesquisas vinculadas ao PIBIC, projeto de iniciação científica promovido pela UEPB com o subprojeto “Leitura, Competência Literária e Ensino de Espanhol”, refletiremos acerca da importância da literatura desde a formação docente. E, para além da reflexão teórica, discutiremos a prática do ensino de ELE (espanhol língua estrangeira), como relato da experiência em parceria com o projeto PIBID, apresentando seus respectivos resultados.

Analisando o quadro de ensino de línguas estrangeiras no Brasil, que até os anos 60 tinha uma perspectiva voltada para a visão tradicional, vimos a necessidade de buscar novos caminhos para alcançar os objetivos propostos pelos documentos oficiais de línguas estrangeiras, especificamente a língua espanhola. Levando em conta a importância da literatura para a formação estudantil e tomando consciência de sua exclusão em materiais didáticos, e conseqüentemente nas aulas de espanhol, optamos por integrar as vertentes que compõem uma língua estrangeira a partir da presença da literatura nas aulas de espanhol.

Porém, a separação da literatura no ensino de língua espanhola vem desde a formação, uma vez que na graduação, língua e literatura não se veem integradas, mas sim isoladamente. Os professores de língua não incluem a literatura em suas aulas, ainda que seja, evidentemente, uma mostra de cultura autêntica do idioma, é tratada como se não fosse e posta em equivalência a textos culturais cotidianos.

É preciso, portanto, desvincular a concepção de ensino de línguas tradicionalmente concebida como um agrupamento de con-

teúdos e regras a memorizar, um simples código linguístico compartilhado por determinada comunidade de falantes. Isto inclui os conceitos dos próprios docentes em formação, que necessitam de uma experiência plena em ambas as áreas citadas para assim incentivar os alunos a ver a língua em sua plenitude, pois se o futuro professor não vê o idioma integralmente em sua formação, conseqüentemente, terá mais dificuldade para trabalhar em sua prática docente com a junção língua e literatura.

Outro desafio consiste em desprender a literatura da visão historicista em que, não poucas vezes, ela é tratada em sala de aula, com o estudo de autores e/ou obras fragmentadas. É de fundamental importância para que o professor a perceba não só como textos, os quais tem a obrigação de pedir a leitura aos discentes, mas em sua essência de construção cidadã e no caráter do aluno, como contribuidora de significado no que diz respeito ao currículo da disciplina, etc. E aos estudantes, não como uma leitura a mais pedida pelo professor, mas sim um mundo novo, no qual se podem inserir e extrair pontos positivos para sua aprendizagem como pessoa e como aluno, motivados pelo docente. A leitura pode chegar ao aluno como um despertar para uma leitura cultural, rica e prazerosa. A literatura proporciona este campo interativo no qual podemos entender o outro em seus diversos aspectos, criando assim uma relação de respeito pelo outro, contribuindo também para a relação professor-aluno, uma vez que o contato literário desenvolve no leitor uma visão crítica de mundo, promovendo uma discussão positiva entre alunos e professor fazendo com que ambos repensem seus conceitos sobre determinadas questões pressupostas pela sociedade na qual estão inseridos.

Desenvolvida essa habilidade crítica no estudante, a aula de espanhol terá alcançado um dos pontos previstos pela OCEM (2006), em que o aluno terá condições propícias para organizar suas ideias e opiniões de forma ampla e clara, sem restrições, sem algemas sociais que lhe conduzam a determinado padrão de pensamento. Mas para isso, é necessário refletir sobre as práticas que envolvem a literatura em sala de aula, buscando alternativas para levá-la de maneira lúdica e dinâmica ao aluno, para que este não a rejeite já no primeiro contato, pela forma como está sendo abordada. Novos caminhos necessitam ser pensados para a inserção do universo literário nas aulas de espanhol como língua estrangeira, já que nem mesmo os livros didáticos, em sua maioria, oferecem atividades reflexivas para o desenvolvimento da capacidade crítica do aluno.

Infelizmente os materiais didáticos utilizados pelas escolas também não contribuem para a exploração das especificidades literárias, como a competência leitora, literária, escrita criativa, entre outras promovidas pela literatura, que são previstas pelo MCER (2002). O que dificulta a realização desta exploração em sala de aula, já que o professor muitas vezes não sabe como abordar temas literários pela sua formação acadêmica limitada e pela falta de propostas relevantes nos livros didáticos.

A SITUAÇÃO DA DICOTOMIA LÍNGUA E LITERATURA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LETRAS

O ensino de língua e literatura na verdade ocorre isoladamente no processo didático de aprendizagem, informação admitida pelos profissionais da área, que confirmam esta separação nas aulas, pois existe uma propensão a priorizar uma ou outra. Porém, a conexão existente entre ambas é inegável, visto que a literatura é claramente uma manifestação de cultura autêntica da língua.

A literatura aplicada ao ensino de língua traz a possibilidade de ampliação do currículo de LE (língua estrangeira), introduzindo conteúdos estratégicos como, por exemplo, uma diversidade de gêneros literários e discursivos e, também, a possibilidade de compartilhamento de material e atividades em grupos virtuais a partir de *facebook* ou *googledocs*. Pode-se utilizar a literatura para o desenvolvimento da competência comunicativa, que é o foco do estudo de línguas, através de atividades interativas que incluam valores culturais e extralinguísticos à aula, além do estético literário e além da gramática. “A literatura pode estar presente nas aulas de LE em uma dupla perspectiva: não só como ferramenta para a apreensão linguística, mas também como forma de ampliar o hábito de leitura no universo de competência literária do aluno” (ALBUQUERQUE e SILVA, 2013, p. 131).

A literatura incentiva o intelecto, a emoção e a sensibilidade do aprendiz, desenvolvendo a criatividade e a imaginação, já que não se limita ao uso cotidiano, pode ser popular e erudita, com mostras valiosas de língua, cultura e arte escrita para os alunos, segundo alegam Albuquerque e Silva (2013).

Os docentes em formação, antes dos documentos oficiais entrarem em vigor, viam no processo profissional, a língua espanhola como um sinônimo de conjunto de conteúdos a memorizar, que se resumia à fonética, ortografia, léxico e morfossintaxe. Porém, atualmente tem a possibilidade de ver a língua desde uma perspectiva comunicativa, o que não impede de continuar vendo desde um ângulo tradicional no processo de formação, ainda assim, tem a possibilidade de buscar novas possibilidades fora da dita formação, entendendo-se por profissional autônomo que pode perfeitamente ir além do que lhe é oferecido na universidade.

La lengua se había considerado como materia de conocimiento, como un conjunto cerrado de contenidos que había que analizar, memorizar y aprender: la fonética y la ortografía, la morfossintaxis y el léxico de la lengua. La palabra clave que aglutinaba eso era gramática (AMBASSA, 2006, p. 2).

Quando se tratava de literatura, se restringia a escolas literárias datadas e contextos históricos. E assim também se ministravam as aulas do curso de Letras, de um lado, a gramática e do outro, a literatura. A funcionalidade da língua era posta de lado, tanto quanto as especificidades literárias.

La formación literaria ha permanecido anclada en supuestos tradicionales, especialmente trabada en los de orden historicista, en torno a los cuales se han vinculado algunas aportaciones del estructuralismo y poco más. Esta persistencia se debe a la secuenciación cronológica de los contenidos, a las obligadas clasificaciones en géneros literarios y al estudio acumulativo de autores, obras y estilos (...) (FILOLA, 2008).

No curso de Letras formavam professores tradicionalistas, e por conseguinte, nas escolas, a língua era posta como uma mera estrutura gramatical e a literatura, quando entrava em cena, era puramente historicista ou utilizada desde uma perspectiva linguística, que fugia normalmente do interesse do aluno. O intuito pelo qual a literatura deveria ser utilizada, que é promover a reflexão crítica, não era alcançado e até hoje segue com deficiências, visto que, quando levada a sala de aula não é explorada em sua plenitude, com as especificidades e reflexões que pode promover, se for bem utilizada pelo docente.

Com a entrada de componentes reflexivos como filosofia da linguagem, sociolinguística, linguística textual e diferentes perspectivas didáticas no curso de Letras, a visão dos docentes mudou da historicista gramatical à funcionalista e comunicativa da língua. Dessa forma, a didática se voltou para a utilização da língua meta, na qual o aluno poderá utilizá-la de forma consciente, comunicando-se tranquilamente em vários contextos com os quais possa se deparar. Nesta perspectiva, que inclui a cultura, a língua não seria mais um corpus teórico de signos linguísticos.

Aulas iguais, tradicionais, gramaticais, sem rendimento e interesse do aluno não cumprem as orientações propostas pelos PCN, que indicam que as aulas de espanhol devem proporcionar a reflexão sobre a própria identidade e sobre a importância do idioma na formação cidadã e profissional, desenvolvendo a capacidade de construção de conhecimento. A segregação entre língua e literatura debilita a instrução geral do estudante pelo déficit da utilização de um elemento fundamental na educação: a literatura.

A escassez de textos literários nos materiais didáticos dificulta sua exploração por parte do professor (tanto o que já tende a

não explorá-la se sua especialidade for linguística, quanto pelo que tende à literatura), por não haver propostas relevantes nos livros, os professores necessitam buscar alternativas para trabalhá-la. Com o espaço de aula restrito, visto que o espanhol registra apenas uma aula de quarenta e cinco minutos por semana nas escolas e os professores têm um programa a seguir, notamos também a dificuldade de exploração dos elementos culturais na sala de aula.

Ao considerar as vantagens que os estudos literários proporcionam aos estudantes, percebemos a necessidade de resgatar a prática literária nas aulas de espanhol como língua estrangeira (ELE) e desenvolver a competência literária e leitora no processo de construção de pensamento e intertextualidade, com um método de leitura introduzido por estratégias didáticas, que despertem o hábito leitor, e consequentemente o discente se desenvolverá nas habilidades relacionadas à literatura, sendo capaz não apenas de ler decodificando o texto, mas sim entender seu sentido, ler as entrelinhas, desfazendo o modelo historicista que se alternava entre autores e épocas simplesmente.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NAS AULAS DE ESPANHOL

O estímulo à leitura durante o processo cognitivo também é válido no processo profissional, visto que a forma pela qual se aprende influi significativamente para a ministração da futura aula do docente, se na universidade há a tendência de segregação entre língua e literatura, notoriamente será levada à atuação do professor.

É necessário pensar em uma conexão para a língua estrangeira, que vai desde o estudo literário aos seus aspectos linguístico-gramaticais. Através do subprojeto “Leitura, Competência Literária e ensino de espanhol” pudemos promover discussões frequentes sobre a função da literatura no século XXI, por sua desvalorização ao longo dos anos, como aplicá-la em sala de aula e a sua utilidade na vida humana. Destarte, exporemos a situação da literatura atualmente entre os jovens estudantes de língua na escola e alternativas para trabalhar espanhol na sala de aula através da literatura, incentivando a leitura e a cultura nas aulas.

Para Proust, a vida plena não se alcançava com prazeres mundanos, mas sim através da literatura, não só para quem escreve, mas também para quem a lê e passa de uma simples leitura à emoção proporcionada pela arte do jogo poético de palavras, sentimentos e sensações: “Somente pela arte podemos sair de nós mesmos, saber o que enxerga outra pessoa desse universo que não é igual ao nosso” (PROUST apud COMPAGNON 2009, p.21).

Neste período informacional em que vivemos, a tarefa do professor não se reduz, ao contrário, se intensifica pelas diversas possibilidades de discussões e indagações por parte dos alunos. O profes-

sor se torna uma espécie de viajante com seus alunos, conduzindo-os a encontrar as respostas (que não serão absolutas), os fará pensar e desenvolver suas próprias ideias críticas que surgirão à medida que se reflete e constrói conhecimento, despertando a paixão pelo saber.

Com a perspectiva funcionalista e comunicativa da língua, na qual a gramática é vista contextualizadamente, se beneficia o uso e funcionamento da língua, que são pontos positivos e citados pelos PCN, se avança a um ensino-aprendizagem bem mais interessante no que diz respeito à didática e também a acomodação cognitiva. Porém, nesta perspectiva, os textos literários foram postos em equivalência a textos curtos e cotidianos como um anúncio, por exemplo, fazendo com que se perdesse a importância do texto literário, segundo afirmam Muniz e Cavalcante (2009). Também notamos o repúdio pela leitura em razão da obrigatoriedade da mesma, assim, como evoca Compagnon a Gustave Flaubert em seu livro: *Madame Bovary*, A leitura obrigatória, sem nenhum tipo de prazer se torna a pior experiência para o jovem como leitor, (ou possível leitor). Dessa maneira, se vê o crescente repúdio pela literatura entre os jovens e uma relação odiosa do jovem à obra, pelo bloqueio em ler, considerada uma fratura social.

Com a aceleração digital atual, o espaço da literatura se reduziu em meio a uma geração de imagens e textos diretos. Há escassez de livros, das páginas literárias durante as aulas, ao tratar de obras literárias, se percebe o impasse entre ler o livro propriamente dito, ou assistir o filme da obra, este, sempre com mais adeptos. Entretanto, o professor em formação deve ter clara a questão de que são dois universos muito distintos, as imagens feitas prontas para ser vistas e a imaginação, que se desenvolve à medida que se lê as páginas do livro

constituem maneiras diferentes de obter as informações expostas nas obras. Na leitura, se desenvolve certas habilidades que segundo Antonio Roberto Esteves (2012) são mais complexas à mente, porque se está expondo a imaginar, especular, criar hipóteses. Já nas imagens, são apresentadas construções de outra mente, isso limita a capacidade de elaboração própria sobre a obra, seja na criticidade, reflexão sobre os temas que aparecem ou mesmo a construção das imagens mentais que ocorrem no leitor à medida que lê os capítulos, pois já estão construídas em outra perspectiva.

Isto não implica dizer que expor as cenas referentes à obra seja negativo, desde que, antes da exposição seja travada uma discussão sobre os pontos discutíveis da obra, após sua leitura. Através da leitura podem-se explorar habilidades necessárias a um falante da língua espanhola, comunicativa ou linguística podendo ampliar a capacidade de ler o mundo e a realidade ao seu redor e expressar os pontos de vista.

A escola, na maioria das vezes, é o único lugar onde o estudante tem acesso à leitura cultural, e se esta reduz o texto literário em si, igualando-o a gêneros curtos, diminuindo bruscamente sua importância, o aporte cultural do estudante se limita consideravelmente, e desta maneira, as habilidades que envolvem a cultura, as discursivas, leitoras, entre outras, são nitidamente prejudicadas.

O jovem perde a oportunidade de crescer intelectualmente, com os benefícios proporcionados pela leitura de textos literários. A construção intelectual na escola refletirá na formação da sociedade do porvir. Por isso, é fundamental que haja a exploração de gêneros e textos literários no ensino de línguas para que não haja perdas por parte do aluno pela falta do contato literário.

A EXPERIÊNCIA DO DOCENTE EM FORMAÇÃO LEVADA À SALA DE AULA

Pensamos em alternativas para ensinar língua espanhola através da literatura, nas pesquisas realizadas por meio do PIBIC, e as levamos à prática com a atuação na Escola PREMEN (ESCOLA ESTADUAL HORTÊNSIO DE SOUSA RIBEIRO-Campina Grande). A utilização de textos literários em aulas de língua proporcionou novas dimensões para explorar o processo de cognição do aluno, possibilitando-lhe o diálogo com culturas distintas. Como afirma Albaladejo (2007) tratar de temas universais, promovendo a identificação do leitor com a universalidade dos temas literários em suas apelações humanísticas, por mais diferente que seja da realidade dele constitui uma experiência positiva na formação humana do educando.

A leitura torna o homem completo, a conversação torna o homem alerta e a escrita torna o homem preciso. Eis porque, se o homem escreve pouco, deve ter boa memória; se fala pouco, deve ter mente alerta e se lê pouco, deve ter muita malícia para parecer que sabe o que não sabe” (BACON, 1996 *apud* COMPAGNON, 2009, p.29).

A inserção de textos literários em aulas de LE trabalhou a capacidade de inserir significado ao desconhecido. Através da leitura, ratifica Muniz e Cavalcante (2009), o discente submerge na experiência cultural de outros costumes, maneiras de pensar, interagindo com padrões sociais novos para ele. Portanto, a aplicação da literatura em sua forma e objetivos plenos evita uma transmissão ineficaz

de conhecimentos voltados à estrutura básica do idioma, agregando leitura e cultura para a obtenção de uma comunicação e organização dos aprendizes.

Atendendo aos objetivos dos documentos oficiais PCN(2000), OCEM(2006) e MCER(2002) promovemos nos alunos o desenvolvimento das destrezas exigidas para que sejam considerados competentes na língua meta (ler, ouvir, falar e escrever) e, também, as reflexões proporcionadas pela literatura, nas quais os alunos puderam expressar-se livremente para dar suas opiniões sobre temas polêmicos que exploram o pensamento crítico e, ao mesmo tempo, a gramática, visto que para conseguir se expressar é necessário ter conhecimentos gramaticais.

“Pensar a literatura na sala de aula de espanhol como língua estrangeira é pensar não só na formação crítica do aluno, mas na sua inserção na cultura letrada da língua alvo” (MUNIZ e CAVALVANTE, 2009). Trabalhamos através de textos que propiciam a reflexão qualificativa, estimulante para a imaginação e criatividade do aluno . Construimos, assim, uma interconexão com o mundo, oferecendo ao aluno a capacidade de reconhecer semelhanças e diferenças entre suas próprias ideias e as do outro, elementos cruciais para a inclusão de valores na sociedade estudantil.

A transmissão literária e interacional nas atividades de sala proporcionava prazer e por caminhos lúdicos conseguimos o êxito com a literatura na sala de aula, pois na hora em que o mundo literário entrava em cena era quando adentrava a magia dos sentimentos, emoções, sensações, o momento em que os alunos podiam inserir-se neste mundo fantástico e ficcional que a literatura proporciona.

Com o uso dos materiais literários, desenvolvemos, além do interesse pela língua, a ampliação do senso crítico e pensamento reflexivo, e os alunos procuraram outras obras literárias e obtiveram uma experiência no mundo literário. Os alunos também puderam superar as dificuldades com pronúncia, compreensão auditiva e utilização da gramática, tanto oralmente, como nas escritas criativas.

Assim, se prova que a aula de língua estrangeira vai além de conteúdos gramaticais ou linguísticos, pelos valores culturais, sociais e reflexivos que nela circulam. “A aula de língua, nessa perspectiva, deve ser tomada pela cultura e seus componentes” (ESTEVES, 2012, p.196).

A experiência literária, segundo Compagnon (2003, p. 36, apud CÁRCAMO, 2013) é de fundamental importância para a identificação com a dita literatura:

Segundo o modelo humanista, há um conhecimento do mundo e dos homens propiciado pela experiência literária (talvez não apenas por ela, mas principalmente por ela), um conhecimento que só (ou quase só) a experiência literária nos proporciona. Seríamos capazes de paixão se nunca tivéssemos lido uma história de amor, se nunca nos houvessem contado uma única história de amor?

O grande desafio foi amenizar a rejeição pela literatura que tinham os alunos e despertar a vontade e o prazer pela leitura literária, que é fundamental para que exista o leitor. O prazer literário pode aparecer em qualquer momento da vida, para os estudantes, esta foi a oportunidade de ver o mundo literário de maneira diferente e ter, a partir dela, uma experiência que despertou a curiosidade e a afini-

dade. Esta vivência esteve relacionada com a ludicidade em atividades cotidianas como as aulas, e por que não utilizar o trabalho corporal, desinibido e espontâneo proporcionado pela literatura? Pois assim como menciona Cárcamo (2013), recordando a Antonio Candido: “A literatura não se ensina; se pratica”.

RESULTADO DA OFICINA EXTRA SALA TRABALHADA COM A LITERATURA COM O GÊNERO POESIA

O subprojeto do PIBIC: Leitura, Competência literária e Ensino de Espanhol, em parceria com o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência), desenvolveu na escola PREMEN (Campina Grande), oficinas relacionadas à cultura hispânica em geral, executado por seis monitores que trabalharam temas diversos com os alunos do terceiro ano do ensino médio. O resultado final das oficinas foi exposto através de uma competição de conhecimentos referentes ao vestibular (ENEM) e a apresentação de números artísticos por cada turma.

Nesta proposta com o gênero poesia, executada na escola PREMEN foram detectados os possíveis problemas em trabalhar com a literatura nas aulas de espanhol, primeiro não se tinha tempo suficiente e segundo os alunos não queriam desenvolver uma oficina com literatura, porque não acreditavam que conseguiriam uma das primeiras colocações, na competição proposta pela escola, apresentando algo literário. Meios de superar estas dificuldades iniciais foram realizados de maneira lúdico-dinâmica, exercida a fim de superar a resistência dos alunos em relação à literatura.

Não nos restringimos à sala de aula, saímos em direção à quadra de esportes da escola, visto que o espaço em sala era pequeno, pela quantidade de jovens e cadeiras existentes na sala, optamos por fazer a parte prática de encenações na quadra de esporte, onde os alunos se sentiram mais a vontade para se expressar, visto que se tratava do gênero poesia. Exploramos também a música e a dança para chamar um pouco mais da atenção dos alunos, porém, sempre com o foco na literatura. Foram exploradas poesias e encenações, como elementos do literário, mas também atendendo aos pedidos dos alunos, envolvemos músicas e dança, em menores proporções, pois o foco foi o literário. Ao contrário do que os alunos pensaram, conseguiram a medalha de prata da competição, e vale salientar que o primeiro lugar também se deu ao universo literário, com a apresentação de uma peça de teatro adaptada do filme ‘Amantes pasajeros’ de Almodóvar (Espanhol). Neste sentido, sabemos que o menos importante é a colocação, já que o aprendizado é a maior conquista para o estudante.

A proposta feita com a turma D (supervisada por mim) foi um sarau poético musical com a intenção de desenvolver o hábito de ler literatura, destacando a hispânica e lusófona, despertando o apreço literário. O sarau propôs a intertextualidade entre grandes poetas como Francisco de Quevedo e Luís de Camões em um dos poemas, “Definición del amor”. Também contemplou outros autores como Manuel Machado e Mario Benedetti, que são referências no que se refere à poesia hispânica. Dois dos poemas foram de autoria própria e tanto os poemas como as canções escolhidas seguiram o tema “amor”.

Os autores são de países diversos como Espanha, Uruguai, Portugal e Brasil promovendo a interculturalidade, de forma que apresentaram os poemas em uma estrutura bilíngue trazendo a conexão

com a língua materna. Os cantores escolhidos são Mexicanos (Maná e Belinda), Espanhol (Alejandro Sanz) e Colombiana (Shakira) para dar o movimento sonoro do sarau, as músicas que aparecem tanto na parte inicial, quanto na intermediária e final do sarau são conectadas ao tema do poema declamado anteriormente ou posteriormente, em geral, relações de amor conflituosas emocional e sentimentalmente. A duração do sarau foi de cerca de quinze minutos.

Dessa forma, analisamos os pontos favoráveis da utilização da literatura como instrumento de ensino de espanhol na prática didática. A pronúncia e a fluência dos alunos que declamaram os poemas e cantaram no coral final, e a espontaneidade de expressão na língua meta dos que fizeram as encenações melhoraram em cerca de oitenta por cento. Além do interesse pela língua, a ampliação do senso crítico e pensamento reflexivo, os alunos procuraram outras obras literárias, assim, percebemos as vantagens em trabalhar literatura em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos estudos, observamos que o ensino de língua e literatura foi, tradicionalmente, tratado isoladamente e que alguns docentes seguem com a mesma perspectiva até hoje. No entanto, constatamos que a união entre ambas é um fator positivo nas aulas de ELE (Espanhol Língua Estrangeira), despertando o interesse do aluno. Língua é cultura e esta por sua vez também é literatura, trabalhar com materiais literários é também trabalhar seus expoentes e explorá-los. De acordo com os fatos mencionados, pode-se dizer que a literatura em aula de língua espanhola funciona como um recurso didático cultural, cheio de atributos favoráveis no ensino-aprendizagem, pois permite uma atualização no processo de aprendizagem do aluno, trazendo aspectos comunicativos, reflexivos, críticos, culturais, linguísticos, sociais, etc. da língua enriquecendo-os e tornando-a mais atrativa e comunicativa. Quando bem utilizada, a ferramenta literária age a favor do docente e a aula resulta em um mundo totalmente novo para o aluno.

Sendo assim, a literatura nas aulas de ELE tem uma elevada importância no desenvolvimento cognitivo e sociocultural do aluno. A literatura ajuda no concernente à formação humana do indivíduo, em relação à construção do caráter e dos valores, atualizando a consciência e a inteligência do cidadão, além da questão de torná-lo competente na língua meta. A experiência prática com o PIBID testifica a possibilidade real do uso da literatura conforme a teoria estudada, como ferramenta didática no desenvolvimento de diversas habilidades que ajudam no processo de consolidação da competência comunicativa.

REFERÊNCIAS

ALBALADEJO GARCÍA, María Dolores. Cómo llevar AL aula de ELE: de La teoría a La práctica. MarcoELE: **Revista de didáctica**, N°5, 2007. Disponível em: <<http://www.marcoele.com/num/5/02e3c099fc0b3-8904/albaladejo.pdf>>.

ALBUQUERQUE, Thays; SILVA, Tiago. Como trabalhar a Literatura em aulas de Língua Estrangeira? IN: Nóbrega, Daniela (org). **Formação docente em línguas estrangeiras: reflexões teóricas e práticas**. pág. 131- 140. Campina Grande: EDUEPB, 2013.

AMBASSA, Camille. Algunas preocupaciones didácticas y metodológicas en la enseñanza de literatura en clase de ELE. **RedELE** (Revista Electrónica de Didáctica/ Español Lengua extranjera). Disponível em: <http://www.educacion.gob.es/redele/revistaRedEle/2006/tercera.html>

AVENTÍNFONTANA, Alejandra. **El texto literario y la construcción de la competencia literaria en E/LE**. Un enfoque interdisciplinario. Universidad Autónoma de Madrid, Escuela superior Empresarial de comunicación y negocios, S.L. (ESERP), 2004.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação <édia e Tecnológica. Conhecimentos de Língua Estrangeira Moderna, In: _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, 2000.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares nacionais para o Ensino Médio**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf

CÁRCAMO, Silvia. **Debates de La actualidad**: literatura y formación de profesores. Abchache ano 3 nº 4-1 semestre 2013. Disponível em: <http://www.hispanistas.org.br/arquivos/revistas/sumario/revista4/73-85.pdf>

COMPAGNON, Antonie. **Literatura para quê?** Tradução: Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

CONSEJO DE EUROPA, **Marco común Europeo de referencia para las lenguas**: aprendizaje, enseñanza, evaluación, Madrid, Instituto Cervantes, Anaya, Ministerio de Educación Cultura y deporte, 2002. Disponível em: <https://www.forem.es/assets/files/mcerl.pdf>.

ESTEVES, Antonio Roberto (2012). Formas de ler: a literatura (e a cultura) na formação do professor de Espanhol Língua Estrangeira. In: MILREL, Isis; RODRIGUES, Márcia Candeia (Orgs.). **Ensino de língua e literatura**: Políticas, práticas e projetos. Campina Grande: Bagagem/UFCG. p.191-203.

MENDONZA FILOLA, Antonio. **La educación literaria.** Bases para la formación de la competencia lecto-literaria (2008). Disponível em: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/300233.pdf>

SANTOS, Ana Cristina dos. **A Formação do Professor e a compreensão Leitora do texto literário.** UERJ 2006. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xcnlf/7/01.h>

A AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE OBSERVAÇÃO A PARTIR DA ÓPTICA DO FUTURO PROFESSOR DE INGLÊS

Aline de Cantalice MENDES (UEPB)
Telma Sueli Farias FERREIRA (UEPB)

Resumo

Este trabalho propõe desvelar sobre a avaliação que faço acerca dos estudos teóricos e momentos de observação nas escolas e suas contribuições para o desenvolvimento do futuro docente de língua inglesa. Visto que, conforme Pimenta (2011), este componente curricular contribui para a aprendizagem da profissão docente e que, de acordo com Perrenoud (2000), existem competências necessárias para a formação desses profissionais, percebe-se a importância dessa disciplina, pois une teoria com a prática. Para a realização desta pesquisa foram investigados dois momentos, o primeiro com as abordagens teóricas do Estágio Supervisionado III, na qual, foram realizadas em sala de aula na Universidade Estadual da Paraíba e o segundo com as monitorias de professores de uma escola pública da cidade de Campina Grande. No final das aulas de estágio e das monitorias, obtive resultados satisfatórios, pois notei um desenvolvimento positivo das práticas docentes dos professores em formação inicial.

Palavras-chaves: Formação Docente Inicial. Estágio Supervisionado. Língua Inglesa.

INTRODUÇÃO

Atualmente, os professores estão cada vez mais desmotivados com sua profissão, mostrando, assim, aos futuros professores as dificuldades encontradas na mesma, levando-os para próximo da realidade das escolas públicas, mostrando para os alunos-professores os aspectos relacionados ao funcionamento das escolas.

A partir das observações das aulas da disciplina de Estágio Supervisionado III¹ da Universidade Estadual da Paraíba ficou clara sua importância para o desenvolvimento dos futuros profissionais da docência, o que nos motivou a realizar esta pesquisa de forma a investigar como os estudos teóricos e as observações das monitorias contribuem para a formação inicial desses profissionais.

Esses estudos teóricos foram baseados em Pimenta (2011) que trata da importância dessa disciplina para o desenvolvimento dos futuros professores e Perrenoud (2000) que fala das competências necessárias para a formação inicial desses profissionais da docência. Em outras palavras, esses estudos serviram como base para que os alunos-professores pudessem entender os propósitos da disciplina de estágio e para que no momento das observações pudessem se colocar de maneira mais crítica, de modo que percebessem que não estavam observando os professores mais experientes apenas para apontar seus erros, mas para tentar achar possíveis soluções, assim como se por no lugar deles, dizendo o que faria se fosse o professor regente da turma observada.

1 As disciplinas de Estágio Supervisionado I e III correspondem à observação do ensino fundamental e médio respectivamente; e as disciplinas de Estágio Supervisionado II e IV correspondem à regência nesses dois níveis de ensino nesta referida instituição.

Para a realização dessa pesquisa foram investigadas as aulas teóricas que ocorreram em sala de aula na Universidade Estadual da Paraíba e as aulas de língua inglesa de professores de uma escola pública de Campina Grande que já exercem o magistério. Foram observadas para saber como esses dois momentos contribuem para a formação inicial de futuros professores.

Essa pesquisa encontra-se dividida em tópicos, na qual, primeiramente temos a fundamentação teórica, com as abordagens dadas por teóricos como Pimenta (2011) e Perrenoud (2000), logo após a metodologia, que apresenta os métodos usados para a realização dessa pesquisa, o próximo são os resultados e discussões, na qual são analisados os dados recolhidos e finalmente a conclusão.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesse tópico iremos abordar os pontos que correspondem à divisão dos dois momentos da disciplina de Estágio Supervisionado III separadamente. O primeiro, na qual correspondeu aos estudos teóricos realizados na universidade, na qual teve como objetivo principal abordar a importância dos estudos teóricos para a formação de profissionais mais reflexivos, para, então desvelar sobre os momentos de observação das monitorias, que se deram a partir das observações de profissionais que já exercem o magistério, que em outras palavras correspondeu à observação da teoria na prática.

Estudos Teóricos na Disciplina de Estágio

O Estágio Supervisionado é muito importante para a formação docente, pois é nessa etapa que o aluno-professor “mostra sua criatividade, independência e caráter” (BERNARDY, 2012 *apud* BIANCHI *et al*, 2005). É na disciplina de estágio que o aluno-professor define que caminho deseja seguir, já que é nessa hora que o discente conhece a realidade de uma escola pública, assim como a realidade da profissão.

Pimenta (2011, p. 99-100) concorda com esse ponto de vista de que o Estágio Supervisionado é o momento de formação do profissional, pois compreende o “estágio como oportunidade de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional”. Assim, percebemos que é nesse momento que o aluno se define como professor, iniciando, assim, sua vida como um profissional da docência.

Dessa forma, percebemos que o Estágio Supervisionado contribuiu para o desenvolvimento docente, pois possibilita que o aluno-professor se torne um profissional mais reflexivo (PERRENOUD, 2002, p. 9) por meio de discussões e trocas de experiências em sala de aula. Podemos considerar, dessa forma, que o estágio é uma importante etapa para a formação docente, pois é através dessa disciplina que poderemos nos tornar profissionais dessa profissão.

Para esse fim, temos que considerar a importância da reflexão antes, durante e depois da ação, pois, de acordo com Perrenoud (2002, p. 13), “a autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma *grande capacidade de refletir em e sobre a ação*” (grifo do autor). Por esse motivo, podemos considerar que o profissional reflexivo tem mais oportunidades de evoluir em sua profissão.

Entretanto, se considerarmos a profissão da docência, esse autor acredita que mesmo havendo estudos teóricos nas universidades, essa teoria não cumpre o papel comparável à formação de outras profissões, como, por exemplo, engenheiros, médicos, entre outros. Dessa forma, temos que a teoria nos oferece suporte não soluções, pois não existem receitas que o professor possa seguir em um momento de dificuldade em sala de aula.

Entendemos, assim, que o “professor dispõe de pouco tempo para repensar todas as ações passadas, presentes ou futuras, as quais mereciam uma atenção maior” (PERRENOUD, 2002, p. 37). Assim, percebemos a importância das disciplinas teóricas para fazer com que o aluno-professor se torne um profissional reflexivo da docência.

Momentos de Monitoria

Sabemos que existem outras disciplinas teóricas pedagógicas no curso de Letras-Inglês como, por exemplo, prática pedagógica, mas o Estágio Supervisionado é considerado muito importante, pois é essa disciplina que nos fornece a possibilidade de relacionar os estudos teóricos e metodológicos para a compreensão da escola (PIMENTA, 2011, p. 102), unindo, dessa forma, a teoria com a prática.

Entretanto, Pimenta (2011, p.100) também considera insuficiente a disciplina de estágio, pois acredita que as instituições de ensino superior estão em condições precárias, pois em muitas universidades existem um grande número de alunos matriculados nessa disciplina e o professor da disciplina não disponibiliza de tempo suficiente para acompanhar individualmente cada estagiário no exercício de sua prática. Essa autora acredita que não é muito positivo que o estágio represente uma longa carga horária como uma atividade ter-

minal dos cursos de formação, dizendo que seria mais vantajoso que essa disciplina deveria ter sua carga horária distribuída ao longo do currículo, mas, para ela, os professores universitários dificultam que essa ideia seja utilizada.

Podemos dizer, ainda, que, para Pimenta (2011, p. 104), muitas vezes os professores dessa disciplina não estão preparados ou não se comprometem com o Estágio Supervisionado, pois, algumas vezes, eles próprios desconhecem a realidade das escolas públicas, já que estão muito envolvidos no ensino superior, dessa forma têm o estágio como um fardo. Desse modo, temos que, de acordo com Pimenta (2011, p. 101-102):

A fragmentação do estágio daí decorrente impede ou dificulta a visão da vida escolar e do ensino como um todo, do sistema de ensino e de educação, tornando quase sempre essa prática curricular insuficiente para a compreensão das debilidades constatadas e mesmo para a projeção de alternativas de superação destas.

Entretanto, mesmo diante desta realidade que não contribui para que o estágio se realize de forma efetiva, esta disciplina pode ser considerada, para quem está em formação inicial, um espaço que possibilita as trocas de experiências pedagógicas vividas e observadas no decorrer do curso e, ainda, uma forma de aprendizagem da profissão docente por meio das relações sociais (PIMENTA, 2011, p. 103) na escola observada e nas discussões em sala. Entretanto, os alunos dessa disciplina muitas vezes não entendem essa função do estágio, o que torna difícil a dinâmica do Estágio Supervisionado.

Podemos considerar que o estágio tem a função de relacionar a universidade com a escola pública e com os estudos teóricos. Dessa forma, existem algumas competências que os professores em formação precisam saber como, por exemplo, de acordo com Perrenoud (2000, p. 26), o professor deve conhecer os assuntos que irá aplicar em sala e organizar a aula de modo a cumprir os objetivos da disciplina, mantendo o aluno interessado na aprendizagem.

Esse autor acrescenta, ainda, que para que a aprendizagem se der de forma positiva, o professor deve envolver o aluno em sua aprendizagem, fazendo-os entender que também são responsáveis pelo que aprendem, usando de sequências didáticas para a produção de um gênero textual que motive os alunos a participarem e, a partir de aulas que faça com que os alunos se identifiquem, ou seja, que traga a realidade vivida pelos mesmos.

METODOLOGIA

Este trabalho foi desenvolvido a partir dos tipos de pesquisa dados por Gonsalves (2001), na qual, foi realizado um estudo de caso, inserido em uma abordagem qualitativa por uma estudante da disciplina de Estágio Supervisionado III do curso de Letras-Língua Inglesa da Universidade Estadual da Paraíba na cidade de Campina Grande. Visando avaliar como os estudos teóricos e os momentos de monitorias contribuem para o desenvolvimento do futuro professor de Inglês.

Foi observado que as aulas de Estágio Supervisionado III foram divididas em dois momentos, o primeiro em sala de aula, através do qual, os alunos-professores participavam dessa disciplina

por meio de seminários semanais em grupos a partir dos textos – Prática reflexiva: chave da profissionalização do ofício; Da reflexão da ação a uma prática reflexiva; Por que o estágio para quem não exerce o magistério: o aprender a profissão; Por que o estágio para quem já exerce o magistério: uma proposta de formação continuada; Organizar e dirigir situações de aprendizagem; Administrar a progressão das aprendizagens; Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; Informar e envolver os pais; Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.

Após as discussões eram realizadas atividades que faziam com que todos os alunos-professores participassem dos debates em sala e discussões dos textos, e não apenas o grupo responsável pela a apresentação, pois no final de cada apresentação eram realizadas atividades com questões que foram discutidas em sala, sendo que foram realizadas cinco atividades, na qual, cada valia um ponto para no final somar com os cinco pontos da apresentação, assim, no final da primeira unidade todos os alunos teriam sua primeira nota.

O segundo momento correspondeu ao das monitorias, na qual, os alunos-professores observavam, semanalmente, as aulas de professores que já exercem a profissão, para então, postar em um *blog*, na qual, foi criado pela a professora da disciplina com o propósito de que os alunos-professores possam compartilhar suas experiências, opiniões e comentários acerca das aulas observadas. Essas postagens faziam parte, também, das avaliações, sendo que elas corresponderam à primeira nota dos estudantes de Estágio Supervisionado III.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesse tópico iremos desvelar sobre os resultados dessa pesquisa para saber se nosso objetivo de investigar como os momentos de estudos teóricos e das monitorias contribuíram para a formação do futuro profissional da docência. Dessa forma, esse tópico se encontra dividido em análise dos estudos teóricos e das monitorias.

Análise dos Estudos Teóricos

O Estágio Supervisionado é uma exigência da Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDB) de nº 9394/96 nos cursos de formação de docentes, na qual determina que a disciplina de estágio deva associar a teoria com a prática. Assim, percebemos que essa disciplina é muito importante para a profissionalização docente, pois, segundo Pimenta (2011, p. 127), “o estágio passa a ser um retrato vivo da prática docente”.

Sendo assim, compreendemos que o Estágio Supervisionado é muito importante, pois fornece aos futuros professores um primeiro contato com a realidade nas escolas públicas. Dessa forma, nas aulas dessa disciplina houve também a possibilidade de discussões em sala, na qual, os alunos-professores davam seus pontos de vista sobre as aulas monitoradas e sobre os textos teóricos lidos, o que fazia com que todos os alunos junto com a professora orientadora discutissem e refletissem sobre essas experiências.

Essas discussões, assim como as reflexões sobre essas experiências são pontos defendidos por Pimenta (2011, p. 127), que diz que o professor orientador deve, á luz da teoria, refletir sobre as teorias para trazer para os futuros professores um novo conhecimento

sobre a prática docente. Após essas discussões, eram realizadas atividades que faziam com que todos os alunos, até mesmo aqueles que não eram responsáveis pela apresentação do texto teórico, a expressar suas opiniões sobre o tema discutido em sala e ter liberdade em expor sua visão de como os estudos teóricos veem sendo aplicado na prática e como podem ser aplicados em sua realidade como profissional da docência.

Assim, as monitorias e os textos teóricos abriram a possibilidade de discussões sobre a realidade e o contexto das escolas, pois é importante conhecer a realidade dos alunos para aplicar uma aula que seja apropriada para o seu contexto. Sendo assim, entendemos que o Estágio Supervisionado possibilita que os alunos que não exercem o magistério aprendam com aqueles que possuem experiência com a prática docente (PIMENTA, 2011, p. 103).

Dessa forma, entendemos que existem também algumas dificuldades existentes nessa disciplina, pois, muitas vezes, os professores observados estão desmotivados com a profissão, fazendo com que os futuros professores fiquem assustados com essa realidade.

Vimos, então, que o Estágio Supervisionado contribuiu para que os alunos-professores tenham certeza de que escolheram o caminho certo e que, assim, continuarão motivados a seguir em frente, mesmo que aqueles professores que são mais experientes estão desmotivados, não significa que os futuros professores também ficarão. Essa é uma importante contribuição que a disciplina de estágio fornece, pois, dessa forma, eles poderão se tornar melhores professores, trazendo uma nova realidade para essa profissão. Para esse fim, as aulas de Estágio Supervisionado possibilitaram, também, fornecer, aos futuros professores, estudos teóricos sobre as competências neces-

sárias para ser um profissional da docência. De acordo com Perrenoud (2000, p. 27), o professor tem que ser capaz de avaliar a situação de seus alunos e adequar as aulas para facilitar seu aprendizado, já que cada aluno aprende de forma diferente, fazendo, dessa forma, que os alunos se mantenham motivados em aprender um idioma estrangeiro, no nosso caso o inglês.

Fomos capazes de produzir nossa primeira introdução de uma sequência didática que, segundo Dolz *et al* (2004) traz a possibilidade de realizar uma atividade que busca no final a produção de um gênero textual, o que contribuiu para a reflexão de como nossas aulas como professores poderiam ser realizadas para manter os alunos motivados na aprendizagem. Esses textos possibilitaram discussões em sala sobre a importância dessa disciplina, além de, trocas de experiências da disciplina de Estágio Supervisionado III assim como dos anteriores.

Análise das Monitorias



Interface do *Blog* de reflexão das monitorias

Segundo Perrenoud (2000, p. 57), cada turma é diferente, então, o que funciona para uma pode não funcionar em outra, o que nos mostrou a importância em conhecer a turma, na qual iremos trabalhar. Dessa forma, podemos destacar a importância das monitorias para o aprendizado da docência, pois é essa parte da disciplina de Estágio Supervisionado que contribui para a profissionalização dos futuros professores.

Nesse momento, os alunos dessa disciplina puderam fazer as observações e refletirem em sala de aula e no *blog* de estágio, utilizando os textos teóricos como base para as monitorias. Entretanto, as observações não puderam ser realizadas com o tempo previsto, pois houve feriados nas escolas que interromperam o avanço das monitorias, desse modo, foram observados apenas seis encontros nas escolas públicas.

Mesmo com as poucas monitorias, o estágio contribuiu para que os alunos-professores aprendessem mais sobre a escola e sobre a profissão. Sendo assim, percebemos a importância de está envolvido com a realidade da escola, pois, dessa forma, vimos que devemos ser profissionais para poder trazer interesse e motivação para os alunos.

Na sociedade atual, percebemos que os alunos estão, cada vez mais, desinteressados na aprendizagem, mas eles têm que entender que também são responsáveis pelo que aprendem, pois, segundo Perrenoud (2000, p. 24), os alunos aprendem o que eles consideram importante para a sua realidade. Sendo assim, o estágio contribuiu para que os futuros professores vissem a importância que suas aulas representam quando os professores planejam aulas, na qual, os alunos possam contribuir com seus próprios objetivos.

A partir dessas discussões em sala e das monitorias ficou claro que o Estágio Supervisionado é muito importante, além de trazer contribuições como, por exemplo, a formação de profissionais mais reflexivos por meio de troca de experiências e de reflexões dadas a partir das opiniões e pontos de vista expressas no *blog* da disciplina. Entretanto, esse caminho não é tão fácil, pois é nesse momento que alunos em formação dessa disciplina percebem as dificuldades existentes nessa profissão, fazendo com que muito deles desistem de seguir sendo profissionais da docência. Dessa forma, o Estágio Supervisionado continua sendo uma disciplina importante, pois é no estágio que os futuros alunos-professores ficam certos de que esse é o caminho que eles querem seguir.

Sendo assim, o estágio contribui tanto para o aprendizado da profissão quanto para dar continuidade à docência, pois permite que o futuro professor se torne um profissional mais competente,

melhorando, assim, a educação do Brasil. Vimos que a disciplina de estágio contribui, também, para a motivação dos futuros professores, pois aqueles que continuam querendo se tornar professores depois de passar pela as dificuldades no estágio irão desejar que as suas aulas fossem diferentes, ou seja, saíram para se tornarem melhores professores.

Notou-se, dessa forma, a importância do Estágio Supervisionado para a formação docente, já que foi possível identificar que os alunos-professores desenvolveram um maior senso crítico e reflexivo em relação a sua própria atuação como profissionais da educação, fazendo-os pensar como será o próximo estágio, na qual, eles atuaram como professores de uma turma do ensino médio e terão que aplicar uma sequencia didática com o intuito de desenvolver a sua formação docente, para, então, se tornarem profissionais em sua área de atuação.

CONCLUSÃO

Este trabalho teve como objetivo investigar como os estudos teóricos e os momentos de observação das monitorias contribuíram para a formação dos futuros professores. Nesse sentido, foi observado que a disciplina de Estágio Supervisionado contribui de diversas formas para a profissionalização docente. Dessa forma, obtivemos resultados satisfatórios, o que nos mostrou que essa disciplina é muito importante para a formação de profissionais, pois ficou claro que a maneira que as aulas de estágio foram divididas contribuiu, também, com o desenvolvimento crítico e reflexivo dos futuros professores.

Nos momentos de observação das monitorias possibilitaram que os alunos-professores dessem suas opiniões sobre a prática docente de professores mais experientes. O que nos mostrou o desenvolvimento dos alunos, dessa disciplina, nos momentos de discussões em sala, assim como nas postagens no *blog*.

Ficou perceptível que essa disciplina exerce um papel muito importante para a profissionalização, além de que alcançou os objetivos programados na ementa do curso, que seria conduzir os professores em formação inicial a assumirem um posicionamento crítico-reflexivo em relação ao processo de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira no contexto do ensino médio, assim como uma postura crítico-reflexiva frente ao trabalho docente na sociedade contemporânea.

Desta forma, entendemos que essa disciplina traz um importante aprendizado da profissionalização docente para os alunos-professores, já que de acordo com Pimenta (2011, p. 99-100), a disciplina de Estágio Supervisionado contribui para o desenvol-

vimento do aprendizado docente da profissão, além da construção da identidade profissional. Sendo que, para esse fim, essa disciplina possibilita um maior envolvimento da universidade com a escola.

Sendo assim, vimos que, a partir das aulas de Estágio Supervisionado e das postagens no *blog* dessa disciplina, houve um desenvolvimento do pensamento reflexivo dos alunos-professores, na qual, Perrenoud (2002) defende que é importante para um profissional docente refletir antes, durante e depois de fazer algo em sala.

REFERÊNCIAS

BERNARDY, Katieli. **Importância do Estágio Supervisionado para a Formação de professores**. 2012. Disponível em: <http://www.unicruz.edu.br/seminario/downloads/anais/ccs/importancia%20do%20estagio%20supervisionado%20para%20a%20formacao%20de%20professores.pdf>. Consultado em: 28 de Novembro de 2014

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de Dezembro de 1996.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: Apresentação De Um Procedimento**. In: ROXO, R.; CORDEIRO, G. S. Campinas, Mercado de Letras, 2004.

PERRENOUD, Phillippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artimed, 2000.

_____. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor:** Profissionalização e Razão Pedagógica. Porto Alegre: Artimed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2011.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: DISCUSSÕES TEÓRICAS EM SALA DE AULA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL

Adriana de Souza SANTOS (UEPB)
Telma Sueli Farias FERREIRA (UEPB)

Resumo

Segundo Perrenoud (2000) e Pimenta e Lima (2011), todo educador sempre tem algo a aprender perante as necessidades do ensino e por isso sua aprendizagem não pode deixar de ser contínua. Sendo assim, este trabalho objetiva desvelar sobre a importância das discussões teóricas em sala de aula na disciplina de Estágio Supervisionado III para a formação inicial de professores. As discussões foram realizadas na Universidade Estadual da Paraíba - Campina Grande, com a participação de dez estudantes do curso de Letras Língua Inglesa e da professora ministrante. Foi tomado como embasamento teórico Perrenoud (*op. cit.*) acerca das competências de um professor em sala de aula e Pimenta e Lima (*op. cit.*) e a importância do estágio supervisionado para professores em formação inicial. As discussões mostraram o envolvimento dos participantes nas discussões em relação a como um professor pode aprender cada vez mais quando seus conhecimentos não se limitam a teoria que foi oferecida em sala de aula.

Palavras-chave: Formação Inicial. Estágio Supervisionado. Discussões Teóricas.

INTRODUÇÃO

Todo professor em formação inicial sonha com a aula perfeita quando se fala em assumir a responsabilidade de uma sala de aula. Mas sonhar não é o suficiente. Esse profissional tem vários caminhos a percorrer no trajeto até alcançar o objetivo de uma aula criativa e com resultados positivos.

Preparar o professor em formação inicial na prática para exercer o magistério é tão essencial quanto fornecer todo o embasamento teórico para uma boa desenvoltura em sala de aula. E para que isso ocorra não se pode limitar o conhecimento no ensino superior, mas inserir-se no contexto escolar para conhecer a realidade enfrentada pelos professores. Tentar aplicar a teoria estudada na prática docência é uma forma de interagir e integrar no ambiente escolar para desenvolver o ensino-aprendizagem dos professores em formação (FILHO, 2010).

Diante desta realidade, assim como nos fala Filho (*op. cit.*), é essencial que no estágio supervisionado haja o contato do estagiário com a realidade do ensino e como ela é aplicada na escola. Não basta ter conhecimentos teóricos e não saber como ensinar ou aplicar métodos de ensino. Deparar-se com situações reais não tem descrições teóricas diretas como uma “receita de bolo” e esperar que o resultado final seja igualmente como se foi planejado. No entanto, a teoria em si ajuda a preparar o indivíduo a como lidar com determinados momentos em sala de aula através de experiências vividas por professores que já atuam na área.

Filho (*op.cit.* p. 2) ressalta a importância da junção da teoria com a prática, articulando ambas para que não sejam isoladas no

ensino de formação de professores. Com isso, a prática será mais bem valorizada em sua realização no momento em que se buscam suportes teóricos para se “desenvolver e escolher metodologias e abordagem para utilizar em sua prática bem como valorizar e explorar a cultura, conhecimento e a realidade de seus alunos”.

O estágio supervisionado é uma oportunidade oferecida, segundo Bernardy (2012), àqueles que querem adquirir prática profissional e exercer tudo aquilo que foi estudado na teoria e que o professor em formação inicial passa a entender a realidade do atuante, além de adquirir enriquecimento pessoal e profissional na exercitação de sua profissão.

Com isso, este trabalho tem como meta desvelar a importância das discussões teóricas em sala de aula na disciplina de Estágio Supervisionado III para a formação inicial de professores, objetivando torna-los educadores competentes, buscando unir teorias como Perrenoud (2000) e Pimenta e Lima (2011), entre outros autores, e seus respectivos estudos sobre a importância da união da prática com a teoria no estágio supervisionado.

Dividido em cinco tópicos neste trabalho se encontra: fundamentação teórica; metodologia; resultado e discussões; conclusão.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Tomando como base teórica os textos discutidos em sala de aula entre outros teóricos que contribuem para a discussão deste tópico, como Schön (1992), Perrenoud (2000; 2002), Filho (2010), Pimenta e Lima (2011) e Stahl e Santos (2012), será discutidos questões sobre a importância da teoria e prática na preparação e competência do professor em formação inicial.

Entendemos que a universidade é responsável pelo ensino formativo contínuo para os professores-alunos que irão desenvolver competências e adquirir conhecimentos, e conseqüentemente, entrarem em contato com a realidade enfrentada no ensino (STAHL e SANTOS, 2012). Ressaltando o fato de que se o professor-aluno tem em mente as dificuldades e desafios que serão enfrentados ao longo das práticas de estágios, Stahl e Santos (*op. cit.*) dizem que haverá, por parte dos mesmos a busca em desenvolver novas estratégias em sala baseados em aportes teóricos e experiências, aprendendo como estruturar seu conhecimento, postura e competências em sala de aula.

As discussões realizadas em sala de aula para esses novos atuantes da docência, ajuda no aprofundamento de conhecimento teórico, “proporcionando o professor-aluno momentos de reflexão, pesquisa e investigação” para o seu conhecimento (*op. cit.*, p.13). Todo professor precisa repensar sua prática de ensino, principalmente quando se fala do professor atuante perante a disciplina do estágio supervisionado, pois esse momento pode contribuir para o ‘pensar’ em suas ações em sala de aula e refletir suas atitudes em sala (PIMENTA; LIMA, 2011). Uma das zonas de conforto de professores atuantes é a “não-busca” por embasamentos teóricos de práticas docentes ao

findar seu curso superior, pensando-se que o que foi estudado em seu tempo de curso é o bastante para torna-lo um bom profissional atuante (*op. cit.*, 2011).

Destacando a importância da teoria e do conhecimento de mundo como reforço para o professor-estagiário que já atua na área de ensino quando diz que

A base dos processos de reflexão dos professores é constituída por seus saberes adquiridos formal e informalmente. A formação contínua estaria assim a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento capaz de oferecer a fundamentação teórica necessária para a articulação prático-crítica em relação ao aluno, à escola, à profissão e à sociedade (*op. cit.* p. 131)

O professor em formação deve sempre pensar, repensar e organizar suas atitudes, buscar entender seu ambiente de ensino e sua prática, sempre se questionando sobre suas ações e teorias estudadas e como elas podem servir para melhorar o profissional em sua atuação. E com isso, a universidade tem seu papel importante ao colocar seus alunos em contato com o ensino das escolas através do estágio supervisionado. Relacionar a teoria estudada com a prática compartilhando experiências vividas na sala de aula é essencial para a formação do profissional permitindo que o mesmo busque sempre se aperfeiçoar como tal (*op.cit.*, p. 139-140).

Em relação à formação de professores, que ainda não atuam no magistério, Pimenta e Lima (*op. cit.*) falam que a pesquisa é essencial para a formação dos mesmos na prática de estágio, pois o conhecimento não pode ser limitado às teorias estudadas em sala de aula, mas deve ser aplicada, repensada e renovada com o estágio supervi-

sionado. Assim sendo, tem-se que buscar, pesquisar e promover novos conhecimentos que surgem com o tempo por novos teóricos e ensinadores inovadores para serem adaptadas para o contexto escolar.

Esse é o momento em que o estagiário que não exerce o magistério irá comparar e tentar por em prática o que foi estudado na universidade. Observar a realidade da escola, como o professor atuante se desenvolve perante a turma, a metodologia aplicada, entre outros fatores que, segundo as autoras (*op. cit.*),

[e]ssa formação tem por objetivo preparar o estagiário para a realização de atividades nas escolas, com os professores nas salas de aula, bem como para o exercício de análise, avaliação e crítica que possibilite a proposição de projetos de intervenção a partir dos desafios e dificuldades que a rotina do estágio nas escolas revela (*op. cit.*, p. 102)

Em relação às competências que o professor deve saber para o ensino, seja ele em qualquer situação de ensino, Perrenoud (2000) fala sobre como organizar e dirigir situações de aprendizagem. É essencial que o professor domine o assunto, auxiliando e mobilizando os alunos na aprendizagem, levando em conta o contexto da escola e do aluno para um melhor aproveitamento do ensino, através de sequências didáticas e projetos, visando objetivos que incluam esses alunos e os incentivem a participar ativamente das aulas.

Mas, para o professor saber como guiar a aprendizagem do aluno através de vários recursos e métodos que despertem o interesse deles em se envolver nas aulas, Perrenoud (2002) destaca a importância de conhecer teorias, através de experiências vividas por outra pessoa que possui conhecimentos na área de ensino, quando afirma que

[...] um profissional deve reunir as competências de alguém que elabora conceitos e executa-os: ele identifica o problema, apresenta-o, imagina e aplica uma solução e, por fim, garante seu acompanhamento [...] [e que] isso não pode acontecer sem saberes abrangentes, saberes acadêmicos, saberes especializados e saberes oriundos da experiência (*op. cit.*, p. 11)

Entretanto é sabido que, por mais que os professores sejam preparados com saberes para serem capazes de assumir novas posturas em sala de aula, muitos são abortados por regras, programas, horários, entre outros padrões do sistema de ensino. Consequentemente, eles caem em um conformismo que ocorre por falta de autonomia em sala, escondendo suas competências por trás das regras e programas sistematizados (*op. cit.*, p. 12).

Mas todos esses saberes não são suficientes caso o profissional não reflita suas atitudes em sala de aula. Perrenoud (*op. cit.*, p. 13) fala da questão do “refletir em e sobre a ação” e o profissional reflexivo. Sendo assim, não basta apenas refletir por um momento e não mudar sua postura, sem levar em conta tudo o que refletiu e aplicá-la erroneamente como anteriormente.

Para o professor torna-se profissional responsável e autônomo, este teórico (*op. cit.*) diz que ele precisa conhecer que a realidade da reflexão não deve ser considerada como algo do momento, na qual existe a ‘intenção’ de mudar e, por fim, nada acontece. Uma nova identidade deve ser construída com base no que foi refletido, tornando-se um hábito na vida do professor.

O professor que reflete na ação leva em conta o contexto em que o aluno vive e o conhecimento que o mesmo tem a oferecer. Reflete sobre as ações e reações dos alunos, levantando hipóteses e

soluções. O refletir sobre a ação refere-se ao momento depois da aula e pensa no que observou e o que aquilo pode ser levado como exemplo e contribuição para sua prática (SCHÖN, 1992, p. 83). Por isso que a contribuição do estágio supervisionado para a reflexão do professor em formação, segundo Filho (2010), promove um contato direto com a realidade do aluno, da escola e do ensino, proporcionando a união da teoria estudada e discutida com a prática que contribui para a formação do professor.

Pautando-se em todos os teóricos aqui abordados e suas contribuições para a melhor formação do professor como profissional na atuação do magistério, destaca-se a importância da teoria a ser discutida no ensino superior e o contato com a realidade do ensino, uma vez que a teoria nos dá suporte para a atuação como professor competente.

METODOLOGIA

Levando em conta o que já foi discutindo, esse relato foi desenvolvido por uma estudante do sexto período do curso de Letras Língua Inglesa da Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande. Buscando avaliar o uso da contribuição do estudo da teoria para a formação inicial de professores na sala de aula de estágio supervisionado III, essa pesquisa desenvolveu-se de acordo com tipo de pesquisa defendido por Gonsalves (2001), na qual, foi desvelado um estudo de caso.

A ministrante do componente de estágio dividiu a turma e duplas e trios para a discussão em sala de aula baseados em teóricos Perrenoud (2000) a cerca das dez competências apresentadas pelo autor para o professor assumir certas posturas diante de sala de aula e progredir em sua profissão e Pimenta e Lima (2011) quando falam sobre a importância do estágio supervisionado para os que já exercem o magistério, contribuindo para a formação contínua, e estágio para os professores não atuantes com o intuito de ajudar na formação dos mesmos.

As duplas e os trios ficaram responsáveis por apresentarem capítulos dos autores citados e desenvolverem uma discussão baseado no que foi estudado, interligando a teoria com a prática, focando na realidade enfrentada por muitas escolas e suas formas de ensinos. Findando cada discussão, a professora ministrante aplicava uma atividade referente ao texto com o objetivo de sedimentar as discussões orais e possivelmente fazer com que os estagiários participassem ativamente.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante do que foi discutido sobre a importância da teoria em sala de aula para professores em formação inicial e a prática oferecida pelo estágio supervisionado para um contato direto com a realidade do ensino, este tópico busca desvelar resultados e discussões da importância das discussões teóricas ocorridas na UEPB por alunos de Letras-Inglês.

O momento dedicado para cada discussão proporcionou o posicionamento e opinião de todos os envolvidos acerca das contribuições teóricas de pessoas que compartilham ideias de como fazer da sala de aula um momento de ensino diferenciado para a melhor aprendizagem dos alunos.

No decorrer das discussões, os professores em formação inicial junto com a ministrante da disciplina Estágio Supervisionado III compartilharam ideias e experiências de ensino baseado no que já foi vivenciado por alguns que já exercem a profissão, relacionando toda a teoria estudada a cerca das competências de um professor em sala de aula (Perrenoud, 2000) e a importância do estágio supervisionado para professores em formação inicial (Pimenta e Lima, 2011).

A maioria dos participantes que atuam ou já atuaram como professores concluíram que a teoria auxilia em uma melhor desenvoltura como profissional, passando mais segurança em relação à postura, domínio de conteúdo e criatividade para atrair a atenção de seus alunos em sala para o ensino.

Perrenoud (2000) quando fala das competências que os professores devem ter para um melhor ensino, diz que o professor não pode deixar de lado o conhecimento do aluno, mas buscar envolvê-los

em atividades que os incite a participar ativamente das aulas. Para isso, o professor deve dominar conteúdos e ter criatividade para ensinar, levando em conta o contexto do aluno.

Para obter sucesso no que faz o professor, que equilibra a teoria com a prática, reflete sua ação para desenvolver-se como profissional, sem precisar depender só a teoria ou prática. Filho (2010) diz que àqueles que fazem de uma teoria uma receita para o ensino e acreditam que será o suficiente para ensinar, ou àqueles que acreditam já dominarem a forma de ensinar e não buscar novas teorias para melhorar o ensino, eles estarão fadados a falharem de uma forma ou de outra, pois o ensino não é uma receita de bolo em que lerem-se as instruções e tudo vai dá certo no ensino.

Reforçando a ideia de que o estágio supervisionado é um dos fatores que contribuem para a formação do profissional, o autor (*op. cit.*) fala que

[a] formação do professor é um processo que transpõe os limites das salas de aula das universidades, ela não é composta apenas do arcabouço teórico adquirido durante a graduação, mas fazem parte desse processo todas as experiências e práticas vivenciadas pelo profissional durante a sua prática docente. Deste modo, tanto o aprender a profissão docente quanto dar continuidade a mesma faz parte do cotidiano do professor. É dessa forma que o profissional conseguirá sempre fazer a ligação entre teoria e prática (*op. cit.*, 2010).

Como o componente curricular Estágio Supervisionado III é dedicado à observação como um meio preparatório para a atuação do estagiário em sala de aula, as discussões teóricas que se desvela-

ram no decorrer dos encontros que serviram como suporte para os professores em formação para a próxima fase dedicada a aplicação do ensino por parte dos mesmos.

Com o tempo dividido tanto para o estágio de observação quanto para as discussões teóricas, foi possível conciliar as teorias estudadas com a realidade presenciada do ensino, relacionando a importância dos estudos teóricos na formação do professor, tanto o em formação inicial quanto continuada com a sala de aula.

Um professor preparado saberá selecionar conteúdos para se adaptarem as necessidades dos alunos, sabendo lidar com diferentes situações e alunos em sala (PERRENOUD, *op. cit.*). Problemas sempre surgirão, seja o mau comportamento do aluno ou a falta de competências dos professores, uma vez que cada aluno tem uma aprendizagem subjetiva, e assim, erros e obstáculos terão de ser vencidos.

Muitas vezes, o professor esquece que um dia foi aluno e querem ser o dono da razão e detentor do conhecimento de seus alunos, não permitindo que os mesmos apresentem seus conhecimentos de mundo e possam compartilhar o que sabem e vivenciaram, tornando aquele momento em um processo didático. Levando isso em consideração, Perrenoud (*op. cit.*) no primeiro capítulo de seu livro “Dez novas competências para ensinar” fala a respeito do professor que usa o conhecimento prévio do aluno como ferramenta para o ensino, pois

[t]rabalhar a partir das representações dos alunos não consiste em fazê-las expressarem-se, para desvalorizá-las imediatamente. O importante é dar-lhes *regularmente* direitos na aula, interessar-se por elas, tentar compreender suas raízes e sua forma de coerência, não se surpre-

ender se elas surgirem novamente, quando as julgávamos ultrapassadas (*op. cit.*, p. 28)

É preciso que o professor saiba usar seu conhecimento para poder envolver seus alunos em atividades em sala. Um método que pode guiar o professor em relação ao conteúdo, com o objetivo de obter um resultado final, na qual os alunos se envolvam com temas sociais e aprendendo mais sobre a realidade da vida é a aplicação de uma sequência didática, podendo avaliar, segundo Perrenoud (*op. cit.*), se o resultado final foi satisfatoriamente alcançado, de acordo com os objetivos.

De acordo com o autor (*op. cit.*), a sequência didática tem como meta desenvolver atividades que no fim de sua produção haja resultado satisfatório e que a mesma

[...] só e desenvolve se os alunos *aceitarem a parada* e tiverem realmente vontade de saber [...] A dinâmica de uma pesquisa é sempre simultaneamente intelectual, emocional, e relacional. O papel do professor é relacionar os momentos fortes, assegurar a memória coletiva ou confiá-la a certos alunos, pôr à disposição de certos alunos, fazer buscar ou confeccionar os materiais requeridos para o experimento (*op. cit.* p. 36-37)

Envolver os alunos em atividades que os façam perceber a importância de aprender, principalmente quando falamos de uma nova língua, e o mercado de trabalho cada vez mais exigente em relação à aprendizagem de uma língua estrangeira. O despertar do interesse muitas vezes depende do incentivo do professor.

Perrenoud (*op. cit.*) diz que os estudantes já chegam à sala de aula desmotivados, sabendo que vão seguir a “mesmisse” oferecida pelo professor. Uma aula diferenciada, seja no pátio da escola ou um passeio, pode ser o gatilho que muitos alunos precisam para olhar aquela aula como algo novo, na qual há um motivo para se estudar uma língua nova. Às vezes, o aluno está apenas “perdido” no ensino e por isso é comum ouvir que não gostam de uma matéria ou não veem razão e/ou sentido em estudar, por exemplo, o inglês. Um professor preparado, que tem uma bagagem teórica que auxilie na hora de tomar decisões, vai saber guiar esses alunos e mostrar a importância do ensino de uma língua estrangeira para sua vida pessoal ou profissional.

As discussões também serviram para o compartilhamento de experiências, tanto dos alunos que já atuavam na área de ensino quanto aos que não, em comparar o momento do estágio com as teorias estudadas e como elas puderam ser aplicadas para contribuir com a profissionalização do estagiário e ensino. Aprender através das experiências de quem atua na área de ensino possibilita com que o estágio guie o professor em formação, a saber, “o sentido da profissão, o que é ser professor na sociedade em que vivemos, como ser professor, a escola concreta, a realidade dos alunos nas escolas de ensino fundamental e médio, [...] entre outros” (PIMENTA; LIMA, *op. cit.*, p. 100).

Outro momento de grande importância para a aprendizagem do que havia sido discutido anteriormente com a professora e turma era aplicação de exercícios ao findar cada discussão no intuito de buscar a participação interativa dos estudantes envolvidos nas discussões em sala sobre os teóricos e trocas de experiências. Essas atividades individuais serviam para reforçar o que havia sido discutido em

sala, além de avaliar o conhecimento e experiência dos participantes aliados com a teoria.

Conciliando as teorias com o saber da prática, professores em formação inicial e continuada podem mostrar por meios de projetos e ensinamentos diferenciados, por exemplo, que há motivos para aprender uma língua estrangeira. A teoria oferecida serve como um guia para a prática docente, na qual os teóricos compartilham suas experiências como docentes e ideias de como melhorar o ensino.

Findando essa discussão, é relevante destacar que o nosso conhecimento é construído pelo social e histórico, na qual sempre nos deparamos com a dicotomia 'teoria' e 'prática' no intuito de interagirmos com as diferentes visões de mundo, comparando-as e tomando-as como exemplo para construirmos o nosso próprio espaço, que possivelmente, mais adiante, servirá como suporte para a prática de novos professores. Nessa busca de melhorar o ensino, compartilhar momentos e possíveis soluções para a prática do professor é essencial para a motivação de possíveis excelentes profissionais que hoje são simplesmente nossos alunos.

CONCLUSÃO

Findando as discussões aqui formadas em relação à contribuição da discussão teóricas em sala de aula a disciplina Estágio Supervisionado III para a formação inicial dos professores envolvidos na pesquisa, ressalto primeiramente que se tomado como exemplo cada teoria e experiências discutidas em sala, serão formados competentes profissionais destinados a diferenciar o ensino e mostrar a importância do ensino da língua inglesa em sala de aula.

Por meio das discussões promovidas em sala de aula do estágio supervisionado III, pode-se constatar que a teoria é uma base forte e firme para a contribuição da formação dos professores em formação inicial, servindo como uma luz-guia para a profissionalização do profissional.

O estágio supervisionado é um momento em que nos coloca em contato com a escola e ensino, e mesmo para aqueles que já exercem o magistério, essa é a hora de comparar e repensar sua forma de ensino, podendo compartilhar as experiências de antes com as novas que foram aderidas ao longo do estágio e discussões teóricas na sala de aula com os colegas e professora ministrante.

Foram compartilhados momentos de reflexões sobre o ensino e como podemos fazer para melhorarmos. A teoria pode não ser uma “receita de bolo” que nos ensine passo-a-passo do que fazer, mas guia como devemos nos posicionar em diferentes situações e contextos, cabendo a nós escolhermos e adequá-lo as mais diversas circunstâncias enfrentadas na sala de aula.

REFERÊNCIAS

BERNARDY, K. **Importância do estágio supervisionado para a formação de professores.** In: XVII Seminário Interinstitucional de ensino, pesquisa e extensão, 2012. Ruz Alta: Unicruz, 2012. p. 1-4.

FILHO, A. P. O Estágio Supervisionado e sua importância na formação docente. **Revista P@rtes.** 2010. Disponível em: <http://www.partes.com.br/educacao/estagiosupervisionado.asp>. Acesso em: 19 nov. 2014.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2003. p. 60-73.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____ **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Trad. Cláudia Schiling. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 09 - 28

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. Por que o estágio para quem exerce o magistério: o aprender a profissão. In: _____. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2004, p. 125 – 141.

_____ Por que o estágio para quem não exerce o magistério: o aprender a profissão. In: _____. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2004, p. 99 – 121.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A RELEVÂNCIA DO ESTÁGIO E DAS COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Ivna Karinne Ramos OLIVEIRA (UEPB)
Telma Sueli de Farias FERREIRA (UEPB)

Resumo

Professores lidam, constantemente, com um público específico, particular e especial; tornando-se de vital importância que, em cursos de formação inicial e continuada, os docentes e futuros docentes sejam preparados de forma adequada e eficiente, com vistas a um bom desempenho de sua função no âmbito educacional. Com isto em mente e baseando-me em discussões realizadas em aulas de Estágio Supervisionado III, da licenciatura em Letras – Língua Inglesa, oferecida pela UEPB, busco analisar as competências necessárias para a formação e o desenvolvimento do professor, conforme apresentadas por Perrenoud (2000) e Ferreira (2007); bem como a necessidade ou não da realização do estágio como requisito para conclusão dos cursos de licenciatura (PIMENTA, 2011). O presente relato é um estudo de caso, realizado durante seis meses, em uma turma de sexto período. Ao final da pesquisa, concluí que as leituras e debates observados são de importância fundamental. O conhecimento a respeito das habilidades e saberes a serem desenvolvidos e praticados por professores em formação inicial e continuada, possibilitam a formulação de metas e objetivos a serem alcançados, de forma que o professor possua emba-

samento teórico adequado para desenvolver sua profissão de maneira racional e reflexiva.

Palavras-chave: Estágio. Competências. Formação Inicial e Continuada.

“O aprendizado do ensinante ao ensinar não se dá necessariamente através da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos. O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer.”
Paulo Freire

INTRODUÇÃO

A profissão de professor é especial e particular. Afirmo isso porque, para ser professor, é necessário enfrentar, diariamente, um público que pode se apresentar de maneira calma e controlada, mas, em determinados momentos, pode se tornar difícil, até mesmo hostil. Para desenvolver essa atividade, o profissional deve contar com conhecimentos específicos e aprofundados, relacionados à sua área de atuação. Mas isso não é o bastante. É necessário compreender a clientela, saber como trabalhar de modo intensivo e, por vezes, extensivo; é preciso levar o trabalho para casa. Muitos daqueles que se dispõem a ser professores acabam por desistir no meio do caminho, e os motivos para essa decisão são os mais variados, desde falta de perspectiva de reconhecimento futuro, falta de reconhecimento financeiro, falta de segurança no local de trabalho, bem como material necessário para sua realização, até falta de apoio por parte de amigos e família. É bem verdade que, atualmente, há muito mais reforços negativos do que positivos quando se trata da escolha de ser professor.

Conhecendo um pouco das dificuldades e necessidades específicas às quais estão expostos os professores em formação ini-

cial e continuada, e fazendo parte de um curso de licenciatura, decidi analisar um pouco mais profundamente dois tópicos em particular: a necessidade (ou não) da realização do Estágio Supervisionado para os cursos de licenciatura, e as habilidades a serem desenvolvidas e/ou praticadas por tais profissionais. Os questionamentos iniciais foram: “A participação em disciplinas de Estágio é necessária? Por quê?”, “Que características e/ou habilidades o professor deve ter/desenvolver?”, “Existem saberes específicos, relacionados à atividade docente?”.

Os estímulos que me guiaram para a realização do presente relato surgiram em dois momentos distintos: durante uma discussão, em sala de aula, a respeito do posicionamento e prática do ‘professor reflexivo’; bem como em conversas “extraclasse” com colegas de curso, que se questionavam a respeito da validade de estudos teóricos sobre formação de professores, tendo em vista que já desfrutavam do conhecimento prático que julgavam necessário para a prática docente. Esses colegas enfatizavam os problemas que poderiam ser encontrados em “toda e qualquer instituição de ensino”; segundo eles, os problemas são mais frequentes do que o surgimento de soluções, e as teorias são apenas isso: teorias. Essas afirmações foram provocantes ao ponto de me estimularem a escrever sobre o assunto.

Percebi que é tão válido quanto necessário discorrer sobre o assunto, pois, neste processo, estou praticando aquilo que tive a oportunidade de estudar de forma teórica, juntamente com meus colegas de turma. A exposição da teoria apresentada por autores como Perrenoud (2000) e Ferreira (2007) me fez ‘refletir’. Também raciocinei bastante sobre alguns dos motivos para defender a realização do chamado Estágio Supervisionado, desta feita embasada por Pimenta (2011).

O presente relato encontra-se dividido em quatro partes, a saber: um breve aporte teórico contemplando os motivos para a realização do Estágio em cursos de licenciatura e algumas competências e saberes necessários à realização da prática docente; a metodologia utilizada para o desenvolvimento da presente pesquisa; os resultados e discussões do nosso trabalho e, por fim, as conclusões que se revelaram ao fim da pesquisa. Por último, apresento as referências nas quais este relato foi baseado.

APORTE TEÓRICO

Como em qualquer outra profissão, a atividade docente tem sua prática conectada com as teorias desenvolvidas ao seu redor. No decorrer dos anos, muitas discussões, descobertas, analogias e outras considerações foram feitas a respeito do exercício docente. Apesar disso, o assunto “docência” está longe de ser encerrado. Na medida em que novos estudos são iniciados, novas possibilidades são trazidas à luz por aqueles que se empenham na teorização e aplicação de suas descobertas à formação de professores.

As colocações ora feitas são baseadas em afirmações de teóricos contemporâneos sobre a necessidade do envolvimento de professores em formação inicial e continuada em práticas docentes supervisionadas por um professor formador, além dos comentários e observações sobre os conhecimentos associados à profissão ‘professor’, propriamente dita. Assim sendo, esse capítulo trata dos motivos para a exigência da realização e participação em disciplinas de Estágio, seguidos pelos saberes e competências necessários para a realização do exercício de ensino, vivenciado pelos professores em formação inicial e continuada.

O Estágio – Ter ou Não Ter?

Um questionamento comum em cursos de licenciatura diz respeito à necessidade da participação em disciplinas de Estágio. Os professores em formação – inicial ou continuada – afirmam que sua participação é desnecessária, tendo em vista que, em sua maioria, já exercem a profissão. Entretanto, Pimenta (2011) afirma com propriedade que o Estágio é o ambiente ideal não apenas para aprender a profissão, mas também para repensá-la.

Para professores em formação inicial, este é o momento de ‘encarar a realidade’, vivenciar os prazeres e dores da experiência docente propriamente dita. Após estudar as teorias de ensino e aprendizagem, surge a oportunidade de colocá-las em prática, em um ambiente real e não condicionado: a escola. Para professores em formação continuada, o Estágio constitui a chance para parar e repensar uma prática, até certo ponto consolidada. Chega a hora de refletir, questionar, verificar se o que tem sido feito funciona e, em caso contrário, modificar as próprias atitudes (PIMENTA, 2011). Aqueles que se recusam a participar de tal experiência perdem a chance de incorporar à sua prática novas e ricas contribuições.

Cada nova turma representa um novo desafio para o professor. Em se tratando de iniciantes, o ambiente do Estágio proporciona uma nova experiência. Em seu estudo, Pimenta (*op. cit.*) revela que os novos professores podem aprender a controlar seu próprio pânico e refletir a respeito de seu posicionamento diante dos alunos, quando participam de disciplinas como essa. Os estagiários, leia-se professores em formação inicial, aprendem a analisar, de forma racional, aquilo que veem e ouvem.

Se os estagiários em questão já são regentes em suas próprias turmas, a participação no Estágio torna-se ainda mais desejável. Por meio do estudo de novas teorias, poderão desenvolver uma nova atitude reflexiva, a respeito dos alunos, de outros colegas de profissão e a respeito deles próprios. A referida autora (*op. cit.*, p. 128) deixa claro que “a consciência profissional dos professores-alunos pode ser transformada, gerando novos contornos a sua identidade”. O foco, neste caso, não é a mera participação, mas o desenvolvimento do profissional por meio do envolvimento nas atividades propostas para o Estágio.

O que o Professor Precisa Ser/Saber/Fazer?

É de conhecimento público que, para ensinar, é preciso antes saber. Porém, o conhecimento por si só, não é suficiente para a realização da atividade docente. Ferreira (2007, p. 52) diz que “o discurso sobre o professor compreende um profissional dotado de saber específico e de *competência*¹ para ensinar”. Há muito mais envolvido do que o conhecimento puro e isolado de conteúdos a serem ministrados. O ‘ser professor’ é dotado de experiências de vida que influenciam sua prática, bem como sua memória e auto-reflexão, fatores que podem ou não se sobrepor aos saberes científicos armazenados.

Perrenoud (2000) propõe uma série de competências a serem consideradas quando se trata da atividade docente. Segundo ele, uma das primeiras “necessidades” diz respeito à organização e condução de situações voltadas à aprendizagem. Uma das funções primordiais do professor é guiar o aluno no percurso entre o não saber e o aprender. É bem verdade que, nem todos serão atingidos, ou

1 Grifo nosso.

se permitirão conduzir, fato que não impede o docente de planejar e desenvolver objetivos a serem alcançados, bem como promover atividades que ajudem na obtenção dos mesmos.

Faz-se necessária a compreensão de que, para aprender, precisa-se seguir uma sequência lógica, geralmente do mais simples para o mais complexo. Para ensinar, a lógica é a mesma. Entretanto, o controle de tal evolução é praticamente impossível. Conforme Perrenoud (*op. cit.*, p. 41) afirma, “não se pode programar as aprendizagens humanas”, mas todos são capazes de aprender, desde que sejam expostos às situações adequadas e incentivados apropriadamente.

O mesmo estudioso (*op. cit.*) sugere, ainda, algo que não pode ser desprezado pelos professores. O fato de que os alunos fazem parte de um ambiente sociocultural único, cheio de particularidades deve ser considerado quando o assunto é ensino/aprendizagem. O professor deve ter em mente que a aprendizagem será mais significativa se for relacionada com a realidade da qual o estudante faz parte. Se os pais/família estiverem envolvidos no processo de forma positiva, tanto melhor. Se o caso for o oposto, o desespero por parte do professor não é uma opção. Deve-se trabalhar com a matéria-prima que nos é oferecida. Uma das competências a ser desenvolvida para o ensino é a criatividade que, quando posta em prática, pode obter resultados variados e satisfatórios para os mestres quanto para os aprendizes.

Indiscutivelmente, não cabe ao professor fazer milagres no que diz respeito às condições enfrentadas diariamente no processamento da atividade escolar. Perrenoud (*op. cit.*) é claro ao declarar que existe uma grande distância entre a escola ideal e a escola real. Como professores, temos que enfrentar a realidade das ruas, cheia de violência e injustiça. A sociedade na qual nossas escolas se inserem é

pode ser desafiadora, mas não cabe ao professor desistir de tudo. Em verdade, uma das competências exigidas pela profissão diz respeito à ética. A postura assumida pelo docente diante dos dilemas que se lhe apresentam é o que pode ou não fazer a diferença. Os desafios podem abrir o caminho para grandes realizações, caso sejam entendidos apenas como oportunidades de superação de dificuldades.

Por fim, torna-se clara a impossibilidade de dissociação entre teoria e prática, se o que temos em vista é a atividade docente eficiente, satisfatória. Como mencionado anteriormente, os conhecimentos específicos são fundamentais, no entanto, o saber ensinar também é essencial. Desenvolver as habilidades, ou competências, previamente citadas pode ser uma experiência difícil, apesar de estritamente aconselhável. O professor reflexivo será mais bem sucedido do que aquele que deixou de refletir sobre as próprias atividades e atitudes. O estudioso mencionando anteriormente aponta que “Nossa sociedade convida os professores a sentarem na tampa de uma panela em plena ebulição” (*op.cit.*, p. 153). O desafio está lançado, a dúvida é se ele será aceito. Enfrentar os desafios e dilemas de forma direta e precisa está no cerne da questão do ‘ser ou não ser professor’.

METODOLOGIA

O presente relato de experiência desenvolveu-se a partir de um estudo de caso. Observei e participei de debates referentes às teorias sobre as razões para a realização do Estágio, os saberes e as competências/habilidades docentes, realizados na UEPB, campus I, em aulas do componente curricular Estágio Supervisionado III. Durante seis meses, no ano de 2014, as onze pessoas matriculadas na turma do sexto período do curso de licenciatura em Letras – Língua Inglesa, estiveram envolvidas nas discussões sobre o material teórico que nos foi apresentado, por meio de apresentações de seminários e comentários durante as aulas expositivas e dialogadas.

As aulas do referido componente foram ministradas uma vez por semana. Dentre as onze pessoas observadas/participantes, apenas uma não tinha experiência prévia como professora/estagiária; duas trabalham como professoras particulares; duas ministram aulas em projetos de extensão; duas fazem parte de projetos de iniciação à docência (PIBID); duas atuam como professores regentes em escolas públicas e duas exercem as atividades de estágio, como requisito para a conclusão do curso de licenciatura.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Entre os participantes do grupo acompanhado, durante a realização da presente pesquisa, a opinião inicial sobre as disciplinas de Estágio dava conta de que componentes curriculares desse gênero deveriam ser reduzidos, por se apresentarem no mesmo formato, repetitivamente, independentemente do nível (semestre) em que era ministrado. Parte dos participantes observados concordava que o Estágio servia como complementação de carga horária, não possuindo objetivos claros, que pudessem colaborar para a formação docente. Alguns chegaram a expressar opiniões contrárias à participação na disciplina, principalmente por exercerem a atividade docente há algum tempo. Com o decorrer do período observado e a apresentação das teorias discutidas durante nosso aporte teórico, presenciamos uma série de mudanças.

Incontestavelmente, o espaço encontrado no Estágio Supervisionado serve para a ambientação dos professores em formação inicial, de forma que estes possam se familiarizar com a “verdade nua e crua” que existe sob a fachada de nossas escolas públicas. A realização dos momentos de Estágio, bem como a participação efetiva nos mesmos, assume caráter imprescindível. Nossos resultados são corroborados por Pimenta (2011), que afirma que o Estágio deveria ser um espaço frequentado tanto por membros da formação inicial, quanto por aqueles que se encontram em formação continuada.

Por fornecer momentos para a avaliação de nossas próprias práticas e atitudes enquanto regentes em sala de aula, o Estágio apresenta-se como a oportunidade para o desenvolvimento do que chamamos ‘professor reflexivo’. Este é o profissional que se vê como

inacabado e sempre aberto às mudanças, disposto a pensar, repensar, fazer e refazer. Nesse ponto, nos apoiamos no que diz a autora supracitada (*op. cit.*), quando nos apropriamos do discurso de defesa em prol do Estágio. Segundo ela, o Estágio favorece o intercâmbio entre teoria e prática, de forma que o professor possa associar ambas as dimensões do conhecimento, desenvolvendo, assim, um profissional apto a lidar com diversas nuances da atividade que deve exercer, sejam elas positivas e promissoras, ou negativas e desafiadoras.

A participação em disciplinas de Estágio Supervisionado serve, não apenas, como requisito para a conclusão dos cursos de licenciatura. Esses componentes são parte essencial na formação de professores. Concordamos com as afirmações de Pimenta (*op. cit.*) a respeito da importância de sua realização para professores experientes e inexperientes. Cada participação revelará novas facetas a respeito do público alvo, do sistema educacional, da comunidade local na qual as escolas estão abrigadas, e assim por diante. É importante salientar que os profissionais do ensino lidam com material humano e, justamente por isso, podem e devem se beneficiar com as diversas experiências vivenciadas durante os componentes de práticos oferecidos nas licenciaturas.

Consideramos como tendo papel importantíssimo para a formação docente a realização de debates, discussões e apresentações de pontos de vista a respeito das teorias que envolvem os processos de ensino/aprendizagem. Nossa posição é apoiada por Perrenoud (2000) que, além de apresentar as competências necessárias para a aplicação da prática docente, comenta detalhadamente cada uma delas. Algumas dessas habilidades podem ser inferidas, ou intuídas após anos de prática, entretanto, os profissionais do ensino não podem

se assegurar em sua profissão se estiverem embasados no método da tentativa e erro. A prática é fundamental, mas para ser bem sucedida deve estar alicerçada nas teorias e estudos disponíveis.

Debates teóricos possibilitam aos professores, tanto em formação inicial quanto em formação continuada, a oportunidade de conhecer e se apropriar das teorias testadas e aprovadas por estudiosos que se dedicam exclusivamente à atividade de ensino. O mesmo é verdade no que se refere ao descarte de práticas comprovadamente ineficazes. Afirmamos, assim como Ferreira (2007), que os saberes específicos não garantem a eficiência ou eficácia do ensino, embora estes sejam extremamente inegociáveis. Para a garantia de certa porcentagem de sucesso, os professores devem estar conscientes da necessidade do conhecimento teórico ligado aos processos de ensino/aprendizagem, bem como àqueles referentes às habilidades específicas necessárias à docência.

Após as discussões realizadas em sala de aula, o grupo observado adotou uma postura mais rígida no que diz respeito à reflexão e planejamento; afirmando, agora, que ambos apresentam importância considerável para o desenvolvimento eficiente da prática de ensino. O senso crítico e a análise das atitudes adotadas enquanto estagiários também foram fortemente influenciados pelos referenciais teóricos estudados. O consenso geral é que o estudo detalhado das teorias contribuiu ricamente para a formação e mudança de mentalidade, fatores constituintes da identidade profissional docente. Tais resultados são confirmados por Perrenoud (2000) e Pimenta (2011).

Diversamente do que possam afirmar os céticos na funcionalidade educacional, afirmamos, assim como Ferreira (2007), Perrenoud (*op. cit.*) e Pimenta (*op. cit.*), que as discussões teóricas não

são inúteis, ao contrário. Durante a realização dos debates, observamos a mudança de algumas crenças, há muito arraigadas, em alguns membros do grupo acompanhado. Somos impelidos a revelar que, dentre os onze componentes do grupo, dois, mesmo atuando como professores regentes em escolas públicas, se mostravam descrentes no sistema educacional, sublinhando, em diversos momentos, as dificuldades e problemas encontrados seus ambientes de trabalho. Esses dois acreditavam que as teorias estudadas não serviriam de nenhuma ajuda quando confrontadas com a realidade por eles vivenciada. Afirmavam que a teoria estudada tinha como foco escolas e práticas pertencentes a outras esferas sociais, não sendo, portanto, suficientes para aplicação em suas atividades diárias. No entanto, apesar das colocações iniciais, ao fim de seis meses de debates e confrontações acadêmicas, a descrença deu lugar às possibilidades de mudança.

Assim como Perrenoud (*op. cit.*), os componentes acima mencionados, passaram a enxergar a necessidade de ‘encarar os desafios’ que se apresentam no âmbito educacional. Foi observada, de maneira marcante, a mudança de atitude em relação aos dilemas e dificuldades enfrentados pelo professor. Ao fim desta pesquisa, alguns dos membros do grupo participante apresentaram novos discursos, agora embasados em teoria, bem como atitudes e reflexões diferenciadas sobre suas posturas individuais, e sobre as posturas de outros professores observados no processo. A atividade conhecida como ‘auto-reflexão’ foi observada diversas vezes entre os professores em formação inicial da turma acompanhada. A capacidade de repensar as próprias ações foi desenvolvida, se não por todos, pela maioria do grupo, fato que reforça nosso ponto de vista de que a teoria pode colaborar de forma positiva para a modificação de práticas. Uma das

afirmações, agora defendida por um dos participantes desta pesquisa, é que “os problemas existem para que possam ser solucionados”².

Outro resultado observado a partir dos debates em sala de aula foi o desenvolvimento de algumas das competências para ensinar apresentadas por Perrenoud (*op. cit.*), tais como o envolvimento dos alunos e suas aprendizagens com suas características socioculturais; o desenvolvimento das capacidades de administração, criação e organização de situações de aprendizagens; e, por fim, a conscientização de que o professor não se constitui como um ser infalível, mas que possui a capacidade de evoluir satisfatoriamente, levando em si as propriedades suficientes para influenciar seus alunos a fazerem o mesmo. Igualmente marcante, foi a observação do desenvolvimento da criatividade aplicada ao ensino, por parte de uma participante do grupo acompanhado; essa participante não apenas se apropriou do discurso teórico, como foi hábil para transfigurá-lo em forma prática com seus alunos e colegas de formação.

A combinação de discussões teóricas com a participação no Estágio Supervisionado, propriamente dito, funcionou como catalisador, acelerando o processo de modificação na maneira de enxergar e entender os motivos de ser desse componente curricular, fato perceptível pela mudança de atitude e discurso para com a disciplina, que passou a ser colocada na categoria de ‘disciplina’, perdendo o “*status*” de complementação de carga horária.

2 Por motivos éticos, optamos por não incluir o nome do participante que defende essa afirmação.

CONCLUSÃO

Ao final desta pesquisa, tivemos nossos objetivos alcançados. Nossa análise foi apoiada pela teoria estudada e também por nossa própria experiência como regentes em sala de aula. Pudemos analisar algumas das competências/habilidades apresentadas como sendo de vital importância para o desenvolvimento do professor em formação, bem como chegar a algumas conclusões a respeito da necessidade da existência do componente curricular denominado Estágio Supervisionado. Concordamos com os autores que defendem a existência e aplicação dos métodos de observação e regência nos Estágios, entendendo estes momentos como fundamentais para o desenvolvimento sadio da profissão.

Compreendemos que as discussões a respeito da necessidade de realização e participação ativa em disciplinas de Estágio Supervisionado, bem como das competências e saberes referentes à prática docente não podem ser encerradas aqui. Pelo contrário, esse é apenas o início de uma exploração a um assunto rico e, aparentemente, inesgotável. Considerando o fato de que a sociedade está em constante mudança, somos forçados a dizer que a área educacional sofre e sofrerá com os processos de modificação que a cercam.

Tais afirmações se baseiam no fato de que o professor lida diretamente com material humano, que pensa, sente e se comporta de maneiras previsíveis e imprevisíveis. Com isto em mente, reiteramos o fato de que o presente estudo é introdutório, abrindo caminho para novas pesquisas na área de formação de professores – seja ela inicial e/ou continuada, desenvolvimento de novas discussões a respeito dos saberes e competências que acompanham e associam-se à prática da

atividade docente, bem como novas possibilidades e sugestões para implementação docente, como formas de estimular aqueles que se preparam para entrar no sistema educacional e aqueles que já fazem parte dele.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Os Saberes Docentes e Sua Prática. In: FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz (org.). **Formação Continuada de Professores: Questões para Reflexão**. 1 ed., 2 reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. pp. 51-64.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências Para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Por que o estágio para quem não exerce o magistério: o aprender a profissão. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e Docência**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Por que o estágio para quem já exerce o magistério: uma proposta de formação contínua. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e Docência**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

(RE)CONSTRUÇÃO DE CRENÇAS DE ESTUDANTES DE ESPANHOL E PORTUGUÊS (LÍNGUAS ADICIONAIS¹) EM UM CONTEXTO MEDIADO PELO TELETANDEM: ESTUDOS PRELIMINARES

Ana Luzia de SOUZA (IFPB)
Fábio Marques de SOUZA (UEPB/ PPGEdUC-UFPE)

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma pesquisa em andamento que visa analisar a (re)construção das crenças de estudantes de português e espanhol como línguas adicionais em um contexto mediado por tecnologias, neste caso, o teletandem. A deficiência linguístico-comunicativa na formação dos estudantes compromete consideravelmente o envolvimento dos graduandos em uma futura prática de ensino de línguas, já que grande parte dos que ingressam no curso de Letras, tem como objetivo aprender uma língua, mas não necessariamente ensiná-la, mantendo-se assim, na posição de alunos durante uma boa parte do curso, pelo menos até que tenham que desenvolver os estágios obrigatórios, que, geral-

1 Conforme apresentado em Souza (2015a), utilizaremos, ao longo deste capítulo, o termo “adicionais”, e não “estrangeiras”, ao fazer referência às línguas não maternas porque consideramos que o termo “estrangeiro” tem conotações que remetem ao que é alheio, diferente, oposto. Compartilhando da citação de Almeida Filho (1993) de que aprender Língua Estrangeira “é crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo que gradualmente se *desestrangeiriza* para quem a aprende (p. 15 – destaques nossos)” e tendo em vista que a língua, para ser aprendida/adquirida precisa se desestrangeirizar num complexo contínuo, julgamos mais adequado nomeá-la como uma língua adicional, e não estrangeira.

mente, sucedem os períodos finais da graduação. Com a intenção de discutir o problema anteriormente assinalado, esta investigação propõe o processo de formação inicial do aluno-professor no contexto de ensino-aprendizagem de línguas em teletandem. Em linhas gerais, o teletandem é uma possibilidade para praticar e melhorar a aprendizagem de uma língua a distância, por meio das TIC, seguindo alguns critérios e de maneira parcialmente autônoma.

Palavras-chave: Crenças. Teletandem. Ensino-aprendizagem. Língua.

INTRODUÇÃO

Todos nós possuímos crenças sobre diversas áreas da nossa vida; um exemplo disso são nossas crenças religiosas; as crenças sobre nós mesmos e sobre tudo o que nos cerca. O conhecimento das crenças tem muitas implicações tanto para os professores quanto para os alunos. Para os professores, conhecer as crenças permite compreender melhor o mundo dos alunos, entender como atuam e que fatores influem no sucesso ou não da aprendizagem. Para os alunos, ser conscientes de suas crenças e do lugar que estas ocupam na aprendizagem, ajuda-lhes a aplicarem-se de forma completa neste processo.

No contexto que nos inserimos, o ensino e a aprendizagem de línguas adicionais, temos crenças sobre como se aprende uma língua, para que serve, que aspectos são importantes no processo da aprendizagem, por exemplo. Chegamos na sala de aula, professores e alunos, com ideias pré-concebidas sobre o que significa aprender uma língua e como fazê-lo.

Aprender uma língua adicional se associa, frequentemente, com saber falar uma língua, o que evidencia a importância que tem a expressão oral na aprendizagem de uma língua adicional. Como professores de espanhol no cariri paraibano, percebemos a necessidade de investigar como os estudantes se deparam com o ensino-aprendizagem dessa língua e quais fatores poderiam estar influenciando, positiva ou negativamente, em seu processo de aprendizagem.

Como falantes da língua espanhola, temos consciência da dificuldade que há no que diz respeito à oralidade. Pode-se afirmar que esta destreza é uma das mais complexas ou por que não dizer a mais complexa de adquirir. Neste sentido, Revuz (1998) destaca:

Objeto de conhecimento intelectual, a língua é também objeto de uma prática. Essa prática é, ela própria, complexa. Prática de expressão, mais ou menos criativa, ela solicita o sujeito, seu modo de relacionar-se com os outros e com o mundo; prática corporal, ela põe em jogo todo o aparelho fonador (...) O sujeito deve pôr a serviço da expressão de seu *eu* um vaivém que requer muita flexibilidade psíquica entre um trabalho de corpo sobre os ritmos, os sons, as curvas entoacionais, e um trabalho de análise e de memorização das estruturas linguísticas (REVUZ, 1998, p. 216-217).

Visto que não temos muitas oportunidades de praticar a língua e também pela escassez de falantes fluentes e contextos verossímeis de comunicação, observando essa realidade e pensando nas novas tecnologias da informação e comunicação - TIC, surgiu a ideia de juntar o útil ao agradável e dar início ao Projeto “Teletandem UEPB” (SOUZA, 2015b). Apesar de pouco conhecida, a prática do teletandem é antiga, existe em muitos países e inclusive no Brasil, com trabalhos desenvolvidos pela Universidade Estadual Paulista e a Universidade Federal do Paraná, por exemplo.

Neste intuito, nosso projeto, desenvolvido em formato de extensão, apresenta-se como uma atividade colaborativa entre a Universidade Estadual da Paraíba (campus Monteiro e Campina Grande), Universidade Federal de Pernambuco (campus de Caruaru), Instituto Federal da Paraíba (campus Monteiro), Universidade Federal da Integração Latino-Americana e do Instituto de Idiomas de Salta² (Argentina). Dentre os vários temas de investigação que

2 Parceria mediada pela Profa. Liliana Roxana Rubín. Instituto de idiomas de Salta n.º 7216, mantido pela gestão pública de educação não formal do Ministério da Educação.

tem surgido a partir do projeto, temos como objetivo investigar as crenças de alunos aprendizes da língua espanhola (professores em formação inicial), como fatores que influenciam na percepção que estes têm de seu processo de aprendizagem de línguas e potencializar a interação oral e cultural dos alunos que aprendem em um contexto de não imersão, usando o teletandem como forma de interação. Especificamente, os objetivos são os seguintes:

- Aprimorar a interação oral de alunos (professores em formação inicial) que aprendem espanhol em um contexto de não imersão;

- criar um *corpus* representativo de conversações mediadas pelo teletandem;

- coletar dados, por meio de análise qualitativa, das estratégias conversacionais entre falante nativo/falante não nativo;

- criar um banco de dados para a possível elaboração de um manual de procedimentos de implantação de teletandem em escolas e universidades.

A razão de se pesquisar as crenças de estudantes de Espanhol-Língua Adicional (doravante, ELA), é a de investigar qual a maneira que os estudantes experimentam seu próprio processo de aprendizagem; o papel que desempenham suas experiências prévias e percepções e também a de ajudá-los a desenvolver uma aprendizagem mais reflexiva e autodirigida.

O problema surge a partir do momento em que se acredita que não se aprende uma língua estrangeira na escola. A expressão oral, entendida como atividade comunicativa em que se processa, se transmite se intercambia e se negocia informação, constitui o objetivo do processo de aprendizagem de LA. No entanto, a evolução

da competência oral em LA, não conta com o espaço necessário nas salas de nossas escolas e universidades. Com isso, os estudantes de LA, quando terminam seus estudos (secundários e universitários) não conseguem atingir, na interação oral, o nível que demonstram na compreensão e inclusive na competência escrita.

A competência oral podia ser melhorada incrementando-se os intercâmbios de conversação em situações que lhes induzam a uma interação espontânea com nativos, entre iguais, com comentários de caráter metalinguístico sobre sua própria produção e aí então entra o teletandem como possibilidade.

REFERENCIAL TEÓRICO

É relevante explorar as crenças dos alunos (professores em formação inicial) já que, provavelmente, tais percepções e impressões iniciais a respeito do processo de aprendizagem linguística, incidirão significativamente em todas as suas ações como aluno e futuro professor:

Torna-se fundamental estudar as crenças já que elas influenciarão a relação do aluno (professor em formação) com a língua, seus hábitos e atitudes em relação ao gerenciamento ou não de sua aprendizagem e sua constituição como profissional. Uma vez terminada a formação inicial propiciada pelo curso de graduação, as crenças continuarão influenciando sua atuação profissional durante toda a sua trajetória e permearão suas possíveis ações como professor, coordenador, elaborador de testes oficiais, programas de ensino, material didático e políticas públicas para o ensino de línguas, dentre outras (SOUZA, 2014, p. 34).

A pesquisa sobre crenças tem sido intensa nessas últimas três décadas, principalmente no campo da didática, onde os docentes possuem um papel central (BORG, 2003). No Brasil, não tem sido diferente. De acordo com Barcelos (2004) e Almeida Filho (1993), entre muitos outros autores, a cultura de ensino e aprendizagem de uma língua adicional fundamenta-se em teorias implícitas constituídas por elementos como crenças, percepções, estímulos, assim por diante.

Na verdade, ainda que “crenças” seja um conceito frequentemente utilizado, parece realmente complicado defini-lo com exatidão. Não há dúvida que antropólogos, psicólogos, filósofos e linguistas contribuíram e contribuem para a compreensão da natureza e os efeitos destas crenças sobre as ações. Há uma considerável convergência entre estas disciplinas, na de definir crenças, consideradas mentalidades, premissas e proposições sobre o mundo que parecem ser verdadeiras.

Silva (2010) elaborou uma tabela com os diferentes termos e definições para “crenças”, que configuram assim, uma grande “floresta terminológica” (WOODS, 1996), conforme apresentamos na tabela 1:

Tabela 1- Diferentes Termos e Definições para CEAL (Crenças no Ensino-Aprendizagem de Línguas) (continua)

Termos	Definições
Abordagem ou cultura de aprender (ALMEIDA FILHO, 1993)	“Maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo consideradas como 'normais' pelo aluno e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restrito em alguns casos, transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente, e implícita”. (p. 13).
Cultura de aprender línguas (BARCELOS, 1995)	“O conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível socioeconômico é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes”. (p.40)
Crenças (ANDRÉ, 1996)	“Crenças são entendidas como posicionamentos e comportamentos embasados em reflexões, avaliações e em julgamentos que servem como base para ações subsequentes”.
Crenças (FÉLIX, 1998)	“Opinião adotada com fé e convicção baseada em pressuposições e elementos afetivos que se mostram influencias importantes para o modo como os indivíduos aprendem com as experiências e caracterizam a tarefa de aprendizagem (do aluno, no caso do professor)” (p. 26).
Crenças (PAGANO, 2000)	“Todos os pressupostos a partir do qual o aprendiz constrói uma visão do que seja aprender e adquirir conhecimento” (p. 9).
Crenças (BARCELOS, 2001)	“Ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores tem a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências” (p. 72).
Crenças (MASTRELLA, 2002)	“Crenças são interpretações da realidade socialmente definidas que servem de base para uma ação subsequente” (p. 33).

Termos	Definições
Crenças (PERINA, 2003)	“As crenças (...) são verdades pessoais, individuais, baseadas na experiência, que guiam a ação e podem influenciar a crença de outros” (p. 10-11).
Crenças (BARCELOS, 2004a)	As crenças tem suas origens nas experiências e são pessoais, intuitivas e na maioria das vezes implícitas. Dessa forma, as crenças não são apenas conceitos cognitivos, mas são “socialmente construídas” sobre “experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (p. 20).
Crenças (BARCELOS, 2004b)	“Assim, as crenças não seriam somente um conceito cognitivo, antes construtos sociais nascidos de nossas experiências e de nossos problemas (...) de nossa interação com o texto e de nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (p. 20).
Crenças (BARCELOS, 2006)	“(...) como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e os seus fenômenos; co-construídas em nossas experiências e resultante de um processo interativo de interpretação e (re) significado. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (p. 18).
Crenças (LIMA, 2005)	“Filtro pelo qual passa todo e qualquer conhecimento e como algo que não está disponível de forma sistematizada para todas as pessoas, como está o conhecimento, mas existe a dimensão individual como na social e pode ser questionado e rejeitado por outras pessoas que não compartilham do mesmo sistema de crenças (...) A crença não deixa de ser instantaneamente de ser verdadeira para o indivíduo que a possui, mas se modifica na medida em que novas crenças são incorporadas no sistema de crenças de um indivíduo e essas novas crenças, podem vir a substituir a anterior ou não” (p.22).

Termos	Definições
<p>Crenças (TASSET, 2006)</p>	<p>“(…) como o conhecimento implícito e/ou explícito sobre a natureza da língua, a capacidade do indivíduo para adquiri-la e as maneiras de conseguir essa aquisição, fruto da experiência escolar prévia e presente e da influência do contexto (a escola, os livros, a mídia, a família, os amigos, os professores e as relações interpessoais). Esse conhecimento pode se manifestar em declarações, intenções, atitudes e ações relativas ao processo de ensino-aprendizagem (...) As ações/estratégias desenvolvidas na tentativa de aprender uma L2/LE estão incluídas nas experiências presentes de aprendizagem e também constituem fontes de formação e mudanças de crenças (p. 36-37).</p>
<p>Crenças (SILVA, 2005)</p>	<p>“Ideias ou conjunto de ideias para as quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, ideias relativamente estáveis, convicção e fé). As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas ideias que tanto alunos, professores e terceiros (os outros agentes participantes do processo educacional, tais como o coordenador, diretor e/ou dono da escola; autores de documentos educacionais – Parâmetros Curriculares Nacionais, Leis e Diretrizes e Bases para a Educação, etc. – pais, entre outros) tem a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re) constroem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantem por um certo período de tempo” (p. 77).</p>
<p>Imaginário (CARDOSO, 2002)</p>	<p>“O conjunto de imagens que nos guiam para entender o processo de ensinar”, no caso do professor, “e de aprender”, no caso do aluno. “É o universo, a constelação de imagens que surge, algumas formadas conforme o explicitado pela teoria e muitas conforme a intuição, a teoria informal e as teorias passadas”. Nesse imaginário, situa-se, conforme bem enfatizado por Cardoso (2002, p. 20), a raiz do implícito, lugar recôndito que guarda as crenças, as sensações, as intuições sobre o processo de aprender e de ensinar que nos orientam e nos levam a agir como aluno e como professor”. O imaginário é, pois, constituído ao longo de nossa vida pessoal e profissional (p. 20).</p>

Termos	Definições
Mitos (CARVALHO, 2000)	“Os mitos costumam ser frutos de concepções errôneas e estereotipadas, às vezes veiculadas pela mídia e passadas de geração para geração sem que as pessoas parem para refletir ou mesmo buscar na literatura especializada elementos que justifiquem ou não estes mitos” (p. 85).
Representações (CELANI & MAGALHÃES, 2002)	“(…) uma cadeia de significações, construída nas constantes negociações entre os participantes da interação e as significações, as expectativas, as intenções, os valores e as crenças referentes a: a) teorias do mundo físico; b) normas, valores e símbolos do mundo social; c) expectativas do agente sobre si mesmo como autor em um contexto particular” (p. 321).
Representações (MAGALHÃES, 2004)	“(…) uma cadeia de significações construída nas constantes negociações entre os participantes das interações e as compreensões, expectativas, intenções, valores e crenças, “verdades”, referentes a teorias do mundo físico; as normas, valores e símbolos do mundo social e as expectativas do agente sobre si mesmo enquanto sujeito em um contexto particular (isto é, significações sobre o seu saber, saber fazer e poder para agir) que, a todo momento, são colocados para avaliação, desconstruídas e revistas” (p. 66)
Representações Sociais (MOSCOVIC, 1961)	“Um universo de opiniões próprias de uma cultura, uma classe social ou um grupo, relativas aos objetos do ambiente social” (p.16).

Fonte: Silva (2010, pp. 30-34).

Silva (2011) destaca que a análise dessas definições nos permite fazer duas observações: 1) A maioria das definições levam em consideração o contexto social em que tanto professores quanto alunos estão inseridos; 2) Para os autores elencados, “as crenças variam de pessoa para pessoa, são mutáveis e estão relacionadas às

experiências de cada indivíduo e ao contexto sócio-cultural com o qual interage” (p. 33). Dessa forma, podemos dizer que as crenças podem ser pessoais ou coletivas, intuitivas e que, na maioria das vezes, são implícitas.

Tais abordagens têm como referencial o homem como sujeito histórico e a linguagem como prática social, culturalmente constituída. Consequentemente, cria-se um estrito vínculo entre o conceito de crenças e a perspectiva ideológica, inerente à linguagem e à educação. De acordo com Barcelos (2004a, p. 140), ao propor uma abordagem discursiva de crenças, Kalaja pressupõe que as mesmas são (re)construídas no discurso, que o uso da língua é social (e, acrescentamos, situado historicamente) e orientado para a ação, que a linguagem cria a realidade e que o conhecimento científico, bem como as concepções leigas, são (re)construções sociais do mundo (SILVA, 2011, p. 33).

A partir de consistente revisão bibliográfica, Souza (2014) sintetiza, na imagem 1, a seguir, os principais termos encontrados na literatura da área:

De acordo com a lente teórica adotada, qualquer um desses termos pode ganhar destaque e ocupar o centro. Dito de outra maneira, no caso da linha teórica que adotamos para esta pesquisa o termo crenças ocupará lugar de destaque. Se abordado pelo olhar da psicologia social, o termo representações poderia ocupar o centro. Já o olhar da filosofia poderia privilegiar o termo mitos, os marxistas poderiam ceder o ponto central para a palavra ideologias, e assim por diante (SOUZA, 2014, p. 89).

O autor argumenta que os termos serão compreendidos, já que não existem sinônimos perfeitos, como conceitos que gravitam na mesma esfera, compondo, desta forma, o campo semântico das crenças num sistema dinâmico:

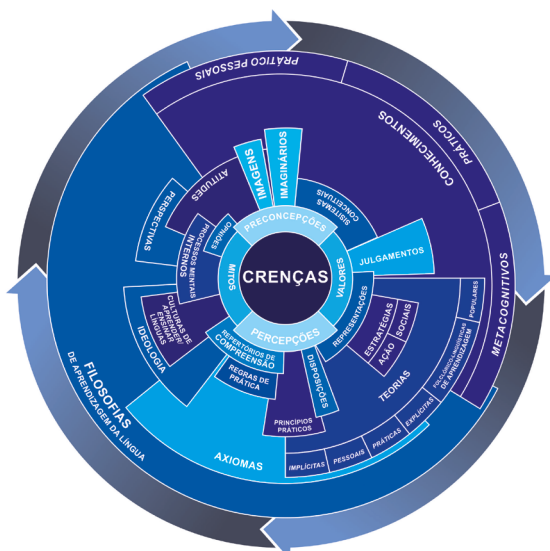


Imagem 1: Campo semântico com as diversas terminologias utilizadas para se referir as crenças que permeiam o complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas. Fonte: Souza (2014, p. 90).

Diante de tantas definições, acolheremos o pensamento sociocultural e analisaremos as crenças como um componente da cognição. Com este objetivo, dentre outros teóricos, contaremos com Barcelos (2001, 2004, 2006), Almeida Filho (1993, 1995), Pajares (1992, 1996), Silva (2005), Vieira-Abrahão (2012).

De acordo com Kajala e Barcelos (2013b) entre outros, as crenças podem modificar-se ao longo da vida; e são essas transforma-

ções (ou não) que tem sido analisadas em relação aos pares interagentes que tem sido formados no teletandem.

Mas, afinal de contas, o que é o teletandem?

O teletandem pode ser considerado como um recurso para praticar e melhorar o aprendizado de uma língua a distância, utilizando o computador e seguindo alguns critérios de maneira parcialmente autônoma. Segundo pesquisadores, é diferente do tandem tradicional (presencial) e do e-Tandem (por correio eletrônico), porque permite uma interação completa (escrita, áudio e vídeo) entre os participantes, devido a alguns programas de comunicação gratuitos através da internet (RAMMÉ, 2014).

Os estudantes, em pares, interagem durante um período de tempo determinado e colaboram para reforçar as recíprocas competências conversacionais na língua de seu interlocutor. A palavra *tandem* se refere a uma bicicleta de dois assentos na qual dois ciclistas pedalam simultaneamente na mesma direção. No entanto, desde alguns anos, no âmbito da didática de línguas estrangeiras se denomina curso *tandem* aquele curso de idiomas onde se ensinam duas línguas ao mesmo tempo, ou seja, onde o aprendizado de uma língua adicional se produz em pares bilíngues de línguas maternas diferentes, de modo que cada um dos integrantes aprende com o outro.

Em um curso *tandem*, o objetivo não é apenas aprender uma língua adicional, e sim estabelecer contato pessoal com outro indivíduo e seu ambiente cultural, social, profissional, etc. Nele, se oferece aos estudantes a possibilidade de ouvir a língua adicional que tentam aprender por intermédio de um falante nativo, de comunicarem-se eles mesmos nessa língua e obterem informações sobre o país estrangeiro, cuja língua desejam aprender. Trata-se de uma

metodologia com um enfoque muito comunicativo, que leva a uma aproximação linguística, mas ao mesmo tempo também intercultural entre indivíduos de países diferentes. O interesse recíproco de ambos participantes, costuma ser um dos estímulos que levam a um grande aproveitamento linguístico, com notáveis resultados.

Entendemos esse método como um complemento às aulas tradicionais com grande potencial para a educação básica, pois permite a potencialização da expressão e comunicação oral, que em uma classe massificada, devido à infraestrutura e a organização do sistema educativo vigente, geralmente fica relegada a um segundo plano.

METODOLOGIA

Dentre os diversos caminhos disponíveis para o desenvolvimento da pesquisa científica, para esta empreitada, nos filiamos à pesquisa qualitativa de cunho etnográfico por conta das suas contribuições para a compreensão do campo educativo e pedagógico, em que as relações humanas e as diversas variáveis têm um papel relevante. Dessa forma, a investigação torna-se complexa e demanda uma metodologia que contenha conceitos, instrumentos e procedimentos que descrevam e analisem essa realidade adequadamente.

Na busca por compreender as potencialidades e limitações da pesquisa etnográfica em contextos de ensino-aprendizagem de línguas adicionais, contamos com Cançado (1991) e, para a compreensão da metodologia da investigação de crenças no contexto do ensino-aprendizagem de línguas, nos apoiamos em Barcelos (2001) e Vieira-Abrahão (2006).

O paradigma qualitativo tem uma orientação sociocultural, que enfatiza os fatores externos e sociais. Os fenômenos são investigados *in situ*, no mesmo contexto social onde ocorrem. Não se vale de dados numéricos da realidade, e sim trata de interpretá-la e descrevê-la com detalhe através da palavra. Temos como exemplo: as anotações de campo, os diários, os informes baseados na observação e as entrevistas.

Neste contexto, a investigação qualitativa se interessa pelo significado das ações humanas e da vida social em geral, e está orientada à manifestação, interpretação e compreensão dos fenômenos:

O interesse dos educadores por esse método de pesquisa começou no final dos anos 70, pois se necessitava de um estudo que fosse minucioso no âmbito do dia a dia escolar. Pesquisadores da área destacam que uma característica importante da pesquisa etnográfica é a ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais (SOUZA, 2014, p. 42).

Dessa forma, a nossa pesquisa busca conhecer as crenças de alunos (professores em formação) e suas possíveis transformações (ou não) ao longo do processo de interação com nativos hispânicos, aprendizes de português, via teletandem.

RESULTADOS E DISCUSSÕES PRELIMINARES

A presente investigação sobre (re)construção das crenças de estudantes de português e espanhol (línguas adicionais) em um contexto mediado por tecnologias ainda está em estado embrionário. Porém, em um contexto acadêmico como o nosso, as TIC se incorporam ao projeto como um recurso útil e imprescindível que proporcionam a interação dos aprendizes a distância de uma maneira autônoma e acessível.

Como forma de ilustrar o que vimos discutindo até aqui, apresentaremos um trecho do depoimento espontâneo de uma participante do projeto:

Antes de comenzar a participar con el proyecto de teletandem pensaba que el mismo iba a ser complicado de llevar a cabo, dada la distancia geográfica que existe entre alumnos y la imposibilidad de pensar el aprendizaje “cara a cara”. Nunca antes había participado de una experiencia de este tipo. Cabe aclararse el motivo: es la primera vez que en Salta se da algo así. Sin embargo, en la medida en que se fueron dando las charlas con mis compañeros (primero con Juan y después con Janice) me di cuenta que el interés (mutuo) por estudiar y perfeccionar una segunda lengua es lo que nos lleva a eliminar esas barreras geográficas. El potencial de las TIC nos permite estar conectados en tiempo real, realizar videollamadas, escuchar al otro y hacer que nos escuchen. Las herramientas de Internet nos permiten además hacer uso de material audiovisual (en mi caso encuentro un gran potencial en los videos, los poemas hablados, las películas, entre otros). Estas herramientas ayudan en el proceso de aprendizaje y nos permiten conocer al otro de una manera más dinámica. Por ejemplo, con Janice intercambiamos películas nacionales... Ella me

sugirió una película brasilera y yo, una argentina. A través de esas producciones cinematográficas uno puede ir aprendiendo de la cultura del país vecino, puede apropiarse de las expresiones idiomáticas y observar paisajes hermosos, captados por la cámara. La barrera geográfica se hace cada vez menor al saber que hay intereses en común con la persona que está del otro lado de la pantalla, con las mismas ganas de aprender y de mostrar su propia cultura (Dafne).

O trecho apresentado pela participante do projeto nos dá indícios de que a crença de que aprender línguas adicionais a distância não funciona pelo motivo geográfico e da falta de contato “cara a cara” tem sido, ao longo do processo, desconstruída e dado lugar à crença de que, com as TIC, a barreira geográfica é cada vez menor, desde que haja interesses em comum na dupla para promover a aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do nosso objetivo de apresentar os estudos preliminares do nosso projeto de pesquisa que visa analisar o processo de (re)construção (ou não) de crenças de aprendizes de espanhol e português como língua adicional no contexto das práticas do teletandem, nossa trajetória, neste capítulo, se iniciou com a apresentação teórica a respeito das crenças e das práticas de intercâmbio linguístico-cultural via teletandem.

A partir de uma extensa revisão terminológica, apresentamos a nossa escolha conceitual do termo “crenças”, compreendido – neste texto – a partir da perspectiva sociocultural, como “uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, coconstruídas em nossas experiências e resultantes de um processo de interpretação e (re)significação” (BARCELOS, 2006, p. 18).

Apresentamos, também, nossa concepção de pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, que tem direcionado o nosso trabalho de campo. Até o momento, as conclusões não são definitivas e estamos, ainda, em fase de coleta de dados e de análises preliminares. Porém, podemos destacar que temos, em relação a esse projeto, entusiastas expectativas e esperamos que colabore para o desenvolvimento de professores de interculturalistas sensíveis aos processos discursivos veiculados na e pela linguagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estudo da Arte. **Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada**, v.1, n.1, p.71-92, 2001.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 7, n. 2, 2007.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *In*: BARCELOS, A. M. F. e VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006, p. 15-42.

_____. Teachers 'and Students' beliefs within a Deweyan Framework: Conflict and influence. *In*: KAJALA, P; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dodrecht: Kluwer, 2003b.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, p. 123-156. 2004.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching a review of research on what teachers think, know, believe, and do. **Language Teaching**. 36: 81-109. 2003.

CANÇADO, M. **Procedimentos de Pesquisa Etnográfica em Sala de Aula de Língua Estrangeira: Avaliação das Potencialidades e Limitações da Metodologia**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Belo Horizonte: UFMG, 1991.

PAJARES, M. F. Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of educational research**, v.62, n.3, 1992, p. 307-332.

_____. Self-efficacy beliefs in academic settings. **Review of educational research**, v. 66, n.4, 1996, p. 543-578.

RAMMÉ, V. **Tandem: guia para uma aprendizagem solidária = TÁNDEM: guía para un aprendizaje solidario**. Curitiba: Valdilena Rammé, 2014. Disponível em: <<http://www.teletandembrasil.org/home.asp>>. Acesso em: 14 de fev. 2015.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (Org.) **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1998, p. 213-230.

SILVA, K.A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**. Dissertação (Mestrado em Linguística

Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2005.

_____. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: pontos e contrapontos. In.: SILVA, K.A. (Org.) **Crenças, Discursos e Linguagem** – volume II. Campinas: Pontes Editores, 2011.

SOUZA, Fábio Marques de. **O cinema como mediador na (re)construção de crenças de professores de espanhol-língua estrangeira em formação inicial**. Tese (Doutorado em Educação: cultura, organização e educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: USP, 2014.

_____. A sétima arte como artefato semiótico mediador das reflexões a respeito de como se aprende uma língua adicional. **Revista Hispanista** (Edição em Português), 2015a.

_____. **Teletandem UEPB**. Projeto de Extensão. Campina Grande: PROEX/UEPB, 2015b.

_____. **Tecnologias como mediadoras do processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva sociocultural**. Projeto de Pesquisa (Pós-doutorado em Educação Contemporânea). Caruaru: UFPE, 2015c.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A.M.F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.)

Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006, p. 219-231.

_____. A formação do professor de línguas estrangeiras de uma perspectiva sociocultural. **Signum.** Estudos de Linguagem, v. 15, p. 457-480, 2012.

WOODS, D. Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice. Cambridge: CUP, 1996.

_____. The social construction of beliefs in the language classroom. In: KALAJA; P; BARCELOS. A. M. F. (Ed.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches.** Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 201-229.

NOVAS TECNOLOGIAS APLICADAS EM SALAS DE AULA: INTERATIVIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS

Alda Kaline Tavares da SILVA (UEPB)
Cosme Edvaldo Santos MEDEIROS (UEPB)
Luciene de Almeida SANTOS (UEPB)

Resumo

Este estudo tem por objetivo apresentar algumas considerações importantes sobre quatro recursos que visam o aprimoramento das práticas de ensino em aulas de língua estrangeira, buscando a interação de alunos em sala de aula através das TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação). Para tal feito, baseado no conceito de Alfabetização Informacional aportada por Manuel Area, vem-se endossar uma cultura de aprendizagem voltada ao uso de TDICs recortada neste artigo pelo aplicativo Slide Show, a páginas web Exam Time, o Google Drive e animação de Gif a fim de informar e orientar os docentes sobre os temas que estão relacionados com as tecnologias da informação e da comunicação e, conseqüentemente, causar o aperfeiçoamento das suas práticas pedagógicas em aulas de línguas que consiste em alfabetizar digitalmente uma nova geração de alunos que cresce já vivenciando uma nova realidade à luz da evolução das novas tecnologias.

Palavras-chave: Tecnologia digital interativa. Ensino-aprendizagem. Competência Comunicativa.

INTRODUÇÃO

Na sociedade do conhecimento e da tecnologia torna-se necessário repensar o papel da escola, mais especificamente as questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem. O ensino organizado de forma fragmentada, que privilegia a memorização de definições e fatos, bem como as soluções padronizadas, não atende às exigências deste novo paradigma. O momento requer uma nova forma de pensar e agir para lidar com a rapidez e abrangência de informações e com o dinamismo do conhecimento. Evidencia-se uma nova organização de tempo e espaço e uma grande diversidade de situações que exigem um posicionamento crítico e reflexivo do indivíduo para fazer suas escolhas e definir suas prioridades.

Além disso, há o elemento inusitado que nos deparamos nas várias situações do cotidiano, demandando o desenvolvimento de estratégias criativas e de novas aprendizagens. Nesta perspectiva, a melhor forma de ensinar é aquela que propicia aos alunos o desenvolvimento de competências para lidar com as características da sociedade atual, que enfatiza a autonomia do aluno para a busca de novas compreensões, por meio da produção de ideias e de ações criativas e colaborativas.

A compreensão da realidade é fundamental para que o aluno possa participar como protagonista da história, anunciando novos caminhos de modo a exercer sua cidadania. Isto evidencia a necessidade de trabalhar com o desenvolvimento de competências e habilidades, as quais se desenvolvem por meio de ações e de vários níveis de reflexão que congregam conceitos e estratégias, incluindo

dinâmicas de trabalho que privilegiam a resolução de problemas emergentes no contexto ou o desenvolvimento de projetos.

Embora, a tecnologia seja um elemento da cultura bastante expressivo, ela precisa ser devidamente compreendida em termos das implicações do seu uso no processo de ensino e aprendizagem. Esta compreensão é que permite ao professor integrá-la à prática pedagógica. No entanto, muitas vezes essa integração é vista de forma equivocada e a tecnologia acaba sendo incorporada por meio de uma disciplina direcionada apenas para instrumentalizar sua utilização, ou ainda, de forma agregada a uma determinada área curricular.

Diferentemente desta perspectiva, ressaltamos a importância da tecnologia ser incorporada à sala de aula, à escola, à vida e à sociedade tendo em vista a construção de uma cidadania democrática, participativa e responsável. Mas para isto é fundamental que o professor, independente da sua área de atuação, possa conhecer as potencialidades e limitações pedagógicas envolvidas nas diferentes tecnologias, seja o vídeo, a Internet, o computador entre outras. O que importa é que cada uma delas carreguem suas próprias especificidades, que podem ser complementadas entre si e/ou com outros recursos não tecnológicos.

Por sua vez, uma determinada tecnologia configura-se por uma multiplicidade de recursos distintos, os quais devem ser considerados para que seu uso seja significativo para os envolvidos e pertinentes ao contexto. Portanto, não basta que o professor tenha apenas acesso às propostas e às concepções educacionais inovadoras condizentes com a sociedade do conhecimento e da tecnologia. É preciso oportunizar este profissional a ressignificar e a reconstruir sua prática pedagógica voltada para a articulação das áreas de conhecimento e da tecnologia.

O CONCEITO DE TECNOLOGIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ARTICULANDO OS DESAFIOS NO ENSINO/APRENDIZAGEM

Viver e conviver em um mundo cada vez mais ‘tecnologizado’, conectado, ou seja, em uma ‘sociedade em rede’, traz consequências importantes, representando significativos desafios para os processos de ensinar e de aprender, tanto nos contextos formais quanto nos contextos não formais de educação (SACCOL *et al*, 2010).

O ensino de línguas estrangeiras, especialmente nas duas últimas décadas, vem recebendo um crescente e precioso auxílio, oriundo das novas tecnologias de informação e comunicação em ambientes de ensino-aprendizagem.

Todos sabem que a escola é o lugar mais apropriado e tradicional para aprendizagem e construção de conhecimento, mas a chegada de novas tecnologias está fazendo com que esses estabelecimentos de ensino criem resistências a esses meios digitais até por ser, historicamente, um ambiente tradicional e conservador, pois adotar novas técnicas de ensino é um desafio que, inevitavelmente, irá provocar uma mudança tanto na vida dos alunos quanto na vida dos professores; e toda mudança torna-se um processo inicial de difícil assimilação, apesar de necessária na construção de novos conhecimentos.

Tendo em vista do estudo de conceito que os professores tem em relação à tecnologia, acreditamos que os processos de formação docente podem não somente considerar e constatar qual a concepção que possui sobre ela, mas que ainda o processo de formação

do professor neste sentido, leve em conta que este conceito é o que permeará a sua prática no seu cotidiano, para então assim o amparar a superar a condição na qual atua.

Como bem expressa Alonso (1999, p. 31) ao refletir sobre a formação de professores, esse é um processo que envolve mudanças que não são tão simples e superficiais como a utilização de recursos didáticos mais modernos ou a inclusão de disciplinas no currículo.

Ou seja, ao tratarmos a questão da formação de professores para o uso dos recursos da tecnologia, mais especificadamente para o uso das TICs, não podemos focar nosso olhar apenas para um campo de atuação, como por exemplo, estruturar propostas de formação que levam em conta apenas à apropriação dos recursos das técnicas e manuseio de máquinas de última geração. Também nos interessa questionar a premissa de que a “aquisição de maquinário” e o “investimento financeiro” por si só garantam a articulação da demanda das práticas pedagógicas na dita Sociedade da Informação, assim como não nos interessa evidenciar apenas qual o conceito que este ou aquele professor possui de tecnologia.

A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: PROFESSOR E TECNOLOGIAS

Vemos que nos dias atuais a nossa sociedade passa por profundas transformações tecnológicas modificando de forma significativa a maneira de como as pessoas se relacionam e interagem socialmente. Na parte da informação, percebe-se que, os clientes com vínculos bancários são obrigados a interagir com as máquinas através de códigos e senhas, até mesmo sem sair de casa usando seu próprio telefone. É a partir deste contexto, que podem ocorrer mudanças repentinas nos processos de aprendizagem e de interação social, pois não se trata apenas de uma mudança tecnológica, mas também da forma como as pessoas se organizam e interagem com estas mudanças. Portanto, compreendemos que as escolas enfrentam um grande desafio de incorporar as tecnologias da informação para desenvolver de forma mais significativa os conteúdos que se propõe a ensinar.

Hoje, as novas tecnologias da informação já se fazem presentes nas escolas, mesmo que lentamente. O fato, como diz Apple (1995, p. 169-170), é que “a nova tecnologia está aqui. Não irá embora [...] Devemos estar muito seguros de que o futuro que ela promete para nossos estudantes é real, não fictício”. A tecnologia tem um impacto cada vez maior na vida de todos os indivíduos. E o professor não é mais o único de acesso às informações.

As novas formas de ensino e aprendizagem estão abrindo um novo paradigma na educação brasileira, estão realizando através dessas novas tecnologias uma gama de artifícios, de novos pensamentos e novos meios de interação que envolve aluno x aluno, aluno x professor. Olson (1976, p. 18) escreve:

A invenção de aparelhos, instrumentos e tecnologias da cultura que incluem formas simbólicas inventadas, tais como a linguagem oral, os sistemas de escrita, sistemas numéricos, recursos icônicos e as produções musicais permitem e exigem novas formas de experiências que requerem novos tipos de habilidades ou competências.

Acreditamos que no espaço escolar o desafio que se coloca é a incorporação das tecnologias da informação, presentes na vida de todos os seres humanos. O importante é compreender o processo de incorporação das tecnologias da informação pela escola, particularmente pelo professor, pois defendemos que estas tecnologias podem contribuir para uma vinculação entre os contextos da escola, da vida do jovem aluno, do mundo do trabalho e da cultura contemporânea.

Corrêa (2002, p. 46) afirma que “o valor da tecnologia não está nela em si mesma, mas depende do uso que fazemos dela”. Ao referir-se a caneta esferográfica, que já foi considerada uma inovação tecnológica, diz que:

O que produzimos é mediado pela caneta, mas o conteúdo e o processo pelo qual escrevemos depende da nossa história de vida, de nossos afetos, de nossas competências, do lugar social que ocupamos [...] Tal análise serve para o uso dos diversos recursos tecnológicos, desde o uso de transparências, apresentações em quadro-negro ou power point até a internet.

Portanto, devemos ter em conta que é o próprio conceito de tecnologia que vem articulando o conceito de sociedade e indivíduo,

educação e ensino, ou seja, é o fazer e o pensar do professor que deve estar contemplado no seu processo pedagógico e nesta relação dialética deve estar expressa a concepção e o uso das tecnologias.

A concepção de mundo que um indivíduo tem está pautada no universo de conhecimento construído ao longo da sua existência que orienta a sua relação com o meio. Neste caso, questionamos em que está fundamentada a ação pedagógica do professor, no que diz respeito ao tipo de aluno que pretende formar e para que tipo e sociedade. Assim, se não se formula um significado crítico e consciente da ação docente, especialmente sobre o uso das tecnologias educacionais, ele apenas pode reproduzir um conhecimento em aula para que posteriormente o aluno devolva esta reprodução numa prova.

Para Levy (1999), os meios eletrônicos de informação, dentre eles a Internet, são os principais instrumentos de acesso ao conhecimento em nossos dias. Com isso, é preciso que os professores mostrem-se cada vez mais conscientes da responsabilidade de oferecer ao aluno as habilidades que necessitarão para que sejam bem sucedidos em suas carreiras. Dentre essas habilidades, destaca-se o domínio da tecnologia de informação, com a capacidade técnica de leitura e interpretação de dados. Isso porque, nos dias de hoje, a informação está acessível a todos, não apenas nas já conhecidas formas de publicação, como livros, revistas, jornais e periódicos, mas, principalmente, no meio virtual, na Internet.

No entanto, a aprendizagem mediada por computador pode ser bastante útil para o desenvolvimento de uma competência comunicativa mais completa do aprendiz no ensino de línguas. Isso se justifica na medida em que o foco da maioria dos recursos da web está no significado e não na forma. Consequentemente, o aprendiz terá

mais oportunidades de aprimorar seu conhecimento linguístico ao ser exposto às mais variadas fontes de informação, através das bibliotecas virtuais, onde poderá encontrar toda a sorte de texto acerca de qualquer área do conhecimento humano.

TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICS) NO ÂMBITO ESCOLAR

A inserção das TDICs no ambiente escolar, em especial seu papel na formação docente, é de grande relevância. O desenvolvimento de tecnologias gerou transformações na prática educativa e o ambiente escolar não pode desconsiderar esta temática. A escola em seu percurso histórico vem sendo modificada em decorrência de uma diversidade de saberes que circulam fora e independente dela, é o caso das novas tecnologias, que estão cada vez mais presentes dentro deste ambiente.

Segundo Masetto (2012), ainda hoje a utilização das tecnologias não é abordada de forma a tornar o ensino mais eficiente e eficaz. Ele afirma que mesmo nos cursos superiores a utilização destes recursos não é tão comum, o que contribui para a reprodução das formas de ensinar com as quais estes alunos possuem contato, formas estas centralizadas na exposição do conteúdo pelo professor. Neste contexto é importante compreender como as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), podem ser entendidas como ferramentas que favorecem a utilização dos recursos tecnológicos, em especial o computador, com o objetivo de aprimorar a prática docente. Esta ferramenta pode ser utilizada na educação a distância e na presencial, o importante é que sua utilização estabeleça uma nova relação de aprendizado no espaço da escola e da formação de professores.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação valorizam os processos de compreensão de conceitos e fenômenos diversos, na medida em que conseguem associar diferentes tipos de representação que vão desde o texto, à imagem fixa e animada, ao vídeo e ao som (MARTINHO e POMBO, 2009). Ou seja, através desta metodologia o professor pode utilizar diversos recursos dentro de uma mesma aula buscando a melhoria da aprendizagem e a melhor interação do estudante com os objetos de aprendizagem.

Os professores devem utilizar as TDICs como uma ferramenta capaz de construir e difundir conhecimentos, e a partir disso, concretizar a necessária mudança no paradigma educacional, centrando seus esforços nos processos de criação, gestão e regulação das situações de aprendizagem favorecendo desta forma a aprendizagem dos alunos. Assim, torna-se relevante a inserção desta temática na formação de professores, fazendo com que estes estejam aptos a utilizar de forma adequada esta temática. A temática da formação docente vem sendo debatida e acredita-se que é um aspecto relevante no contexto educacional, pois é uma das maneiras de se aprimorar o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Castells (1999), a tecnologia não determina a sociedade, nem a sociedade escreve o curso da transformação tecnológica, visto que muitos fatores, inclusive criatividade e iniciativa empreendedora, intervêm no processo de descoberta científica, inovação tecnológica e aplicações sociais, de forma que o resultado final depende de um complexo padrão interativo.

Ramal nos veio propor três cenários para a educação, no que se refere à tecnologia. O primeiro é o da tecnocracia domesticadora: a multiplicidade de informações efêmeras e fragmentadas torna os

indivíduos escravos ambulantes da tecnologia. A escola é substituída por outras modalidades de instrução. O segundo é o do pay-per-learn, que acentua a exclusão e priorizam professores com habilidade técnica mais do que a crítica da produção ou do uso de tecnologias da informação e da comunicação. No terceiro cenário – cibereducação integradora –, a escola se torna híbrida, integrando homem e tecnologia. O homem se educa criticando e transformando o meio, tendo em vista critérios que promovam sua humanidade, num processo que Ramal identifica como tecnologias da liberdade.

Em relação à cibercultura, entende-se que Lévy (1999) a traduz como um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. Desse modo, o ciberespaço é a chamada “rede”, a *web* ou ainda a internet.

Segundo Lemos (2010), a Cibercultura, que pode ser entendida também como Cultura Digital, é uma forma sociocultural que modifica hábitos sociais, práticas de consumo cultural, ritmo de produção e distribuição da informação, criando novas relações no trabalho e no lazer, novas formas de sociabilidade e de comunicação social a partir do desenvolvimento e uso das Tecnologias Digitais.

Assim, a Cultura Digital ou cibercultura (LÉVY, 1999; LEMOS, 2007; LÉVY e LEMOS, 2010) pressupõe uma nova relação entre as tecnologias e a sociabilidade, configurando assim a cultura contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela observação dos aspectos analisados, concluímos que com o avanço das tecnologias cada vez maior na vida das pessoas e sua inclusão no ambiente escolar, principalmente das TICs, os professores devem estar preparados desde sua formação docente para lidar com a prática em sala de aula e dar suporte para levar aos alunos essa interação social, mesmo que lentamente e torná-los inovados nessa prática de ensino.

Dessa forma a aprendizagem abre-se para um novo mundo em que o professor e aluno vão interagindo juntos e tornando as aulas mais dinâmicas e longe dos padrões livro x quadro. Com todas essas formas tecnológicas em mãos, os alunos se divertem, dinamizam a aula junto com o professor. Então, cabe ao professor estar consciente de sua responsabilidade frente a esse universo tecnológico, ter conhecimento de como aplicá-las e assim tornar-se um mediador desses recursos dinâmicos, que é preciso ir além e incorporar a nova realidade frente aos velhos padrões.

Essas diversificadas maneiras de ensinar ainda podem ser usadas para o ensino a distancia o que facilita ainda mais o aprendizado daqueles que por algum motivo não possam estar presentes, ou seja, as TICs podem e devem ser utilizadas para transmitir conhecimentos, trazer mudanças para o âmbito escolar, e fazer com que tudo seja mais dinâmico. Assim sendo, essas novas possibilidades podem ser implantadas cada vez mais no ambiente escolar e nos meios de ensino onde professores e alunos se sintam integrados.

Em suma, o desafio é dar nova vida ao currículo da escola. Para isto a formação do professor tanto para aqueles que estão em

exercício como aqueles que estão se preparando nos cursos superiores é imprescindível. Mas, não podemos deixar de apontar que existe também, muito premente, a necessidade de repensar a estrutura do sistema de ensino de forma a propiciar a concretização dos princípios educacionais.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Myrtes. Transformações necessárias na escola e na formação dos educadores. In: FAZENDA, Ivani *et al.* **Interdisciplinaridade e novas tecnologias**. Campo Grande: UFMS, 1999, p. 25-37.

APPEL, Michael. **Trabalho docente e textos**: economia e política da relação de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médica, 1995.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CORRÊA, Juliane. Novas tecnologias da informação e da comunicação: novas estratégias de ensino/aprendizagem. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 43-50.

LEMOS, André. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LEVY, Pierre. **O que é o virtual**. São Paulo: Ed. 34, 1996.

MASETTO, Marcos Tarcísio. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos Tarcísio (Org.) **Docência na universidade**. 4ª ed. São Paulo: Papirus, 2002. p. 9-26.

OLSON, David R. Culture, technology and intellect. In: RESNICK, L. B. **The nature of intelligence**. Hillsdale, NJ, 1976.

SACCOL, A. Z. ; SCHLEMMER, E. ; BARBOSA, Jorge Luis Victória. **M-learning e U-learning: Novas Perspectivas da Aprendizagem Móvel e Ubíqua**. 1. ed. São Paulo: Pearson Education, 2010. v. 1. 192 p.

A TRADUÇÃO NA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA¹

Brenda TRIANDAFELEDIS (UEPB)
Marília Bezerra CACHO (UEPB)

Resumo

Este trabalho tem como objetivo mostrar que a tradução pode ser uma ferramenta útil em sala de aula para professores e alunos de língua estrangeira (LE). Para isso, apresentamos uma breve contextualização histórica do papel da tradução em sala de aula, diferentes definições para tradução, como ela se manifesta através de professores e alunos e, por fim, contra argumentamos os principais argumentos negativos sobre tradução nesse contexto. Dentro da metodologia de pesquisa bibliográfica, fundamentamo-nos principalmente em Lucindo (2006), Branco (2011), Hurtado Albir (1998 *apud* LUCINDO, 2006) e Malmkjaer (1998). Dessa forma, a pesquisa mostra que, a despeito de argumentos históricos que criaram uma impressão negativa sobre o uso da tradução em sala de aula de LE, e da popularização de abordagens de ensino que excluem o uso da tradução de seus repertórios, a tradução é uma ferramenta de ensino-aprendizado perfeitamente aceitável em aulas de LE, inclusive naquelas que seguem a Abordagem Comunicativa.

Palavras-chave: Tradução. Ensino. Línguas Estrangeiras.

¹ Este artigo é uma recorte de uma pesquisa PIBIC, ainda em andamento, intitulada “Crenças de Alunos do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Inglesa – sobre Tradução e Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras”, cota 2014-2015, elaborada pela Prof. Ma. Marília Cacho e pela pesquisadora Brenda Triandafeledis.

INTRODUÇÃO

O foco deste estudo está no processo de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (LE), mais especificamente em como a tradução é utilizada em sala de aula durante esse processo. O uso da Língua Materna (LM) ainda é visto como problemático por parte de alguns professores desse contexto. Porém, percebemos, através de experiências como estudantes e professoras de Língua Inglesa (LI) em escolas de idiomas e em universidades, que, com o desenvolvimento dos Estudos da Tradução e novas reflexões sobre o ensino de LE, há uma maior aceitação do uso da LM em salas de aula.

Partindo dos contextos descritos anteriormente e de nossas experiências mencionadas, acreditamos que a utilização da LM é uma questão subjacente ao aprendizado de LE. Enquanto aprendizes de LI como LE, utilizamos/utilizávamos a LM como apoio para o aprendizado, e, por muitas vezes, a comparação entre LM e LE nos ajuda/ajudou a refletir sobre as duas línguas. Enquanto professoras de LI como LE, reconhecemos que a tradução se faz presente em sala de aula, mesmo quando seu uso não é incentivado, basicamente de duas formas: implicitamente, enquanto usamos a LE e traduzimos mentalmente de forma natural, ou quando tentávamos solucionar um problema de compreensão através da comparação da LM com a LE. A tradução também se faz presente por parte dos alunos, quando eles traduzem alguma palavra durante as aulas, perguntam o significado de alguma palavra utilizando a LM, ou como certa estrutura de uma língua (LM ou LE) é produzida na outra. Em situações onde a LM produz interferência negativa sobre a LE, cabe ao professor uma

explicação crítica e a busca do controle do uso da LM em sala de aula para que este volte a ser positivo.

Nosso objetivo é mostrar que a tradução pode ser uma ferramenta útil em sala de aula, tanto para professores quanto para alunos, durante o ensino-aprendizado de LE. Com este estudo, esperamos ajudar professores de LE a melhor compreender o que é tradução e como ela se manifesta em sala de aula, e, como consequência disso, que esses professores possam melhor utilizar e/ou incluir essa ferramenta em suas práticas docentes. Além disso, esperamos despertar professores e alunos de LE para reflexões mais conscientes sobre a relevância da LM e da tradução no processo de ensino-aprendizagem de LE sob uma perspectiva de tradução renovada para contextos mais comunicativos de ensino e que considerem a LM como constituinte do aluno, sendo impossível bani-la da sala de aula de LE e do processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção apresentaremos alguns conceitos de tradução, diferentes visões de tradução de acordo com diferentes teóricos e abordagens de ensino, tipos de tradução utilizados por professores e alunos em sala de aula e os principais argumentos negativos sobre tradução e a desmistificação desses argumentos.

Definição de Tradução

Para começarmos nossa discussão, é necessário, primeiramente, definir o que entendemos por tradução e como a consideramos em um contexto de ensino/aprendizado de inglês como LE e sua relação com a LM.

Jakobson (1959/2000), de forma mais abrangente, dividiu as formas pelas quais podemos interpretar signos linguísticos (verbais ou não-verbais) em três categorias de tradução, a saber: tradução intralingual, tradução interlingual e tradução intersemiótica. A tradução intralingual diz respeito à interpretação de signos verbais através de signos verbais da mesma língua; a tradução interlingual diz respeito à interpretação de signos verbais de uma língua através de outra língua; a tradução inter-semiótica diz respeito a interpretação de signos verbais através de signos não verbais e vice-versa.

Todas essas categorias podem ser encontradas durante uma aula de LE, por exemplo, quando o professor explica itens de vocabulário com sinônimos (tradução intralingual), quando o aluno utiliza um dicionário bilíngue para procurar vocabulário (tradução interlingual), ou quando o professor explica um vocabulário através de mímica ou com uma imagem (tradução intersemiótica).

Muitas vezes o professor utiliza essas categorias durante sua aula, mas como não as reconhece teoricamente, não tem ideia de como utilizá-las proveitosamente. Além disso, as categorias de tradução de Jakobson (*op. cit.*) podem ser relacionadas com outros tipos de tradução presentes em sala de aula (ver p.6).

Através de outra perspectiva, Malmkjaer (1998, p.7) define tradução como

um processo complexo envolvendo uma variedade de comportamentos e habilidades juntos com e/ou baseadas em uma “variedade de componentes cognitivos que são os elementos constituintes da inteligência tradutora” (WILSS, 1996, p.161 – tradução nossa)²

Essa definição nos dá um parâmetro bem diferente do geralmente associado com a tradução. Não estamos falando de um processo descontextualizado e mecânico que serve simplesmente para o ensino/aprendizado de regras gramaticais (dentro do paradigma estrutural-behaviorista de ensino), mas sim de um processo cognitivo, que depende tanto do contexto no qual o aluno está inserido para obter resultados satisfatórios quanto de habilidades diversas (por exemplo as quatro habilidades de competência comunicativa, ver p. 9).

Outros autores confirmam esse parâmetro, como Baker (1998 *apud* BRANCO, 2011, p.162), que define tradução como “habilidade de significados específicos serem transferidos de uma língua para outra sem mudanças radicais”. Através desta definição podemos entender a tradução não como um processo de transposição

2 [...]a complex process involving a variety of behaviours and skills together with and/or based on “a variety of cognitive components which are the building blocks of translator intelligence” (WILSS, 1996, p.161).

de palavras de um código linguístico para outro, mas como um processo que prioriza a transposição do sentido de uma mensagem de uma língua para outra, considerando também seu contexto.

Hurtado Albir (1998, p.42 *apud* LUCINDO, 2006, p.3), diz que a tradução é um “processo de reexpressão do sentido que as palavras e frases adquirem no contexto”. Essa definição explicita a funcionalidade da tradução em contextos específicos, destacando a importância do sentido de uma mensagem ao invés de sua forma. A autora (HURTADO ALBIR, 1998 *apud* LUCINDO, 2006) segue sua explicação dizendo que o processo tradutor ocorre em três fases: compreensão, desverbalização e reexpressão. Em sala de aula, podemos perceber essas fases quando um aluno reflete sobre a LE para se comunicar em LM (ou vice versa): uma vez compreendido o sentido do texto original, deve-se desverbalizá-lo, ou seja, deve-se reter apenas o sentido da mensagem original para então reexpressá-lo na língua desejada, de maneira que os leitores alvos tanto do texto original quanto do texto traduzido entendam a mesma mensagem; a forma das duas mensagens não é necessariamente igual, apenas o sentido por trás dela.

Para Klein-Braley & Franklin (1998, p.56), “tradução é a transferência de conteúdos de uma cultura para outra”³, mostrando que, no processo tradutório, não traduzimos apenas estruturas linguísticas, mas também a cultura em que a língua está inserida.

Pegenaute (1996 *apud* LUCINDO, 2006) diz que a tradução contém muitas possibilidades didáticas que ensinam a habilidade de traduzir, otimizam os idiomas estrangeiro e materno e ajudam

3 [...]translation is the transfer of content from one culture to another. (KLEIN-BRADLEY & FRANKLIN 1998, p.56, tradução nossa).

na formação intelectual e no desenvolvimento da leitura. Embora o autor (*op. cit*) esteja se referindo ao ensino da tradução, podemos ver que ele reconhece sua função como uma ferramenta de ensino/aprendizagem que pode ser aplicada no contexto sala de aula de LE.

Se traçarmos um paralelo entre as definições de Klein-Braley & Franklin (1998, p.56) e Pegenaute (1996 *apud* LUCINDO, 2006), notamos que os autores percebem na tradução o potencial para o desenvolvimento de uma consciência mais crítica sobre a cultura da LE, pois através de comparações estabelecidas entre LE e LM, os alunos podem reconhecer semelhanças e diferenças que os auxiliarão a minimizar possíveis interferências negativas causadas pela LM na LE, atentando para a importância de características, funções e contextos específicos em ambas as línguas.

Através desses autores, vemos a importância da contextualização dentro da perspectiva renovada para o uso da tradução que defendemos, pois não podemos desconsiderar os aspectos cognitivos envolvidos na tradução nem o contexto cultural no qual ela está inserida. Segundo Branco (2011), para que o uso da tradução na sala de aula seja justificado, deve-se considerar elementos além do linguístico, ou seja, da mera transferência de estruturas de uma língua para outra, do foco na gramática; elementos como aspectos culturais e contextuais, qual é o propósito da tradução e quem é o receptor da tradução são os que realmente compõem o objetivo maior da tradução utilizada dentro da sala de aula, que é “fazer com que o aluno entenda a língua estrangeira estudada e assimile sua estrutura e uso” (BRANCO, 2011, p.162).

Por tudo isso, consideramos a tradução como um processo interpretativo que pode servir como ferramenta de ensino/aprendiza-

gem, na medida em que ela permite aos alunos desenvolverem não só habilidades de competência comunicativa, mas também habilidades que permitem um melhor aproveitamento da comparação entre LE e LM.

Em seguida, exploramos como a relação entre a tradução e o ensino de línguas estrangeiras evoluiu ao longo do tempo.

Relação Entre a Tradução e o Ensino de Línguas Estrangeiras

Um dos problemas que dificultam a reflexão sobre o uso da tradução em sala de aula parte da não reflexão contextualizada da tradução nos ambientes com métodos comunicativos de ensino. Porém, mais do que simplesmente descartar reflexões sobre seu uso, ao excluir a tradução de seus repertórios esses métodos criaram uma péssima reputação que acompanha essa ferramenta até hoje. Vemos a seguir um breve panorama da história dos métodos e abordagens de ensino para melhor compreender como e porquê essa má reputação foi formada.

Durante muito tempo na história do ensino de línguas, não houve muitas fundamentações teóricas sobre a aprendizagem de uma LE (BROWN, 2007). O estudo das línguas clássicas, Latim e Grego, era feito com propósitos de adquirir status como estudioso ou de ser capaz de ler na língua estrangeira, e o aprendizado se baseava na memorização de regras gramaticais e vocabulário e na tradução de textos (religiosos ou literários) ou de frases descontextualizadas. O Método Gramática-Tradução (GT), desenvolvido no fim do século XVIII, foi a base para o ensino de línguas modernas em escolas. No entanto, segundo alguns estudiosos da época (Sweet, 1899/1964;

Jespersen, 1901/1904), um dos principais problemas da aplicação desse método com línguas modernas é a falta de foco na comunicação oral, cuja importância entrou em destaque na época com o aumento da “[...] facilidade de deslocamento das pessoas de diferentes países, o acesso a informação, o comércio, etc., atividades estas que requerem a interação entre os sujeitos [...]” (SANTORO, 2011, p.149).

Hoje em dia, Harmer (2012) cita como motivos para se aprender inglês: a mudança de uma pessoa para um local cuja língua nacional seja o inglês, o desejo de se comunicar internacionalmente (inclusive durante viagens), ou o aprendizado com um propósito específico (aprender linguagem relativa a enfermagem ou a negócios, por exemplo). A maioria, senão todas essas situações, irão exigir do sujeito competências além da leitura; há diversos momentos em que ele precisará se comunicar oralmente.

Richards & Rodgers (2001 *apud* BROWN, 2007, p.19) dizem que o método Gramática-Tradução é

lembrado com desgosto por milhares de estudantes, para quem aprender uma língua estrangeira significava uma experiência tediosa de memorização de listas infindáveis de regras de gramática e vocabulário inúteis, e tentativas de produzir traduções perfeitas de prosas literárias ou empoladas.⁴ (tradução nossa)

Isso ocorre também pela falta de adequação entre as propostas do GT e as necessidades dos aprendizes. Essa inadequação,

4 remembered with distaste by thousands of school learners, for whom foreign language learning meant a tedious experience of memorizing endless lists of unusable grammar rules and vocabular and attempting to produce perfect translations of stilted or literary prose (RICHARDS & RODGERS, 2001 apud BROWN, 2007, p.19).

embora natural (pois as necessidades de aprendizado mudam com o passar do tempo), foi usada como argumento contra o GT pelos diferentes métodos e abordagens de ensino desenvolvidos posteriormente a ele (REGO, 2008).

Na segunda metade do século XIX, com o Movimento de Reforma, os argumentos contra o GT baseavam-se na grande quantidade de tradução de forma descontextualizada utilizada por ele além da falta de foco na oralidade.

Surge então o Método Direto, que prega um aprendizado mais semelhante ao da primeira língua, utilizando premissas como: uso espontâneo da língua, pouca ou nenhuma análise de regras gramaticais e vexativa proibição ao uso de tradução (BROWN, 2007). A ideia da época era que o aprendizado da primeira língua raramente falha. Portanto, se o aprendizado de uma segunda língua fosse semelhante ao da primeira, os níveis de sucesso também deveriam ser semelhantes (SANTORO, 2011).

Mesmo com a decadência do uso do Método Direto, novos métodos desenvolvidos (por exemplo áudio-lingual, silent way, suggestopedia) continuaram a seguir focando na oralidade e no uso constante, senão exclusivo, da LE. Como o foco das aulas deixou de ser textos escritos, a tradução também foi deixada de lado, e passou a ser vista como uma técnica retrógrada para ensino de gramática (REGO, 2008). Essa visão continuou e continua popular entre os profissionais e escolas que seguem a Abordagem Comunicativa (AC) de ensino, que surgiu no fim do século XX.

De acordo com Roque (2005), a AC revolucionou o paradigma de ensino ao seguir uma linha comunicativo-constructivista, onde o estudo enfatiza a competência de usar a língua em situações

reais; o processo comunicativo em si ganha tanto ou mais destaque que o produto final da interação linguística. Esse paradigma se opõe ao seguido até então, o estrutural-behaviorista, que dava ênfase a estrutura da língua e a estudava de forma sistemática, mecânica e repetitiva. Após a afirmação das línguas como “veículo[s] de *comunicação de significados* e de *interação social*” (ROQUE, 2005, p. 21) qualquer atividade para ensino de LE dentro da AC que remetesse ao que era feito antes disso, ou não refletisse situações de comunicação real, significando situações que fossem “[...] baseadas na comunicação da vida real e nas funções da linguagem” (SANTORO, 2011, p.151), foram rejeitadas de forma geral.

Como disse Santoro (2011), por ser muito utilizada hoje em dia, princípios da AC estão presentes na mente de professores de LE e, mesmo que esses professores não sejam tão familiares com essa abordagem, eles tentam excluir de suas práticas elementos que ela nega, notadamente: usar tradução e literatura, e abordar tópicos de gramática diretamente. Em outras palavras, acredita-se que a tradução é incompatível com a AC por causa da diferença de objetivos entre as duas.

Apesar da tradução carregar indiscriminadamente esse estigma negativo criado pela associação feita por métodos e abordagens pós-GT, e não ter encontrado espaço para se desenvolver junto a eles, isso não quer dizer que a tradução tenha deixado as salas de aula. Professores e alunos a usam de forma pouco inconsciente, e acabam por recorrer a recursos que perpetuam a imagem negativa da tradução. Ou seja, a proibição do uso da tradução não resultou em um não-uso, mas sim em um uso indevido e pouco reflexivo (REGO, 2008), onde professores que se dispõem a utilizar a tradução por muitas vezes não sabem como unir “tradução” e “aula de língua” (LUCINDO, 2006).

Vemos no tópico seguinte os tipos de tradução presentes em sala de aula e como eles se manifestam para alunos e professores.

A Tradução Utilizada pelo Professor e pelo Aluno na Sala de Aula de LE

Como dito anteriormente, a tradução, embora desvalorizada, jamais deixou as salas de aula. Dentro desse contexto, ela se apresenta em duas modalidades principais: a tradução interiorizada e a tradução pedagógica. Para que a tradução sirva ao propósito comunicativo que defendemos, essas duas facetas devem ser pensadas como complementares.

A tradução interiorizada é um tipo de tradução inevitável utilizada pelo aluno, pois a LM é o seu ponto de referência para qualquer conhecimento que ele vá construir na LE. Podemos relacionar a tradução interiorizada especialmente com a tradução interlingual, e a frequência com que o aluno recorrerá a esse recurso depende do seu nível de aprendizagem (com mais frequência em níveis iniciais e menos frequência em níveis mais avançados) (LUCINDO, 2006).

Sendo algo inevitável, a tradução interiorizada pode tornar-se um problema se o aluno não receber instruções de como melhor utilizá-la. É onde entra o professor, que deve dar instruções ao seu aluno para que não se formem associações negativas. Associações negativas, nesse caso, são associações que não consideram as relações funcionais e pragmáticas entre LM e LE. Essas associações podem fazer o aluno limitar sua compreensão sobre o que foi explicado, pois ignoram o contexto no qual a palavra, frase ou situação está inserida, e portando não se enquadram dentro do que consideramos um uso eficiente da tradução como ferramenta comunicativa.

Para auxiliar o aluno, o professor fará uso de um tipo diferente de tradução, a tradução pedagógica, que podemos relacionar com todas as categorias de tradução de Jakobson (1959/2000). A tradução pedagógica pode ser definida como qualquer atividade e/ou momento no qual um professor utilize a tradução com objetivo de ensinar a LE e pode acontecer de forma direta (da LE para LM) ou inversa (da LM para LE) (LUCINDO, 2006). A tradução pedagógica pode ser aplicada de duas formas: como tradução explicativa e como exercício de tradução.

A tradução explicativa é feita nos momentos no qual o professor traduz para auxiliar seu aluno. Ela é muito útil por ser um método rápido e prático de dar uma explicação que de outra maneira tomaria tempo e recursos demais (LAIÑO; MELO; SALDANHA, 2014). O professor pode usar esse recurso para, por exemplo, esclarecer ambiguidades em instruções ou ambiguidades causadas por explicações dentro da LE (ZURRITA NAVARRETE, 1997 *apud* LUCINDO, 2006). É necessário, no entanto, utilizá-la com o mesmo cuidado com que se deve instruir os alunos sobre como melhor tirar proveito da tradução interiorizada, ou seja, com cuidado para que não se formem associações negativas.

Os exercícios de tradução são bastante utilizados em sala de aula, tanto de forma direta como indireta, oral ou escrita. Embora o seu uso seja mais percebido do que o uso da tradução explicativa, eles ainda causam uma certa polêmica, pois muitas vezes são feitos e aplicados de forma pouca reflexiva, não seguindo nenhum propósito educativo. No entanto, Lucindo (2006) afirma que quando usados com um objetivo específico, os exercícios de tradução podem servir para diversos propósitos, e cita como exemplo a promoção de uma apren-

dizagem mais consciente e uma visão mais crítica sobre a cultura da LE, o aumento de vocabulário, a consciência sobre tipos de texto, a melhora na habilidade de escuta (quando orais), o equilíbrio de poder dentro da sala de aula e o ensino aos alunos sobre o processo tradutor.

É preciso esclarecer que o objetivo de ensinar sobre o processo tradutor não é treinar os alunos para serem tradutores, mas evidenciar a função comunicativa da tradução descrita por Hurtado Albir (1998 *apud* LUCINDO, 2006, ver p.3). Além de enfatizar a função comunicativa da tradução, a consciência sobre sua característica interpretativa pode ajudar tanto alunos quanto professores a lidarem com a frustração que uma prática tradutória pode causar. Como dito por Rego (2008), ao compreender que as relações de significados entre duas línguas não são perfeitas (até porque nem as relações dentro da própria LM são perfeitas), fica mais fácil lidar com as diferenças e ambiguidades presentes entre e em ambas as culturas; mais do que um “transportador de significados fechados”, o aluno deve se ver como um “construtor de significados”. A relação entre as línguas se baseia em semelhanças, mas também em diferenças.

No próximo tópico, desconstruímos alguns dos principais argumentos contra o uso da tradução na sala de aula de LE.

Crenças e Argumentos Negativos

Enquanto defendemos o uso da tradução em sala de aula, reconhecemos que essa pode ser uma prática prejudicial para o ensino/aprendizagem de LE se usada de forma descontextualizada, irrefletida e exclusiva. O que defendemos é o uso da tradução como ferramenta dentro de um contexto de ensino-aprendizagem com objetivos definidos, não como método de ensino.

No entanto, há autores citados por Malmkjaer (1998) e Laiño, Melo e Saldanha (2014) que acreditam que a tradução não deve estar presente em sala de aula, pois, segundo eles, a tradução:

A) não é um processo natural e produz interferência;

B) faz com que os alunos pensem que há uma correspondência perfeita entre LM e LE e com que eles não pensem na LE;

C) não é praticável dentro da AC;

D) é independente e radicalmente diferente das quatro habilidades de competência comunicativa (ler, escrever, ouvir, falar);

E) toma muito tempo de aula com uma prática que só é apropriada para tradutores e não serve para avaliação;

F) é uma habilidade natural para pessoas nativas de e/ou fluentes em um idioma.

Sobre o tópico A (a tradução não é um processo natural e produz interferência), primeiramente retomamos o que dissemos sobre a tradução interiorizada: este é um processo ao qual o aluno vai recorrer durante todo seu aprendizado independente se está em um nível inicial ou avançado, pois a LM está carregada de valores que são relevantes não apenas em um nível linguístico; esses valores manifestam “...uma relação com a própria língua e *o saber que ela permite construir*.” (REVUZ, 1997, p.215 *apud* PEREIRA, 2001, grifo nosso). Ou seja, a aprendizagem de uma LE só é possível porque o indivíduo acessa sua LM, uma base familiar sobre a linguagem que servirá como referência para que ele possa construir conhecimento na LE. A comparação LM-LE é, portanto, inevitável, e deve ser abordada para que não cause interferência negativa, como vemos a seguir.

Em segundo lugar, é fato incontestável que a tradução causa interferência para todo aprendiz de LE, qualquer que seja o nível

do aprendiz em questão (MALMKJAER, 1998). Contudo, a tradução pode servir também como uma ferramenta para a percepção da interferência e para seu controle. Como dissemos no tópico anterior, ao entender a tradução como um processo interpretativo, o aluno é levado a perceber e considerar as diferenças entre as línguas e suas culturas, para que seja capaz de superar a relação das formas presentes no texto e pense na relação de sentido que deve haver entre texto original e texto traduzido.

A percepção da relação de semelhanças e diferenças entre LM e LE também serve como argumento para o tópico B (a tradução faz com que os alunos pensem que há uma correspondência perfeita entre LM e LE e com que eles não pensem na LE). Segundo Malmkjaer (1998), ao prover contexto para expressões em ambas línguas, logo torna-se claro para o aluno que a correspondência entre as línguas não é necessariamente perfeita, e as diferenças de contexto para as expressões equivalentes em LM e LE podem ser tantas que o aluno terá que pensar em ambas a línguas para dar sentido a elas.

O tópico C (a tradução não é praticável dentro da AC) reflete um problema ainda não resolvido dentro da AC de ensino. Como mostramos anteriormente (ver p.5), criou-se a ideia distorcida de que a tradução não deve ser utilizada dentro da AC por que ela não se qualifica como um instrumento que reflete nem situações da vida real nem funções da linguagem (princípios fundamentais da AC), além de ser uma lembrança ao “terrível” método GT (utilizado anteriormente à afirmação do ensino de língua baseado na comunicação).

Contudo, diversos autores, a exemplo de Lucindo (2006), Hurtado Albir (1998, *apud* LUCINDO, 2006), Malmkjaer (1998), Branco (2011) e Santoro (2011) apresentam posições contrárias a

esta. A concepção a favor da tradução usada em sala de aula atualmente já é muito mais esclarecida do que as ideias sobre tradução que eram feitas (e renegadas) por métodos comunicativos. Para desconstruir o mito de que a tradução é incompatível com a AC, vemos a seguir as principais propostas da AC e retomamos algumas definições de tradução enquanto atividade comunicativa.

Roque (2005, p.23), apresenta cinco premissas principais que definem a AC:

- 1) Uso constante da língua com fins comunicativos;
- 2) Ênfase em processos naturais de aprendizagem;
- 3) Reconhecimento da existência e importância de variáveis individuais no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de línguas;
- 4) Desenvolvimento da autonomia e do ensino centrado no aluno;
- 5) A importância do contexto sociocultural no estudo da língua.

O autor detalha a lista acima afirmando que, como as línguas servem para comunicação, o trabalho pedagógico e didático feito sobre elas deve desenvolver as competências requeridas para haver comunicação e exaltar mais os significados do que as formas. Ele afirma ainda, que qualquer interferência causada no processo de aprendizagem de uma LE nada mais é do que uma consequência natural que não deve repudiada, mas sim aproveitada para progredir em direção do melhor entendimento das características da LE. Ele continua dizendo como fatores cognitivos e afetivos, que se traduzem em habilidades de domínio da LM e sentimentos em relação ao aprendizado de uma LE no aluno, podem interferir positiva ou nega-

tivamente no processo de aprendizado da LE. A divisão de poder dentro da sala de aula de LE é mais equilibrada do que o modelo tradicional de ensino (professor com controle total, alunos como ouvintes passivos); a autonomia e uma postura mais ativa do aluno dentro da AC também são muito importantes, segundo Roque (*op. cit.*). Por fim, o autor diz que aprender um LE inclui também uma destreza em compreender e relacionar-se com características culturais da LE.

A primeira premissa da AC pode ser associada com a descrição do processo tradutor dada por Hurtado Albir (1998 *apud* LUCINDO, ver p.3), que também prioriza o sentido da mensagem sobre sua forma. A segunda pode ser comparada com as considerações sobre tradução interiorizada apresentadas anteriormente (ver p.6), onde exaltamos que a tradução é inerente a todo aprendizado de LE, e que durante a comparação entre LM e LE, o aluno tem oportunidades de ir além das formas das duas línguas e de otimizar seu entendimento das relações de sentido entre e em ambas as línguas. As premissas três e quatro estão ligadas a um dos propósitos possíveis para exercícios de tradução citados por Lucindo (2006), o equilíbrio de poder dentro da sala de aula de LE. Ridd (2005 *apud* LUCINDO) defende que tais exercícios permitem aos alunos serem mais ativos, pois proporcionam chances de discussão sobre os sentidos possíveis para uma tradução. Sendo mais ativo, ou seja, mais participante, o aluno deve desenvolver mais confiança e motivação no seu aprendizado. A quinta e última premissa pode ser relacionada com a definição de Klein-Braley & Franklin (1998, p.56) para tradução. Características culturais são partes indissociáveis de uma língua, e ao se traduzir essa língua, suas características culturais não podem ser desconsideradas.

Fica claro então que não há uma disparidade radical entre as propostas da AC e as propostas para o uso de tradução como uma atividade comunicativa no contexto ensino/aprendizado de LE, visto que ambas compartilham fortemente a preocupação com o “uso apropriado da linguagem de acordo com a situação de fala” (LUCINDO, 2006, p.3).

Para argumentar sobre o tópico D (a tradução é independente e radicalmente diferente das quatro habilidades de competência comunicativa), continuamos a falar sobre as semelhanças entre a tradução enquanto ferramenta comunicativa e a AC. Schneider (2010, p. 69) diz que o objetivo central da AC é possibilitar o desenvolvimento das quatro habilidades para que o aluno adquira competência comunicativa na LE, que envolve certos aspectos de conhecimento sócio-linguístico como “saber adequar o uso da língua à audiência (aos interlocutores) e às diferentes situações e intenções comunicativas”.

Sobre a tradução, Branco (2011, p.168) diz que ela envolve a “...seleção da forma mais adequada de tradução, dependendo do público-alvo, propósito, contexto e situação.” e que seu uso em sala de aula é bem sucedido quando “um intenso trabalho com vocabulário e aplicação de atividades de tradução em contextos variados” é feito, envolvendo as quatro habilidades.

Vemos então, mais uma vez, que não há uma diferença radical entre propostas da tradução e da AC, e que para que essas propostas sejam atendidas é necessário o uso das quatro habilidades de competência comunicativa, que se desenvolverão como consequência desse uso.

Passemos agora para o penúltimo tópico (a tradução toma muito tempo de aula com uma prática que só é apropriada para tra-

dutores e não serve para avaliação). De fato, exercícios de tradução que sigam propostas comunicativas podem tomar mais tempo de aula do que outros tipos de exercício, porém, voltamos a repetir: não defendemos que a tradução seja utilizada como método exclusivo de ensino. Para que uma aula seja o mais proveitosa possível, é necessário que sejam levados em consideração, também, outros fatores (por exemplo, ambiente onde a aula é ministrada, relevância do material utilizado, adequação do conteúdo do material com o conhecimento dos alunos, etc).

Não detalharemos tais fatores aqui por nos afastar do propósito da nossa discussão, que é mostrar que a tradução tem todos os requisitos necessários para ser uma ferramenta útil numa aula de LE, mas podemos tomar como exemplo um dos exercícios de tradução propostos por Branco (2011).

A autora cita uma situação de sua própria sala de aula, onde foram trabalhadas duas obras (uma literária e outra cinematográfica) com temáticas parecidas. Para melhor compreender o tema e as obras, os alunos discutiram e compararam ambas, e se envolveram em questões culturais além de linguísticas, tendo oportunidade para fazer uso de todas as habilidades. Malmkjaer (1998), confirmando essa perspectiva, diz que é possível avaliar as habilidades, por exemplo, durante um teste que envolvesse a tradução de um texto cujo contexto já tivesse sido suficientemente trabalhado em sala, como foi o caso exposto por Branco (2011). Por trazer tantas contribuições para os alunos e diante das possibilidades acima, é inválido dizer que essa é uma prática pertinente apenas para o treino de tradutores e que ela não serve como processo avaliativo.

Por último, temos o tópico F (a tradução é uma habilidade natural para pessoas nativas de e/ou fluentes em um idioma), que é um dos maiores mitos a respeito da tradução. Embora a tradução interiorizada seja, de fato, uma característica natural e inerente a todo aprendiz de LE, Branco (2011, p.164) nos lembra que a capacidade tradutória envolve fatores além da competência linguística, é necessário saber sobre “[questões] culturais, gêneros textuais, registro e assim por diante, nas duas línguas, ou seja, na LM e na LE.”

Chegamos a conclusão, portanto, de que:

A) A tradução é um processo natural, e que a interferência causada por ela só é negativa se considerada fora de parâmetros comunicativos;

B) Ao entender a tradução como um processo interpretativo, o aluno será capaz de fazer correspondências significativas entre LM e LE, e para tal precisará pensar também na LE;

C) A tradução é uma prática compatível com a AC;

D) A tradução, para ser bem sucedida, depende das quatro habilidades de competência comunicativa;

E) Embora tome bastante tempo, a tradução enquanto ferramenta de ensino é uma prática perfeitamente aceitável em aulas de LE;

F) Há diversos fatores além da competência linguística que determinarão quão capaz em traduzir será um indivíduo.

METODOLOGIA

Esta pesquisa se enquadra na categoria de pesquisa bibliográfica, pois, segundo Boccato (2006), o objetivo da pesquisa bibliográfica é resolver um problema através da análise e discussão sobre o material presente em referenciais teóricos publicados, objetivo esse que se adequa a nossos propósitos.

CONCLUSÃO

A despeito do que muitos professores e estudantes possam acreditar, em virtude de argumentos históricos enganosos, a tradução pode ser utilizada como uma ferramenta no ensino-aprendizagem de LE, tanto por professores como por alunos.

Geralmente, é feita uma associação com as funções estrutural-behavioristas que a tradução costumava exercer dentro do método Gramática-Tradução quando se pensa em tradução no contexto de ensino-aprendizagem. Essa associação impede muitos profissionais de perceber que hoje em dia o conceito de tradução já não precisa corresponder ao mesmo que era/é recusado por métodos posteriores ao Gramática-Tradução. Entender a tradução como um processo interpretativo pode permitir que professores melhor explorem as possibilidades de seu uso em classe e, como é de nossa natureza buscar apoio em nossa LM enquanto aprendemos uma LE, os professores precisam estar prontos para auxiliar seus alunos a fazer o melhor uso possível dessa ferramenta.

Portanto, acreditamos que a tradução é uma prática perfeitamente aceitável em aulas de LE, inclusive naquelas que seguem

uma AC, por causa das seguintes razões: ela pode ajudar a controlar a interferência causada pela LM na LE, proporciona diversas maneiras de aproximar tanto aspectos gramaticais como aspectos culturais de LM e LE e pode ser uma boa ferramenta para praticar todas as quatro habilidades de competência linguística, inclusive durante exames.

REFERÊNCIAS

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. In: **Rev. Odontol. Univ.** Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3. 2006, pp. 265-274.

BRANCO, S.O. As faces e funções da tradução em sala de aula de língua estrangeira. In: **Cadernos de Tradução**, n.27, v.1. 2011, pp. 161-177.

BROWN, H.D. A “methodical” history of language teaching. In: _____. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 3ª ed. Nova Iorque: Pearson Education ESL, 2007, pp. 13-39.

HARMER, J. Learners. In: _____. **How to teach English**. England: Pearson Education Limited, 2012, pp. 11-22.

JAKOBSON, R. On linguistic Aspects of Translation. In: VENUTI, L. (ed.). **The Translation Studies Reader**. London & New York: Routledge, 1959/2000, pp. 113-118.

KLEIN-BRALEY, C; FRANKLIN, P. “The foreigner in the refrigerator”: Remarks about teaching translation to university students of foreign languages. In: MALMKJAER, K. [org] **Translation & Language Teaching: Language Teaching & Translation**. Manchester: St. Jerome Publishing, 1998, pp. 53-61.

LAIÑO, M. J.; MELO, N. T.; SALDANHA, C. T. Tradução em sala de aula de LE: o componente cultural no ensino. In: CARVALHO, T. L. de; PONTES, V. de O. [org]. **Tradução e ensino de línguas: desafios e perspectivas**. 1ª ed. Mossoró: UERN, 2014, pp. 28-39.

LUCINDO, E. S. Tradução e ensino de línguas estrangeiras. In: **Scientia Traductionis**, n.3, nov. 2006.

MALMKJAER, K. Introduction: Translation and Language Teaching. In: _____ [org] **Translation & Language Teaching: Language Teaching & Translation**. Manchester: St. Jerome Publishing, 1998, pp. 1-11.

PEREIRA, E.F.O. O papel da língua materna na aquisição da língua estrangeira. In: **Revista Inter-Ação**, n.26, jul-dez. 2001, pp. 53-62.

REGO, Gabriela de Azevedo Leão. **O lugar da tradução no ensino de língua estrangeira moderna**. Monografia. Curso de Letras Português-Inglês, Universidade Federal de Paraná, 2008.

ROQUE, V.A. B. **Uma reflexão sobre a abordagem comunicativa de ensino-aprendizagem de línguas (um caminho para o ensino de português LE/L2?)**, 2005. Disponível em: [http://www.multiculturas.com/textos/abord_comunicativa_ Vitor-Roque.pdf](http://www.multiculturas.com/textos/abord_comunicativa_Vitor-Roque.pdf) Acesso em: 07 de outubro de 2014.

SANTORO, E. Tradução e ensino de línguas estrangeiras: confluências. In: **Cadernos de Tradução**, n.27, v.1. 2011, pp. 147-160.

SCHNEIDER, M. N. Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural. In: **Revista Contingentia**, v. 5, n.1. Maio 2010, pp. 68-75.

CRENÇAS SOBRE O USO DA TRADUÇÃO NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA EM CURSOS DE IDIOMA

Nuara Clara Aguida da COSTA

Resumo

O presente artigo pretende expor e discutir crenças de professores de Língua Inglesa (LI) com relação à tradução em sala de aula de cursos de idioma. Ao falarmos sobre crenças, nos baseamos nos escritos de Ferreira (apud Silva, 2002), Silva (2007) e Barcelos (2001). Com relação à tradução, nós utilizamos as três definições dadas por Jakobson (1958) de tradução Intralingual, Interlingual e Intersemiótica. Nossa pesquisa é de cunho descritivo e qualitativo. Utilizamos como método de coleta de dados o questionário, que foi entregue à diversos professores de LI em cursos de idioma na cidade de Campina Grande/PB. Após a coleta de dados, observamos que os professores se mostraram abertos à utilização da tradução, mas que ela não poderia ser utilizada como único método nas aulas. Pudemos concluir assim que há uma utilização da tradução na sala de aula do curso de idioma, mesmo que não sendo da maneira que mais a conhecemos, de uma língua para a outra.

Palavras-chave: Tradução. Crenças. Língua Inglesa.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, pretendemos explicar uma área não tanto aprofundada no que se diz sobre o estudo de Tradução na realidade dos cursos de idiomas. Quando falamos de Tradução, normalmente pensamos no ambiente da sala de aula de uma escola pública, onde geralmente o professor de Língua Inglesa (LI) faz exercícios onde os alunos têm que traduzir um determinado texto ou frases isoladas. Contudo, ao aprofundarmos o estudo sobre a Tradução vemos que ela não é apenas uma atividade mecânica onde usamos um dicionário para traduzir cada palavra formando assim, um texto.

Sabemos que Jakobson (1959/2000) definiu a Tradução em três: Intralingual, quando a tradução é feita dentro da mesma língua (quando definimos uma palavra usando seu sinônimo); Intralingual, quando a tradução é feita entre duas línguas (quando traduzimos uma palavra do Português para o Inglês); Intersemiótica, quando traduzimos um signo linguístico por outro (quando um livro é transformado em filme). Considerando as três formas de tradução, vamos aqui descrever o que pensam professores de LI em cursos de língua com relação à utilização da tradução em sala de aula.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Definição de crenças

Antes de falarmos sobre a Tradução, é necessário que abordemos as teorias na área de crenças no ensino de Língua Estrangeira (LE). Segundo Ferreira (*apud* SILVA, 2007), “crenças são opiniões adotadas com fé e convicção”. Se pensarmos nas crenças como algo intrínseco a nós, como algo que defenderemos pois é o modo como pensamos, conseguimos entender. Contudo, o campo de estudo referente a crenças é imenso. Neste artigo vamos focar no que se diz sobre crenças no ensino de LE. Silva (2007) nos apresenta uma gama de teóricos sobre crenças no ensino de LE e nos mostra o quão difícil é definir o que são crenças.

Crenças podem ser definidas como “atitudes, valores, julgamentos, axonomias, opiniões, ideologia, percepções, conceituações, sistema conceitual [...] princípios práticos, perspectivas, repertórios de compreensão, estratégia social.” (PAJARES *apud* SILVA, 2007 pg. 241). Considerando essa complexidade de definições, trabalharemos neste artigo com as definições que melhor nos ajudam a explicitar nossa pesquisa. Barcelos (2001) define crenças como “idéias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências.” Portanto, as crenças são intrínsecas não apenas ao professor, mas também ao aluno que vem com uma expectativa para a aula de LE com o que ele irá aprender e como. O professor, por sua parte, também possui crenças de como uma LE deve ser ensinada ou não. Considerando esses dois lados, podemos perceber o quão complexo é o tema aqui abordado. Contudo, apesar

da grande quantidade de pesquisadores na área, vamos manter a definição de Barcelos durante nosso artigo, por visar o ponto de vista do professor.

Definição de Tradução

Segundo Nida e Taber (1982), a tradução consiste em reproduzir a mensagem em uma língua fonte o mais próximo possível da língua alvo. Portanto, para eles, a tradução deve focar-se em reproduzir a mensagem. Jakobson (1958) dividiu a tradução em três tipos:

- Intralingual: Quando há a tradução de um signo para outro, dentro de uma mesma língua.
- Interlingual: Quando há a tradução de um signo de uma língua para outra.
- Intersemiótica: Quando há a tradução de um signo verbal para um signo não verbal.

A tradução Intralingual é uma maneira de dizer a mesma mensagem, utilizando-se de outras palavras dentro da mesma língua. Nós vemos a tradução Intralingual em dicionários monolíngues, onde se dá o significado da palavra na língua do verbete. A tradução Interlingual é a mais comum, que encontramos com frequência entre textos traduzidos de uma língua para outra, o que vem ocorrendo muito com livros, com traduções simultâneas e é a forma de tradução que mais nos lembramos quando ouvimos a palavra. Já a tradução Intersemiótica é a transferência de signo linguísticos verbais para uma forma não verbal. Quando vemos um *best-seller* ser adaptado para um filme, vemos a ocorrência da tradução Intersemiótica.

Em nossa pesquisa, vamos descrever o que os professores de curso de língua dizem fazer na realidade do curso de língua.

METODOLOGIA

A característica maior de nossa pesquisa é a pesquisa de cunho descritivo. Segundo Rampazzo (2002), “a pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos [...] sem manipulá-los.” Portanto, nossa pesquisa se qualifica como descritiva por observarmos e descrevermos as respostas dos professores quanto às nossas perguntas sobre o uso da tradução e o que eles pensam sobre a mesma.

Nossa pesquisa também se qualifica como qualitativa. A pesquisa qualitativa, segundo Malhotra (2006) é uma “metodologia de pesquisa não-estruturada e exploratória, baseada em pequenas amostras que proporcionam percepções e compreensão do contexto do problema”. Portanto, como aplicamos o questionário para analisar o que pensam os professores de LI no contexto de curso de idioma, estamos explorando as crenças que eles têm com relação ao uso da tradução nesse contexto de ensino. Essas são as amostras que proporcionam percepções do que eles pensam sobre a tradução.

Nós utilizamos o questionário como método de pesquisa por diversos fatores. Antes de sintetizar todos eles, vamos definir o uso do questionário em uma pesquisa. Segundo Gil (1999, p.128), o questionário é “a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” Ao con-

siderarmos que precisamos ter acesso ao que pensam os professores sobre nosso tema, foi mais viável elaborar um questionário, pois ele garante o anonimato de quem está respondendo, consegue ser mais abrangente, uma vez que podemos enviá-lo por e-mail para que mais professores participem da pesquisa, possui um baixo custo para sua realização e proporciona tempo aos participantes da pesquisa para que elaborem suas respostas e entreguem-nas ao pesquisador.

Professores de LI da cidade de Campina Grande/PB atuantes ou que já atuaram em diversos cursos de língua participaram da pesquisa. O nosso objetivo é de responder às perguntas de pesquisa a seguir:

Como os professores de LI vêem a tradução na sala de aula de curso de língua?

Os professores de LI em cursos de língua utilizam de algum método de tradução em suas aulas?

A aplicação do questionário ocorreu no mês de março de 2015 através da internet e pessoalmente. O questionário está em anexo ao presente artigo. Ao todo, cinco professores participaram da nossa pesquisa. Nós aplicamos o questionário e vamos analisar pergunta por pergunta e as respostas dos participantes.

ANÁLISE DOS DADOS

Para analisar os dados recolhidos, vamos olhar primeiramente para cada pergunta feita e as respectivas respostas dos participantes.

Pergunta de número 1:

1 – Segundo Jakobson (1959/2000), a Tradução pode ser realizada de três maneiras, sendo elas: Intralingual (dentro de uma mesma língua), Interlingual (de uma língua para a outra) ou Intrasemiótica (de um signo linguístico para outro). Considerando essas três formas de Tradução, explique se você concorda com o uso dela em sala de aula de curso de idiomas e por que.

Professor1: Sim, pois considero a tradução, quando usada com o intuito de elucidar dúvidas ou esclarecer um conteúdo, um instrumento de ensino capaz de auxiliar o professor durante a explicação do conteúdo e também capaz de auxiliar o aluno no processo de aprendizagem. Portanto, concordo com o uso da tradução em sala de aula quando há o intuito de utilizá-la como uma ferramenta didática.

Professor 2: Concordo com o uso e a tradução é inevitável. A recomendação dos cursos de idiomas é que a tradução interlingual seja evitada, principalmente nos semestres iniciais, para que o aluno busque entender, por meio de gestos, situações, exemplos, sinônimos, imagens ou outros recursos, o sentido daquilo que o professor explica. Então, sempre e constantemente recorreremos à tradução intralingual e intersemiótica para isso. Em último caso, tendo tentado essas duas e o aluno não ter compreendido, é que recorreremos a tradução interlingual.

Professor 3: Creio que o uso da tradução em cursos de idiomas, principalmente a intersemiótica, torna-se indispensável mas apenas em alguns momentos das aulas.

Professor 4: Concordo com o uso da tradução intralingual pois acredito que faz parte do processo de ensino e aprendizagem de idiomas. Entretanto, a modalidade interlingual é interessante ser usada com menos frequência.

Professor 5: sim, considero todas as formas válidas, desde que elas sejam aplicadas de modo sucinto, visando apenas uma ajuda momentânea para o aluno.

Podemos observar que todos os participantes possuem uma atitude positiva com relação à tradução utilizada em sala de aula. Contudo, vemos em seus discursos que há uma preferência pelas modalidades Intralingual e Intersemiótica, para que o aluno possa entender o que está sendo ensinado sem traduzir. A recomendação dos coordenadores de curso de idioma é que a língua materna não seja utilizada, portanto, essas duas maneiras se encaixam nas necessidades dos professores. Podemos ver também que há certo limite quanto ao seu uso. Os professores mencionam que a tradução seja utilizada, porém, não frequentemente.

Pergunta 2:

2 – Você utiliza a Tradução como um método de ensino em suas aulas? Se sim, explique como.

Professor 1: Sim. Uso a tradução intralingual para explicar na língua estrangeira (inglês) o significado de um dado termo ou expressão; uso a tradução interlingual em casos em que julgo necessário partir para a língua materna (português) traduzindo diretamente um termo ou expressão, ou explicando seu significado para ser melhor compreendida; e a tradução intrasemiótica em que uso atividades com imagens, apontando para a figura e dizendo o nome dela em inglês, e em seguida, os alunos repetem a palavra.

Professor 2: Sim. Trabalho com crianças de 04 a 06 anos de idade. Uma das séries de livros com que trabalho é baseada em histórias (contos de fadas) e todo o trabalho é desenvolvido de maneira contextualizada. A tradução intersemiótica é o principal recurso para isso. As histórias são contadas por meio de imagens (temos o Big Book para isso) e o enfoque de cada lição é o desenvolvimento de vocabulário e expressões usados nela. Como material de apoio temos flashcards, com imagens do vocabulário, músicas que ajudam as crianças a memorizarem e também a desenvolver a habilidade de listening, bem como estimulam as ações e o movimento, podendo a maioria delas ser usada para criação de coreografias que remetam a letra.

Professor 3: Sim, algumas vezes os alunos não conseguem entender o significado de uma palavra e abro mão da tradução, mas sempre tento primeiro técnicas como mímica, sinônimos, ou antônimos e em último caso a tradução inglês – português.

Professor4: Não utilizo a tradução como fim, mas como meio. Não tenho a tradução como o principal recurso de ensino, mas a utilizo com certa frequência.

Professor5: nao. Pois as escolas de idiomas que lecionei não permitiam a tradução durante as aulas.

Na resposta a essa pergunta podemos observar dois pontos de vista divergentes. Os professores 1 e 2 afirmam que utilizam a tradução em sala de aula como método que os auxilia no ensino de LE. Já os professores 3, 4 e 5 mostram-se mais contrários ao seu uso. O professor 3 afirma que utiliza técnicas de mímica e sinônimos, o que se trata de tradução Intersemiótica e Intralingual, respectivamente. O professor 4 afirma utilizar a tradução como método de ensino e com certa frequência, apesar de não explicitar qual amodalidade. Já o professor 5 afirma que não utilizou pois onde lecionava, não era permitido.

Nessa dicotomia aqui apresentada, vemos como ainda há uma má interpretação do uso da tradução nessa realidade. Quando afirma não utilizar a tradução, o professor deixa esquecer-se da tradução Intralingual e Intersemiótica, que estamos sempre utilizando em sala de aula. Portanto, aqui vemos um retrato do estereótipo da tradução Interlingual.

Pergunta 3:

3 – Enquanto educador, você acha que usar a Tradução em sala de aula ajuda ou dificulta a aprendizagem de uma segunda língua?
Professor 1: Acredito que ajuda quando é usada para uma finalidade didática.
Professor 2: A tradução é essencial para o aprendiz. Considero apenas maléfico o uso exagerado da tradução interlingual, pois pela experiência enquanto aluno e enquanto professor, exercícios mecânicos de tradução inglês-português, por exemplo, não surtem tanto efeito e o vocabulário/expressão é esquecido facilmente se não tiver sido colocado de maneira significativa no aprendiz. No entanto, com propósitos bem definidos, esse tipo de tradução também pode ser uma boa ferramenta facilitadora da aprendizagem.
Professor 3: Ajuda, mas depende de como ela é feita. Se for usada sempre a mesma forma pode se tornar um vício, que vai acabar prejudicando.
Professor 4: Acho que depende da quantidade de tradução feita em cada aula. No geral, acho que tradução ajuda a aprendizagem, porém deve ser feita na medida certa.
Professor 5: na minha opinião, vejo como um grande instrumento de ajuda para o professor, especialmente nos níveis básicos, onde o aluno não possui ainda um bom nível de vocabulário.

Aqui vemos um consenso entre os professores. A tradução ajuda, porém, tem que ser usada equilibradamente. Vemos aqui que ela pode ser um método didático, mas que deve ser bem aplicada, sem exageros. Sabemos que assim ocorre com os métodos de ensino de línguas, e que o professor que deve mesclar os métodos existentes para tornar suas aulas didáticas e não cansativas.

Pergunta 4:

4 – Durante a sua graduação havia alguma disciplina voltada para o ensino de Tradução?
Professor 1: Sim, duas Teoria e Prática de Tradução em Língua Inglesa I e II.
Professor 2: Cursei uma disciplina optativa na graduação chamada “Tradução: Uso e Estratégias”, voltada para o estudo teórico da tradução.
Professor 3: Não. Tudo que aprendi sobre o tema foi com a prática e algumas leituras depois de começar a dar aulas em cursos de idiomas.
Professor 4: Infelizmente não.
Professor 5: sim. Existiam duas (tradução I e II).

Aqui vemos que 3 professores estudaram sobre tradução na graduação. Porém, dois professores não, e podemos entender o porquê de algumas respostas serem mais estereotipadas com o uso da tradução em curso de idiomas. Na pergunta 2, nós vimos que alguns professores disseram não utilizar a tradução em sala de aula por não ser permitido pelo curso de idioma. Contudo, se houvessem mais disciplinas de tradução nos cursos de Letras – Inglês, haveria uma maior conscientização quanto à utilização da tradução que, embora não seja permitida no contexto aqui apresentado, ela continua aparecendo por ser um recurso didático já utilizado.

CONCLUSÃO

Antes de concluirmos as nossas descobertas, vamos retornar às perguntas de pesquisa apresentadas anteriormente.

1) Como os professores de LI vêem a tradução na sala de aula de curso de língua?

2) Os professores de LI em cursos de língua utilizam de algum método de tradução em suas aulas?

Quanto à pergunta de número 1, nós pudemos perceber que os professores veem a tradução tanto como um recurso a mais na sala de curso de língua, especialmente em níveis mais básicos, mas também como um método a não ser repetidamente utilizado.

Quanto à segunda pergunta, vimos que 4 dos professores disseram utilizar a tradução como recurso didático, porém não com muita frequência durante a aula. Sabemos que é recomendado que haja uma mescla de métodos, para que a aula se torne mais dinâmica e que consiga atingir as múltiplas inteligências dos alunos.

Vimos aqui que as crenças dos professores com relação à tradução foi surpreendente para nós, já que esperávamos que a maioria não visse a tradução com bons olhos. É importante lembrar que cada professor constrói suas crenças baseadas na sua experiência, no que estudam durante a graduação e na vivência com outros colegas de profissão e partilhas de suas aulas.

Portanto, concluímos dizendo que a tradução se apresenta como uma ferramenta útil no ensino de LE, mas que não deve ser aplicada durante toda a aula. Poderíamos afirmar aqui que a tradução pode ser considerada um método, principalmente a Intralingual e a Intersemiótica, que já são recursos utilizados em sala de aula. Por

fim, podemos dizer que estudar teorias de tradução na graduação é esclarecedor para os professores, especialmente por mostrar-lhes que a tradução não é apenas a transferência de uma palavra de uma língua para a outra e que ela pode ser empregada de várias maneiras.

REFERÊNCIAS

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

JAKOBSON, Roman. On Linguistics Aspects of Translation. In: VENUTI, L. **The Translation Studies Reader**. London: Routledge, 1958/2000.

MALHOTRA, Naresh. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. 4ª edição. Porto Alegre: Bookman, 2006.

NIDA, Eugene; TABER, Charles. **The theory and practice of translation**. Netherlands: United Bible Societies, 1982.

RAMPAZZO, L. **Metodologia Científica** – para alunos do curso de graduação e pós-graduação. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SILVA, Kleber Aparecido da. **Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Lingüística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro**. Linguagem & Ensino, v.10, n.1, p.235-271, jan./jun.2007

REFLEXÕES SOBRE NEUROCIÊNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Elyonara Ferreira BORGES (UEPB)
Karyne Soares Duarte SILVEIRA (UEPB)

Resumo

O cérebro é o órgão considerado como a máquina de aprendizagem. Ele coordena pensamentos, emoções, motivação e, consequentemente, qualquer tipo de aprendizagem. Com o intuito ampliar os conhecimentos por parte de alguns professores de línguas no que se refere à relação entre o cérebro e a aprendizagem, este estudo tem como objetivo mostrar as contribuições dessa relação ao mencionar a importância dos aspectos neurocientíficos (ou funções cerebrais) emoção e memória, e suas implicações para o ensino de línguas estrangeiras. O estudo caracteriza-se como bibliográfico e apoia-se em Consenza e Guerra (2011), Immordino-Yang e Faeth (2010), dentre outros. Os resultados apontam que as Neurociências podem contribuir para o ensino de línguas estrangeiras, pois ao saber como o cérebro aprende, os professores podem compreender o processo de aprendizagem de seus alunos e, desta forma, melhorar as suas práticas de ensino a fim de promover uma aprendizagem eficaz.

Palavras-chave: Neurociência. Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira. Emoção. Memória.

INTRODUÇÃO

O cérebro é o órgão considerado como a máquina de aprendizagem. Ele coordena pensamentos, emoções, memória, motivação e, conseqüentemente, qualquer tipo de aprendizagem. Esse é o órgão que tem chamado a atenção dos cientistas ao longo dos anos na história. O cérebro é um dos órgãos que pertencem ao sistema nervoso, e que nos torna seres humanos devido ao fato de que ele tem características especiais que nos tornam diferentes dos outros animais.

As Neurociências, entendidas como as ciências que estudam o sistema nervoso em geral, estão interessadas em descobrir os aspectos responsáveis pelo comportamento do ser humano, tais como linguagem, aprendizagem, capacidade de pensar, tomar decisões, etc. Esse campo de conhecimento não é singular. Ele está ligado a vários outros campos de conhecimento e a resposta para a pergunta “por quê?” pode ser encontrada em suas características interdisciplinares.

Ao longo da vida de cada indivíduo, a capacidade de estar vivo está relacionada com a capacidade de interação com os outros indivíduos. Interação significa mudança de informação e, nesse processo, a aprendizagem ocorre de maneira forte. A aprendizagem é a aquisição de um novo comportamento, não importa de qual tipo, se o indivíduo começa a fazer, pensar ou agir de uma nova maneira, ele aprendeu algo novo.

No entanto, o processo de aquisição de um novo comportamento não é simples como se pode pensar. Devem-se levar em consideração diversas conexões elétricas dentro do cérebro por suas células: os neurônios. Aprender exige tempo, atenção, emoção e vários outros

fatores para que se considere a aprendizagem como eficaz. Assim, a aprendizagem não acontece somente dentro de uma sala de aula. Cada pessoa passa por experiências de aprendizagem ao longo de sua vida.

A partir daí, a relação entre o cérebro (o mais importante órgão responsável pelo aprendizado) e a educação é clara: o cérebro de cada aluno é o centro da sua aprendizagem. É no interior do cérebro que todo o processo ocorre.

As Neurociências podem ajudar a educação para uma melhor aprendizagem. Assim, os cientistas de todo o mundo têm utilizado as tecnologias, como a Ressonância Magnética (MRI, do Inglês Magnetic Resonance Imaging), a Imagem por Ressonância Magnética Funcional (fMRI, do inglês Functional Magnetic Resonance Imaging) e do Eletroencefalograma (EGG, do Inglês Electroencepalogram), em diversas experiências dentro da sala de aula e de laboratórios, a fim de compreender de forma mais precisa o modo como o interior do cérebro funciona e de como os resultados encontrados podem ser aplicados na educação.

É simples imaginar que se é possível para o professor compreender as funções do cérebro, será sem sombra de dúvidas útil para ele pensar em técnicas que sejam capazes de melhorar a forma como o cérebro funciona, especialmente quando se trata de aprendizado no contexto escolar. Sendo assim, através da compreensão de como o cérebro funciona os professores podem melhorar a sua prática e orientar seus alunos a uma aprendizagem melhor e mais eficaz. Além disso, percebe-se a falta de conhecimento que muitos professores de línguas estrangeiras apresentam nessa área: a maioria deles não conhece as contribuições da Neurociência para o ensino (e, conseqüentemente, para a aprendizagem) de uma segunda língua.

Portanto, esta pesquisa tem como objetivo mostrar as contribuições de se conhecer a relação entre o cérebro e o processo de aprendizagem para professores de língua estrangeira, ao mencionar a importância de se levar em consideração aspectos neurocientíficos (ou funções cerebrais), como a emoção e a memória, e suas implicações para o ensino de línguas estrangeiras, em outras palavras, como os estudos das Neurociências podem contribuir para o ensino de línguas estrangeiras.

A pesquisa está dividida em 4 (quatro) partes: em primeiro lugar, apresenta-se um breve histórico e a definição de Neurociências; em segundo lugar, a relação entre as Neurociências e a aprendizagem; em terceiro lugar, a relação entre as Neurociências e a Educação; e, finalmente, as implicações da emoção e da memória, de acordo com a Neurociência, para professores de língua estrangeira em relação ao processo efetivo de aprendizagem dos alunos.

APORTE TEÓRICO

As Neurociências têm sido parceiras dos profissionais de educação desde muito tempo. Os estudos realizados nessa área do conhecimento têm revelado formas de se ensinar-aprender melhor mediante o conhecimento do funcionamento cerebral. Antes de conhecer as contribuições desses estudos, faz-se necessário mencionar a definição de Neurociência e brevemente explicar sua evolução como ciência.

Neurociência: breve histórico e definição

Desde a Antiguidade a curiosidade de saber onde a mente está localizada e qual a relação entre mente e corpo (o que inclui comportamento, linguagem, habilidade de pensar, etc) moveu diversos cientistas e estudiosos a tentarem responder tais indagações. Das primeiras tentativas de compreender o cérebro humano, através de técnicas muito rudimentares, até o uso de tecnologias avançadíssimas, a Neurociência foi aos poucos se constituindo como a ciência que se preocupa em estudar o sistema nervoso, como diz Squire *et al* (2008), as Neurociências são definidas como “as ciências multidisciplinares que estudam o sistema nervoso para entender as bases biológicas do comportamento”.

Relação entre Neurociência e Aprendizado

O sistema nervoso (SN) estudado pelas Neurociências é composto por vários órgãos. Este é dividido em duas partes: o sistema nervoso central (SNC) e o sistema nervoso periférico (SNP). Na maioria das vezes os estudos das Neurociências concentram-se no cérebro, o qual é encontrado no SNC.

A razão pela qual isto acontece é porque o cérebro é o órgão mais complexo do sistema nervoso. Como Amthor (2012, p. 9) aponta, “o estudo do sistema nervoso [...] é, sobretudo sobre o cérebro, onde a maioria das ações do sistema nervoso ocorre”¹ (tradução nossa). Em outras palavras, é dentro do cérebro que os eventos mais complexos de todo o sistema nervoso estão localizados. O cérebro é

¹ “[...] the study of the nervous system [...] is mainly about the brain, where most of the nervous system actions take place.” (AMTHOR, 2012, p. 9)

apenas um órgão desse sistema, mas, ao longo dessa pesquisa o sistema nervoso será referido como o cérebro.

De acordo com Fround (2012), para se compreender a aprendizagem, é necessário compreender o cérebro, pois ele é o órgão que controla todas as ações do ser humano, é ele que coordena os pensamentos, as emoções, faz com que os seres humanos sejam quem eles são, e, conseqüentemente, esse órgão é o responsável por qualquer tipo de aprendizagem, ou seja, o cérebro é a fonte de todos os comportamentos do ser humano. Ao saber como o cérebro aprende, os professores podem compreender o processo de aprendizagem de seus alunos e, desta forma, melhorar as suas práticas de ensino e alcançar uma aprendizagem eficaz (*Idem*). Jesen (2005) afirma que desde o momento em que nós (professores) estamos envolvidos nas questões de aprendizagem, o cérebro é relevante.

Portanto, dessa forma, como Consenza e Guerra (2011, p. 17) mencionam, “a fim de compreender o funcionamento do cérebro em relação à aprendizagem, que é o nosso objetivo final, é importante ter um conhecimento básico de como a informação flui através dele”. Será descrito como o cérebro funciona e processa as informações para que, finalmente, possa-se dar a definição de aprendizagem em termos de Neurociências. Depois disso, será apresentado como o cérebro aprende, especialmente, novas informações.

O cérebro é formado por mil milhões de células conhecidas como neurônios. Eles são divididos em três partes: o corpo da célula, onde o núcleo é localizado, o axônio, parte que se comunica com outros neurônios através dos seus dendritos, que é a parte que recebe as informações a partir de outras células nervosas. Os neurônios são responsáveis pelo “processo e armazenamento de informa-

ções”² (JESEN, 2005, p. 17) e também por vários processos mentais, tais como a linguagem, as habilidades motoras, a criatividade, a capacidade de julgar situações e tantas outras funções que tornam o ser humano único. Os neurônios trabalham por impulsos nervosos que se movem tanto através sinais elétricos (neurotransmissores) e químicos. A informação passa de um neurônio para outro por meio de sinapses com a ajuda de alguns neurotransmissores, as sinapses (o lugar onde a informação passa) desempenham um papel importante na aprendizagem porque controlam a informação entre os dois neurônios envolvidos (CONSENZA e GUERRA, 2011). A fim de responder a uma (ou mais) situações, os neurônios se conectam entre si formando uma rede extremamente grande e poderosa. A informação é assim processada em um enorme grupo de neurônios.

Cada parte do cérebro é formada por tipos específicos de neurônios, e embora seja possível apontar diferentes partes do cérebro responsáveis por diferentes funções, todas elas funcionam em conjunto e em conexão. De acordo com Jensen (2005, p. 9), todas essas partes do cérebro e as células que as formam são aos seres humanos “uma flexibilidade extraordinária para aprender”³ (tradução nossa), em outras palavras, é a capacidade de conexão, adaptação, integração e aprendizagem que fazem o cérebro do ser humano tão poderoso como ele é.

Sabendo disso, é viável definir o que é aprendizagem de acordo com a Neurociência. Guerra (2013) afirma que “[...] no ponto de vista neurobiológico, a aprendizagem é a aquisição de novos comportamentos. Esses comportamentos podem ser psicomotores,

2 “*Information process and storage.*”

3 “*extraordinary flexibility for learning*” (JENSEN, 2005, p. 9)

relacionados a atitudes ou conhecimento”. Adquirir um novo comportamento é um processo e não é apenas relacionado aos aspectos biológicos do indivíduo, mas está relacionado também às experiências e conexões que este faz (HENNEMANN, 2013). A aprendizagem, ou seja, o novo comportamento e as ligações às experiências anteriores na vida dependem de vários aspectos para acontecer, tais como a emoção, a atenção, a memória entre outros, alguns dos quais serão explicados mais adiante nesta pesquisa.

Além de fazer conexões entre as suas partes, uma das habilidades mais sofisticadas do cérebro é a capacidade de aprender coisas novas. O processamento de novas informações, de acordo com Jesen (2005), ocorre da seguinte forma: em primeiro lugar, o *input* (novas informações) é recebido pelos sentidos do indivíduo ou ativado pelo pensamento (reflexão) ou pela memória (imaginação); em segundo lugar, a informação é processada pelo tálamo; em terceiro lugar, é encaminhado para a estrutura cortical apropriada, a qual a informação está relacionada (por exemplo, se a informação é visual, o lobo occipital a retém); em quarto lugar, dependendo do tipo de informação outras áreas subcorticais irão retê-la (por exemplo, se a informação é “suspeita”, a amígdala, que é o ativador de incerteza, vai retê-la); em quinto lugar, ocorre o oposto, se a informação é uma espécie de emergência, a amígdala a recruta para outras áreas; em sexto lugar, se a informação é realmente importante é papel do hipocampo retê-la; por último, a informação será reorganizada ao longo do tempo e armazenado na memória de longo prazo.

Fazendo uma relação com o processo de aprendizagem de uma segunda língua, o *input* (informações sobre um aspecto específico do novo idioma) é recebido pelos sentidos do indivíduo

e, dependendo do tipo de informação (se for visual, auditivo, etc) o lóbulo específico irá retê-lo. Se for importante para o cérebro do indivíduo manter essa nova informação, ela será armazenada na memória de longo prazo. É importante mencionar que em todo esse processo vários eventos podem acontecer (o indivíduo pode fazer conexões, repetir ou não a informação, estar emocionalmente envolvido no processo de recebê-la ou não, etc.). Esses aspectos que estão relacionados com o processo de aprender uma nova informação serão discutidos adiante neste estudo.

Cada educador modela o cérebro: a relação entre Neurociência e Educação

Como mencionado na seção anterior, o cérebro é o órgão responsável pela criação de novos comportamentos através de conexões entre suas células, os neurônios. Uma das capacidades mais incríveis do cérebro é de aprender coisas novas, em outras palavras, desenvolver novos comportamentos que podem ser produzir linguagem, capacidade de pensamento, armazenamento de novas informações (memória) e assim por diante. As estruturas e funções do cérebro não são apenas formadas por materiais biológicos, mas também por experiências sociais e culturais. É essencial mencionar que cada cérebro é único. Apesar de todos os seres humanos possuírem as mesmas características físicas (em termos de um cérebro normal), cada indivíduo possui um cérebro único.

Como Immordino-Yang e Fischer (2009, p. 2) esclarecem, “as experiências das crianças moldam suas biologias, tanto

quanto a biologia molda o desenvolvimento das crianças”⁴ (tradução nossa). Assim, é possível inferir que cada cérebro é composto de material genético (aspecto biológico), mas também suas conexões são resultados de experiências (relações sociais), e é isso que faz com que cada cérebro seja único. Essa perspectiva homenageia a noção de um “quadro bio-psico-social, e não uma regressão a alguma posição bio-determinista anterior”⁵ (GEAKE e COOPER, 2003, p. 8 – tradução nossa). Os professores precisam entender que cada aluno é único porque estes trazem para a sala de aula não apenas suas próprias cargas genéticas, mas também experiências de vida. Consenza e Guerra (2011, p 28) afirmam que:

O que torna os cérebros diferentes é o fato de que os detalhes de como os neurônios se interligam vão seguir sua história própria. É como uma cidade planejada, que à medida que vai sendo construída vai adquirindo características próprias, podendo ocorrer, inclusive algumas mudanças no plano original. A história de vida de cada um constrói, desfaz, reorganiza permanentemente as conexões sinápticas entre os bilhões de neurônios que constituem o cérebro.

Portanto, a pergunta é: qual é a relação entre essas afirmações da Neurociência e a Educação? Em poucas palavras, a resposta é: esses são apenas um dos vários aspectos da Neurociência que podem ajudar os educadores a melhorarem a educação de uma forma eficaz. Em outras palavras, se é possível através dos estudos das neurociên-

4 “*children’s experiences shape their biology as much as biology shapes children’s development*” (IMMORDINO-YANG e FISCHER, 2009, p. 2)

5 “*bio-psycho-social framework, and not a regression to some earlier bio-deterministic position*” (GEAKE and COOPER, 2003, p. 8)

cias saber como o cérebro aprende e que aspectos estão envolvidos nesse processo, aqueles que lidam com a aprendizagem e aquisição de conhecimento, isto é, os educadores, podem unir-se a esses estudos a fim de compreender melhor o processo de aprendizagem e, assim pensar em maneiras de colocar esses conhecimentos em prática em suas salas de aula.

Guerra (*s.d.*, p. 3) aponta as diferenças entre os objetivos da Neurociência e da Educação, dizendo que “as neurociências são ciências naturais, que descobrem os princípios da estrutura e do funcionamento neurais, proporcionando compreensão dos fenômenos observados”, ao passo que a Educação “tem outra natureza e sua finalidade é criar condições (estratégias pedagógicas, ambiente favorável, infraestrutura material e recursos humanos) que atendam a um objetivo específico, por exemplo, o desenvolvimento de competências pelo aprendiz”.

No entanto, “o trabalho do educador pode ser mais significativo e eficiente se ele conhece o funcionamento cerebral, o que lhe possibilita desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais adequadas.” (*Idem*). Em outras palavras, as Neurociências têm os seus próprios objetivos de estudo assim como a Educação, ambas se diferem, mas podem ser ligadas de forma harmoniosa.

Educadores e neurocientistas podem beneficiar-se com os interesses de cada um. Enquanto as pesquisas da Neurociência visam maneiras de entender como o cérebro funciona, professores e outros profissionais envolvidos nos campos educacionais podem se beneficiar disso a fim de construir e colocar em prática estratégias pedagógicas capazes de gerar um aprendizado mais eficaz. Por exemplo, os professores de língua estrangeira podem usar as descobertas neuro-

científicas nessa área para desenvolver currículos eficazes na área de ensino de língua estrangeira.

Mais uma vez, Guerra (*s.d*, p. 3) adverte que “as descobertas da neurociência não se aplicam direta e imediatamente na escola”, mas elas podem “informar [sobre] as teorias psicológicas com base em mecanismos cerebrais envolvidos na aprendizagem [que] podem inspirar metas e estratégias educacionais”. Estratégias pedagógicas que respeitem o funcionamento do cérebro são mais eficazes, assim, a neurociência tem muito a contribuir para a educação, mas requer cautela para que o conhecimento sobre o cérebro não seja mal interpretado (*Idem*).

Sabendo que as redes neurais são reorganizadas ao longo da vida em uma combinação de questões biológicas e experiência de vida, com certeza “todos os dias, educadores, pais e professores atuam como agentes das mudanças neurobiológicas que levam à aprendizagem, embora eles saibam muito pouco sobre como o cérebro funciona” (GUERRA, *s.d*, p 2), isto é, os professores exercem influência no desenvolvimento dos cérebros dos alunos quando eles tentam ensinar algo de forma interativa.

Se os professores e educadores em geral conhecerem melhor os aspectos funcionais do cérebro que desempenham um papel importante no processo de aprendizagem (tais como, emoção e memória), as práticas de ensino darão atenção especial às necessidades dos alunos e, assim, se terá um aprendizado melhor e mais eficaz. Morales (2005, p. 6) diz que “A educação é o feixe central da interdisciplinaridade que engloba aspectos antropológicos, filosóficos, **biológicos e psicológicos da espécie humana**” (grifo adicionado). Portanto, fica claro que a Neurociência e seus estudos ajudam e

abrem amplamente a visão dos educadores a respeito de como ocorre o processo de aprendizagem, favorecendo a eficácia de sua realização.

Aspectos neurocientíficos (ou funções cerebrais) e suas implicações para o ensino de língua estrangeira

As Neurociências têm estudado como processos particulares do sistema nervoso estão relacionados com a aquisição de primeira e segunda língua. Schumann (1999, p. 28) aponta que “o cérebro é, naturalmente, o local de aquisição da linguagem, e assim uma melhor compreensão do cérebro pode lançar luz sobre como funciona o processo de aprendizagem de línguas”. Dessa forma, serão explicadas a seguir duas importantes funções cerebrais estudadas pelas Neurociências e outros aspectos relacionados a estes como também as suas implicações para o ensino e aprendizagem de línguas.

Guerra (2013) diz que para entender algo novo (no caso desse estudo, uma nova linguagem) alguns aspectos do cérebro são cruciais para que o processo de aquisição de novas informações sejam significativo e bem sucedido.

É extremamente importante mencionar que vários outros aspectos estão envolvidos no processo de aquisição de uma nova língua, no entanto, este estudo vai se concentrar apenas em dois deles: emoção e memória. Ao longo desta seção será possível ver como esses dois aspectos estão intimamente ligados, e assim, será possível compreender também outras perspectivas neurocientíficas para a aprendizagem.

A emoção na perspectiva da Neurociência e o seu papel no processo de aprendizagem

Na seção 2.1 desta pesquisa foi explicado que partes específicas do cérebro têm suas funções e relação com o comportamento do ser humano. Quanto à emoção, isto é, a maneira como nos sentimos, é o sistema límbico localizado na região medial superficial do cérebro que é responsável pela emoção do ser humano e o comportamento em geral. Diferentes órgãos pertencem a esse sistema: a amígdala, o hipocampo, o tálamo e assim por diante. Cada um desses órgãos é responsável pelos sentimentos de temor, felicidade, excitação e outros. As células do cérebro, ou seja, os neurônios regulam e coordenam a emoção nessas partes do cérebro. Quando a nova informação é recebida pelo cérebro, esses órgãos a retêm e analisam se essa informação pode ser armazenada ou se é relevante (ou não) para o cérebro aprender; é claro que, emoções positivas, experiências de vida e outros aspectos definirão o que é importante ou não para o cérebro (JENSEN, 2005).

Sabendo dos aspectos biológicos da emoção, agora é relevante explicar o seu papel no processo de aprendizado de uma nova língua. Primeiramente, como muitos autores afirmam, é impossível falar sobre a aprendizagem, sem mencionar a importância da emoção nesse processo (IMMORDINO-YANG e FAETH, 2010). Embora as escolas tenham negado sua importância, os achados da neurociência têm demonstrado o papel crucial das emoções no processo de aprendizagem, especialmente quando se trata de uma nova língua. Os alunos aprendem o que os anima, isto é, o que faz com que eles se sintam entusiasmados.

Assim, a emoção é crucial no processo de aprendizagem (GUERRA, 2013; BAIRD, *s.d.*) e funciona como uma ferramenta para envolver os alunos no tema da aula. É possível afirmar que se os alunos estão engajados, com certeza estão envolvidos na tarefa emocionalmente. A emoção também pode funcionar como um instrumento para promover a motivação e levar os alunos ao aprendizado, pois isso irá encaminhá-los a tomar decisões e agir em seu próprio processo de aprendizagem (IMMORDINO-YANG e FAETH, 2010; MACINTYRE, 2002). A Neurociência afetiva é responsável por estudar essa relação entre os sentimentos e a aprendizagem, e nesta pesquisa será discutido como os professores podem usar a emoção em suas salas de aula para que a aprendizagem possa ocorrer com sucesso.

Quando se trata de o professor considerar as emoções dos alunos e criar um ambiente positivo para uma melhor aprendizagem, é evidente que toda a atenção deve estar na necessidade do aluno, ou seja, as atividades e métodos utilizados devem ser centrados no aluno. Às vezes, métodos específicos de ensino parecem ser eficazes do ponto de vista do professor, porém não são percebidas dessa forma pelo aluno e uma das razões pode estar em como o cérebro do aluno está lidando com esse método. Assim, em primeiro lugar, a fim de promover uma melhor aprendizagem, o professor deve pensar no aluno e levar em consideração seus sentimentos em sala de aula.

Uma das vantagens de levar a emoção em consideração é que, se o professor promove um ambiente no qual os alunos podem expressar livremente e usar a emoção para aprender aspectos da nova língua, será mais fácil para eles (os alunos) aplicar o novo conhecimento no mundo real. No caso de aprender outra língua e o

desejo de comunicação usando a língua-alvo, essa perspectiva neurocientífica mostra que os estudantes emocionalmente envolvidos vão utilizar melhor o novo idioma (novas informações recebidas) no mundo real e, desta forma, se comunicar melhor.

Outro ponto importante a ser mencionado é que os alunos estarão envolvidos emocionalmente se eles acharem o assunto interessante para eles, se o contrário acontecer, provavelmente os alunos não reterão o novo conteúdo de forma eficaz. Immordino-Yang e Faeth (2010, p. 76) apontam que “se eles não sentem nenhuma conexão com o conhecimento que eles aprendem na escola, então o conteúdo acadêmico vai parecer emocionalmente sem sentido para eles”⁶ (tradução nossa). Sabendo disso, tanto biológica quanto educacionalmente falando, como um professor de língua estrangeira pode usar a emoção de seus alunos para promover uma aprendizagem melhor dentro da sala de aula?

Os autores sugerem algumas maneiras de colocar isso em prática. Primeiro, o professor deve “criar experiências educacionais que incentivem a ligação emocional relevante para o material que está sendo aprendido”⁷ (IMMORDINO-YANG e FAETH, 2010, p. 77 – tradução nossa), ou seja, fazer uma conexão entre o tema da aula e os interesses dos alunos. O professor também pode deixar os alunos escolherem o tema a ser estudado ou pode pensar em um assunto que se adapte às necessidades e interesses dos alunos; pode estabelecer uma forte relação entre o tema estudado e a vida dos aprendizes, pois

6 “if they feel no connection to the knowledge they learn in school, then the academic content will seem emotionally meaningless to them.” (IMMORDINO-YANG and FAETH, 2010, p. 76)

7 “design educational experiences that encourage relevant emotional connection to the material being learned.” (IMMORDINO-YANG and FAETH, 2010, p. 77)

será mais significativo para eles associarem a nova aprendizagem com as suas experiências de vida diária. No caso de aprendizagem de uma língua estrangeira, os alunos podem achar mais fácil de entender e se sentirem engajados no tópico da aula se o assunto for significativo em sua vida fora da sala de aula. Assim, acredita-se que, as emoções não só ajudarão o professor a envolver os alunos na classe, mas também a tomar decisões na vida cotidiana.

Para resumir o que foi discutido nesta subseção, pode-se dizer que a emoção que orienta o aluno para a aprendizagem significativa irá possivelmente torná-los capazes de usar o novo conhecimento adquirido no momento certo e na forma certa. Para os professores de língua estrangeira isso é crucial: os alunos envolvidos emocionalmente com a aprendizagem de determinado aspecto da língua-alvo poderão ser capazes de usá-lo mais tarde de forma eficaz.

Memória: aspectos que são cruciais para o cérebro reter novas informações (uma nova língua) permanentemente

Um dos aspectos mais importantes e surpreendentes do cérebro é a memória. A memória é a capacidade de reter as coisas e armazená-las durante um curto ou longo período de tempo. De acordo com Basar (2005, p. 3), “a memória é uma propriedade funcional [...] e também um processo dinâmico”⁸ (tradução nossa). Não há nenhum lugar específico no cérebro responsável pela memória (HENNEMANN, 2012), o que acontece é exatamente o contrário: várias regiões e órgãos trabalham para que nós, seres humanos, sejamos capazes de reter novas informações e reorganizar as informações antigas. A memória é também o que somos: pessoas físicas

⁸ “*memory is a functional property [...] and also a dynamic process*” (BASAR, 2005, p. 3)

(BASAR, 2005); nossas memórias (o que resulta em nossas experiências de vida) fazem com que cada um de nós sejamos único.

Antunes [*s.d.*] adverte que alguns anos atrás a memória era entendida como aprendizagem, isto é, se você memorizasse algo, você havia aprendido tal coisa. Mas, com o tempo essa concepção mudou e os profissionais da educação em geral começaram a recusar essa ideia. No entanto, o autor acredita que a memória é, de fato, essencial para a aprendizagem.

Pode-se aceitar fortemente essa ideia, pois no caso do aprendizado de uma segunda língua (ou qualquer outro conhecimento) a memória é importante, entretanto, seria viável mencionar que reter algo novo sem conexões ou significado não implicará em aprendizagem. A fim de ser eficaz, o processo de memorização deve ser o resultado de um processo significativo, o que inclui atenção suficiente, ligação com a realidade da pessoa e também um importante grau de experiências que já deverão estar armazenadas na mente da pessoa.

Neurobiologicamente falando, a memória é o resultado das conexões entre os neurônios. Eichenbaum (2012, p. 2-3) argumenta que “a visão consensual é que as memórias são instanciadas por alternâncias de força ou confiabilidade de comunicação entre as células através de suas conexões sinápticas”⁹ (tradução nossa), em outras palavras, quanto mais forte as conexões são mais eficaz o processo de memorização será.

Conforme mencionado anteriormente neste estudo, vários outros eventos podem ocorrer de modo que a memória possa ocorrer realmente. Antes de analisar alguns desses eventos, é essencial explicar

⁹ *“the consensual view is that memories are instantiated by alternations of the strength or reliability of communication between cells via their synaptic connections”* (EICHENBAUM, 2012, p. 2-3)

os tipos de memória e suas contribuições no processo de aprendizagem. De acordo com Antunes [s.d], cada indivíduo utiliza dois tipos de memória: a memória de curto prazo e a memória de longo prazo. A primeira é relacionada a uma memória muito rápida, isto é, a informação que os indivíduos armazenam por um curto período de tempo, no entanto, se essa informação é considerada relevante, o hipocampo a envia para outros órgãos e, em seguida, ela vai para a memória de longo prazo, lá essa informação é armazenada permanentemente. O autor (*op. cit*) aponta outros tipos de memórias, como a memória de trabalho, a memória explícita, a memória episódica e a memória semântica; todas essas são ramificações das duas primeiras citadas.

Conhecendo esses termos técnicos, isto é, cada tipo de memória e suas funções, os professores podem entender as suas diferenças e pode trabalhar com eles na sala de aula, fazendo uma conexão positiva e eficaz entre o tipo de memória em ação e as atividades relacionadas ao assunto estudado (*Idem*).

Com certeza, aspectos e eventos importantes devem acontecer para que a função da memória aconteça de forma eficaz. Agora será descrito alguns dos aspectos que ajudam o aluno a consolidar ou reter informações de forma permanente em suas memórias: atenção, conexões, significado, repetição e assim por diante, podem influenciar a consolidação da memória dos alunos. Jesen (2005) acredita que os professores podem usar algumas sugestões práticas para ajudar as memórias dos alunos a trabalharem bem, favorecendo, desta forma, uma aprendizagem eficaz.

Em primeiro lugar, é essencial mencionar a complexidade e importância da atenção no processo de memorização. Prestar atenção a algo implica diversas coisas. Em relação às disciplinas na sala de

aula, elas devem estar relacionadas com a realidade e necessidades para que os cérebros dos alunos mantenham a atenção necessária para realizar a tarefa apresentada. Outro ponto sobre a atenção é que os alunos provavelmente não prestarão atenção a algo que não é relevante para eles (GUERRA, 2013), portanto, os professores devem buscar associar o assunto a ser estudado com os interesses dos alunos, de forma que a nova informação seja mais facilmente armazenada.

Em segundo lugar, é relevante mencionar a questão da repetição. Quanto mais fortes as ligações entre os neurônios, maior a possibilidade de armazenamento permanente da informação. No entanto, os professores devem ter cuidado com a maneira como eles fazem isso, pois repetição por repetição não funciona, ou seja, é preciso que fique claro para o aluno a razão de sua utilização.

Para finalizar esta discussão, torna-se viável esclarecer a importância da relação entre os dois assuntos discutidos neste estudo: a emoção e a memória. Estar emocionalmente envolvido na sala de aula significa reter a informação de uma forma mais fácil e mais significativa. Para resumir, retomamos as palavras de Guerra [*s.d.*, p.7] ao afirmar que: “Eles (os alunos) aprendem o que os motivam, o que os emocionam, o que desejam, aquilo que tem significado para seu cotidiano”.

CONCLUSÃO

Ao longo desta pesquisa foram discutidas as contribuições das neurociências para professores de línguas estrangeiras. Neste sentido, conhecendo como o cérebro aprende novas informações e os aspectos (neurobiológicos e sociais, isto é, experiências de vida) envolvidos nesse processo, os professores podem compreender o processo de aprendizagem de seus alunos e, desta forma, melhorar as suas práticas de ensino e alcançar uma aprendizagem eficaz. A esse respeito, as observações e estudos das Neurociências têm mostrado as funções potentes do cérebro do humano; e os experimentos têm demonstrado que os aspectos emocionais são essenciais para uma melhor aprendizagem e também para uma melhor consolidação da memória.

É importante explicar claramente que as implicações das Neurociências não podem ser consideradas como a solução milagrosa para todos os problemas dentro de salas de aula de língua estrangeira, mas suas contribuições habilitam os professores a repensar sobre as atividades e as metodologias de ensino que têm sido utilizadas. Sem dúvidas, se o professor se preocupa com o que está acontecendo dentro do cérebro de seus alunos, ele provavelmente será capaz de procurar uma maneira de adaptar suas práticas de ensino, de modo que os alunos possam aprender melhor.

Considerar as implicações das Neurociências significa ver o aluno como ser humano, como uma pessoa única e também entender a composição biológica deste: enquanto o professor está ensinando algo, não importa o que, diversos eventos estão acontecendo dentro dos cérebros dos alunos, ou seja, milhões de neurônios

estão ligados em uma enorme rede para responder àquela situação na sala de aula, para armazenar o que é importante e para fazer conexões com as outras informações que já estão armazenadas.

Outro ponto que merece destaque é o fato de que, dependendo de como o professor interage com os alunos, no intuito de ensinar algo, estes podem se envolver emocionalmente de uma forma positiva ou negativa, pois em todas as situações da vida de um ser humano a emoção tem um papel importante. Ter conhecimento de que fatores biológicos, psicológicos e sociais estão envolvidos no processo de aprendizagem é uma forma promissora de compreender os alunos e promover mudanças necessárias ao sucesso desse processo.

Em suma, os estudos das Neurociências têm mostrado que os professores realmente participam na formação e modelação do cérebro de seus alunos através da interação. Na verdade, pode-se dizer que os professores são essenciais no processo de aprendizagem e eles podem melhorar a sua prática, a fim de alcançar a verdadeira aprendizagem dentro e fora da sala de aula. Portanto, acredita-se que os estudos e achados das Neurociências podem ser aplicados as salas de aula de língua estrangeira, tendo em vista o reconhecimento de que as implicações deste campo do conhecimento podem melhorar as práticas de ensino e, conseqüentemente, favorecer o processo de aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

AMTHOR, Frank. **Neuroscience for dummies**. Mississauga, Ontario: John Wiley & Sons, 2012.

ANTUNES, Celso. **Memória e criatividade na Educação**. [filme-vídeo]. EDIC. ATTA: mídia e educação.

BAIRD, Abigail. **Good idea?**. Available at: <<http://www.learner.org/courses/neuroscience/videos/videos.html?dis=U&num=02>> Accessed on: November 24th, 2014.

BASAR, Erol. **Memory and Brain Dynamics: Oscillations Integrating Attention, Perception, Learning and Memory**. Boca Raton: CRC Press, 2005.

CONSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e Educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

EICHENBAUM, Howard. **The Cognitive Neuroscience of Memory: An Introduction**. 2nd. New York: Oxford University Press, 2012.

FROUND, Karen. **The Neuroscience of language and learning**. 2012. Available at: < <https://www.youtube.com/watch?v=N4KuS-08TRsE> >, by TeachersCollegeCUNYC. Accessed on: November 6th, 2014.

GEAKE, John; COOPER, Paul. **Cognitive Neuroscience: implications for education?** London: Carfax Publishing, 2003.

GUERRA, Leonor Bezerra. **O diálogo entre a Neurociência e a Educação: da euforia aos desafios e possibilidades.** Available at: < http://www.icb.ufmg.br/neuroeduca/arquivo/texto_teste.pdf>. Accessed on: November 12th, 2014.

_____. **Cérebro e Aprendizagem: Um Diálogo entre a Neurociência e a Educação.** 2013. Available at: <<http://www.youtube.com/watch?v=934wiekO-8g>>, By Mariana de Castro. Accessed on: September 19th, 2014.

HENNEMANN, Ana Lúcia. **O que é aprendizagem?** (na percepção da Neurociência). Available at: < <http://neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com.br/2013/03/o-que-e-aprendizagem-na-percepcao-da.html>>, by Lúcia Hennemann. Accessed on: November 6th, 2014.

_____. **Memória e Aprendizagem.** Available at: < <http://neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com.br/2012/09/memoria-e-aprendizagem.html> >, by Lúcia Hennemann. Accessed on: November 6th.

IMMORDINO-YANG, Mary Helen; FISCHER, Kurt W. Neuroscience bases of learning. In V. G. Aukrust (Ed.), **International Encyclopedia of Education (Section on Learning and Cognition)**. 3 ed. Oxford, England: Elsevier, 2009.

_____.; FAETH Matthias. The Role of Emotion and Skilled Intuition in Learning In: SOUSA, David A. (ed.). **Mind, Brain and Education: Neuroscience implications for the classroom.** Bloomington: Solution Tree, 2010.

JESEN, Eric. **Teaching with the brain in mind.** 2 ed. Alexandria, Virginia: ASCD, 2005.

MACINTYRE, Peter D. Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. In: ROBINSON, Peter (ed.). **Individual Differences and Instructed Language Learning.** Philadelphia: John Benjamins B.V., 2002.

MORALES, Rosilene. **Educação e Neurociências: uma via de mão dupla.** Caxambu: 28ª Reunião Anual da ANPEd, 2005.

SCHUMANN, John H. A neurobiological perspective on affect and methodology in second language learning. In: ARNOLD, Jane. **Affect in Language Learning.** New York: Cambridge University Press, 1999.

SQUIRE, Larry R.; BERG, Darwin; BLOOM, Floyd E.; DU LAC, Sascha; GHOSH, Anirvan; SPITZER, Nicholas. Fundamental Neuroscience. In: BLOOM, Floyd E. **Fundamentals of Neuroscience.** 3. ed. Canada: Elsevier, 2008. cap. 1, p. 3.

ALGUMAS REPRESENTAÇÕES DE TEORIAS E MODELOS DE APRENDIZAGEM¹ DE LÍNGUAS ADICIONAIS²

Fábio Marques de SOUZA (UEPB/ PPGEduc-UFPE)

Resumo

Este texto apresenta o cinema como artefato semiótico mediador das reflexões a respeito de como se aprende um idioma. Nele, são analisadas questões como o perfil intercultural, a prática da alteridade, a disposição à novas vivências, a pluralidade linguística e suas possíveis contribuições para a potencialização do complexo processo de aprendizagem de línguas adicionais representadas no filme *Albergue Espanhol*.

Palavras-chave: Aprendizagem de Línguas Adicionais. Cinema. *Albergue Espanhol*.

1 O termo aprendizagem será empregado neste texto com o mesmo sentido de aquisição. Optamos por não compartilhar da distinção estabelecida por Krashen (1982).

2 Utilizaremos, neste texto, o termo “adicionais”, e não “estrangeiras”, ao nos referirmos às línguas não maternas, porque consideramos que o termo “estrangeiro” tem conotações que remetem ao que é alheio, diferente, oposto. Compartilhando da citação de Almeida Filho (1993), de que aprender uma língua estrangeira “é crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo que gradualmente se *desestrangeiriza* para quem a aprende (p. 15 – destaques nossos)” e, tendo em vista que a língua, para ser aprendida precisa se desestrangeirizar num complexo contínuo, julgamos mais adequado nomeá-la como uma língua adicional, e não estrangeira.

INTRODUÇÃO

As reflexões apresentadas ao longo deste artigo são mediadas pelo cinema³, considerado - conforme a perspectiva sociocultural - como artefato cultural, ferramenta de mediação simbólica potencializadora do desenvolvimento humano. Ao adotarmos termos como “artefato” e “ferramenta”, não pretendemos reduzir a arte a um mero caráter utilitário. Pelo contrário: segundo a perspectiva sociocultural que comungamos, tais termos ganham uma dimensão mais ampla já que a relação homem-mundo é mediada por artefatos e ferramentas físicas, sociais e simbólicas, conforme explicaremos a seguir.

Para Vigotski⁴ (2009), a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, mediada por sistemas simbólicos. Complementando, Vieira-Abrahão (2012, p. 05) apresenta a mediação como um conceito central da teoria sociocultural, sendo o “processo por meio do qual os seres humanos se utilizam de artefatos culturalmente construídos, de conceitos e de atividades para regular o mundo material ou seu próprio mundo e suas atividades sociais e mentais reciprocamente”.

Assim, a mediação pode ocorrer por instrumentos ou signos. Em consonância com tal reflexão, Johnson (2009) acrescenta que as ferramentas das quais lançamos mão para a mediação da nossa relação com o mundo podem ser físicas, sociais ou simbólicas. A partir das considerações expostas, faremos – no próximo item - uma breve

3 Neste artigo, o termo cinema é empregado em sentido amplo, como imagem em movimento, independente do suporte, exceto quando for feita referência explícita neste sentido.

4 Diante das diversas possibilidades, optamos por grafar Vigotski, seguindo o padrão adotado pelas traduções publicadas no Brasil pela Editora Martins Fontes.

descrição da capacidade que a sétima arte tem de levar, à tela de projeção, a vida em seus múltiplos aspectos.

APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Contribuições da sétima arte para a compreensão e potencialização do processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais

É consenso entre os estudiosos que a definição inicial para o cinema foi uma técnica de registro do movimento. Entretanto, ao longo da história, com acréscimos de elementos estéticos, sons, mudança de planos, angulações, enquadramentos, movimentos de câmera, iluminações e tecnologias, o cinema passou a ser denominado “a sétima arte”, constituindo uma das mais ricas e completas manifestações artísticas desenvolvidas pelo ser humano, graças à possibilidade de englobar os demais processos de criação artística - música, pintura, escultura, teatro, literatura e dança.

Além de representar a vida, a arte cinematográfica dá forma às inquietações e aos desejos mais íntimos da alma humana. Em geral, os filmes reúnem extraordinário número de informações nas diferentes áreas da experiência e, ao longo do tempo, as discussões relacionadas ao cinema têm perpassado diversos focos: indústria, artes, invenções, entretenimento. Ao adentrar a sala de projeção somos envolvidos em um emaranhado de imagens e sons que atingem nossa alma e afetam diretamente nossas paixões, frustrações, ânsias e perturbações.

Desde a década de 1960, o cinema vem passando por uma mudança de abordagem que o transformou em um dos mais fortes canais de comunicação e significação sociocultural. Ao apresentar a

sétima arte como prática social, Turner (1997) alerta para o fato de que entender um filme não é essencialmente uma prática estética, mas sim uma prática social que mobiliza toda uma gama de sistemas no âmbito da cultura.

Atualmente, ao pensarmos no cinema a partir do tema arte e entretenimento, devemos levar em consideração que ele vai além da projeção do filme, constituindo um complexo sistema composto por elementos bastante diversificados, tais como a indústria, o mercado de filmes, o roteiro, o argumento, as locações, os atores, a produção, as interpretações, as conversas depois do filme, dentre outros.

Com seu aparato tecnológico apropriado para documentar, registrar de forma estética e narrar histórias, o cinema propicia um novo olhar para o mundo, a partir do qual se estabelece uma forma peculiar de inteligibilidade e conhecimento. Esta arte pode ser utilizada desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, atuando como um dispositivo didático lúdico e atrativo, valioso na formação de novas gerações, possibilitando o encontro simultâneo com a cultura cotidiana e erudita, pois é o campo no qual a estética, o entretenimento, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados em uma mesma obra.

Souza (2014) destaca que, considerando-se uma perspectiva ampla do cinema como imagem em movimento, a sétima arte pode contribuir com a educação em, pelo menos, três maneiras: i) como recurso didático aliado ao processo de ensino-aprendizagem; ii) como *corpus* de pesquisa para a compreensão de como a cultura escolar é representada pelo cinema, isto é, como funções, objetivos, práticas e agentes escolares são veiculados por esta mídia; iii) como dispositivo desencadeador de reflexões compartilhadas.

Com base nas teorias apresentadas, objetivamos examinar algumas questões representadas no filme *Albergue Espanhol* e suas possíveis contribuições para a potencialização do complexo processo de aprendizagem de uma língua adicional. Uma vez apresentadas as possíveis contribuições da sétima arte para o entendimento e a facilitação do processo de ensino-aprendizagem, nosso próximo item estará dedicado a uma reflexão pertinente aos diversos lugares de compreensão do processo de ensinar e aprender línguas.

Os diversos lugares de compreensão do processo de ensinar e aprender línguas

Como aluno, professor e pesquisador, há algum tempo nos dedicamos a aprender e ensinar línguas. Neste item, buscaremos compreender o processo de aprendizagem de línguas adicionais, ilustrando-o com algumas de suas representações cinematográficas na obra *Albergue Espanhol*. Para tanto, iniciaremos nosso trajeto compartilhando a visão de diversos pesquisadores, segundo os quais, ao estudarmos a aprendizagem de uma língua, nos deparamos com um processo complexo que envolve um número significativo de variáveis.

As principais teorias e modelos de aprendizagem de línguas vão da perspectiva linguística à sociocultural. Dentre eles, destacam-se: teoria behaviorista; modelo monitor de Krashen; o modelo da aculturação proposto por Schumann; a Gramática Universal defendida por Chomsky; o conexionismo; a questão da interação; a hipótese do *output* ou da lingualização reconhecido por Swain e as dimensões socioculturais na aprendizagem de uma língua adicional.

Tais estudos foram detalhados por inúmeros pesquisadores. Para este artigo, serão considerados Allwright & Bailey (1991),

Block (2003), Hall (2011), Kumaravadivelu (2012), Larsen-Freeman & Cameron (2008), Larsen-Freeman & Long (1994), Mitchell & Myles (1998), Ortega (2009) e Paiva (2005, 2009, 2012, 2013).

Não é nossa intenção esgotar o tema, mesmo porque estamos diante de uma questão complexa. Além disso, devido a limitações de tempo e espaço, não será feita uma análise em profundidade de cada uma das quarenta teorias - pelo menos - já propostas a esse respeito, pois isso, além de resultar em um texto extremamente longo, fugiria ao objetivo deste artigo.

Larsen-Freeman & Long (1994), admitem que, embora haja uma imensa quantidade de teorias e modelos, ainda não se chegou a um consenso sobre como se aprende uma língua, haja vista que nada do que foi proposto, até então, dá conta de todas as variáveis implicadas no processo.

Dessa forma, será feita apenas a contextualização nos momentos em que determinada teoria ou modelo de aprendizagem for fundamental para ilustrar nossas análises ligadas às representações cinematográficas do complexo processo de ensino-aprendizagem de língua sob as quais nos debruçamos neste texto.

Em busca da compreensão do complexo processo de aprendizagem de línguas adicionais

Explicar o processo de aprendizagem de uma língua adicional não é tarefa fácil, sendo até considerada um desafio por alguns estudiosos. Paiva (2005) argumenta que a maior dificuldade se encontra no fato de que nenhum pesquisador tem acesso direto às experiências dos aprendizes.

Revuz (1998) alerta para o fato de que é preciso reconhecer que a aprendizagem de línguas adicionais se destaca, primeiramente, pela sua alta taxa de insucesso. Segundo a autora, poucas pessoas alcançam o conhecimento suficiente de uma ou várias línguas a ponto de conseguir ler um livro, assistir um filme, conversar com falantes nativos e expressar-se de forma precisa, sem muitas dificuldades.

Para a estudiosa, estamos diante de um paradoxo: um “filhote” de homem, frágil física e intelectualmente, aprende a língua materna em tempo recorde. Quando crescido, dotado de saberes e instrumentos intelectuais, muitas vezes apresenta dificuldades para aprender outros idiomas.

Almeida Filho (2005) ressalta que o processo que buscamos analisar nunca poderá ser captado em sua totalidade. Para ele, na absorção deste processo, estamos reificando o fugidio complexo que não se deixa flagrar sem morrer um pouco. Cientes então de que sempre trataremos de recortes de uma realidade maior, sabemos que este fragmento pode ser estudado por diversos caminhos, nem melhores nem piores, apenas diferentes e, ao mesmo tempo, complementares.

González (2004) apresenta e tece considerações relativas aos diversos lugares de interpretação do fenômeno da aprendizagem de línguas adicionais. A pesquisadora usa as palavras de Signorini (1998) para nos alertar sobre o caráter provisório, mutante e processual ao se falar das teorias (da linguagem, da aprendizagem) e do seu instrumental de análise/abordagem/enfoque, que precisa se mover para dar respostas às questões básicas, essas talvez menos mutantes, uma vez que avançamos em espiral há séculos, sempre retomando os mesmos problemas a partir de novas perspectivas.

Os possíveis lugares de interpretação da aprendizagem de línguas são os mais diversos e apoiados nos aportes teóricos mais variados possíveis. Dessa forma, por exemplo, surgem teorias nativistas em oposição a uma visão interacional. E estas vistas parciais se multiplicam, formando um vasto campo onde

encontramos explicações de naturezas as mais variadas para o fenômeno em observação, que vão buscar respostas na questão mais propriamente linguística, na psicolinguística, na sociolinguística, mais recentemente na análise do discurso e na psicanálise e até mesmo numa teoria que tem suas origens na física, como a da complexidade, atualmente mais entendida como o paradigma da complexidade, pelo qual vêm se explicando vários fenômenos no âmbito das ciências humanas (GONZÁLEZ, 2004, p.72).

Concordamos com Paiva (2005) e diversos autores que apresentam a ideia de que os modelos propostos não contemplam todos os processos envolvidos na aprendizagem de uma língua, muito menos os de uma língua adicional. Vemos esses modelos como visões fragmentadas de partes de um mesmo sistema. Para a autora, “embora seja possível teorizar acerca da existência de alguns padrões gerais de aquisição, cada pessoa tem as características individuais, sendo impossível descrever todas as possibilidades desse fenômeno” (PAIVA, 2005, p. 23).

Hall (2011), Kumaravadivelu (2012) e Paiva (2005), dentre outros pesquisadores, argumentam que há que se considerar as variações biológicas, de inteligência, aptidão, atitude, idade, estilos cognitivos, motivação, personalidade e fatores afetivos, além das variações do

contexto onde ocorrem os processos de aprendizagem - *input* (qualidade e quantidade), distância e afinidades socioculturais, estereótipos, entre outras.

Neste item, nosso trajeto se iniciou com uma introdução teórica pertinente à complexidade e às dificuldades de compreender o processo de ensino-aprendizagem de uma língua adicional. A teoria referente ao complexo processo de aprendizagem de línguas nos mostra que não existe uma única e inalterável resposta para a pergunta “Como se aprende uma língua?” e, concomitantemente, não nos aponta um caminho para este fim. A teoria e a prática, contudo, junto com as experiências em sala de aula, nos mostram cada vez mais que este é um processo totalmente particular e subjetivo.

Conforme expusemos anteriormente, não pretendemos esgotar a temática, apenas apresentar os aspectos mais relevantes das teorias de aprendizagem que nos permitam embasar nossas análises e discussões.

Algumas representações cinematográficas do processo de aprendizagem de línguas adicionais

Em texto dedicado à reflexão a respeito das crenças referentes ao ensino e à aprendizagem de línguas, Barcelos (2012) afirma que, apesar dos estudos nesta área crescerem significativamente no Brasil, poucos são aqueles que focalizam atividades de sala de aula nas quais tais crenças possam ser discutidas de forma a vislumbrar aos aprendizes possibilidades de elucidar os inúmeros aspectos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Para a autora, “através da discussão de suas próprias crenças e suas histórias de aprendizagem, os alunos podem exercitar a reflexão

sobre o que já vivenciaram, o que vivenciam no momento e o que gostariam de vivenciar no futuro” (BARCELOS, 2012, p. 11).

A pesquisadora termina o artigo sugerindo que mais estudiosos se engajem na elaboração e preparação de atividades que oportunizem aos alunos a reflexão relacionada às crenças relativas ao ensino e à aprendizagem de línguas. Desta forma, as atividades desenvolvidas em Souza (2014), assim como este artigo, buscam colaborar com este objetivo, propondo que se promova uma discussão referente às crenças que permeiam a aprendizagem da língua dentro e fora da sala de aula, permitindo que os participantes - via representações da sétima arte - reflitam sobre suas próprias crenças e sobre os obstáculos que possam impossibilitar a ação de acordo com suas crenças e o aprimoramento de seus potenciais para o processo de ensino-aprendizagem.

Logo, neste artigo aproximamos dois dos nossos temas de interesse: o cinema e o complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais. Neste intento, lançaremos mão da produção *Albergue Espanhol*, que será a apresentada e analisada no próximo item⁵.

5 Uma análise do complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais representado nas produções cinematográficas *Um conto chinês*, *O Terminal*, *O Visitante*, *Mil anos de orações* e *Espanholês* pode ser encontrada em Souza (2014).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Albergue espanhol: em busca do perfil intercultural, o aluno como etnógrafo

O distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua auto percepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social (PCN – LÍNGUA ESTRANGEIRA, 1998, p. 19).

O filme *Albergue Espanhol* (KLAPISCH, C. [Dir.] *L'Auberge espagnole*. DVD, Espanha/França: 2003) nos conta a trajetória de jovens de várias nacionalidades (francesa, inglesa, italiana, dinamarquesa, espanhola, alemã e belga) que se juntam em Barcelona para estudar. Vemos nos personagens o estranhamento diante do novo, diante de uma língua e cultura diferentes. Estranhar o que é 'diferente' acontece com quem estuda uma nova língua, estando ou não no contexto sociolinguístico da língua estudada, o estranhamento é muito parecido, variando minimamente de acordo com as características individuais.

O processo de aquisição/aprendizagem desse novo conhecimento não acontece de maneira igual para todos os indivíduos, alguns, por diversos fatores, adquirem mais rápido ou lentamente a língua estudada.

A aprendizagem de uma LE é um processo que sofre mediações diversas, ocorre em contextos diversificados e não funciona de forma igual com todos os indivíduos. Como cada ser humano é diferente do outro, os processos semióticos, as conexões efetuadas, serão também diferentes (PAIVA, 2005, p. 29).

Neste momento, resgataremos alguns princípios da competência linguístico-comunicativa, sem pretensões de esgotarmos o tema, e apresentaremos a visão que compartilhamos de competência intercultural.

No que concerne à competência comunicativa, compartilhamos do conceito apresentado por Hymes (1979), sistematizado, posteriormente, por Canale & Swain (1980) e ampliado por Almeida Filho (1993). Para o antropólogo Del Hymes, esta competência seria a capacidade de saber quando falar e quando calar, sobre o que falar, com quem, onde e de que modo. Pensar o ensino de línguas em nossa contemporaneidade implica conceber o aluno como um potencial falante intercultural.

Neste contexto, a partir de Salomão (2012), contaremos com Busnardo (2010) para compartilharmos de uma visão múltipla de cultura já que, no contexto pós-moderno, existem múltiplas culturas em cada estado nação, todas elas em movimento constante.

Dessa forma, “o estático é substituído pelo dinâmico; a ‘camisa de força’ pelo ‘verbo’. São colocadas em questão, sobretudo, noções de ‘cultura nacional’ e o ‘essencialismo cultural’, passando-se a pensar em identidades múltiplas – de etnia, gênero, religião, grupo profissional” (SALOMÃO, 2012, p. 108).

Diante do exposto, a cultura é vista um processo constitutivo, um grande mosaico em constante coconstrução e reconfiguração na interação, em oposição a uma noção estática de cultura, como única e homogênea.

Assim sendo, a competência intercultural é compreendida como “a capacidade de perceber, usando-se de todos os mecanismos disponíveis, a diversidade do outro, e sendo capaz de dominar seus sentimentos pessoais, de neutralizar suas crenças e de pensar de forma a poder se colocar no lugar do outro” (SALOMÃO, 2012, p. 108).

Byram (1997) apresenta o modelo de competência comunicativa intercultural sendo composto pela competência linguística, competência sociolinguística, competência discursiva e competência intercultural. Para o pesquisador, a competência intercultural abarcaria *savoir comprendre* (interpretar), *savoir faire* (descoberta/habilidades de interação), *savoir* (conhecimento – de si próprio e dos outros), *savoir s’engager* (consciência cultural crítica) e *savoir être* (atitudes).

O autor explica que o fator *atitude* refere-se à habilidade de relativizar a si próprio e a valorizar o outro (*savoir être*). Já o *conhecimento* de si próprio e do outro significa conhecimento de regras para a interação individual e social e consiste em conhecer grupos sociais e suas práticas, tanto na própria cultura como na cultura do outro (*savoir*). Dessa forma, *interpretar* descreve a habilidade de o indivíduo interpretar, explicar e relacionar eventos e documentos da cultura do outro com a própria cultura (*savoir comprendre*). *Descoberta e interação* permitem ao indivíduo adquirir novos conhecimentos de cultural e práticas culturais, incluindo a habilidade de usar conhecimentos, atitudes e habilidades existentes em interações interculturais (*savoir faire*). Por fim, a consciência cultural crítica descreve a habilidade de

fazer uso de perspectivas, práticas e produtos na própria cultura e na cultura do outro para realizar avaliações (*savoir s'engager*).

O aprendiz que consegue alcançar a competência linguístico-comunicativa tem potencial para conquistar um perfil intercultural, pois além de se comunicar adequadamente em contextos interculturais, terá sensibilidade para perceber o impacto que a diferença cultural exerce no processo comunicativo.

Barro, Jordan & Roberts (2001) propõe a ideia de interculturalidade a partir da releitura do conceito de competência comunicativa de Del Hymes, bem como de sua visão de etnógrafo, pois para ele desde os nossos primeiros dias de vida buscamos entender o mundo que nos rodeia observando, escutando e, com o tempo, falando. Os autores fazem referência ao conceito do antropólogo como “competência que forma parte das práticas sociais e culturais de uma comunidade, na qual a língua ocupa posição central⁶” (BARRO, JORDAN & ROBERTS, 2001, p. 82).

Esta releitura propõe a etnografia como forma de estudar o outro e, assim sendo, as estruturas sociais e culturais que dão sentido à sua vida. Sabemos que, infelizmente, o componente sociocultural é sempre posto em relevo na teoria, mas em práticas de ensino, na maioria das vezes, sempre fica em segundo plano, cabendo ao professor o papel de mediador cultural:

O perfil profissional que [...] chamarei de professor de língua como interculturalista corresponde a um docente [...] apto para realizar práticas de mediação sócio-cultural, contemplando

6 No original: “*competencia que forme parte de las prácticas sociales y culturales de una comunidad, en la cual la lengua ocupa un lugar central*”.

o tratamento de conflitos identitários e contradições sociais, na linguagem (SERRANI, 2005, p.15).

Albergue Espanhol e os demais filmes que compõem nosso corpus nos proporcionam reflexões importantes para essa prática intercultural que, quando levada a cabo, só trará benefícios para o aprendiz, vinculando conhecimento e sensibilização cultural em prol de seu próprio aperfeiçoamento linguístico.

Nosso cuidado ao difundirmos uma língua adicional e, conseqüentemente, sua cultura, é fazê-lo com responsabilidade. No filme, as nacionalidades se mesclam e se chocam, mas se respeitam. O conceito de interculturalidade, de forma geral, diz respeito a uma consciência crítica e de convivência respeitosa do indivíduo com a cultura do outro, e é essa visão que determinará sua postura diante do diferente. O falante intercultural, portanto, é aquele que compreende a multiplicidade cultural, e a iguala no patamar de diferentes e complementares (AGUILERA REIJA *et al.*, 1996).

A personagem principal Xavier –que é francês– está exposta ao contexto linguístico da língua que quer aprender, e é nas ruas, mais precisamente nos bares da cidade, que ele aprende a língua espanhola, pois é fora dos padrões linguísticos, dos meios tidos como formais, que a língua é propagada como realmente ela é. É no meio social que a personagem desenvolve estratégias e cria hipóteses para lidar com a língua, inteirando-se com o meio e com o outro. Os aprendizes de uma segunda língua, assim como as personagens do filme, têm que estar dispostos a receber e a buscar novas informações, para que possam compreender e respeitar o outro, saber que fazem parte de

mundos característicos, e que não existe uma cultura melhor que a outra, e sim, apenas diferentes.

Embora o objeto principal com que o estudante vai se relacionar seja a língua, participam nessa relação a forma como vê outros elementos a ela unidos, tais como: os falantes dessa língua e as culturas que expressa. Assim, ao se localizar no espaço do estereótipo ou do preconceito com relação a qualquer um destes objetos o aprendiz terá refletidas estas imagens no seu aprendizado (SANTOS, 2002, p. 03).

As descobertas que surgem nesse processo de conhecer a língua e a cultura do outro são essenciais para construção do conhecimento, pois é percebendo o outro e suas intenções ao falar que criamos noções de significados. Quando falamos em língua adicional, sabemos que estamos diante de uma construção ideológica diferente da nossa língua materna, onde temos culturas diferentes. É essa característica particular que nos difere das demais línguas e culturas. Onde não há interação, não há comunicação, os indivíduos necessitam inter-relacionar-se para que haja discurso.

Um mundo em ebulição e a disposição ao novo

Não sei porque o mundo se tornou essa complicação. Não sei se o mundo deveria ter ficado assim. Tudo é complicado, difícil, confuso. No passado, havia campos com vacas, galinhas. Tudo era simples, creio eu. Havia uma relação direta com as coisas. No mundo de Martine tínhamos animais, comíamos o que plantávamos, fazíamos as roupas, construíamos as casas. Eu me pergunto por que deixamos o mundo de Martine.

[...]

Eu era um menino loiro, e queria escrever.
Então, mudei. Nós podemos mudar, não é?
(Pensamentos da personagem Xavier no filme
Albergue Espanhol)

Albergue Espanhol, produção do francês Cédric Klapisch⁷, lançada em 2003, apresenta a contemporaneidade múltipla e apressada em que vivemos; nele aparece Xavier, que aos 25 anos deixa a França para morar um ano na Espanha. Em Barcelona, o jovem pretende, além de aprender a língua do país, cursar uma pós-graduação focada na economia espanhola, já que esta formação aliada à vivência com a língua lhe garantirá, ao regressar, uma oportunidade de trabalho, prometida por um amigo do seu pai, conforme apresenta a fala abaixo:

Eu só sei que com as novas diretrizes europeias teremos novos empregos em um ano. Se fizer pós-graduação voltada para a economia espanhola posso te arrumar um emprego. Existem boas possibilidades. Mas precisa falar bem a língua espanhola e conhecer o mercado espanhol. *¿Hablas español? [...] Estive na Espanha?* (Fala da personagem Jean-Charles Perrin)

Disposto a conhecer o novo, nosso protagonista tem algumas dificuldades em conseguir moradia, até que aluga um quarto num apartamento onde residem outros cinco estudantes, todos de países diferentes: Alessandro é italiano, Tobias, alemão, Lars, dinamarquês, Wendy, inglesa e Soledad, espanhola.

⁷ Para mais informações consulte: <http://www.cedric-klapisch.com/> (Website oficial deste cineasta) Acesso em: 10 jun. 2013.

Adorei aquele lugar de cara. Faria tudo para ser aceito. A confusão do grupo era a mesma que existia dentro de mim. Era como se as discussões deles existissem desde a minha infância (Fluxo de consciência da personagem Xavier).

A contemplação deste filme, enquanto arte gera – como um caleidoscópio – diversas possibilidades de significação. Sem a intenção de esgotarmos todas as leituras possíveis, tematizamos aqui algumas imagens relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de línguas que nosso olhar atento, de cientista da linguagem e admirador da arte cinematográfica, conseguiu captar.

Paiva (2005) argumenta que nunca podemos afirmar, com segurança, o que vai ocorrer num processo de aprendizagem, pois o que funciona para um aprendiz pode não ser significativo para outro. Isto é o que podemos observar no caso de Xavier e Anne-Sophie, os dois personagens são franceses e vivenciaram várias experiências juntos em Barcelona, mas o que serviu como estímulo à aquisição/aprendizagem de Xavier, na maioria das vezes não funcionou com Anne-Sophie. Dito de outra maneira, ele tinha uma atitude de prontidão ao outro e sua cultura e ela não. Como consequência, ele adquiriu competência comunicativa intercultural no idioma e ela, apesar de estar imersa no mesmo contexto, não se permitiu conviver com o outro de forma a adquirir/aprender a língua espanhola.

Schumann (1978) apresenta ser o processo de aquisição/aprendizado de uma língua um processo de aculturação, de adaptação ao grupo social falante daquela língua. Neste sentido, Paiva (2005) argumenta que:

Na aprendizagem também temos uma situação estável que uma força qualquer vem perturbar. Disto resulta um estado de desequilíbrio. Pela

ação de uma força dirigida em sentido inverso, o equilíbrio é reestabelecido; o segundo equilíbrio é semelhante ao primeiro, mas os dois nunca são idênticos (p. 28).

Diante do exposto, podemos sugerir que Xavier, diante do novo, isto é, ao se ver sozinho na Espanha, vivenciou diversas situações que o desestabilizaram por não ter conhecimento da língua e que essas situações foram convertidas, por ele, em fontes de motivação para adquirir/aprender mais, já Anne-Sophie deu ênfase ao sentimento de incompreensão e não buscou superar a fase inicial de desconforto diante da necessidade de adaptação ao novo.

Dessa forma, a aquisição/aprendizagem de uma língua não se apresenta como algo estático, mas sim como um processo complexo e dinâmico, que demanda movimento e mutação dos envolvidos. Dito de outra maneira, se nos limitarmos apenas ao *input* que nos é apresentado, nosso desenvolvimento será inferior ao de quem a partir do *input* já conhecido busca o novo, ou seja, o *input+1* e se engaja na produção de *output*.

Xavier não se limitou a receber os *inputs*, ele produzia constantemente *outputs* ao tentar interagir com os outros, o que está de acordo com a teoria apresentada por Swain (2006), a pesquisadora argumenta que os aprendizes devem se empenhar em produzir *output* compreensível de forma a mover a interlíngua da análise semântica para a análise sintática do *input*.

Paiva (2013), ao discutir as ideias de Swain, apresenta que o “*output* levaria a um maior esforço cognitivo do que demanda o *input* e coloca o aprendiz no controle de sua aprendizagem (p. 3)”. Neste sentido, a pesquisadora argumenta que “ao escrever ou falar, os apren-

dizes estão agindo com a linguagem e é na ação comunicativa que percebem o que são ou não capazes de fazer com a linguagem” (p. 3).

O *output* como processo de aquisição/aprendizagem explica a possibilidade aprender com a língua em ação em contextos sociais de uso, já que os aprendizes procuram soluções para as dificuldades linguísticas encontradas a partir de atividades sociais nas quais eles estão engajados na coconstrução de significados, num processo que demanda percepção, possibilita testar hipóteses e promove a reflexão metalinguística.

Diante do exposto, quando Xavier se envolve em atividades relevantes de interação nas ruas, na república de estudantes em que vive e na universidade, ele age *com e sobre* a linguagem e a partir dessas situações reais de construção e negociação compartilhada de sentidos consegue perceber o que é capaz ou não de realizar com a competência linguístico-comunicativa adquirida e projetar novas metas que irão contribuir na sua aprendizagem.

Línguas em contato podem gerar conflitos: é preciso saber administrá-los

A gíria *L'Auberge espagnole* é apresentada por D'Olim Marote (2002, p.42) como casa da sogra. Em outras palavras, lugar onde as culturas se misturam e não há regras, onde tudo pode acontecer. Este contexto colabora com a nossa análise: um cenário de confusões cômicas proporciona aos participantes novas maneiras de ver a si e ao mundo que os cerca.

Tudo gerado pelo caos inicial – uma confusão que acontece em nossa cabeça quando nos permitimos aprender a representar em uma nova língua–. Bem articulados, os jovens desta obra enfrentam

com inventividade os desafios impostos pela cultura espanhola e pela própria diversidade de sua república: como podemos observar no caso do atendimento telefônico, ao lado do aparelho está fixada uma tabela que informa a maneira correta de atender as ligações telefônicas dos parentes dos estudantes em cada uma de suas línguas maternas.

Quando nos dispomos a conhecer o novo, faz-se necessário enxergar o outro, conhecendo-o e respeitando sua maneira singular de ser, além disso, é recomendável tomar cuidado com os estereótipos: um ótimo exemplo disso é a inclusão, no filme, de um jovem inglês que insiste em fazer generalizações sobre cada país, repetindo frases como: “Vocês, franceses, são sempre...”, “Os espanhóis adoram...”, causando constrangimentos, como ao adotar Hitler como “modelo” do comportamento dos alemães.

A Espanha que não fala espanhol

Levando-se em consideração que cada língua representa uma visão particular de mundo, preservando a identidade dos que a falam, temos que concordar que poucas vezes o professor de Espanhol –Língua Adicional (E-LA) apresenta aos alunos a realidade de uma Espanha que não fala espanhol, mostrando que a unidade deste país não se faz só pelo Castelhana, mas sim pela convivência entre o Galego, o Catalão, o Vasco.

Ao entendermos a competência sociolinguística como a capacidade do falante de se comunicar adequadamente nos mais variados contextos, faz-se necessário levar estes mundos possíveis para a sala de aula. Ainda que essas línguas não sejam abordadas de forma aprofundada, é preciso que sejam apresentadas aos aprendizes.

O “bar” como local privilegiado para aquisição/aprendizagem da linguagem coloquial

Chega o momento em que o nosso protagonista entende o que é aprender uma língua adicional em situações reais de comunicação, ele é levado a um bar onde, nas palavras dos personagens se aprende o espanhol de “puta madre”, expressão popular que, neste contexto, pode ser compreendida como “o melhor espanhol”.

Sobre o espanhol coloquial, Briz (1998) ressalta que é um registro, nível de fala, um uso determinado pela situação, pelas circunstâncias de comunicação e acrescenta que não é domínio de determinada classe social, mas que, caracteriza as realizações de todos os falantes de uma língua. Esta forma de expressão não é uniforme, levando-se em conta que muda conforme as características dialetais e sociais sendo, portanto, importante proporcionar ao aprendiz oportunidades para que ele perceba isso. O professor deve ter em mente que preparar o aluno para situações reais de comunicação exclui uma visão preconceituosa de linguagem coloquial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trajeto, neste artigo, consistiu em relacionar o complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais com algumas de suas representações cinematográficas. Visamos contemplar teoria e prática na aprendizagem de línguas, além do papel do cinema como representação neste processo, com o intuito de auxiliar professores e alunos envolvidos no processo por meio do esclarecimento de algumas variáveis inerentes ao processo.

Neste sentido, acreditamos que a aprendizagem de línguas adicionais esbarra na dificuldade que há para cada um de nós de não somente de aceitar as diferenças existentes entre uma e outra, mas de explorá-las, de fazê-las suas, admitindo a possibilidade de despertar os jogos complexos de sua própria diversidade interna, da não coincidência de si consigo, de si com os outros, de aquilo que se diz com aquilo que se desejaria dizer (REVUZ, 1998).

O filme objeto de nossa análise leva à tela os conflitos de convivência entre pessoas de culturas diferentes e nos mostra a necessidade da alteridade e de uma postura intercultural para promover a intercomunicação. Ao unir teorias de aprendizagem à mensagem veiculada pelo filme, esperamos ter colaborado com aqueles que se dedicam a aprender e ensinar línguas, de forma a alcançarem uma maior compreensão do processo complexo com o qual estão envolvidos.

Para o aprendiz, que ao longo de sua jornada - dentro e fora da sala de aula - se depara com muitas variedades de uma mesma língua pode ser, inicialmente, um pouco confuso lidar com todas elas. Às vezes, sentirá o mesmo caos que habitava a cabeça do personagem Xavier, porém é preciso levar em conta que as habilidades para

poder saber quando, onde e como significar em determinada variante linguística em detrimento de outra é algo que só se aperfeiçoará na própria prática da língua.

Este filme deixa àqueles que se aventuram no ensino de línguas adicionais no Brasil o desafio de levar esta produção cinematográfica para a sua sala de aula, trabalhar os múltiplos aspectos que contemplamos neste trabalho (além de outros não enfocados pelo nosso olhar) e verificar as percepções que os alunos têm da ideia do aprendiz intercultural, veiculada por esta obra.

Não tivemos a intenção de esgotar todas as análises possíveis nem reduzir a produção aos aspectos aqui abordados. Simplesmente nos guiamos por aquilo de específico que a obra pode apresentar para a dimensão do processo de aprendizagem de uma língua adicional.

REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. **Focus on the Language Classroom**: an introduction to classroom, research for language teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 1993.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística Aplicada, Ensino de Línguas & Comunicação**. Campinas: Pontes Editores e ArteLíngua, 2005.

BARCELOS, A. M. F. Explorando crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas em material didático *In*: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs.) **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 109-133.

BARRO, A.; JORDAN, S.; ROBERTS, C. La práctica cultural en la vida cotidiana: el estudiante de idiomas como etnógrafo. In: BYRAM, M. & FLEMING, M. (Org.) **Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas**: enfoques a través del teatro y la etnografía. Madrid: Cambridge University Press, 2001.

BLOCK, D. **The social turn in second language acquisition**. Washington: Georgetown University Press, 2003.

BRIZ, A. Cuadernos de Lengua Española - **El español coloquial:** situación y uso. Madrid: Arco Libros, 1998.

BYRAM, M. **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence.** Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

CANALE, M.; SWAIN, M. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing" *In: Applied Linguistics*, 1980, vol. 1, n.º 2.

D'OLIM MAROTE, J.T. (Org.) **Minidicionário:** Francês/Português, Português/Francês. São Paulo: Ática, 2002.

GONZÁLEZ, N. T. M. Lugares de interpretação do fenômeno de aquisição de línguas estrangeiras. **Estudos Linguísticos**, Campinas, 2004.

HALL, G. **Exploring English Language Teaching:** Language in Action. New York: Routledge, 2011.

HYMES, D. "On communicative competence" (extracts). *In:* Brumfit, C.J. e K. Johnson (Orgs.) **The Communicative approach to language teaching.** Oxford: Oxford University Press., 1979.

JOHNSON, K. **Second Language Teacher Education:** a sociocultural perspective. New York: Routledge, 2009.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. New York: Pergamon Press, 1982.

KUMARAVADIVELU, B. **Language Teacher Education for a Global Society: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing and seeing**. New York: Routledge, 2012.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex Systems and Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. **Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas**. Tradução de Isabel Molina Martos e Pedro Benítez Pérez. Madrid: Gredos, 1994.

MITCHELL, R.; MYLES, F. **Second Language Learning Theories**. London: Arnold, 1998.

ORTEGA, L. **Understanding Second Language Acquisition**. London: Hodder Education, 2009.

PAIVA, V. L. M. O. Modelo fractal de aquisição de línguas. *In*: BRUNO, F. C. (Org.). **Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática**. São Carlos: Claraluz, 2005, p. 23-36.

PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição em memórias de falantes e de aprendizes de línguas estrangeiras**. Disponível em: <<http://www.verameznes.com/amfale2.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

PAIVA, V. L. M. O. **A complexidade da aquisição de língua estrangeira: revisando e conciliando teorias** (no prelo), 2013.

PAIVA, V. L. M. O. Como o sujeito vê a aquisição de língua estrangeira. *In*: Arnaldo Cortina, Sílvia Naria Gomes da Conceição Nasser. (Org.). **Sujeito e linguagem**. Série Trilhas Linguísticas. 17 ed., 2009, p. 29-46.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. *In*: SIGNORINI, Inês (Org.) **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1998, p. 213-230.

SALOMÃO, A.C.B. **A cultura e o ensino de língua estrangeira: perspectivas para a formação continuada no projeto Teletandem Brasil**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). São José do Rio Preto: UNESP, 2012.

SANTOS, H. S. O papel de estereótipos e preconceitos na aprendizagem de línguas estrangeiras. *In*: Adrián P. Fanjul; Ana Cecilia Olmos; Mario M. González. (Org.). **Hispanismo 2002**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, Associação Brasileira de Hispanistas, 2004, v. vol. 1, p. 191-19

SERRANI, S. M. A Formação do Professor e Currículo de Língua In: _____ **Discurso e Cultura na Aula de Língua: Currículo, Leitura, Escrita**. Campinas: Editora Pontes, 2005. Pp. 13 - 58.

SCHUMANN, J.H. The acculturation model for second-language acquisition. In: GINGRAS, R. C. (Ed.) **Second-language acquisition & foreign language teaching**. Washington: CAL, 1978.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. *In*: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 99-110.

SOUZA, F. M. **O cinema como mediador na (re)construção de crenças de professores de espanhol-língua estrangeira em formação inicial**. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, USP, 2014.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação do professor de línguas estrangeiras de uma perspectiva sociocultural. **Signum**. Estudos de Linguagem, v. 15, 2012, p. 457-480.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CULTURA: ESTÍMULO E FERRAMENTA DIDÁTICA NO ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Elza da Silva FERREIRA (UEPB)
Thays Keylla ALBUQUERQUE (UEPB)

Resumo

A cultura é um aspecto indispensável na aprendizagem de LE (Língua Estrangeira), pois para que haja uma boa comunicação é necessário conhecer não apenas o sistema linguístico, mas os diferentes aspectos culturais da comunidade falante da língua em questão. Neste cenário, torna-se fundamental a qualificação de profissionais de educação para a construção de um saber sociocultural que respeite as diferenças. Este artigo tem como objetivo discutir como os cursos de formação têm preparado os futuros docentes para a construção de práticas que possam lidar com essa diversidade cultural. Para isso, nos baseamos nas considerações de Gil Burmann (2008), Martín Rodrigues (2011) e Esteves (2012), entre outros teóricos, que discutem sobre o elemento cultural em salas de aula de LE. Com este estudo, pretendemos refletir e discutir como é a formação de professores com relação aos aspectos culturais de ELE (Espanhol como Língua Estrangeira).

Palavras-chave: Formação docente em ELE. Cultura e Ensino de LE. Formação de estudantes interculturais.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objeto de estudo a cultura como ferramenta de ensino nas aulas de E/LE (Espanhol como Língua Estrangeira). Vamos fazer aqui uma reflexão e discussão de como vem sendo a qualificação de profissionais da educação para a construção de um saber sociocultural e sua contribuição para a formação intercultural dos alunos. Pois é através do conhecimento cultural do outro que ampliamos a capacidade de ver a nossa própria cultura e aprendemos a respeitar as particularidades do outro.

Para que uma comunicação se dê de maneira adequada e eficaz precisa-se do conhecimento dos aspectos culturais da língua, e o professor é o grande responsável na construção do conhecimento sobre a cultura de forma que ajude os alunos a entenderem as particularidades de determinada comunidade. A comunicação é um processo cultural, ou seja, a linguagem é produto da cultura e não existem culturas sem linguagem, e ambas necessitam caminhar juntas para um bom desenvolvimento da aprendizagem.

O aprendiz só se comunicará plenamente uma vez que conheça e compreenda a cultura do país da língua meta. É neste ponto que vemos a necessidade dos professores de língua espanhola saberem como abordar a cultura na sala de aula para que o aprendizado seja efetivo e proporcione a construção de um ser reflexivo e crítico. A abordagem cultural no ensino de LE não deve ser vista apenas como um complemento ou uma tarefa a mais, ela deve fazer parte do processo de ensino-aprendizagem, não apenas como um acessório ao conteúdo linguístico, mas como um conhecimento necessário para um bom desempenho da competência comunicativa, em específico, a

intercultural. O professor, portanto, precisa estimular o aluno para um ambiente de discussão, de análise, no processo de descobertas dentro da língua e da cultura, favorecendo, então, o contato com outras línguas e culturas no ambiente de “aprender a aprender”.

Os processos de ensino-aprendizagem de LE devem ser concebidos de forma mais ampla, que vá além do enfoque puramente linguístico ou gramatical, colocando em evidência os aspectos culturais envolvidos no aprendizado de uma nova língua, quem a ensina e de que maneira se ensina. Dominar uma língua estrangeira é dominar as competências básicas a partir da competência comunicativa: um conjunto de diferentes subcompetências que tem como objetivo central tornar o aluno competente para atuar na língua estrangeira em diferentes situações de comunicação.

A competência comunicativa está dividida em subcompetências que estão além do domínio da gramática e do vocabulário, ela busca estar associada aos aspectos culturais que contribuem na formação dos alunos e nas suas possibilidades de agir e interpretar o mundo (Esteves, 2012). Podemos citar algumas dessas competências segundo: a competência discursiva se associa a habilidade de produzir e interpretar diferentes tipos de discurso seja ele escrito ou falado; a competência linguística é a utilização da língua de maneira correta, ou seja, é o domínio das regras gramaticais; a sociocultural é a capacidade de comporta-se de forma adequada, compreendendo as particularidades culturais das comunidades falantes; e, por último, a competência estratégica que como o próprio nome já diz é a habilidade de utilizar estratégias para melhorar a efetividade da comunicação, sejam elas verbais ou não verbais.

No atual contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras, o componente intercultural da língua tem vindo a desempenhar um papel cada vez mais relevante em todo o processo de ensino-aprendizagem. Por isso, neste trabalho, pretendo refletir sobre a forma como esse componente cultural da língua espanhola é tratado no ensino-aprendizagem e como é a formação de professores com relação aos aspectos culturais de ELE.

COMO INTRODUIR A CULTURA NA AULA DE ELE

Sabemos que muitos dos professores de LE apresentam uma precariedade e carência muito grande tanto na formação linguística, quanto na formação metodológica ou cultural, pelo simples fato de que durante a realização do curso de Licenciatura em Letras, nesse caso específico o espanhol, não tiveram uma boa formação e isso vai fazer com que o futuro professor encontre-se com uma diversidade de deficiências na formação que, certamente, acabarão influenciando na sua atuação no campo profissional. Isso acontece devido a vários aspectos, dentre os quais podemos citar: a falta de formação acadêmica específica, ou seja, muitas pessoas não são licenciadas, que não possuem nenhum conhecimento sistemático ou alguma prática didática, mas mesmo assim estão em sala de aula pelo fato de ter nascido ou vivido no país estrangeiro em que se fala espanhol, por exemplo. A formação acadêmica insuficiente, em que os professores apresentam dificuldades de produção oral e/ou de escrita da língua levando a uma não compreensão adequada do processo de ensino-aprendizagem de LE. E a falta de prática do idioma que levará ao esquecimento devido a não contar com um uso real da língua.

A formação de um professor de ELE competente e crítico que realmente tenha compromisso com a educação é uma tarefa muito difícil de ser completada num curso de licenciatura, por abarcar distintos processos e não envolver apenas o domínio da língua que se ensina, mas também das diferentes áreas de conhecimento, incluindo tanto os aspectos sociais e culturais quanto o domínio dos fatores educativos necessários para um bom desenvolvimento da aprendizagem da língua estrangeira na sala de aula.

Na graduação, estudamos muita teoria, a prática só é vista no final do curso, nos estágios, e de forma bastante superficial, pois o tempo das aulas é muito curto e só uma vez na semana. Acreditamos que teoria e prática são complementares, uma se coloca a serviço da outra, a teoria disponibiliza novos princípios metodológicos e a prática adota o pensamento teórico com a experiência do cotidiano da sala de aula. A relação entre teoria e prática é algo necessário, ambas precisam caminhar juntas desde o início de uma graduação até o fim da formação, isso ajudaria bastante o professor no momento de atuar, pois ele estaria mais seguro e partiria da disponibilização de metodologias educativas que vivenciou na sua prática de ensino durante os estágios.

Atualmente, muito tem se exigido daqueles que resolvem seguir o ofício de professor, mas infelizmente a graduação não tem atendido suficientemente as necessidades da nossa sociedade, ou melhor, dos nossos futuros professores. Possuir apenas um conhecimento do conteúdo estudado na graduação não é suficiente. A formação do professor deve ser um processo contínuo, que se inicia na licenciatura e deve seguir durante todo o exercício da profissão, através de capacitações, cursos, congressos, enfim, de uma diversidade de

fatores que podem contribuir para uma melhor atuação no campo profissional.

Os professores devem administrar a sua própria formação contínua, estudando, participando das manifestações e reflexões pedagógicas, trabalhar em equipe e trocar experiências para diferenciar o seu ensino, usar o trabalho coletivo dentro da escola e em serviço ao lado de seus pares, para melhorar a sua formação e o desempenho de seus alunos (GUEDES, 2010, p. 1.).

O curso de graduação dá apenas um pequeno suporte para o conhecimento que o docente levará para sua prática, o professor é o grande responsável pela busca de novos conhecimentos, de novas metodologias e de novas ferramentas, fazendo da sala de aula um ambiente prazeroso de aprendizagem não só da língua, mas de todo um universo cultural.

LÍNGUA E CULTURA

A inclusão da língua espanhola ao currículo do Ensino Médio e o surgimento das licenciaturas em Letras/ Espanhol precisam ser reestruturados no Brasil porque muitos dos formandos estão saindo da universidade sem um devido conhecimento necessário a ser aplicado em sala de aula e, conseqüentemente, passam a trabalhar como professores e perpetuar as deficiências geradas e/ou não sanadas pelo ensino superior. Segundo Mendonça, Ariño e Santos (2014, p. 1):

Apesar das dificuldades, principalmente relacionadas com a falta de profissionais habilitados, o que percebemos hoje é um avanço no ensino do espanhol como língua estrangeira. Existe claramente a preocupação em levar para o espaço da sala de aula a discussão sobre a relação língua e cultura, divulgando, dessa forma, a história, a literatura, a arte, o modo de vida e o cotidiano dos nativos, visando uma aproximação entre a competência linguística, a comunicativa e a comunicação real.

O ensino de espanhol está cada vez mais frequente em nossas escolas e há uma grande preocupação se nossos profissionais estão realmente capacitados para lidar com as questões não só da língua, mas também a questão social e sociocultural, visando um conhecimento geral da língua e da cultura.

As políticas educacionais exigem que os profissionais da educação (nesse caso específico os professores de línguas estrangeiras) estejam bem capacitados para dominar as questões relacionadas à língua e à cultura porque elas são termos considerados indissociáveis e ambas necessitam caminhar juntas para um bom desenvolvimento

da aprendizagem, pois o objetivo de ensino de uma língua é essencialmente o de se comunicar e para isso é necessário conhecer o universo cultural de um povo (usos, costumes e hábitos cotidianos). Segundo Rodrigues (2001, p. 269):

(...) se pretende formar integralmente seres humanos en el ser, en la capacidad de mediar entre culturas y en el cambio decisivo que se produce en su persona al aprender a interrelacionarse, negociar, ceder y aprender con ciudadanos pertenecientes a otros ámbitos culturales, no ya desde la tolerancia, sino desde el intercambio y cierta ósmosis que se produce con la C2, C3, etc.

Mas, como é possível desenvolver um bom processo de ensino-aprendizagem, formar alunos capacitados para interagir com outra cultura ou outra língua se até mesmo a maioria dos nossos profissionais não são capacitados para isso? Como exigir dos meus alunos algo que eu próprio não consigo dominar, entender e usar? A situação é muito difícil e as condições são muito desfavoráveis. Guerreiro (2013, p. 6) afirma:

Ter em mente que existem dificuldades em nossas práticas, quando estas realmente são evidentes é o primeiro passo para que nós enquanto profissional da área de ensino de espanhol como língua estrangeira E/LE busquemos dar continuidade a nossa formação, sanando as possíveis falhas que possam ocorrer ou decorrer no ou do desenvolvimento das atividades em sala de aula. Contudo, não devemos focar em nosso processo formativo exclusivamente os conhecimentos teóricos, uma vez realizado um curso de graduação ou de pós-graduação, e sim nos educar, educar no sentido de percebermos na realidade que nos cerca meios que nos pos-

sibilitem desenvolver nossas práticas, embasados em conhecimento que envolvam o processo de ensino da língua, inserido os alunos em um contexto real de aprendizagem. Essas práticas demandam esforço e tempo, porém devemos insistir no trabalho pedagógico, já que há uma crença real no que desenvolvemos, e acreditamos que um dia o esforço de cada professor somará e terá uma compensação real com a melhoria da qualidade educacional.

Sabemos que existem diversos obstáculos na carreira docente principalmente quando falamos do estudo de línguas estrangeiras, para sanar alguns desses obstáculos o professor deve procurar meios para continuar se aperfeiçoando na sua formação, pois o docente precisa estar apto para continuar desenvolvendo seus conhecimentos em busca da melhoria de suas práticas em sala de aula, para chegar a uma educação de mais qualidade. É nesse sentido que pensamos o desenvolvimento do componente cultural em aulas de ELE.

A palavra cultura é considerada um conceito muito amplo e em constante evolução. Pensar em cultura é pensar em diferenças, em diversidades, porque ela é um conjunto complexo que inclui diversos conhecimentos que vai desde as crenças, hábitos, artes, até os costumes adquiridos pelo homem em uma sociedade. Lobato (1999, p. 9) afirma:

[a] cultura se manifesta na linguagem, no pensamento e na maneira que os seres humanos devem se comportar em situações sociais concretas. Deste modo, as pessoas vão se adaptando à conduta comum e, em algumas ocasiões, às atitudes expressivas (...), portanto, é aprendida, transmitida, dinâmica, seletiva e inter-relativa, e claro, a cultura abarca tudo aquilo que o indivíduo deve saber para se desenvolver em uma sociedade moderna.

Ao tratar de cultura podemos compreendê-la como algo renovador que está sempre evoluindo e mudando conforme as novas gerações da sociedade. Bürmann (2008) define de forma bem clara três tipos de concepções de cultura que são necessárias para uma aprendizagem eficaz no contexto do ensino de idiomas:

- **Cultura com C maiúscula:** abarca a noção tradicional de cultura, isto é, o saber literário, histórico, religioso, artístico, musical, etc., esse tipo de cultura é um conjunto de conhecimento adquiridos a partir da formação acadêmica. É entendida como uma “cultura culta” ou “cultura legitimada” por alguns estudiosos. Temos como exemplo dessa cultura um clássico da literatura “El Quijote”.
- **Cultura com c minúscula:** se trata de uma “cultura popular”, ou seja, de uma cultura do cotidiano que permite que determinado grupo seja identificado por suas características culturais (o léxico e as formas de ser, dizer e atuar, que são culturalmente marcadas). Este tipo de conhecimento faz parte do componente sociocultural que é compartilhado por todos. Um exemplo bem claro são os costumes de um povo (gastronomia, músicas, festas populares, crenças, etc).
- **Cultura com k:** que também é conhecida como “cultura epidérmica” ou “cultura dos marginalizados” é utilizada pela população em diversos contextos culturais, ou seja, é a capacidade que tem o falante de recorrer os diferentes registros culturais. Um exemplo desse tipo de cultura são as gírias utilizadas em certos setores da população.

É necessário que o docente conheça e domine esses tipos de cultura e apresente-os no espaço de sala de aula no ensino de ELE, de forma a mostrar ao aprendiz que a cultura é um processo dinâmico, que está sempre se transformando, em contato com outras culturas, através dos indivíduos que as expressam, e que precisamos ser conhecedores de outras culturas para ampliar nossa forma de pensar. Nenhuma cultura é pura, todas necessitam do contato com outros sistemas culturais, pois esse contato entre línguas-culturas diferentes nos leva a refletir sobre nossa própria língua, sobre nossa própria identidade.

Pensar em novas formas para o ensino e aprendizagem de LE é buscar qualificação profissional que trabalhe elementos que promovam a interdisciplinaridade, é reunir materiais que dialogam entre si e promovem a interação entre professor/aluno na busca da construção de um conhecimento e do respeito mútuo. A sala de aula de LE deve ser mais que um espaço de reprodução de conhecimentos, tem que ser um espaço de trocas de experiências sociais e interculturais que atuem na adequação linguística para uma boa efetivação da comunicação, um espaço que se ensina amplamente a língua, inclusive os valores culturais. Por isso, o professor tem a tarefa de promover novos conhecimentos a partir de contínuas formações e tentar escolher o material adequado para alcançar o objetivo proposto no planejamento do currículo. Segundo Esteves (2012, p.195):

Num sentido mais amplo lato, no entanto, o mergulho na cultura, nas artes ou na literatura, continua sendo a maneira mais prazerosa de trazer até o aluno o universo da língua objeto de estudo. A viagem pela cultura poderá fazê-lo descobrir rincões que podem propiciar momentos de prazer e deleite.

O professor de língua estrangeira deve estar preparado para lidar com os componentes culturais, relatar o quanto eles são úteis na formação crítica e reflexiva dos alunos fazendo da sala de aula um espaço prazeroso de aprendizagem, partindo do ponto de vista de que a língua forma parte da cultura e que sem ela não se pode compreender o universo cultural dos indivíduos. Para isso, é preciso conhecer a turma, o nível dos alunos, o grau de conhecimento da língua para que haja uma seleção adequada de novas formas e métodos de ensino possibilitando a interação e a aprendizagem de cada indivíduo.

Esteves afirma (2012, p.193) que “a figura clássica do professor acabou reduzida a uma espécie de animador cultural”, já que o professor não tem mais um papel autoritário e repressor em sala de aula, ele não é mais aquele que toma as decisões sozinho, mas sim um orientador que decide juntamente com o aprendiz que direção seguir. Trabalhar com elementos culturais no ensino-aprendizagem de língua requer planejamento, o professor deve associar língua e cultura na realidade do aluno de forma mais complexa, não é só falar de uma competência intercultural, mas poder promovê-la vivenciando, seja dentro da sua própria língua ou na língua do outro.

A presença da cultura na aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) promove o desenvolvimento das competências intercultural, sociocultural, linguística e discursiva do aprendiz no sentido de se evitar conflitos entre diferentes visões de mundo, estimulando a comparação do próprio mundo com o mundo do outro e a reflexão sobre aquilo que se percebe como diferente. Conhecendo a cultura do outro, o aluno pode aprender a respeitar e compreender a sua própria cultura e entender que existem diferentes culturas. O professor

tem o papel de apresentar os diversos aspectos culturais, com o intuito de mostrar que nenhuma cultura é melhor do que outra.

Gómez (2004, p.133) defende que “hemos de procurar que las nuevas ideas aprendidas se hallen relacionadas con las que nuestros alumnos poseían previamente, de manera que en su mente se cree una red o sistema jerarquizado de conceptos.” Se o falante intercultural for capaz de se tornar um mediador entre duas culturas, favorecendo a tolerância e o respeito mútuo, ele será capaz de realizar uma comunicação efetiva e adequada com o outro e se tornar um individuo mais crítico e reflexivo.

Para desenvolver a capacidade intercultural, é interessante utilizar alguns recursos como, por exemplo, o livro didático, a música, o teatro e vários outros fatores que devem ser bem elaborados e voltados para as necessidades dos alunos. É preciso que o professor saiba selecionar, organizar e adaptar cada recurso à necessidade de sua sala de aula de maneira eficaz despertando o aprendiz para uma nova realidade. Até mesmo porque os recursos didáticos que temos disponíveis são muito variados e devem ser analisados antes de chegar até o aluno. Gómez (2004, p.134) afirma:

...que los materiales sean “asimilables”, es decir, que tengan una estructura lógica, en primer lugar, tarea que ha de asumir el docente, estructurando y seleccionando los conocimientos para que sean inteligibles, y, paralelamente, que tengan una estructura psicológica, de manera que hagan referencia a los conocimientos previos que tiene el alumno.

Tão importante como o material é a forma como ele vai ser utilizado tornando a aula produtiva ou cansativa causando um efeito

totalmente inesperado fugindo do tema proposto. Uma maneira típica de abordagem cultural é através de exposições como, por exemplo, do folclore, da gastronomia, das festas típicas, entres outras atividades reais feitas pelas pessoas em determinadas comunidades de fala.

O professor precisa encontrar meios de abordar e adequar o tema cultural nas aulas de LE, de forma dinâmica, extrovertida, sem transformá-lo em algo superficial demais, dando a oportunidade para que o falante seja capaz de discutir, de julgar ou pensar o que falar, quando falar e de que maneira falar, dando o direito dele defender seu próprio ponto de vista. Porque a falta do conhecimento cultural só é percebida no momento em que observamos em nossos alunos a falta de informações e conhecimentos sobre outros povos e, principalmente, sobre a cultura da língua meta que está sendo estudada. Para Esteves (2012, p. 203):

O que realmente importa é que seus alunos desenvolvam a capacidade de argumentação, sendo capazes de discutir, defendendo com coerência e clareza seus pontos de vista. Tudo isso em espanhol, naturalmente. Eu também ousaria a dizer que o professor que conseguisse esse nível de discussão, mesmo que isso ocorresse em língua materna, não deveria se preocupar se a conjugação dos verbos não fosse correta ou que os pronomes não estivessem colocados de modo adequado. Seriam detalhes secundários, certamente muito mais fáceis de serem sanados com exercícios adequados que a capacidade de uso da língua em sua plenitude.

Não existe um método de ensino efetivo ou perfeito, eles devem se completar entre si. É tarefa do professor definir o material e

a maneira mais adequada para o desenvolvimento do tema proposto em sala de aula, levando em conta o nível dos alunos e o grau de conhecimento da língua. O professor deve ser criativo e não excluir as estratégias de ensino, mas eleger a mais conveniente no momento relevante.

CULTURA: EMPREGOS MÚLTIPLOS E ENSINO DE ESPANHOL

O docente precisa de uma boa qualificação para empregar e diferenciar os múltiplos conceitos relacionados à cultura em sala de aula: o multiculturalismo é a mescla de culturas em um mesmo ambiente, localidade ou país; o pluralismo é a existência de várias culturas e é muito presente em nosso dia-a-dia (ele torna cada ser único e diferente desde os aspectos físicos: cor da pele, altura, forma dos olhos, boca, nariz, cor e textura dos cabelos, até as diferenças históricas, políticas, tecnológicas, sociais, culturais, econômicas, religiosas, etc.); o socioculturalismo busca compreender as particularidades culturais de cada comunidade falante; e a interculturalidade busca a interação entre culturas baseada no respeito e tolerância pela diversidade e no enriquecimento mútuo (FLEURI, 2001).

Quando falamos em interculturalidade, lembramo-nos de dois importantes documentos que tratam da importância da abordagem cultural no ensino de espanhol como LE: O Quadro Comum Europeu de Referência que foi criado com o objetivo de unificar os membros do continente da Europa, visando uma ação comum no campo linguístico-cultural; e os Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio), que foi criado para ressaltar a importância do ensino

de LE na formação do indivíduo e destacar que a LE deve ser estudada e compreendida, além da gramática, pois nossa comunicação não se dá somente através de regras linguísticas, mas de vários outros fatores. Ambos os documentos discutem e podem orientar professores ou interessados sobre a importância de se abordar a interculturalidade em sala de aula com o intuito de formar falantes críticos, reflexivos e capazes de se comunicar em LE de forma eficaz.

Quando se fala em aspectos interculturais remete-se de imediato ao encontro entre culturas, e é bastante desafiador lidar com situações de contato com os diferentes contextos culturais porque nem sempre é algo fácil ou agradável de lidar. Os conflitos existem e se estabelecem naturalmente, dadas as diferenças culturais de cada indivíduo. Fleuri (2001, p.113) explica que as relações interculturais:

Buscam desenvolver a interação e reciprocidade entre grupos diferentes como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo. Assim, em nível das práticas educacionais, a perspectiva intercultural propõe novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes. Busca promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais. Mas, ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas.

A abordagem dos aspectos interculturais na aula de E/LE não pode ser feita de forma superficial, tem que haver a integração entre as culturas sem anular sua diversidade e estabelecendo uma relação baseada no respeito e no enriquecimento mútuo. Sendo importante que o aprendiz de LE compreenda que o outro possui

diferentes formas de ver e entender o mundo e que estas influenciam o modo como cada um pensa e age.

O falante intercultural é aquele capaz de ir além de se comunicar na língua meta, ele promove o diálogo entre as culturas e torna os encontros interculturais menos tensos para quem se vê diante de novos contextos culturais, conseguindo estabelecer relações entre a cultura alvo e sendo mediador entre as diferentes culturas, explicando as diferenças entre elas, aceitando-as e valorizando-as. Se não houver essa competência ele pode ver a nova cultura que está conhecendo como algo inferior ou de menor importância. Segundo Bürmann (2008, p.315):

No debemos olvidar de que el profesor ha de ser siempre consciente de que él es un modelo, a veces el único, que representa el conglomerado de lengua y cultura del mundo hispano. Tendrá que darse cuenta de que las acciones que practica en la clase son el reflejo de sus propias actitudes y de sus capacidades, y de que esas mismas acciones son seguidas y puestas en práctica por los alumnos, que en muchos casos, se convertirán a su vez en profesores de español.

Quando olhamos para a dimensão intercultural, o professor de E/LE como afirma Burmann (2008) é a figura mais importante no processo de aprendizagem, pois ele deve possuir as habilidades interculturais relacionadas com a tolerância e saber utilizá-las para formar pessoas com essas capacidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui apresentado teve por objetivo discutir um pouco como é a formação de professores com relação aos aspectos culturais de ELE (Espanhol como Língua Estrangeira). Essa reflexão foi feita a partir do meu ponto de vista como graduanda de Letras/ Espanhol, não havendo um maior aprofundamento por falta de tempo para uma pesquisa em lócus, no entanto, pretendemos aprofundar mais adiante em outros trabalhos a questão prática com a cultura em aulas de espanhol.

A formação docente em ELE deve ser repensada. Para ensinar, seria esperado que os professores estivessem entre os profissionais mais bem preparados da sociedade, mas infelizmente não é isso o que acontece. A formação do professor é um processo contínuo, inicia na licenciatura e deve seguir durante todo o exercício da profissão, através de capacitações específicas, mas muitos deles restringem seus estudos apenas às disciplinas que cursam enquanto estão na graduação, ou seja, acomodam-se à confortável condição de “já sou formado, não preciso mais me preocupar”.

O atual cenário educacional mostra que a maioria dos professores de ELE em serviço não tem as competências necessárias para atuar profissionalmente, eles trabalham muita gramática e deixam de lado os componentes socioculturais que deveriam ser ressaltados no ensino-aprendizagem, pois contribuem bastante para a conscientização do aprendiz como cidadão. Por isso, a importância de uma boa formação durante a licenciatura pode trazer subsídios e contribuir para o ensino do espanhol e para a formação de professores de línguas estrangeiras.

O que acontece na realidade de muitas instituições e universidades é que os professores em formação apresentam dificulda-

des em articular o corpus teórico a prática, até mesmo porque essa prática é insuficiente como vimos anteriormente, além de passarem mais tempo durante o curso procurando assimilar ideias prontas e não apresentando e desenvolvendo suas próprias ideias. A formação profissional deve estar acompanhada de diversas habilidades e competências que os capacite para atuar em um mundo globalizado, com uma diversidade cultural e linguística adequada.

REFERÊNCIAS

ESTEVEVES, Antonio Roberto. Formas de ler: a literatura (e a cultura) na formação do professor de Espanhol Língua Estrangeira. In: MILREL, Isis; RODRIGUES, Márcia Candeia (Orgs.). **Ensino de língua e literatura: Políticas, práticas e projetos**. Campina Grande: Bagagem/UFCEG, 2012, p.191-203.

FLEURI, R. M. Desafios à Educação Intercultural no Brasil. **Per Cursos**. v.2.n. 2. Joinville: Udesc, 2001, p. 109-128.

GIL BÜRMANN, María. Los aspectos socioculturales del mundo hispánico: nuevas perspectivas en la enseñanza de E/LE. In: MIRANDA POZA, Alberto (org.), **Lengua, cultura y literatura aplicadas a la enseñanza-aprendizaje de E/LE**. Recife: Bagaço. 2008, p.292–370.

GÓMEZ, Sonsoles. **Metodología y didáctica de la enseñanza de la historia y la cultura española para alumnos extranjeros**. 2004, p. 131-140.

GUEDES, Flora. **É aprendendo que se ensina**. Disponível em: <<http://www.editorapositivo.com.br>>. Acesso em: 10 de abril, 2015, 12h16min.

GUERREIRO, Solano da Silva. **As dificuldades enfrentadas por professores no ensino de espanhol como língua estrangeira – E/**

LE. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2013/735.pdf>. Acesso em: 10 de abril, 2015, 13h16min.

LOBATO, S.J. Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica. Carabela n.45 – **Lengua y cultura en el aula de español como lengua extranjera**. Madrid: SGEL, p. 5-26, 1999.

MARTÍN RODRIGUES, J.P. **Cultura en la enseñanza de español como lengua extranjera: confluencias e influencias**. In: MIRANDA POZA, J.A. (org.). Actas del III Congreso Nordestino de Español. Recife: Editora Universitária UFPE, 2011, (p.263-271).

MENDONÇA, ARIÑO e SANTOS . **A didática e prática na formação do professor de espanhol como língua estrangeira**. Disponível em: http://www.ceped.ueg.br/anais/Iedipe/Gt2/5-a_didatica.htm. Acesso em: 10 de abril, 2015, 17h10min.

SOBRE OS AUTORES

Adriana de Souza Santos (dricka.ago25@gmail.com)

Graduada em Letras-Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Tem experiência no ensino de língua inglesa. Atualmente atua como professora de inglês em um cursinho preparatório para o ENEM e Inglês Instrumental voltado para o público acadêmico, além de ser escritora pela editora Tribo das Letras - SP.

Alda Kaline Tavares da Silva (alda_kaline@hotmail.com)

Graduanda em Letras-Espanhol pela Universidade Estadual da Paraíba.

Aline de Cantalice Mendes (alinedecantalice@gmail.com)

Graduada no curso de Letras-Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Tem experiência em ensino de Inglês pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Ana Luzia de Souza (annigna@hotmail.es)

Graduada em Letras pela Universidade Federal Fluminense-RJ com habilitação em Língua Espanhola e Língua Portuguesa. Tem experiência na área de E/LE, já tendo lecionado em cursos de idiomas em todos os níveis e também na rede pública. É mestre e doutoranda em Lingüística y sus aplicaciones pela Universidad de Vigo - Espanha. Atualmente é professora do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB- *campus* Monteiro).

Anilda Costa Alves (anildauepb@gmail.com)

Atualmente é bolsista PIBID da Universidade Estadual da Paraíba. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Inglesa, atuando principalmente no seguinte tema: fonética e fonologia da língua inglesa.

Antonio Xavier dos Santos (tonyaxds@hotmail.com)

Graduando em Letras-Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba. Tem experiência no ensino de língua inglesa e atua principalmente nos seguintes temas: fonética e fonologia de língua inglesa, interferências da língua materna no ensino aprendizagem de língua inglesa.

Brenda Triandafeledis (btrianda@hotmail.com)

Graduanda em Letras-Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Participou do Programa de Iniciação Científica (PIBIC) da UEPB na cota 2014-2015 sob orientação da Prof^ª Ma. Marília Bezerra Cacho no projeto Crenças de Alunos do Curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa sobre Tradução e Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Tem experiência com ensino de EFL em cursos de idiomas em todos os níveis. Atualmente é professora e coordenadora da Wizard - Escola de Idiomas (unidade Campina Grande).

Cosme Edvaldo Santos Medeiros (cosme_picui@hotmail.com)

Graduando do curso Letras-Espanhol pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

Elyonara Ferreira Borges (elyonaraferborges@gmail.com)

Graduanda do curso de Letras, habilitação em Língua Inglesa, pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB- 2013 a 2016). Atualmente é bolsista do Programa de Extensão da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) no projeto *“Let’s Speak English: experiência de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa na maturidade”*, lecionando Inglês para idosos na Universidade Aberta à Maturidade (UAMA/UEPB). Foi bolsista do Programa de Extensão em Língua Inglesa ministrando as turmas de Língua Inglesa níveis II e IV (2015) e nível V (primeiro semestre de 2016). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no subprojeto Letras- Inglês ministrando aulas no Ensino Fundamental em uma escola pública (em 2014 e 2015). Foi professora-idealizadora do projeto de cunho voluntário *“English for everyone”* na cidade de Ingá, PB, no Centro de Capacitação Profissional, através da Secretaria de Bem Estar e Ação Social lecionando aulas de Inglês para crianças e adolescentes beneficiários do Serviço de Convivência de Fortalecimento de Vínculos (SCFV).

Elza da Silva Ferreira (elza181@hotmail.com)

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Evangélica Cristo Rei (2013). Aluna do curso de Letras-Espanhol na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) com o Projeto “Literatura e Cultura em Aulas de Língua Estrangeira”.

Evanglely de Queiroz Galdino (vangamaster@gmail.com)

Graduado em História pela Universidade Federal de Campina Grande (2009). Mestrando em Literatura e Interculturalidade (PPGLI) pela Universidade Estadual da Paraíba (2012), na qual, atualmente, é graduando de Letras, licenciatura plena em Língua Portuguesa. Atua principalmente nos seguintes temas: representação, discurso literário, gênero, representação, semiótica, história em quadrinhos, teatro - tragédia grega, estudos históricos, América e História, fontes históricas, interdisciplinaridade.

Fábio Marques de Souza (fabiohispanista@gmail.com)

Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), na linha de pesquisa “Linguagens, Culturas e Formação Docente” e do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), na linha de pesquisa “Formação de professores e processos de ensino e aprendizagem”. Coordenador adjunto Programa de Pós-graduação em Formação de Professores (PPGFP/UEPB). Professor efetivo do curso de Letras-Espanhol, na UEPB, desde 2011. Cursou estágio de pós-doutorado (bolsista PNPd CAPES-MEC) no PPGEduC da UFPE com pesquisa a respeito da mediação, com o apoio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, do complexo processo de ensino-aprendizagem de português e espanhol como línguas estrangeiras/adicionais no contexto da integração latino-americana. Mestre e Doutor em Educação, tendo como foco de investigação o ensino-aprendizagem de Espanhol-Língua Estrangeira/

Adicional e a formação de professores para este idioma, obtidos, respectivamente, pela UNESP/Marília (2009) e pela Faculdade de Educação da USP (2014). Licenciado em Letras (UNESP/Assis - 2006) e em Pedagogia (UNINOVE - 2014). Líder dos grupos de pesquisa TECLIN, Tecnologias, Culturas e Linguagens e Formação de Professores de Línguas Estrangeiras/Adicionais (UEPB) e membro dos grupos de pesquisa Literatura e Imprensa (UFMA) e Estudos Bakhtinianos (UNESP), cadastrados no DGP do CNPq. Tem experiência na educação básica e no ensino superior (no âmbito público e privado) e na autoria de materiais didáticos de Português e Espanhol como línguas adicionais. Atua em educação e estudos da linguagem.

Ivandra Alice de Lima Moureira (ivandra.alice@gmail.com)

Graduanda em Letras-Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba. Tem experiência de ensino na área de língua inglesa e atua nos temas: fonética e fonologia de língua inglesa, interferências da língua materna no ensino aprendizagem de língua inglesa.

Ivna Karinne Ramos Oliveira (ivna.karinne@gmail.com)

Graduanda em Letras, com Habilitação em Língua Inglesa, pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), tem experiência no ensino de Língua e Literatura. Participou de projetos de iniciação à docência (PIBID). Desde 2013, é professora do Programa de Extensão em Línguas Estrangeiras, promovido pela UEPB.

Jackeline Freitas de Sousa (jackelinefreitas521@yahoo.com.br)

Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Inglesa. Pesquisadora bolsista PIBIC-CNPq/UEPB na área de Fonética e

Fonologia. Integrante do GPFONE - Grupo de estudos e pesquisas em Fonética / UEPB - Campus III.

Jaeffison Fonseca Furtado (jaeffisonjff@hotmail.com)

Graduando do curso de Letras- Inglês na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Atualmente é pesquisador de iniciação científica (PIBIC) do CNPq. Investiga e desenvolve trabalhos na área de fonética e fonologia, mais precisamente na fonética acústica, com aspectos rítmicos e entonacionais.

Karyne Soares Duarte Silveira (karyne.soares@gmail.com)

Mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (2010). Especialista em Ensino-Aprendizagem pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas (2003). Concluiu o Curso Preparatório ao Ingresso nas Carreiras Jurídicas da Fundação Escola Superior do Ministério Público (2001). Graduada em Direito (1998) e em Letras (2006), ambos pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Experiência na área de Educação, com ênfase em ensino de Língua Inglesa e formação docente. Professora conteudista da disciplina de Inglês Instrumental, oferecida pelo curso de Letras em EaD da UEPB em 2010. Professora efetiva do Departamento de Letras e Artes desde 2011. Coordenadora da Área de Língua Inglesa e Coordenadora Adjunta do Curso de Letras (UEPB-Campus I) de 2012 a 2014. Representante do Programa Inglês sem Fronteiras (IsF) na UEPB e membro do Grupo de Pesquisa Formação Docente em Línguas Estrangeiras da UEPB. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e membro do Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT - PROLING) desde 2016.

Leônidas José da Silva Jr (leonidas.silvajr@gmail.com)

Graduado em Turismo pela UNICAP e em Letras (Português e Inglês) pela União das Escolas Superiores da Funeso. Possui Mestrado e Doutorado em Linguística (UFPB), com área de concentração em Teoria e Análise Linguística. Atualmente é Professor Adjunto da Universidade Estadual da Paraíba, onde atua no Departamento de Letras (DL-CH) e no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Suas áreas de interesse em pesquisa são Fonologia, Estudos em Ciências da Fala, Fonética Acústica e Aquisição de L1 e L2.

Luan Roney Alves dos Santos (roneyluan@outlook.com)

Graduando do Curso de Letras-Inglês Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) *Campus* III (Guarabira PB). É atuante no campo de Fonética e fonologia de língua inglesa como pesquisador de iniciação científica (PIBIC), tem gosto pela fonética articulatória e análise acústica da fala. Desenvolve atualmente pesquisa na área de Padrões Entoacionais da Língua Inglesa e Padrões Entoacionais do Português do Brasil e aspectos ligados a interlíngua.

Luciene de Almeida Santos (eneluc7@hotmail.com)

Professora Titular, no Grupo de Pesquisa “Formação Docente de Línguas Estrangeiras” no Departamento de Letras e Artes – Letras/Espanhol - da UEPB CAMPUS I. Mestre na área de Linguística e Ensino Aplicado em Língua Estrangeira Espanhola (E/LE) pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Espanhola. Especialista em Novas Tecnologias Digitais na Educação pela UEPB CAMPUS I.

Marília Bezerra Cacho (marilia.cacho@gmail.com)

Graduada em Letras - Habilitação em Língua Inglesa - pela Universidade Federal de Campina Grande, em 2010, e Mestre pela mesma instituição, em 2011, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino. Foi mestranda bolsista (CAPES/REUNI), durante o semestre 2011.1, no Programa de Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande, orientada pela professora Doutora Sinara de Oliveira Branco. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq/UFCCG), no período 2007-2008, orientada pela professora Doutora Neide Cruz; aluna estagiária, lecionando inglês no Curso de Língua Inglesa I, do Curso de Extensão, oferecido pela Unidade Acadêmica de Letras da UFCCG, em 2009; tradutora e intérprete no I Festival Internacional de Música de Campina Grande, em 2010; tutora do Curso Mídias Integradas na Educação - Ciclo Básico; professora de Língua Inglesa nas escolas FISK e CNA. Atualmente, leciona como professora efetiva no curso de Letras habilitação em Língua Inglesa, na Universidade Estadual da Paraíba e é membro do Grupo de Pesquisa Formação Docente em LE cadastrado junto ao Diretório de Grupos do CNPq - UEPB. Realiza pesquisas que abordam ensino-aprendizagem de línguas, Estudos da Tradução e tradução e ensino de línguas estrangeiras.

Nuara Clara Aguida da Costa (nuaraclara@gmail.com)

Graduada em Letras-Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Tem experiência no ensino de Língua Inglesa em escolas regulares e em escola de idiomas.

Rafaella Cristina Alves Teotônio (faelacristina@hotmail.com)

Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Letras da UFPE na área de Teoria da Literatura. Possui graduação em Letras-Português e Mestrado em Literatura e Interculturalidade pelo PPGLI, ambos na UEPB. Atualmente, suas pesquisas centram-se no estudo das literaturas contemporâneas de língua portuguesa, principalmente acerca das obras do autor Valter Hugo Mãe, sobre qual se debruça seu trabalho de tese. É também Bolsista Capes.

Sonale Sintia Araújo Santana (sonale_sintia@hotmail.com)

Graduada em Letras-Espanhol pela Universidade Estadual da Paraíba (2015). Tem experiência na área de Letras.

Thays Keylla Albuquerque (tk.albuquerque@gmail.com)

Graduada em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (2008). Na mesma instituição, concluiu mestrado em Teoria da Literatura no PPGL (Programa de Pós-Graduação em Letras - 2011). Atualmente, cursa doutorado nesse programa e pesquisa questões relacionadas à literatura contemporânea hispano-americana: escritas do eu e memória. É professora efetiva desde 2011 da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB - Campina Grande) e trabalha com Língua Espanhola, Literaturas Hispânicas e Estágio Supervisionado. Organiza e participa de eventos acadêmicos e artísticos ligados à literatura tanto como professora quanto como artista através do Ariel Coletivo Literário - grupo de amantes da literatura que promove saraus e encontros para discussão e leitura de poesia.

Telma Sueli Farias Ferreira (telmasff@hotmail.com)

Professora da UEPB possui mestrado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (2011). É especialista em História da Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba (2002), e em Administração Hospitalar pela Universidade de Ribeirão Preto (1989). Tem graduação em Letras-Inglês (1996) e em Administração (1986) pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Atualmente é Coordenadora de área do PIBID (subprojeto do Curso de Letras-Inglês da UEPB - Campus I) e coordenadora adjunta do curso de Letras da UEPB. Participa do Grupo de Pesquisa em Formação Docente em Língua Estrangeira da UEPB e desenvolve pesquisas voltadas para o trabalho docente, a construção identitária docente do professor em formação inicial e continuada e sequências didáticas com gêneros textuais. É autora dos livros: Inglês Instrumental (2010) e Representações sobre o Agir - caminhos para a compreensão do papel da tutoria na EaD (2015). É organizadora dos livros Árvore Genealógica e Autobiografia - produções textuais em língua inglesa de alunos de uma escola pública (2013), Experiências de Professores em Formação Inicial de Língua Inglesa na Disciplina de Estágio Supervisionado (2013) e Produção e Aplicação de Sequências Didáticas: experiências de (futuros) professores de Língua Inglesa (2016). Possui artigos publicados em livros.

O livro “Reflexões sobre ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras” reúne pesquisas desenvolvidas por professores e alunos das áreas de Letras Inglês e Letras Espanhol da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Composto por 21 artigos, frutos de resultados de pesquisas tanto da graduação, pós-graduação, programas de extensão e do PIBIC desta instituição, estes trabalhos versam sobre distintas visões de pesquisa em sala de aula, palco principal de investigação. Portanto, é com enorme satisfação que apresentamos esta coletânea de trabalhos acadêmicos a todos os leitores interessados na área de Formação de Professores em Línguas Estrangeiras.