

DANIELE BORCHARDT VEIRAS

**AS FORMAS DE CONHECIMENTO IMPLÍCITO E EXPLÍCITO NA
INTERAÇÃO EM SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

PELOTAS

2003

DANIELE BORCHARDT VEIRAS

**AS FORMAS DE CONHECIMENTO IMPLÍCITO E EXPLÍCITO NA
INTERAÇÃO EM SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

**Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado
em Letras da Universidade Católica de Pelotas
como requisito parcial para obtenção do título
de Mestre em Letras**

Orientador: Prof. Dr. Hilário Inácio Bohn

PELOTAS

2003

SUMÁRIO

RESUMO	iv
ABSTRACT	v
INTRODUÇÃO	06
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
1.1 Aquisição da Linguagem	14
1.2 Algumas Teorias Sobre a Aquisição da Linguagem	15
1.3 A Aquisição de uma L2	31
1.4 A Consciência e suas Manifestações	35
1.5 É Possível Aprender sem Consciência?	38
1.6 O Conhecimento Explícito X O Conhecimento Implícito	44
1.7 A Interface entre os Saberes Explícito e Implícito	50
1.8 O Professor de L2 e seu Papel Mediador na Construção da Competência Comunicativa dos Aprendizes	58
2. METODOLOGIA	66
2.1 Metodologia da Pesquisa e Instrumentos de Análise	66
2.2 Descrição dos Sujeitos da Pesquisa	70
2.3 A Instituição de Ensino e o Método	72
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	77
3.1 O Implícito e o Explícito na Percepção das Professoras	79
3.2 A Prática das Professoras A e B	82
3.3 O Interesse dos Aprendizes pela Análise Lingüística em Sala de Aula	117
3.4 As Semelhanças no Processo de Aprendizagem dos Dois Grupos.....	119
3.5 A Relação entre as Práticas das Professoras e suas Formações Acadêmicas.....	123
4. CONCLUSÃO	129
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	143
ANEXO	149

RESUMO

De acordo com os estudos que envolvem a aquisição da linguagem, as representações lingüísticas na mente humana se dão tanto de forma implícita, associada aos eventos mais subjetivos da experiência humana, quanto explícita, relacionada com o estudo consciente dos aspectos formais da língua num esforço deliberado para dominá-los. Contudo, o ensino das línguas estrangeiras em âmbito institucional privilegia, ainda hoje, o ensino explícito sobre o implícito, considerando a língua apenas como objeto de conhecimento a ser apreendido e dominado, e não como meio através do qual se estabelecem relações comunicativas reais e relevantes entre seus usuários. Acreditando que essas duas dimensões do conhecimento – implícita e explícita - sejam complementares na construção da competência comunicativa dos alunos em sala de aula, este estudo teve por objetivo verificar de que forma duas professoras de língua inglesa como língua estrangeira desenvolveram suas aulas, sendo o foco da observação o *input* lingüístico oferecido por elas dentro dessas duas dimensões. A análise dos dados mostrou que, embora o ensino explícito das estruturas lingüísticas ainda predomine sobre a instrução implícita, há um espaço, através de uma prática pedagógica contextualizada e da personalização dos conteúdos trabalhados em sala de aula, para que o conhecimento seja desenvolvido também de forma implícita, de modo a estabelecer uma interrelação entre forma e sentido, possibilitando aos aprendizes um aprendizado significativo e, lingüisticamente, mais eficaz.

Palavras-chave: conhecimento explícito; conhecimento implícito; professor; ensino; língua estrangeira.

ABSTRACT

According to studies that involve language acquisition, linguistic representations in the human mind occur both implicitly, through more subjective events of human experience, and explicitly, related to the conscious study of formal linguistic aspects in a volunteer effort to master them. However, foreign language teaching in institutional environments still privileges explicit over implicit instruction, considering language only as an object to be apprehended and mastered, not as a means through which real and relevant communicative relationships among its users can be established. Believing that both dimensions of knowledge – implicit and explicit – are complementary in the construction of communicative competence of students in the classroom, this study aimed to verify how two teachers of English as a foreign language developed their classes, being the focus of observation the linguistic input offered by them in these two dimensions. Data analysis showed that, although the explicit teaching of linguistic structures is still prevalent over implicit instruction, there is some space, through contextualized pedagogic practice and personalization of contents worked in the classroom, for knowledge to be also developed implicitly, in order to establish the interrelationship between form and meaning, making it possible for students to develop a kind of learning that is meaningful for them and, linguistically, more efficient.

Key words: implicit knowledge; explicit knowledge; teacher; teaching; foreign language

INTRODUÇÃO

A compreensão da linguagem e dos fenômenos que envolvem as representações lingüísticas na mente humana constitui objeto de investigação nas diversas áreas que estudam o conhecimento. Quando se fala em aquisição e uso de uma língua, seja ela língua materna (LM) ou língua estrangeira (LE, L2), há que se considerar a questão fundamental de que as representações lingüísticas na mente humana se dão, tanto de maneira explícita, por meio de mecanismos conscientes, controlados, como de forma implícita, decorrente de processos mais subjetivos, subconscientes e espontâneos da experiência humana.

Trazendo a questão do conhecimento, mais especificamente, do ensino de línguas estrangeiras em ambiente formal de aprendizagem, sabe-se que no decorrer das últimas décadas, professores e pesquisadores, dentro e fora das salas de aula, têm proposto e utilizado diversas metodologias de ensino. Privilegiando, ora a forma, ora o conteúdo, não conseguiram, até o presente momento, encontrar algum procedimento que garanta o sucesso dos aprendizes no desenvolvimento de sua competência comunicativa. Novas hipóteses são formuladas, novos métodos experimentados, sem que haja, entre os estudiosos, um pensamento comum com relação aos fenômenos conscientes e inconscientes que envolvem a aprendizagem. Se essa discussão parece ser infundável no âmbito dos estudos teóricos, não é difícil imaginarem-se as inquietudes que envolvem o professor e seu papel mediador no processo de construção desse saber por parte dos aprendizes.

Os estudos também apontam a predominância do ensino de línguas - tanto materna quanto estrangeira - com base no conhecimento explícito, em que se percebe e trabalha a língua como um conjunto de regras formais a serem adquiridas, dominadas e utilizadas pelos alunos. CORACINI (1999) observa que existe uma tendência muito forte, entre os professores, de quererem ensinar a seus alunos aquilo que é “controlável”, pelo fato de que, em geral, o conhecimento é percebido por eles como uma construção puramente cognitiva, consciente, em que não há lugar para a interpretação e a produção de sentidos.

A idéia segundo a qual saber uma língua significa dominar seus aspectos estruturais está fortemente relacionada com o domínio absoluto da abordagem tradicional, também conhecida como gramática-tradução, até o início do século XX. Essa abordagem vinculou o ensino explícito das regras gramaticais e a concepção de aprendizagem de línguas como a aquisição e utilização correta das regras que as constituem. Aprendia-se sobre os padrões formais da língua alvo (LA), e o objetivo final era o domínio de sua morfologia e sintaxe. Os exercícios incluíam tradução, versão, atividades de aplicação das regras gramaticais, ditados e exaustivas listas de vocabulário.

No decorrer do último século, diversas abordagens de ensino de LE nortearam a prática pedagógica. Contudo, a metodologia tradicional de ensino de línguas sempre esteve presente nessas diferentes perspectivas de ensino, permanecendo até hoje, ainda que não ocupando um papel central nas diferentes teorias, mas sempre importante, pelo fato de que, independentemente da abordagem utilizada, a idéia de que o bom falante/usuário de uma língua é aquele que a emprega “corretamente” jamais foi abandonada.

A abordagem direta, que surgiu em oposição à metodologia tradicional, aboliu o uso da LM em sala de aula, preconizando a aprendizagem através do uso exclusivo da LA, com ênfase na oralidade. Contudo, exercitava-se a sistematização das línguas através de atividades gramaticais controladas a partir de modelos pré-estabelecidos. A abordagem estrutural, ou áudio-lingual, foi por sua vez fortemente influenciada pelas tendências behavioristas e estruturalistas vigentes na década de sessenta. Essa metodologia de ensino evitava a explicitação de regras, mas concebia o ensino de línguas como formação de hábito, adquirido através da exaustiva repetição de estruturas com vistas à aquisição da LE por processos de memorização. Segundo FERREIRA (2001), pela repetição e memorização, esperava-se do aprendiz que ele fosse capaz de chegar a um grau de automatismo que lhe possibilitasse utilizar as regras corretamente, sem que houvesse a necessidade do ensino explícito das mesmas, o que significa dizer que havia, também nesta abordagem, uma preocupação significativa com o uso correto das estruturas lingüísticas. Por fim, a abordagem comunicativa, centrada no ensino contextualizado e na expressão da subjetividade do aprendiz, tem o ensino organizado dentro de temas e conflitos que fazem parte do universo dos alunos, com o objetivo de fazê-los comunicar, através da LE, a sua própria experiência. ALMEIDA FILHO (1993) salienta a proposta do movimento comunicativo de um deslocamento do ensino de regras gramaticais "para o foco primário da atenção para as funções comunicativas dentro da fala, (como por exemplo 'expressar uma opinião' numa 'conversa informal'" (p. 57)). Porém, mesmo organizando os conteúdos em termos do conceito de funções comunicativas, não sendo assim o ensino de regras gramaticais explícitas considerado como suficiente para a aprendizagem e uso da LE nesta abordagem, há momentos em que esta prática é realizada na sala de aula. Como afirma ALMEIDA FILHO (op.cit.: 43),

“Na abordagem comunicativa há lugar de aceitação para os exercícios mecânicos de substituição (para subsistemas lingüísticos como os pronomes, terminações verbais, etc) que embasam o uso comunicativo extensivo da língua, ensaiado através da prática simultânea em pares para a aquisição inconsciente”.

O autor também refere a necessidade de o professor oferecer aos alunos oportunidades de aprendizagem consciente das regularidades da L2, sobretudo quando é o próprio aprendiz quem solicita este tipo de esclarecimento. Assim sendo, fica claro, a partir das considerações acima, e ao analisarmos a organização da grande maioria dos materiais didáticos, que os temas e atividades propostos nas diferentes lições, ainda que em conformidade com os pressupostos da nova abordagem, apresentam e desenvolvem aspectos gramaticais bem definidos e explícitos, que são trabalhados numa seqüência gradativa, dentro de uma perspectiva de aquisição cumulativa do conhecimento.

Ainda que as diferentes abordagens tenham, ao longo dos últimos anos, focalizado formas diversas de apresentar e trabalhar a LE com os aprendizes, a realidade constatada através de pesquisas junto a grupos de estudantes e professores nas diversas instituições de ensino (SOUZA NEVES 1996), bem como nos estudos envolvendo a investigação de materiais didáticos (CORACINI 1995, 1999) mostra que ainda predomina, nas salas de aula de LE, o ensino com ênfase nos aspectos gramaticais, ou seja, a idéia, tanto entre alunos quanto professores, de que “ensinar uma língua é igual a ensinar sua gramática”. Conforme as considerações de SOUZA NEVES (op.cit.), a partir da abordagem comunicativa, os programas de ensino, assim como os materiais didáticos, passaram a vincular o critério nocional/funcional em detrimento do critério estrutural ou gramatical característico das abordagens anteriores. O foco na língua como comunicação dentro de um contexto ao invés de língua como forma, ou seja, o uso significativo da linguagem para fins de expressão da subjetividade, abre caminho para uma outra forma de representação

lingüística: o saber implícito que, segundo KRASHEN (1982), é um saber subconsciente, que ocorre quando os aprendizes engajam-se na utilização da língua para a comunicação, num processo espontâneo, não controlado, em que a preocupação do interlocutor está no sentido, e não na forma. A relevância do saber implícito na construção do conhecimento lingüístico em sala de aula é clara nas considerações de ALMEIDA FILHO (1994: 12), que propõe uma aprendizagem formal abrangendo tanto o saber explícito, consciente, da formalização das regras, como o saber implícito, subconsciente, que emerge na comunicação espontânea:

“A aprendizagem formal, escolar, precisa se dar em duas modalidades: uma que busca o aprender consciente, monitorado, de regras e formalizações, típicos da escola enquanto instituição controladora do saber, e outra que almeja a aquisição subconsciente quando o aprendiz se envolve em situações reais de construir significados na interação com outros falantes/usuários dessa língua”.

Ou ainda, conforme as palavras de FERREIRA (op.cit.: 52), “o fim último da intervenção pedagógica no domínio do ensino de LE é a construção de um saber implícito, interiorizado, saber esse que está na origem da produção espontânea e da fluência do aprendiz em LE”. Contudo, a realidade no ensino de LEs mostra, ainda hoje, o predomínio do ensino e do conhecimento explícito sobre o implícito.

Ao priorizar o ensino de LEs com base nas representações mentais explícitas, o professor de línguas parece ignorar o fato de que o conhecimento implícito é igualmente parte das representações que constituem o saber humano e que, no ensino de línguas, ambas as formas de conhecimento atuam na formação da competência comunicativa dos aprendizes.

Acreditando que as representações explícitas e implícitas sejam complementares na formação do conhecimento e, especificamente, na aprendizagem de uma LE, este trabalho constitui uma investigação de como duas professoras de língua inglesa como LE percebem e trabalham a construção do conhecimento em sala de aula, a fim de que os aprendizes possam desenvolver sua competência lingüística, tanto por meio das habilidades de compreensão como de produção.

Focalizando as formas de conhecimento explícito e implícito, esta investigação teve por objetivo primeiro verificar como elas desenvolveram a competência comunicativa de seus alunos através dos insumos lingüísticos fornecidos nas diversas situações de aprendizagem, e de que forma os dois tipos de conhecimento aqui investigados estavam ali relacionados. A fim de melhor verificar como se deu esse processo na sala de aula de LE, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- a) verificar qual a percepção das professoras com relação ao papel do conhecimento explícito e implícito na construção da competência comunicativa em LE;
- b) verificar se as professoras proporcionam um número maior de situações de aprendizagem consciente em oposição à forma incidental, se mantêm o equilíbrio entre esses dois contextos de aprendizagem, ou ainda, se é o ensino incidental que prevalece em sala de aula;
- c) verificar se os alunos demonstram interesse na análise lingüística em sala de aula, preocupando-se em expressar-se corretamente ao fazer uso da língua alvo, e de que forma as professoras reagem diante de tal interesse;

- d) verificar qual o tipo de conhecimento privilegiado pelo livro didático utilizado em sala de aula;
- e) verificar se as professoras apresentam práticas pedagógicas distintas perante a utilização de um mesmo método de ensino e, em caso afirmativo, se essas distinções podem ser relacionadas com as diferentes formações profissionais que apresentam.

A pesquisa, realizada em uma escola particular de ensino de idiomas no interior do Rio Grande do Sul, teve a participação de duas professoras de língua inglesa como língua estrangeira, que tiveram suas aulas observadas por um período de três encontros consecutivos, cada uma delas com um grupo de alunos, todos adolescentes, cursando o primeiro semestre do nível Intermediário (terceiro semestre de estudo da língua). As observações totalizaram três horas e quarenta e cinco minutos em cada grupo. Os encontros foram também filmados e transcritos e, posteriormente, as professoras responderam a um questionário a fim de que se obtivesse um maior número de dados para a realização da análise, tornando possível à pesquisadora estabelecer uma relação entre as crenças reveladas em seus depoimentos acerca do que significa ensinar e aprender uma língua e sua prática pedagógica.

Antes, porém, de um estudo mais detalhado sobre a questão do conhecimento explícito e implícito e da análise de como as professoras-sujeitos deste estudo utilizam essas formas de conhecimento em sala de aula, bem como a verificação do tipo de ensino privilegiado por elas, faz-se necessário apresentar uma visão geral das diferentes concepções de linguagem propostas e discutidas no âmbito teórico, bem como referir os pressupostos teóricos básicos que norteiam os estudos em aquisição de uma segunda

língua (L2, LE). Abordar-se-á, a seguir, a questão da consciência no aprendizado de uma LE, visto que ela está intimamente relacionada com as duas formas de conhecimento que serão aqui investigadas. Finalmente, discutir-se-á o papel crucial do professor enquanto mediador da formação da competência lingüística em seus alunos. Após essas reflexões, passar-se-á à descrição da metodologia empregada na realização da pesquisa propriamente dita, de sua natureza, sujeitos e instrumentos de análise, bem como algumas considerações a respeito da instituição de ensino onde se deu a coleta de dados e da filosofia de trabalho adotada na escola, a fim de que melhor se possa compreender os motivos das diferentes práticas pedagógicas mostradas pelas duas professoras no decorrer da análise. Espera-se, ao final deste trabalho, poder contribuir com uma pequena parcela para os estudos que envolvem o papel da consciência e das formas de ensino implícito e explícito na formação da competência comunicativa dos indivíduos em processo de aprendizagem de uma LE em ambiente institucional.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 A Aquisição da Linguagem

Os fenômenos que envolvem a aquisição da linguagem constituem objeto de estudo nas diversas áreas que investigam o conhecimento. Além da lingüística e da psicolingüística, outras disciplinas, como a psicologia cognitiva, a neurolingüística, a sociolingüística e a etnolingüística preocupam-se em tentar explicar, cada uma a partir de um determinado aspecto, a natureza do conhecimento e da linguagem. Muitas vezes, chega a ser difícil estabelecer os limites entre uma disciplina e outra, uma vez que a complexidade que envolve os estudos acerca do conhecimento e da linguagem, não raras vezes necessita da intercomunicação entre as diversas áreas para uma melhor compreensão das muitas faces desses fenômenos. Mais do que identificar uma única abordagem que seja suficientemente abrangente e satisfatória, há que se pensar numa perspectiva interdisciplinar que explique, sob os diversos enfoques, os mecanismos e processos que envolvem a aquisição e o uso de um determinado sistema lingüístico.

Diversas são, também, as teorias sobre a aquisição da linguagem. Todas elas, no entanto, podem ser situadas dentro de duas grandes correntes teóricas: a corrente mentalista, que propõe uma faculdade inata para a linguagem, ou seja, explica a aquisição lingüística a partir do aparato biológico humano, e tem em Noam Chomsky seu maior representante, e a corrente sociológica, que situa a aprendizagem na interação social, explicando a aquisição da linguagem em termos de um processo de apreensão e internalização de um conhecimento que é inicialmente externo ao indivíduo e somente

adquirido por meio de algum tipo de mediação. Essa corrente é fundamentada sobretudo nos estudos de Lev S. Vygotsky. Neste trabalho, serão apresentadas as concepções teóricas propostas por Chomsky, Piaget e Vygotsky, as quais, por sua representatividade, formam a base para a formulação de teorias como a de ERNELING (1993), que propõe uma concepção de linguagem como resultado da combinação de comportamentos biológicos pré-condicionados e treino social, e de FRAWLEY (2000), que defende a chamada “unidade das mentes social e computacional”. Abordar-se-ão também as propostas de BAKHTIN (1981) e ORLANDI (2000), que acrescentam à teoria social o componente ideológico e suas interpelações na formação do sujeito discursivo. A explanação dessas teorias possibilitará ao leitor uma visão geral das diferentes perspectivas sob as quais é possível explicar esse complexo e ainda obscuro processo que constitui a aquisição da linguagem.

1.2 Algumas Teorias sobre a Aquisição da Linguagem

Em sua concepção internalista, CHOMSKY (1998) parte do pressuposto de que existe uma faculdade inata para a linguagem, a qual ele denominou Gramática Universal (GU). A GU, ou estado inicial da faculdade de linguagem, funciona como um dispositivo que utiliza a experiência como 'dado de entrada', desencadeando o processo de formação das representações na mente humana, que então fornecem a língua como 'dado de saída' (CHOMSKY op. cit.: 19). Ao referir a teoria Chomskyana, ELLIS (1997) afirma que, em sua concepção, o dispositivo de aquisição de linguagem é o determinante primário de aquisição. O ambiente funciona como uma espécie de gatilho, acionando os mecanismos operacionais internos. A teoria de Chomsky preocupa-se em descrever o estado inicial da faculdade de linguagem e os estados que ela assume a partir da experiência.

Chomsky explica a faculdade de linguagem em termos de um conjunto de “princípios” que são gerais e comuns às línguas naturais, e de “parâmetros”, que são específicos em cada sistema lingüístico e permitem a variação entre as línguas. Para ilustrar o funcionamento da GU, ele utiliza a seguinte metáfora:

“O estado inicial da faculdade de linguagem é como uma rede de relações fixas conectadas a um painel de controle. Os controles são as opções a serem determinadas pela experiência. De acordo com as diferentes fixações dos controles, tem-se as diferentes línguas” (CHOMSKY 1998: 24).

Nessa analogia, a rede de relações fixas seriam os princípios, enquanto os controles corresponderiam aos parâmetros. De acordo com SHARWOOD SMITH (1994), a GU não deve ser vista como “uma” gramática, mas como um conjunto de limites, que permite várias opções estruturais na constituição das gramáticas naturais. Daí a grande variedade nas línguas, apesar das restrições impostas pela GU. Assim, cada gramática é uma seleção a partir de um conjunto maior.

Outra questão central na teoria Chomskyana diz respeito ao caráter criativo e não imitativo/reprodutivo da linguagem. Para o autor, a língua é criativa no sentido de que as crianças são capazes de compreender e produzir sentenças nunca antes ouvidas, uma vez que as regras da língua são usadas recursivamente. ERNELING (1993: 23), ao descrever o mentalismo Chomskyano, afirma que

“Nós todos falamos línguas diferentes, mas nossa capacidade de falar como as pessoas ao nosso redor está fundamentada em uma gramática que é inerente à mente humana e a mesma para todos. As regras desta gramática nos permitem construir a gramática de nossa língua materna e também compreender e produzir novas sentenças significativas porque as regras podem ser usadas de forma recursiva. Esta gramática universal tem

que ser inata porque ela não pode ser adquirida a partir da experiência limitada e freqüentemente errônea que nós temos da linguagem¹.” (tradução minha)

A mente humana seria, portanto, um conjunto de estruturas abstratas funcionando como um órgão físico, que passa por um processo de maturação ao longo do tempo e pela interação com o ambiente. Contudo, Chomsky salienta que o estado inicial e atingido da faculdade de linguagem são estados do cérebro/mente, e que a experiência é importante no sentido de possibilitar à mente/cérebro o exercício de sua própria atividade, construindo “idéias inteligíveis e concepções de coisas a partir dela própria” (CHOMSKY op.cit.: 35).

Na área da psicolinguística experimental, REBOLLO (1998: 23) afirma que há numerosas evidências de que somos geneticamente dotados de uma faculdade lingüística, que a linguagem é essencialmente inata. Ele relata um experimento com bebês de apenas quatro dias de vida, que são capazes de reconhecer características fonológicas de sua língua materna, identificando seus pais pelos padrões prosódicos de suas falas e não esboçando qualquer reação aos enunciados proferidos em outras línguas.

Apesar da teoria de Chomsky ter sido de um enorme valor às investigações e avanços nos estudos lingüísticos, seu estudo é considerado por alguns autores como “excessivamente intelectualista no sentido de que, diferentemente de opiniões tradicionais sobre a estrutura da mente, nada afirma acerca das faculdades não-cognitivas: as emoções e a vontade” (LYONS 1981: 239). Essas considerações, no entanto, não invalidam a hipótese do inatismo. Contudo, se somos biologicamente programados para a linguagem, se

¹ Na versão original: "We all speak different languages, but our ability to speak as the people around us is grounded in a grammar which is inherent in the human mind and the same for every one. The rules of this grammar enable us to construct the grammar of our native language and also to understand and produce new meaningful sentences because the rules can be used in a recursive way. This universal grammar has to be innate because it can never be picked up from the limited and often faulty experience we have of language."

adquirimos uma língua e não a aprendemos – considerando aqui somente a aquisição de LM -, esse processo só é possível uma vez inseridos num dado meio sócio-cultural e em condições normais de desenvolvimento, isto é, que não afetem negativamente nossas estruturas cognitivas e emocionais. ERNELING (op.cit.: 32) afirma que o pensamento segundo o qual a aquisição da linguagem resulta de um processo individual realizado pela mente humana a partir da experiência é equivocado. A autora afirma que a aprendizagem resulta de processos de interação entre fatores individuais e sociais; requer tanto a participação individual quanto a orientação de outrem. Na obra *Understanding Language Acquisition* (1993), a partir da análise das considerações e do confronto das teorias e pressupostos de Fodor e Wittgenstein, ela propõe o que chamou de *Modelo de Domesticação da Aquisição da Linguagem*.

Para a elaboração de sua teoria, ERNELING (op.cit.) utilizou-se das contribuições mais representativas de Fodor e Wittgenstein: daquele, a proposta de uma estrutura mental inata e produtiva; deste, além da concepção de que a interação social é crucial para a aprendizagem, a idéia de que a experiência social restringe o uso arbitrário do sistema, pelo fato de que o treino molda o comportamento, a fim de que este esteja em conformidade com as práticas da comunidade lingüística. É importante salientar, contudo, a forma como esta autora concebe o termo *produtividade*. Erneling afirma que a produtividade resulta da interação da criança em diferentes contextos, os quais propiciam a ela utilizar seus conhecimentos em situações novas, reformulando continuamente os significados, estando assim a produtividade relacionada com a capacidade biológica de transformação dos comportamentos por meio da interação social.

Em seu Modelo de Domesticação, a autora propõe que a estrutura necessária para a aquisição da linguagem constitui-se de três pólos interativos: as capacidades biológicas inatas do indivíduo, o contexto social e a linguagem propriamente dita, numa rede de atividades interativas envolvendo estruturas que são distintas, mas se complementam. Para ela, a linguagem só é possível de se desenvolver na criança por suas características biológicas, por um lado, e pela linguagem que emana do contexto social em que a criança se desenvolve e no qual interage, por outro. Assim, ela vai substituindo seus instintos, capacidades e comportamentos inatos por aqueles encontrados e treinados na comunidade lingüística. Para Erneling, aprender uma língua é um processo de domesticação, onde a criança é socializada e suas capacidades e comportamentos inatos são modificados por práticas sociais lingüísticas e não lingüísticas compartilhadas. Conforme a autora, a linguagem não é baseada em estruturas e processos mentais, mas é o resultado de uma combinação única de comportamentos biológicos pré-condicionados e treino social. O componente biológico e o contexto social impõem limites e estrutura à linguagem e ao pensamento, que são inerentemente produtivos ou irrestritos. O ponto de partida necessário para o aprendizado da linguagem reúne os comportamentos e habilidades não-lingüísticas inatos e adquiridos, exposição a exemplos de linguagem, bem como a pressão social de outros falantes competentes, que funcionam como modelos a serem imitados, mas que também direcionam, encorajam e desencorajam os comportamentos da criança, a fim de que ela se aproxime cada vez mais de sua comunidade de fala. A autora diz que o adulto, ao interagir com a criança, fornece uma espécie de linguagem do pensamento externa, que vai funcionar no sentido de “delimitar e dar conteúdo ao que a criança faz” (ERNELING 1993: 195). Assim, as habilidades sensório-motoras inatas vão sendo moldadas e evoluindo gradativamente para a linguagem por meio da interação social, e é a linguagem que

possibilita o pensamento proposicional e a internalização do conhecimento até então externo ao indivíduo.

A proposta da autora de uma atuação interativa dos aspectos biológicos e sociais na aquisição da linguagem assemelha-se ao pensamento de FRAWLEY (2000), que defende a “unidade da mente social e computacional” (p. 15). O autor faz um estudo comparativo entre o pensamento de Vygotsky e a ciência cognitiva, e afirma que, apesar dos contrastes entre as duas propostas, é possível estabelecer-se uma unidade.

A ciência cognitiva, afirma FRAWLEY (op. cit.), é ideologicamente internalista. O computacionalismo, que constitui a base da ciência cognitiva, pode ser descrito como “um sistema complexo que recebe, armazena, recupera, transforma e transmite informações” (STILLINGS et al. 1987: 01), ou como “um dispositivo biológico de processamento de informações” (JACKENDOFF 1987: xi).

A ciência cognitiva, segundo FRAWLEY (op. cit.), apresenta dois grandes paradigmas: o representacionalismo e o conexionismo. O primeiro vê a mente como um manipulador de símbolos, um subsistema de regras semelhantes à linguagem. A visão conexionista, por sua vez, propõe que a mente é uma rede associativa enorme, desprovida de regras, operando pela comparação de padrões. Nesta visão, não existe um lugar específico no código para o conhecimento que, ao contrário da regularidade e rigidez previstas na explicação representacionalista, encontra-se distribuído por toda a rede, sendo ainda flexível, uma vez que é constantemente atualizado pelo *input*. (FRAWLEY 2000: 73).

Para a ciência cognitiva, o código interno coincide com a mente, e é a visão conexionista que se torna particularmente interessante para o autor, que nela encontra vários pontos em comum com o pensamento de Vygotsky. Isso porque o conexionismo considera que o *input* e as circunstâncias externas estão ligadas ao código interno humano, criando a chamada tensão entre o individual e o universal, o que também constitui uma marca do pensamento Vygotskiano. Nas palavras do autor:

“Por motivos biológicos, a linguagem do pensamento é a mesma em todos os indivíduos e, portanto, no nível da mente formal, somos todos bastante equivalentes. Em explicações conexionistas, contudo, nas quais a rede está ligada a suas circunstâncias externas e ao *input*, (...) a variação individual no código e na computação tem um *status* mais elevado.” (FRAWLEY 2000: 81)

De acordo com ZANELLA (2002), Vygotsky, com sua teoria histórico-cultural do desenvolvimento, trouxe uma proposta inovadora com relação às demais teorias psicológicas de sua época, as quais baseavam-se no pressuposto de que havia "algo em germe" que tinha seu desenvolvimento desencadeado pela experiência, sendo o desenvolvimento visto como um processo gradual e cumulativo. Para Vygotsky, todo o desenvolvimento é determinado pelas interações sociais, ou mais especificamente, pela ação mediada. No caso da linguagem, esta mediação ocorre através da palavra que, inicialmente, atua como um meio para a formação de conceitos, tornando-se posteriormente seu símbolo. Tomando por base a idéia de que os homens constituem-se como sujeitos somente na inter-relação com outros indivíduos num dado meio sócio-histórico-cultural, o autor postula que o desenvolvimento da psique humana só é possível no contexto das relações sociais, e que este processo não tem um caráter gradual ou cumulativo.

Conforme as considerações de VYGOTSKY (1998), o pensamento e a fala não possuem raízes genéticas comuns, desenvolvendo-se, inicialmente, de forma paralela. Há uma fase pré-intelectual da fala e uma fase pré-verbal do pensamento, período este que se estende até cerca dos dois anos de idade, quando as linhas do desenvolvimento do pensamento e da fala infantil se encontram, passando então o pensamento a ser verbal e a fala, racional. É no significado que se pode estabelecer a unidade entre pensamento e palavra. É nele que pensamento e fala se unem e se relacionam em pensamento verbal.

Com relação ao significado, este não é estático nas postulações de Vygotsky; evolui de acordo com o desenvolvimento da criança. O desenvolvimento do pensamento e da palavra na mente infantil ocorre de maneira inversa: o pensamento surge como um todo indistinto, enquanto uma única palavra pronunciada tem a força de uma frase inteira. Ao longo do desenvolvimento da criança, conforme ela progressivamente passa da produção de uma palavra para a formulação de expressões, até finalmente formar frases inteiras, seu pensamento vai, proporcionalmente, sendo distinguido em partes cada vez menores, até a individualização do pensamento entre as palavras que constituem os enunciados, sendo também progressiva a passagem do pensamento por complexos à individualização e posterior capacidade de abstração e generalização dos significados pelas crianças.

De acordo com Vygotsky, a fala é primária e essencialmente social. Assim, a fala infantil tem por objetivo a comunicação e pressupõe um interlocutor. O processo de individualização e internalização da fala - a fala interior - passa por um período intermediário, o qual Piaget inicialmente identificou e denominou como *fala egocêntrica* (VYGOTSKY 1998: 14). Cabe aqui ressaltar que, apesar de Vygotsky concordar com Piaget com relação ao fato de a fala egocêntrica surgir na criança como a manifestação de um período de transição, há aqui uma significativa diferença entre esses autores no que se

refere à origem da linguagem infantil. Para Piaget, o desenvolvimento do pensamento é "a história da socialização gradual dos estados mentais autísticos, profundamente íntimos e pessoais" (VYGOTSKY op.cit.: 22). A fala em Piaget é originalmente autística, e a fala egocêntrica configuraria um movimento em direção à socialização da fala infantil por volta dos sete ou oito anos de idade. Para Vygotsky, o processo é inverso: a fala é originalmente social e a fala egocêntrica constitui um movimento em direção à fala para si mesmo, ou fala interior.

Em Piaget, a fala egocêntrica surge na criança como a manifestação de seu pensamento individual, e ocupa uma posição funcionalmente intermediária entre o que ele denominou pensamento autístico e pensamento dirigido. Na primeira forma de pensamento, segundo o autor, não há objetivos claros na mente da criança, que cria para si uma realidade de imaginação ou de sonhos, onde tudo é possível. Esta forma de pensamento não está ainda adaptada à realidade externa, permanecendo, portanto, individual e incomunicável. Já o pensamento dirigido, por ser consciente e objetivo, pode ser comunicado através da linguagem, o que permite à criança atuar e lutar para influenciar a realidade. O pensamento dirigido é social, e sofre em proporções cada vez maiores a influência da lógica e da experiência ao longo do desenvolvimento da criança. No período egocêntrico, no qual a criança "pensa em voz alta", não há ainda a necessidade de um interlocutor, porque ela não objetiva a comunicação ou uma resposta. O pensamento egocêntrico objetiva a satisfação das próprias necessidades infantis. O pensamento da criança ainda pertence à esfera do imaginário, da fantasia subjetiva, embora já apresente algumas adaptações mentais e uma certa adaptação à realidade. O movimento em direção à lógica das relações e à socialização ocorre, segundo o autor, na idade escolar, quando a fala egocêntrica entra em declínio, até seu total desaparecimento por volta dos sete ou oito anos

de idade. Até então, Piaget afirma que a fala egocêntrica é impermeável à experiência. O autor não confere à fala egocêntrica nenhuma função relevante ao comportamento infantil, enfatizando unicamente seu caráter transitório entre a fala autística e a fala socializada, além de nada afirmar acerca da fala interior.

Vygotsky atribui à fala egocêntrica um papel bem mais importante: para ele, a fala egocêntrica, além de acompanhar a atividade da criança, auxilia-a na formação do comportamento intencional, ou seja, ajuda-a a organizar o próprio pensamento antes de solucionar um problema, ocasião em que, conforme as pesquisas do autor, a fala egocêntrica aumenta sua frequência em até duas vezes. Gradualmente, a criança passa a não mais pronunciar, mas a pensar as palavras, e a fala egocêntrica transforma-se aos poucos na fala para si mesmo, ou fala interior que, inicialmente, é idêntica à fala egocêntrica, mas modifica-se, tornando-se mais simplificada e predicativa na medida em que a criança se desenvolve. Assim, contrariamente ao argumento de Piaget, que postula o simples desaparecimento da fala egocêntrica em decorrência da socialização da fala infantil, Vygotsky defende a transformação da fala egocêntrica em fala interior, visto que, inicialmente, esta conserva as mesmas características estruturais daquela, além de desempenhar a mesma função, diminuindo apenas a frequência de sua ocorrência em termos de vocalização.

Uma outra diferença importante entre as teorias de Piaget e Vygotsky diz respeito ao processo de formação dos conceitos científicos na infância. Vygotsky afirma que para que ocorra o desenvolvimento dos conceitos, ou dos significados das palavras na mente infantil, é necessário que a criança já seja capaz de realizar operações que envolvam o raciocínio lógico, a atenção deliberada, abstrações, comparações e diferenciações. Piaget

estabelece uma diferença entre os conceitos que resultam dos esforços individuais da criança e aqueles que tiveram a interferência adulta em sua formação. Esses dois tipos de formação de conceitos na mente infantil foram denominados por Piaget como conceitos espontâneos e não-espontâneos, respectivamente. Para ele, a socialização do conhecimento nada mais é do que um processo mecânico de substituição dos conceitos da criança por aqueles que lhe são impostos pelos adultos. Piaget entende que os conceitos que a criança desenvolve primeiramente de forma individual e espontânea sofrem um processo gradual de enfraquecimento, na medida em que a experiência adulta, antagônica e conflitante com o pensamento infantil, vai, progressivamente, sobrepondo-se aos conceitos espontâneos da criança até predominar sobre eles. Essa teoria é rejeitada por Vygotsky, que afirma que na formação dos conceitos não-espontâneos, os novos conceitos têm, obrigatoriamente, que se relacionar com os conceitos que a criança já possui, dado o caráter evolutivo do pensamento e do desenvolvimento dos significados na mente da criança, que pressupõe características comuns para que efetivamente possam passar de um estágio de formação a outro.

Citando WERTSCH (1991), FRAWLEY (op. cit.) afirma que a teoria sociocultural Vygotskiana explica a mente como ação humana situada em contextos históricos, culturais e institucionais e realizada por mediações, sobretudo pela mediação da fala. Conforme as considerações de Frawley, Vygotsky não é um externalista puro; sua teoria é de internalização, ou seja, procura explicar como o indivíduo apreende e transforma o conhecimento externo em um saber intrapessoal (*self*), ou, como afirma JOBIM E SOUZA (1994), como a natureza social das pessoas torna-se sua natureza psicológica. Nas palavras da autora:

“De acordo com Vygotsky, no desenvolvimento cultural da criança, toda função aparece duas vezes: primeiro em nível social e, mais tarde, em nível individual. Esse processo de internalização, quer dizer, de transformação de um processo interpessoal em um processo intrapessoal, implica a utilização de signos e supõe uma evolução complexa em que ocorre uma série de transformações qualitativas na consciência da criança. Dessa forma, estudar a constituição da consciência na infância não se resume em analisar o mundo interno em si mesmo, mas sim em resgatar o reflexo do mundo externo no mundo interno, ou seja, a interação da criança com a realidade” (p. 125).

FRAWLEY (op. cit.) ressalta que o pensamento de Vygotsky baseia-se em mudança e crescimento. Assim, o processo de internalização constitui o crescimento interno da experiência vivida que se transforma em significado pessoal, e não uma “mera cópia do externo para o interno, como se a metamente sociocultural fosse uma teoria icônica disfarçada do pensamento” (p. 96). O pensamento superior, ou metacôsciência, origina-se neste momento, ou seja, quando o indivíduo é capaz de internalizar as relações sociais e os significados exteriores num processo de recodificação para o *self*. Para Frawley, “a mente interior ocorre no contexto da cultura exterior, e é este fato o que justifica uma visão unificada entre Vygotsky e a ciência cognitiva” (FRAWLEY 2000:107).

Em linhas gerais, tem-se, a partir das considerações de Erneling e Frawley, duas definições convergentes com relação aos aspectos internos (mente) e externos (mundo) que envolvem a aquisição da linguagem: a primeira descreve o processo em termos de “pólos interativos”, enquanto Frawley propõe uma visão de “unidade”. Pode-se constatar que, embora haja aspectos distintos em seus pensamentos, a essência no que se refere à forma como a linguagem acontece na mente humana para esses autores é a mesma: não se pode dissociar os aspectos biológicos do componente social. Eles atuam de forma

complementar, interativa e simultânea no processo, numa constante reformulação e expansão de conceitos e significados. Esse aspecto produtivo da linguagem, para Erneling, acontece pela inserção do indivíduo em diferentes contextos, o que lhe possibilita novas experiências, as quais propiciam a reformulação de conceitos na mente pela capacidade biológica de transformação dos comportamentos. Frawley afirma que a mente interior ocorre no contexto cultural exterior, e uma vez postulando essa relação, é possível inferir a produtividade, visto que os contextos sociais de interação constituem sempre situações comunicativas novas, o que possibilita a reformulação constante de conceitos. Assim, pensa-se, em conformidade com os autores acima citados, que mente e mundo são indissociáveis quando se considera a aquisição e o desenvolvimento da linguagem.

Quanto ao pensamento proposicional (metaconsciência), os autores compartilham a opinião de que ele só é possível através da linguagem, e que esta, por sua vez, necessita ser socialmente mediada para que seja adquirida em conformidade com os padrões lingüísticos da comunidade de fala em que o indivíduo em fase de aquisição se insere.

Há que se mencionar, contudo, alguma restrição quanto à afirmação de Erneling de que pela interação social a criança vai aos poucos substituindo seus comportamentos biológicos inatos por aqueles experimentados e treinados na comunidade lingüística. O uso do termo “substituindo” remete a uma idéia de sobreposição/imposição de conhecimento, e não de interação, parecendo aqui que a autora desconsidera o caráter interativo que constitui a base de sua teoria, valendo o mesmo argumento para o uso do termo “domesticação”.

As teorias acima explanadas situam-se ora dentro de uma perspectiva mentalista/internalista, postulando a aquisição da linguagem a partir dos mecanismos biológicos humanos, que têm o seu desenvolvimento individual desencadeado pelo ambiente, ora dentro de uma visão sócio-interacionista, que explica a aquisição lingüística a partir das relações sociais mediadas, num processo de internalização da linguagem que é inicialmente externa ao indivíduo.

Uma outra concepção de linguagem está contida nas considerações de BAKHTIN (1997) e na teoria proposta pela Análise de Discurso (AD), cujas idéias fundamentais são apresentadas no Brasil por ORLANDI (2000). Nessa perspectiva, a linguagem é concebida como fenômeno sócio-ideológico, fundamentado na interação verbal, sendo os sujeitos discursivos ideologicamente interpelados e constituídos, e estando a produção dos sentidos em relação direta com o contexto e as condições de produção da enunciação, bem como com os fatores históricos e ideológicos que constituem os indivíduos em sujeitos e que se manifestam, através da linguagem, em seu discurso.

Ao descrever os pensamentos de Bakhtin, JOBIM E SOUZA (1994) afirma que o autor desenvolveu sua concepção de linguagem a partir do fato de que as correntes teóricas da lingüística contemporânea não permitiam a apreensão da natureza real da linguagem como código ideológico. Para ele, não são palavras o que comunicamos, mas idéias que se materializam nas palavras. Assim, afirma que as palavras são sempre carregadas de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. Isso porque os indivíduos são, desde o nascimento, afetados ideologicamente. De acordo com a AD, todo o sujeito é interpelado ideologicamente, ou assujeitado, o que significa dizer que ele é condicionado por saberes anteriores e exteriores a ele que lhe são impostos inconscientemente. Assim, a cada

formação social corresponde uma formação ideológica (como a cristã, por exemplo), que pode subdividir-se em várias outras formações discursivas (evangélica, protestante, etc.). Daí tem-se que o sentido não está nas palavras, mas na posição de quem as profere, a partir de suas posições ideológicas, considerando o fato de que vivemos em uma sociedade hierarquizada, em que a voz de um, a partir do lugar que ocupa, vale mais que a de outro.

Para BAKHTIN (op.cit.), a linguagem se fundamenta na interação verbal, nas relações de sentido estabelecidas dialogicamente, tanto num diálogo real específico quanto no âmbito mais amplo do discurso das idéias criadas por vários autores, distantes um do outro no tempo e no espaço, mas que podem, quando confrontadas, estabelecer entre si uma relação dialógica. Por isso, Bakhtin afirma que a linguagem constitui-se continuamente na corrente da comunicação verbal; não tem início, nem fim, e que tudo o que comunicamos é, na verdade, anterior e exterior a nós. Isso porque, de acordo com o autor, nenhum falante é dono do seu dizer ou aquele que desenvolve um tópico pela primeira vez. Nossas palavras só fazem sentido porque estão inseridas na esfera do já-dito e, portanto, compreensível. Contudo, de acordo com as postulações da AD, sabe-se que os sentidos nunca são já dados, mas construídos, na junção entre a materialidade lingüística e a histórica, num processo que envolve, como já mencionado acima, o lugar de onde fala o sujeito, a partir das diferentes formações discursivas nas quais pode estar inserido, o seu conhecimento de mundo, sua história, sendo a opacidade dos sentidos, portanto, constitutiva da linguagem, não havendo o sentido transparente, “verdadeiro”. Nas palavras de ORLANDI (2000: 53):

“Ao dizer, o sujeito significa em condições determinadas, impelido, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos, e também por sua memória discursiva, por um

saber/poder/dever dizer, em que os fatos fazem sentido por se inscreverem em formações discursivas que representam no discurso as injunções ideológicas.”

Assim, temos, por um lado, o fato de que tudo o que dizemos está situado fora de nós mesmos, pertencendo à memória discursiva, ou interdiscurso que, conforme ORLANDI (op.cit.: 31), é

“aquilo que fala antes, em outro lugar (...) o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada.”

Por outro, temos o fato de que os sentidos nunca são transparentes, únicos, já dados, mas construídos na relação dialógica, dependendo do lugar de onde falam os sujeitos do discurso e da inscrição do que dizem em uma ou outra formação discursiva.

Como pode-se perceber, diversos são os enfoques a partir dos quais é possível buscar um maior entendimento sobre como a aquisição da linguagem acontece na mente humana, processo esse influenciado por fatores de ordem biológica, social, cultural, histórica e ideológica, que assumem, de acordo com as diferentes teorias, papéis de maior ou menor relevância no desenvolvimento desse processo. Os diferentes posicionamentos, contudo, não devem ser vistos como conflitantes, como já afirmava Chomsky em sua obra *Linguagem e Mente* (1998), mas antes, como complementares na tentativa de se esclarecer, sob as diferentes perspectivas, que fatores atuam e de que forma agem nesse complexo e ainda obscuro fenômeno que é a aquisição de um determinado sistema lingüístico.

Igualmente complexos são os estudos que investigam a aquisição de uma segunda língua (L2), tema que será brevemente desenvolvido a seguir. Antes, porém, é conveniente esclarecer que, em conformidade com o que afirma ELLIS (1997), a sigla “L2” será aqui utilizada para designar o aprendizado de qualquer língua que não seja a língua materna (LM, L1) do aprendiz, independentemente do fato desse aprendizado ocorrer no ambiente natural em que se fala a L2 ou em ambiente institucional, por meio de instrução. Pelo fato deste trabalho tratar de uma investigação referente à aquisição da Língua Inglesa como língua estrangeira (LE) em ambiente institucional de aprendizagem, a abreviação “L2” será considerada como sinônimo de “LE”.

1.3 A Aquisição de uma L2

De acordo com as considerações de SHARWOOD SMITH (1994), as pesquisas em aquisição de uma L2 podem ser divididas em três grandes períodos: o primeiro, e menos relevante, é o que vigorou na década de sessenta, relacionando a aquisição da L2 com a formação de hábito behaviorista, visão abandonada frente às evidências de que a aquisição de uma língua envolve muito mais do que a simples formação de hábito, uma vez que o aprendiz é capaz de formar frases nunca ouvidas no *input*, além de cometer erros que não são totalmente justificáveis com base em sua LM, entre outras justificativas. A segunda fase, que compreende o final dos anos sessenta e a década de setenta, é identificada como o período em que o aprendiz começa a ser percebido como criador autônomo de sistemas lingüísticos, passando a aprendizagem a ser vista como envolvendo uma complexa organização mental do *input* pelos indivíduos em processo de aprendizagem. Neste período é que surgem os termos “competência transitória”, proposto por Corder em 1967, “sistemas de aproximação”, descrito por Nemser em 1971 e

“interlândia”, proposto por Selinker em 1972, todos referentes ao processo mental de formação de regras que o aprendiz efetua no decorrer do desenvolvimento de sua L2 (SHARWOOD SMITH op.cit.: 23-24). Por fim, o terceiro e último período coincide com os estudos a partir da década de oitenta, e é identificado com a integração dos estudos em aquisição de L2 com outras disciplinas, especialmente a lingüística, refinando as teorias vigentes.

SHARWOOD SMITH (op.cit.), ao contrapor os processos de aquisição de L1 e L2, afirma, baseado em Selinker, que as bases psicológicas de aquisição das duas línguas são qualitativamente distintas, e que a justificativa para o insucesso de muitos aprendizes em dominar as estruturas da L2 em estudo seria o atrofiamento dos mecanismos utilizados na aquisição da L1, o que explicaria facilmente a fossilização, fenômeno em que o aprendiz toma sua L1 por base para sua aprendizagem da L2. Essa prática é por vezes bem sucedida, mas falha quando as línguas não coincidem. Quando isso acontece, a GU não está mais sendo ativada; foi fossilizada na forma da gramática da L1 do aprendiz, não o ajudando na criação de novas áreas de interlândia que não estejam baseadas em sua L1. Assim, a aprendizagem cessa, mesmo havendo exposição do aprendiz à L2. Contudo, o autor afirma haver quem defenda a visão de que ambas as línguas são aprendidas pelos mesmos mecanismos psicológicos, mas que a aprendizagem da L2 pode vir a ser prejudicada por fatores externos, como a motivação, exposição dos aprendizes a um *input* inadequado, interferência da L1, entre outros.

Ao descrever o processo de aquisição de uma L2, ELLIS (1997) afirma que o aprendiz é influenciado por diversos fatores: qualidade e quantidade de *input* lingüístico ao qual é exposto, mecanismos cognitivos que permitem sua apreensão, condições sociais de

aprendizagem, seu conhecimento de mundo, de sua L1, das estratégias de aprendizagem que utiliza, bem como seu conhecimento do funcionamento das línguas em geral. O autor relata que os primeiros estudos acerca da aquisição de uma L2 basearam-se na análise dos erros cometidos pelos aprendizes. Uma descoberta importante foi a de que existe uma sistematização na forma como o conhecimento é processado, parecendo haver uma certa ordem de aquisição de determinados aspectos lingüísticos, o que na teoria mentalista de Chomsky se explica pela capacidade da faculdade de linguagem de pré-estabelecer as informações a serem extraídas do *input*, as quais podem não coincidir com a ordem em que os conhecimentos são apresentados aos alunos pelo professor. Isso justificaria o fato de que nem todo o conhecimento ao qual o aluno é exposto (*input*) transforma-se em aquisição (*intake*²), ou seja, pode ocorrer de o aluno não estar ainda preparado para processar determinados aspectos do *input* oferecido pelo professor. Descobriu-se também que os erros, por serem sistemáticos, denotam o estágio de desenvolvimento em que os aprendizes se encontram e, ainda, que os aprendizes, no decorrer do processo de aprendizagem, efetivamente constroem suas próprias regras, as quais muitas vezes não se verificam presentes no *input*, e passam a utilizá-las em sua produção lingüística, corroborando o aspecto criativo da linguagem referido por Chomsky em sua teoria.

A partir do reconhecimento do fato de que os aprendizes constroem uma gramática mental particular, refletindo o estágio de desenvolvimento em que se encontram, foi que Selinker desenvolveu o conceito de “interlíngua”, como sendo um sistema de regras criado pelos indivíduos em processo de aquisição de uma L2, o qual se apóia em sua L1, mas difere dela e também da gramática da L2 em estudo, evoluindo continuamente em direção a uma maior proximidade do sistema de regras da LA, por sofrer tanto influência externa

² *Intake* refere-se à porção de conhecimento que é percebida pela mente e que fica disponível no sistema lingüístico em desenvolvimento do aprendiz.

(*input*) quanto interna (mecanismos de processamento) no decorrer de seu desenvolvimento. Assim, a interlândia constitui um processo em constante reorganização, que se dá paralelamente ao desenvolvimento lingüístico dos aprendizes. Conforme as considerações de ELLIS (1997), o conceito de interlândia dá conta de explicar como o aprendizado de uma L2 ocorre, incorporando tanto a noção de uma gramática mental como as estratégias de aprendizagem da psicologia cognitiva.

O conceito de interlândia, afirma o autor, implica aceitar a metáfora de que a mente humana funciona como um computador. O aprendiz é exposto a um *input* que é processado em dois estágios: primeiramente, parte da informação do *input* (*intake*) é retida na memória de curto prazo, a qual, por sua vez, remete parte dessa informação para a memória de longo prazo, onde é então armazenada como *conhecimento*. Esses dois estágios ocorrem na chamada “caixa preta” da mente do aprendiz, onde a interlândia se constitui. Finalmente, o conhecimento armazenado, que pode ser de natureza explícita ou implícita, é utilizado em forma de produção lingüística oral ou escrita (*output*).

Os pesquisadores têm investigado o desenvolvimento da interlândia, ora considerando a forma como os mecanismos internos da mente atuam nesse processo, ora focalizando a influência dos fatores de ordem social. Numa visão interacionista, porém, a aprendizagem é vista como resultado de uma complexa interação entre o ambiente lingüístico e os mecanismos internos da mente do aprendiz. Dentro dessa perspectiva situam-se autores como Krashen, Long e Vygotsky, entre outros.

De maneira geral, Krashen postula que a aprendizagem deve ocorrer por meio de um *input* compreensível, sob a forma ($i + 1$), o que significa dizer que, se a informação

nova estiver inserida em um contexto lingüístico já pertencente ao conhecimento do aluno, isso facilitará sua aprendizagem. Para Long, a negociação de significado a partir da evidência negativa salienta para o aprendiz os aspectos lingüísticos ainda não dominados por ele, além do fato de que a negociação e modificação do *input* dão a ele um tempo maior para o processamento das informações, podendo a aquisição ser facilitada. Vygotsky, por sua vez, afirma que, através da interação com um adulto, o aprendiz é capaz de formular conceitos, os quais não seria capaz de efetuar sozinho, ou seja, criam-se “zonas de desenvolvimento proximal” pela interação com indivíduos que possuam um maior conhecimento, para que os aprendizes possam, subseqüentemente, ser capazes de dominar, sozinhos, tais conceitos, internalizando-os. (ELLIS 1997: 47-49).

Um fator amplamente discutido e investigado com relação ao desenvolvimento da interlíngua é o papel desempenhado pela consciência nesse processo. A seguir, passa-se ao relato de algumas considerações a esse respeito.

1.4 A Consciência e suas Manifestações

Ao referir o papel da consciência no aprendizado de uma L2, SCHMIDT (1994) afirma ser esta uma questão controversa no âmbito teórico, havendo discordâncias até mesmo com relação à terminologia empregada pelos estudiosos ao tratarem dos fenômenos conscientes e subconscientes que envolvem a aprendizagem, o que acaba gerando confusões e ambigüidades. Assim, o autor estabelece algumas diferenciações entre as diversas nomenclaturas, propondo um parâmetro comum que facilite as investigações e conseqüentes descrições por parte dos pesquisadores sobre esses fenômenos. São quatro interpretações propostas por ele para o termo “consciência”, consideradas como pertinentes

às investigações em aquisição de uma L2: consciência como *intencionalidade*, consciência como *atenção*, consciência como *ciência* (no sentido de estar ciente de) e consciência como *controle*.

A consciência como “intenção” afirma SCHMIDT (op.cit.), está relacionada com o esforço voluntário, ou seja, com as tentativas deliberadas do aprendiz em adquirir determinados aspectos da L2 em estudo. Para o autor, nem todo o aprendizado requer intenção, e ele justifica essa afirmativa através do fato de que é possível aprender palavras novas durante um ato de leitura, sem que se tenha a intenção de adquirir vocabulário. Por outro lado, salienta que todo aprendizado requer atenção e, aproveitando o mesmo exemplo, ressalta que se os leitores não prestarem atenção às palavras novas, não as aprenderão (SCHMIDT 1995: 01). Essa forma de aprendizagem, que ocorre sem que haja intenção por parte do indivíduo, é denominada pelo autor como “incidental”. Ele diz que as dimensões incidental e intencional da consciência no aprendizado de uma L2 dizem respeito à diferença entre o uso da linguagem para algum outro propósito e o estudo deliberado de aspectos do código lingüístico num esforço para dominá-lo.

Ao referir a consciência como “atenção”, Schmidt afirma que, nas teorias psicológicas, a aprendizagem é vista como o produto de mecanismos de atenção, os quais são considerados como parcialmente voluntários, diferindo da intenção, que é totalmente voluntária. Conforme as considerações de ROSA & O'NEILL (1999), o *input* está na base da aprendizagem lingüística e, dentro de uma perspectiva cognitiva, a internalização da linguagem é condicionada pela atenção ao *input*. VanPATTEN (1994) fala da atenção como uma condição limitada no indivíduo, no sentido de que a mente não pode perceber, com a mesma capacidade, mais de um aspecto do *input* ao mesmo tempo, como no caso de

atentar, simultaneamente, para a forma e o significado. O autor evidenciou em seus estudos que há perdas na compreensão no caso de o aprendiz ser solicitado a atentar para algum aspecto formal de um texto enquanto tem como foco primário a compreensão de seu conteúdo. WONG (2001) fala das considerações de VanPatten com relação à atenção na aprendizagem de uma L2, o qual afirma que os aprendizes percebem primeiramente o conteúdo, depois a forma no processamento do *input*, e que essa ordem se dá pela necessidade inerente à linguagem humana de se compreender, primeiramente, a informação que é essencial à comunicação e, posteriormente, os mecanismos formais através dos quais as mensagens são vinculadas. Assim, de acordo com o Modelo de Processamento do *Input* proposto por VanPatten, até o estágio intermediário, os aprendizes processarão primeiramente o significado através dos itens lexicais. Somente após a automatização do processamento do significado é que os aprendizes voltarão sua atenção para os aspectos formais que codificam as mensagens (WONG 2001: 347).

A interpretação de consciência como “ciência” (*awareness*), é referida por SCHMIDT (1994) como a forma mais utilizada entre os estudiosos, e diz respeito ao fato de se estar ciente de um determinado aspecto lingüístico, como de uma regra gramatical, por exemplo. De acordo com o autor, os diferentes graus de aprendizagem estão relacionados a diferentes níveis de consciência empregados pelos aprendizes no decorrer das diversas situações de aprendizagem em que se inserem. Contudo, o autor não acredita em aprendizado sem consciência ou em indivíduos não conscientes. Ele define a consciência em um baixo nível como “percepção” (*noticing*), forma que se opõe à consciência como “compreensão” (*understanding*), que é a consciência em um nível mais alto. A percepção, segundo o autor, é o registro consciente da ocorrência de algum evento, e está associada a fenômenos que se dão em um nível superficial ou ao aprendizado de

itens isolados, enquanto a compreensão implica o reconhecimento de um princípio geral, regra ou padrão, ou seja, fenômenos que ocorrem em um nível mais profundo de abstração, relativo à sintaxe, semântica, à situação comunicativa, enfim, à aprendizagem sistemática. Este último nível é que estabelece a diferença entre as formas de aprendizagem e conhecimento explícito, baseado na reflexão consciente e conhecimento das regras, e o implícito, fundamentado nos processos subconscientes de generalização e abstração.

No caso da interpretação de consciência como “controle” (*control*), Schmidt associa essa terminologia, sobretudo, à fase inicial de aquisição de uma L2, em que há muito mais esforço consciente no sentido de buscar a tradução mental para produzir corretamente as estruturas. O controle vai gradualmente desaparecendo na medida em que as operações mentais para a produção correta das formas lingüísticas vão sendo automatizadas, e a atenção começa a se voltar mais para o conteúdo do que se quer dizer.

Uma vez compreendido o fato de que no processo de aquisição da linguagem a consciência se manifesta em diferentes níveis, o que justifica as várias terminologias acima descritas, passa-se a outra questão muito discutida no âmbito teórico: a que investiga a possibilidade de haver aprendizagem na ausência de consciência.

1.5 É Possível Aprender sem Consciência?

Ainda que haja consenso entre os estudiosos com relação à existência de diferentes níveis de consciência empregados pelos aprendizes nas diversas situações de aprendizagem que vivenciam, quando se fala em aprendizado inconsciente surgem as discordâncias. De acordo com ROSA & O'NEILL (1999), a questão que trata da possibilidade de haver

aprendizagem sem consciência é debatida em termos de aprendizado explícito (consciente) e aprendizado implícito (não-consciente). Os autores citam os estudos de REBER (1967, 1976) que, inicialmente, argumentava favoravelmente à primazia do ensino implícito, em razão de que a instrução explícita, chamando a atenção dos aprendizes para as formalidades da língua, era considerada por ele como prejudicial à aprendizagem. Já na década de oitenta, Reber reconheceu que a instrução explícita ajudava a dirigir e focalizar a atenção dos indivíduos, porém, ressaltava sua utilidade somente no estudo de regras simples, uma vez que os mecanismos conscientes, para este autor, não são acionados no domínio das regras complexas, atuando aí os mecanismos implícitos e a aprendizagem incidental. SCHMIDT (1995) também refere a obra de REBER (1989), e sua afirmação de que é possível a aquisição de regras a nível inconsciente, sendo o resultado da indução inconsciente o aprendizado intuitivo. Assim como Reber, KRASHEN (1982, 1985) é outro autor que defende fortemente o conhecimento implícito como o sistema de conhecimento que está na base do saber humano, ou seja, para ele, a aquisição do conhecimento se dá fundamentalmente por processos subconscientes, resultantes da compreensão do *input* durante o ato comunicativo. Krashen delega aos mecanismos conscientes da mente humana um papel secundário, além de não considerar essa forma de conhecimento como parte integrante do que ele chamou de “sistema de conhecimento adquirido” do indivíduo. Sua teoria sobre os sistemas que compõem o conhecimento humano e a forma como funcionam serão posteriormente abordadas.

Ainda considerando a possibilidade de aprendizagem sem consciência, Tomlin e Villa, citados por WONG (2001), defendem que a consciência pode não estar associada à atenção e mesmo assim a aprendizagem pode ocorrer. Esses autores consideram a atenção em três diferentes níveis: “alerta” (*alertness*), identificado como a prontidão para o

recebimento de informações, “orientação” (*orientation*), associada ao direcionamento da atenção (para forma ou significado, por exemplo), e “detecção” (*detection*), relacionada com o registro cognitivo de um estímulo sensorial (SCHMIDT 1995: 19-20). No nível mais baixo, o da detecção, a informação pode ser captada sem que haja consciência do que se está atentando e, mesmo assim, os estímulos sensoriais detectados ficam disponíveis para outros processamentos cognitivos. Assim, Tomlin & Villa defendem que a detecção, e não a consciência, é a condição necessária e suficiente para que a aprendizagem ocorra.

Ao contrário de autores como Reber, Krashen e Tomlin & Villa acima citados, SCHMIDT (1994) afirma que a atenção é necessária para o entendimento de qualquer aspecto da L2, e que os aprendizes devem observar *conscientemente* as características do *input* para que *intake* e aprendizado aconteçam. Na concepção de Schmidt, contrariamente ao que postulam os autores acima citados, a atenção focalizada e a consciência são isomórficas, e a percepção, concebida pelo autor como o nível de atenção em seu nível mais baixo, porém suficiente para que ocorra a aprendizagem, requer algum nível de consciência. ROBINSON (1995), por sua vez, ao comentar a consciência a nível de percepção (*noticing*) proposta por Schmidt, diz que esta pode ainda não ser suficiente para garantir a aprendizagem, uma vez que, como é manifestada em um nível muito baixo, pode permanecer na memória de curto prazo por um período muito restrito, sendo então perdida.

Em conformidade com o pensamento de Schmidt, a psicologia e a ciência cognitiva afirmam que a atenção é uma condição imprescindível ao aprendizado, e que as dicotomias entre os termos declarativo/procedural e explícito/implícito, usados para classificar as diferentes formas de aprendizagem e conhecimento, diferem em sua confiabilidade na consciência, sendo, porém, todos dependentes da atenção. Essa afirmação é fortemente

sustentada pelo número cada vez maior de pesquisas que evidenciam a relação direta entre maiores níveis de consciência e maior grau de aprendizagem. Um exemplo é o estudo realizado por ROSA & O'NEILL (1999), sobre a aquisição de condicionais do espanhol. Partindo do pressuposto de que a atenção antecede a aprendizagem, os autores investigaram como o nível de consciência no processamento do *input*, e as condições implícitas e explícitas sob as quais deu-se a exposição dos aprendizes às estruturas alvo relacionaram-se com a aprendizagem. O estudo por eles conduzido verificou que os indivíduos sob condição de instrução a nível de apresentação formal (condição explícita) das estruturas-alvo mostraram um desempenho consistentemente melhor na execução da tarefa do que os indivíduos sob condição de não-instrução formal e orientados para a memorização de conteúdo (condição implícita ou incidental), mostrando que o tipo de exposição ao *input* tem implicação no *intake*. Os autores concluíram que a explicação explícita das sentenças condicionais em espanhol foi mais benéfica para a aprendizagem dessas estruturas do que a simples exposição a essas formas sem instrução, ou seja, na condição implícita, e que a consciência a nível de formulação de regras contribuiu de maneira significativa para a melhor performance dos aprendizes na resolução da tarefa, o que não ocorreu nos grupos em que o nível de consciência exigido no desenvolvimento da atividade manteve-se em níveis mais baixos. A partir dos relatos verbais *on-line* fornecidos pelos alunos, os autores verificaram que a consciência a nível de compreensão (*understanding*) está relacionada com um tipo mais sofisticado de processamento estrutural, que pode contribuir para maiores porções de *intake*.

ROBINSON (1995), desenvolvendo um estudo que procurava estabelecer a relação entre aptidão lingüística, consciência e aprendizagem implícita e explícita, verificou que os grupos em condição de aprendizagem implícita (orientados apenas para a memorização de

estruturas) e incidental (orientados à compreensão de conteúdo) não apresentaram melhor performance na realização das atividades quando comparados aos grupos que receberam instrução explícita ou foram orientados a buscar conscientemente as regras que formavam as estruturas em questão, não confirmando o que propõem Reber e Krashen com relação à superioridade da aprendizagem implícita. Em seus grupos sob condição implícita e incidental, os indivíduos que obtiveram melhores resultados na realização da tarefa foram os que relataram ter “percebido” a existência de regras durante o treinamento, tendo suas performances sido inferiores às dos grupos de instrução explícita e orientado a identificar a regra em virtude do foco de sua atenção ter sido direcionado a outros aspectos das sentenças, que não os formais, durante a realização da tarefa.

O autor comprovou que a consciência beneficia a aprendizagem, atuando como facilitadora desse processo, através dos indivíduos na condição implícita que procuraram pelas regras e as utilizaram na execução da tarefa, o que ocasionou melhores resultados em seus desempenhos. Robinson também confirmou em seu estudo as considerações de Reber, segundo as quais a aprendizagem explícita facilita apenas a aquisição de regras simples, uma vez que no experimento de Robinson, somente as estruturas simples tiveram sua aprendizagem facilitada pela instrução explícita, o que não ocorreu frente à tarefa de identificação das regras complexas pelos participantes do estudo na condição explícita ou orientados a procurar pela regra. Contudo, Robinson é cauteloso em suas conclusões, e ressalta, recordando as afirmações de N. ELLIS (1993), que diz que o aprendizado incidental é laborioso e lento, e de Krashen, segundo o qual a aquisição do conhecimento é gradual e necessita de uma intensa exposição do indivíduo a um *input* compreensível, que os resultados obtidos nos grupos em condição incidental e implícita de treinamento poderiam ter sido outros, se o tempo de realização do estudo tivesse sido mais longo.

ALANEN (1995) também conduziu um estudo que objetivava verificar a possibilidade de aprendizagem implícita das regras de formação do plural do finlandês, além de comparar essa forma de aprendizagem com a aprendizagem resultante da instrução explícita das mesmas regras, bem como do papel da saliência visual nos dois contextos - implícito e explícito de ensino de tais estruturas.

Com relação ao papel da saliência visual na forma de ensino implícito, esta não foi acompanhada de uma melhor performance dos aprendizes na execução da tarefa realizada após o *input*. O autor relata que os participantes, apesar de identificarem algumas expressões em itálico no texto, não demonstraram compreensão de seu propósito. De acordo com as considerações de HULSTIJN (1989), referidas pelo autor, a inabilidade de reconhecer as formas dos sufixos pode resultar da atenção insuficiente ou processamento muito superficial das estruturas em questão. Contudo, no grupo que recebeu instrução explícita e após, o texto com a saliência visual, esta funcionou como atenção extra e foi responsável por um índice significativo de frequência no uso de uma das estruturas-alvo consideradas como pouco frequentes na língua em estudo.

Da mesma forma que relatou Robinson, anteriormente, Alanen também identificou que o melhor desempenho de alguns indivíduos no grupo sob condição implícita de instrução estava relacionado ao fato de esses indivíduos terem percebido a existência e atentado para as regras durante a exposição deles às estruturas-alvo. De acordo com Alanen, o estudo não evidenciou a possibilidade de aprendizado sem percepção (*noticing*), uma vez que os aprendizes que aprenderam as estruturas-alvo fizeram algum tipo de comentário sobre elas, ou durante os relatos verbais, ou na execução da atividade proposta,

estabelecendo a relação entre percepção e aprendizagem. Neste estudo, o autor não encontrou qualquer evidência de aprendizado implícito.

As pesquisas, de maneira geral, têm comprovado a relação direta entre níveis mais elevados de consciência e maiores índices de aprendizagem, sendo a instrução explícita comumente apontada como facilitadora desse processo. Com relação à aprendizagem inconsciente, esta permanece uma questão controversa, mas sempre presente e investigada nos estudos que buscam um melhor entendimento do papel dos mecanismos conscientes e não-conscientes na aprendizagem de uma L2. A fim de se compreender melhor essas duas faces do saber humano, far-se-á, a seguir, uma explanação mais detalhada das formas de aprendizagem e conhecimento explícito e implícito.

1.6 O Conhecimento Explícito X O Conhecimento Implícito

De acordo com FERREIRA (2001), ao se considerar a pedagogia do ensino de L2, pode-se estabelecer dois grandes paradigmas que vêm norteando o ensino de LEs, sobretudo em ambiente institucional: o primeiro deles tem por princípio que uma L2 deve ser adquirida pelos mesmos mecanismos de aquisição da L1, e que, portanto, o aprendiz deve ser inserido em um tipo de atmosfera igual ou semelhante ao que se poderia chamar de um “ambiente natural” de aprendizagem, para que a L2 seja adquirida por meio da exposição e interação dos aprendizes em um ambiente lingüístico o mais próximo possível desse contexto; o outro paradigma concebe o aprendizado de uma L2 como sendo distinto dos mecanismos que levam os indivíduos à aquisição de sua L1. Essa concepção privilegia o estudo formal da linguagem através da reflexão consciente e do raciocínio lógico acerca de seu funcionamento. Essas duas concepções, segundo o autor, configuram o ensino de

LE dentro das dimensões implícita e explícita do conhecimento, respectivamente.

Conforme suas palavras:

“Enquanto o saber implícito aparece como constituído como um fenômeno unitário cuja característica principal é a ausência de consciência dos procedimentos que conduzem à sua aquisição, o saber explícito divide-se em dois tipos, aparentemente caracterizados por um grau crescente de consciência, da parte dos sujeitos, das operações efetuadas para a aquisição do conhecimento. No primeiro tipo, a atividade cognitiva espontânea dos sujeitos consiste na elaboração e testagem de hipóteses a respeito da forma como o objeto de conhecimento se estrutura e organiza, sem a presença de instrução ou explicações formais explícitas (isto é, sem a presença daquilo que usualmente denominamos intervenção pedagógica), sobre a organização desse objeto. O segundo tipo consiste justamente na exposição de regras, na explicitação e na comunicação, mediante a linguagem, da organização de um dado objeto do conhecimento” (FERREIRA 2001: 79-80).

A dicotomia implícito/explicito no ensino de LEs, como bem ilustra Ferreira, está sempre presente quando se discute a questão da consciência e sua relação com o aprendizado de uma L2. De acordo com ROBINSON (1995), muitos autores consideram que os dois sistemas de aprendizagem envolvem dois estados distintos de consciência.

SHARWOOD SMITH (1993), referindo Littlewood, lembra que a noção da existência de duas formas de conhecimento, uma intuitiva (implícita) e outra consciente (explícita), já existia muito antes do início dos estudos acerca da aquisição de uma L2. No entanto, foi Stephen Krashen o primeiro a apresentar um modelo consistente estabelecendo a natureza e a forma operacional do conhecimento humano nos dois diferentes níveis.

De acordo com o modelo proposto por KRASHEN (1982, 1985), existem dois sistemas independentes de conhecimento na mente humana: o sistema adquirido e o sistema aprendido. O primeiro é identificado com os processos subconscientes da mente e

resulta da compreensão do *input* durante a comunicação. No conhecimento adquirido, afirma Krashen, não há a reflexão consciente, por parte do aprendiz, sobre as formas lingüísticas, uma vez que o foco da atenção situa-se no conteúdo significativo das mensagens. O resultado da aquisição é a “competência adquirida”, a qual é também subconsciente.

Já o conhecimento aprendido é da ordem da consciência, e resulta do estudo deliberado, da instrução, onde o foco da atenção está voltado para as formas gramaticais da língua. Estas, segundo o autor, só são empregadas pelos aprendizes mediante determinadas condições, como a focalização na forma, o conhecimento das regras e tempo suficiente para acessá-las, a fim de que tais estruturas possam ser utilizadas por via de monitoramento, salvo quando tais formas lingüísticas tenham sido implicitamente adquiridas.

As noções de conhecimento como aquisição e como aprendizagem, propostos por Krashen, muito se assemelham ao que comumente é referido na literatura como conhecimento implícito e conhecimento explícito, respectivamente. VanPATTEN (1994), relacionando a noção de consciência com as dimensões explícita e implícita do conhecimento, afirma que, para muitos, o termo “consciência” tem sido associado com explicação, prática gramatical, conhecimento de regras e treino, além do uso freqüente de expressões contendo o termo “explícito”. A “subconsciência”, por sua vez, é comumente associada a *input*, comunicação, atividades comunicativas, além das expressões formadas com a palavra “implícito”. Essa associação é tida pelo autor como equivocada, uma vez que não se pode estabelecer uma relação dicotômica rígida vinculando a consciência à prática gramatical e a subconsciência ao significado, uma vez que é perfeitamente possível

atentar conscientemente para a língua focalizando o seu significado ou, ainda, depreender determinados aspectos gramaticais de forma intuitiva ou implícita. Apoiado em HULSTIJN (1989), VanPatten afirma que, embora o conhecimento implícito não envolva a reflexão sobre as regras gramaticais, ele ainda requer do aprendiz o emprego da atenção aos aspectos formais da linguagem.

DeKEISER (1994) estabelece a diferença entre o aprendizado implícito e o explícito em termos da formulação de regras: no aprendizado implícito não ocorre a formulação de regras, enquanto no aprendizado explícito as regras são formuladas pelo professor ou pelo aluno, antes ou depois do exemplo ou da prática contemplando a estrutura-alvo.

Retomando as considerações de FERREIRA (2001) feitas anteriormente, pode-se afirmar que essas duas dimensões do conhecimento estão implicadas nas diferentes abordagens de ensino de LE. As diversas concepções das formas de ensinar e aprender uma determinada L2 basearam-se, ora na crença de que o seu conhecimento efetivo pertencia essencialmente à ordem da consciência, devendo o ensino ser, portanto, explícito, ora acreditando que o domínio de uma L2 ocorria, sobretudo, por mecanismos subconscientes, sugerindo então o ensino implícito como sendo o mais eficaz. Atualmente, uma terceira perspectiva considera que ambas as formas de conhecimento sejam, cada uma em um determinado momento e com um fim específico benéficas, devendo, pois, ser oportunizadas aos aprendizes de uma L2 ao longo de sua aprendizagem.

SCHMIDT (1995) explica essas três abordagens de ensino: a primeira delas, comumente chamada tradicional, associa o conhecimento das línguas ao conhecimento de

suas regras, e a prática lingüística gira em torno de exercícios de comparação com a L1 do aprendiz, treino gramatical, análise e correção de erros, tudo isso em um ambiente geralmente bastante artificial e descontextualizado, que em nada se assemelha à noção de língua como forma de comunicação e interação entre seus usuários. Essa concepção de aprendizagem situa-se dentro de um paradigma essencialmente explícito.

A segunda perspectiva não fala em aprendizagem, mas em aquisição lingüística, e fundamenta esse processo nos mecanismos subconscientes da experiência humana. Nessa abordagem, os indivíduos devem estar inseridos em um contexto natural de interação para que possam processar as informações do *input*, focalizando sempre o conteúdo significativo das mensagens, nunca a forma sob a qual a informação é vinculada. Nessa visão, não há lugar para a reflexão ou o ensino consciente de regras, uma vez que o conhecimento é adquirido implicitamente, por mecanismos idênticos aos utilizados pelos indivíduos na aquisição de sua L1.

A terceira proposta, considerada pelo autor como sendo intermediária, chamada comunicativa, focaliza o conteúdo, mas valoriza o estudo dos aspectos formais da língua dentro de um contexto de interação com foco no significado. O autor explica que o grau de atenção consciente exigido para a aprendizagem depende do tipo de estrutura a ser adquirida pelos alunos. No caso de palavras individuais, colocações e expressões fixas e curtas, o nível de atenção exigido é bem mais baixo, sugerindo a possibilidade de aprendizagem dessas estruturas sem a necessidade da instrução formal das mesmas, ou seja, o aprendizado pode ocorrer implicitamente. No caso da aprendizagem de seqüências lingüísticas mais longas ou ambíguas, improváveis de ser adquiridas caso não haja atenção focalizada para essas formas, o ensino explícito destas é então recomendado, pelo fato de

que a atenção consciente a determinadas estruturas ajuda os aprendizes a organizá-las e acomodá-las na mente, cumprindo então esta forma de ensino a função de facilitar a aquisição desse conhecimento específico.

No caso da aprendizagem de uma L2 em ambiente institucional, Schmidt salienta os benefícios de se oportunizar aos aprendizes, tanto o ensino contextualizado, comunicativo, quanto o ensino que focaliza o treino consciente de algumas estruturas lingüísticas mais complexas, ainda que essa prática requeira, por vezes, algum grau de descontextualização (SCHMIDT 1995: 15).

Já LEEMAN *et. al.* (1995) consideram que a melhor forma de chamar a atenção para os aspectos formais de uma L2 é através da integração destes em um contexto significativo, e não isoladamente. Em um estudo sobre a aquisição do pretérito e do imperfeito em espanhol, tendo a instrução o foco no significado, os autores desenvolveram a pesquisa com dois grupos: um deles recebeu um texto contendo as estruturas-alvo com saliência perceptual, e o outro recebeu o mesmo texto, porém, sem qualquer tipo de destaque dado às formas-alvo. As aulas tinham como tema fatos históricos, que constituíam o ambiente natural para se utilizar as estruturas pretendidas no estudo, sendo as lições organizadas sobretudo em forma de debates orais, de forma a verificar a produção lingüística dos indivíduos em situação menos monitorada. Os autores tinham por objetivo observar se haveria aumento de freqüência no emprego correto das estruturas-alvo no decorrer das lições, e como os dois grupos se diferenciariam em termos de freqüência e acuidade no uso das estruturas. As investigações concluíram que o grupo que trabalhou com textos contendo saliência perceptual obteve ao final da pesquisa uma produção oral com freqüência de uso correto das estruturas-alvo muito superior ao grupo que recebeu

instrução com foco exclusivamente no conteúdo, o que comprovou as hipóteses dos autores, de que o tipo mais eficaz de atenção à forma ocorre em um contexto comunicativo baseado no significado.

Assim, no ensino comunicativo, *input*, interação, atenção, consciência, são todos importantes para a aprendizagem (SCHMIDT 1995). Na visão interativa, o foco na forma passa a ser importante no sentido de organizar e facilitar a compreensão do *input*, ou seja, ambas as formas de conhecimento, explícita e implícita, são consideradas importantes e necessárias para que a aprendizagem possa ocorrer de maneira mais efetiva e satisfatória.

A partir do consenso de que existem duas formas de conhecimento e aprendizagem, uma explícita, outra implícita, bem como do fato de que ambas as formas de conhecimento são benéficas à aprendizagem de L2, especialmente em ambiente institucional, como afirma SCHMIDT (op.cit.), uma investigação importante envolvendo os estudos acerca da consciência no aprendizado de LE é a que busca identificar se o conhecimento adquirido por meio de instrução formal, ou seja, o saber explícito, pode vir a se converter em conhecimento implícito. Essa questão é o tema a ser desenvolvido a seguir.

1.7 A Interface entre os Saberes Explícito e Implícito

As investigações sobre a relação entre as duas formas de conhecimento não apresentam um consenso, sendo possível identificar três diferentes posicionamentos quanto à possibilidade de o conhecimento explícito vir a se transformar em implícito: a hipótese da não-interface, segundo a qual os saberes não se interrelacionam; a hipótese da interface, que diz ser possível a conversão do saber explícito em implícito pela automatização e a

hipótese da interface fraca, que afirma que o conhecimento explícito atua no sentido de facilitar a aquisição da L2.

De acordo com ROSA & O'NEILL (1999), alguns pesquisadores que defendem a não-interface entre o conhecimento implícito e o explícito acreditam na superioridade do conhecimento adquirido por mecanismos implícitos em detrimento do conhecimento limitado e restrito a um número relativamente pequeno de regras simples que resulta dos processos conscientes. Para esse grupo, a GU continua disponível aos indivíduos até sua fase adulta, bastando a eles que sejam expostos ao *input* para que seja viabilizada a aquisição da L2. KRASHEN (1982, 1985) é o mais forte defensor da chamada não-interface entre as duas formas de conhecimento, o que constitui a grande polêmica em sua teoria. Para este autor, o conhecimento adquirido e o conhecimento aprendido operam em compartimentos distintos da mente, não havendo a possibilidade de conversão do saber aprendido em saber adquirido.

FERREIRA (2001), ao descrever a teoria Krasheniana, afirma que, segundo o autor, durante o processo de aquisição da L2, que ocorre pelo engajamento dos aprendizes em situações comunicativas, a percepção dos aspectos estruturais da LE se dá somente a nível intuitivo, ao contrário da aprendizagem, que resulta no conhecimento consciente das regras. De acordo com sua “Hipótese do Monitor”, Krashen afirma que a aprendizagem, sendo um processo consciente, tem por função monitorar as sentenças produzidas pelo sistema adquirido dos aprendizes durante o ato comunicativo, atuando como uma espécie de dispositivo que corrige e edita as informações produzidas por eles, de forma a adequá-las e aproximá-las mais do sistema lingüístico de um falante nativo. Essas formas, porém, que só ocorrem na produção se os indivíduos dispuserem de tempo para que a consciência

atue na correção e edição do sistema adquirido, não correspondem e não podem converter-se nesse sistema, pelo fato de que não há comunicação entre essas duas formas de conhecimento.

HULSTIJN (1995), ao referir as considerações de Krashen sobre a não-interface entre os saberes, afirma que para este autor a competência lingüística tem seu próprio curso de desenvolvimento, o qual não é afetado pelo ensino da gramática.

FERREIRA (2001) cita as considerações de Paradis, que apoiado no funcionamento do sistema cerebral, explica a não-relação entre as formas de conhecimento explícito e implícito em termos do armazenamento dessas formas de saber em diferentes sistemas de memória, a memória declarativa (*declarative memory*) e a memória operatória ou procedimental (*procedural memory*), respectivamente. De acordo com Paradis, sistemas neuroanatômicos distintos e não-intercomunicáveis comandam os dois tipos de memória, o que quer dizer que o aprendizado formal não ocorre na área de processamento do conhecimento intuitivo e vice-versa, não sendo possível, portanto, converter o saber aprendido em competência adquirida.

Partindo também da contribuição das neurociências, SANTOS (2000), afirma que os processos controlados pertencem ao sistema de memória explícita, enquanto os processos automáticos são do domínio da memória implícita. Utilizando-se de estudos realizados com pacientes apresentando lesões cerebrais, a autora comprova que nos casos em que há dano nas regiões da memória explícita do cérebro, o paciente é capaz de resgatar informações que independem da evocação intencional. Conforme a autora, uma vez que o paciente não tem mais acesso ou controle sobre a evocação da informação, esta só pode ser automática, pertencente ao domínio da memória implícita. A autora, que

defende a idéia da não-conversão dos processos controlados (explícitos) em automáticos (implícitos) afirma que o uso continuado de uma determinada estrutura, adquirida por processos controlados, desencadeia no cérebro o desenvolvimento paralelo de procedimentos que permitem a automatização de tal estrutura. Contudo, adverte que o acesso e o uso rápidos de uma determinada estrutura não implica que o conhecimento explícito tornou-se automático: se essa forma de conhecimento for controlada conscientemente, trata-se de conhecimento explícito, e não implícito, pois a memória implícita está associada à evocação de procedimentos, os quais são inacessíveis à consciência.

ELLIS (1997), por outro lado, defende a hipótese da interface fraca, no sentido de que o conhecimento explícito pode indiretamente favorecer o desenvolvimento do conhecimento implícito, uma vez que facilita aos aprendizes o processamento das informações contidas no *input* e *intake*. Isso porque, conforme o autor, o conhecimento explícito possibilita aos aprendizes identificar, através da atenção consciente aos aspectos da L2 durante a exposição ao *input*, as lacunas existentes entre o estado atual de sua interlíngua e o insumo lingüístico que se lhes apresenta. HULSTIJN (op.cit.) compartilha desse pensamento, baseado nas evidências das pesquisas segundo as quais o ensino é mais eficaz quando a gramática explícita é fornecida, mas alerta sobre as restrições do ensino explícito que, segundo ele, deve limitar-se às regras mais simples e compreensíveis. O autor reconhece ser ainda difícil estabelecer se o aprendizado implícito ou os parâmetros da aprendizagem de uma L2 podem ser influenciados pelo estudo explícito das regras, mas considera bastante provável que a instrução explícita estimule a aquisição de muitas regras que não pertencem à GU.

Com relação à interface entre as duas formas de conhecimento, FERREIRA (op.cit.) refere primeiramente os estudos que tomam por base o funcionamento do cérebro como uma grande rede interativa, na qual a informação é processada e distribuída simultaneamente e de formas diferentes por todo o sistema, de tal modo que se torna impossível pensar em compartimentos diferenciados e não-interligados que processem informações de naturezas distintas. Para este autor, uma forma de conhecimento que seja ativada na execução de uma determinada tarefa não exclui, necessariamente, a outra, apesar de manifestar-se preferencialmente a ela. Ele exemplifica a afirmação, dizendo que na fala com um nativo de língua inglesa, o conhecimento implícito será o saber acessado, ao passo que o conhecimento explícito será mais provável de ser utilizado no caso da elaboração formal de uma carta em LE.

Ferreira defende a idéia de que o saber explícito e o implícito são dois subsistemas concomitantes e complementares. Conforme as palavras do autor, "enquanto a atenção explícita concentra-se em certas características altamente salientes de um dado estímulo, o sujeito recolhe informação sobre as regularidades subjacentes do estímulo e elabora representações tácitas dessas regularidades" (FERREIRA 2001:124).

Uma outra concepção está nas considerações de Bialystok, citada por FERREIRA (op. cit.), que propõe, ao invés da dicotomia implícito/explicito, a noção de um *continuum*, em que os indivíduos passam da dimensão não-analisada para a dimensão analisada do conhecimento. Para a autora, todo o conhecimento é estruturado, embora esta estrutura possa não estar imediatamente aparente para o aprendiz no momento da aquisição. Com o tempo, as estruturas subjacentes aos conhecimentos adquiridos tornam-se aparentes e o conhecimento passa a ser então estruturado.

De acordo com suas considerações, o aumento do conhecimento explícito pode se dar por meio do que ela denominou fatores endógenos e exógenos. O primeiro tipo constitui o processo cognitivo de análise, consciente ou não, que constantemente reordena e reestrutura o conhecimento, conduzindo a representações cada vez mais explícitas, enunciáveis e acessíveis. O segundo, corresponde ao aumento de conhecimento explícito por via de intervenção pedagógica.

As dimensões não-analisada e analisada do conhecimento diferenciam-se da noção de conhecimento implícito e explícito pelo fato de se tratar de um mesmo conhecimento, que evolui de uma dimensão a outra no decorrer do tempo, modificando-se, portanto, a forma de acesso a um dado conhecimento, e não sua natureza.

A ocorrência ou não de uma interrelação entre o conhecimento explícito e o implícito na mente humana (ou ainda, a possibilidade de se pensar em um único conhecimento que evolui de um ponto a outro num *continuum*, como propõe Bialystok) permanece uma questão que divide a opinião dos estudiosos. Contudo, não se questiona o fato de que ambas as formas de conhecimento atuam no desenvolvimento lingüístico dos aprendizes, razão essa considerada suficiente para que no ambiente de sala de aula sejam proporcionadas aos aprendizes, situações de aprendizagem que viabilizem a exposição dos alunos ao insumo lingüístico tanto de forma explícita, por mecanismos conscientes que requeiram um maior nível de atenção focalizada dos aprendizes, quanto por processos mais subconscientes e subjetivos, resultantes de seu engajamento em situações comunicativas com foco no conteúdo significativo das mensagens durante as interações na LA em sala de aula.

A partir das concepções de aquisição de linguagem apresentadas inicialmente, bem como das investigações envolvendo a aquisição de uma L2, a questão da consciência e das formas de conhecimento implícito e explícito, não é difícil perceber que, ao se considerar o ensino-aprendizagem de uma língua em ambiente formal, seja ela LM ou LE, há que se atentar para o fato de que este é um processo de caráter holístico (MICCOLI 1996: 81), estando implicadas em seu ensino, aquisição e uso, além das pré-disposições biológicas e da inserção e atuação dos indivíduos em um contexto sócio-interativo de comunicação, fatores da ordem da consciência e da subconsciência, esta última tanto no paradigma cognitivo, referente às representações lingüísticas que se constituem implicitamente, quanto no discursivo, trazendo a questão da formação ideológica do professor e dos aprendizes, que se lhes impõe e constitui em sujeitos essencialmente heterogêneos, tanto do ponto de vista histórico, como também social e ideológico.

Assim, acredita-se que a construção do conhecimento lingüístico em sala de aula deve estar ancorada, primeiramente, na validação das diferenças entre o saber do professor e o dos aprendizes, as quais devem constituir o ponto de partida para a permanente reestruturação dos saberes desses indivíduos. Essa reformulação dos saberes, no entanto, não significa que o conhecimento lingüístico almejado em sala de aula deva ser o mesmo para todos, como supunha o ensino normativo com vistas à aquisição e uso correto das estruturas gramaticais que compunham um determinado sistema lingüístico em estudo. Tal concepção de ensino de línguas, é conveniente ressaltar, ainda hoje verifica-se presente em muitas de nossas escolas, tanto quando se considera o ensino de LM quanto de LE, ou seja, predomina, ainda hoje, entre os professores, o ensino que tem por base o conhecimento

explícito, a análise consciente das regras que compõem uma língua, o ensino e aprendizado de um saber tido como controlável, e que portanto, pode-se exigir homogêneo.

A forma como as representações lingüísticas desenvolver-se-ão nas mentes dos aprendizes dependerá, em grande parte, do tipo de ensino proporcionado a eles pelos professores de línguas, os quais poderão, em sua prática pedagógica, privilegiar, ora o conhecimento explícito, chamando a atenção dos alunos para o uso correto das regras da língua e enfatizando o treino de seus aspectos formais, ora o ensino implícito, enfocando o uso efetivo da língua para a comunicação, promovendo o engajamento espontâneo dos aprendizes em contextos reais de interação, o que constitui o ambiente ideal para que o aprendizado implícito se desenvolva, uma vez que o foco da atenção, nestes momentos, está voltado para o significado, e não para a forma.

A partir das evidências resultantes das diversas pesquisas já realizadas em âmbito experimental, algumas das quais aqui referidas, que mostram os benefícios da instrução explícita como facilitadora da aquisição de determinados aspectos lingüísticos, e do fato indiscutível de que a aprendizagem a nível implícito tem um papel importante a desempenhar no processo de aprendizagem de L2, apesar da dificuldade de se obter dados empíricos que comprovem os efeitos dos fenômenos subconscientes nesse processo, justifica-se o propósito da presente investigação, que busca identificar de que forma a construção do saber lingüístico é concebida e trabalhada por duas professoras de língua inglesa como LE em ambiente institucional, considerando-se como objeto de investigação a utilização das formas de conhecimento implícito e explícito na prática pedagógica dessas professoras. Antes, porém, de se passar à descrição e análise dos dados desta investigação,

faz-se necessário referir algumas considerações a respeito do professor de língua estrangeira e seu papel mediador na construção desse saber por parte de seus aprendizes.

1.8 O Professor de L2 e seu Papel Mediador na Construção da Competência

Comunicativa dos Aprendizes

No decorrer dos últimos anos e considerando-se o avanço tecnológico que possibilitou a globalização do conhecimento e da cultura, foi possível verificar a ocorrência de uma sensível mudança no que se refere às exigências do mercado de trabalho de uma maneira geral. A utilização do computador - e sobretudo da Internet - nos diversos segmentos profissionais, provocou uma nova demanda no processo educacional como um todo. Nesse contexto, ao lado do conhecimento tecnológico, o domínio de uma LE, sobretudo da língua inglesa, passou a ser condição mínima de competitividade para a obtenção de um emprego, que em nosso país verifica-se cada vez menos uma realidade possível para os menos privilegiados, os quais não possuem acesso a esses conhecimentos específicos, dadas as sérias limitações do sistema educacional público em nosso país.

De qualquer forma, essas modificações no cenário sócio-econômico mundial constituem uma realidade que requer uma nova postura dos profissionais do ensino como um todo. No que se refere ao ensino das LEs, passa-se à descrição dos reflexos dessas transformações na relação professor-aluno, focalizando o papel do professor-mediador no processo de construção desse conhecimento por parte dos educandos.

Ao longo dos anos, e diante das novas exigências com relação à formação educacional dos aprendizes, que demanda seu desenvolvimento como indivíduos críticos e capazes de atuar independente e criativamente nas diversas áreas, o professor foi gradativamente perdendo seu papel centralizador neste processo, como o único detentor do saber na sala de aula, responsável por transmitir aos seus alunos tais conhecimentos. Hoje, os professores têm um papel bem mais abrangente, que não se limita à transmissão de conteúdos, mas visa antes, e fundamentalmente, instrumentalizar seus alunos com as ferramentas necessárias para que eles tenham condições de buscar o próprio conhecimento, desenvolvendo-se de forma autônoma e integral, e tendo na figura do professor alguém que lhes indica caminhos, um facilitador da aprendizagem, alguém que “trabalha junto”. WEININGER (2001) associa essa mudança no perfil do professor com a abordagem sócio-construtivista de ensino, cujas bases se encontram no pensamento de Jean Piaget ((re)construção do conhecimento), juntamente com a contribuição de Vygotsky, segundo o qual o desenvolvimento do pensamento se dá paralelamente ao desenvolvimento da linguagem, e que esta só pode ocorrer pela interação social.

Segundo Weininger, a abordagem sócio-construtivista de ensino veio preencher as lacunas deixadas pela abordagem comunicativa (AC), citada pelo autor como a primeira metodologia que vislumbrava o uso efetivo da LE para fins comunicativos, em que as estruturas morfo-sintáticas “estavam a serviço da função comunicativa e não mais vice-versa” (p.44). Contudo, o autor salienta que a AC ainda apresenta várias limitações, dentre elas:

- o caráter artificial das situações de aprendizagem que são 'fabricadas' para a interação em sala de aula, deixando sempre a impressão do 'faz-de-conta';

- o fato de que nas situações reais de comunicação o conhecimento dos aprendizes se mostra limitado e rígido, não tendo eles desenvolvido a flexibilidade no uso da língua, dado o fato de que as situações reais de interação são sempre muito diferentes das 'simulações' praticadas em sala de aula;
- a irrelevância de determinados temas abordados, os quais são distantes dos interesses dos aprendizes;
- o caráter ainda autoritário da abordagem, visto que a aula decorre a partir da organização dos conteúdos imposta pelo livro didático (LD), cabendo ao professor a tarefa de apresentar as situações comunicativas nele contidas e estimular a interação entre os aprendizes, os quais utilizam na realização da ação comunicativa as estruturas por ele introduzidas para este fim.

Conforme as palavras do autor, “um ato comunicativo sem uma intenção comunicativa genuína e autêntica dos participantes é artificial e normalmente disfuncional lingüisticamente” (op.cit.: 45).

Na abordagem sócio-construtivista, o professor é visto como um “co-aprendiz”, visto que a construção do saber se dá de forma colaborativa, num processo em que professores e alunos atuam juntos, cada um com o próprio conhecimento, tendo como produto a ampliação do saber de ambos. A LE constitui, neste contexto, um instrumento real e natural de interação; por meio dela é que se desenvolve todo o processo perceptivo, comunicativo e cognitivo do aprendiz (WEININGER 2001: 49). Com relação aos conteúdos, é de fundamental importância que eles sejam relevantes para o aluno, pois, somente assim, será possível a ocorrência do estímulo e acesso às suas estruturas mentais

já existentes, provocando uma reestruturação efetiva e duradoura em seu sistema de conhecimento. O autor assim descreve o papel do professor de LE hoje:

"Não se trata apenas de transferir conhecimentos, mas sim de construir competências lingüísticas e culturais da LA junto com um letramento cultural, informacional e tecnológico adequado. Para isso, o professor deve escolher os recursos, a linha didática, o ritmo, etc. apropriados para este fim e monitorar o êxito e a progressão de cada aluno (p.57)."

Traçando-se um paralelo entre a citação acima e a realidade verificada nas salas de aula de LE, tanto das escolas regulares de ensino quanto dos cursos livres de idiomas, tem-se a primeira grande situação de conflito para o professor: como é possível escolher recursos, linha didática, estabelecer um ritmo de andamento das aulas que seja adequado para o grupo de trabalho frente à imposição da instituição com relação ao vencimento de conteúdos contidos em um LD pré-estabelecido, a ser trabalhado dentro de uma linha didática muitas vezes rígida e padronizada já adotada pela escola? No caso do monitoramento da progressão individual de cada aluno, este verifica-se bem mais provável de ser atingido pelo professor nos cursos particulares de idiomas, que possuem turmas pequenas, possibilitando um atendimento individualizado, o que não ocorre nas escolas regulares, onde as turmas são constituídas numa média de 35 (trinta e cinco) a 45 (quarenta e cinco) alunos, e tendo as aulas uma duração média de 40 (quarenta) a 50 (cinquenta) minutos. O que se pode constatar é que, no presente momento, o professor se encontra entre as normas educacionais que lhe são impostas pelo sistema, de um lado, e a necessidade latente de um rompimento com tudo o que é institucionalmente pré-estabelecido, de outro, uma vez que a nova realidade global do conhecimento e, portanto, do ensino, demanda um processo de permanente (re)construção de conceitos e significados, que não compreende mais a rigidez e a estagnação contidas nos LDs ainda

hoje utilizados para determinar o que se deve ensinar e aprender. Seguindo sua descrição do atual papel do professor de LE, o autor continua: “O professor não 'ensina' no sentido de passar conhecimento. Ele não 'aplica' um pacote de material didático, mas leva os alunos a interagirem com materiais do mundo real, agora mais ao alcance do que nunca”. (WEININGER 2001: p. 59).

Pode-se dizer, portanto, que numa nova perspectiva de ensino-aprendizagem, professores e alunos compartilham responsabilidades, um interferindo de forma solidária na construção do saber do outro, sendo ambos mutuamente beneficiados. Nessa parceria, não há lugar para hierarquias, autoritarismos ou verdades cristalizadas. É claro que, ao professor, cabe o papel de organizar, planejar e selecionar os procedimentos mais adequados e pertinentes às diferentes situações concretas de aprendizagem, após a observação das necessidades reais de seus alunos com relação à LE em estudo. Aos alunos, cabe o papel de negociar dialogicamente com o professor os objetivos e procedimentos a serem utilizados no decorrer de suas aulas. Segundo VOLPI (2001), a participação direta dos alunos nas tomadas de decisões é importante no sentido de desenvolver neles o senso de co-responsabilidade e de autonomia no processo de aquisição do conhecimento.

A necessidade de se transformar as considerações acima em forma concreta de planejamento e ação em nossas salas de aula, é hoje uma realidade da qual as instituições de ensino – e, sobretudo, os professores - não podem mais se eximir. Contudo, sabe-se também que a resistência a qualquer tipo de mudança em um sistema já consolidado é um fator comum, razão pela qual toda transformação caminha a passos lentos, e não seria diferente ao se tratar de nosso sistema educacional. Mais uma vez, está nas mãos do

professor, em primeiro lugar, ser o agente da mudança, uma vez que é ele o elo e o filtro entre a rigidez de um sistema petrificado e o seu aluno, ávido por vivenciar novas experiências, naturalmente curioso e com um imenso potencial de expressão sufocado pelo hábito do consumo silencioso de verdades previamente estabelecidas, as quais são, na maioria das vezes, para ele irrelevantes.

A ação-transformadora do professor deve se dar, primeiramente, por sua constante atualização com relação às práticas de ensino de línguas, o que pode ser feito através de sua participação em eventos acadêmicos e leituras na área, além da procura por cursos de atualização comumente oferecidos pelas universidades ou iniciativas comunitárias. Em segundo lugar, por sua coragem em subverter as normas e padrões pré-estabelecidos, acreditando em sua capacidade de selecionar e utilizar em sua prática os materiais e métodos que julgar como sendo realmente relevantes para a formação lingüística e cultural do aprendiz na LA e como ser humano crítico e atuante no mundo, mesmo que essas escolhas e adaptações tenham de se dar em um universo restrito, como no caso da obrigatoriedade de adoção de um determinado material ou método, que se sabe ser uma realidade bastante comum na prática docente. Contudo, sempre há espaço para a transgressão, assim como há também para a conformidade e acomodação. É claro que a atitude transformadora pressupõe, além de uma nova postura do professor com relação aos materiais e métodos pré-estabelecidos, uma mudança de perspectiva na forma de enxergar o seu aluno na sala de aula, passando a vê-lo não como um depositário de informações rígidas e pré-concebidas, mas como um parceiro na construção do saber pela ação dialógica, pela constante negociação e reformulação de significados.

Isso implica dizer que, no caso do ensino de uma LE, este não se resume a um saber sobre a língua, como pressupunha o ensino tradicional, calcado fundamentalmente no conhecimento explícito das regras que compunham um determinado sistema lingüístico. Dominar uma língua, além de conhecer suas regras, significa essencialmente ser capaz de utilizá-las a serviço da comunicação efetiva nessa própria língua, habilidade esta que não se adquire no esgotamento do saber explícito de suas estruturas gramaticais. As representações lingüísticas na mente humana, é válido lembrar, se dão por meio de processos explícitos e implícitos, estes últimos constituindo, para muitos autores, a essência, a base do saber lingüístico. Assim, é de fundamental importância que o professor de LE contemple, em sua ação pedagógica, essas duas formas de conhecimento, oportunizando a seus alunos que suas representações mentais se constituam, tanto através de situações de aprendizagem que requeiram uma maior atenção aos aspectos formais da língua, quanto pelo engajamento dos aprendizes em situações comunicativas focalizando o significado. Contudo, em conformidade com o pensamento de FERREIRA (2001) há que se pensar que na prática pedagógica, gramática e comunicação andam juntas, “que a gramática está a serviço da comunicação e não o inverso (p.285)”. Assim sendo, quando se fala em representações explícitas e implícitas no universo da sala de aula, isso não implica pensar uma separação categórica entre essas duas formas de conhecimento, até porque, acredita-se numa relação complementar, cooperativa entre elas.

Muitos são os aspectos aos quais o professor de LE deve atentar no seu fazer pedagógico a fim de que o ensino de uma língua estrangeira possa efetivamente “fazer sentido”, e que ela possa estar genuinamente sendo utilizada para expressar algo de real importância na vida dos aprendizes, sendo um instrumento de “comunicação” e de “construção do seu saber”. Dada a complexidade do papel mediador do professor na

relação que se estabelece entre os aprendizes e a LE que desejam aprender é que se escolheu focalizar este estudo no fazer pedagógico de duas professoras de inglês como LE, atentando, especificamente, para a forma como essas educadoras utilizam, em sua prática, as formas de conhecimento explícito e implícito sob forma de insumo lingüístico para seus alunos. Antes, porém, da descrição e análise dos dados obtidos a partir da observação do trabalho dessas professoras em sala de aula, faz-se necessário informar o leitor sobre os procedimentos metodológicos que nortearam este estudo. É disto que trata o capítulo seguinte.

2 METODOLOGIA

2.1 Metodologia da Pesquisa e Instrumentos de Análise

De acordo com CAVALCANTI & MOITA LOPES (1991), as investigações com relação ao ensino-aprendizagem de línguas costumavam focalizar a sala de aula apenas indiretamente, uma vez que, apoiadas em teorias provenientes da lingüística e da psicologia, tinham por finalidade verificar o produto final da aprendizagem por via de testes de conhecimento lingüístico, após a aplicação de métodos formulados para o ensino de línguas. Tais investigações, portanto, focalizavam os procedimentos que antecediam o processo de aprendizagem e o seu produto final, não constituindo o processo em si, ou seja, a realidade da sala de aula, objeto direto de investigação por parte dos pesquisadores.

A pesquisa etnográfica, que conforme CANÇADO (1994) enquadra-se “dentro de um paradigma qualitativo ou interpretativista de pesquisa”, é um tipo de investigação de bases antropológicas, por incorporar elementos de investigação que são típicos da antropologia, como notas de campo, diários de alunos e/ou professores, entrevistas, questionários, gravação de aulas em áudio e vídeo, documentos, etc. Na pesquisa etnográfica, é comum que o pesquisador-observador utilize para efeito da coleta de dados mais de uma das fontes de informação mencionadas acima, a fim de que possa efetuar a chamada triangulação de dados, ou seja, a mesma situação de observação é estudada a partir de diferentes instrumentos de análise, como notas de campo realizadas pelo observador, somadas à gravação em áudio ou vídeo do mesmo evento observado, juntamente com o depoimento do professor, obtido por meio de respostas deste a um questionário ou entrevista realizados antes ou depois da situação de aprendizagem observada. Esse procedimento é necessário na pesquisa qualitativa a fim de garantir a

confiabilidade na análise dos dados obtidos, dado o caráter subjetivo deste tipo de investigação.

Outra característica importante da pesquisa etnográfica consiste na observação não-estruturada da sala de aula, ou seja, este tipo de investigação tem um caráter essencialmente exploratório, uma vez que não trabalha com a formulação prévia de hipóteses a serem confirmadas ou refutadas, podendo, inclusive, ocorrer modificações quanto aos aspectos a serem investigados no decorrer do estudo. A esse respeito, CANÇADO (op.cit.: 56) afirma que na etnografia há dois princípios básicos: o *princípio êmico*, segundo o qual o observador “deixa de lado visões pré-estabelecidas, padrões de medição, modelos, esquemas e tipologias”, buscando unicamente aspectos considerados relevantes para sua análise a partir das experiências observadas no dia-a-dia da sala de aula; e o *princípio holístico*, de acordo com o qual a sala de aula é examinada como um todo, tendo os aspectos sociais, físicos e pessoais igual relevância para efeito da análise da interação. São os dados apresentados, portanto, que definem os aspectos relevantes a serem estudados pelo pesquisador.

Assim, a pesquisa etnográfica, de natureza subjetiva, parte do princípio de que no contexto social não existe um único significado ou verdade, mas antes, que os sentidos são construídos pelos indivíduos envolvidos em um determinado contexto social, neste caso, o professor de línguas e seus alunos em sala de aula. Estuda, portanto, a interação professor-alunos, ou seja, interessa-se no processo de construção da aprendizagem via interação.

O presente estudo constituiu uma investigação focalizando as formas de ensino explícito e implícito utilizadas por duas professoras de língua inglesa como LE, em uma

escola privada de ensino de idiomas no interior do estado do Rio Grande do Sul. Os grupos investigados cursavam o nível 2 (dois) de um total de 4 (quatro) níveis que compunham o estágio denominado Intermediário no ensino de Língua Inglesa daquela instituição de ensino. As duas turmas eram compostas por adolescentes entre 12 (doze) e 15 (quinze) anos de idade. O número de alunos em cada uma das turmas era 06 (seis). As duas professoras utilizavam o mesmo livro didático (LD) e se encontravam exatamente no mesmo ponto, ambas iniciando a lição 12 (doze).

A pesquisa, de natureza qualitativa ou interpretativista, baseada na observação dos vários aspectos da interação considerados relevantes para a análise, não apresentou, por parte da pesquisadora, a pré-formulação de hipóteses a serem testadas. Ao contrário, como afirma CANÇADO (1994: 56), “essa observação é usada com o objetivo de identificar conceitos relevantes, descrever variáveis, e gerar hipóteses para comprovações”.

Foram utilizados três diferentes instrumentos de análise com o objetivo de realizar a triangulação para a validação dos dados obtidos, o que configura uma prática comum e necessária no tipo de pesquisa aqui realizada, em virtude da natureza interpretativa do estudo. Assim, para a realização das observações, as aulas foram filmadas, a fim de fornecer à pesquisadora uma visão mais totalizadora do ambiente de sala de aula. Três encontros consecutivos foram filmados e observados nos dois grupos, totalizando sete horas e meia de observações realizadas pela pesquisadora. Durante a gravação dos encontros, foram também realizadas anotações de campo, as quais constituem o registro da pesquisadora de como percebeu o contexto de sala de aula e, finalmente, após as observações, as professoras responderam a um questionário a fim de que se pudesse obter dados mais concretos com relação às concepções que elas têm do processo de ensino-

aprendizagem de uma LE, possibilitando à pesquisadora traçar um paralelo entre suas crenças e sua prática em sala de aula. As aulas filmadas foram transcritas para uma análise mais detalhada dos dados.

Importante se faz informar o leitor sobre a ocorrência de uma certa dificuldade com relação ao número de encontros acompanhados pela pesquisadora-observadora (apenas três em cada grupo). Sabe-se que a idéia de se ter a presença de um ser estranho em um determinado ambiente, com o objetivo de observar o que lá se passa, não é geralmente bem aceita, nem pelos alunos, muito menos pelos professores, cujos sentimentos variam desde a insegurança até sensações descritas como de invasão ou mesmo ameaça pela convivência com o pesquisador. Neste caso, pode-se dizer que esses sentimentos foram, não ausentes, mas amenizados, pelo fato de a observadora ser uma figura já conhecida dos alunos e colega das duas professoras, em virtude de trabalhar na mesma escola. Ainda assim, sabe-se que essa situação não é garantia de um maior conforto por parte das professoras, e um período de convívio mais longo para viabilizar uma maior intimidade e confiança mútuas certamente teria contribuído positivamente para o relacionamento entre todos. Contudo, a incompatibilidade de horários constituiu um empecilho real, de forma que somente três encontros foram disponibilizados pela instituição para que a observadora pudesse se fazer ausente de suas aulas a fim de realizar as observações nos dois grupos estudados. Diante dessa realidade, o estudo limitou-se à observação e análise dos fatos, ficando inviabilizada a realização da pesquisa-ação, que promoveria um estudo continuado, engajando as professoras na reflexão crítica e ação transformadora em sua prática pedagógica. Infelizmente, este tipo de dificuldade constitui também um quadro bastante comum na realidade do ensino e da pesquisa em nosso país.

A partir da obtenção dos dados por meio das diferentes formas de observação citadas, foi possível efetuar-se a triangulação, que na pesquisa etnográfica, convém lembrar, significa o uso de diferentes tipos de *corpus* a partir de uma mesma situação-alvo de pesquisa, a fim de atribuir um maior grau de confiabilidade aos dados obtidos pelo pesquisador-observador. Pela triangulação, o mesmo fato é visto sob diferentes perspectivas, diminuindo possíveis desvios que venham a ser cometidos pelo observador, dado o caráter interpretativo da análise.

2.2 Descrição dos Sujeitos da Pesquisa

As duas professoras participantes deste estudo lecionam inglês como LE em uma escola de idiomas da rede privada de ensino em uma cidade no interior do estado do Rio Grande do Sul.

A professora A tem 39 anos e é formada em Letras, Habilitação Português/Inglês, tendo colado grau em 2000. Estudou também em cursos de idiomas por um período de três anos, e atua como professora de inglês nos níveis básico e intermediário desde 1992. Durante a coleta de dados, era aluna de Mestrado, em regime especial, na área de Literatura Comparada.

A professora A afirma participar de seminários, congressos e palestras sempre que há oportunidade, e eventualmente lê artigos ou livros em língua inglesa ou sobre o ensino de LEs.

A professora B tem 25 anos e sua formação universitária é na área de Jornalismo, tendo colado grau em 2000. Sua formação em língua inglesa ocorreu através do estudo em cursos de idiomas, onde permaneceu por oito anos. Em 1996, aprimorou seus estudos na língua inglesa em contato direto com falantes nativos pelo período de um ano, durante um programa de intercâmbio realizado na Nova Zelândia. Durante a coleta de dados, a professora cursava o primeiro semestre da Faculdade de Letras – habilitação em Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa, e lecionava inglês para os níveis básico, intermediário e avançado no curso de idiomas em que foi realizada a presente investigação.

A professora B relatou não participar mais assiduamente em congressos e seminários por razões de ordem financeira, mas considera importante manter-se atualizada, o que faz pela leitura de livros e artigos sobre o ensino de LEs.

Embora a presente investigação tenha tido como foco a forma como as duas professoras utilizaram o conhecimento explícito e implícito em sua prática pedagógica, não havendo, por parte da pesquisadora, a intenção de apresentar um estudo comparativo entre suas ações em sala de aula, a análise dos dados apresentar-se-á sob forma de observações paralelas do desenvolvimento das atividades realizadas por uma e outra, as quais terão um caráter meramente ilustrativo de como suas ações estiveram vinculadas às formas de conhecimento aqui estudadas. A análise do modo como ambas desenvolveram o mesmo conteúdo e atividades propostas no LD adotado pela escola em que lecionam revelaram diferenças significativas com relação à forma de conhecimento privilegiado por uma e outra em sua ação pedagógica.

2.3 A Instituição de Ensino e o Método

O presente estudo foi conduzido, como já referido anteriormente, em um curso livre de idiomas, numa cidade localizada no interior do estado do Rio Grande do Sul. A escola desenvolve suas atividades de ensino de LEs na cidade há mais de quarenta anos, oferecendo, atualmente, cursos de Inglês, Francês e Espanhol. No ensino de língua inglesa, há doze anos utiliza o mesmo material de ensino, *New Interchange: English for International Communication*. O referido material compreende o estudo da língua inglesa do nível iniciante (*beginner*) ao intermediário (*intermediate*), tendo as observações deste estudo sido realizadas em uma turma do segundo semestre de um total de quatro que compõem o chamado nível intermediário. A escolha deste adiantamento deu-se, primeiramente, em razão de que os alunos, neste nível, já são, a princípio, capazes de compreender e utilizar a LA quase que na totalidade do tempo de interação, havendo, portanto, a possibilidade da existência de um ambiente bastante rico em termos de insumo lingüístico e interação na LA, considerados fundamentais para o desenvolvimento da LE por parte do aprendiz. Em segundo lugar, pela curiosidade em descobrir como as professoras deste estudo, frente às suas diferentes formações e experiências com a língua inglesa trabalhariam as formas de conhecimento explícito e implícito, objeto da presente investigação, a partir do uso de um mesmo material didático. Essa curiosidade justifica-se pelo fato de que há uma aparente contradição na filosofia da escola - representada no discurso de sua diretora - que pode tanto contribuir para o desenvolvimento de uma significativa autonomia do professor em sala de aula, quanto para sua total dependência das normas e da rigidez contidas no chamado Manual do Professor. Isso porque, primeiramente, não há por parte da instituição, qualquer tipo de trabalho no sentido de “treinar” os professores para proceder desta ou daquela maneira em sala de aula; são

também muito poucas as reuniões realizadas com os professores (geralmente duas por semestre, para falar sobre alunos com “problemas” e demais assuntos trazidos pelos próprios professores ou pela diretora); os educadores são geralmente selecionados a partir da verificação de seus currículos, e após uma ou duas reuniões com algum professor mais antigo na instituição (no caso, a própria diretora ou a pesquisadora), já acostumado com o “método” (material didático), os novos profissionais seguem para a prática em sala de aula, e sua permanência na instituição passa a depender da aceitação do professor pelos alunos e do rendimento dos aprendizes no decorrer do semestre. A única cobrança efetiva feita aos professores por parte da instituição é o cumprimento das oito unidades previstas no LD para cada semestre, juntamente com a realização dos testes correspondentes. Se, por um lado, esta filosofia baseada unicamente na confiança que a diretora deposita na capacidade individual dos professores pode representar um grande risco para a instituição, por outro lado os professores vêm-se diante de um grande desafio a cada dia, pois sabem que deles dependem seu sucesso e conseqüente permanência na instituição. Ou seja, ao mesmo tempo em que a instituição impõe um método de ensino via material didático (e correspondente manual do professor), o professor é livre na forma de aplicação deste método, quer dizer, há um espaço concedido para a reflexão, a crítica e a autonomia nas tomadas de decisões do professor ao longo de sua prática pedagógica. Ele pode inovar, substituir, suprimir, enfatizar este ou aquele aspecto dos conteúdos trabalhados, como pode também simplesmente seguir os passos da receita didática contida no manual do professor, com todas as suas fórmulas que garantem a aplicação eficaz do método. Por essas razões é que se acreditou em práticas pedagógicas diferenciadas entre as duas professoras e que, se houvesse, poderiam ainda estar relacionadas às suas diferentes formações profissionais.

O LD utilizado pela escola constitui um material de procedência estrangeira, inserido na abordagem comunicativa de ensino, em que o conteúdo apresentado é organizado dentro de situações comunicativas pertencentes à realidade vivida pelos alunos, relacionadas à escola, vida social, lazer e trabalho. De acordo com o propósito do material, os aprendizes são expostos a situações naturais de uso da LE, personalizando os conhecimentos que lhes são apresentados e utilizando-os para a expressão de seu próprio conhecimento, experiências e idéias. De acordo com a descrição dos autores do material, a gramática – “vista como componente essencial da proficiência e competência em segunda língua e em língua estrangeira - é sempre apresentada comunicativamente, com atividades controladas com base na acuidade levando à prática comunicativa com base na fluência”, havendo uma ligação entre a forma gramatical e a função comunicativa. (RICHARDS, HULL & PROCTOR, 1997: iv). Os aspectos lingüísticos são apresentados de forma gradual, numa perspectiva cumulativa de aquisição do conhecimento.

A descrição contida nas páginas introdutórias do LD utilizado pelas professoras indica, pelo menos teoricamente, a possibilidade de se trabalhar tanto o aspecto comunicativo da linguagem quanto o gramatical, enfatizando a comunicação como principal propósito do método, e atribuindo ao ensino da gramática um papel de grande relevância no sentido de viabilizar uma melhor comunicação entre aqueles que desejam aprender a língua inglesa como LE, desenvolvendo a proficiência e a fluência lingüística nesses indivíduos, partindo do ensino e treino controlado das estruturas para posterior prática comunicativa em LE, por meio de atividades em que os aprendizes possam utilizar os conhecimentos adquiridos na expressão de suas próprias opiniões e vivências. Assim, o LD parece proporcionar aos estudantes, através das diferentes atividades propostas, o acesso destes a ambas as formas de conhecimento: explícito, através da análise consciente

das estruturas lingüísticas, sempre estudadas dentro de contextos comunicativos relacionados à realidade dos aprendizes, e implícito, pois há a preocupação de engajar os alunos em atividades que lhes permitam apropriar-se das estruturas lingüísticas apresentadas e praticadas para expressarem sua subjetividade, num processo gradual de diminuição do controle sobre a prática dos aprendizes em direção ao uso autônomo dos conhecimentos por eles adquiridos.

Na descrição do material que constitui o Manual do Professor, por outro lado, é evidente o caráter autoritário do material, cujas “sugestões detalhadas de como utilizar o método” (op.cit.: iii) compreendem, além de perguntas introdutórias que o professor deve fazer aos alunos em cada atividade e os passos a seguir na orientação e realização de todas elas, exercícios “extras” e atividades lúdicas “opcionais”, respostas de todas as atividades do livro texto e do livro de exercícios e ainda, testes elaborados para a verificação de desempenho dos aprendizes, os quais devem ser aplicados ao final de cada quatro unidades, todos eles também com respostas. O manual do professor, portanto, é um guia passo a passo que, por si só, garante o sucesso do método, desde que seguido pelo professor de acordo com as orientações fornecidas.

A presente pesquisa, portanto, buscou investigar como as duas professoras atuaram em sala de aula com relação ao uso das formas de conhecimento explícito e implícito, visto que, apesar da obrigatoriedade de uso de um determinado material didático, havia espaço, concedido pela instituição, tanto para a prática reflexiva, crítica e autônoma, como para o trabalho cerceador, autoritário e dependente, em que a voz que determina o que se pode e deve ensinar e aprender é a voz do autor, via LD, cabendo aos professores a tarefa de

executar as atividades exatamente como são propostas pelo manual, enquanto aos alunos, cumpre assimilar o conhecimento que lhes é apresentado em sala de aula.

Feitas as devidas considerações com relação ao tipo de investigação aqui realizada, instrumentos de análise utilizados para a coleta de dados, bem como a descrição das professoras-sujeito da pesquisa e caracterização da instituição de ensino onde atuam e do material utilizado por elas no seu fazer pedagógico, passa-se, a seguir, à descrição e análise dos dados obtidos através das observações realizadas.

3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

As observações realizadas nos dois grupos investigados permitiram identificar, desde o primeiro encontro com cada uma das turmas, uma sensível diferença com relação à forma de proceder das duas professoras em sala de aula. Como já mencionado, os dois grupos estavam iniciando a mesma unidade do livro texto, cuja função comunicativa referia-se à descrição de eventos passados e experiências passadas recentes, sendo o estudo gramatical centrado nas formas de passado simples (*simple past*) e passado contínuo (*past continuous*), no primeiro ciclo³, e presente perfeito contínuo (*present perfect continuous*), no segundo.

Embora ambas as professoras tomassem o LD como base para o desenvolvimento de todo o trabalho em sala de aula, ficou evidente que a professora A conduzia suas aulas partindo e utilizando-se sempre do que propunha o LD, de acordo com sua seqüência e fiel às instruções contidas no manual do professor, enquanto a professora B buscava, em todas as atividades propostas, inseri-las, primeiramente, no contexto de vida de seus alunos, promovendo o engajamento e a interação de todos através do uso da LA e dos conhecimentos apresentados para comunicar suas experiências, opiniões e idéias, sendo o LD uma espécie de suporte, usado para exercitar ou consolidar os conhecimentos, quando estes já eram do conhecimento dos aprendizes.

Com relação ao código utilizado em sala de aula, a professora A utilizava a LE, mas efetuava seguidamente a mudança de código, para traduzir o significado de determinadas palavras ou fornecer explicações aos alunos, quando se via

³ Cada unidade do livro-texto é dividida em dois ciclos, cada um deles apresentando um diálogo que introduz o foco gramatical a ser estudado logo a seguir.

impossibilitada de fazê-lo utilizando a LA. Os aprendizes, por sua vez, utilizavam sua LM espontaneamente, evitando usar a LA, utilizando-a somente por insistência da professora. Quando comunicavam-se em LE, percebia-se uma grande dificuldade entre os aprendizes em construir os enunciados: mostravam-se inseguros e muitas vezes incapazes de formular seqüências compreensíveis sem que houvesse a intervenção da professora, ora para auxílio com relação ao léxico, ora com relação às estruturas corretas para comunicar suas mensagens.

No grupo da professora B, ao contrário, o código utilizado pela professora era essencialmente a LA, salvo raríssimas exceções em que a professora utilizou a LM para alguma tradução de vocabulário, após tentar explicá-lo em inglês e não conseguir se fazer compreender, ou quando não encontrava uma forma de explicar os termos solicitados através da LE. Os alunos utilizavam os dois códigos em sala de aula, mas sempre que solicitados ou lembrados pela professora de que deveriam usar a LA para se comunicar, passavam a utilizar a LE, mostrando-se confortáveis com relação ao uso da língua inglesa em sala de aula, na maioria das vezes não apresentando problemas em se fazerem compreender, embora tenham sido observadas inadequações de ordem estrutural, sobretudo com relação à utilização correta dos tempos verbais.

Percebeu-se, já no primeiro dia, que a forma com que ambas desenvolveram os conteúdos propostos no material didático tiveram muitos pontos divergentes, que revelaram profundas diferenças em suas concepções do que significa ensinar e aprender uma LE, o que pôde ser confirmado através de seus depoimentos pessoais.

Tomando o objeto da presente investigação - o uso do conhecimento explícito e implícito pelas professoras - os trechos analisados a seguir têm por objetivo demonstrar como suas concepções com relação ao uso dessas duas formas de conhecimento se relacionaram com sua prática pedagógica, ao longo das diferentes atividades e situações de aprendizagem que se proporcionaram no decorrer das aulas observadas.

3.1 O Implícito e o Explícito na Percepção das Professoras

Partindo de seus depoimentos pessoais, ao serem indagadas com relação à forma de conhecimento que privilegiavam em suas aulas, as duas professoras mostraram preocupações bastante distintas ao justificarem o privilégio pela utilização de uma ou outra forma de conhecimento em sua prática pedagógica. Conforme suas declarações:

Professora A:

“Durante minhas aulas é mais comum a ocorrência de aprendizagem explícita, visto que utilizo o livro didático referente ao método do curso, o qual, além de uma abordagem comunicativa, apresenta também focos gramaticais. Na medida do possível e da receptividade da turma tento estimular meus alunos a utilizarem a LE o máximo possível, por exemplo, quando falam entre si sobre assuntos pessoais, quando fazem perguntas ou quando proponho algum assunto diferente”.

Professora B:

"Durante as aulas procuro incentivar mais a questão implícita, visto que, em um momento de comunicação verdadeira (por exemplo, em contato direto com um *'native speaker'*), o que realmente faz a diferença é o fato de o aluno conseguir comunicar-se, ou seja, compreender e se fazer entender. No entanto, existem momentos em que a aprendizagem explícita se faz necessária visto que a língua, seja ela qual for, é decorrente de uma estrutura, que também deve ser adquirida (para que os códigos que compõem a fala se encaixem o mais perfeitamente possível)".

Analisando primeiramente a resposta fornecida pela professora A, parece que ela estabelece uma relação um tanto dicotômica ao associar o ensino explícito, privilegiado por ela, ao uso do LD, enquanto o estímulo à interação em LE fica reservado aos momentos em que os alunos não estão utilizando o livro (quando falam entre si sobre assuntos pessoais, quando fazem perguntas ou quando a professora propõe algum assunto diferente). O depoimento da professora faz parecer que o LD tem por função exclusiva proporcionar aos alunos o estudo formal sobre a língua, ficando o aspecto comunicativo da linguagem reservado aos momentos em que o LD não é utilizado, porém, “dentro do possível e da receptividade da turma”, ocupando um espaço secundário na aula da professora. Ao mencionar que o LD, “além de apresentar uma abordagem comunicativa, apresenta também focos gramaticais”, a professora parece revelar uma concepção separatista entre forma e significado, como se não houvesse uma relação de interdependência entre ambos, no sentido de que a gramática deve ser ensinada de forma a servir à comunicação, como propõe a abordagem comunicativa de ensino. Schmidt (1995), ao referir a abordagem comunicativa, afirma que esta focaliza o conteúdo, mas valoriza o estudo dos aspectos formais da língua dentro de um contexto de interação com foco no significado (ver as considerações do autor já citadas na p. 43 deste estudo). Essa maneira dissociada de considerar a forma e o significado lingüísticos vai se evidenciando ao longo do trabalho da professora, como será possível perceber no decorrer da análise.

A professora B, por sua vez, parece ter mais clara a noção de língua como comunicação, tanto que afirma privilegiar o saber implícito, e justifica sua escolha com base na crença de que saber uma língua significa, primeiramente, “compreender e se

fazer entender”. Contudo, considera que o estudo da gramática é também importante, por ser também constituinte da linguagem, e seu conhecimento proporciona ao aprendiz uma melhor estruturação das idéias, ou “encaixe”, como sugere a professora. Para ela, portanto, ainda que vincule o estudo da língua à capacidade do aprendiz de compreender e se fazer entender, o estudo da forma ocupa um papel relevante em sua prática, porém, não isoladamente, mas no sentido de servir à comunicação.

Vejamos agora, como as percepções que as professoras têm de sua ação pedagógica se relacionaram com os eventos de aprendizagem que foram conduzidos por elas. É importante salientar para o leitor, contudo, que embora a forma de explanação dos eventos de aprendizagem possam remeter a uma idéia de um estudo comparativo entre as práticas das duas professoras, este não é o objetivo deste trabalho. A apresentação paralela da prática de uma e outra no desenvolvimento das mesmas atividades busca tão somente mostrar como as formas de conhecimento explícito e implícito, foco deste estudo, são articuladas por elas. Ao longo das descrições o leitor perceberá como os procedimentos de uma estão muito mais vinculados ao ensino explícito das regras e da noção de língua como forma, como um objeto distante a ser apreendido pelos alunos, enquanto a prática da outra enfatiza o aspecto comunicativo da linguagem, oportunizando aos aprendizes um número bem maior de situações de aprendizagem implícita, pelo fato de a professora, nas diversas situações de aprendizagem propostas, engajar os alunos em situações comunicativas reais e relevantes, ainda que o ensino explícito e consciente das regras ocupe também um espaço expressivo em suas aulas.

3.2 A Prática das Professoras A e B

Ao introduzir o tópico da unidade, o LD apresenta duas personalidades famosas através de textos que narram suas histórias pessoais e os feitos que as tornaram mundialmente conhecidas. O manual do professor sugere que a atividade seja introduzida através de quatro perguntas que deveriam ser feitas aos alunos: “Think of a famous person who is considered successful worldwide. Who is it? What has he/she done to become famous? What is one accomplishment that you admire? Do you respect that person's success?”

A professora A, ao introduzir a unidade, seguiu as instruções contidas no LD, escrevendo três das quatro perguntas sugeridas no quadro, porém, modificando a última pergunta para “Do you admire that person?” Os alunos foram orientados a se reunirem em grupos para “pensarem” juntos em alguma personalidade famosa, porém, sem revelar à professora sua identidade:

- 10 I am going to ask you to:: think about...
 ahn... famous persons ok don't look the
 book think about a famous person it can
 be in pairs or groups ok? it can be a a
 singer, an actress or so on... a famous
 person that you like... you three
 ((apontando)) and you in pairs please
 think about a famous person.
- 11 ((alunos trocam olhares e
 riem))
- 12 ((professora levanta)) don't tell ME OK?
 think about...
- 13 G: Osama Bin Laden ((risos))
- 14 do you like Osama Bin Laden?
- 15 G: yes
- 16 Yes? do you admire him?
- 17 G: yeah
- 18 yeah? you too? do you agree with

they? ((vira-se para o quadro e escreve
3perguntas enquanto os alunos
permanecem em silêncio)) ok? not yet?
((silêncio)) ok? who is it?

Embora a intenção da professora tenha sido provavelmente motivar os alunos a interagir nos grupos, escolhendo juntos uma personalidade a respeito de quem pudessem trocar idéias - razão pela qual havia três perguntas escritas no quadro -, fica claro que houve uma falha na instrução, que teve como resultado o total desinteresse e falta de iniciativa de alguns alunos no sentido de realizar a atividade. Os aprendizes absolutamente não interagiram durante o tempo destinado a este fim, como se não compreendessem exatamente o que deveriam fazer. Olhavam-se e riam, enquanto a professora atendia o outro grupo, que a chamara para maiores explicações.

Chegado o momento da troca de idéias no grande grupo, observou-se que a discussão era centralizada nos questionamentos conduzidos pela professora, que dirigia aos alunos um número muito grande de perguntas fechadas, a exemplo da terceira pergunta escrita no quadro, modificada por ela própria. Os alunos, durante a interação no grande grupo, limitavam-se a responder “yes”, “no”, “so-so”, sem que fossem estimulados a dar continuidade às suas considerações, como mostra a seqüência abaixo:

- | | | |
|----|--|--------------|
| 29 | yeah? and you, do you like football
do you like soccer? | |
| 30 | | R: so-so |
| 31 | so-so and you?... do you like? | |
| 32 | | G: yeah. |
| 33 | and you did you think about a
famous person?
((dirigindo-se ao outro grupo)) | |
| 34 | | E: yeah. |
| 35 | yeah? who is it? | |
| 36 | | GI: Ronaldo. |
| 37 | Ronaldo? It's a soccer player too? | |

- 38 GI: um-hum
 39 yeah? uau... it isn't a creative... do
 you admire that person? ... Eduardo
 40 E: yeah
 41 ((olha para outra aluna do grupo))
 do you like football .. soccer do you
 like?
 42 A: ((aluna responde com a
 cabeça que mais ou menos))
 43 do you like to watch on TV?
 44 A: no

Como se percebe, o tipo de perguntas feitas aos alunos não proporcionava a expansão dos tópicos, ficando a interação restrita a perguntas fechadas, dirigidas sempre pela professora, com respostas reduzidas fornecidas pelos alunos, sem que fosse possível encadear uma seqüência interativa de real relevância, que motivasse um maior engajamento dos aprendizes na atividade. Esse tipo de interação certamente acabou por condicionar os alunos, tornando-os acostumados a responder somente aos questionamentos conduzidos pela professora que, não tendo por hábito a elaboração de perguntas abertas que expandissem os tópicos abordados, não provocava a reflexão e a real formulação de conceitos e expressão de idéias por parte de seus alunos. Essa forma de proceder acabou por configurar na atividade anteriormente descrita, uma oportunidade perdida de um momento de interação genuinamente comunicativa entre a professora A e os aprendizes. Após este primeiro momento, os alunos passaram então à leitura dos textos contidos no LD, que falavam a respeito da apresentadora Ophra Winfrey e do empresário Bill Gates.

Os dois textos foram lidos por alunos diferentes, em voz alta, enquanto a professora, ao final de cada frase ou parágrafo, retomava o texto para checar as dúvidas referentes ao vocabulário, ora utilizando a LA, ora a LM. Por vezes, os textos eram interrompidos pela professora sem que os alunos tivessem sinalizado a dúvida, causando

muitas quebras na leitura para explicações desnecessárias, inclusive de ordem estrutural, enfatizando o aspecto formal num momento em que o foco deveria estar na compreensão do significado. O trecho abaixo, em que a aluna faz a leitura sobre Bill Gates ilustra este fato:

- | | | |
|----|---|---|
| 91 | | R: richest businessman in the world worth twenty billion dollars. |
| 92 | do you know businessman? what is Bill Gates?
Deisi o quê? fala... | |
| 93 | | D: homem de negócios |
| 94 | homem de negócios the richest do you know richest? what is... ok? o homem mais rico do mundo the richest ... it's a superlative ok? | |

Feita a leitura do texto, a professora imediatamente passou à primeira de duas questões de compreensão sugeridas no LD, de acordo com a qual os alunos deveriam comentar sobre o feito mais impressionante de cada uma das personalidades apresentadas. Ambos os alunos designados pela professora responderam ao questionamento lendo trechos dos textos, enquanto a professora tecia comentários pessoais sobre os trechos lidos pelos alunos:

- | | | |
|-----|--|---|
| 100 | what do you think is the most impressive...accomplishment about Ophra or William? | |
| 101 | | M: pode ser do William ((lendo)) wrote the first computer language for personal computers |
| 103 | yes because he was very young and he doesn't finish the/the university and ... his accomplishment is very important... | |
| 104 | | M: very very |

105 very very ... and you Ana?
 what do you think about... about
 Ophra?

106 A: ((lendo)) after several years
 formed
 a company and bought her own
 show

107 it's terrific ok... this
 accomplishment is terrific because
 I I I don't know I heard something
 about her ahn... I think she was
 very poor she didn't study and
 now she is ahn... the richest
 ahn...

Alguns comentários devem ser feitos com relação à forma como a leitura introdutória da unidade foi conduzida pela professora A. Primeiramente, sabe-se que o ato de ler é uma prática que requer a atenção focalizada do aluno e um certo tempo disponibilizado a este fim, para que ele possa concentrar-se e ativar seus esquemas mentais, os quais irão interagir com os conhecimentos novos contidos no texto a fim de que ele possa efetuar a compreensão pela construção de seus próprios significados. A leitura em voz alta, sobretudo em LE, como no caso em questão, além de ser, por si só, mais difícil à compreensão do aluno pela barreira imposta pela própria língua, ainda demanda do aprendiz uma atenção extra dedicada à pronúncia correta das palavras do texto, de forma que, neste caso, a compreensão, que deveria ter sido o objetivo primeiro da leitura, acabou por ficar comprometida. Além disso, as várias interrupções feitas durante a leitura dos textos provocaram a perda do encadeamento das informações. Como resultado, os alunos mostraram-se incapazes, na atividade seguinte, de expressar sua compreensão sem recorrer à leitura dos textos para responder às informações solicitadas pela professora, ou seja, mais uma vez uma atividade que deveria ter tido como foco a compreensão do significado para posterior troca de informações foi

prejudicada, resumindo-se, para os alunos, a um exercício de identificação linear de informações contidas no texto.

Em seu depoimento, a professora A revelou algumas inseguranças com relação ao desenvolvimento da comunicação em sala de aula, atribuindo sua dificuldade à sua formação dentro de um modelo tradicional de ensino. Conforme suas palavras:

“Aprendi e comecei a lecionar a LE com a abordagem gramatical e confesso que tenho alguma dificuldade em conduzir a aula totalmente no aspecto comunicativo. Tenho dúvidas em como abordar e desenvolver o conteúdo. Neste sentido, o LD é de grande valia para mim. Também tenho dificuldade em lidar com o fracasso ou desinteresse do aluno, tornando-me às vezes obsessiva em reverter a situação, e culpada ou incapaz de despertar o interesse do aluno.”

Suas palavras confirmam o pensamento de BORTOLOTTI (1998: 24), segundo a qual o método passa a ser legitimado como veículo de mediação, personalizado na figura do professor, entre o conhecimento a ser adquirido e os alunos que devem apropriar-se desse conhecimento. Conforme suas palavras:

“A relação professores/alunos e objeto de conhecimento intermediada por um método 'dado e estático' se faz por um tipo de discurso que isenta quem o executa da responsabilidade de 'saber fazer', já que se constitui num modelo de ação construído fora, e que se impõe a partir de sua aceitação. Para obter sucesso basta ao professor seguir passo a passo a ação pedagógica.”

A professora B introduziu a mesma atividade pedindo que os alunos pensassem em alguma personalidade famosa e após escrever no quadro as três primeiras perguntas sugeridas no manual do professor, solicitou aos alunos que utilizassem tais perguntas como um roteiro para escrever sobre a personalidade escolhida, porém ocultando sua identidade. Após escreverem suas frases, a professora, então, recolheu os textos

produzidos pelos alunos, pediu que levantassem de suas cadeiras e colou os textos aleatoriamente em suas costas, de forma que cada aluno deveria circular pela sala, fazendo perguntas aos demais colegas a fim de descobrir a própria identidade.

A atividade proposta pela professora B foi mais eficiente no sentido de promover a interação entre os aprendizes, uma vez que se estabeleceu uma relação de interdependência entre eles, que necessitavam da cooperação uns dos outros a fim de efetivamente realizarem a tarefa com sucesso. Contudo, a atividade foi dificultada pelo fato de que as respostas às três perguntas sugeridas no quadro pela professora foram insuficientes para promover descrições mais completas, e nem todas as identidades foram facilmente descobertas. Mesmo assim, percebeu-se um total entrosamento entre os alunos, que desenvolveram a atividade de forma descontraída e colaborativa, utilizando a LE na interação, sem a necessidade da intervenção da professora, o que contribuiu também para o desenvolvimento da autonomia dos alunos na utilização da LE em sala de aula.

Após essa atividade, a professora B indagou aos alunos sobre as duas personalidades dos livros e após algumas trocas de informações, passou-se à leitura dos textos contidos no LD. A forma como a professora B conduziu a realização da leitura da atividade introdutória não será possível descrever detalhadamente, em razão de um problema ocorrido com a fita de vídeo neste trecho.

Como se percebe, ambas as professoras tomaram por base as instruções contidas no manual do professor para a realização da atividade introdutória aos textos de apresentação do tema da unidade. A professora A seguiu os passos contidos no manual,

acreditando, como afirma BORTOLOTTI (1998), na segurança e eficiência do método, visto que este constitui uma fórmula de como proceder com os alunos a fim de garantir resultados. Ao utilizar um determinado método, afirma a autora, o professor passa a ser uma espécie de “conselheiro de um programa que deve ser seguido” (p. 23), e o método é um “guia”, um “manual didático” utilizado pela escola como veículo de mediação entre o conhecimento a ser adquirido (objeto) e os aprendizes (sujeitos). O fato é que, na atividade descrita anteriormente, os resultados ficaram longe de se poder considerar satisfatórios, e o que deveria ter sido um momento de prática comunicativa, tornou-se uma atividade sem qualquer valor significativo para os alunos.

No grupo B, ao contrário, parece ter havido uma preocupação prévia por parte da professora com relação à motivação e interesse da turma diante da atividade proposta pelo manual - o que demonstra sua postura crítica diante do material utilizado - de forma que ela utilizou as mesmas perguntas nele contidas, porém como ponto de partida para a elaboração de uma atividade diferenciada que, além de fugir de um padrão já estabelecido e previsível aos alunos, mostrou ser mais eficaz no sentido de engajá-los numa interação genuinamente comunicativa e colaborativa, uma vez que a fonte de todas as informações trocadas entre eles eram provenientes dos textos produzidos pelos próprios alunos e lidos por seus companheiros; e autônoma, pois dispensava a intervenção da professora na execução da tarefa.

A professora B, em seu depoimento com relação à obrigatoriedade de usar um determinado LD, seguir ou não a seqüência nele prevista, e a possibilidade de trazer para a sala de aula outros materiais e atividades afins, assim respondeu:

“Não ((não segue a seqüência proposta pelo LD)). O material deve ser usado, no entanto, a forma como ele será apresentado fica a critério do professor, desde que este cubra os tópicos previstos no material. (...) Em geral, utilizo atividades que realmente complementem o assunto abordado no LD ou que sejam afins. Sempre procuro utilizar outros materiais pois me preocupo em manter a aula o mais dinâmica possível, mas mantenho como linha (direção) o andamento do livro”.

Foi possível perceber entre a professora B e seus alunos um entrosamento maior, e uma preocupação com cada aluno em sua individualidade, a qual foi além dos limites de uma relação “contratual” que se estabelece na sala de aula como um local formal de aprendizagem, onde cabe ao professor ensinar e ao aluno aprender os conteúdos previstos em um material didático a ser desenvolvido ao longo de um semestre. A professora B mostrou-se sempre atenta com relação ao que se passava com seus alunos individualmente, e esta preocupação desencadeava, entre ela e os aprendizes, situações comunicativas reais, relevantes e espontâneas, ou seja, ela promovia o engajamento de seus alunos na construção do próprio conhecimento, estimulando-os a usar a LE para a comunicação de sua própria subjetividade e, ao mesmo tempo, oportunizando o aprendizado de formas de expressão em LE não previstas em um conteúdo pré-determinado, mas importantes para o que eles queriam comunicar no momento da interação. Um exemplo é a seqüência abaixo, em que um diálogo em LE ocorreu espontaneamente, a partir da observação, por parte da professora, de que uma de suas alunas havia chegado um pouco triste na sala de aula:

- | | | |
|----|--|------------------------------------|
| 01 | how are you people? | |
| 02 | | AP: ((responde desanimada)) fi::ne |
| 03 | why what happened? what's the problem? | |
| 04 | | AP: I don't know |
| 05 | you don't know? no it must have something going on what is going on? | |
| 05 | | AP: oh because I have a test today |

- 06 you have you HAD a test today
 07 AP: yeah I had a test today and ... ai
 não sei como é que é eu não me saí
 muito bem
- 08 ah and I didn't go very well... so
 you didn't go very well? and what
 kind of test/what subject was it?
 09 AP: math
- 10 math/oh ok I don't blame
 you math is something quite
 difficult... and you people
 how are you? Alessandra...

O tipo de situação descrita acima constitui o ambiente ideal para que a aquisição do conhecimento se dê por processos mais implícitos, ou como postula SCHMIDT (1994), para que a aprendizagem incidental ocorra, uma vez que, nesses momentos, o foco da atenção está situado no conteúdo significativo das mensagens, e não nos mecanismos formais através dos quais estas são vinculadas. Também Krashen afirma que é através do engajamento dos aprendizes em situações genuinamente comunicativas que eles têm a oportunidade de realmente adquirir a língua, uma vez que não estão interessados em estudar deliberadamente suas formas, mas antes, e fundamentalmente, usar a LE para a troca de informações que sejam, para eles, significativas.

Uma situação potencialmente comunicativa, a partir de um fato ocorrido com um dos alunos, ocorreu também no grupo da professora A. Era o início da aula, a professora perguntava sobre o final de semana dos aprendizes e um deles havia chegado de uma viagem. A interação assim ocorreu:

- 01 so-so? ((olha para E)) and you? did
 you travel?
 02 E: ((sinaliza que sim com a cabeça))
 03 yeah? I know...
 04 M: where?
 05 E: Gramado

- 06 Gramado? did you go to Gramado?
it was good?
- 07 E: hum?
- 08 it was good there?
- 09 M: it was good?
- 10 E: ((sinaliza que sim com a
cabeça))
- 11 G: good or bad?
- 12 last class we stopped on page
73... am I right?... did we
correct the exercise A? yes or
no?

No diálogo acima, percebe-se, novamente, a dificuldade da professora A em explorar e engajar todos os aprendizes na situação de comunicação efetiva que se proporcionou na sala de aula, visto que a cidade visitada por E é uma cidade turística, sobre a qual os demais alunos poderiam perguntar e até mesmo fazer comentários pessoais, relacionados com suas experiências, dada a alta probabilidade de também já terem visitado a cidade em questão. Observe-se que o aluno M é quem primeiramente indagou sobre o local da viagem, engajando-se no diálogo iniciado entre a professora e o aluno E. A professora, porém, ao dar continuidade à interação, elaborou, mais uma vez, uma pergunta fechada, além de mal formulada estruturalmente, e que foi repetida por M, enquanto E, sem ser devidamente estimulado a se expressar por meio da LE, fez-se entender apenas por meio de sinalizações gestuais. Outro aluno, G, procurou ainda fazer com que E respondesse por meio da LA, embora utilizando um tom sarcástico, claramente perceptível na gravação em vídeo, mas que não deixou de revelar sua percepção de que E estava evitando usar a LE. A professora, porém, encerrou a interação, pedindo que os alunos abrissem os livros a fim de retomar as atividades do ponto em que haviam parado na aula anterior.

Com relação à forma com que abordaram os aspectos gramaticais, ambas as professoras mostraram-se coerentes com os depoimentos dados inicialmente, ou seja, a professora A abordou a gramática de forma explícita, por meio de explicações essencialmente estruturais e mostrando alguma dificuldade em relacionar e conseguir que seus alunos estabelecessem relações entre as estruturas apresentadas e os correspondentes contextos de uso. A professora B foi também explícita, mas tinha sempre a preocupação de primeiramente fazer com que os alunos compreendessem as diferentes situações de uso da língua que requeriam uma ou outra estrutura, partindo da situação para a escolha da forma gramatical que melhor cumprisse a função comunicativa desejada.

O LD utilizado pelas professoras, em cada um dos dois ciclos que compõem uma unidade, apresenta sempre um diálogo que tem por função introduzir o novo ponto gramatical a ser estudado, dentro de um contexto comunicativo, além de expressões lingüísticas tipicamente utilizadas na situação apresentada. No segundo ciclo da unidade observada, o diálogo tinha por função introduzir o presente perfeito contínuo (*present perfect continuous*). A atividade seguinte, o *Grammar Focus*, é sempre subsequente aos diálogos, e constitui uma explicação gramatical baseada em exemplos retirados dos textos, seguida de dois exercícios: na atividade aqui analisada, o primeiro exercício, controlado, tinha por objetivo completar perguntas e respostas que constituíam pequenos diálogos, praticando a nova estrutura; o segundo, que apresentava um menor grau de controle, solicitava aos aprendizes que repetissem as perguntas contidas em cada um dos quatro diálogos que compunham a tarefa, desta vez dirigindo-as a algum colega que deveria respondê-las fornecendo informações pessoais, de acordo com sua

realidade. A seguir, será mostrado como as professoras A e B desenvolveram esses dois momentos com seus grupos.

A professora A iniciou sua aula solicitando de seus alunos a entrega de uma tarefa designada para casa. Após este momento, a professora assim conduziu a atividade referente ao diálogo em questão:

19 ok ... I want the homework to the next class ok?... open your books on page 75 please we are going to listen the conversation number 7 ok? Pete and Joan are talking about ... ((risos pois a janela abriu-se sozinha)) let's listen the conversation... ok? now Guilherme please... pay attention ok? try to listen the conversation without look the book ok? try understand the conversation between Pete and Joan... let's see ((toca a fita - todos os alunos estão com os livros abertos e lêem o diálogo)) ok did you get anything? ... no? what are they talking about?⁴

20

R: about your jobs

21 about their jobs and money and studying... ok? now you can read ok? ((toca a fita novamente, pára ao final da 1ª frase, repetindo-a)) hey Joan I haven't seen you in ages... what have you been doing lately... do you understand the sentence?

22

R: lately

23 lately? Recently

⁴ Como pode-se perceber, a professora A apresenta problemas de competência lingüística em sua fala, o que representa uma possibilidade de que seus alunos venham a adquirir aspectos lingüísticos considerados gramaticalmente inadequados, a exemplo da seqüência nº 08-09, pág. 87, em que o aluno repete a pergunta mal formulada pela professora. Contudo, esta é uma questão que foge ao escopo deste trabalho, de forma que não será aqui abordada detalhadamente.

A professora A, ao introduzir o diálogo aos seus alunos, não contextualiza previamente a atividade, dizendo apenas que eles passariam a ouvir um diálogo entre *Pete* e *Joan*, e que deveriam tentar compreendê-lo, ou seja, os alunos partiram para o exercício auditivo sem qualquer subsídio que lhes permitisse antecipar o conteúdo do que iriam ouvir.

A contextualização de qualquer atividade e, especialmente, de uma atividade auditiva, é fundamental para que os aprendizes possam ter um melhor aproveitamento na realização da tarefa. As atividades de *listening comprehension* representam sempre um desafio a mais para os aprendizes que, sem dominar a LE, esbarram em uma série de dificuldades, como por exemplo, com relação à identificação de palavras no encadeamento das falas, as quais são apresentadas geralmente num ritmo bem mais acelerado do que aquele a que os alunos estão acostumados através da fala de seus professores em sala de aula, além de problemas com relação às palavras e estruturas sintáticas novas, que contribuem para dificultar a compreensão das mensagens. Assim, além do estímulo ao conhecimento prévio do aluno, que aciona seus esquemas mentais e lhes possibilita algum tipo de antecipação do conteúdo do que irão ouvir, a contextualização tem por finalidade direcionar a prática da compreensão auditiva, no sentido de estabelecer um propósito, e ao mesmo tempo delimitar o tipo de informação a que os alunos devem dirigir sua atenção, de forma a evitar que se concentrem em aspectos irrelevantes que não constituam o objetivo da tarefa proposta (LUCAS, 1996).

Mais ainda, e este é o ponto que mais interessa a essa investigação, a contextualização de qualquer atividade constitui sempre uma oportunidade para que professores e alunos possam desenvolver práticas interativas reais e relevantes, fazendo

da sala de aula um lugar onde o conhecimento possa ser construído natural e espontaneamente, via a utilização da linguagem como ferramenta legítima de comunicação das próprias experiências e idéias, através da personalização das situações apresentadas, sendo este o ambiente ideal para o desenvolvimento do conhecimento implícito.

O que ocorre, na atividade em questão, e que constituiu o grande equívoco cometido pela professora, é que o diálogo não deveria ser, a princípio, um exercício de *listening comprehension*; ao contrário, o objetivo de tal atividade era claro e específico: visava a introdução de uma nova estrutura gramatical que sequer foi abordada pela professora naquele momento. Por outro lado, como atividade de *listening comprehension*, aparentemente pretendida pela professora, em razão da falta de informações prévias que melhor preparassem os alunos para a execução da tarefa, esta acabou sendo mal sucedida, restrita à contribuição por demais genérica dada por uma única aluna, sendo sua resposta imediatamente complementada pela professora, que então passou à leitura das frases do diálogo a fim de checar a compreensão dos alunos com relação ao conteúdo do texto, limitando-se a esclarecer vocábulos e expressões desconhecidas, sem se deter em explicações gramaticais. Observe-se, na seqüência abaixo, a forma como a professora conduziu a atividade que tinha por objetivo a compreensão textual por parte de seus alunos:

27 I haven't seen you in ages... what's this in ages?... for a long time ok? ((toca a fita)) nothing exciting I've been working two jobs for the last six months ok? no doubts? ((toca a fita)) how come? what's this how come? it's an expression... it's the same of why ok? it's an

- expression equal why ok? ((toca a fita)) I'm saving up money for a trip to Europe what is she doing? Joan is saving up money for a trip to Europe
- 28 E: ela ta economizando
- 29 um-hum... correct ela está economizando ((toca a fita)) but Pete said well I've only been spending money... do you know spending? to spend money what's this to spend money?
- 30 E: gastando
- 31 gastando... ok Eduardo thank you ... so Pete ahn... I've only been spending money ele ele... ao contrário dela ele está só... gastando dinheiro né... agora porque vamos ver ((toca a fita)) I quit my job to go to graduate school... I quit my job do you know that?
- 32 E: ()
- 33 parei larguei né... to...to to graduate school I'm studying journalism ok? ((toca a fita)) really? how long have you been doing that? what's this? how long... have you been... doing that quanto tempo né? ((toca a fita)) for two years... luckily I finish next month... do you understand?
- 34 D: o l[u]ckily
- 35 luckily? felizmente... por sorte ok? so luckily I finish next month... ok? I'm almost out of money ... do you understand?

Embora a seqüência acima seja um tanto longa, acreditou-se ser necessário transcrevê-la na íntegra a fim de mostrar o total controle que a professora A exerceu durante a checagem de compreensão dos aprendizes com relação ao conteúdo do diálogo. Isso porque, ao invés de solicitar a efetiva participação dos alunos através da expressão de suas próprias dúvidas, o que daria a este momento de aprendizagem um

caráter de maior relevância, uma vez que estariam ouvindo esclarecimentos solicitados por eles próprios, a professora antecipava-se aos aprendizes, parecendo adivinhar as expressões e vocábulos que lhes seriam desconhecidos, já sanando as prováveis dúvidas, o que fazia ora utilizando a LM, ora a LE, numa atitude quase que unilateral, desprovida de um caráter realmente interativo. Contudo, causou estranheza à pesquisadora o fato de a professora parecer ter evitado explicações justamente a respeito das quatro frases introdutórias da nova forma verbal, que estava ali sendo apresentada dentro de um contexto relevante, não referido pela professora (dois amigos que se encontram após muito tempo e conversam sobre os acontecimentos que têm se passado nas vidas um do outro), e que constituiria o foco de um estudo mais dirigido na atividade subsequente.

Após a leitura oral do diálogo em pares, e a realização de mais uma atividade de compreensão oral semelhante à situação que envolvia o diálogo anteriormente trabalhado, a professora A e seus alunos passaram à atividade seguinte, que constituía o estudo detalhado do ponto gramatical apresentado no diálogo, o qual seria então mencionado aos alunos pela primeira vez:

68 ok very good... pay attention please... in this conversation we have a new... form of verb... the present perfect continuous ok ? did you see that? for example what have you been doing? what this been do you recognize this verb?

69
70 the participle of... to be ok?... yes? so number eight grammar focus we have the present perfect continuous... just pay attention... ok? Guilherme... ((inicia a leitura do texto no

E: the participle

quadro))

A professora, neste momento, dirige-se ao quadro, e inicia a leitura de um texto explicativo sobre o uso do *present perfect continuous (PPC)*, o qual foi transcrito por ela a partir do manual do professor, que sugeria que o professor o escrevesse no quadro, lesse a explicação e os exemplos, e encorajasse os alunos a copiá-lo em seus cadernos de modo a ter tais informações como referência futura. Observe-se na fala da professora, transcrita abaixo, como ela toma para si o discurso contido no manual do professor, legitimando-o e fazendo suas as palavras nele contidas:

82 ... in the box is good if you... copy this in your book because it's a future reference to... ok? but you have to understand ok?

No decorrer de toda a leitura da explicação contida no quadro, há somente um momento, no início da leitura, em que a professora acrescenta um exemplo próprio, vivencial, ao conteúdo do texto, referente ao tempo de sua prática como professora. Observe-se o modo como a explicação foi conduzida por ela:

70 .(...) we use the present perfect continuous for actions that start in the past ok and continue in the present do you understand? Let's see the present perfect continuous used to say someone started something in the past for example yesterday or last month or last year and continues to the present for example I have been teaching English since nineteen ninety eight ok?... so I started in the past and I continue in the

present ok? with this meaning
 nesse sentido time expressions
 such as for since all year month
 day ok last month last year ... ok
 são usadas tá pra montar o present
 perfect continuous you have an
 example I have been having
 trouble with my computer all
 month... do you understand this
 sentence? I've been having
 trouble with my computer all
 month do you understand this?

O exemplo vivencial, dado pela professora, poderia ter sido de grande valia, no sentido de esclarecer aos alunos o contexto em que o *PPC* é utilizado, se tivesse sido devidamente explorado e se, a partir dele, os alunos também fossem solicitados a contribuir com suas próprias informações, construindo um entendimento que partisse de suas vivências. Contudo, este único exemplo real, dado pela professora, permaneceu apenas como mais uma frase ilustrativa, a nível de citação, permanecendo a explicação num âmbito distante, ficando evidente através das reações dos alunos, sua dificuldade em estabelecer uma relação entre forma e significado, uma vez que não lhes foi possível personalizar as informações apresentadas, não tendo a professora sequer checado a efetiva compreensão dos alunos com relação ao uso da nova estrutura, limitando-se a indagar “Do you understand this?”, confiando em suas respostas afirmativas sem pedir-lhes qualquer tipo de *feedback*, e parecendo, muitas vezes, interpretar o silêncio dos alunos como “sim”. Ao terminar a leitura da explicação gramatical contida no quadro, a professora retoma o quadro explicativo do LD:

82 (...) in the box at the book on page
 75 you have other examples... what
 have you been doing lately?...
 what... have... you been doing
 lately? I've been working two
 jobs for the last six months... ((

alunos copiam a
 informação do quadro - a
 professora acrescenta mais uma
 informação e chama a atenção dos
 alunos)) take a look here please
 the present perfect continuous is
 formed by have or has depends
 on the person plus been plus
 verb plus -ing... óh have or has it
 depends on the person plus been
 plus the verb with ing... do you
 understand this now? ... ok
 Eduardo? The
 person have or has plus been plus
 the main verb with -ing... the
 present perfect continuous is
 formed by this ((alunos copiam))

A cópia do texto do quadro pelos alunos deu-se de forma tumultuada: havia muita conversa paralela, na qual a LM era o código utilizado. Pelo fato de o texto ser relativamente longo, a tarefa, meramente mecânica, acabou por tomar um tempo significativo da aula, o que contribuiu para a dispersão dos alunos. Após a cópia da explicação gramatical, os aprendizes realizaram o exercício proposto no LD, no qual deveriam completar todas as frases, sem exceção, com alguma forma do *PPC*. A preocupação exclusiva com o aspecto estrutural da nova forma verbal e a conseqüente dificuldade em associar forma e significado, ficaram evidenciadas quando nenhum dos alunos identificou a necessidade de uso da forma negativa nos dois últimos diálogos do exercício (sendo que no penúltimo, nem mesmo a professora deu-se conta da incoerência), visto que tais respostas fugiam do padrão “forma interrogativa para as perguntas/frases afirmativas para as respostas”, como na maioria das questões que compunham a atividade.

Na segunda parte da atividade, agora menos controlada, o LD solicitava que os alunos fizessem as mesmas perguntas do exercício, porém, dirigindo-as a um colega,

que deveria então, fornecer respostas pessoais. Este seria um momento, portanto, de praticar a nova estrutura, personalizando a atividade, ou seja, nesta fase, os aprendizes deveriam ser estimulados a utilizar os conhecimentos gramaticais adquiridos para a expressão da própria subjetividade, num processo gradativo de redução de controle sobre o processo comunicativo e conseqüente aumento da fluência até a total autonomia e uso automatizado das estruturas com fins à comunicação fluente e não controlada, como pretende o material. No entanto, a professora A, ao orientar os alunos para a realização da atividade, enfatizou que eles “podiam mentir”, que o importante era “falar”:

- 152 (...) we have to do exercise B
 ok? pay attention exercise B it's
 very important... ok? you have
 to use exercise/the sentences in
 exercise A to give your own
 information ...do you understand?
- 153 yes ((alunos respondem em côro))
- 154 you can lie... ok? you have to...
 speak ... use these sentences but
 you have to use your own
 information about yourself ok?
 ahn... I want a volunteer
- 155 D: pode mentir?
- 156 yeah you can lie... you can lie a lot

Esse tipo de orientação, dada pela professora neste e em outros momentos de prática comunicativa, certamente contribuiu para que os alunos não percebessem o aprendizado da LE como tendo uma função real, como um meio efetivo de comunicação através do qual os aprendizes pudessem expressar suas idéias e desenvolver assuntos relacionados com suas vivências e que fossem relevantes para eles. O aprendizado da língua transformava-se num “faz-de-conta” permanente, sem um objetivo real, limitado apenas ao conhecimento sobre a língua, distante, que nada significava para os alunos.

Uma outra passagem, nesta mesma aula, mostra como a professora A apresentava dificuldade em articular o aspecto comunicativo da língua em suas aulas, mantendo-se presa ao foco em seus aspectos estruturais. Na atividade final do segundo ciclo, em que os alunos haviam estudado o *PPC*, o LD propunha uma série de perguntas a serem feitas pelos alunos aos colegas, a fim de que descobrissem informações interessantes uns sobre os outros. Porém, a atividade, focalizando a fluência lingüística, oportunizava aos aprendizes exercitar as formas verbais introduzidas e praticadas ao longo de toda a unidade: o *simple past*, o *past continuous* e o *present perfect continuous*, integrando a estrutura nova ao conhecimento supostamente já adquirido por eles. A professora, porém, assim orientou seus alunos:

228 (...) number 10... number 10...
ok?...let's do the number 10... pay
attention and work... you have to
answer these questions ok? all of
them... have you been doing
anything exciting recently?

229

A: no

230 ok you have to use the present
perfect tense
ahn... continuous ok?

Os alunos, ao invés de utilizarem os questionamentos com o propósito de dialogarem em duplas ou grupos, a fim de efetivamente descobrir fatos interessantes sobre os colegas, foram orientados a realizar a atividade de forma individual e escrita, respondendo, uma a uma, às perguntas propostas no LD. Uma das alunas, durante a realização da atividade, percebendo a impossibilidade de usar a nova estrutura em uma das respostas, chamou a professora, que a orientou no sentido de enquadrar sua resposta em um determinado tipo de situação que permitisse o uso do *PPC*:

- 244 ((D chama a professora para esclarecimento sobre a pergunta
 “Who
 is your best friend? How did you meet?”)) tá mas não tem nada a ver
 ((referindo-se ao fato de não poder usar o *PPC*))
- 245 tá mas aí tu pode não... how did
 you met?
- 246 D: I've been...
- 247 não tem nenhum parecido aqui?
 ((folheia o livro até o *grammar focus* sobre o *PPC*)) oh tu podes
 dizer que tu tens ido a algum lugar
 e que tu conhecesse... essa pessoa
 lá.. tá perguntando como é que tu
 encontraste né? ah eu tava indo a
 algum lugar...
- 248 D: I've been...
- 249 ou I've been going... to the gym the
 club... e aí eu encontrei...
- 250 D: tá

A forma verbal envolvida na pergunta em questão era o passado simples, estrutura apresentada e desenvolvida no primeiro ciclo da unidade. A resposta da aluna, portanto, deveria ser descrita utilizando o passado simples ou contínuo, tratando-se de uma questão bastante simples, já do domínio dos aprendizes, tanto que a própria aluna percebeu a incoerência que representaria utilizar o *PPC* para responder a pergunta e chamou a professora para um esclarecimento. Contudo, a sugestão dada pela professora constituiu uma informação totalmente equivocada com relação ao uso da estrutura, orientação esta que poderia vir a comprometer o entendimento, por parte da aluna, com relação à situação de uso da forma gramatical em questão.

A prática da professora A, em conformidade com seu próprio depoimento, privilegia, portanto, o ensino da língua com foco em suas estruturas gramaticais, ou

seja, prevalece em suas aulas o ensino explícito das regras e de sua utilização a partir do conceito de “língua como forma”. Os alunos aprendem sobre a língua com a finalidade de executar os exercícios previstos no LD, seguindo uma seqüência previsível, ritualística, que não desperta o seu interesse pelo fato de os alunos não vislumbrarem nenhuma utilidade prática e real para o que fazem em sala de aula. Os raros momentos de interação em LE que se proporcionaram, ao longo das observações, foram desperdiçados em razão da dificuldade da professora em dar continuidade às manifestações espontâneas de seus alunos, pelo fato de ela elaborar, quase que na totalidade das vezes, perguntas fechadas que limitavam os diálogos a respostas do tipo “yes” ou “no” fornecidas pelos alunos. Não foram encontrados dados que indicassem algum sinal de autonomia ou criticidade por parte da professora A com relação ao uso do material didático adotado pela escola. Ao contrário, a professora mostrou que sua prática estava diretamente associada ao uso do LD, e correspondente suporte dado pelo manual do professor. A dificuldade encontrada pela professora em relacionar os aspectos formais da língua com os diferentes contextos de uso de suas estruturas, trouxe como conseqüência a dificuldade de entendimento desses aspectos lingüísticos e decorrente inabilidade no uso de tais estruturas por parte dos alunos. O estudo sobre a língua acabou por constituir um fim em si mesmo, e sem a percepção, por parte dos alunos, de qualquer aplicabilidade do conteúdo ensinado em termos reais, o conhecimento da LE passou a ser uma prática irrelevante, sem qualquer significado para eles.

A preocupação em fazer do estudo da LE em primeiro lugar uma prática significativa e relevante para os aprendizes foi o que revelou a professora B ao longo de seu trabalho em sala de aula. Observou-se que ela buscava sempre fazer com que os alunos percebessem a língua em funcionamento, servindo à comunicação de suas

próprias idéias e experiências, num processo de construção do conhecimento que tomava sempre os alunos como ponto de partida para a introdução dos aspectos lingüísticos a serem desenvolvidos nas diferentes situações de aprendizagem propostas no material didático que devia ser por ela utilizado.

Como mencionado anteriormente, serão mostrados a seguir os procedimentos utilizados pela professora B na condução das mesmas atividades que ilustraram o trabalho da professora A, de forma a estabelecer, mais facilmente, um paralelo entre as práticas das duas professoras no que se refere ao uso das formas de conhecimento explícito e implícito no desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula.

Ao iniciar o segundo ciclo da unidade em questão, que introduzia o *PPC*, a professora assim abordou o tema com seus alunos:

238 . (...) all right people... ahn...
 let's see... let's imagine this
 situation now... it's been a while
 that you haven't seen a good friend
 of yours... ok? maybe she or he
 moved to another city... right
 and you haven't seen them for a
 while... you haven't seen each
 other for a while right? what kinds
 of questions would you ask to your
 friend? what kinds of questions
 would you ask to catch up? do you
 know what's to catch up?

A professora, portanto, utilizou-se do contexto apresentado no diálogo, com o qual os alunos iriam deparar-se algum tempo depois, para indagar sobre suas atitudes pessoais, caso eles se encontrassem em uma situação semelhante. Para isso, solicitou suas contribuições a partir dos conhecimentos lingüísticos já dominados por eles, sem

ainda falar na estrutura nova, ou seja, preparava o ambiente interacional a fim de engajar a nova estrutura ao conhecimento já adquirido e dominado pelos aprendizes. Krashen, ao mencionar sua hipótese do insumo, associa o processo de aquisição da linguagem a este tipo de situação, ou seja, para o autor, a aquisição do conhecimento ocorre sempre que o aprendiz é engajado em um tipo de interação em que o conhecimento novo esteja um pouco além do estado atual de interlíngua do aluno, inserido em um contexto que seja compreensível para ele (ELLIS, 1997).

Os alunos passaram então a sugerir questionamentos que eram aceitos pela professora e escritos no quadro. Neste momento, todos utilizavam, espontaneamente, a LA como meio de comunicação:

239 (...) so what questions would you ask to your friend/would you ask your friend to catch up... to know about his life... to know things that you don't know? things that happened that you don't know?

240

B: what are you doing?

241 ok that's a good question what... ((escreve no quadro)) what... are you doing? (...) what questions would you ask him to find out to discover... things about him that you don't know... so what are you doing now is one question what else what other questions could we ask?

242

A: how is your city?

243 ok ... how is your city like? ok good question what else?

244

AP: do you like your new city?

245 do you like your new city ok what else? don't you want to know things about him... yes? personal questions let's make some personal questions what personal questions could be asked?

- 246 AP: do you have a lot of friends?
 247 do you have a lot of friends...
 248 B: do you have a boyfriend?
 249 do you have a boyfriend if it's a girl
 yes... and if it's a boy do you have
 a girlfriend... what else?
 250 I: if it's George⁵ ...
 251 well if it's George... ok... he has a
 boyfriend... right? ((risos)) and
 what other things?
 252 I: the family...

Após este momento introdutório, a professora passou, então, a sugerir uma série de perguntas utilizando o *PPC*, fornecendo aos alunos o insumo lingüístico sob forma de saliência perceptual, até que uma aluna, percebendo o uso da estrutura, decidiu perguntar sobre a forma verbal utilizada pela professora, que então introduziu o ponto gramatical a ser desenvolvido naquela lição, a partir da necessidade de esclarecimento suscitada pelos próprios alunos:

- 253 yeah about his family how is your
 family going on... have you been
 studying English? ahn ... have you
 been playing sports... yes? what
 else? help me what other questions
 can we ask with have you been
 doing... have you been... imagine
 that he likes to sleep just like here
 (apontando para I)
 254 ((I olha para trás, rindo)) who?
 255 who who me? So... have you
 been sleeping a lot? have you
 been sleeping a lot ? no... and if he
 likes to drink... you want to know
 if he's still doing that... have you
 been... drinking a lot? yes? if
 this person likes to go out... have
 you been ... going out a lot... yes?

⁵ O comentário do aluno refere-se a uma narrativa criada por ele próprio, numa atividade escrita realizada anteriormente, em que George era um homossexual.

- there are many questions that you
can ask
- 256 AP: what does mean have you
been?
- 257 that's it... ((escreve no quadro))
what does have you been mean?
that's the point I want to get...

A professora introduziu o *PPC* enfatizando a idéia de continuidade da ação: uma ação que teve seu início no passado, mas que continua no tempo presente e permanecerá acontecendo no tempo futuro. Após escrever a estrutura verbal no quadro (*have been + ing*), a professora solicitou que os alunos lessem o diálogo contido no LD, sublinhando as palavras novas. Os alunos fizeram a leitura silenciosa e então ocorreu a checagem de expressões desconhecidas, sempre a partir das dúvidas expressas pelos aprendizes, salvo um único momento em que a professora perguntou aos alunos sobre a expressão *how come*. Após este momento de compreensão textual, a professora então passou a chamar a atenção dos alunos para as estruturas contendo o *PPC* que apareciam no texto, realizando, ao mesmo tempo, uma atividade de reconhecimento das estruturas e personalização do contexto de utilização das mesmas, fazendo com que os alunos, a partir do próprio texto, pudessem já começar a utilizar o novo conhecimento, relacionando-o com suas próprias vivências:

- 269 (...) ... ok? any other questions?
no? tell me what kinds of
question does Pete ask Joan? what
questions does he ask Joan?
what's the first question?
- 270 AP: what have you been doing
lately?
- 271 yeah what does he want to know?
- 272 B: o que ela tem feito ultimamente?
- 273 that's it what have you been doing
lately... Marcela?
- 274 M: I have been studying
- 275 and you Bruna what have you been

- doing?
 276 B: study
 277 study? you have been studyING...
 yes? and you what have you been
 doing?
 277 AP: I have been studying too.
 278 studying? and you?
 279 I: ahn... sleeping... ((risos de todos))
 280 I was sure you were going to say
 that... I have been sleeping... and
 you Alessandra?

Embora as interações fossem, em sua maioria, conduzidas pela professora, é possível perceber o bom entrosamento entre ela e seus alunos, que tinham suas contribuições pessoais estimuladas e validadas, o que os fazia sentir encorajados a expressar sem reservas o próprio pensamento, não havendo, neste grupo, uma relação que se pudesse dizer hierárquica ou autoritária, tão comum nas instituições de ensino em geral. O aluno I, por exemplo, mostrava-se absolutamente à vontade em suas manifestações, que muitas vezes fugiam ao que se poderia considerar como “previsível” nas interações, sendo suas respostas geralmente “originais”, causando reações de risos, tanto nos colegas quanto na própria professora (tanto na seqüência 279, acima, como também na passagem em que cita seu personagem *George*, um homossexual). Essa atmosfera de liberdade e igualdade de posições certamente contribuía para que a comunicação em LE acontecesse dentro de um ambiente de naturalidade e espontaneidade, em que os pensamentos dos aprendizes podiam ser expressos sem censura e sem a preocupação com relação ao que “podiam” ou “deviam” dizer.

O final da aula estava próximo, de forma que a professora não deu continuidade à atividade, ficando o estudo do *PPC* somente a nível de uma rápida apresentação. Na aula seguinte, a professora propôs, como primeira atividade, que os alunos pensassem na situação mais emocionante que haviam vivido e, trabalhando em pares, deveriam descrever a situação ao colega que, então, narraria a experiência ao grande grupo. O

objetivo da professora era fazer com que os aprendizes utilizassem o *simple past* para narrar tais experiências, situando-as no tempo, para então poder contrastar o uso dessa forma verbal com o *present perfect simple (PPS)*, até chegar ao uso do *PPC*, retomando a forma verbal apresentada na aula anterior e traçando um paralelo com relação aos diferentes contextos de uso das três formas verbais, antes de voltar à atividade do LD interrompida na última aula. Observe-se como a explicação gramatical da professora partiu, mais uma vez, da situação comunicativa desenvolvida anteriormente entre os alunos; ela tomou os exemplos citados por eles, durante as narrações de suas histórias pessoais, na constituição das explicações gramaticais, que tiveram a atenção e a participação dos aprendizes:

47 (...) so did you notice that you have to use the past tense to talk about this? I went to Florianópolis... I got lost... I stayed with my friends right? we use the past to talk about this... why? because it was a definite time in the past right? you know when it happened don't you? it was in a vacation it was last year it was yesterday when we don't know the time or the time doesn't matter what tense... what verb tense do we use? ...simple past you used... definite when we don't know what is the tense verb tense that we use?...remember book one?

48

A: present perfect?

49 great this is the present perfect great the present perfect so let's write two sentences here one is last year I went where did you go Florianópolis?

50

B: Camboriú

55 (...) but if I want to say that I ... I'm going to speak in Portuguese now... que eu me perdi... que um dia na minha vida eu já me perdi

56

AP: get lost?

57 o get lost yeah? the verb the expression is get lost but I don't want to know when it's not necessary to know when the thing happened all right? (...) so how can I say that?

58

AP e M: I have been lost

59 I have GOT lost... when? the time exactly when the year the day... it's not necessary now at this moment ok? (...) how can I use that present perfect continuous?

60

A: quando aconteceu de novo assim

61 something started in the past for example I have been reading a book what do you understand by the sentence I have been reading a book?

62

AP: tá lendo

63 I started to read the book two weeks ago... I am reading the book at the moment and I will read I will continue reading the book right? So the present perfect continuous express an action that goes on... all right? started in the past and goes on

Após esta recapitulação, em que a professora retomou o conteúdo gramatical apresentado e praticado no primeiro ciclo da unidade, recordou a situação de uso do *PPS* e estabeleceu um paralelo com o uso do *PPC*, o trabalho com o LD foi reiniciado do ponto em que havia sido interrompido na aula anterior. Os alunos praticaram a leitura oral e simultaneamente em pares, enquanto a professora anotava algumas palavras que seriam posteriormente ditas por ela e repetidas pelos alunos em grupo para a correção da pronúncia. Seguiu-se a atividade de *listening comprehension*, conforme previsto no LD, e então teve início o estudo do *PPC* com foco estrutural. A primeira grande diferença que se pôde estabelecer com relação ao trabalho desenvolvido no grupo da professora A é que, para o grupo B, ao chegar na atividade gramatical, o ponto a ser estudado já havia sido apresentado e praticado pelos alunos em diferentes

momentos, desde a aula anterior, uma vez que a professora, desde a atividade que antecedia o diálogo contendo a nova estrutura, já havia proposto e trabalhado conscientemente a nova forma verbal com seus alunos. Assim, a atividade de gramática, geralmente considerada pelos alunos como um exercício monótono e difícil, para o grupo B não causou qualquer reação de aversão ou aparente dificuldade, uma vez que já estavam familiarizados com o ponto a ser trabalhado.

Assim como a professora A, a professora B forneceu aos alunos a mesma explicação “extra” sugerida no manual do professor, porém, em forma de fotocópias que foram entregues aos alunos para que eles apenas colassem em seus cadernos ou no próprio LD, evitando o processo cansativo e improdutivo que representa a cópia, realizada pelos alunos no primeiro grupo. Feita a leitura do material contido no manual do professor, a professora leu o quadro explicativo do LD e, antes que os alunos iniciassem o exercício gramatical, a professora retomou o *PPC* sob o aspecto estrutural:

89 (...) so the first thing we have to
 have in mind ((vai p/ o quadro))
 present perfect continuous is have
 plus been plus a main verb in the -
 ing yes? in the present participle
 ((olha p/ I) sleepy? ((alunos
 fazem a atividade individualmente
 e a professora atende nas classes
 ((I chama a professora para uma
 explicação)) so for example ((lê a
 frase do livro)) what you do these
 days? you have to put this
 sentence in the present perfect
 continuous so what... how do we
 make the present perfect
 continuous? ((aponta p/ o
 quadro)) have plus been plus -ing so
 what...

90

I: have... you... been doing?

91 been doing... what have you been

- doing...
 92 I: então tem que fazer have been mais...
 93 and another verb in -ing form
 94 I: e o que que isso quer dizer?
 95 it is something that started... what have you been doing... o que tu andas fazendo?... ok it is something since ((gesticula com os braços para trás)) ... until today... what have you been doing?... até hoje what have you been doing? yes?

Durante a correção da atividade, os alunos foram orientados a, primeiramente, ler suas respostas, dirigindo, em seguida, a mesma pergunta a um colega que deveria então respondê-la com informações pessoais. Observe-se como neste grupo os alunos mostravam-se interessados e espontaneamente engajados na atividade, de forma que intervinham, naturalmente, nas falas dos colegas, promovendo a expansão dos tópicos sem que tivesse havido, por parte da professora, qualquer orientação neste sentido:

- 95 (...) let's check people? please...
 Alessandra
 96 A: what have you been doing these days?... respondo?
 97 Yes
 98 A: well I have been spending my free time at the beach
 99 ok now Alessandra can you ask Ana Paula this question?
 100 A: what have you been doing these days?
 101 your personal answer
 102 AP: I've been ... I've been doing... ginástica
 103 exercising
 104 AP: I've been exercising... the gym?
 105 at the gym
 106 AP: at the gym
 107 ok
 108 B: what gym?

- 109 óh she's asking another question...
 what gym... do you go to?
 110 AP: I'm going to... I'm going to?
 111 yeah ok
 112 AP: I'm going to... Bioaction
 113 oh I've never heard about this one...
 ok...

Pode-se dizer, portanto, que a professora B é também bastante explícita em sua forma de abordar o ensino da gramática em sala de aula. O que difere sua prática do trabalho realizado pela professora A é justamente a preocupação em fazer com que as explicações sejam apresentadas aos alunos de forma a lhes facilitar o entendimento, o que a professora faz através de um ensino contextualizado, partindo, ora de situações reais, ora imaginárias, mas sempre construídas com a participação dos alunos, para somente então vincular o uso da estrutura lingüística à função comunicativa desejada. Assim, o ensino da gramática, na prática da professora B, mesmo constituindo um processo consciente, explícito, busca sempre colocar as estruturas gramaticais em questão a serviço da prática comunicativa, ou seja, para ela, forma e significado funcionam juntos. E é justamente a preocupação com o aspecto comunicativo da linguagem, presente em todas as situações de aprendizagem proporcionadas pela professora, que faz com que os alunos participem ativamente no processo de aprendizagem.

Esta relação real que se estabelece, entre conteúdo lingüístico e ensino explícito das estruturas gramaticais que dão forma ao que se quer dizer, facilita o entendimento dos aspectos formais da língua, tornando os alunos capazes de recordar as estruturas estudadas em função dos significados contidos nos exemplos, pela relevância que estes apresentam. Essa relação ficou muito clara quando a professora, ainda no primeiro ciclo da unidade, ensinava o *simple past* e o *past continuous* aos aprendizes. Ao introduzir, na

aula anterior, as duas formas verbais, a professora B utilizara-se de um exemplo pessoal, relacionado à forma como havia sido convidada a trabalhar na escola. Ao iniciar a aula seguinte, retomou o conteúdo gramatical apresentado de forma que alguns alunos, ausentes na aula anterior, tivessem a oportunidade de aprender as novas estruturas enquanto o restante do grupo as recordava. Observe-se como foi uma aluna que reconstituiu o exemplo dado anteriormente pela professora:

48 (...) people remember that last class we learned about the past continuous and the simple past? remember? (...) so just before we start the activity ... ahn... we always use the simp/the past continuous to talk about something that WAS HAppening in the past right? yeah? and we use the simple past to talk about something that HAppened in the past so something was HAppening while another thing happened I gave an example do you remember the example I gave you? what example did I give you?

49
50 when I was studying... English

AP: when I was studying...

51
52 Ângela invited me to be a teacher. ((começa a escrever a frase no quadro)) ok so when I was studying English Ângela invited me to be a teacher right? so something was happening... what was happening at that time?... what was happening? what was going on?

AP: Ângela invited you ...

53
54 I was studying English... when... what happened while I was studying English?

B: studying

55

AP: Ângela invited you...

Esse resgate de informação realizado por AP é provável de ter ocorrido em função da relevância do exemplo dado pela professora, o qual, mesmo sendo pessoal, estava relacionado com todos os alunos indiretamente, pois dizia respeito à sua atuação profissional na escola, tratando-se, portanto, de um fato relevante para todos. Assim, o aspecto comunicativo, associado à reflexão consciente sobre a estrutura da língua, trouxe como resultado a fácil recordação da estrutura por parte dos alunos.

3.3 O Interesse dos Aprendizes pela Análise Lingüística em Sala de Aula

Com relação à preocupação ou interesse dos alunos pela utilização correta das formas lingüísticas no ato comunicativo, os dados revelaram que o interesse na análise lingüística por parte dos aprendizes ocorreu em casos isolados (um aluno em cada grupo), não configurando uma tendência entre eles, mesmo quando a instrução tinha o foco nas estruturas lingüísticas, como no caso do grupo conduzido pela professora A, que privilegia o ensino com foco no estudo formal da língua. Em seus depoimentos, A e B mostraram posicionamentos diferenciados, relacionados às suas crenças, nem sempre condizentes com a realidade observada, mostrando um certo distanciamento entre o seu discurso e a ação propriamente dita. Ao ser interrogada a esse respeito, a professora A respondeu:

“Acho que na maior parte das vezes isto não ocorre. O aluno que espontaneamente utiliza a LE está interessado em se comunicar sem maior preocupação com aspectos lingüísticos. Procuro sempre incentivar esta prática, pois acredito que o importante é a comunicação, seja como for”.

No grupo da professora A, os dados não revelaram sinais de interesse dos aprendizes em utilizar as formas lingüísticas corretamente no ato comunicativo oral espontâneo, dadas as poucas oportunidades em que este tipo de situação foi proporcionado em sala de aula. Ao contrário, observou-se que em algumas situações de interação oral, quando os alunos respondiam a questionamentos de compreensão auditiva ou textual, havia uma preocupação, por parte da professora, em corrigir a produção de seus alunos, às vezes numa atitude de previsão dos erros que seriam cometidos por eles, fazendo com que se adiantasse, já fornecendo os vocábulos ou expressões que deveriam ser por eles utilizados corretamente. O trecho abaixo ilustra esta conduta da professora A:

- 107 (...) let's see ((lê as perguntas que escreveu no quadro)) when did Stacy move to Los Angeles? did you get it? when did she move to Los Angeles?
 108 A: when she graduated[
 109 WHEN? ((interrompendo a aluna))
 110 A: she graduated[
 111 she graduated FROM ((interrompe novamente))
 112 A: from drama school

Contudo, dos seis alunos que formavam este grupo, a aluna D mostrou um perfil bastante analítico, porém, sempre ao executar as tarefas escritas que, naturalmente, exigem um maior grau de reflexão na utilização das formas. Em diversos momentos, a aluna solicitou esclarecimentos da professora, os quais foram dados sempre individualmente, sem envolver o restante do grupo, que não demonstrava qualquer interesse na análise dos aspectos formais da língua, adotando uma postura de meros receptores desses conhecimentos sem qualquer iniciativa ou envolvimento no

aprendizado de maneira geral. A professora B assim respondeu ao mesmo questionamento:

“Alguns sim, alguns não (preocupam-se com a utilização correta das formas lingüísticas no ato comunicativo). Depende muito da idade, do interesse do aluno, do momento. Sempre procuro incentivar que o aluno utilize formas corretas, mas jamais o menosprezo quando não o fizer. Quando vejo que um aluno é mais interessado que outro na parte gramatical, por exemplo, permito que exercite isto até mesmo ajudando outros colegas”.

Entre os alunos do grupo B, a aluna AP demonstrou preocupar-se com a utilização das formas corretas da língua em suas manifestações, o que fazia por solicitação de *feedback* por parte da professora (págs. 114-115, seq. 104-112). AP revelou também estar sempre atenta à forma como a professora expressava-se, a exemplo do trecho em que percebeu a utilização da nova forma verbal a ser estudada na fala da professora, indagando a esse respeito (pág. 109, seq. 256). Porém, pode-se dizer que a análise lingüística, neste grupo, naturalmente tinha lugar na prática de sala de aula, por iniciativa da professora, mas sempre com a participação coletiva dos aprendizes, que cooperavam na construção do saber nas diferentes situações de aprendizagem que se proporcionavam (págs. 111-112, seq. 47-63).

3.4 As Semelhanças no Processo de Aprendizagem dos Dois Grupos

Embora as diferenças entre as práticas das duas professoras tenham sido maiores que as semelhanças, houve características comuns aos dois grupos que devem ser aqui comentadas.

No grupo da professora B, similarmente ao ocorrido com o grupo A na execução do exercício gramatical escrito relativo ao uso do *PPC*, não houve, por parte dos alunos, o reconhecimento da necessidade de uso do *PPC* na forma negativa, embora no grupo B este fato tenha ocorrido somente em um dos dois diálogos que requeriam o uso da forma negativa na resposta. Embora os alunos do grupo B estivessem bem mais acostumados a atentar para o significado quando envolvidos em situações de aprendizagem diversas, o mesmo erro ocorreu no momento da execução do exercício gramatical, o que sugere a existência de um mecanismo de dissociação, por parte dos alunos, entre forma e significado, em virtude, possivelmente, do caráter essencialmente estrutural e mecânico da atividade, o que fez os alunos tenderem a utilizar somente construções afirmativas nas respostas, evitando as negações. Este processo, denominado “omissão” (*omission*), é um recurso utilizado pelos aprendizes, que evitam utilizar determinados vocábulos e estruturas no intuito de lhes facilitar a aprendizagem e o uso da língua, optando pelas formas que aparecem com maior frequência ou simplesmente evitando o uso dos termos que representam alguma dificuldade ou irregularidade. Este mecanismo constitui um dos três tipos de erros universais efetuados pelos aprendizes – os outros dois seriam a “supergeneralização” (*overgeneralization*), como por exemplo, no caso do emprego da marca de regularidade ao final dos verbos irregulares no passado (e.g. *eated*, ao invés de *ate*), e o “erro de transferência” (*transfer error*), que ocorre quando os aprendizes tentam fazer uso de seu conhecimento da LM para a aprendizagem da LE, em casos em que ambas as línguas não coincidem – (ELLIS, 1997).

Outra característica comum aos dois grupos, com relação à utilização do novo conhecimento adquirido (no caso, o *PPC*), foi o fato de que, mesmo quando pareciam ter compreendido a situação de uso da nova estrutura, no momento de utilização

espontânea da mesma, esta foi substituída por outras formas gramaticais, já pertencentes ao sistema de interlíngua dos aprendizes. No grupo da professora A, a forma negativa do *PPC* foi substituída pela negação utilizada no *simple present*, enquanto no grupo B, em outra situação, o *PPC* foi substituído pelo *present continuous*:

No grupo da professora A, o equívoco ocorreu na correção do exercício gramatical:

- | | | |
|-----|--|--|
| 108 | | R: have you been getting enough exercise lately? |
| 109 | | G: no I haven't. I have been going to the gym often enough |
| 110 | ahn... repeat please Guilherme no I haven't I... | |

A professora, diante da constatação da inadequação semântica na resposta de G, passou, então, a questionar os alunos individualmente, a fim de verificar se eles percebiam a incoerência que representava a frase afirmativa na resposta. A aluna D, ao identificar o problema, imediatamente sugeriu a forma negativa já sistematizada por ela, ou seja, a negação no *simple present*:

- | | | |
|-----|---|--|
| 142 | just tell me what is the meaning of the sentence have you been getting enough exercise lately? Eduardo help me... do you understand this sentence? o que que quer dizer aquela frase gente? | |
| 143 | | D: você tem feito muito... algum exercício |
| 144 | né exercício suficiente... olha o que a pessoa respondeu no I haven't... so | |
| 145 | | D: I don't go... |
| 146 | I HAVEN'T been going to the gym often enough | |

No grupo da professora B, a inadequação ocorreu durante a checagem da atividade de *listening comprehension*, que se seguia ao diálogo introdutório do segundo ciclo. Ao responder à pergunta feita pela professora, a aluna utiliza o *present continuous* ao invés do *PPC*:

63 (...) what has she been doing?... do
you remember? no? let's listen
again? try to get this what has she
been doing and what has he been
doing ((toca a fita)) so what has
she been doing?

64

A: she is working...

65 she HAS BEEN WORKing

66

AP e M: in two jobs

Mais uma vez, é possível associar esse tipo de ocorrência às considerações de Krashen, quando o autor refere a aquisição como um processo implícito, que demanda frequência de exposição ao *input* e tempo suficiente, a fim de que as estruturas sejam internalizadas e passem a vigorar no sistema adquirido do aprendiz. Para ele, o sistema que compreende a aprendizagem está disponível para o uso somente mediante mecanismos de monitoração, que dependem de certas condições, como focalização na forma, o conhecimento das regras e tempo suficiente para acessá-las, de forma que as estruturas possam ser conscientemente produzidas e corrigidas. Em virtude da não-comunicação entre os dois sistemas (adquirido e aprendido), o conhecimento aprendido não se manifesta na fala espontânea, o que justifica o fato de que, embora compreendamos, conscientemente, o funcionamento de determinados aspectos lingüísticos, isso não significa que tais conhecimentos possam ser convertidos em produção lingüística. Se pensarmos ainda, nas considerações de Bialystok, poderíamos dizer que tal ocorrência justifica-se pelo fato de o novo conhecimento não estar ainda

tão bem estruturado ou aparente no *continuum* que representa os diferentes níveis de organização do conhecimento na mente humana, o que leva os aprendizes a optar pelo emprego das formas já estruturadas no seu sistema de conhecimento.

3.5 A Relação entre as Práticas das Professoras e suas Formações Acadêmicas

O último aspecto que constituía objeto desta investigação buscava compreender se, uma vez constatadas diferenças entre as práticas pedagógicas das duas professoras observadas, poder-se-ia relacioná-las às suas diferentes formações acadêmicas, uma vez que a professora A possui formação pedagógica na área de Letras, com habilitação ao ensino de língua inglesa, enquanto a professora B é jornalista e aprendeu o idioma em cursos de língua e através de uma experiência no exterior em contato lingüístico com falantes nativos pelo período de um ano.

O que se constatou, através das observações, foi, no mínimo, surpreendente, pois foi a professora B quem demonstrou uma melhor habilidade no manejo de suas aulas em todos os aspectos, mostrando, mesmo que intuitivamente, uma maior capacidade em lidar com seus alunos em sala de aula, desenvolvendo, de forma integrada, ambos os aspectos comunicativo e estrutural da língua, proporcionando aos alunos, no decorrer dos encontros, tanto o desenvolvimento do conhecimento por mecanismos explícitos, através da reflexão consciente com relação aos aspectos gramaticais, como implícitos, nos diversos momentos em que a expressão livre de idéias e vivências por parte dos alunos foi privilegiada.

A professora B trouxe para o ambiente de aprendizagem toda uma contribuição que se poderia dizer de grande valor humanístico, ao colocar o aluno e sua vivência como centro de todo o desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula. A professora demonstrou sensibilidade e preocupação com cada aluno em sua individualidade, o que acabou por estabelecer entre eles uma relação muito maior do que aquela estritamente profissional que normalmente ocorre entre professores e alunos; o relacionamento, calcado na confiança e respeito mútuos, abriu caminho para um trabalho lingüisticamente rico e produtivo, pois a língua inglesa não era ali vista unicamente como objeto de estudo, mas fundamentalmente como veículo de comunicação das experiências e idéias de todos, num ambiente natural e espontâneo, em que se aprendia muito mais do que conhecimento sobre uma LE: aprendia-se, por meio dela, o que significa conviver em grupo, ouvir o colega, compartilhar experiências, cooperar, enfim, aprendia-se a construir conhecimento numa relação de troca, onde a contribuição de uns ajudava no processo de construção do entendimento dos demais.

A atuação da professora A, por outro lado, revelou uma prática voltada para o ensino da língua inglesa com um fim em si mesma: presa às instruções e atividades contidas no LD, a língua foi considerada como um objeto de conhecimento distante a ser apreendido e sistematizado pelos alunos. Percebeu-se, ao longo das observações, que a dificuldade da professora em estabelecer uma relação entre o aspecto formal da língua e o seu uso efetivo como veículo de interação, por meio do qual se estabelecem relações interpessoais significativas, em que a gramática funciona como forma de melhor vincular as mensagens, contribuindo para que a comunicação se dê de forma mais eficiente entre seus interlocutores, acabou, naturalmente, por impedir os alunos de ver no estudo do idioma qualquer relevância, de forma que as aulas transcorriam numa

atmosfera tediosa e sem envolvimento por parte dos aprendizes, que sequer utilizavam a LE para se comunicar espontaneamente, ficando seu uso restrito ao preenchimento de exercícios gramaticais ou de compreensão textual ou auditiva.

O estudo da língua por meio de mecanismos quase que exclusivamente explícitos, sem que os alunos tivessem a oportunidade de manipular as estruturas significativamente, compreendendo sua utilização nos diferentes contextos, não garantiram sequer o domínio das estruturas trabalhadas em sala de aula, uma vez que, sem compreender a função comunicativa a que serviam tais formas gramaticais, era difícil, para os aprendizes, diferenciar as situações de uso de uma forma e outra.

Enfim, o que se pôde constatar com base nos dados analisados, foi que, nos dois casos aqui descritos, a formação profissional na área de ensino de LE não contribuiu positivamente para um melhor desempenho da professora A com relação à professora B, cujo trabalho intuitivo, baseado em sua própria experiência, demonstrou uma maior habilidade no manejo desse complexo universo que constitui a sala de aula de LE.

Caberia, portanto, uma indagação: o que justificaria o fato de uma professora, sem formação acadêmica na área do ensino de línguas, desempenhar, intuitivamente, o papel docente em melhores condições do que uma profissional habilitada especificamente para este fim?

Duas hipóteses podem ser aqui levantadas: a primeira delas, poderia justificar o melhor desempenho da professora B com base na forma como ela própria experienciou a LE, ou seja, em um ambiente natural de comunicação, através da convivência diária

com falantes nativos do idioma, numa atmosfera em que a língua era naturalmente veículo de comunicação, numa situação real em que “compreender e se fazer entender” era o objetivo maior durante as interações, como a própria professora afirmou em seu depoimento. Uma vez tendo adquirido a fluência no idioma, o estudo gramatical veio a complementar e aperfeiçoar sua competência lingüística, ou seja, o estudo das estruturas da língua veio a constituir um meio de melhor vincular as mensagens, ou seja, a gramática foi por ela estudada para melhor servir à comunicação. A professora, portanto, teria partido da realidade vivenciada por ela própria para o desenvolvimento de sua “metodologia de ensino”, a qual, aliada à sua intuição e sensibilidade, mostrou ser um procedimento bastante eficaz.

A professora A, por outro lado, sem ter tido a oportunidade de vivenciar uma realidade semelhante, teve sua formação profissional como professora de língua inglesa por meio de um curso universitário que, teoricamente, prepara os futuros profissionais, tanto a nível de capacitação lingüística como didática e metodológica, dando-lhes os subsídios necessários para uma futura atuação profissional competente e o mais eficaz possível. Enquanto tecnicamente “corretos”, pelo menos do ponto de vista daqueles que elaboram e aprovam os currículos que ainda hoje vigoram em nossas universidades, o que se percebe, com relação à formação de professores, é que lhes falta, justamente, uma disciplina que lhes diga que a “disciplina” pode e deve ser subvertida, que a rigidez do currículo, assim como as imposições institucionais e o atrelamento dos professores a métodos consolidados necessitam ser quebrados e reavaliados sob o prisma da humanização; humanização no sentido de que, quando se trata do ensino, sobretudo de línguas, não se pode pensar que exista uma única forma de conhecimento (a que é apresentada pelo autor) que se possa supor transferível de um lugar (LD) para outro (o

sistema de conhecimento do aprendiz). Definitivamente, não é assim que se pode pretender ensinar e aprender, pois os professores não são meros executores de um programa pré-estabelecido por outrem, nem tampouco são os alunos receptores passivos de tais verdades consolidadas.

É necessário que haja espaço, na sala de aula, para que os indivíduos se constituam e possam afirmar-se como seres reflexivos, críticos, autônomos e criativos, e isso vale tanto para professores quanto para os alunos. Porém, cabe aos educadores, em primeiro lugar, proporcionar este ambiente aos aprendizes, primeiramente, através da consciência crítica de seu papel como facilitadores e co-aprendizes no processo de aprendizagem, além, é claro, da coragem para subverter as normas e padrões institucionais consolidados e pré-estabelecidos.

Em segundo lugar, mas não menos importante, não esquecendo de que, ao se tratar do ensino de línguas, é de suma importância que os professores atentem para o fato indiscutível de que as representações lingüísticas na mente humana se dão por via de mecanismos tanto explícitos quanto implícitos, e que, portanto, a sala de aula de LE deve contemplar situações de aprendizagem dentro dessas duas dimensões de ensino, a fim de que os aprendizes possam, através dos diferentes contextos de aprendizagem que vivenciam em sala de aula, ter acesso a ambas as formas de conhecimento, engajando-se, ora em situações em que possam livremente expressar seus pensamentos e vivências utilizando a LA e tendo como foco o significado das mensagens que desejam vincular, ora através do estudo deliberado dos aspectos gramaticais que compõem a língua enquanto sistema, para que possam, através da análise consciente de seus aspectos

estruturais, utilizar esses conhecimentos para uma comunicação mais adequada e eficiente.

4 CONCLUSÃO

Os fenômenos que envolvem as representações lingüísticas na mente humana há muito são objeto de investigação nas diversas áreas que investigam a aquisição do conhecimento e da linguagem. Os estudos que envolvem a relação entre consciência e aprendizagem de línguas mostram que os diferentes níveis em que a consciência se manifesta durante a aprendizagem determinam o processamento do conhecimento em duas diferentes dimensões, as quais dão origem a duas formas de saber humano: o conhecimento explícito, relacionado com a manifestação da consciência em seus níveis mais altos, como no estudo deliberado dos aspectos formais da língua num esforço voluntário para compreendê-los e dominá-los, e o conhecimento implícito, que ocorre por processos mais subjetivos e espontâneos da experiência humana, sempre que o foco da atenção está voltado para o conteúdo significativo das mensagens, e não na forma como estas são vinculadas.

Embora a idéia de que existam duas formas de processamento do conhecimento na mente humana pareça ser uma questão pacífica entre os estudiosos, quando se fala em aprendizagem inconsciente surgem as discordâncias. Isso porque, para muitos autores, não existe aprendizado sem consciência, uma vez que todo conhecimento é dependente de algum mecanismo de atenção para que a mente possa detectar e apreender os estímulos fornecidos através do *input*. Essa idéia, fortemente defendida pela psicologia e pela ciência cognitiva, ocupa um papel central nas investigações de autores como SCHMIDT (1994, 1995), que evita utilizar o termo “inconsciente”, preferindo falar em aprendizado “incidental”, o qual resulta da “percepção” que,

conforme o autor, seria o nível mínimo de consciência exigido para que as informações do *input* possam se transformar em *intake*.

A idéia de que alguma consciência é indispensável à aprendizagem é amplamente difundida e comprovada nas investigações que testam os níveis de aprendizagem a partir de procedimentos conduzidos de forma explícita e implícita, apontando sempre melhores resultados quando os aprendizes são expostos ao conhecimento por meio de instrução explícita. Os estudos comprovam que a exposição dos alunos a situações de aprendizagem consciente, em que as regras são explicitamente estudadas, facilitam a aquisição do conhecimento, o que não se verifica nas situações de exposição dos indivíduos ao conhecimento unicamente por meio de processos mais implícitos, que focalizem apenas o conteúdo, sem qualquer tipo de estudo formal a respeito das estruturas.

Nos estudos sobre a aquisição de L2, a dicotomia implícito/explicito veio a estabelecer dois grandes paradigmas de ensino: o primeiro, que associa o estudo de uma L2 ou LE aos mesmos procedimentos pelos quais os indivíduos adquirem sua L1, ou seja, através da exposição destes a um ambiente lingüístico igual ou o mais próximo possível do que se poderia considerar uma atmosfera “natural” de aprendizagem, bastando aos aprendizes estar inseridos nesse contexto a fim de que a aprendizagem ocorra de forma implícita; e o segundo, que compreende a aprendizagem das línguas através do seu estudo deliberado e da análise consciente de seus procedimentos e regras, por meio da formulação e testagem de hipóteses pelos próprios indivíduos ou via instrução formal (intervenção pedagógica).

As diferentes abordagens de ensino de LE no decorrer do último século privilegiaram, ora o ensino explícito da língua, com base na reflexão consciente e no raciocínio lógico acerca de seu funcionamento, sobretudo através da abordagem tradicional, em que se aprendia sobre a língua, acreditando que o conhecimento desta compreendia o domínio e uso correto de suas regras, dentro de uma concepção de língua como sistema; ora o ensino implícito, com ênfase na oralidade, em que se evitava o uso da LM e a explicitação de regras, mas concebia-se a aprendizagem como resultante de mecanismos de repetição com vistas à memorização subconsciente de suas estruturas, como nas abordagens direta e estrutural.

Somente a partir da década de oitenta, com a abordagem comunicativa, centrada no ensino da língua dentro de um contexto e no seu uso efetivo para a expressão da subjetividade do aprendiz, é que teve início uma prática pedagógica em que o ensino de línguas é concebido e organizado partindo do conceito de língua como meio de comunicação efetiva, em que a gramática ocupa um papel relevante, porém, a serviço da comunicação, e não mais com um fim em si mesma. O foco da abordagem comunicativa na expressão da subjetividade do aprendiz abriu caminho para o desenvolvimento, tanto do conhecimento implícito - considerado por autores como Krashen, a forma de conhecimento que está na base da produção lingüística espontânea dos indivíduos - a partir do engajamento dos aprendizes em situações comunicativas reais e relevantes, como do ensino consciente das estruturas que compõem os sistemas das línguas, porém, agora com vistas a servir à comunicação, proporcionando aos interlocutores a possibilidade de melhor vincular suas mensagens durante o ato comunicativo.

Embora a abordagem comunicativa viabilize, no âmbito do ensino de línguas a nível institucional, o desenvolvimento do conhecimento lingüístico em suas duas dimensões, os estudos centrados na prática do ensino de línguas, tanto materna quanto estrangeira, mostram, ainda, o predomínio do ensino com foco no estudo da gramática, de forma muitas vezes descontextualizada, que em nada lembra a função primordial da língua como veículo legítimo de comunicação. A realidade notada nas salas de aula, sobretudo de LEs, vem a ser o total desinteresse dos alunos que, acostumados a esse tipo de aprendizado, vêem a LE, assim como as demais disciplinas, como um objeto distante que necessita ser apreendido, para posterior reprodução de tais conhecimentos nos testes de verificação de desempenho, o que requer dos estudantes nada além da decodificação linear e da memorização das formas de funcionamento das estruturas estudadas.

Assim, o objetivo do ensino de LEs acaba por restringir-se à verificação do domínio “sobre” a língua, deixando de cumprir, portanto, com o seu papel mais fundamental: a formação dos indivíduos como seres críticos, autônomos e criativos, uma vez que a língua, muito mais do que um objeto do conhecimento, constitui o meio através do qual os aprendizes podem expressar suas vivências e opiniões.

O ensino descontextualizado, que não viabiliza a personalização do conhecimento, deixa de explorar adequadamente o maior de todos os instrumentos de que pode o indivíduo valer-se para sua formação integral como cidadão atuante no mundo. E é exatamente neste ponto que entra decisivamente o papel do professor de LE: é ele, em primeiro lugar, quem tem nas mãos o poder de perpetuar este modelo de ensino ou de subvertê-lo, dependendo da postura que assume entre a rigidez e

normatividade institucional e o potencial dinâmico e inovador que representam os alunos na sala de aula.

O que ocorre, com relação a muitos dos professores de LE, é que eles, muitas vezes, concluem seus cursos de formação sem sequer conhecer suficientemente o idioma que pretendem ensinar, entre outras inseguranças, de forma que acabam, em sua prática, por legitimar o discurso contido no LD, que passa a ser, na sala de aula, a voz que fala e determina todos os procedimentos a serem conduzidos por eles em sua prática pedagógica, sem que haja, por parte dos educadores, uma postura crítica com relação aos materiais, geralmente impostos pela instituição, bem como às atividades neles contidas. O LD, portanto, determina o *quê* e o *como* da prática pedagógica, cabendo aos professores, a tarefa de meros executores das instruções nele contidas.

Essa forma de conduta, tão comum nas escolas da rede pública e privada de nosso país, foi também encontrada na prática de uma das professoras-sujeito deste estudo que, tendo tido sua formação superior em um curso de Letras, com habilitação ao ensino da língua inglesa como LE, em seu depoimento pessoal, afirmou atribuir “grande valor” ao LD adotado pela escola, em função de não saber como lidar com as aulas de LE “totalmente no aspecto comunicativo”. Essa dificuldade da professora ficou evidenciada pelo fato de que ela não conseguia engajar os aprendizes em situações que lhes permitissem utilizar a LE para expressar sua subjetividade, a exemplo dos diálogos conduzidos por ela em sala de aula, cujas poucas tentativas de personalização dos tópicos abordados pelo material didático, constituíam sempre perguntas fechadas que restringiam as respostas dos alunos às formas “*yes*” e “*no*”, sem que fossem estimulados a dar continuidade às suas manifestações. Durante as observações, o que se constatou

foi a total dependência, por parte da professora, das atividades do LD e correspondentes instruções contidas no manual do professor para o andamento de suas aulas, que transcorriam de forma monótona e previsível para os alunos, desmotivando-os. A professora, que afirmou ter aprendido a língua inglesa dentro da abordagem tradicional de ensino, mesmo tendo freqüentado uma universidade e concluído um curso de graduação em Letras, não conseguiu desvincular de sua prática docente o ensino que prima pelo foco na forma, ficando o aspecto comunicativo da linguagem num plano secundário em seu fazer pedagógico.

O que mais chamou a atenção da pesquisadora, num primeiro momento, foi o fato de que, mesmo privilegiando o ensino explícito das estruturas gramaticais e a decodificação linear do vocabulário nos textos apresentados, esses procedimentos não garantiram, nem a compreensão dos alunos com relação à utilização das estruturas desenvolvidas no decorrer das aulas, nem o conhecimento de vocabulário em um nível que se pudesse afirmar satisfatório para garantir a comunicação entre os alunos - que utilizavam sempre a LM espontaneamente em sala de aula - e a professora. A explicação para esses fatos, contudo, é bastante simples: o ensino explícito da LE, quando desvinculado de uma função comunicativa genuína, não tem, para os aprendizes, qualquer significado, de forma que, sem a possibilidade de personalizar os conhecimentos e estabelecer as devidas relações entre forma e conteúdo, as informações, não tendo qualquer relevância, não acionam, devidamente, os mecanismos de atenção dos aprendizes, de forma que acabam sendo perdidas.

As dificuldades detectadas na prática da professora A remetem e reforçam os questionamentos já existentes com relação à necessidade de revisão e reformulação dos currículos ainda vigentes nas instituições formadoras de profissionais na área do ensino de línguas. Primeiramente, com relação ao caráter essencialmente teórico das disciplinas pedagógicas e metodológicas que compõem a grade curricular, aliado à carga horária semanal restrita destinada a tais disciplinas. Em segundo lugar, pelo pouco tempo destinado à prática pedagógica, a qual, na maioria das vezes, constitui o estágio supervisionado, já em caráter conclusivo e de avaliação da prática do futuro professor. Na grande maioria dos cursos universitários, pouco espaço é concedido para a prática reflexiva sobre o ensino-aprendizagem de LEs ao longo dos cursos de formação de professores; ao invés disso, enfatizam o desenvolvimento da proficiência lingüística do aluno, professor em formação, acreditando que este procedimento, por si só, possa garantir um ensino de melhor qualidade (FREITAS, 2001).

Acredita-se, portanto, no papel da universidade, enquanto formadora de profissionais do ensino, de proporcionar aos futuros educadores o exercício da prática reflexiva ao longo de sua formação acadêmica, como um importante meio através do qual os futuros profissionais possam atuar criticamente sobre a própria ação, buscando sempre, e através da ação colaborativa com seus colegas e demais profissionais da área, uma melhor maneira de se trabalhar o ensino da LE de forma que ela possa ser um meio através do qual os alunos, professores em formação, sejam oportunizados a desenvolver-se, tanto com relação à sua proficiência na LE, quanto pedagógica e metodologicamente.

A professora B, por outro lado, conseguiu desenvolver, ao longo de suas aulas, uma prática pedagógica centrada na figura dos alunos, partindo sempre de suas contribuições pessoais para o desenvolvimento de todas as atividades propostas, proporcionando, de forma equilibrada, situações de aprendizagem tanto na dimensão implícita quanto explícita do conhecimento.

A professora conseguiu, no decorrer de sua prática, proporcionar aos alunos um ensino contextualizado e significativo, mesmo diante da obrigatoriedade de uso de um determinado LD. O referido material foi utilizado pela professora criticamente, adaptando as atividades nele propostas de forma a torná-las relevantes para os alunos que, através da comunicação em LE, discutiam, primeiramente, os assuntos que seriam posteriormente abordados no livro, trocando informações a respeito de suas próprias experiências e idéias, de forma natural e espontânea, construindo, já a partir desses momentos, o conhecimento por processos mais implícitos, uma vez que a língua era, nestas ocasiões, utilizada com o foco exclusivamente na comunicação, que requeria, por vezes, o aprendizado de novas palavras ou estruturas em decorrência da necessidade comunicativa daquele determinado momento.

Os aprendizes, por sua vez, viam suas contribuições individuais valorizadas e validadas, uma vez que suas falas eram, posteriormente, utilizadas nos exemplos fornecidos pela professora para o ensino das estruturas objetivadas, criando um contexto significativo e familiar para os alunos, que se mostravam sempre envolvidos e participando ativamente nos momentos que lhes exigiam a atenção focalizada para o estudo reflexivo, consciente, sobre os aspectos formais da LE.

Nas situações comunicativas propostas pela professora, os alunos eram estimulados a utilizar, nas interações, seu conhecimento prévio na LA, o que fazia com que percebessem a aplicabilidade dos conhecimentos já adquiridos, ao mesmo tempo em que lhes permitia estabelecer relações entre esses conhecimentos e as novas estruturas que lhes eram apresentadas. Tais relações que se estabeleciam, entre as estruturas trabalhadas e os contextos significativos nas quais estavam inseridas, mostraram-se úteis no sentido de facilitar o posterior resgate de tais conhecimentos na memória dos aprendizes, que demonstraram facilidade em recordar as estruturas gramaticais trabalhadas porque as associavam com as situações que envolviam os exemplos apresentados. A forma integrada de trabalhar os aspectos formais da língua sempre dentro de um contexto relevante para os alunos resultou, portanto, em um tipo de conhecimento que se percebeu mais estruturado e, portanto, mais facilmente recuperável em seus sistemas de conhecimento.

A prática da professora B, portanto, provoca uma reflexão de outra natureza, uma vez que a professora, sem ter tido qualquer formação acadêmica na área do ensino de LEs, mostrou uma atuação pedagógica intuitivamente bastante eficaz, uma vez que, munida apenas de sua própria experiência com relação à forma como ela mesma aprendeu a LE, e de sua sensibilidade, conseguiu desenvolver, com seus alunos, uma prática lingüística que atingiu muito além dos objetivos metodológicos pretendidos pela instituição de ensino a que servia: sua conduta em sala de aula proporcionou aos alunos desenvolver, além dos conteúdos propriamente ditos e previstos no material didático, o uso da LE para o desenvolvimento de aspectos constitutivos dos alunos enquanto sujeitos, numa preocupação com o desenvolvimento destes em sua totalidade, trabalhando noções de respeito, de trabalho em grupo, de cooperação e, sobretudo, de

construção do conhecimento no sentido mais amplo do termo. Tudo isso por meio da LE, de forma que esta passou de objeto do conhecimento a uma função bem mais abrangente: a de construção de um saber na totalidade constitutiva dos indivíduos em sala de aula pela troca de experiências.

Essa “metodologia de ensino” intuitivamente desenvolvida pela professora, geralmente não se verifica presente na prática docente de muitos profissionais da área do ensino de línguas que, após anos de estudo nos bancos acadêmicos, não conseguem desenvolver com seus alunos tais noções em sala de aula, limitando sua ação pedagógica ao cumprimento de programas educacionais rígidos e pré-estabelecidos sem sequer questionar a validade de se trabalhar determinados conteúdos. Não seriam, por acaso, esses dois componentes presentes na prática da professora B - intuição e sensibilidade - o que falta desenvolver nos futuros profissionais da educação? Não estaria, porventura, mais do que na hora de acrescentar aos currículos universitários que visam formar professores proficientes e metodologicamente capacitados, disciplinas que os auxiliem a perceber o caráter essencialmente humano e dinâmico que constitui o universo da sala de aula de línguas?

Parece ser mais do que tempo de se fazer com que os professores percebam que, ao ensinarem uma LE, sua função em sala de aula não se limita a um bom domínio do idioma e do conhecimento técnico a respeito dos passos metodológicos que garantem a boa apresentação, desenvolvimento, produção e avaliação diárias do desempenho dos alunos com relação a uma lista de objetivos, conteúdos, materiais e procedimentos pré-determinados para o desenvolvimento de cada lição, como uma receita que, uma vez seguida passo-a-passo, produzirá resultados seguramente eficazes. Ao se tratar do

ensino de uma LE, em que ela é, ao mesmo tempo, objeto do conhecimento e meio através do qual as relações comunicativas e significativas são desenvolvidas, há que se conceder um espaço, na sala de aula, para a prática genuinamente comunicativa entre professores e aprendizes, em que os alunos sejam oportunizados a utilizar os conhecimentos adquiridos a fim de expressar suas intenções comunicativas reais, percebendo o estudo da LE como tendo um papel relevante a desempenhar em sua formação pessoal como indivíduos que se pretendem críticos e atuantes no mundo.

Aos professores, por sua vez, há que se conceder um espaço para o desenvolvimento da prática reflexiva e da formação continuada, no sentido de que o desenvolvimento, em sala de aula, desses aspectos mais subjetivos da experiência humana, não sejam sufocados pela rigidez e sistematicidade que se lhes impõe pelas instituições e métodos já consolidados; a língua, ferramenta de trabalho desses profissionais do ensino, constitui o mais valioso dos meios através do qual os indivíduos podem constituir-se como sujeitos, posicionando-se criticamente diante dos fatos do mundo. Acredita-se estar, em suas mãos, utilizar a LE em sala de aula de forma a proporcionar aos aprendizes assim constituir-se, contribuindo, diretamente, e por meio dela, para a formação integral desses indivíduos.

Retomando o objeto de investigação deste estudo – as formas de conhecimento implícito e explícito na prática das duas professoras -, a conclusão final desta investigação foi a de que a primazia pelo ensino explícito da língua, desvinculando-a de sua função dialógica, de construção dos sentidos pela interlocução, tornou o aprendizado irrelevante para os alunos que, sem a possibilidade de relacionar forma, significado e uso dos conhecimentos apresentados e trabalhados em sala de aula,

tiveram a aprendizagem da LE restrita à decodificação linear de seu vocabulário e estruturas, apresentando dificuldades em utilizar os conhecimentos trabalhados em sala de aula para efetivamente produzir sentidos.

A instrução implícita, privilegiando a construção dos significados pela troca de experiências por meio da LE, associada ao estudo consciente das estruturas necessárias para vincular as mensagens desejadas, mostrou ser mais eficaz, uma vez que as situações de aprendizagem proporcionadas, relacionando-se com as vivências dos alunos e sendo dependentes de sua participação, promoveram mais facilmente o engajamento dos aprendizes que, pela necessidade de expressão, demandavam do professor os conhecimentos estruturais necessários para que suas mensagens pudessem ser vinculadas e compreendidas. Esse tipo de ensino mostrou inclusive auxiliar os alunos no resgate dos aspectos estruturais estudados em função da relevância dos significados contidos nos exemplos.

Acredita-se, portanto, na validade - e necessidade - de proporcionar aos aprendizes, em ambiente institucional, o ensino explícito das regras da LE em estudo, criando situações de aprendizagem que permitam aos alunos refletir conscientemente sobre as estruturas da língua como um código através do qual as mensagens são vinculadas. Porém, é de suma importância que as estruturas lingüísticas sejam desenvolvidas sempre dentro de um contexto significativo e relevante para os alunos, de modo que eles possam perceber as relações que se estabelecem entre “forma”, “sentido” e “uso” dos conhecimentos apresentados e desenvolvidos em sala de aula. O ensino contextualizado da LE, que viabiliza tanto momentos de prática comunicativa com foco no significado, quanto o estudo deliberado de seus aspectos formais, permite que o

conhecimento seja internalizado pelos alunos tanto por mecanismos de processamento implícito quanto explícito. Considerando-se assim, as formas de saber implícito e explícito como complementares na formação da competência comunicativa dos aprendizes em ambiente institucional, acredita-se que ambas devam ser proporcionadas aos estudantes de forma equilibrada, de acordo com as diferentes situações de aprendizagem que se estabelecem na sala de aula de línguas, a fim de que a aprendizagem e a comunicação em LE possam ocorrer de maneira mais eficaz em ambiente formal de aprendizagem.

No decorrer da análise dos dados, surgiram algumas indagações que investigações futuras podem vir a solucionar: com relação aos processos subconscientes da experiência humana, é possível adquirir a competência comunicativa em LE unicamente por processos implícitos na sala de aula, considerando-se que, nesse contexto, o tempo de exposição dos alunos ao idioma não passa, geralmente, de três horas semanais de estudo da língua? No que se refere às professoras-sujeitos deste estudo, os dados não mostraram uma relação direta entre formação acadêmica na área do ensino de línguas e melhor desempenho em sala de aula. Seriam então, os diferentes estilos de aprendizagem de cada uma das professoras, ou mesmo sua proficiência lingüística, mais do que a formação acadêmica, os determinantes primários da forma de agir dessas duas profissionais em sala de aula? Até que ponto o nível de proficiência lingüística das professoras relaciona-se com sua maior autonomia em sala de aula, visto que os dados deste estudo sugerem uma relação de maior dependência da professora menos proficiente com relação ao uso do LD e seguimento das instruções contidas no manual do professor?

A resposta a esses questionamentos certamente contribuirá para uma melhor compreensão dos fenômenos que envolvem a relação entre consciência e aprendizagem de línguas e o papel do professor como mediador no processo de aquisição desse conhecimento por parte dos alunos em ambiente institucional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALANEN, R. Input Enhancement and Rule Presentation in Second Language Acquisition. In: SCHMIDT, R. (ed.) *Attention and Awareness in Second Language Learning*. Honolulu, Hawaii: University of Hawaii, p. 259-302, 1995.
- ALMEIDA FILHO, J. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas, SP: Pontes, 1993.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 8ª ed., São Paulo: Hucitec, 1997.
- BORTOLOTTO, N. *A Interlocução na Sala de Aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- CANÇADO, M. Um Estudo Sobre a Pesquisa Etnográfica em Sala de Aula. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. nº 23, p. 55-69, 1994.
- CAVALCANTI, M. & MOITA LOPES, L.P. Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, nº 17, p. 133-144, 1991.
- CHOMSKY, N. *Linguagem e Mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas*. Trad. Lúcia Lobato. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.
- CORACINI, M. (org.) *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- _____. *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*. São Paulo, SP: Pontes, 1999.

- _____. O Livro Didático nos Discursos da Lingüística Aplicada e da Sala de Aula. In: CORACINI, M. (org.). *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*. São Paulo, SP: Pontes, 1999.
- DeKEISER, R. How Implicit Can Adult Second Language Learning Be? In: *Awareness and Attention in Second Language Learning*. AILA REVIEW, n. 11, 1994.
- ELLIS, R. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- ERNELING, C. *Understanding Language Acquisition: the framework of learning*. Albany, NY: New York Press, 1993.
- FERREIRA, H. *Gramática e Aquisição: a relação entre o ensino com foco na forma e a aquisição de língua estrangeira em situação institucional*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 2001.
- FRAWLEY, W. *Vygotsky e a Ciência Cognitiva: linguagem e integração das mentes social e computacional*. Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- FREITAS, C. A Formação Lúdica do Professor de Língua Inglesa. In: HAMMES, W., VETROMILLE CASTRO, R. (orgs.) *Transformando a Sala de Aula, Transformando o Mundo: ensino e pesquisa em língua estrangeira*. Pelotas, RS: Educat, 2001.
- HULSTIJN, J. Not All Grammar Rules are Equal: giving grammar instruction its proper place in foreign language teaching. In: SCHMIDT, R. (ed.) *Attention and Awareness in Second Language Learning*. Honolulu, Hawaii: University of Hawaii, p.359-386, 1995.
- JOBIM E SOUZA, S. *Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas, SP: Papirus, 1994.

KRASHEN, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. London: Pergamon, 1982.

_____. *The Input Hypothesis*. London: Longman, 1985.

LEEMAN, J. *et. al.* Integrating Attention to Form with Meaning: focus on form in content-based Spanish instruction. In: SCHMIDT, R. (ed.). *Attention and Awareness in Second Language Learning*. Honolulu, Hawaii: University of Hawaii, p. 217-258, 1995.

LUCAS, R. Quem tem medo de "listening comprehension?" In: PAIVA, V. L. (org.) *Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências*. Campinas, SP: Pontes, 1996.

LYONS, J. *Linguagem e Lingüística: uma introdução*. Trad. Maria Winkler Averbug e Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S. A., 1987.

MICCOLI, L. Refletindo sobre o Processo de Aprendizagem: um estudo comparativo. In: PAIVA, V. L. (org.). *Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências*. Campinas, SP: Pontes, 1996.

JACKENDOFF, R. *Consciousness and the Computational Mind*. Cambridge, Mass: Mit Press, 1987.

ORLANDI, E. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2000.

PAIVA, V.(org.). *Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências*. São Paulo, SP: Pontes, 1996.

- REBER, A. S. Implicit Learning of Artificial Grammars. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. nº 77, p. 317-327, 1967.
- _____. Implicit Learning of Synthetic Languages: the role of instructional set. In: *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*. nº 2, p. 88-94, 1976.
- _____. Implicit Learning and Tacit Knowledge. In: *Journal of Experimental Psychology*. nº 118, p. 219-235, 1989.
- REBOLLO, A. *El Abecé de la Psicolingüística*. Madrid: Arco Libros, S. L., 1998.
- RICHARDS, J.C. *New Interchange: English for International Communication*. Student's book, level 2, unit 12, Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- _____. *New Interchange: English for International Communication*. Teacher's manual, level 2, unit 12, Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- ROBERTS, M. Awareness and the Efficacy of Error Correction. In: SCHMIDT, R. *Attention and Awareness in Second Language Learning*. Honolulu, Hawaii: University of Hawaii, p. 163-182, 1995.
- ROBINSON, P. Aptitude, Awareness and the Fundamental Similarity of Implicit and Explicit Second Language Learning. In: SCHMIDT, R. (ed.) *Attention and Awareness In Second Language Learning*. Honolulu, Hawaii: University of Hawaii, p. 303-357, 1995.
- ROSA, E. & O'NEILL, M. Explicitness, Intake and the Issue of Awareness: another piece to the puzzle. In: *Studies in Second Language Acquisition*. V. 21, n. 4, p. 511-556, December 1999.

SANTOS, P. Processos Automáticos e Rápidos na Segunda Língua: sistemas cerebrais distintos? In: FORTKAMP, M. & TOMITCH, L. (orgs.) *Aspectos da Lingüística Aplicada: estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000.

SCHMIDT, R. Deconstructing Consciousness in Search of Useful Definitions for Applied Linguistics. In: *Consciousness in Second Language Learning*. AILA REVIEW, n. 11, p. 11-23, 1994.

_____. Consciousness and Foreign Language Learning: a tutorial on the role of attention and awareness in learning. In: SCHMIDT, R. (ed.). *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*. Honolulu, Hawaii: University of Hawaii, p. 01-63, 1995.

SHARWOOD SMITH, M. *Second Language Learning: Theoretical Foundations*. New York: Longman, 1994.

SOUZA NEVES, M. Os Mitos de Abordagens Tradicionais e Estruturais Ainda Interferem na Prática em Sala de Aula. In: PAIVA, V. L. (org.). *Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências*. São Paulo, SP: Pontes, 1996.

STILLINGS, N. et al. *Cognitive Science: An Introduction*. Cambridge, Mass: MIT Press, 1987.

VanLIER, L. Language Awareness, Contingency and Interaction. In: *Consciousness in Second Language Learning*. AILA REVIEW, n. 11, 1994.

VanPATTEN, B. Evaluating the Role of Consciousness in Second Language Acquisition: terms, linguistic features & research methodology, In: *Consciousness in Second Language Learning*. AILA REVIEW, n. 11, p. 27-36, 1994.

- VOLPI, M. T. A Formação de Professores de Língua Estrangeira Frente aos Novos Enfoques de sua Função Docente. In: LEFFA, V. J. (org.). *O Professor de Línguas Estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.
- VYGOTSKY, L. *Pensamento e Linguagem*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WERTSCH, J. *Voices of the Mind*. Cambridge, Mass: Harward University Press, 1991.
- WIDDOWSON, H. G. *O Ensino de Línguas para a Comunicação*. Trad. José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas, SP: Pontes, 1991.
- WEININGER, M. J. Do Aquário em Direção ao Mar Aberto: mudanças no papel do professor e do aluno. In: LEFFA, V. J. (org.). *O Professor de Línguas Estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.
- WONG, W. Modality and Attention to Meaning and Form in the Input. In: *Studies in Second Language Acquisition*. V. 23 n. 3, p.345-368, September 2001.
- ZANELLA, A. V. Atividade e Constituição do sujeito: considerações à luz da psicologia histórico-cultural. *Revista Contrapontos*, Itajaí: Univali, nº prelo, 2002.
- _____. Psicologia Histórico-Cultural e Prática Pedagógica: breves considerações. In: Búrigo da Costa, F. (org.) *Projeto Político-Pedagógico e seus Fundamentos*. Florianópolis: ed. da UFSC, nº prelo, 2002.

ANEXO

ANEXO – Questionário realizado com as professoras

Refletindo sobre suas crenças com relação ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE), bem como sobre sua prática pedagógica, responda às questões abaixo:

01. Durante suas aulas, é mais comum a ocorrência de situações de aprendizagem explícita, ou seja, que privilegiem o estudo focalizado nos aspectos formais da língua (suas regras e estrutura), ou de situações de aprendizagem implícita, em que os alunos engajam-se em situações comunicativas no sentido de usar a língua e se fazerem entender através dela? Exemplifique.
02. Seus alunos demonstram interesse em usar a LE em sala de aula espontaneamente ou só a utilizam quando solicitados? Em sua opinião, por que isso ocorre?
03. Você conduz a aula em LE, em língua materna (LM), ou faz uso de ambas? Em caso de utilizar os dois códigos, em que momento ocorre o uso de um ou outro?
04. Qual é sua opinião sobre o livro didático (LD) adotado pela escola? Descreva seus aspectos positivos e negativos.
05. Sua aula transcorre de acordo com a seqüência prevista no LD? Há, por parte da instituição, alguma obrigatoriedade de uso deste material? Em caso afirmativo, é permitido o uso de algum outro material ou de atividades que venham a substituir ou complementar as atividades contidas no LD? Como você procede diante da realidade apresentada em sua escola?
06. Há, por parte dos alunos, alguma preocupação com a utilização correta das formas lingüísticas no ato comunicativo? Como você reage diante de seu interesse pelos aspectos formais da LE?
07. Em que momentos você corrige os erros orais e escritos cometidos por seus alunos?
08. Como você procede diante do surgimento, no decorrer da aula, de algum assunto que não se relacione com o conteúdo previsto para ser trabalhado naquele dia?
09. Em sua opinião, o que é necessário para que o aluno aprenda uma LE? O que você faz nesse sentido?
10. Há alguma dúvida, dificuldade ou aspecto positivo presente em sua prática pedagógica sobre o qual gostaria de comentar?