

CONTEXTUALIZAÇÃO DE PRÁTICAS DE ENSINO COMO AÇÕES ALTERNATIVAS E QUESTIONADORAS NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE LÍNGUA INGLESA SOB A ÓPTICA DA LINGUÍSTICA APLICADA

CONTEXTUALIZED TEACHING PRACTICES AS ALTERNATIVE AND QUESTIONING ACTIONS IN THE PROCESS OF THE ENGLISH LANGUAGE ACQUISITION FROM THE PERSPECTIVE OF APPLIED LINGUISTIC

Maria José Rocha Fernandes da SILVA¹

Resumo: Pretende-se, neste artigo, discutir a importância do desenvolvimento de práticas de ensino contextualizadas no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para adolescentes, como condição para um letramento significativo. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de ordem qualitativa numa escola comercial de ensino de idiomas em uma turma com estudantes entre onze e doze anos. Sendo assim, constituiu-se como *corpus*, para o presente artigo, diários reflexivos produzidos em campo e o material didático utilizado em sala que foram analisados sob a fundamentação teórica da Linguística Aplicada. O resultado das análises apontou para a relevância de práticas de ensino contextualizadas, pois, a comunicação não se limita somente a componentes estruturais da língua, mas se completa quando estes estão, devidamente articulados com outros elementos e aspectos que compõem o contexto social.

Palavras - chave: Prática de ensino contextualizada, Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa, Letramento.

Abstract: This article aims to discuss the importance to develop contextualized teaching practices in the classroom during the teaching-learning process of English Language for teenagers as a condition to develop a significant literacy. We conducted a qualitative research in a language school with adolescents from eleven to twelve years. Therefore, it was constituted as a corpus for the present article, reflective diaries produced in the field and the teaching materials used in the class that were analyzed from the theoretical foundation of Applied Linguistics. The test results showed the importance of contextualized teaching practices, because the communication is not only limited to the structural components of the language, but it's also completed when properly coordinated with other elements and aspects that constitute the social context.

Keywords: Contextualized teaching practices, Teaching -Learning of English Language, Literacy.

1. Introdução

*Quando um rio corta, corta-se de vez
o discurso-rio de água que ele fazia;
cortado, a água se quebra em pedaços,
em poços de água, em água paralítica.
Em situação de poço, a água equivale
a uma palavra em situação dionária:
isolada, estanque no poço dela mesma,*

¹ Discente de Letras da AFARP-UNIESP, Ribeirão Preto, São Paulo - Brasil. Trabalho elaborado sob orientação da Profa. Ms. Flávia Danielle Sordi Silva Miranda, docente de Linguística da AFARP-UNIESP. E-mail: maria_c.j@hotmail.com.

*e porque assim estancada, muda,
e muda porque com nenhuma comunica,
porque cortou-se a sintaxe desse rio,
o fio de água por que ele discorria.
O curso de um rio, seu discurso-rio,
chega raramente a se reatar de vez;
um rio precisa de muito fio de água
para refazer o fio antigo que o fez.
Salvo a grandiloquência de uma cheia
lhe impondo interina outra linguagem,
um rio precisa de muita água em fios
para que todos os poços se enfrasem:
se reatando, de um para outro poço,
em frases curtas, então frase e frase,
até a sentença-rio do discurso único
em que se tem voz a seca ele combate
(NETO, 1994 p. 350-351).*

À mesma medida em que uma cheia se faz necessária para que o rio do poema de João Cabral de Melo Neto, acima citado, configure-se, realmente, num elemento da natureza e exerça a função vital à qual se destina, também é imprescindível repensarmos meios para que o ensino e a aprendizagem de línguas adquiram significado, a partir da contextualização da linguagem, já que fatos sociais e históricos constituem-se por meio desta nos mais diversos campos discursivos.

Segundo Petter (2006), os primeiros estudos linguísticos remetem ao século IV a.C e foram realizados pelos hindus por razões religiosas: no intuito de que os textos sagrados não sofressem modificações ao serem proferidos. Daquele período para cá, os motivos que impulsionaram estudos da linguagem mudaram, uma vez que o mundo adquiriu outros parâmetros, as sociedades se transformaram e novas reflexões fazem-se indispensáveis.

Desta forma, sob o ponto de vista do reconhecimento da constante mudança, é que a Linguística Aplicada, doravante LA, assume o papel de ciência indisciplinar, que objetiva problematizar e apontar direções para questões de comunicação e usos da linguagem, distante de conceituações autoritárias, já que segundo Fabrício (2006, p.53):

a ideia de que a realidade está sempre em movimento não é nova. Já na filosofia antiga, os chamados mobilistas valorizavam a experiência sensível e sublinhavam o aspecto transitório da realidade,

problematizando assim, qualquer ideia de permanência ou estabilidade.

Atualmente, avanços tecnológicos evidenciam essa transitoriedade do tempo e demandam um comportamento dinâmico dos atores sociais, pois novas linguagens e experimentos ocorrem instantaneamente. Assim, conforme Moita Lopes (2006, p.21):

a necessidade de repensar outros modos de teorizar e fazer LA surge do fato de que uma área de pesquisa aplicada, na qual a investigação é fundamentalmente centrada no contexto aplicado (cf. Moita Lopes, 1998 e Gibbons et alii, 1994) onde as pessoas vivem e agem deve considerar a compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que elas experienciam.

Sob tal perspectiva, o ensino de línguas legitima-se quando é correlacionado às práticas e eventos sociais, que são responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo e pela construção de sentidos pelos sujeitos. É, pois, sob a óptica da LA indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), que se pretende problematizar, no presente artigo, práticas de ensino para que se tornem significativas e contextualizadas no processo de ensino- aprendizagem de Língua Inglesa, visando contribuir como elemento importante para o desenvolvimento de um letramento expressivo.

Para tanto, foi-se a campo, na condição de docente de Língua Inglesa, e com a utilização do método qualitativo, dados foram produzidos a partir de diários reflexivos com conteúdo de caráter propulsor que contribuíram para reflexões no ensino de línguas. O público alvo selecionado foi o de adolescentes na faixa etária entre onze e doze anos perante proposta de aquisição da Língua Inglesa por meio da abordagem comunicativa em nível básico.

Não se pretende produzir, neste artigo, verdades inquestionáveis, mas contribuir para o ensino de segunda língua, a fim de promover práticas relevantes de letramento, visto que se trata de um duplo desafio para o docente de língua estrangeira, que exposto aos episódios escolares da contemporaneidade, necessita (i) assumir a conduta de um pesquisador, que adote posturas questionadoras e reflexivas em sua área do conhecimento de forma autônoma, bem como (ii) a responsabilidade de refletir sobre suas próprias práticas profissionais.

2. Panorama do mundo globalizado como princípio norteador para a Linguística Aplicada

No panorama atual, que se define por uma era de globalização marcada pelo advento da cultura midiática, vivemos em um mundo assinalado por transitoriedades constantes, no que diz respeito aos aspectos políticos, sociais e econômicos, que clama por práticas de ensino mais reflexivas e direcionadas para contexto dos alunos. Compete, aqui, uma cogitação sobre quais possíveis paradigmas norteadores de uma ciência aplicada poderá guiar-nos para revisar o campo do ensino, em especial, de língua estrangeira: se a partir do conhecimento do passado ou a partir de epistemologias da contemporaneidade.

Essa questão pode ser respondida por Celani (2004), quando se refere ao panorama social atual, propondo a necessidade de novos direcionamentos mentais que consistem no desenvolvimento de atividades criativas bem sucedidas por meio de novas experiências, sem a necessidade de seguir as bases tradicionais do contexto social de outrora que se moldava na estabilidade, na previsibilidade e na disciplina.

Contudo, não podemos descartar a possibilidade de refletir sobre o conhecimento do “velho mundo” e sobre as trajetórias indicadas por ele, pois é a partir daí que se constituem os artifícios para questionar e gerar novas perspectivas por meio da contestação e do conflito.

Em relação a tal posicionamento, situa-se a LA, uma ciência que questiona e confronta os eventos discursivos da língua e que se orienta num mundo caracterizado por eventos transitórios, percebendo a imprescindibilidade de constantes investigações sobre práticas discursivas produzidas nesse panorama, por considerar as influências que tais atividades provocam nos campos da cultura, da política, da educação e na vida dos atores sociais em geral. Subjacente a essa perspectiva, a LA posiciona-se dinamicamente frente aos fatos sociais, conforme demonstra a seguinte afirmação de Celani (2004, p. 39):

Temos, então, uma situação na qual, ao invés de planos bem delineados, teremos agendas em constante mudança, relativas a questões de fundo, a desafios e aspirações. Isso pressupõe o diálogo, o auto-questionamento, a organização em redes de comunicação e, frequentemente, o conflito aberto. Assim a inovação e as novas

direções estratégicas requerem o desenvolvimento de novos modelos mentais, de novos mapas, para cada situação nova. Tentar explicar um contexto confuso e desordenado usando modelos mentais centrados na ordem, na estabilidade, na coesão, na consistência e no equilíbrio significa não prestar a atenção devida à natureza, que é irregular, desordenada e cheia de imprevistos.

Assim, deduz-se que uma ciência que se atenta aos eventos sociais, legítima reflexões que podem conduzir a práticas de ensino expressivas situadas na lógica dos eventos da transitoriedade da atual era globalizada.

Não diferente deve ser a conduta do professor de Língua Inglesa, que e em contrapartida, ainda se depara com antigas concepções de ensino de língua estrangeira, fundamentadas em conceituações instrutivas fragmentárias, com caráter técnico e objetivo, destoado da realidade do aluno e da sociedade. É evidente que um processo de ensino de línguas conduzido sob a perspectiva do “discurso bancário” (FREIRE 2011), ostenta um caráter autoritário, alienante e desinteressante.

Desse modo, os baixos níveis de qualidade do ensino de inglês no Brasil, muitas vezes, devem-se aos cursos de graduação que ainda possuem propostas formativas deficientes para professores e à ausência de uma formação educacional contínua dos docentes, fatores resultantes de políticas que controlam o uso da Língua Inglesa como condição para a preservação da língua materna.

Mediante tal situação, no cenário brasileiro, duas questões fazem-se pertinentes: qual a importância da Língua Inglesa no atual mundo globalizado e qual deve ser a conduta do professor em relação ao ensino do Inglês no âmbito da cultura midiática? Segundo Moita Lopes (2008, p.317):

Estamos diante de uma língua que atravessa o globo de lado a lado, ajudando a difundir o que Milton Santos (2002) chamou de “pensamento único”, os interesses do capital, que passa a ser compreendida como habilidade básica na escola, sendo fundamental no exercício de muitas profissões e útil na construção do conhecimento do mundo universitário e nas redes de comunicação, e que ao mesmo tempo, ajuda a construir desigualdade. É portanto, uma língua que envolve questões econômicas, políticas, culturais, sociais e éticas.

Assim, em consideração ao forte impacto que a Língua Inglesa exerce no mundo, resultado de questões sócio-históricas que envolveram colonizações territoriais pelo império Britânico no auge do século XIX, bem como pela predominância dos

Estados Unidos como potência mundial a partir da segunda guerra, com a imposição de ideais políticos e culturais em países suscetíveis a recebê-los, é imprescindível uma reflexão atenta para os discursos que são construídos quando tal língua atravessa nossas fronteiras.

É, pois, evidente a importância de uma conscientização sobre a preservação da língua materna e de toda a cultura nacional brasileira à mesma medida em que se tem a necessidade de se adaptar ao panorama global e reconhecer a importância de dialogar com outras culturas, afinal interesses políticos, culturais, econômicos e sociais estão envolvidos.

De acordo com Graddol (2006, p. 101, *tradução nossa*) “dentro de alguns anos, em torno de 2 bilhões de pessoas, independentemente, estarão aprendendo inglês simultaneamente nas escolas e universidades do mundo todo”.² A necessidade guia os atores sociais a se adaptarem às exigências do mundo globalizado e o domínio do inglês é uma condição, aparentemente, obrigatória no que se refere a questões profissionais.

Diante da popularização da Língua Inglesa no mundo contemporâneo, principalmente, após o advento da internet, Graddol (2006) atenta para um fenômeno global, que se trata do *English Itself*, uma espécie de inglês global, que aponta novas características para a Língua Inglesa, reforçando a importância de se desenvolver práticas de letramento que se adéquem às mutabilidades e necessidades das sociedades contemporâneas.

Em face de todas essas transformações, encontra-se a figura do docente de línguas. No atual cenário, o professor possui um papel de agente social, que deve promover práticas de letramento que visam subsidiar didáticas de ensino de tal forma que sejam exploradas as capacidades dos alunos, inserindo-os numa proposta que os permita relacionar o aprendizado com o cotidiano. As proposições de Kleiman (2006) acentuam os seguintes aspectos do professor como agente de letramento:

A representação de agente de letramento entranha os modos múltiplos de conceber, entender e analisar a realidade, assim como os modos múltiplos de fazer uso dos instrumentos da ordem dominante para os próprios fins. Ela incorpora também a especificidade dos saberes, porque os modos de fazer sentido, de negociar significados, são aprendidos nas práticas de socialização profissional das agências

² No original: “Within a few years, there could be around 2 billion people simultaneously learning English in the world’s schools and colleges and as independent adults” (GRADDOL, 2006 p.101).

formadoras: é preciso ser historiador para usar os textos como o historiador os usa, daí a especificidade; mas o texto histórico é objeto de múltiplas interpretações, a serem negociadas pelos participantes do evento. A difícil autonomia e resistência dos grupos sociais pode encontrar, na sala de aula, sua forma local, parcial, de se concretizar (KLEIMAN, 2006, p.88).

Enfim, o professor na condição de agente de letramento, seria aquele que, por meio das práticas reflexivas, transgride os muros da escola ou da universidade e dialoga com os alunos diante dos fatos sociais a que estão constantemente expostos, capacitando-os a escolher caminhos, a traçar novas rotas e a se movimentarem no mundo da transitoriedade em busca de novos horizontes.

3. Metodologia

Os dados que serão apresentados, no presente artigo, foram gerados por meio da pesquisa qualitativa. A metodologia qualitativa segundo Lüdke e André (1986), caracteriza-se por uma espécie de pesquisa que possui o pesquisador como o principal agente observador e coletor de informações e o campo como fonte principal, geradora de dados, já que os eventos se constituem e são influenciados por acontecimentos do contexto.

Com isso, a coleta de dados é realizada, principalmente, por meio descritivo, com ênfase nas ocorrências do contexto estudado, com preocupação devida em capturar a perspectiva dos participantes. As observações ocorrem por meio indutivo, sem prévias hipóteses, apesar de não se descartar a possibilidade do uso de um embasamento teórico que permita a orientação da coleta e da análise dos dados.

Logo, na condição de docente de língua inglesa, a pesquisadora assumiu tal perspectiva e realizou observações em campo, mais especificamente, na escola comercial de idiomas do interior do estado de São Paulo, em que lecionou no ano de 2013, no período de Março a Dezembro.

A partir das observações, foram produzidos sete diários referentes às aulas e um diário reflexivo a partir das experiências realizadas em sala de aula que geraram os dados para análise que compõem este artigo. Extraiu-se dos diários recortes de aula e analisou-se a conduta da professora, dos alunos e as práticas didáticas conduzidas durante o ensino. A relevância do contato direto com o campo constituiu-se pela riqueza de fatos que o ambiente natural proporcionou para a captação de registros para a análise.

Também foi analisado o livro didático, direcionado para o ensino em nível básico de Língua Inglesa ao público adolescente e elaborado, segundo sua proposta, por atividades e jogos que permitem ao aluno desenvolver as quatro habilidades comunicativas (falar, ouvir, escrever e ler). O título de cada unidade é direcionado para um contexto real. As estruturas gramaticais estão implícitas nos títulos, porém, por meio das atividades situacionais que são desenvolvidas em sala de aula, o aluno é induzido a interpretar o significado do enunciado sem necessitar da tradução.

O público alvo selecionado foi o de adolescentes na faixa etária entre onze e doze anos, matriculados no nível básico para a aquisição do inglês mediante abordagem comunicativa. A escolha de tal faixa etária se deve ao fato destes jovens serem mais exigentes, principalmente, no que diz respeito a metodologias de ensino, afinal, eles estão em processo de formação de identidades, pois transitam da fase infantil para a adolescência, além de tratar-se de uma geração que está inserida num contexto rodeado por tecnologias digitais que lhes fornecem todo e qualquer tipo de informação.

Finalmente, como a identidade da pesquisadora não foi revelada ao grupo de estudantes, bem como o propósito do estudo, por questões éticas serão preservados o nome da escola, dos alunos envolvidos e do material didático analisado na próxima seção.

4. Análise dos dados

A seguir serão apresentadas as análises das interações ocorridas durante o processo de aquisição de Língua Inglesa dos estudantes. As observações concentram-se em torno de recortes de diálogos produzidos na língua-alvo em sala de aula. Pretende-se com isso, questionar quais possíveis didáticas podem ser bem sucedidas em processos de ensino e aprendizagem de segunda língua, enquanto recursos que operam como meios que interligam a linguagem ao campo social e possibilitam um desenvolvimento cognitivo baseado em práticas contextualizadas e significativas.

Tendo em vista que as práticas de sala de aula são, fortemente, influenciadas, na contemporaneidade, pela cultura midiática que estreitou relações entre sociedades diversas e, conseqüentemente, construiu eventos sociais marcados por uma pluralidade de signos, faremos nossas análises ancorados em Lemke (2010). O autor

destacou dois importantes conceitos que podem auxiliar os estudos linguísticos, a saber, o modo “tipológico” e o modo “topológico”.

Lemke (2010) define como *tipológico* os objetos que são determinados em categorias exclusivas e se distinguem em variações de graus no decorrer de contínuos de diferença, aproximando-se do modo em que a língua opera, já que a semântica das palavras é categorial. Já, a forma *topológica* atenta-se para a gesticulação espacial e percepção visual, ou seja, traços do contexto. A combinação dessas duas formas pode ser essencial para a construção do significado de práticas letradas e também nos valeremos delas para analisar os dados.

No intuito de conceber possíveis didáticas que possibilitem a contextualização da Língua Inglesa, esta seção será dividida em quatro categorias: (a) *Gestos didáticos e a construção do aprendizado*, (b) *Contextualização do aprendizado por meio de recursos imagéticos*, (c) *Jogos e brincadeiras como recurso para o desenvolvimento cognitivo* e (d) *Prática da Comunicação oral (dialogs) como recurso prático para desenvolvimento da segunda língua*.

a) *Gestos didáticos e a construção do aprendizado*

O professor como agente de letramento necessita de um leque de saberes didáticos que respalde, significativamente, a atividade docente e lhe garanta autonomia no decorrer do desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, trouxemos dois recortes do diário de uma aula cuja temática era “pedir permissão” (*asking for permission*):

Exemplo I

O ar condicionado foi desligado propositadamente no intuito de inserir o diálogo num contexto real:

Professora: It’s hot in here!!!(gestos com a mão que indicam calor)

Aluno C: Teacher, tá calor!!!

Professora: C, It’s hot in here!!! (professora faz gestos com a mão indicando que o local está quente) May I turn on the air conditioner, class? (ênfatizando o tom de pergunta e apontando o controle para o ar condicionado)

Alunos: Yes, teacher.

Observe que o aluno reclama que está quente utilizando-se da língua portuguesa e a professora aproveita-se da situação, dirigindo-se a ele em inglês e

fazendo uso de gestos que indicam calor, a fim de deixar subentendido para o aluno como se expressa aquela situação na língua estrangeira em aprendizado.

Logo, o gesto de apontar o controle para o ar condicionado aliado à entonação da voz, enfatizando uma pergunta (*May I turn on the air conditioner, class?*/Posso ligar o ar condicionado, classe?) leva os alunos a compreenderem o real contexto da situação, respondendo, positivamente, *Yes, teacher* (Sim, professora). Nota-se, então, que aspectos topológicos aliados à fala, quando bem direcionados permitem uma construção real de sentido no processo de comunicação. Outro recorte em que tal constituição pode ser observada é o exemplo II, transcrito a seguir, em uma aula sobre o Caso Possessivo (*Possessive Case*):

Exemplo II

Professora dirige-se ao aluno B e pergunta:

Professora: Can you lend me your backpack? (aponta para a mochila e por meio de gesto sugere que precisa do objeto emprestado)

Aluno B: Yes.

Professora escreve na lousa: Whose backpack is this? Professora volta-se para os alunos e pergunta verbalmente:

Professora: Whose backpack is this?

Alunos observam calados.

Professora: It's B's backpack. (aponta para o aluno B) e escreve na lousa: It's B's backpack

Logo, dirige-se ao aluno A e pergunta:

Professora: Can you lend me your pen?

Aluno A: Yes

Professora se dirige ao Aluno F e pergunta:

Professora: Whose pen is this, F? (ênfatisa o tom de pergunta e aponta a caneta para o aluno)

Aluno F: It's A's pen.

No exemplo II, nota-se que elementos dispostos em sala de aula, sejam móveis ou até mesmo materiais escolares de alunos podem ser utilizados como recursos topológicos congregados aos aspectos tipológicos. Após a introdução do assunto, a professora, no intuito de expandir possibilidades de comunicação e de garantir aos alunos autonomia para usarem a língua inglesa, dinamiza a aula e formula novos exemplos, inserindo no contexto outros alunos e outros elementos topológicos para construir uma real situação comunicativa.

Conclui-se, ao analisar os dados transcritos nos trechos I e II, que os gestos didáticos são elementos que juntamente com a comunicação verbal e com a

escrita trabalham em conjunto para a transmissão de uma mensagem. Bakhtin/Volochinov (1981, p.124) afirma:

A comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção. Não se pode, evidentemente, isolar a comunicação verbal dessa comunicação global em perpétua evolução. Graças a esse vínculo concreto com a situação, a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias, etc.), dos quais ela é muitas vezes apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar.

Assim, os gestos didáticos classificam-se como uma forma topológica no processo de comunicação verbal e, quando adotados adequadamente, como uma das possíveis categorias a serem exploradas a serviço do ensino, assumem significativo papel no processo da construção dos sentidos.

b) Contextualização do aprendizado por meio de recursos imagéticos

Pensar em um ensino de línguas legítimo é considerar que a língua enquanto instrumento social dialoga com fatos e acontecimentos em busca de um sentido completo. Analisar a língua é buscar compreensões além do que a palavra pode expressar, trata-se de associá-la aos signos que compõem o universo dos indivíduos da sociedade.

A partir disso, os três recortes que compõem esta subseção tratam da articulação entre os recursos imagéticos e a estrutura da língua em si. O tema abordado nesta aula foi o *Present Continuous* (Presente Contínuo) e foram apresentados aos alunos *cards* (cartões) com imagens de ações cujos versos traziam suas descrições em inglês. Observe o exemplo:

Exemplo III

Professora: He is riding a motorcycle – repeat class

Alunos: He is riding a motorcycle.

À medida que eram apresentados, os *cards* eram jogados no chão com a imagem voltada para cima. Após a apresentação de todos, iniciou-se um jogo da memória. Foi feita uma pergunta ao aluno A apontando para a imagem que estava no chão:

Professora: What is he doing?

Aluno A: He is riding a bike.

Professora bate palmas e diz “Very good A, congratulations!!!”, virando o *card* para que o aluno visualize a parte escrita.

Professora: -What is she doing?

Aluno B: She is making a sandwich.

Professora bate palmas e diz “Congratulations B”, virando o *card* para que o aluno visualize a parte escrita.

Nesse trecho do diálogo, percebe-se que as imagens foram combinadas com a escrita, como condição para a ampliação do desenvolvimento cognitivo do aluno, que estabelecerá assim, uma relação com os aspectos da vida real. Segundo Lemke (2010, p. 462) “nenhum texto duplica exatamente o que uma figura significa para nós: texto e figura juntos não são duas formas de dizer a mesma coisa; o texto significa mais quando justaposto à figura, e da mesma forma a figura quando colocada ao lado de um texto”.

Portanto, já não é mais possível limitar o conhecimento da língua somente à estrutura sintática, como ocorria no passado, como se fosse uma fórmula matemática, fato que tornava as aulas desinteressantes e improdutivas. É imprescindível a adoção de táticas que possibilitem a reflexão sobre a dimensão que o universo da linguagem e dos signos ocupa na vida social.

Também foram utilizados, na mesma aula, trechos de cenas do seriado do personagem Mr. Bean³, conhecido dos adolescentes. Os vídeos foram editados pela professora, com a intenção de abordar o máximo possível de ações que remetessem ao tema da aula. Um dos trechos eleitos tratava-se de um filme de comédia mudo que exigia concentração dos adolescentes. Observou-se, com relação ao comportamento, que os jovens estavam concentrados nas cenas do filme e riam quando achavam alguns trechos engraçados. Após a apresentação, foram pausadas, na tela da TV, somente as cenas do filme correspondentes ao teor do assunto estudado e constituiu-se o diálogo:

Exemplo IV

Professora: What is Mr. Bean doing?

Alunos: He is riding a motorcycle.

Logo outra cena é abordada:

Professora: What is Mr. Bean doing?

Alunos: He is making a sandwich.

Professora: What is the man doing?

³ Os vídeos originais podem ser encontrados nos seguintes endereços eletrônicos: <http://www.youtube.com/watch?v=Qs7Sxv1DTtY&hd=1> e http://www.youtube.com/watch?v=IdZm-o4oJ_M&hd=1

Alunos: He is eating a sandwich.

Observe que o vídeo é outra possibilidade que pode proporcionar uma situação real de uso da linguagem, porém, é necessário coordenar harmoniosamente os aspectos topológicos e tipológicos que constituem o enunciado para que a comunicação realmente se configure. Na continuidade do trabalho com o vídeo:

Exemplo V

Professora: What is Mr. Bean putting on his sandwich?

Aluno: Ah, não entendi teacher!

Professora volta à cena e repete apontando para os elementos

Professora: He is putting butter, lettuce, fish and pepper on his sandwich. (professora repete pausadamente e aponta para os elementos que aparecem no vídeo, com gestos que induzam o aluno a compreender a cena).

Professora: What is Mr. Bean putting on his sandwich?

Os alunos demoram a responder e ajudam-se entre si:

Alunos: He is putting fish, lettuce, butter and pepper. Neste momento a professora utiliza a lousa para colocar a resposta dos alunos.

Professora: Congratulations class!!!

No exemplo V, vê-se que os alunos utilizam a língua portuguesa para expressar que não entenderam a pergunta, afinal, se estava explorando um novo conhecimento, que não constava na proposta do livro didático.

A professora volta o vídeo e aponta para cada elemento da cena, que constitui o enunciado, citando-os na língua alvo com o propósito de ampliar o vocabulário dos alunos. Logo em seguida, pede para que os alunos respondam à questão: *What is Mr. Bean putting on his sandwich?* (O que Mr. Bean está colocando no sanduíche dele?). Enquanto os alunos respondem, a professora escreve na lousa as respostas, conduta que evidencia os aspectos tipológicos que também constituem a enunciação e amplia o leque que permite o desenvolvimento da capacidade cognitiva do aluno.

A abordagem de vídeos em sala de aula, conforme mencionado nos exemplos IV e V exige do professor de línguas um bom nível de fluência na língua alvo para que possa conduzir os alunos a desenvolverem reflexões bem articuladas entre texto e o conjunto de imagens ou até mesmo explorar elementos além daqueles propostos pelo livro didático. Isto porque a língua é viva e não se limita apenas às

estruturas apresentadas pelo livro, para tanto, é imprescindível sempre que possível explorar novas possibilidades de uso da linguagem. Como afirma Lemke (2010, p.462):

Do mesmo modo, habilidades interpretativas críticas devem ser estendidas da análise de textos impressos para vídeo ou filme, de fotos de notícias e imagens de propagandas para quadros e tabelas estatísticas e gráficos matemáticos. Devemos ajudar os alunos a compreenderem exatamente como ler o texto de forma diferente e interpretar a imagem de forma diferente, em função da presença um do outro. Nós precisamos até mesmo compreender como é que sabemos qual texto é relevante para a interpretação de qual imagem e vice-versa. Tudo isto requer, ao menos para professores e especialistas da mídia uma compreensão útil de semiótica multimidiática.

Com base no autor, acreditamos que recursos imagéticos sejam bons subsídios no processo de ensino de línguas, pois, por meio deles, é possível trazer elementos constituintes do conhecimento de mundo dos alunos, aspecto que os fará relacionar com mais facilidade o conhecimento adquirido. Compete ao agente de letramento selecionar, cautelosamente, cada recurso e explorá-los junto com os alunos sempre em busca de novas possibilidades.

c) Jogos e brincadeiras como recursos para o desenvolvimento cognitivo

O lúdico pode ser considerado um importante recurso a ser explorado no processo de ensino e aprendizagem. Quando o uso da linguagem é conectado ao universo dos jogos e brincadeiras, promove-se a interação entre os alunos, ou seja, a condição para o desenvolvimento cognitivo durante a aquisição da língua alvo.

Conforme indicado por Antunes (2012), o jogo é um importante estimulador das inteligências. O jogo, como meio de entretenimento, permite satisfações simbólicas como o desejo de liberdade ou de poder que se expressam no livre-arbítrio que a criança ou o adulto tem para ordenar, decidir ser quem quer ser enquanto mergulham no universo lúdico.

Sob o a óptica de Antunes (2012), a viabilidade do uso de jogos e brincadeiras é perceptível em sala de aula, pois propiciam um ambiente harmônico e interativo e apresentam resultados positivos nos processos de aprendizagem, sendo práticas que estimulam a autonomia do aluno. Ademais, são consideradas interessantes porque não se caracterizam como tarefas impostas.

Nesta subseção será analisada uma brincadeira proposta pela professora em sala de aula para a revisão de conteúdo, bem como um jogo proposto pelo livro didático para a fixação de conteúdo.

Exemplo VI

Os alunos dispostos em círculos, a professora virou de costas e todos iniciaram a cantiga: hot potato, hot, hot, hot...BURNED. A professora virou-se para o aluno que estava com a batata e perguntou:

Professora: What is his name? aponta para o colega B

Aluno F: His name is B

Professora: What is her name? aponta para a colega C

Aluno F: Her name is C

Professora: What are their names? Aponta para D e E

Aluno F: Their names are D and E

Percebeu-se, durante o processo de ensino, que os alunos tinham muita dificuldade com pronomes. Após a exploração dos tipos de pronome nas brincadeiras, no entanto, evidenciou-se quase que a extinção das dificuldades de aprendizagem. No exemplo VI, na qual o jogo proporcionou uma situação real de uso dos pronomes, marcada por participantes da comunicação em gênero (masculino e feminino) e número (singular ou plural); criou-se uma situação que induziu os alunos a compreenderem o sentido do uso dos pronomes. Segundo Fiorin (2006, p. 167):

certos enunciados não têm por finalidade a designação de um objeto ou um evento do mundo, mas referem-se a si mesmos, ou seja, não têm uma função referencial, mas auto-referencial. Em outras palavras, há certos fatos lingüísticos, que só são entendidos em função do ato de enunciar.

Logo, há classes de palavras que necessitam de um contexto específico que as complementem para que sejam apreendidas, significativamente, pelos alunos em língua estrangeira, como por exemplo, pronomes pessoais e demonstrativos, advérbios de lugar, de tempo entre outros aspectos gramaticais.

A seguir, será analisado mais um recorte de aula, agora de revisão dos conteúdos “Pedindo permissão” (*Asking for permission*) e “Comandos” (*Commands*) que ocorreu por meio de um jogo proposto pelo livro didático.

Doze alunos sentaram-se no chão e foi entregue para cada dupla um dado e um cone. Cada aluno jogou seu dado e aquele que obteve resultado maior iniciou o

jogo. A partir do canto superior esquerdo da figura abaixo da palavra *start* (início), os alunos deveriam pular o número de casas com um cone. O aluno B iniciou na casa quatro que ordenou para que ele escrevesse na lousa sua idade. O aluno B levantou-se e escreveu, enquanto o colega A ficou atento à conduta do amigo. Logo, o aluno A jogou o dado que resultou na casa dois, que pediu para que o aluno A se levantasse e dissesse o nome dele. O aluno A levantou-se e, em voz alta, disse seu nome, enquanto o colega B o observava atentamente.

É importante mencionar ainda que, no jogo, havia casas que garantiam uma jogada extra e outras em que o aluno perdia uma rodada. Seguiu-se o jogo e ganhou o aluno que chegou primeiro na casa *Finish* (Fim), como mostra o Anexo I.

A proposta desse jogo resultou em uma aprendizagem interessante, pois conduziu os alunos a uma situação real do uso da linguagem de forma divertida e eficaz, pois permitiu a união dos aspectos tipológicos e topológicos que contribuem para o desenvolvimento cognitivo. Tal situação confirma o seguinte ponto de vista de Lemke (2010, p.465):

Outras formas de ação humana significativa, no entanto, são maravilhosas para apontar indícios de graus intermediários: o levantar de uma sobrancelha, a tensão na voz, a largura de um gesto, a profundidade de um arco. Espaço e tempo; movimento, posição e ritmo definem para nós a possibilidade de significados que são mais topológicos ligados ao grau, ou quase a mesma coisa e só um pouquinho mais ou menos, do que é parecido porque está próximo ou é quase igual a, mais do que parecido por possuir ou não possuir certas propriedades de critérios para enquadrar-se em uma categoria, por ser de algum tipo.

Assim, pelo já exposto, concluímos que os jogos e brincadeiras, quando bem direcionados, são elementos que produzem bons resultados durante a aquisição de uma segunda língua, pois possibilitam a construção de situações contextualizadas que conduzem ao desenvolvimento cognitivo.

d) Prática da comunicação oral (dialogs) como recurso prático para desenvolvimento da segunda língua

A interação social é uma das condições para que a língua realmente se configure como elemento legítimo que permite a comunicação entre seres humanos,

pois segundo Bakhtin/Volochínov (1981, p. 113) “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre meu interlocutor. A palavra é território comum do locutor e do interlocutor.”

Tal abordagem sugerida pelo autor denota a importância do docente em propiciar condições de interlocução aos alunos, como outra possível condição real e legítima, senão das mais importantes, para o desenvolvimento diligente da língua-alvo. Diante disso, nesta subseção, serão analisados recortes de uma aula que demonstra a promoção de diálogos pela professora, tendo como subsídio o livro didático da escola de idiomas:

Exemplo VII

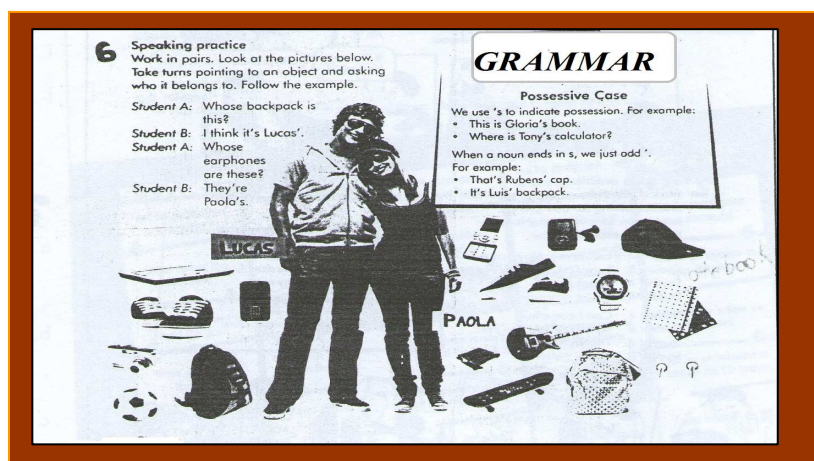


Figura 1 – Proposta para prática da Comunicação Oral

Como pode ser notado, na página, há um rapaz e uma garota que são denominados como Lucas e Paola, respectivamente, os quais são os donos dos objetos dispersos nela. Baseando-se no livro, a professora colocou os alunos em pares, para estabelecerem diálogos utilizando como referência esses objetos.

Além disso, foi organizado um concurso que premiaria com doces, a dupla que elaborasse o melhor diálogo, o qual seria avaliado pela pronúncia, criatividade e dinamicidade na execução. A professora deu um tempo de quinze minutos para os alunos praticarem o diálogo antes de apresentarem para a sala. O desafio empolgou os

jovens que a chamavam para ajudá-los a pronunciar certas palavras e a participação de todos foi unânime.

As apresentações obtiveram resultado positivo, pois algumas duplas não utilizaram o livro, ousando em expressões gestuais e invertendo os papéis durante a apresentação, com uma ótima pronúncia; enquanto que outras, mais tímidas, usaram o livro como apoio, porém, havia, igualmente, um entusiasmo na participação e uma dedicação ao assunto.

Segundo Bakhtin/Volochínov (1981) a legitimidade substancial da língua se constrói pelo acontecimento social da interação verbal, que se realiza por meio das enunciações. Dessa forma, a língua como elemento vivo exige, também para seu ensino uma dinamicidade de práticas que a contextualize e lhe garanta, durante os processos de ensino e aprendizagem, sentidos significativos, conectados com a realidade do aluno e da sociedade.

Além disso, o universo da língua na construção legítima dos sentidos completa-se com a união dos aspectos topológicos e tipológicos propostos por Lemke (2010), os quais dialogam entre si e orientam o desenvolvimento cognitivo dos envolvidos.

5. Considerações finais

Agir como docente na qualidade de agente de letramento é estar disposto a romper com antigas linhas que estabeleceram um profissional passivo, alienado e com práticas mecanicistas. Lidar com corpos e almas, num contexto marcado pela hibridez de eventos, exige propostas que ultrapassem bases tradicionais (e ocidentais) de ensino, fundamentadas em estruturas arcaicas. Conforme aponta Cavalcanti (2013, p.215):

Uma educação linguística em sua visão ampliada não vai ser mais simples. Ao contrário, vai exigir muito mais do (a) professor (a) em formação ou em serviço do que a educação de conteúdo linguístico. Demanda uma sofisticação que depende de estudo e dedicação para poder ser sensível aos alunos e à sua produção linguística. E essa sofisticação inclui também a predisposição para aprender com as novas gerações, o estar pronto para a observação constante do que acontece ao redor, seja em relação ao modo de falar das pessoas, seja em relação às atitudes preconceituosas que precisam ser apontadas/problematizadas e/ ou trabalhadas. Inclui ainda observar o próprio discurso para pinçar seus próprios preconceitos e atitudes condescendentes.

Tal mudança na educação linguística de nossos docentes, evidencia a necessidade de uma formação mais ampla nos cursos de Letras, na qual os futuros professores possam refletir sobre condições que irão direcioná-lo, ativamente, a pensar e a agir como um agente de letramento.

O professor, na condição de agente de letramento reflete, constantemente, sobre práticas de ensino e sabe administrá-las, conscientemente, a fim de atingir os propósitos do processo de aprendizagem, pesquisando e comparando eventos históricos do passado e da atualidade com a finalidade de contextualizar o tema à realidade do aluno e com o objetivo de situá-lo no tempo e no espaço; conferindo ao discente autonomia para expressar, refletir e pesquisar com o propósito de que ele se compreenda e se desenvolva como cidadão consciente e parte integrante da sociedade em que vive.

A devida articulação de saberes com eventos transitórios da realidade conferem ao docente e aos alunos uma formação identitária com a qual passam de sujeitos passivos a sujeitos pró-ativos, dinâmicos, autônomos, capazes de ouvir e serem ouvidos.

Logo, trabalhar sob essa vertente confere legitimidade ao papel do professor que assume um perfil dinâmico frente à era contemporânea e dialoga com os eventos da sociedade em busca de apontar caminhos para que os atores sociais, autonomamente, movimentem-se em um contexto social que exige flexibilidade para aprender e a se adaptar em diversas áreas do conhecimento, devido ao fluxo de mudanças que envolvem os aspectos econômicos, sociais, culturais e políticos do panorama global.

Por fim, espera-se, por meio do artigo, ter mostrado como a prática de um professor dentro da perspectiva de agente de letramento, pode tornar a aquisição de uma língua estrangeira mais significativa, à medida que fundamenta o ensino-aprendizagem em situações de comunicações reais e expressivas para seus estudantes.

Referências

ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BAKHTIN, M/VOLOCHÍNOV, V.N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

CAVALCANTI, C. Educação lingüística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 211 -226.

CELANI, M. A. Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação. In: CAMARGO, M. C. M (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas: Mercado das Letras, 2004 p.37-56

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem” redescrições em curso. In MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p 45-65

FIORIN, J. L. A linguagem em uso. In FIORIN, J. L. (Org.). **Introdução à Linguística**. São Paulo: Contexto, 2006 p. 165-186

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GRADDOL, D. **English Next**: Why global English may mean the end of “English as a foreign language”. British Concil, 2006. Disponível em <http://www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf>. Acesso em 03 Jun. 2014.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 39 -58.

_____. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In CORRÊA, M.; BOCH, F. (Org.) **Ensino de língua**: letramento e representações. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 75-91.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trab. linguist. apl.* [online]. 2010, vol.49, n.2, 2010.

LÚDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986

MOITA LOPES, L. P. da (Org.) Uma linguística aplicada mestiça e ideológica interrogando o campo como linguista aplicado. In MOITA LOPES, L. P da (Org.). **Por**

uma **Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-44.

_____. Inglês e Globalização em uma epistemologia de fronteira: Ideologia linguística para tempos híbridos. **Revista D.E.L.T.A.** Rio de Janeiro, n.5, v.24, 2008.

NETO, J. C de M. Educação pela Pedra: Rios sem discurso. In: **Obra Completa**: volume único; organização Marly de Oliveira. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. p 350-351

PETER, M. Linguagem, língua, linguística. In FIORIN, J. L. (Org.). **Introdução à Linguística**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 11-23.

Anexo I

