

*María del Pilar Roca Escalante**
*Rocío Serrano Cañas ***

PROBLEMAS E ENCAMINHAMENTOS DE UMA PROPOSTA DE ENSINO E/LE DENTRO DE UM ENFOQUE PRAGMÁTICO

ABSTRACT

This articles reports on preliminary conclusions derived from a project aimed at teaching Spanish as a foreign language to two groups. One taught at UFPB and the other at a public high school in João Pessoa during 2005-2006. In this specific paper, we will focus on both teacher's and students' functions as well as on contradictions that emerge during foreign language practice as regards underlying concepts of acquisition and learning.

Keywords: Language teaching; Pragmatics; Language acquisition.

RESUMO

Esse artigo apresenta as primeiras conclusões do projeto desenvolvido em uma turma da extensão da UFPB e outra turma da escola de Ensino Médio da Rede Estadual durante o ano 2005 e 2006, segundo o enfoque pragmático. Nesse trabalho será apresentada a problemática referida à função do aluno e do professor, assim como as contradições que apresentam as concepções de aquisição e aprendizagem na hora de serem levadas à prática no ensino da língua estrangeira.

Palavras –chave: Ensino de língua; Pragmática; Aquisição de línguas.

I CONTEXTUALIZAÇÃO

a. Apresentação: projeto, público, objetivos e conteúdos.

O projeto de pesquisa ação, *Para a elaboração de uma proposta de ensino ELE dentro de um enfoque pragmático* (PROBEX/UFPB), foi coordenado pela prof^a Dr^a M^a del Pilar Roca Escalante (DLEM/UFPB), foi aplicado pela professora leitora pelo convênio AECI/UFPB, Rocío Serrano Cañas, e contou com a colaboração de uma bolsista (PROLICEN) e uma voluntária

* UFPB

** Leitora convênio UFPB–AECI

(aluna de PROLING/UFPB), ambas com a função de observadoras¹. Este grupo é o que, doravante, será denominado *equipe de trabalho*. O projeto foi aplicado em uma turma de extensão da UFPB e uma turma piloto de uma escola pública de Ensino Médio durante os cursos de 2005 e 2006.

Os objetivos propostos no projeto foram:

- a. sensibilizar o aluno para entender os elementos que permitem adaptação no discurso;
- b. capacitar o aluno para entender, absorver e responder às variantes de uso da língua;
- c. acionar no aluno a habilidade de escuta e resposta para a negociação de sentidos no uso da língua.

Os conteúdos propostos no projeto foram:

- a. lingüísticos-discursivos:
 - sentido (sintaxe)
 - categorias (morfologia)
 - pronúncia (fonética)
 - significado (semântica)
- b. comunicativo-situacionais:
 - indivíduo / sociedade
 - valores / convenções
- c. atitudinal-capacitativos:
 - lidar com o novo ou diferente
 - desenvolver a escuta, a observação e a reflexão
 - ênfase no processo de trabalho a longo prazo

b. Parâmetros teóricos:

No século XVI, o comentarista Juan de Valdés (1590-1541) opunha seu enfoque pragmático à visão gramatical defendida por Antonio de Nebrija (1444-1522), o autor do primeiro dicionário e da primeira gramática em língua castelhana. No seu tratado sobre o ensino da língua, Valdés considerava a fala de uma determinada comunidade culta como o referencial que legitimava as escolhas lingüísticas. Já para Nebrija o modelo estabelecia-se a partir da gramática latina. Esse jogo de referências aos modelos próprios ou alheios transluzia, logicamente, uma ideologia. Na escolha entre um ou outro modelo definia-se uma identidade

¹ A bolsista Silvia Ribeiro é aluna do curso de letras, bacharel em Direito e mestre em Letras (UFPB); a voluntária Yarana Serrano Gomes é graduada em Letras e Filosofia (UFPB) e aluna do mestrado do programa da Pós-Graduação em Lingüística PROLING (UFPB)

diferente. Enquanto Valdés entendia a língua como um contínuo diálogo entre a comunidade de falantes que fazia consciente o mundo imediato através da língua, Nebrija atribuíu ao castelhano os parâmetros de uma língua morta. Para o aprendiz da língua, Valdés defendia a negociação de sentidos ao passo que Nebrija a memorização de estruturas preexistentes cuja aplicação automática daria resultados constantes. A filosofia valdesiana era de ordem espiritual ligada a um ambiente que mais tarde daria lugar à mística castelhana, cujo sucesso se deveu ao uso íntimo da língua simples, direta, no seu relacionamento com a divindade. Já Nebrija desenvolve seus princípios filológicos como companheiros do Império e tem objetivos formadores de índole moralizantes que iriam identificar os fins educativos com os fins patrióticos. Isto é, na concepção nebrijense, o menino ia à escola não só para aprender conhecimentos, mas para aprender comportamentos moralmente aceitos pelo projeto do Império nascente. Valdés reflete no seu *Diálogo de la lengua* sobre questões espirituais de conseqüências políticas, ao passo que Nebrija o faz de questões estatais com implicações religiosas.

O pressupostos nebrijenses, de cunho moralizante, foram do gosto de muitos outros humanistas da época: filólogos, gramáticos e pedagogos concordaram e aplicaram seus critérios, tanto na língua castelhana como na portuguesa. A *Gramática da língua portuguesa*, 1539, de João de Barros, junto ao resto da sua obra, é um exemplo dessa influência que determinaria uma simultaneidade entre o ensino da gramática, do catecismo e dos princípios patrióticos. Humanistas de renome na cultura hispânica o seguiram nas suas colocações didáticas, como Luis Vives (1492-1544), autor de *Disciplinis Libris* e *Lingua Latinae exercitatio*, no qual se menciona expressamente as correlações estabelecidas na escola entre o correto e o moral.

Como é fácil concluir, Nebrija era secundado por aplicar no ensino da língua castelhana conceitos da língua latina, que na verdade não era uma língua, mas um sistema de pensamento construído a modo da *Koiné*, depois de séculos de ensino de línguas que só eram estudadas para ler textos, mas sem precisar dominar a oralidade.

A presença direta dos princípios nebrijenses nos métodos de ensino aprendizagem de línguas é constante até meados de século XX, só sendo aparentemente dribladas na segunda metade, sob o enfoque *métodos comunicativos*. As diferenças, contudo, serão apenas formais, pois se tratam, no fundo, de gramáticas situacionais desde que continuam privilegiando conteúdos e contextos preestabelecidos.

É na crítica aos princípios nebrijenses como este projeto se desenvolveu e ainda se desenvolve. No aprofundamento teórico do projeto partimos do pensamento valdesiano para oferecer alternativas que substituam os princípios gramaticais nebrijenses porque estes, na verdade, operam como uma tampa para o desenvolvimento do pensamento no estudo das línguas vivas. O projeto

visa o avanço teórico paralelo à prática da atuação em sala de aula, tentando ensaiar modos a conduzir os alunos desde sua natural preocupação pelos significados à procura de percursos maiores que envolvem a produção de sentidos.

É uma realidade de todos conhecida que há alunos que apreendem mais rápido que outros. Por isso, cada vez mais os profissionais estão levando essas diferenças em consideração para administrar o conteúdo das disciplinas em diferentes tempos e adequando às idiosincrasias cognitivas de cada aluno. Os profissionais sabem que existem alunos que apreendem quase que sozinhos e outros que precisam da presença constante do professor. Na necessidade de encontrar dicas para a ação em sala de aula, durante a aplicação do presente projeto foi surgindo outra figura que começou a fazer parte dos fundamentos teóricos em paridade com os autores supracitados. Estamos-nos referendo a Juan Huarte de San Juan (1529?-1588), fundador da psicologia diferencial e iniciador da formação profissional vocacional. Huarte de San Juan publicou no ambiente avançado da Universidade de Baeza *Examen de ingenios* em 1575. Para Huarte de San Juan, a aprendizagem na verdade era um desenvolvimento da criatividade inata dos seres humanos. Suas colocações foram aproveitadas por Noam Chomsky em *Language and mind* (1968) como parte dos seus fundamentos teóricos. Mas a grande pergunta com a que a equipe de trabalho se defronta é como lidar com os alunos que têm a habilidade de apreender sozinhos em um sistema que privilegia a figura centralizadora do professor?

Desvendar os problemas dessa pergunta será um dos assuntos a serem trabalhados durante a segunda fase do projeto (2006-2007).

II AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE APLICAÇÃO DO PROJETO. PROBLEMAS E ENCAMINHAMENTOS

II. 1- Delimitação de problemas teóricos

II. 1.- (a) A função do termo *convenções*.

O projeto foi elaborado em base a uma série de perguntas referidas aos relacionamentos que se estabeleciam entre o indivíduo, a sociedade, os valores e as convenções e como isso poderia afetar à aprendizagem ou aquisição da língua (termos que, pela sua vez, também deveriam ser definidos durante o processo de reflexão teórica).

Durante a aplicação do projeto, surgiram problemas de ordem conceitual e prático. Determinados conceitos demoraram a serem compreendidos pela totalidade dos membros que formaram o grupo de trabalho vinculado ao projeto. Essas dificuldades eram devidas à formação prévia dos integrantes do grupo e

tinham cunho ideológico. A discussão sobre os conceitos básicos que seguravam o projeto foi extremamente positiva, porque antecipou e ensaiou soluções a problemas que iriam acontecer em sala de aula e afetaria à produção dos alunos cuja análise era uns dos objetivos do projeto.

Com efeito, a definição positiva do conceito *convenções* foi questionada em várias ocasiões, porque entre os membros da equipe de trabalho estava sendo entendido como sinônimo de *estereótipo*, *tópico* ou mesmo *preconceito cultural* o que poderia atrapalhar o desempenho bem sucedido dos alunos, já fosse com medidas inibitórias ou com faltas de atenção a assuntos que faziam parte da língua, tais como significados que a comunidade de falantes concedia às palavras (significados sem precisar de contextos), estilo (colocações e ordens de elementos da frase preferidas) ou mesmo ortografia.

Depois de várias discussões, ficou esclarecido que *convenções* deveria ser entendido como *acordos temporários e dirigidos a lidar com o caos de maneira provisória*, porém permitindo as associações livres do pensamento que todo usuário da língua faz. *Convenções* eram, portanto, conseqüência de uma operação intelectual enquanto que os *valores* eram forças gravitantes que mantinham uma comunidade unida a partir de uma experiência comum. Dessa maneira ficou esclarecido que o problema não eram as *convenções* per se, mas o fato de considerá-las absolutos.

A compreensão do termo fez o projeto fluir desde que assuntos como a aprendizagem da norma, estilo, ortografia era conseqüência da compreensão formal que cada comunidade faz do seu momento histórico e que podem ser discutidas entre as partes. As *convenções* constituíam, portanto, a formalização de uma seqüência dentro do contínuo sincrônico da língua.

As dificuldades iniciais sobre a compreensão e função do termo puseram em sobre-aviso a equipe de trabalho sobre a necessidade de fazer entre os alunos um processo paralelo para que fosse entendido que o alvo do projeto era o próprio indivíduo como articulador dos relacionamentos que ele estabelecia na sua visão do mundo. No projeto, a sintaxe foi definida como a manifestação das próprias relações, a própria maneira de pensar, a impressão mental do caráter único de cada indivíduo. Dessa maneira esclareceu-se como era de relevante a compreensão prática dos termos postos em jogo para uma aquisição da língua eficaz, isto é, coerente com as intenções comunicativas do falante.

Estas discussões prévias ajudaram, portanto, a detectar vários assuntos da maior relevância para o projeto: quando o aluno estava se relacionando com a língua como um produto acabado, repetível e sem qualquer atividade criativa pela sua parte? e quando estavam sendo ativados os processos de pensamento que o projeto considerava essenciais para a aquisição eficaz da língua?

Isso também mostrou a influência de questões ideológicas, tais como a descoberta de que os alunos envolvidos no projeto consideravam a língua estrangeira como um conjunto de gramáticas normativas ou situacionais, ao passo

que a sua língua mãe tinha nuances e dinâmicas que lhes permitia maior flexibilidade – ou mais estratégias – para esconder a sua identidade no seu raciocínio. O fato deles não disporem na língua alvo desse domínio de *negociação* de identidades fazia eles acreditarem que não conseguiam falar pelo fato de não dispor de uma *gramática*.

Na linguagem dos alunos, portanto, *gramática* era o conjunto de *declarações elaboradas pelo professor a modo de categorias*. Assim os alunos mostravam acreditar e assumir que os relacionamentos na língua não poderiam ser livres, mas monitorados pelo professor e recolhidos impressos num livro ou em material xerocado. Não cogitavam que eles podiam ter a sua própria sintaxe, o próprio código de relações entre as partes da realidade material com a qual conviviam, e se jogavam erradamente no imediatismo da aquisição da forma como uma maneira de evitar vazios que lhes obrigassem a uma não habitual busca de sentidos.

O projeto defrontou-se com que nem sempre os alunos que estudavam uma língua estrangeira se relacionavam com ela como uma língua viva. Por isso era necessário definir o conceito de língua.

II. 1.- (b) Conceito de língua que ia ser trabalhado no projeto. Problemas de avaliação na produção dos alunos

A partir dos parâmetros teóricos que seguram o projeto, nos quais se diferenciava entre língua romance, no caso a espanhola, aquela que não era reduzível às regras (VALDÉS) e língua latinizada ou morta, passível de ser explicada em gramáticas (NEBRIJA), o grupo de trabalho ligado ao projeto estabeleceu logo de início a necessidade de que a língua fosse entendida como língua viva (o equivalente a língua romance no contexto valdesiano) e, portanto, deveria ser adquirível. Esse conceito teórico monitorou também a pergunta de que deveria ser avaliado na produção dos alunos e como. Além dos alunos envolvidos no projeto, avaliações mais recentes e específicas referidas a estudantes brasileiros (RAJAGOPALAN, 2003) trouxeram esclarecimentos sobre o relacionamento que estabeleciam com a língua estrangeira, tratada em muitos casos como língua exótica ou de prestígio social e não como língua de cultura.

Os critérios de avaliação complicaram-se pelo fato de existir alunos que tinham uma aparência de evolução, por ter facilidade para apreender rapidamente a parte convencional da língua, entendida como forma fechada, ou estarem costumados pela tradição de ensino a dar maior importância a essas questões, mas não eram tão habituados a produzir além do previsível – assumir riscos nas associações, revelar a própria sintaxe e responder por ela.

Por todo isso, os critérios de avaliação foram levados para questões de

coerência interna do texto, de maneira que os alunos deveriam produzir sempre a partir dos discursos orais e escritos próprios. Assim, o professor virou leitor dos textos elaborados pelos alunos e puxava assuntos *desde a produção deles*, para que continuassem a linha dos seus assuntos, interesses ou pensamentos. Isso permitiria a equipe de trabalho observar a coerência, o que supostamente levaria a ter uma melhor compreensão do sujeito e ao desenvolvimento da língua a partir de pressupostos internos do aluno.

A avaliação da coerência interna seria, portanto, uma maneira do aluno manifestar a sua identidade dentro do seu texto e com o menor número possível de interferências do professor para evitar inibir seu sistema de relações discursivas, que iriam encher de *consertos* e desfigurar a voz do aluno (o que foi definido na apresentação conjunta de três membros da equipe no IV SENAILE, na UCP como *usurpação do discurso*).

II. 1.- (c) Definição de *pragmática*

O projeto partiu do conceito de pragmática que entende língua como patrimônio universal dos indivíduos em sociedade para se comunicarem genuína e livremente. A pragmática revela como os usuários se relacionam com a língua e quais são os relacionamentos feitos dentro do discurso de cada falante. Desse modo, o projeto visava direcionar os alunos desde a busca circular de significados para a busca espiral de sentidos.

Esta definição, que estava presente desde o início do projeto, procurava uma maneira eficaz de educar os alunos para entrarem nos seus processos de pensamento e produzir a partir deles. A aquisição da língua seria a consequência de um percurso pessoal e cheio de tarefas intransferíveis.

Mas esse conceito trazia a tona a disjuntiva entre ética e moral, tão presente nas filosofias de ensino. Desde que a moral é uma disciplina que decide o que está certo e errado poderia ser ensinada, ao passo que a ética era uma dimanação livre e voluntária do indivíduo.

Assim, o projeto defrontou-se com sérias questões ontológicas. Sendo a pragmática uma prática livre e voluntária, como poderia ser ensinada? Por enquanto, a consequência mais imediata é que a atuação em sala de aula deveria encaminhar os alunos para a observação, para a produção a partir de seus valores assumindo as suas contradições e que elas deveriam ser o combustível do seu próprio sistema de relações discursivas, sem qualquer tipo de avaliação moral das relações colocadas em jogo. E isso levou a outro termo que criou confusão no início: o conceito de sintaxe.

II. 1.- (d) O sentido da sintaxe no projeto e os caminhos para articular uma possível avaliação da evolução do aluno

O conceito de sintaxe adotado é complexo e amplo porque bate nas entrelinhas dos fundamentos teóricos do projeto, embora não seja um absoluto. A causa se deve a que é o princípio que rege o movimento das idéias e isso remete às experiências mais do que às definições fechadas.

Alguns membros do grupo ficaram logo de início estagnados no manuseio do termo porque estavam acostumados a entendê-lo como um sistema fixo e determinado de macrocategorias, ao passo que o conceito de sintaxe aplicado no projeto driblava qualquer tentativa de ser preso às estruturas preelaboradas. À luz do acontecido em sala de aula, a equipe de trabalho considerou o termo sintaxe como um sistema de relações lingüísticas de livre escolha com repercussões sociais e individuais.

É importante lembrar que o enfoque e os termos incluídos no projeto estão em uma interfase lingüístico-filosófica na qual podem ser observados, mas não apreendidos na sua totalidade. E isso é especialmente adequado no caso do conceito de sintaxe. O autor principal que fundamenta nossa pesquisa ação, Juan de Valdés, é um pensador da linguagem desde aspectos profundamente espirituais com implicações políticas numa época na qual dizer *religião* era dizer *política*. É nele que nosso projeto se baseia. Seu conceito de sintaxe passa às vezes como sinônimo de estilo, ou mais profundamente, como uma adequação entre o que se quer dizer e a forma. Isto é, como uma continuidade entre pensamento e ação.

Por isso era tão importante no projeto o desenvolvimento do diálogo contínuo entre o professor e os alunos. As causas eram fundamentalmente duas. Por uma parte interessava desenvolver uma escrita que lembrasse uma prática da oralidade previa e, em segundo lugar, porque só uma memória de uma fala anterior poderia verificar a coerência do que um aluno dado estava colocando por escrito. Era obvio que a presença do aluno durante o semestre era indispensável para poder fazer uma mínima avaliação sobre a coerência entre suas colocações orais, menos atentas à forma, e sua escrita. O compromisso com a assistência era essencial.

II. 2- Avaliação de problemas práticos

No que se refere às práticas em sala de aula, uma das perguntas mais freqüentes durante as discussões da equipe de trabalho foi: *qual é a função do professor?* e por tanto, *qual é a função do aluno?* Desde o início um dos objetivos fundamentais da aplicação do projeto foi observar e revisar os hábitos de trabalho em sala de aula, para o qual a professora privilegiou a auto-escuta e

a auto-observação da sua atividade. Além disso, o silêncio converteu-se em um recurso criativo na comunicação com os alunos, uma vez que permitia tomar distância em relação aos processos vivenciados em sala de aula e definir espaços de trabalho.

É importante salientar que o projeto aplicado na turma de Ensino Médio foi concebido a partir de duas perguntas que remetiam à língua desde sua dimensão pragmática: *o por quê e o para quê*. As perguntas são de enorme relevância visto que dão mobilidade ao espírito de ensino dentro do *animus* do aluno envolvido. O *por quê* remete à questões históricas inconscientes, ao passo que o *para quê* direciona para o futuro.

II-2 (a) Qual é o trabalho do professor em sala de aula?

II.-2 (a). 1.-Assimilação de conceitos

Na primeira fase, as práticas em sala de aula foram orientadas para a compreensão pragmática de questões lingüísticas, seguindo a definição de pragmática proposta no projeto, isto é: *o uso lingüístico no qual se manifestam a identidade e os valores de uma comunidade de falantes*. A tese principal do projeto é que *o conhecimento dessa prática lingüística faz possível o processo de aprendizagem que leve aos alunos à produção cultural*.

Nesse primeiro momento, a atividade da professora estava relacionada com a preparação de materiais que permitissem aos alunos refletirem sobre o uso real da nova língua e, ao mesmo tempo, orientassem sua produção oral e escrita. O objetivo era que os alunos pudessem se tornar falantes autênticos da nova língua e para isso deveriam conhecer a dinâmica cultural que envolvia o uso da língua alvo. Isto só poderia acontecer se entrassem em contato com o contexto real no qual a comunicação acontecia.

As expectativas dos alunos foram preenchidas no primeiro semestre quando as práticas foram semelhantes às práticas tradicionais. A professora era o centro organizador das atividades, determinando o material didático, os conteúdos a serem aprendidos e o tempo estimável para ter resultados. Isso revelava que os alunos consideravam a professora portadora dos modelos e das diretrizes gramaticais necessárias para ter um uso correto da língua.

O fato dos alunos se relacionarem com a língua como um artifício gramatical, remetia diretamente à concepção da língua apresentada na *Gramática Castellana* (1492) de Antonio Nebrija. Segundo o filólogo, o castelhano devia ser reduzido ao artifício das regras, uma vez que tinha atingido seu máximo esplendor. Dessa maneira, Nebrija entende que *a arte da gramática* preservaria o romance da corrupção do tempo e garantiria sua uniformidade, convertendo-o em uma língua morta, isto é, fora do devenir histórico: “...*como vemos que se*

ha hecho en la lengua greiga y latina, las cuales por aver estado debaxo de arte, aunque sobre ellas an passado muchos siglos, toda vía quedan en una uniformidad” (Nebrija, p.16). Os alunos do projeto tinham hábito de aprendizagem da língua materna, isto é, estavam habituados a conhecer e pensar a língua unicamente desde a dimensão formal. Eles se relacionavam com a língua como um conjunto de categorias fechadas e marcadas por valorações normativas referidas ao correto/incorrecto. Este hábito convergia com as práticas nebrijenses de ensino. Dessa maneira, foi observado que os alunos se relacionavam com o espanhol (LE) como uma língua inerte (o latim), objeto de fantasias exóticas (RAJAGOPALAN, 2003) (*é uma língua bonita, gosto do som da língua, sempre sonhei estudar espanhol...*), e não como veículo de comunicação legitimado pelo uso que a comunidade de falantes vem fazendo dela historicamente.

Nesse sentido, um dos conceitos que foram mais discutidos no projeto foi o de *convenção* em relação ao conceito de *valor*. Na verdade, os dois conceitos eram complementares. A convenção é resultado de um pacto temporal que permite organizar em cada momento o aparente caos do contínuo vital e o valor é aquilo que mantém a identidade de uma comunidade concreta. Em razão desta discussão, entraram em tensão duas tendências nas práticas em classe: por um lado, as questões formais (convenções gramaticais) foram trazidas à tona, porém antes de escutar as associações mentais de cada aluno (valores). Pouco a pouco, a professora foi dando prioridade à experiência do aluno como usuário da língua, o que permitiu trabalhar as convenções gramaticais a partir das necessidades comunicativas do aluno e da negociação de sentidos.

II.-2 (a). 2 .-Relacionamentos com a língua

O fato de a língua ser o meio para o desenvolvimento da individualidade revelou-se como uma questão de ordem ética. Por isso, a ênfase na prática em sala de aula passou *do uso da língua para o individuo como usuário da língua*. Este deslocamento já estava se produzindo desde o início do curso, pois o *diálogo de sentidos* foi a atividade motriz das práticas. A pergunta que desencadeava a reflexão sobre o uso que o aluno fazia da língua era *¿qué quieres decir cuando dices...?*

Essa pergunta provocava dois movimentos. O primeiro acionava um impacto emocional (prosódia semântica) e o outro, posterior, acionava a sintaxe. Esses dois movimentos permitiam trabalhar as associações mentais de cada aluno e começar a explorar a conflituosidade que se revelava na sua expressão. O conflito nos coloca sempre diante de duas perguntas de ordem histórica: a pergunta do passado, *por quê?* e a pergunta do futuro, *para quê?*. O trabalho pragmático da língua contempla estas duas perguntas levando em conta o individuo

como usuário, *por quê uso a língua, para quê uso a língua?* Quando falamos de trabalho pragmático da língua estamos falando, portanto, de um trabalho da história de indivíduos e sociedades, levando em conta sua conflituosidade.

II.-2 (a). 3 -. Situações reais e desenvolvimento da oralidade

O objetivo do projeto era facilitar o surgimento de situações reais em sala de aula, nas quais os alunos pudessem trabalhar o uso da língua. Nas discussões da equipe de trabalho foi-se percebendo que as atividades realizadas em sala de aula não estavam conseguindo dar conta do que chamavamos de **situações reais de comunicação**². No fundo os contextos apresentados também eram artificiais, pois pertenciam a um universo de produção textual externo ao aluno. Esses materiais textuais poderiam atuar como modelos desviando a atenção do aluno do que deveria ser o ponto principal: o desenvolvimento de um uso próprio da língua estrangeira, a partir do trabalho dos sentidos elaborados pelo universo de valores deles. Por isso, no decorrer das práticas compreendeu-se que o contexto real de comunicação estava determinado pela experiência do aluno como usuário da nova língua, partindo das necessidades e das capacidades dele.

A oralidade tinha um papel fundamental no relato que o aluno fazia da sua experiência, uma vez que o projeto considera a oralidade requisito para desenvolvimento do indivíduo em sociedade. Nesse sentido, uns dos postulados principais do *Diálogo de la Lengua*, é *sin afectación ninguna escribo como hablo* (p. 233), o qual oferece uma revisão da função da oralidade essencial para a aplicação do projeto em sala de aula. O fato de entender a escrita como um auxílio (ferramenta técnica) da oralidade permite ao aluno trabalhar a coerência entre o que fala e escreve, aprofundando e amadurecendo na escrita os pontos de interesse e os processos de pensamento manifestados na oralidade.

Na primeira fase do projeto, os momentos de fala ainda estavam ajustados à atividade criada pela professora em classe. De fato, um dos dilemas ainda por resolver é de que maneira deixar fluir a oralidade dos alunos. A equipe de trabalho entendeu que a experiência real em classe referia-se à reflexão sobre a língua. Isto definia uma nova dinâmica pedagógica. Entrava-se, assim, na seguinte fase do projeto.

² Os materiais orais eram transcrições de situações informais recolhidas no banco de dados da RAE (*Real Academia de la Lengua*). Os materiais escritos materiais foram recolhidos de imprensa e Internet (revistas, jornais, bate-papo, e-mails).

II.-2 (a). 4.- As operações práticas para o surgimento da voz em primeira pessoa

O desempenho oral e escrito do aluno foi o material didático principal do curso. Assim, a atividade da professora durante esse semestre seria a de criar contextos de trabalho, nos quais os alunos pudessem desenvolver sua experiência como usuários da língua. O principal objetivo agora era conseguir o emprego da primeira pessoa como manifestação da individualidade. Isso fez surgir o problema da vivência emocional a ele vinculada.

Com efeito, durante a primeira fase, a equipe de trabalho tinha diagnosticado uma profunda inibição da primeira pessoa que se manifestava de diferentes formas: fuga do compromisso com o que se estava falando, especulação com tópicos gerais na hora de se comunicar, ideologização do discurso e contradições internas.

A primeira proposta foi que os alunos escolhessem um assunto relevante do seu cotidiano e fizessem um diário pessoal onde recolhessem impressões, sensações, observações e desse material partissem para a discussão em grupo e para a escrita de textos individuais. A proposta estava orientada para que cada aluno desenvolvesse sua capacidade de *auto-aprendizagem* e seu próprio processo de trabalho da língua estrangeira, deixando-os livres na procura das suas necessidades comunicativas. Haveria registros quinzenais em grupo nos quais se recolheria o que tinha se falado na sala, para assim ativar a memória e a manifestação da primeira pessoa.

Mas no decorrer do semestre foi observado que os temas escolhidos versavam sobre assuntos tipificados pela Mídia. Portanto, o que estava se chamando de contextos de trabalho no fundo eram macroatividades planejadas previamente, com o conseguinte risco de direcionar o trabalho da língua para gêneros que os alunos não tinham escolhido³. O objetivo do projeto era que a sala fosse o contexto real do uso da língua.

Durante essa segunda fase ficou claro que a função do professor é orientar o aluno na definição dos seus interesses e objetivos e fazê-lo consciente dos seus processos de pensamento e suas manifestações emocionais. Dessa maneira, cada aluno foi determinando qual era o trabalho que queria fazer. A equipe

³ Esta questão foi discutida durante o primeiro ano de aplicação do *projeto* na Escola de Ensino Médio, uma vez que a proposta de trabalho em sala de aula estava relacionada com o conceito de letramento. Durante as práticas pode-se comprovar que o fato de promover a produção em gêneros textuais preestabelecidos pelo professor, era também uma proposta de corte estruturalistas. O aluno não chegava ao gênero por ele próprio, a partir das necessidades e da experiência como usuário da língua, e sim pelos critérios do professor. Nessa linha está também o que temos mencionado em relação ao postulado valdesiano de *escribo como hablo*, privilegiar a fala é a única maneira de poder negociar com as convenções, nesse caso com os gêneros textuais.

entendeu que o respeito ao tempo de cada aluno era essencial no processo de aquisição da língua estrangeira.

II.-2 (a). 5.- Definições de tarefas, delimitações de espaços

Os hábitos dos professores são fruto da formação cultural e estão enraizados no inconsciente. No imediatismo da atuação em classe, atuam crenças que fazem do professor o centro operador e modelo, produzindo-se nas maiorias das vezes uma usurpação de espaços, tempos, tarefas do aluno.

Conforme se foram aplicando os critérios do projeto, os silêncios em classe aumentaram. Isso criou uma distância a partir da qual os alunos reconheceram seu espaço e sua função, ao tempo que permitia fluir o pensamento. Nesse sentido, como já foi mencionado anteriormente, a reformulação do papel do professor está particularmente ligada à reformulação que este tem com a língua, os silêncios de repente se tornaram parte da atividade lingüística em sala de aula e adquiriram um valor criativo e libertador.

A proposta que Juan de Valdés realiza no *Diálogo de la Lengua* é um apoio fundamental ao projeto. Nele são apresentados os traços principais de uma nova maneira de encarar a atividade pedagógica que está determinada por como Valdés se está relacionando com a língua. As estratégias usadas (vazios de informação, devolver a pergunta ao discípulo, direcionar dos significados aos sentidos, orientar o discípulo para a observação da escuta e a observação da língua) são atípicas na época na qual Valdés escreve, pois o referencial se encontrava submerso em práticas humanísticas representadas por Nebrija. A equipe entendeu que essa seria a chave da realização prática do projeto, pois nenhuma transformação pode acontecer na dinâmica da sala de aula sem primeiro passar pela reformulação do relacionamento que o professor estabelece com a língua e a linguagem.

II-2 (b) Qual é o trabalho do aluno em sala de aula

II.-2 (b).1.- Conceito de gramática

Desde o início do curso, as monitoras foram observando a reação dos alunos diante da nova proposta e comprovou-se como eram quebradas suas expectativas sobre a função do professor e sobre o que era aprender uma língua estrangeira.

No início, todos os alunos pediam *gramática*, o que era equivalente a pedir exercícios estruturais controlados, explicações descritivas e normativas da língua, modelos textuais. Porém quando os alunos falavam de gramática incluíam nela o estilo do professor. Segundo o observado, os alunos acreditavam que o professor deveria organizar seu processo de conhecimento e pensamento.

Dessa forma, inibe-se a capacidade do aluno para vivenciar seus vazios, necessários para desenvolver sua autonomia no processo de aquisição da língua e sua capacidade criativa nos processos de pensamento e conhecimento.

Nessa segunda fase, a equipe decidiu retirar todo tipo de material alheio à produção do aluno. Cada um trazia os recursos que tinha (dicionários, gramáticas, tabelas de verbos) e o trabalho oral e escrito tornou-se combustível da aquisição da LE. Tentou-se que as convenções gramaticais fizessem parte do diálogo e que a produção partisse dos pontos de interesse do aluno. Mas poderia ser formulada a seguinte pergunta: de que maneira o aluno aciona a sua capacidade de observação e escuta para levantar suas próprias perguntas em relação às convenções formais? Mas esse deslocamento foi realizado com vários momentos de crise nos quais os alunos manifestavam seu malestar pela falta de atividades e materiais (textos, música, filmes,...). A resposta da equipe em todo momento foi focalizar o trabalho que cada aluno estava realizando, voltando a atenção para o que era de fato relevante.

Como já foi dito anteriormente, tratava-se de dar ao aluno seu espaço, suas tarefas, seu papel. Claramente no projeto, a função do aluno é a de aproveitar sua experiência como usuário da língua de forma consciente, detectar suas contradições e conflitos e trabalhá-los para a construção de um discurso próprio e coerente.

II.-2 (a). 1- Problemas na concepção do eu. As dimensões do indivíduo.

Em relação à manifestação da individualidade, um dos problemas detectados foi o fato de vários alunos a confundirem com intimidade. Com efeito, através das conversas com os alunos e das suas manifestações na textura da sua produção se revelou que não existe uma vivência da primeira pessoa poliédrica, o que dificulta a manifestação das várias maneiras de entender a individualidade (desde o *eu* íntimo ao *eu* público). Isto provoca, na maioria das vezes, uma fuga através do uso das formas da impessoalidade, pois é a maneira de falar ou escrever sem ter que mostrar diretamente a dimensão individual, que eles interpretam como referida à intimidade.

As conseqüências são muito graves, pois a inibição da primeira pessoa acaba formando indivíduos imaturos no seu desenvolvimento da língua e da linguagem; indivíduos que vão ter que atuar na sociedade sem saber lidar com as diferentes gradações da primeira pessoa e sem estabelecer um compromisso pessoal com sua realidade. Portanto, este problema, junto com a construção de um discurso coerente por parte do aluno, serão abordados nas seguintes fases do projeto.

II.-2 (b).2.- A pragmática operativa.

Habitualmente, ao colonizar os espaços de trabalho do aluno, ao controlar seus processos de pensamento e ao direcionar sua atividade lingüística, o que se estava fazendo é impedir que ele desenvolva a responsabilidade de uma forma autônoma. Nesse sentido, é importante esclarecer que quando se fala da função do aluno, faz-se necessário que ele se responsabilize pelo que faz, pelo que pensa, sente e fala, pois é a única maneira de que possa amadurecer realmente sua experiência como usuário da língua e por tanto sua individualidade, proposta essencial dentro do enfoque pragmático.

É importante lembrar aqui que os objetivos propostos no projeto já estavam encaminhados nessa direção, embora foram aprofundados com as discussões e as práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto agora apresentado considera a oralidade como uma ferramenta pedagógica fundamental nos processos que facilitem a aquisição da língua em sala de aula. No uso didático da oralidade aparecem elementos filosóficos, pragmáticos e discursivos que confluem fazendo com que se levantem questionamentos sobre as práticas educativas até agora mantidas em classe.

Um ensino que faz ênfase em gêneros textuais inibe a oralidade, fonte da evolução das línguas vivas, e envolve o aluno em processos contraditórios que negam a sua experiência lingüística e a sua percepção da realidade individual e comunitária, afastando-o da chance de colaborar nas práticas que definem a sociedade na qual se encontra submerso.

Por outra parte se faz necessário definir o que é experiência real em sala de aula. A proposta do projeto é fazer da reflexão do uso da língua a oportunidade para suscitar experiências nas que participem os alunos. A reflexão do professor sobre como se relaciona com a língua é também fundamental para que a experiência em sala seja real.

REFERÊNCIAS

- CAÑAS, Rocío Serrano. **Repercussões do ideal formal no processo de aquisição da LE.** . In: XXI Jornada Nacional de Estudos Lingüísticos, 2006, João Pessoa: Idéia. Sessão coordenada. p. 2513-2518. 1 CD ROM.
- ESCALANTE, María del Pilar Roca. **Negociação de sentidos no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.** In: XXI Jornada Nacional de Estudos Lingüísticos, 2006, João Pessoa: Idéia. Sessão coordenada. p. 1930-1935. 1 CD ROM.
- _____. **La interferencia de las emociones em el aprendizaje de una lengua extranjera.** Letr@ Viv@, João Pessoa, v.1, n.3, 2001. p. 97-106.
- GOMES, Yarana Serrano. **Prática de observação em sala de aula.** In: XXI Jornada Nacional de Estudos Lingüísticos, 2006, João Pessoa: Idéia. Sessão coordenada. p. 3039-3044. 1 CD ROM.
- HUARTE DE SAN JUAN, Juan. (1989) **Examen de ingenios.** Madrid: Cátedra.
- NEBRIJA, Antonio, **Gramática de la Lengua Castellana.** Disponível em: <<http://www.antoniodenebrija.org/libro1.html>> Acesso em: 19 jun.2005.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil (2003). **Por uma lingüística crítica.** Linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola.
- RIBEIRO, Silvia Renata. **Reflexões acerca das relações entre LM e LE em aulas de E/LE.** In: XXI Jornada Nacional de Estudos Lingüísticos, 2006, João Pessoa: Idéia. Sessão coordenada p.2727-2732. 1 CD ROM.
- VALDÉS, Juan. (2003) **Diálogo de la lengua.** Madrid: Cátedra.
- VERSCHUEREN, Jef. (2002) **Para entender la pragmática.** Madrid: Gredos.