

**A** presente edição da Revista de Educação da APEOESP contém subsídios para os professores da rede pública estadual, associados do nosso sindicato, que se inscreverão nos próximos concursos públicos promovidos pela Secretaria de Estado da Educação e que participarão das provas instituídas pelo governo. Organizada pela Secretaria de Formação, esta publicação contém as resenhas dos livros que compõem a bibliografia dos concursos, realizadas por profissionais altamente qualificados, de forma a contribuir para que os professores possam obter o melhor desempenho nas provas.

Ao mesmo tempo, não podemos deixar de registrar nossa posição contrária às avaliações excludentes que vem sendo promovidas pela Secretaria Estadual da Educação que, além de tudo, desrespeita os professores ao divulgar extensa bibliografia a poucos dias da prova, inclusive contendo vários títulos esgotados. Esperamos, no entanto, que todos os professores possam extrair desta da Revista de Educação o máximo proveito, obtendo alto rendimento nas provas dos concursos e avaliações.

Nossa luta por mais concursos prossegue, com a periodicidade necessária diante de uma drástica redução no número de professores temporários, agregando mais qualidade ao ensino e profissionalizando, cada vez mais, o magistério estadual. A periodicidade dos concursos a cada quatro anos – com ritmo mais acelerado nos próximos dois anos – foi uma conquista nossa e vamos exigir que seja efetivada.

A diretoria

# Índice Língua Estrangeira Moderna - Inglês

1. BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 7. n. 2. p. 109-38, 2007. Disponível em: <<http://www.lettras.ufmg.br/rbla/2007-2/05-Ana-Maria-Barcelos.pdf>> Acesso em: 26 jan. 2010.
2. BRAIT, Beth (org). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.
3. CELANI, M. A. A. (org.). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas, Mercado de Letras, 2003.
4. COPE, B.; KALANTZIS, M.. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.
5. GEE, J. P. *Situated Language and Learning: a critique of traditional schooling*. London, Routledge, 2004.
6. GRADDOL, D. *English Next*. UK: British Council, 2006. Disponível em: <<http://www.britishcouncil.org/learning-research/englishnext.htm>> Acesso em: 26 jan. 2010.
7. KERN, R. *Literacy and language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
8. LUKE, A.; Freebody, P. *Shaping the Social Practices of Reading*. In MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY P. (Ed.) *Constructing Critical Literacies*. New Jersey: Hampton, 1997.
9. McCRUM, R.; MACNEIL, R.; CRAM, W. *The Story of English*. 3. ed. New York: Penguin, 2003.
10. NUNAN, D. *Task based language teaching*. Cambridge Cambridge University Press, 2004.
11. PENNYCOOK, A. *Global Englishes and Transcultural Flows*. New York: Routledge, 2007.
12. RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. (Ed.). *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
13. SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
14. SWAN, M. *Practical English Usage*. Oxford: Oxford University Press, 2005.
15. UR, Penny. *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

1. BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 7. n. 2. p. 109-38, 2007. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/rbla/2007-2/05-Ana-Maria-Barcelos.pdf>> Acesso em: 26 jan. 2010.

Profª. Sandra Andréia Ferreira - SEED PR

## **Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas**

O artigo tem como objetivo uma reflexão sobre a mudança de crenças de professores e alunos no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, considerando-se os aspectos e condições favoráveis ou inibidores de mudança, além de se pensar o que se pode fazer para encorajar a mudança nas crenças dos professores e alunos, caso elas sejam desejáveis.

Os estudos que envolvem tal temática são importantes, pois se relacionam ao contexto educacional propriamente dito, e contribuem para o conhecimento das condições e dos fatores que influenciam a mudança dessa espécie de crenças muito evidentes no processo de ensino e aprendizagem.

Afinal de contas, segundo a autora “educar é provocar mudanças ou criar condições para que elas aconteçam, sempre partindo de um lugar que, no caso, são nossas crenças a respeito do mundo que nos cerca.”

### **Organização do trabalho**

- Conceito de crenças, suas características e estrutura.
- Conceito de mudança, dificuldades e possíveis condições para que ela ocorra.
- Implicações para o ensino e aprendizagem de línguas e para a pesquisa sobre (mudança de) crenças.

### **Periodização das pesquisas da temática no Brasil**

As pesquisas acerca das mudanças de crenças no Brasil compreendem três períodos:

1º - **inicial** que vai de 1990-1995;

2º - de **desenvolvimento e consolidação** que vai de 1996 a 2001,

3º - de **expansão**, iniciado em 2002 até os dias de hoje.

### **Mas o que são crenças e por que é importante falar sobre elas?**

A importância das crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas (Cf. BARCELOS, 2004) está relacionada:

a) ao entendimento das ações e/ou atitudes dos aprendizes de línguas, envolvendo a compreensão das estratégias de que lançam mão, ou como certas crenças contribuem – ou não – para a angústia, vivida, pelos alunos, ao aprenderem uma língua estrangeira; b) ao uso, pelo professor, de abordagens distintas, como a aprendizagem autônoma ou à aplicação de diversos métodos; c) à compreensão daquilo que educandos e educadores acreditam (suas crenças), cujo pressuposto é a prevenção de um possível conflito entre esses sujeitos, focalizando-se uma maior consonância entre as intenções dos educadores e as interpretações dos educandos; e) formação dos professores, uma vez que compreender as crenças deles, auxilia no entendimento de suas opções e decisões, e também as diferenças entre teoria e prática, e entre as crenças de formadores de professores e de professores.

#### **Alguns exemplos de crenças recorrentes no contexto brasileiro**

##### **a) Crenças de estudantes de Letras**

*É preciso ir para o exterior para se aprender inglês.*

*Não se aprende inglês no curso de Letras ou na escola pública, mas nos cursinhos.*

*É preciso falar como um falante nativo ao se aprender uma língua estrangeira.*

##### **b) Crenças de professores em serviço (REYNALDI, 1998; MIRANDA, 2005; COELHO, 2005):**

*Não é possível aprender inglês em escolas públicas.*

No campo dos estudos lingüísticos brasileiros, tem aumentado o interesse pelo conceito de crenças.

A autora cita alguns trabalhos atuais:

Bagno(2002), por exemplo, crenças ou preconceitos lingüísticos a respeito do português; Fiorin (2004) cita os termos credices, visões cotidianas sobre linguagem, lingüística do senso comum (p. 108), lingüística espontânea, atitudes (p.109), metalinguagem cotidiana, concepções ingênuas (p. 110) para se referir às opiniões de leigos (não-lingüistas) sobre linguagem. Por fim, Rajagopalan(2006) afirma a importância da "metacognição" (p. 161) como bons ventos que sopram na Lingüística. (

Em relação à concepção de crenças, a autora comenta que a sua existência remonta à existência humana, pois “desde que o homem começou a pensar, ele passou a acreditar em algo”.

[Crenças são] uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construída em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p.18).

**Algumas características das crenças:**

a) **Dinâmicas:** (visão sociocultural - DUFVA, 2003) embora as crenças, de um lado não

sejam estáticas, de outro, é preciso destacar que elas não são geradas de imediato, pois estabelecem elo com ocorrências do passado (pessoas importantes, assuntos lidos ou ouvidos na mídia, opiniões de professores na escola), modificam-se através do tempo e, também, dentro de uma mesma situação. *Apesar de serem dinâmicas, pelo seu caráter paradoxal, as crenças, ao mesmo tempo, podem se constituir em obstáculos para mudança.*

**b) Emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente:**

Consideram-se os aspectos social e contextual das crenças por meio do conceito de experiência e seus princípios de continuidade e interação. (Dewey, 1933) *apud*

*Dewey (1933) já assinalava para esse caráter social e contextual das crenças através do conceito de experiência e seus princípios de continuidade e interação visões no ensino de línguas* que se caracterizavam por uma abordagem **normativa** (inicial e situada num primeiro momento de investigação - (Cf. BARCELOS, 2000, 2001, 2004) concebia crenças como uma *estrutura mental pronta e fixa*, e uma **visão mais atualizada**, pelo contrário, aponta para a transformação, desenvolvimento e resignificação de crenças, num processo em que na interação, modificamos nossas experiências e somos, ao mesmo tempo, modificados por elas.

*As crenças incorporam as perspectivas sociais, pois nascem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais.*

- a) **Experienciais:** as crenças dos aprendizes advêm das (re)construções de suas experiências. (HOSENFELD - 2003, p. 39) *apud* .
- b) **Mediadas:** perspectiva atualizada e sociocultural, as crenças são definidas como “instrumentos de mediação usados para regular a aprendizagem e a solução de problemas.” (ALANEN (2003) e DUFVA (2003)
- c) **Paradoxais e contraditórias:** as crenças são "sociais, mas também individuais e únicas; são compartilhadas, emocionais, diversas, mas também uniformes" (BARCELOS; KALAJA, 2003, p. 233).
- d) **Relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa:** embora se configurem em forte influência no comportamento ou na ação, não agimos conforme nossas crenças o tempo todo.

- e) **Não se distinguem tão facilmente do conhecimento:** "as crenças não se separam facilmente de outros aspectos como conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem"( WOODS - 2003, p. 226-227).

*Para os pesquisadores da cognição, "todos os processos cognitivos, assim como a linguagem, nascem da natureza contextual da existência humana e da experiência.*

O conceito de mudança enfatiza a idéia de que mudança implica momentos de dúvida, de incerteza, de ambiguidade, pois algo conhecido é deixado para trás e nos lançamos ao desconhecido que sempre gera incertezas. A mudança caracteriza-se como um período de *desarrumação*, pois desestrutura nossas convicções mais profundas, nossas verdades que, até determinado momento, se apresentavam a nós como inquestionáveis. Contudo, alguns estudiosos não relacionam mudança necessariamente à transformação de atitudes.

Mudança não quer dizer necessariamente fazer algo de maneira diferente, pode significar uma mudança na consciência. Mudança pode ser uma afirmação da prática atual (FREEMAN, 1989, p. 29-30).

Conforme a autora, oposto ao que, em geral, se acredita, a mudança pode se relacionar a uma reafirmação, por meio de novas significações, da prática atual. Almeida Filho enfoca a importância do contexto, atentando para as situações singulares, peculiares em que se encontram os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, os(as) educadores(as) e os (as) educandos(as).

Ainda, segundo Almeida Filho, a mudança, de fato, acontecerá somente se houver a mudança de crença dos professores no que se refere à abordagem de suas práticas pedagógicas. Caso contrário, as mudanças realizadas em etapas mais amplas (planejamento, produção de materiais, avaliação) não irão além de transições superficiais.

Fullan (1991, p. 38), por sua vez, acredita que a mudança verdadeira envolve alteração nas concepções e no comportamento. E para que isso aconteça, a mudança deve se dar em três dimensões: **mudança nos materiais, nas abordagens de ensinar e nas crenças**.

Mediante isso, a **mudança** exige tempo, e é consequência de um processo de aprendizagem que engloba formas de pensar e de entender a prática de modo novo ou inovador.

A autora, para explicitar sua definição de mudança, cita Simão et al. (2005),

"complexo, interativo e multidimensional", que "pressupõe a interação entre fatores pessoais e contextuais", que "está intrinsecamente ligado à aprendizagem e ao desenvolvimento" e "inclui mudanças ao nível das crenças e das práticas e a articulação entre ambas" (p. 175).

### **Aspectos relacionados à mudança nas crenças e sua interpelação com ações.**

As crenças se organizam em **crenças mais centrais** e outras **mais periféricas**, sendo que aquelas são mais resistentes que estas.

As crenças centrais apresentam quatro características:

- (a) são mais interconectadas com outras e, por esse motivo, se comunicam mais entre si e, dessa forma, trazem mais consequências para outras crenças;
- (b) estão mais relacionadas com a identidade e com o "eu" do indivíduo;
- (c) são compartilhadas com outros;
- (d) derivam de nossa experiência direta ("ver para crer").



*As crenças centrais, talvez, poderiam se referir ao que Dewey (1933) chamou "crenças de estimacão", ou seja, crenças às quais nos apegamos e das quais não nos abrimos mão facilmente.*

Essas **crenças de estimacão** se relacionam com a nossa identidade e nossa emocão, assim como as crenças centrais. Já as **crenças periféricas** podem se referir às crenças sobre preferências, "são arbitrrias, menos centrais e têm menos conexões" (PAJARES, 1992, p. 318).

(...) De acordo com Woods, a mudançã de uma crença torna-se difícil, entã, pois, como estã interconectadas umas às outras, é preciso que haja uma desconstruçã de algumas crenças para que haja a incorporaçã de outras. É preciso nã só existir uma alternativa para ocupar o lugar dessa crença como também essa alternativa precisa ser reconhecida como plausível na tomada desse lugar nessa estrutura.

#### **Modelo de mudançã de crenças baseado nos conceitos de assimilacão e acomodacão de**

**Piaget.** (Posner et al. (1982 apud PAJARES, 1992, p. 320)

- 1) **Assimilacão** - processo por meio do qual novas crenças sã incorporadas ao sistema já existente.
- 2) **Acomodacão** - a reorganizacão do sistema existente para acomodar a informacão nova, no caso, a nova crença.

Em síntese, conforme Pajares, a mudançã das crenças se darã mediante a insatisfacão da pessoa com suas prprias crenças. Isto ocorre quando "[...] crenças sã desafiadas e quando nã é possvel assimilar as novas crenças na estrutura existente (p. 320). Disto resulta uma **anomalia**, ou seja, "rejeita-se algo que deveria ter sido assimilado" (p. 321)

De acordo com a autora, Posner et al. (1982 apud PAJARES, 1992, p. 321) apontam quatro condicões para que alunos considerem uma anomalia desconfortvel o suficiente para acomodar uma informacão conflitante:

- a) "a compreensã de que a nova informacão representa uma anomalia;

b) a crença de que a nova informação deve ser reconciliada com crenças existentes;

c) o desejo de querer reduzir as inconsistências entre as crenças;

d) a percepção das tentativas de assimilação como malsucedidas".

*Mesmo após serem incorporadas à estrutura, as novas crenças "passam por testes e, se não forem eficientes, correm o risco de serem descartadas" (PAJARES, 1992, p.321).*

### **Relação crença e ação**

Apresenta-se aí uma das características mais inquietantes quando se trata de mudança de crenças. Na **relação** crença e **ação**, há três perspectivas:

A primeira - **causa e efeito** - as ações são diretamente influenciadas pelas crenças; *para que as ações sejam mudadas seria necessário mudar as crenças primeiro*

A segunda – **interativa** – em que ocorrem influências recíprocas; ou seja mudanças nas crenças implicariam mudanças nas ações, bem como mudanças nas ações implicariam mudanças nas e/ou formação de novas crenças,

A terceira – **hermenêutica** – os pensamentos e ações do professor são localizados na complexidade dos contextos de ensino. Assim, pode-se dizer que as crenças e ações do professor podem ser diferentes, devido, principalmente, a fatores contextuais.

### **A influência dos fatores contextuais**

Devido à sobrecarga das forças atuantes na sala de aula, os educadores podem assumir posturas não condizentes com o que pensam. (JOHNSON, 1994)

Em síntese, outros fatores contextuais são: (BARCELOS, 2006, p. 34)

· rotina da sala, forma de aprender dos educandos, material didático (Fang, 1996);

· crenças dos educadores acerca das expectativas e crenças dos educandos (BORG, 1998; BARCELOS, 2000, 2003; VIEIRA-ABRAHÃO, 2002);

- políticas públicas educacionais, testes, recursos disponíveis, condições de trabalho (carga horária), organização da sala de aula, exigências dos pais, dos diretores, da escola e da sociedade (BORG, 2003);
- salas lotadas, aprendizes desmotivados, pressão para se conformar com professores mais experientes, proficiência limitada dos alunos (RICHARDS; PENNINGTON, 1998);
- abordagem ou cultura de aprender do educando, do material didático e de terceiros (ALMEIDA FILHO, 1993).

Seguindo a sugestão de Borg (2003) de que a relação entre mudança cognitiva e comportamental e o mapeamento da mudança no processo de cognição dos professores seja objeto de estudos alguns trabalhos no Brasil investigam esse aspecto (BLATYTA, 1999; ARAÚJO, 2004; PESSOA; SEBBA, 2006; PITELI, 2006). Esses trabalhos sugerem condições para mudança de crenças.

Esses estudos sugerem que a reflexão e a explicitação das crenças são fatores fundamentais para a mudança. Outros autores, como Kudiess (2005) e Arruda e Bambilra (2006) concordam com essa posição e enfatizam a reflexão como fator importante para a mudança das crenças.

Arruda e Bambilra (2006) analisam as narrativas de um professor participante de um projeto de educação continuada com o objetivo de investigar as indicações de mudança na sua prática pedagógica.

Blatyta (1999) procurou investigar o "processo de mudança da abordagem de ensinar de uma professora" (p. 71) substitui o termo "ruptura", utilizado pelo autor, que ela considera drástico e pode remeter a mudanças bruscas, por "ressignificações" que, para ela, define melhor a maneira como as mudanças ocorrem: de forma "lenta e processualmente, como fruto de uma relação dialógica".

Araújo (2004) investigou três professores de inglês de escola pública, participantes de um projeto de educação continuada, para detectar suas crenças sobre o papel do bom aprendiz, como elas se manifestam na prática e se houve modificações nas crenças e no ensino após a participação em cursos do projeto mencionado.

Pessoa e Sebba (2006) utilizaram a reflexão interativa para observar a mudança nas teorias e práticas de uma professora através de questionários, observação e gravação de aulas, sessões de reflexão gravadas e uma entrevista final. Seu objetivo foi: "engajamento das professoras em um processo coletivo de reflexão sobre a própria ação, sobre a ação do outro

Piteli (2006) realizou uma pesquisa intervencionista com alunos de escola pública. Seu objetivo foi compreender a relação entre crenças sobre leitura e o uso de estratégias de leitura. Para isso, utilizou observação de aulas, questionário semi-estruturado, entrevista, sessões de protocolo verbal e logs.

Kudriess enfatiza que a situação de desafio da crença ajuda na mudança.

Em um estudo com professores em Hong Kong, Richards, Gallo e Renandya (2001) investigaram os fatores que fizeram com que os professores mudassem suas crenças em suas trajetórias profissionais. Segundo os autores, "a noção da mudança das crenças de professores é multidimensional e engatilhada por fatores pessoais, bem como pelos contextos profissionais em que os professores trabalham" (p. 11), conforme se percebe nos seguintes aspectos citados pelos professores como responsáveis por suas mudanças:

- insatisfação com a situação atual;
- a conexão de uma idéia nova com a própria situação;
- uma mudança no contexto de ensino;
- mudanças na vida e crescimento pessoal;
- percepção de aspectos baseados em suas experiências como aprendizes;
- um conflito entre suas crenças novas e suas práticas" (RICHARDS et al. p. 8).

Esses fatores também confirmam os resultados de Kudriess de que a experiência e reflexão sobre a experiência auxiliam a mudança.

A sugestão de Kennedy e Kennedy (1996) é que se deve oferecer suporte e orientação contínuos aos professores.

Feiman-Nemser e Remillard também apontam algumas condições para que uma mudança conceitual se efetive. São elas:

- oferecer oportunidades para que os professores considerem porque as novas práticas e crenças são melhores do que as abordagens convencionais;
- providenciar exemplos dessas práticas em situações reais;
- fazer com que os professores experimentem essas práticas primeiro como aprendizes.

Woods (2003), por sua vez, quando analisa o sistema de crenças dos alunos, aponta as ações a seguir que devem ser implementadas a fim de que a mudança nas crenças dos educandos se efetive:

- explicitação das crenças, possibilitando-se sua análise, exame e reflexão;
- o professor deve elaborar um planejamento de eventos que sejam significativos para o educando, mas que também os obrigue à revisão de alguns elementos de seu sistema atual de crenças;
- criação de oportunidades para novas experiências;
- explicação dos objetivos de um determinado tipo de atividade.

Woods (1996) acredita que a mudança imposta ou a ameaça não funcionam. Ao contrário, a mudança deve ser natural e apropriada ao sistema de crenças em desenvolvimento. Para o autor, é preciso também que o professor tenha uma prontidão conceitual para mudança, de maneira semelhante ao que Prabhu(1992) chamou de senso de plausibilidade. Além dessa condição "interna", Woods enfatiza que são necessárias também condições externas que favoreçam a mudança, tais como uma cultura de ensinar que "fornece um modelo, bem como apóia a mudança", além de tempo para se absorver a mudança(p.293).

Woods (1996), da mesma forma que Richards e tal. (2001), Araújo (2004), e Pessoa e Sebba (2006), sugere a interação e a reflexão como catalisadores de mudança.

Woolfolk Hoy e Murphy (2001) também indicam algumas estratégias de programas bem-sucedidos de formação de professores:

- a) encorajar a discussão de crenças e a diferença entre as perspectivas que os professores formadores querem enfatizar e analisar as vantagens e limitações das crenças dos alunos-professores;
- b) respeitar as crenças dos alunos;
- c) tornar as crenças explícitas antes de querer mudá-las.

As autoras também citam Pajares (1993), que aponta alguns passos para o desafio das crenças:

- a) atividades que provoquem conflito cognitivo de todas as crenças, não somente as que são divergentes da dos formadores de professores;
- b) mapas conceituais, análise de metáforas, debates, diários dialogados são maneiras de ajudar os alunos a tomar consciência de suas próprias crenças e das dos outros;
- c) encorajamento de novas maneiras de interagir e ensinar conflitantes com algumas das crenças deles (mas que não as confirmem simplesmente).

Allwright (2001) adota uma perspectiva diferente em relação à mudança.

Allwright (2001), por outro lado, assume uma visão distinta em relação à mudança. Este autor propõe um novo olhar, uma visão holística de mudança, que não se refere, necessariamente, a um problema que temos de resolver. Sua proposta apresenta três passos:

- a) **contemplação para a compreensão**: pensar e entender, compreender melhor uma situação para lidar com as dificuldades primeiro, antes de se apressar para fazer algo;
- b) **ação para a compreensão**: ação para a compreensão, e não necessariamente para a mudança. Podemos entender que, às vezes, o problema pode ser outro;

c) **ação para a mudança**: questiona a crença de que a mudança será sempre uma mudança para melhor. É óbvio, no entanto, que a contemplação pode levar à compreensão de que a mudança é realmente necessária.

## Conclusão

A autora destaca que quanto ao conceito de mudança, é importante lembrar que os autores por ela citados propõem que tal mudança pode se dar em duas acepções: *(a) uma consciência do que se faz, seguida de uma resignificação ou reafirmação da crença e da prática atual, e (b) acomodação da crença e mudança de atitude ou da ação* Apresenta-se aí um processo ininterrupto de mudança *que vai desde a assunção do que somos e acreditamos até a mudança efetiva da prática, em que a reflexão na ação é importante.*

A compreensão do processo de mudança implica, antes de tudo, um conhecimento sobre a estrutura cognitiva e social das crenças.

Assim, a autora enfatiza que, como professores e formadores de professores, é imprescindível cautela ao se propor mudanças nas crenças de alunos, de professores em formação ou em serviço. Faz-se indispensável, antes, conhecer a história da aprendizagem e de ensino desses sujeitos e as emoções de todo esse processo, sem deixar, contudo, de incentivá-los à criticidade necessária para o exercício da docência. E cita Paulo Freire (1996/2006), que nos alerta para a necessidade de encorajar alunos e professores ao exercício da criticidade:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica (p. 45).

Destaca, ainda, que a compreensão da relação crença-ação é fundamental para que se possa entender como a mudança acontece. Assim, na investigação da mudança de crenças deve-se incluir uma análise do contexto de professores e alunos, e deve-se considerar que *os estudos sejam longitudinais o bastante para que se percebam os movimentos ou a mobilização de crenças em uma relação dialógica.*

Dentre as condições favoráveis para a mudança, a reflexão figura como um dos principais fatores.

Segundo a autora:

A sala de aula não é somente o lugar para se aprender língua materna ou estrangeira. É também o lugar para se aprender a pensar sobre a aprendizagem ou sobre fatores desse processo, como as crenças, os estilos e as estratégias de aprendizagem e suas mudanças. Dessa forma, nas aulas de línguas, é possível trazer isso à tona com atividades simples de narrativas, de trabalhos em pares, de grupos de discussão sobre leituras que encorajem a reflexão dos alunos sobre o que pensam. Isso é fundamental, principalmente para alunos de Letras, futuros professores de línguas. É preciso que eles tenham oportunidade de tomar consciência do que acreditam a respeito de linguagem, aprendizagem e ensino de línguas, pois isso pode se repercutir no seu desempenho, na sua futura abordagem como professor, enfim, na sua própria identidade como professor de línguas.

E a autora continua, citando Freire (1996/2006) que afirma:

quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica (p. 39).



E finaliza, dizendo esperar que o seu trabalho contribua

(...) para aguçar a curiosidade epistemológica de todos nós, pesquisadores, formadores de professores, professores e alunos sobre as crenças e suas mudanças. Que as reflexões que possam surgir da leitura deste trabalho nos ajudem a nos surpreender com o familiar, incitando-nos a mudar, se quisermos e pudermos. Isso foi o que causou vários pensadores a transformar o mundo: um olhar diferente para a própria realidade e para as coisas mundanas.

**Em resumo, uma vontade de compreender e questionar velhas crenças e de querer crer e ver de forma diferente.**

## 2. BRAIT, Beth (org). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

Sandra Andréia Ferreira – SEED PR

### **A obra**

A obra resulta de encontros de leitura, estudo e pesquisa, cujo objetivo primeiro era a elaboração de um glossário constituído de verbetes acerca da obra de Bakhtin. No entanto, segundo Brait (2005), impor aos termos da obra bakhtiniana definições em *estado de dicionário* é uma tarefa simplista, uma vez que a natureza aberta do pensamento bakhtiniano não se prende a formatos herméticos.

Assim, as concepções apresentadas no livro, artigo a artigo, permitem ao (à) leitor(a) a (re)leitura das concepções e posturas fundamentais das teorias de Bakhtin, por meio de definições, análises e conteúdos, que lhe dão a oportunidade de compreender a obra do grande teórico, num sentido geral, de modo mais aprofundado.

## **ATO, ATIVIDADE E EVENTO**

**Adail Sobral**

Os conceitos bakhtinianos de ato/atividade e evento são apresentados fundamentalmente, a partir de termos filosóficos e, conforme o autor do artigo, tais conceitos suscitam debates calorosos.

Mediante isso, a abordagem desses conceitos abrange, inevitavelmente, uma teoria do conhecimento, uma teoria da inter-relação da experiência imediata no mundo natural e sua representação em linguagem no mundo humano.

No campo da teoria do conhecimento, podem-se distinguir três posturas:

- 3) a primeira – considera a dimensão ontológica da realidade que, contraditoriamente, arrisca-se a cair na metafísica de um mundo “concreto” idealizado, e que não é criado pelos seres humanos, que é dado, porém, a eles de modo imediato. Exemplo dessa perspectiva é o *empirismo*, que ignorou as categorias do pensamento para a constituição da realidade.
- 4) a segunda – os processos de conhecimento são sobrepostos ao mundo concreto, sob o risco do *teoreticismo*. Exemplo disto é o racionalismo, que enfatizava as categorias de apreensão do mundo em detrimento do mundo empírico.
- 5) A terceira – buscaria uma síntese entre a ontologia do existente, do “que está aí”, o dado, e os processos epistemológicos de apreensão, postulação, do mundo.

Tal perspectiva configurou-se de fundamental importância na obra de Kant (1724-1804), que buscou unir, seletivamente, elementos importantes do empirismo e do racionalismo, a fim de solucionar os problemas apresentados por estas duas correntes da teoria do pensamento.

Na obra bakhtiniana, ato/atividade e evento são entendidos sempre como o *agir humano*, e não como ação física em si, embora a impliquem no sentido de que ação física é ação praticada por sujeitos humanos, ação situada, que adquire sentido ativamente, e simultâneo à sua realização.

Em Bakhtin, a abordagem dessa distinção se dá entre o *dado* (físico) e o *postulado* (proposição do sujeito), aos quais se soma, para se referir à atividade estética, o *criado*.

A concepção bakhtiniana de ato/atividade é apresentada, detalhadamente, em : *Para uma filosofia do ato* (escrito aproximadamente 1920-1924), e “O autor e o herói” (década de 1920). A concepção de ato será utilizada em vários momentos e com diversos objetivos, servindo de base à sua concepção dialógica de linguagem, de enunciado *concreto* e a vários outros elementos de sua arquitetura. De fato, trata-se de um conceito que Bakhtin empresta de Kant e que vai reformular radicalmente.

Outros textos da época que se relacionam com essa concepção e, mais do que isso, com o empreendimento filosófico geral do Círculo de Bakhtin são: “Arte e responsabilidade” (1920-1924), seu primeiro ensaio, e “O problema do conteúdo, do material e da forma na criação verbal” (1924).

Há, ainda, dessa época, “Discurso na vida e discurso na arte” / “Discurso na vida e discurso na poesia”, de 1926, assinado de V. Voloshinov. Esse texto apresenta alguns aspectos prejudiciais da dissociação entre o mundo vivido e o mundo representado na literatura, principalmente na poesia, do ponto de vista do contemplador e de sua relação com o autor objetivado.

De Aristóteles - Bakhtin dá ênfase à noção de ato como o elemento efetivador da potência, que a faz vir a existir, pois somente pelo ato é que se identifica a potência que o originou, destacando o processo como transformação constitutiva da potência em ato, e, reformulando Aristóteles, o ser concretamente realizado, em vez de substancial.

De Platão - desconsidera os dados mais metafísicos da teoria das formas, utilizando-se da ideia de que o sujeito tem o dever irreduzível de ir além da aparência, do ilusório, para alcançar a realidade das coisas, ou seja, o agente é um mediador entre as ações possíveis e as ações que de fato realiza no evento de sua vida, o que se relaciona com a leitura das propostas platônicas que a escola filosófica de Tübingen-Milão (séc. XX) viria a fazer partir do exame das doutrinas não-escritas de Platão.

Husserl – Bakhtin incorpora criticamente da visão fenomenológica de Husserl, o foco no caráter situado, corporificado, peculiar, historicamente material de cada ato do homem.

A proposta de Bakhtin é um agente que vê seu ponto de vista, exotopicamente, a partir desse mesmo ponto de vista, composto com base em suas relações com outros sujeitos que lhe conferem o necessário, e sempre fluido, acabamento.

Vem do retorno bakhtiniano a Kant, em oposição a certas teses kantianas e neokantianas, a ideia da mediação pelo agente entre o mundo dado e a apreensão social e histórica desse mundo. Essa concepção mantém de Kant as categorias do tempo, do espaço e da causalidade, descartando os elementos teoreticistas do quadro geral das categorias. Bakhtin, com base na reformulação da ênfase husserliana no caráter situado, corporificado, peculiar, historicamente material de cada ato do homem, mais tarde retomada por Merleau-Ponty (1908-1961), reforça sua ideia de que o ato tem de ter reconhecida sua materialidade constitutiva, a par de seu conteúdo, sob pena de ser visto

de maneira parcial. Trata-se, porém, deve-se insistir, de uma materialidade mediada, não de um ato estritamente físico.

**Destaque: o diálogo com Marx (e mesmo o retorno a Marx).**

Nas obras do Círculo, destaca-se a noção marxista fundamental da primazia da vida vivida, do real concreto, como a origem da formação da consciência – em totalmente contrária ao idealismo hegeliano do Espírito Absoluto fazendo-se história.

Assim, temos a noção de que é a *existência que forma a consciência* que é uma das bases da teoria bakhtiniana.

À teoria das classes de Marx, que enfatizam o sujeito coletivo “classe”, o Círculo acrescenta uma teoria do sujeito individual, corporificado, não como parte integrante da classe, sendo que, a partir dessa visão, se enfocam questões fundamentais, como a teoria do valor.

A formulação marxista do valor se faz presente no pensamento bakhtiniano, indo além do aspecto rigorosamente econômico.

A diferença situa-se no fato de o Círculo trazer essa problemática para os atos concretos, de sujeitos concretos identificáveis, preocupação não incluída nos interesses de Marx.

A *troca* é outro conceito marxista presente nos escritos do Círculo, caracterizada no Círculo como *o não acabamento intrínseco aos indivíduos e aos atos destes e como a produção de valor no intercâmbio entre sujeitos*. Também se encontra a questão da *alienação*, que no Círculo é discutida na forma de *modalidades de “alteridade”, que podem ou não levar o sujeito a alienar-se, tanto de si mesmo como do outro*.

**Para uma filosofia do ato: a “síntese bakhtiniana”**

Em *Para uma filosofia do ato*, Bakhtin utiliza, para designar ato, o termo russo *postupok*, entendido como “ato/feito”, num sentido ativo e durativo, próximo de “façanha”, ato *concretamente em realização*, no lugar de ato tomado apenas como *post-factum*. Trata-se da ação concreta intencional, praticada por alguém situado não transcendente. Enfatiza-se, portanto, o caráter da “responsabilidade” e da participatividade do agente.

*Responsabilidade* (um neologismo em LP) proposto pelo autor do artigo, para a tradução do termo russo, não neológico, *otvetstvennost*, que une responsabilidade – o responder pelos próprios atos, à *responsividade*, o responder a alguém ou a alguma coisa.

O objetivo é designar por meio de uma só palavra o aspecto responsivo como o agente assumir a responsabilidade pelo seu ato, caracterizando um responder responsável que envolve, imprescindivelmente, um compromisso ético do agente.

Dessa forma, o ato responsável envolve o conteúdo do ato, seu processo e, unindo-os, a valoração/avaliação do agente com respeito a seu próprio ato, vinculada com o pensamento participativo.

*Ato*, para Bakhtin, não se limita, desse modo, nem ao *Akt* (ato puro e simples) nem à *Tat* (ação) do alemão filosófico, embora ele use *Akt* conjugado ao termo russo *deiatel'nost'* para indicar ato/atividade e, embora, por vezes, use em *Para uma filosofia do ato*, ato e ação como sinônimos (no sentido de “façanha, feito”). O ato-feito tem tal importância em sua filosofia, que ele define a vida como um evento uni-ocorrente (pois existe somente uma vida no mundo humano) de realização contínua de atos-feitos.

A avaliação, como aspecto arquitetônico do ato, e o caráter situado e participativo do sujeito levam Bakhtin a ir além das filosofias da ação e do processo, pois o valor do ato é o valor que este tem para o agente, não um valor absoluto que viria a impor-se a este último: o sentido nasce da diferença, mas não num sistema fechado de oposições. Assim, a experiência no mundo humano é sempre mediada pelo agir situado e avaliativo do sujeito, que lhe confere sentido a partir do mundo dado, o mundo como materialidade concreta.

Isto se refere, como consta na obra de Bakhtin, ao fato de que o valor é sempre valor para sujeitos, entre sujeitos, numa dada situação.

*Portanto, o agir do sujeito, sem negar a realidade do mundo dado, também o postula, ou, no caso do estético, o cria.* (BRAIT, 2005, p. 22).

### **Um sujeito situado**

Proposta bakhtiniana - concepção de um sujeito que, sendo um *eu para-si*, condição de formação da identidade subjetiva, é também um *eu para-o-outro*, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável/responsivo, que lhe dá sentido.

*Somente me torno eu entre outros “eus”.* Todavia, o sujeito, ainda que se defina a partir do outro, ao mesmo tempo o define, é o “outro” do outro: isto é que caracteriza o não

acabamento constitutivo do Ser, tão rico de ressonâncias filosóficas, discursivas e outras.

Tal noção de sujeito implica, nesses termos, pensar o contexto complexo em que se age, implica considerar tanto o princípio dialógico – que segue a direção do interdiscurso, mas não termina aí -, como os elementos sociais, históricos etc., que formam o contexto mais amplo do agir, sempre interativo (que segue a direção da *polifonia*, isto é, da presença de várias “vozes”, vários pontos de vista no discurso que, naturalmente, podem ser escamoteados, embora não deixem de estar presentes).

Assim, a proposta do Círculo de não considerar os sujeitos como seres biológicos somente, nem apenas como seres empíricos, implica ter sempre em perspectiva a situação social e histórica concreta do sujeito, tanto em relação aos atos não discursivos como em sua transfiguração discursiva, sua construção em texto/discurso.

As propostas filosóficas do Círculo de Bakhtin possibilitam afirmar que o mundo não chega à consciência sem mediação, em que temos:

- o **sensível** - plano de apreensão “intuitiva” do mundo sem elaboração teórica, o plano do dado, das “impressões totais” (ou “globais”); neste plano, se privilegia o processo de percepção da ação como criador de impressões; o sensível é o plano da multiplicidade, da descontinuidade.
- o **inteligível** é o plano da elaboração do apreendido, em que se privilegia a transformação das impressões, obtidas no plano do sensível, numa atitude de conteúdo, num conceito; o inteligível, o plano de busca da unidade, da continuidade.

Então, quando diz algo, o sujeito sempre diz *de uma dada maneira dirigindo-se a alguém*, e o ser desse alguém influi no próprio modo de dizer, na escolha dos próprios itens lexicais. Dizer é *dizer-se*. O sujeito é, desse modo, mediador entre as significações sociais (o sistema formal da língua) possíveis e os enunciados que profere em situação (o sistema de uso da língua) – distinção igualmente presente em Vygotsky.

Tal concepção de sujeito refuta as concepções transcendentais ou psicologizantes. O Círculo de Bakhtin não aceita que as categorias de percepção e/ou de pensamento possam existir fora da situação concreta dos sujeitos que sentem e pensam ou que existam em sua consciência entendida como instância entendida como instância a-social e a-histórica.

Assim, quanto ao *imperativo categórico*, enfatiza-se que o sujeito que toma decisões morais, ou melhor, éticas, o faz em sua vida concreta.

Bakhtin, desse modo, leva em conta, considerando a validade de princípios éticos, a aplicabilidade destes no plano concreto da vida, da realização concreta de atos pelos quais o indivíduo, ao neles deixar sua “assinatura”, se responsabiliza não só pessoalmente, mas perante a coletividade, e em termos específicos.

A decisão dita ética depende, assim, da posição, do caráter situado do sujeito, em vez de impor-se a partir de fora, e de modo abstrato, a um sujeito transcendental, desengajado, sem interesses específicos.

Em Bakhtin, todo dever ético origina-se em uma situação, ou seja, mantém a estrutura comum que compartilha com outros deveres éticos, e se efetiva de modo específico, a depender da situação concreta.

### **O sensível e o inteligível**

Para o Círculo, o **sensível** (o mundo dado) e o **inteligível** (a apreensão do mundo, o postulado) estão inevitavelmente integrados. Em síntese: a confluência entre esses dois planos, constitutivamente necessários, origina a unidade de sentido de apreensão do mundo, impedindo a separação entre conteúdo e processo.

*Para o Círculo, todo ato integra conteúdo e forma, significação e tema, elaboração teórica e materialidade concreta, ser-no-mundo e categorização do mundo, repetibilidade e irrepetibilidade. (BRAIT, 2005, p. 26)*

### **Ato/atividade e evento: algumas distinções**

**Evento** - processo de aparecimento de identidades, ou objetos, no plano histórico concreto, como a presentificação, ou apresentação, dos seres à consciência viva, ou seja, situada no concreto.

*Distinção entre evento e fato* - o evento ocorre num dado lugar e espaço e os fatos gerados pelo evento permanecem no tempo e no espaço.

O *evento do ser*, de que fala Bakhtin, no campo de sua proposta fenomenológica peculiar é, nesse sentido, o ato concreto e dinâmico de instauração do ser no mundo, de apresentação do ser à consciência dos sujeitos. Assim, a consciência assimila o ser como evento, ação, do ser, como postulado, e não, de maneira essencialista, ou

teórica, como conteúdo, como dado, e que a consciência se norteia, com relação ao ser, tomando-o como evento, não como substância.

O evento é um ato abarcador que inclui os vários atos da atividade do homem ao longo desse diálogo permanente, que é a vida, marcado por dois grandes tão expressivos “silêncios”, o nascer e o morrer, um e outro, apesar disso, fundadores: do vir-a-ser, no primeiro caso, e do deixar-de-ser, no segundo, que existem sempre para alguém que não o próprio sujeito do nascer e do morrer, ainda que este os “sofra”. *São atos para Bakhtin tanto as ações físicas como as de ordem mental, emotiva, estética (produção e recepção), todas elas tomadas em termos concretos e não somente cognitivos e psicológicos.*(BRAIT, 2005, p. 27)

## AUTOR E AUTORIA

Carlos Alberto Faraco

A distinção entre **autor-pessoa** (escritor artista) e **autor-criador** (função estético-formal engendradora da obra) aparece na obra bakhtiniana “O autor e o herói na atividade estética”, escrita entre 1920 e 1922.

Na obra de Bakhtin, a peculiaridade está em caracterizar o conceito de autor-criador, fundamentalmente, como uma posição axiológica, pela qual o autor-criador dá forma ao conteúdo: ele não apenas registra passivamente os eventos da vida, mas, a partir desta posição, recorta-os e reorganiza-os esteticamente.

Para a compreensão da posição axiológica, é preciso dizer que, para Bakhtin “todo ato cultural se move numa atmosfera axiológica intensa de inter-determinações responsivas, isto é, em todo ato cultural assume-se uma posição valorativa frente a outras posições valorativas (segundo a leitura que se tem em seu ensaio “O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária”).

No ato artístico especificamente, a realidade vivida (um plano axiológico) é transposta para outro plano axiológico (o plano da obra): o ato estético opera sobre sistemas de valores e cria novos sistemas de valores.

O ato criativo envolve, assim, um complexo processo de transposições refratadas da vida para a arte, primeiro porque a composição do objeto estético é elaborada pelo autor-criador, e segundo, porque a transposição de planos da vida para a arte se dá a partir de certo viés valorativo.

O autor-criador - uma posição refratada e refratante.



**Refratada** - trata-se de uma posição axiológica conforme recortada pelo viés do autor-pessoa;

**Refratante** - é a partir dela que se recorta e se reordena esteticamente os eventos da vida.

Interessante destacar que,, mediante isso, para o Círculo de Bakhtin, os processos semióticos – quaisquer que eles sejam – ao mesmo tempo em refletem, sempre refratam o mundo. A semiose não é um processo de mera reprodução de um mundo “objetivo”, mas de remissão a um mundo múltipla e heterogeneamente interpretado (isto é, aos diferentes modos pelos quais o mundo entra o horizonte apreciativo dos grupos humanos em cada momento de sua experiência histórica).

### **O autor-criador em nova chave conceitual**

A distinção autor-pessoa será retomada por Bakhtin em seu manuscrito inconcluso “O problema do texto em linguística, filologia e nas ciências humanas: um experimento em análise filosófica” (escrito em torno de 1960).

Essa distinção apresenta uma nova formulação sustentada agora na filosofia da linguagem bakhtiniana desenvolvida no seu ensaio “O discurso no romance” (escrito no 1934-1935). Ela passa a ser caracterizada como envolvendo um necessário deslocamento no plano da linguagem concebida como heteroglossia, como um conjunto múltiplo e heterogêneo de vozes ou línguas sociais, isto é, um conjunto de formações verbo-axiológicas.

Essa voz criativa é uma *voz segunda*, insiste Bakhtin, ou seja, o discurso do autor-criador não é a voz direta do escritor, mas um ato de apropriação refratada de uma voz social qualquer de modo a poder ordenar um todo estético.

*O escritor, para Bakhtin, assim, é a pessoa capaz de trabalhar numa linguagem enquanto permanece fora dessa linguagem.*

No livro sobre Dostoiévski, Bakhtin apresenta esse necessário deslocamento com um vocabulário anterior à sua filosofia da linguagem, dizendo que as ideias do escritor, quando entram na obra, mudam sua forma de existência: transformam-se em *imagens artísticas das ideias*, isto é, não são ideias do escritor como tais que entram no objeto estético, mas sua refração.

No ensaio “O discurso no romance”, esse deslocamento fundador do ato estético está sintetizado (agora sob os pressupostos da filosofia da linguagem) da seguinte maneira: *trata-se de dizer “Eu sou eu” na linguagem de outrem; e de dizer, na minha linguagem,*

“*Eu sou outro*”. Bakhtin define esse deslocamento de o *princípio esteticamente criativo na relação autor/herói*, ou o *princípio da exterioridade*: imprescindível estar fora, olhar de fora, é necessário um excedente de visão e conhecimento para poder arrematar o herói e seu mundo esteticamente.

A função estético-formal de autor-criador é, tanto na primeira quanto na segunda conceituação propostas por Bakhtin, posição axiológica. A diferença é que, no segundo momento, essa posição se reveste de materialidade verbal e o autor-criador passa a ser identificado à voz social e sustenta a unidade do todo artístico.

A posição axiológica do autor-criador é um modo de ver o mundo, um princípio ativo de ver, orientador da construção do objeto estético e norteador do olhar do leitor.

### **A autobiografia e autocontemplação**

Para Bakhtin, na escrita de uma autobiografia, o escritor precisa assumir sua posição, axiologicamente, mediante a própria vida, submetendo-a a uma valoração que exceda os limites do somente vivido. Segundo Faraco (2005, p. 43) “*Ele precisa se auto-objetificar, isto é, precisa olhar-se com certo excedente de visão e conhecimento.*”

Mas o fitar-se no espelho não significa que estejamos nos vendo como os outros nos veem. De fato, frente ao espelho, divisamos apenas um reflexo do nosso exterior, e não a nós mesmos em relação ao nosso exterior, pois estamos em frente ao espelho, e não dentro dele.

### **O autor-criador em Dostoiévski**

Bakhtin refina a sua teorização sobre a relação estética entre autor e herói pela sua análise da narrativa de Dostoiévski

Em *Problemas da poética de Dostoiévski* (1ª ed. de 1929 e a 2ª, revisada em 1963), Bakhtin argumenta que Dostoiévski foi um inovador de primeira grandeza da arte do romance por ter encontrado meios de construir a imagem artística da inconclusibilidade humana.

Em Dostoiévski, na incompletude (o não acabamento) do ser humano no plano da vida se converte – pela primeira vez na história literária (segundo Bakhtin) – na inconclusibilidade estético-formal do herói. A peculiaridade do herói, no melhor de Dostoiévski, está no fato de ele manter um núcleo inacabado e irresoluto; de ele resistir ao seu acabamento estético.

Foi com Dostoiévski que se criou o autor-criador que reserva para si mesmo o mínimo indispensável do excedente que é necessário à condução da narrativa, deslocando todo o mais para o campo e conhecimento do próprio herói.

O herói em Dostoiévski é um ser relativamente livre e autônomo que, como tal, vê seu mundo, tem consciência desse mundo e, principalmente, tem consciência de si mesmo nesse mundo, ou seja, tem certo excedente de visão que lhe vem pela interação tensa com o olhar dos outros sobre ele.

A autoconsciência do herói em Dostoiévski é totalmente dialogada; ela vai se revelando no fundo da consciência, socialmente alheia, do outro sobre ele. Em outras palavras, o “eu-para-si” se trama como fios do “eu-para-os-outros”.

No mundo artístico de Dostoiévski, o grande diálogo é a própria ação: diálogo tenso e denso de heróis inconclusos, diálogo de que participa o próprio autor-criador.

No projeto estético de Dostoiévski, a relação autor-herói – ainda que continue se baseando no princípio esteticamente criativo da exterioridade (dependente do autor-criador como elemento formal) – se modifica profundamente, uma vez que assume um caráter dialógico que afirma a sua autonomia e o seu não acabamento.

Para o autor-criador, o herói não é bem um “ele”, nem um “eu”, mas um “tu” plenivalente. Nesse sentido, o autor-criador não apenas fala *do* herói, mas *com* o herói.

A essa inovação na relação autor/herói, Bakhtin deu experimentalmente o nome de *polifonia*. Ele visualizou uma novidade estética em Dostoiévski e isso o obrigou a refinar seu conceitual sobre a autoria. Esse refinamento alcançou, relativizando-o, o axioma anterior de que o autor-criador é uma posição inteiramente exterior ao herói e seu mundo.

Essa discussão não foi retomada por Bakhtin. O conceito ficou como que em suspenso, servindo, ao que parece, somente para a relação autor/herói nos grandes romances de Dostoiévski

O termo destaca-se, hoje, mais pela sedução originada de livres associações do que como categoria coerente de um certo arcabouço teórico.

### **O autor-criador é uma posição axiológica**

Em “O discurso no romance” Bakhtin faz sua teoria do romance emergir de uma determinada concepção de linguagem que a toma como heteroglossia.

O romance é, então, apresentado ao gênero em que se orquestram esteticamente diferentes línguas sociais; ele não é mera transcrição dessas línguas, pelo contrário,

representação dessas línguas, que não aparecem diretamente no romance, mas *imagens* dessas línguas, sendo que o romance não somente reflete as línguas sociais, mas também as refrata.

A heteroglossia não é tomada, no romance, como um dado bruto, mas é apropriada refratariamente pela voz autor-criador (esta uma posição refratada, uma voz segunda).

As línguas sociais não estão postas lado a lado no romance, elas constituem um sistema de planos que interseccionam: o autor-criador põe as línguas sociais em inter-relações num todo artístico. O autor-criador mantém-se – nessa reconfiguração da relação autor/herói via linguagem – na sua posição artística e axiológica que dá unidade ao objeto estético, e sua posição de exterioridade a partir da qual tem um excedente de visão e conhecimento diante do herói e seu mundo do modo como já foram interpretados pela heteroglossia.

Cumpra-se, assim, a tarefa do autor-criador que ocupa sua posição verbo-axiológica (materializado como a refração de uma certa voz social) a partir da qual reflete e refrata a heteroglossia, isto é, não a reproduz mecanicamente, mas apresenta num todo estilístico, um modo de percebê-la, experimentá-la e valorá-la.

Em “Da pré-história do discurso romanesco” – outro ensaio – Bakhtin elabora essa conceituação dizendo que o autor-criador do todo romanesco não pode ser encontrado em nenhum dos níveis da linguagem do romance, mas no centro organizador onde todos os planos se interseccionam e se inter-iluminam.

### **Enunciado/enunciado concreto/ enunciação**

**Beth Brait/Rosineide de Melo**

O texto objetiva apresentar a maneira como os conceitos *enunciado/enunciado concreto/enunciação* aparecem nas obras de M. Bakhtin e seu Círculo, considerando a importância deles nas reflexões sobre a linguagem e, especialmente, suas consequências para os estudos enunciativos e discursivos contemporâneos.

*“Os conceitos enunciado/enunciação, tão largamente utilizados na área dos estudos da linguagem, estão longe de promover um consenso, apresentando, ao contrário, uma grande polissemia de definições e empregos”* (BRAIT & MELO, 2005).

### **A diversidade do termo enunciado**

*Grosso modo*, é possível dizer que *enunciado*, em certas teorias, é sinônimo de frase ou de sequências frasais.

Da perspectiva pragmática, o termo e o conceito advindos de *enunciado* são empregados em oposição à frase, unidade entendida como modelo, como uma sequência de palavras organizadas segundo a sintaxe e, portanto, passível de ser analisada fora do contexto.

O enunciado é concebido como unidade de comunicação, como unidade de significação, necessariamente contextualizado. O caráter extralinguístico do enunciado foi prenunciado pelas diferentes correntes da pragmática.

Oswald Ducrot, destacado estudioso da linguagem na linha da pragmática linguística, da pragmática semântica, focaliza-se numa perspectiva linguístico-enunciativa, estabelecendo a distinção entre frase e enunciado, entre enunciado e enunciação.

Outros estudos considerados transfrásticos, de variadas procedências, buscam explicar a natureza do enunciado, em geral, compreendendo-o como uma espécie de texto.

Na linguística textual, enunciado é colocado como oposto a texto.

*Nas Análises do Discurso*, em especial as *de linha francesa*, **enunciado** é definido em oposição à enunciação.

Em quase todos esses casos, o enunciado é tido como o *produto* de um *processo*, isto é, a enunciação é o processo que o produz e nele deixa marcas da subjetividade, da intersubjetividade, da alteridade que caracterizam a linguagem em uso, o que o diferencia de enunciado para ser entendido como discurso, mas esta definição não é um consenso.

### **Enunciado/enunciado concreto/enunciação**

As noções de enunciado/enunciação têm papel central na concepção de linguagem que rege o pensamento bakhtiniano justamente por que a linguagem é concebida de um ponto de vista histórico, cultural, e social que engloba, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos. Bakhtin e seu Círculo, à medida que elaboram uma teoria enunciativo-discursiva da linguagem, propõem, em diferentes momentos, reflexões acerca do enunciado/enunciação, de sua estreita vinculação com signo ideológico, palavra, comunicação, interação, gêneros discursivos, texto, tema e significação, discurso, discurso verbal, polifonia, dialogismo,

ato/atividade/evento e demais elementos constitutivos do processo enunciativo-discursivo.

Como também é próprio do pensamento bakhtiniano, a concepção de enunciado/enunciação não se encontra pronta e acabada numa determinada obra, num determinado texto: o sentido e as particularidades vão sendo construídos ao longo do conjunto das obras, indissociavelmente implicados em outras noções paulatinamente construídas. Em *Discurso na vida e discurso na arte – sobre poética sociológica* (1926), assinado por Voloshinov, os termos *enunciado*, *enunciado concreto*, *enunciação* estão diretamente ligados a discurso verbal, à palavra e a evento.

Nesse texto, *Discurso na vida e discurso na arte – sobre poética sociológica* (1926), o enunciado é definido como compreendendo três fatores: a) *o horizonte espacial comum* dos interlocutores (a unidade do visível – ex: a sala, a janela etc.), b) *o conhecimento e a compreensão* comum da situação por parte dos interlocutores, e c) sua *avaliação comum* dessa situação.

Desse ponto de vista, o enunciado e as particularidades de sua enunciação configuram, necessariamente, o processo interativo, ou seja, o verbal e o não verbal que integram a situação e, ao mesmo tempo, fazem parte de um contexto histórico maior, tanto no que diz respeito a aspectos (enunciados, discursos, sujeitos etc.) que antecedem esse enunciado específico quanto ao que ele projeta adiante.

Em *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929), o mérito está na difusão, nessa obra, da ideia de enunciação, de presença de sujeito e de história na existência de um enunciado concreto, apontando para a enunciação como sendo de natureza constitutivamente social, histórica e que, por isso, liga-se a enunciações anteriores e a enunciações posteriores, produzindo e fazendo circular discursos.

E nos textos reunidos em *Estética da criação verbal* a questão do enunciado/enunciação é retomada para desenvolver o conceito de gêneros do discurso.

## **Estilo**

Beth Brait

São momentos privilegiados para a reflexão bakhtiniana sobre *estilo* as obras *Discurso na vida e discurso na arte*, *Estética da criação verbal* (em especial “O autor e o herói na atividade estética” e “Os gêneros do discurso”), e *Marxismo e filosofia da linguagem*, *Problemas da poética de Dostoiévski*, *Questões de literatura e de estética: a*

*teoria do romance, A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais.*

Em todos, é possível encontrar *estilo* como uma dimensão textual e discursiva que vai sendo trabalhada, refinada, em função dos objetos específicos tratados em cada um dos estudos.

(...) Mesmo considerando a existência de estilos de linguagem, dialetos sociais, etc. como componentes de um estilo, a busca é no sentido de saber sob que *ângulo dialógico* eles se confrontam numa obra, num texto, num enunciado. E, segundo Bakhtin, o *ângulo dialógico* não pode ser estabelecido por meio de critérios puramente linguísticos, porque as relações dialógicas pertencem ao campo do discurso.

Em *Marxismo e filosofia da linguagem* (assinado por Voloshinov), o trabalho com o estilo aparece como um dos mais aprofundados e inovadores estudos sobre as formas de transmissão do discurso de outrem, contrapondo-se à leveza redutora e mecânica com que eram tratados, até então, DD, DI e DIL. Na 3ª parte da obra, intitulada “Para uma história das formas da enunciação nas construções sintáticas”, a discussão situa-se acerca das formas de transmissão do discurso de outrem, considerando, dentre outros aspectos, a apreensão ativa do discurso, a dinâmica da inter-relação do contexto narrativo e do discurso citado e todas as consequências dessa nova perspectiva para os estudos da produção do sentido.

A partir de duas grandes categorias estilísticas para a transmissão do discurso de outrem, **estilo linear e estilo pictórico**, o que se vê, em lugar das concepções genéricas, é um estudo minucioso sobre o discurso direto, o discurso indireto e suas variantes, propiciando uma visão enunciativa e discursiva das formas de “citação”, uma vez que a história dessas formas é localizada no tempo e no espaço.

Nesse estudo, observa-se que as formas possíveis do discurso citado, que têm historicidade e não permanecem idênticas ao longo do tempo e nas diferentes culturas, assumem também condição de estilo, confirmando a ideia de que o estilo, longe de se esgotar na autenticidade de um indivíduo, inscreve-se na língua e nos seus usos historicamente situados.

O excerto, a seguir, retirado do texto *Discurso na vida e discurso na arte (sobre a poética sociológica)* estabelece, quanto à concepção bakhtiniana de *estilo*, uma interlocução com o dito “O estilo é o homem” do escritor e naturalista francês George Louis Buffon (1707-1788) em sua obra *Discours sur style* (1753):

“O estilo é o homem”, dizem; mas poderíamos dizer: o estilo é pelo menos duas pessoas ou, mais precisamente, uma pessoa mais seu grupo social na forma de seu representante autorizado, o ouvinte – o participante constante na fala interior e exterior de uma pessoa.

Referindo-se à poética clássica, que definia estilo em “alto” ou “baixo”, para destacar a natureza social e avaliativa da arte, e o fato de que, num evento artístico, há fatores essenciais que determinam linhas gerais e básicas do estilo poético como um fenômeno social. No desenvolvimento desse raciocínio, há três participantes: o autor, o herói e o ouvinte que devem ser entendidos como entidades que são fatores essenciais da obra, constituindo a força viva determinantes da forma e do estilo.

A ideia de avaliação (que, em outras obras, aparece como entoação avaliativa) é explicitada no sentido de se considerar que o estilo de uma obra poética está também impregnado da atitude avaliativa do autor.

Mas tal avaliação não é ideológica, no sentido de julgamentos ou conclusões...essa avaliação diz respeito “àquela espécie mais entranhada, mais aprofundada de avaliação via forma que encontra expressão na própria maneira pela qual o material é visto e disposto.” De outro lado, ao ouvinte – ou destinatário – vai ser atribuído uma função importantíssima – o de ocupante de uma posição especial, *bilateral*, que diz respeito tanto ao autor como ao herói (objeto do enunciado). E esta posição tem efeito determinativo no estilo do enunciado.

Para esclarecer essa forma de conceber o estilo, o texto discute formas de relação entre o autor e o ouvinte, entre o ouvinte e o herói. Para isto, são exemplos alguns gêneros como a sátira que pode envolver o ouvinte como alguém que foi pensado próximo do herói ridicularizado e não do autor que ridiculariza.

Explicita também essa relação em estilos que denomina estilo confessional, como exemplos as obras de Dostoiévski ou estilo caricatural encontrado nas artes plásticas quando a forma expressa alguma avaliação específica sobre o objeto esculpido.

A percepção de que os estudos estilísticos privilegiam, em certa medida, os discursos artísticos, vai ser reorientada no texto “Os gêneros do discurso” (escrito entre 1952 e 1953), que aparece também em *Estética da criação verbal*. Neste texto, para a definição dos gêneros discursivos, um dos aspectos destacados é o fato de que eles trafegam por todas as atividades humanas e devem ser pensados, culturalmente, a partir de temas,



formas de composição e estilo, o que significa que, além da atividade literária, todas as demais atividades implicam gêneros, e conseqüentemente, estilos.

Nesse mesmo texto, há referência ao fato de que estilo e enunciado estabelecem um elo indissolúvel e a formas típicas de enunciados que são os gêneros. Se enunciado reflete, em qualquer esfera da comunicação, a individualidade de quem fala ou escreve, ele naturalmente possui um estilo individual. Todavia, quanto ao gênero, Bakhtin afirma que os gêneros que se prestam ao estilo individual são os literários na medida em que o estilo individual faz parte do empreendimento enunciativo, sendo que os menos propícios são os gêneros do discurso que, na comunicação cotidiana, requerem forma padronizada (como na formulação de documento oficial, da ordem militar, das felicitações etc.).

Considera-se ainda que cada esfera conhece gêneros apropriados a suas especificidades. E também o autor considera que o estilo depende do tipo de relação existente entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal, ou seja, o ouvinte, o leitor, o interlocutor próximo e o imaginado, o discurso do outro etc.

Mesmo quando se trata de gêneros de alto nível de estratificação, a sua diversidade se deve ao fato de eles variarem de acordo com as circunstâncias, a posição social e o relacionamento pessoal dos parceiros. Se por um lado há o estilo elevado, estritamente oficial, há também o estilo familiar que comporta vários graus de familiaridade e de intimidade. Esses gêneros, em particular os gêneros elevados, oficiais, são muito estáveis, prescritivos, normativos.

Mas isto não impede que haja intervenção de inflexões. Um gênero do cumprimento pode ser transferido da esfera oficial para a familiar da comunicação, podendo haver aí uma inflexão irônico-paródica.

Há ainda o fato de que a transposição do estilo de um gênero para outro não somente modifica esse estilo porque ele é inserido em um esfera que não é a sua, como também o gênero é extinto e recriado.

### **Ético e estético**

**Na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas**

Adail Sobral

Falar de ético e de estético (associados, respectivamente à razão prática e ao juízo kantianos), ou de estética e estética em Bakhtin é evocar, de um lado, a resignificação que ele propõe dessas categorias e, de outro, sua insistência na integração arquitetônica

dessas dimensões do humano “na unidade da responsabilidade” que é tarefa de cada sujeito humano.

O empreendimento bakhtiniano consiste em propor que há entre o particular e o geral, o prático e o teórico, a vida e a arte uma reação de interconstituição dialógica que não privilegia nenhum desses termos, mas os integra na produção de atos, de enunciados, de obras de arte etc.

### **Dialogismo generalizado e caracterização do sujeito**

Uma das principais bases das ideias do Círculo sobre as categorias do teórico, do ético e do estético é o dialogismo generalizado como base da criação de sentidos nas várias esferas de atividade, incidindo fortemente sobre o conceito de sujeito.

Mediante isso, é importante ter clareza dos três sentidos do “dialogismo” (do mais geral para o particular – apresentados a seguir) e atentar para as implicações disso sobre a maneira como o Círculo define o sujeito em seu agir concreto nessas esferas.

- c) Princípio geral do agir – o agir se dá numa relação contrastante com outros atos de outros sujeitos: o vir-a-ser, do indivíduo e do sentido, funda-se na diferença.
- d) Princípio da produção dos enunciados/discursos – originados de “diálogos” retro e prospectivos com outros enunciados/discursos.
- e) Forma específica de composição de enunciados/discursos - em oposição, neste caso, à forma de composição monológica, sem que isto signifique que enunciado/discurso seja de constituição monológica nas acepções anteriormente citadas.

O elemento primordial do tratamento do sujeito pelo Círculo é a recusa de concepções transcendentais.

O Círculo refuta que as categorias de percepção e/ou de pensamento estejam fora da situação concreta dos sujeitos ou que existam em sua consciência – esta compreendida como instância a-social e a-histórica.

Em Bakhtin, em concordância com Vygotsky, a consciência depende da linguagem para se formar e se manifesta.

A constituição da consciência e a construção do mundo, pelas categorias da consciência, são processos que se dão situadamente, na sociedade e na história, haja vista que só se pode ver o mundo, natural ou social, de uma determinada posição, o que não implica negar a existência concreta do mundo dado, mas postular que sua apreensão é sempre situada.

Nas formulações sobre o sujeito e seu agir, O Círculo mostra o valor das categorias de “simultaneidade, mantendo o essencial das tonalidades kantianas e marburguianas: sua articulação dos momentos (ou instâncias) que constituem os fenômenos.

No agir do sujeito, estão integrados diversos aspectos, evidenciados na sequência:

- a) aspectos psíquicos da identidade relativamente fixada;
- b) aspectos sociais e históricos do ser-no-mundo do sujeito;
- c) avaliação responsável que o sujeito faz ao agir.

*“Se (a) e (b) marcam certa ênfase, mas nunca domínio, do repetível, e (c) é o espaço, por excelência, da irrepetibilidade: cada ato é único em seu processar-se, ainda que compartilhe com todos os outros uma dada estrutura de conteúdo (o que há de comum ao processo de vários atos). (SOBRAL, 2005, p. 108)*

### **Arquitetônica em Bakhtin: uma ressignificação de propostas kantianas**

A razão pura, ou o teórico, em Bakhtin deve fazer a junção das singularidades de que parte uma generalização que, incidindo sobre o que existe de comum a todos os eventos, respeite a especificidade constitutiva destes. A razão prática é apresentada em *Para uma filosofia do ato* como espaço de decisões “cronotópicas” (espaços-temporais), no “aqui e agora” concretos do agir humano.

Mediante isso, para Bakhtin, a moral – conjunto formal de regras aplicáveis a toda situação – está em oposição à ética – conjunto de obrigações e deveres concretos, naturalmente generalizáveis, flexíveis porém. “Os eventos de que sou agente trazem a minha assinatura”.

A concepção bakhtiniana do estético, não se fundamenta no sublime kantiano nem nas estéticas impressionistas ou expressionistas, resulta de um processo que busca representar o mundo do ponto de vista da ação isotópica do autor, fundada no social e no histórico, nas relações sociais das quais o autor é participa.

### **Forma arquitetônica e forma composicional**

O surgimento da concepção de arquitetônica na obra de Bakhtin liga-se a considerações sobre a relação entre a arte e a vida na existência humana e sobre a responsabilidade (responsabilidade *por* e responsividade *a*) como algo que assegura a unidade interior dos elementos que constituem a pessoa, elaboradas em 1919 em *Arte e responsabilidade*, um texto curto, contudo profundo que, baseado na também na teoria da relatividade, é capaz de um só fôlego, negar a ‘arte pela arte’, o realismo socialista e a dialética do marxismo popular que vigorava na União Soviética da época.

No campo da estética bakhtiniana, a arquitetônica é a construção ou estruturação da obra, pela junção e integração do material, da forma e do conteúdo.

De acordo com Bakhtin, a arquitetônica da visão artística organiza tanto o espaço e o tempo (elementos percebidos pelas totalidades mecânicas) como o sentido (elementos percebidos pelas totalidades arquitetônicas). A forma produzida pela arquitetônica é forma cronotópica quanto de sentido; a obra artística provém da articulação desses diversos elementos, não havendo possibilidade de vir a existir sem eles.

Essa ideia é a base da distinção entre a forma arquitetônica “tragédia” e as formas composicionais “drama” e “comédia”, estes modos peculiares, porém não imprescindíveis, de concretização, da forma arquitetônica “tragédia”, esta sim, indispensável, haja vista que é a base da criação do objeto estético.

“Drama” e “comédia” não são formas composicionais da ordem do sentido, e por isto não estão diretamente ligadas ao objeto estético; elas se prestam à organização do tempo e do espaço da trama desenvolvida; tais formas ligam-se, pois, à organização textual, esta denominada, na teoria bakhtiniana, de *objeto material*.

Por seu lado, a forma arquitetônica “tragédia”, sendo da ordem do sentido, ultrapassa o limite do tempo e do espaço, constitui a base da obra estética como um todo, o que abrange a criação da unidade entre o material, a forma em sentido amplo e o conteúdo. Assim, forma arquitetônica é a concepção da obra como objeto estético, e forma composicional é o modo peculiar de estruturação da obra externa da obra a partir de sua concepção arquitetônica.

O objeto estético pode ser compreendido como a potência aristotélica, e a obra exterior, como o ato correspondente a essa potência. Mediante isto é que Bakhtin pode falar, a sua maneira, de um *método teleológico*, que é aplicado ao estudo da articulação entre o momento estético (construção do objeto estético) e o momento material (elaboração da obra exterior) – que é, desse modo, o “aparato técnico da realização estética”, da criação do objeto estético.

Assim, pode-se dizer que o tratamento bakhtiniano do teórico, do estético e do estético funda-se nos elementos a seguir:

- f) conteúdo dos atos – o que neles identifica como inespecífico, comum à atividade da qual se origina, o que neles é generalizável;
- g) o processo dos atos – o que, neles, é especificamente ir repetível, permitindo sua apreensão como atos distintos de outros atos.

h) o “cimento” que lhes atribui sentido – *a grande inovação bakhtiniana no campo das filosofias do processo, das análises de discurso, das teorias estéticas etc.: a avaliação situada que o autor/agente/sujeito/enunciador/teórico faz, em sua relação com o leitor/co-participante/co-enunciador/, tanto do conteúdo como do processo dos atos/da obra estética/teoria, tanto da forma composicional como da forma arquitetônica.*]

### **Ética, estética e pesquisa em ciências humanas: para uma aplicação dos conceitos bakhtinianos**

A abordagem da questão da ética, da estética e da pesquisa em ciências humanas, espelhada na perspectiva bakhtiniana, deve ser pensada nos seguintes aspectos:

- a) a inter-relação dos aspectos generalizáveis e particulares do fenômeno, constituinte do plano teórico propriamente dito;
- b) a inter-relação das expectativas do pesquisador e da realidade do fenômeno, base da construção do objeto de que o pesquisador se ocupa, constituinte do plano ético.

Em primeiro lugar, mediante esses aspectos, é necessário se levar a consideração que o empreendimento teórico que esquece as especificidades do objeto, sua peculiaridade, sua inserção particular, é teoreticista, absolutista, e se configura não em pesquisa, mas numa prática relativista que só vê no espelho do outro algo que ele mesmo lá colocou. Toda pesquisa, por mais contraditório que pareça, implica um conhecimento e um desconhecimento, sendo que conhecimento diz respeito às impressões provenientes do fenômeno, condição indispensável da pesquisa, uma vez que se o pesquisador não está consciente do que procura ao construir seu objeto, ele não o pode procurar, e desconhecimento, haja vista que o pesquisador, não percebe, nesse momento, aspectos que não se apresentam, de imediato, ao olhar, pois se já sabe tudo do objeto, não há o que pesquisar.

Quanto ao aspecto ético, o pesquisador não pode forçar o enquadramento do objeto nem no método que utiliza nem nos interesses da pesquisa.

Se o objeto revela algo que o pesquisador não aceita, é ética postura de reconhecê-lo. Se uma hipótese é refutada, é ético mantê-la como tal, pois é também resultado da pesquisa. O pesquisador não contesta sua inserção social e histórica, contudo tem o

dever de manter, em relação a ela e ao seu objeto, (os quais podem ser “sujeitos”!) uma atitude exotópica.

Não age eticamente o pesquisador que, na elaboração de seu texto, procede ao ocultamento ou exclusão cuidadosa das hipóteses não aceitas, com o intuito de manter o seu arcabouço, teórico ou de outra de natureza.

E, por fim, vencido esse contexto da pesquisa (dificuldades, terror e encanto), resta o estético que combina o teórico e o ético na construção de um novo objeto: “o texto de pesquisa”.

A totalidade do texto há de ser articulada autoralmente, o que envolve a relação com o outro e com o objeto; o outro é o objeto, são os sujeitos de pesquisa, são os membros da comunidade acadêmica.

Toda pesquisa é “mais uma” pesquisa; contudo, é “a” pesquisa de um determinado pesquisador, sua contribuição ao gênero, não sendo assim, simples repetição de uma fórmula, e sim o enquadramento numa forma, que se quer arquitetônica, e ultrapassa o composicional.

### **Considerações finais**

Nas palavras do autor:

*(...) o agir do sujeito, nos planos ético, estético e prático, portanto, têm condições de impedir que:*

- a) o logos (a razão, o discurso) ceda ao mythos (a repetição, o abstrato) e desdenhe o métis (o prático, o concreto).*
- b) o mythos instaure o discurso único, indiscutível (anti-logos) e abstratto (anti-métis);*
- c) a métis imponha a singularidade como único critério de valor e sufoque tanto a necessária generalização que o logos propicia em sua dialogicidade como a coesão que o mythos propicia, evitando a queda na luta de todos contra todos.*

*O agir do sujeito é um conhecer em diversos planos que faz a junção entre processo (o agir no mundo), produto (a teorização) e valoração (o estético) com relação a sua responsabilidade inalienável de sujeito humano, de sua falta de escapatória, de sua inevitável condição de ser lançado no mundo e ter ainda de dar contas de como nele agiu.*

*Bakhtin faz a junção desses vários momentos em sua ética, em sua estética, em sua teoria, em sua vida. Teoria, ética e estética, compreendidas na unidade da responsabilidade, na pesquisa e na vida, constituem assim o tríptico imperativo a que o pesquisador deve atender a cada momento, a condição sine qua non de assumir sua condição de pesquisador. Não se nasce pesquisador, deve-se tornar-se um, merecer, receber o selo, na coerência teórico-metodológico, na consciência ética, estética, no espelho em que ser pesquisador faz, e cria, sentido.*

### **Filosofias (e filosofia) em Bakhtin**

**Adail Sobral**

Neste artigo, Adail Sobral destaca a exigência de se entender o arcabouço filosófico em que se constituem os estudos bakhtinianos, e pelo qual, também, se constituíram esses estudos, autonomamente, ora se aproximando, para beber da “fonte” filosófica e, em outros momentos, distanciando-se, por meio de diálogos de base, maiores e menores (mas não menos importantes), com a produção filosófica.

E o autor esclarece:

Entenda-se por "filosófico" aqui não apenas as obras de filósofos propriamente ditos como os fundamentos filosóficos, nem sempre explicitados, de pensadores de diversas áreas, como é o caso de Freud e Einstein, de teóricos da estética etc. Logo, "filosófico" remete a concepções dos seres humanos, de seu agir no mundo, de sua posição no mundo etc." (SOBRAL, 2005, p. 125).

#### **Da oposição à assimilação:**

##### **os diálogos "menores" (mas não menos importantes)**

O objetivo deste tópico, segundo o autor, é citar os principais aspectos de algumas concepções que se apresentam a alguns diálogos "menores", sendo que "menores" é um termo que designa as propostas citadas de passagem. Nesse sentido, alguns estudiosos e suas obras merecem atenção do Círculo porque contêm teses que defendem uma ideia subjetivista da consciência, sendo esta vista em relação a um sujeito autárquico, cartesiano, concebido como a fonte do sentido, ou com relação a um sujeito biológica e inapelavelmente determinado. E alguns desses estudiosos destacam as características biológicas do ser humano como constituindo uma essência.

Essas perspectivas conceituais, evidentemente, vão de encontro à concepção de consciência apresentada pelo Círculo como "elemento ativo, de cunho histórico e social, do sujeito como constituído pelo outro, mas que não deixa de ser sujeito responsável e responsivo, mas nunca subjetivamente instaurado no mundo, nem submetido a um social ou natural devoradores e neutralizantes.

Mediante isso, temos:

**Heinrich Rickert** (1863-1936) - neokantiano da escola de Friburgo, idealista conforme o Círculo devido à sua concepção de "sujeito puro".

**Henri Bergson** (1859-1941) - criticado tal qual Rickert, mas tem algumas de suas teses específicas assimiladas por Bakhtin - da sua teoria da duração, Bakhtin considera o cronotopo e o ensaio sobre o riso é parte do estudos bakhtinianos sobre Rabelais.

**Georg Simmel** (1858-1919) - representa o neokantismo relativista; sua obra *A Lei individual* é criticada por Voloshinov, pois representa o mais alto grau do biologismo e negação irrefutável das relações sociais como constitutivas dos seres humanos.

**Heinrich Gomperz** (1873-1942) - Voloshinov o critica porque Gomperz submete todas as categorias do pensamento a reações emocionais dos seres humanos, assim como também são

criticados, pelo mesmo motivo, os pragmatistas seguidores de do filósofo americano **William James** (1842-1910) devido ao seu utilitarismo e por suas teses sobre adaptação do indivíduo.

Observa-se que Charles Sanders **Pierce** (1839-1914) e Herbert **Mead** (1863-1931) – este último propõe a concepção do "I-ME" ou “posições do sujeito”, ambos filósofos americanos, mas respectivamente, lógico e sociólogo, apresentam em suas teses alguns pontos de contato com as ideias de Bakhtin. A crítica deste àqueles é motivada pela excessiva ênfase jamesiana na ação individual.

**Max Scheller** (1874\*1928) - o Círculo refuta o desdém com que vê a consciência e a ênfase exagerada na intuição, tendentes ao subjetivismo.

**Hans Driech** – (1867-1941)- biólogo neovitalista, é criticado por reduzir os seres humanos a “fantoques” da *enteléquia*.

**Oswald Spengler** – crítica de Bakhtin ao seu estudo dos processos históricos na perspectiva biológica, que “naturaliza” as ações humanas e que reduz a história a uma marcha implacável rumo a um fim já determinado fora da história.

**Johann Gottlieb Fichte** (1762-1794) – um dos representantes do idealismo romântico alemão, recebe crítica a sua proposta do eu criador, e Hegel, filósofo alemão (1770-1831), é criticado por propor a abstração sobre o Espírito Absoluto, que apresenta a história como cenário de sua instauração, mas que não é influenciado por ela.

**Karl Jaspers** (1883-1969) – psicólogo e filósofo alemão, idealista em sua concepção do encontro, pois nela, para Bakhtin, há a ausência do conflito e do confronto, constitutivos das relações humanas; também, embora se diga dialógica, sua concepção de comunicação humana propõe ser esta a essência do seres humanos, capazes de realização como “eus”, o que, na prática, paradoxalmente, exclui o outro.

**Jacobi** (1743-1841) – aproxima-se, em parte, à filosofia estética de Nietzsche; as críticas de Bakhtin referem-se a sua proposta que afirma o interior e o exterior do herói biográfico são coincidentes.

E Sobral ainda destaca alguns estudiosos presentes, não de modo amplo, mas constitutivamente nas obras do Círculo.

**Kierkegaard** (1813-1855) – filósofo dinamarquês. Bakhtin incorpora a proposta do estudo do herói, pois, segundo ele, ela se assemelha a quase todos os heróis presentes nas obras de Dostoiévski. Observa-se, também, aproximação com Kierkegaard quando Bakhtin reflete sobre a tragicidade da condição humana.

Alguns estudiosos têm incorporação refratada das suas obras nas de Bakhtin. São eles:

**Lange** (1855-1921) – estética da simpatia e da ilusão; em Bakhtin, a questão da empatia.



**Leibniz** (1646-1716) – sua mônada, comparativamente, com relação à função, compara-se ao enunciado bakhtiniano, mas reformulada com a recusa da ideia da autarquia monádica.

**Wilhelm Dilthey** (1833-1911) – incorpora-se à obra do Círculo sua teoria da vida.

**Martin Heidegger** (1889-1976) – sua presença deve-se, na obra bakhtiniana, com relação a sua afirmação de que o mundo fala pela boca do autor, ligada com a ideia de que o próprio discurso fala.

**Wilhelm von Humboldt** (1767-1835) – sua proposta da unidade dos seres humanos numa natureza humana que extingue as diferenças é criticada, pois sua concepção de linguagem acaba por se caracterizar num racionalismo cartesiano. No entanto, Humboldt apresenta alguns elementos incorporados criticamente por Voloshinov (não exatamente os destacados pelos humboldtianos) com enfoque na ideia da linguagem como processo e não como produto.

**Johann Gottfried Herder** (1744-1803) – a tese da linguagem como processo, ou *energia*, em oposição a Condillac (1715-1780) que propõe uma “dimensão linguística” que abarca os sujeitos falantes num todo integrado.

E autor cita ainda alguns estudiosos mencionados ou indicados como fontes na obra de Bakhtin. (ver original p. 129-130).

E o diálogo que Bakhtin estabelece com Freud em *Freudismo* (1927) – em que da abordagem da obra de Freud, Voloshinov conclui e afirma que o inconsciente seria a “consciência oficial” oposta à “não oficial” dos sujeitos. A leitura lacaniana de Freud é análoga à maneira de Bakhtin de ver o sujeito em suas relações com o outro.

No tópico **Motivações e parâmetros das considerações sobre filosofias em Bakhtin**, o autor do artigo aborda a questão da polêmica fomentada pelas proposições do Círculo, uma vez que havia questionamentos acerca da legitimidade das novas propostas. Nesse sentido, ao enfrentar campos de estudos estabelecidos, houve por parte do Círculo, um aumento na atividade de argumentação epistemológica e teórica e uma maior prática de análise, dado que técnicas como fórmulas com possibilidade de reprodução não tiveram atenção do Círculo, mas a preocupação metodológica não estava ausente nos estudos bakhtinianos.

Faz-se necessário que se possua uma ideia (minimamente operacional) do método filosófico para que se tenha compreensão de temas filosóficos, uma vez que não é comum esse método ser objeto de estudo das várias áreas a que se aplicam, atualmente, os conceitos do Círculo.

Falar de “filosofia”, no entanto, no mundo eslavo é falar de princípios tanto metodológicos como epistemológicos, norteadores das abordagens seguidas. Nisto cabe uma distinção, pois até pouco tempo, no Ocidente, predominava a concepção de metodologia como técnica de análise simplesmente e que, muitas vezes, “degenera em formas toscas de aplicação”. Sobral (2005, p. 131).

O estudioso tem diante de si um fenômeno do mundo, que constitui seu dado, *corpus*. A partir desse fenômeno, o estudioso busca construir um objeto, que constitui o postulado, ou seja, uma forma de examinar o fenômeno em questão. Para abordar esse fenômeno, estabelecem-se princípios *metodológicos*; trata-se de princípios filosóficos, explícitos ou implícitos. Chega-se, a partir disso, à formulação da *abordagem* do objeto construído, que mais tarde vai constituir uma teoria. Só, então, com base nesses elementos, desenvolvem-se *a(s) técnica(s) de análise* do objeto construído, ou melhor, a abordagem do objeto gera essas técnicas. (SOBRAL, 2005, p. 134)

### **Epistemologia e metodologia nas teses do Círculo de Bakhtin**

Para o autor do artigo, dois motivos principais, interligados, tornam as proposições teóricas e práticas do Círculo dignas de atenção: *no plano filosófico da epistemologia* - as formas de conhecer o mundo cientificamente e, *no plano metodológico* – tanto em relação às etapas de estudo quanto no que diz respeito à apresentação discursiva dos resultados do estudo, as propostas do Círculo, iniciam, em geral, pela consideração dos dois ou mais lados da questão a examinar.

No tópico **As relações, e não os termos, são a base do sentido**, o autor apresenta as principais relações consideradas no estudo dos fenômenos:

- a) forma-conteúdo-material;
- b) resultado-processo;
- c) material-organização-arquitetônica
- d) individualidade-interação entre os indivíduos;
- e) cognição-vida prática;
- f) universalidade-singularidade
- g) objetividade (o real concreto) – objetivação (a manifestação semiótica da objetividade);
- h) estética/ética/cognição/ (esta última em relação a conhecimentos, não a processamento cerebral).

Mediante isso, para as teses do Círculo não se pode perder de vista as relações constitutivas entre singular e plural.

### **Exemplo de formação e aplicação de um conceito**

Neste tópico, é apresentado o contexto dialógico em que Bakhtin formulou o conceito de *cronotopo*. Devido à sua relevada importância para a filosofia humana do processo, o conceito de cronotopo é examinado pelo autor do artigo com mais atenção.

A origem do conceito de cronotopo deu-se pelo diálogo de Bakhtin com Herman Minkowski e suas propostas da quarta dimensão, em que enfatiza que tempo e espaço são inseparáveis, e postula que épocas distintas combinam distintamente tempo e espaço; também foram

importantes as ideias de Einstein quanto à relatividade e ao espaço-tempo; os estudos do fisiologista russo A. A. Ukhtomsk, que postulou o caráter imediato do tempo e do espaço na experiência dos organismos; com as teses kantianas sobre as categorias da percepção e suas formas, cuja transcendentalidade é dispensada por Bakhtin, e em que se destacam o tempo, o espaço e a causalidade; e, por fim, Henri Bergson, com o conceito de duração (*durée*).

Em relação ao modo filosófico de ver o mundo, porque estão mais presentes nas teorias de Bakhtin, como base no que propõem, porém à luz de seu modo muito especial de dialogar com eles, destacam-se:

**Aristóteles**- ênfase na potência e no ato e a questão da teleologia, esta reformulada por Bakhtin;

**Platão** – a busca da verdade dos fenômenos;

**Husserl** – retorno às coisas mesmas, ênfase nos fenômenos como base do conhecimento do mundo humano, e a proposição de que os fenômenos são tanto dados como postulados.

Schelling – filosofia do processo, retomada das teses de *Lebensphilosophie* (filosofia da vida) de caráter processual;

Sócrates – responsabilidade do sujeito (não transcendental), e o permanente questionamento das bases do conhecimento;

As teses filosóficas de **Marx** – em especial as que se opõem ao idealismo de L. Feuerbach, e as proponentes de uma mudança profunda não só na dialética de Hegel, e também na função da filosofia no mundo (mudar o mundo, no lugar de interpretá-lo) – dado este que envolve a negação do socialismo real que marcou toda a trajetória de Bakhtin e seu Círculo.

### **Bakhtin e Kant: um complexo diálogo**

Kant merece lugar de prestígio no empreendimento bakhtiniano, pois está, em respeito à incorporação ou negação, em muitos dos principais conceitos de Bakhtin (arquitetônica, cronotopo, concepção do ato ético). Assim, o autor do artigo situa o que Kant representa na história da filosofia, pois este filósofo caracterizou sua “síntese kantiana” como uma revolução análoga à do astrônomo polonês Copérnico. (ver original p. 145-7)

## **Gêneros discursivos**

Irene Machado

O surgimento da prosa fomentou outros parâmetros de análise das formas interativas concretizadas pelo discurso, e os estudos de Bakhtin acerca dos gêneros discursivos, levando em consideração o dialogismo do processo comunicativo, situam-se nesse contexto de surgimento. Nesse contexto, as relações interativas são processos produtivos de linguagem.

Gêneros e discursos são analisados, então, como esferas de uso da linguagem verbal.

Mudada a direção dos estudos dos gêneros, Bakhtin diz ser imprescindível que haja uma análise não só da retórica como também das práticas prosaicas que diversos usos da linguagem fazem do discurso, ofertando-o como manifestação da pluralidade. Tal concepção permite se levar em conta as formações discursivas do extenso campo da **comunicação mediada (processada pelos *mass media* ou mídias digitais)**, evidentemente não comentado por Bakhtin, e para o qual as formulações do grande teórico se voltam.

### **O processo de prosificação da cultura**

As formulações sobre o dialogismo, que não são uma teoria dos gêneros, centram seu interesse na esfera de domínio da prosa.

Diferentemente dos gêneros poéticos marcados pela fixidez, hierarquia e até certa noção de purismo, os gêneros da prosa são, sobretudo, contaminações de formas pluriestilísticas: paródia, estilização, linguagem carnalizada, heteroglossia – eis as características a partir das quais os gêneros se organizam. Tal variedade e mobilidade discursiva promoveram a emergência da prosa e o conseqüente processo de prosificação da cultura. Para Bakhtin, quando se olha o mundo pela ótica da prosa, toda a cultura se prosifica. A prosa está tanto na voz, na poesia, na *littera*. Na verdade, a prosa é um a potencialidade que se manifesta como fenômeno de mediação, que age por contaminação, migrando de uma dimensão a outra. Mediação, migração, contaminação não cabem nos limites da poética. Para dar conta das mensagens geradas nesse contexto discursivo, Bakhtin insinua um campo conceitual que ficou sugerido como o de uma “prosaica”: termo sugerido por Bakhtin e conceptualizado por Gary Saul Morson & Caryl Emerson (1990) no sentido de designar um campo tão importante para a cultura letrada quanto a *Poética* o fora para o mundo grego oral.

A prosaica não é oposição entre prosa e poesia. Ela abre a possibilidade de constituir um sistema teórico coerente com a produção cultural de um estágio significativo da civilização ocidental.

“Porque é discurso, a prosa só existe na interação.” Sua constituição se dá somente a partir de formulações discursivas.

A prosa corresponde, assim, àquelas instâncias da comunicação em que os discursos heterogêneos entre si são empregados ainda que não haja nenhuma regra combinatória aparente. Por ser fenômeno de emergência da linguagem, a prosa não nasceu pronta: ela

continua se fazendo, desde o seu surgimento, graças à dinâmica dos gêneros discursivos.

### **As esferas de uso da linguagem**

Porque surgem na esfera prosaica da linguagem, os gêneros discursivos incluem toda forma de diálogos cotidianos bem como enunciações da vida pública, institucional, artística, científica e filosófica.

Do ponto de vista do dialogismo, porém, a prosaica é a esfera mais ampla das formas culturais no interior das quais outras esferas são experimentadas. Bakhtin distingue os gêneros discursivos primários (da comunicação cotidiana) dos gêneros discursivos secundários (da comunicação produzida a partir de códigos culturais como a escrita).

Trata-se de uma distinção que dimensiona as esferas do uso da linguagem em processo dialógico-interativo.

O estudo dos gêneros discursivos considera, sobretudo, “a natureza do enunciado” em sua diversidade e nas diferentes esferas da atividade comunicacional.

As esferas de uso da linguagem não são uma abstração, mas uma referência direta aos enunciados concretos que se manifestam nos discursos. A vinculação dos gêneros discursivos aos enunciados concretos introduz uma abordagem linguística centrada na função comunicativa em detrimento até mesmo de algumas tendências dominantes como a função expressiva “do mundo individual do falante”. Na análise bakhtiniana, a função comunicativa é um processo dialógico entre falante e ouvinte como um processo de interação “ativa”. Assim, toda compreensão só pode ser uma atividade; todo discurso só poder ser pensado como resposta. O falante, seja ele quem for, é sempre um contestador em potencial.

Assim, Bakhtin apresenta um circuito de responsabilidade: falante e ouvinte não são papéis fixados *a priori* mas ações resultantes da própria mobilização discursiva no processo geral da enunciação. Além de potenciais, são intercambiáveis.

O vínculo estreito entre discurso e enunciado evidencia a necessidade de se pensar o discurso no contexto enunciativo da comunicação e não como unidade de estruturas linguísticas. “Enunciado” e “discurso” pressupõem a dinâmica dialógica da permuta entre sujeitos discursivos no processo da comunicação, seja num diálogo cotidiano, seja num gênero secundário. Ainda que o discurso assuma o caráter de um “diálogo

inconcluso”, é preciso considerar que o enunciado só pode ser definido como uma manifestação conclusa sem a qual não pode ser contestado.

Sua conclusividade interna é condição para a circulação na cadeia discursiva.

A intenção do autor se realiza em função de uma escolha efetuada dentre as formas estáveis dos enunciados. Com isso, Bakhtin afirma a importância do contexto comunicativo para a assimilação desse repertório de que se pode dispor para enunciar uma determinada mensagem. Isso porque os gêneros discursivos são formas comunicativas que não são adquiridas em manuais, mas sim nos processos interativos.

### **O grande tempo da cultura**

Os gêneros discursivos concebidos como uso com finalidades comunicativas e expressivas não é ação deliberada, mas deve ser dimensionada como manifestação da cultura. Nesse sentido, não é espécie nem modalidade de composição; é dispositivo de organização, troca, divulgação, armazenamento, transmissão e, sobretudo, de criação de mensagens em contextos culturais específicos. Afinal, antes mesmo de se configurar como terreno de produção de mensagens, os gêneros são elos de uma cadeia que não apenas une como também dinamiza as relações entre as pessoas ou sistemas de linguagens e não apenas entre locutor e interlocutor.

O gênero não pode ser pensado fora da dimensão espaço-temporal.

O gênero, na teoria do dialogismo, está inserido na cultura, em relação a qual se manifesta como “memória criativa” onde estarão depositadas não só as grandes conquistas das civilizações como também as descobertas significativas sobre os homens e suas ações no tempo e no espaço.

Na cultura, tanto a experiência quanto a representação são marcadas pela temporalidade.

O *cronotopo* trata das relações temporais e espaciais assimiladas artisticamente na literatura. Enquanto o espaço é social, o tempo é sempre histórico. Isso significa que tanto na experiência quanto na representação estética o tempo é organizado por convenções. O gênero, segundo Bakhtin, vive do presente, mas recorda o seu passado, o seu começo.

A teoria do cronotopo nos faz entender que o gênero tem uma existência cultural, eliminando, portanto, o nascimento original e a morte definitiva. Os gêneros se constituem a partir de situações cronotópicas particulares e recorrentes por isso são tão antigos quanto as organizações sociais.

Os principais pontos de abordagem cronotópica dos gêneros:

- a) As obras, assim como todos os sistemas da cultura, são fenômenos marcados pela mobilidade no espaço e no tempo.
- b) A cultura é uma unidade aberta, não um sistema fechado em suas possibilidades.
- c) Compreender um sistema cultural é dirigir a ele um olhar *extraposto*.
- d)
- e) As possibilidades discursivas num diálogo são tão infinitas quanto as possibilidades de uso da língua. Os gêneros criam elos entre os elementos heterogêneos.

### **O diálogo como metodologia de análise dos gêneros discursivos**

Ainda que os estudos de Bakhtin tenham como objeto privilegiado o romance, o foco de seu interesse teórico eram as formações da prosa na vida cotidiana com todas as suas imperfeições, não efemeridade e aspectos grotescos. Tais formações prosaicas, o teórico descobriu representadas no romance, um gênero, para ele, rebelde demais para ser inserido numa estrutura pré-formatada.

Ao desenvolver uma teoria sobre os gêneros a partir das esferas de uso da linguagem, Bakhtin cria uma metodologia de análise semiótica, a qual se configura um argumento muito forte contra Aristóteles, imprimindo mais rigor à propriedade de seu pensamento quando da análise das mensagens em sistemas semióticos, sejam ritos, meios ou as modernas mídias.

De fato, Bakhtin examinou na prosa romanesca o carnaval, o diálogo socrático, as menipeias, a aventura, o fantástico, o grotesco, a experimentação de ideias tendo em mãos tão somente o romance. Todavia, suas formulações mostram o outro lado da abordagem: as formas fora dos limites do romance – na praça pública, na feira, nos espetáculos, no jornalismo, no anúncio.

A feira medieval, os espetáculos ao ar livre, o discurso em praça pública foram alguns dos objetos de interesse de análise de Bakhtin. Nele os gêneros discursivos podem ser apreciados em seu dinamismo e exuberância de formas.

O ambiente é a condição sem a qual o diálogo simplesmente não acontece.

Aquilo que Bakhtin observou no espaço público das feiras e das praças vivenciamos hoje nos espaços públicos das grandes metrópoles urbanas. Se há acordo quanto a ideia, que é consenso, de que a cidade se tornou o lugar privilegiado da polifonia, é necessário se considerar as implicações teóricas dessa afirmação.

Haja concordância ou não, o fato é que a polifonia urbana mostra-se como expansão dos gêneros discursivos nos formatos especialmente criados pelos códigos culturais das linguagens da comunicação mediada.

Os gêneros discursivos, assim considerados, podem então ser pensados tanto em função de sua ontogênese quanto de sua filogênese. Em relação àquela, os gêneros discursivos são realizações das interações produzidas na esfera da comunicação

verbal; do ponto de vista filogenético, é possível acompanhar a expansão para outras esferas de comunicação que se constituem, em relação à palavra, um ponto de vista extraposto. Nesse sentido, as esferas de uso da linguagem podem ser dialogicamente configuradas em função do sistema de signos que as realizam.

Essa é a abordagem que entende o diálogo como metodologia de análise dos gêneros discursivos mergulhados na dialogia dos signos e dos códigos culturais em devir.

## **Ideologia**

**Valdemir Miotello**

Ideologia é concepção fundamental nos trabalhos e no pensamento de M. Bakhtin e seu Círculo.

Bakhtin e seu Círculo, no diálogo estabelecido com Marx, não trabalham a questão da ideologia como algo pronto e já dado, ou vivendo na consciência individual do homem, mas inserem essa questão no conjunto de todas as outras discussões filosóficas, que eles tratam de forma concreta e dialética.

A única definição – direta e explícita - de ideologia, apresentada por um integrante do Círculo, é encontrada no texto de Voloshinov, “Que é linguagem” - de 1930.

*Por ideologia entendemos todo o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio de palavras [...] ou outras formas sígnicas. (MIOTELLO, 2005) 169*

Bakhtin e seu Círculo tomam, como ponto de partida, para o estudo da ideologia, a conexão desta com o estudo da linguagem, utilizando o método marxista.



A ideologia, na perspectiva bakhtiniana, pode ser caracterizada como a expressão, organização e regulação das relações histórico-materiais dos homens. Essa perspectiva manifesta uma compreensão distinta da exercida pela ideologia dominante. A super-estrutura a não ser em jogo e relação contínua com a infra-estrutura, sendo que esta relação se estabelece e é intermediada pelos signos, cuja presença é constante em todas as relações sociais. E em cada uma dessas relações, os signos se revestem de sentidos próprios, produzidos conforme o interesse desse ou daquele grupo.

Nas sociedades divididas em classes sociais, as ideologias servem a interesses diversos e divergentes. A neutralidade dos discursos e das ideias não existe a partir desse ponto de vista.

É nessa relação que Bakhtin afirma que as menores, ínfimas e passageiras mudanças sociais refletem de imediato na língua. As palavras funcionam como agente e memória social, pois uma mesma palavra aparece em contextos diversos.

O signo verbal não pode ter um único sentido, todavia possui acentos ideológicos que seguem tendências distintas, pois não eliminam completamente outras correntes ideológicas em seu interior.

Temos dois diferentes níveis da produção, da homogeneização e de circulação da ideologia. O **nível da ideologia do cotidiano** – em que se dá a origem mais primária da ideologia, e onde a mudança ocorre de modo lento, haja vista que os signos estão em contato direto com os acontecimentos socioeconômicos. Pode-se analisar o nível da ideologia do cotidiano em dois estratos:

- a) o estrato inferior – onde se efetivam os encontros fortuitos, e por tempo limitado, e as atividades mentais e a consciência ainda não apresentam modelagem ideológica clara;
- b) o estrato superior – onde a multiplicidade de fios ideológicos, constituídos na também multiplicidade das atividades e relações sociais, encontra sua primeira tessitura, e onde, portanto, repercutem as mudanças da infra-estrutura socioeconômica. Com relativa estabilidade em relação ao estrato inferior, esse nível é o que acumula as energias criadoras a partir das quais se efetuam as revisões parciais ou totais dos sistemas ideológicos oficiais.

E o **nível da ideologia oficial** – onde circulam os conteúdos ideológicos que percorreram todas as etapas da objetivação social e neste momento, se inserem no poderoso sistema ideológico especializado e formalizado da arte, da moral, da religião,

do direito, da ciência etc. Esse nível, ao influenciar fortemente o jogo social – como sistema de referência constituído e apossado pela classe dominante – impõe-se na relação com a ideologia do cotidiano, e dá o tom hegemônico nas relações sociais, mas não único e nem neutro, haja vista que as contradições sociais ainda persistem nas bases econômicas daquele grupo social, destruindo dia a dia a ideologia oficial.

## Palavra

Paulo Rogério Stella

Desde as primeiras décadas do século XX, nos trabalhos de M. Bakhtin e seu Círculo, a concepção de palavra, tanto quanto da linguagem em geral, é tomada de outra forma, considerando-se sua história, sua historicidade, isto é, a linguagem especialmente em uso. Mediante isso, a palavra ocupa um outro posicionamento em relação às concepções tradicionais, sendo vista como um elemento concreto de constituição ideológica.

Essas considerações surgem, primeiramente, em *Discurso na vida e discurso na arte* (1ª publicação em 1926 – assinado por Voloshinov).

A construção do conceito de palavra vai ocorrendo, pouco a pouco, em *Marxismo e filosofia da linguagem* (de 1929 – assinado por Voloshinov/Bakhtin).

No capítulo I, “O estudo das ideologias e a filosofia da linguagem”,

*Palavra é produto ideológico vivo, funcionando em qualquer situação social (leia-se aqui ideológica), tornando-se signo ideológico porque acumula as entoações do diálogo vivo dos interlocutores com os valores sociais, concentrando em seu bojo as lentas modificações ocorridas na base da sociedade e, ao mesmo tempo, pressionando uma mudança nas estruturais sociais estabelecidas.*

Mediante essas considerações, a palavra apresenta quatro propriedades definidoras:

- *pureza semiótica*: capacidade de funcionamento e circulação da palavra como signo ideológico, em toda e qualquer esfera;
- *possibilidade de interiorização*: a palavra constitui o único meio de contato entre a consciência do sujeito constituído por palavras, e o mundo exterior constituído por palavras;
- *participação em todo ato consciente*: a palavra funciona tanto nos processos internos da consciência, por meio da compreensão e a interpretação do mundo pelo sujeito, quanto nos processos externos de circulação da palavra em todas as esferas ideológicas.

- *neutralidade* – a palavra é “neutra em relação a qualquer função ideológica”, a depender do modo como aparece num enunciado concreto.

Parece correto pensar que a referência à neutralidade da palavra (aparente paradoxo, já que é ideológica) diz respeito a um movimento de Bakhtin, que vai do abstrato ao concreto pela retomada do contexto formal de estudos gramático-filológico-linguísticos da palavra como entidade abstrata (palavra gramaticalmente neutra), reposicionando-a como entidade de uso concreto entre o falante e o interlocutor (palavra neutra ou no meio). Tal compreensão se confirma no capítulo 3 de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* – “Filosofia da linguagem e psicologia objetiva” – quando se menciona que “cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória” e, mais adiante, no capítulo 6 – “A interação verbal” – em que a palavra “é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros” e “um território comum entre locutor e interlocutor”.

## **Polifonia**

**Paulo Bezerra**

A polifonia, segundo o autor do artigo, define-se pela convivência e pela interação, em um mesmo espaço do romance, de múltiplas vozes e consciências, autônomas, que não se confundem, vozes plenivalentes e consciências equipolentes, todas representantes de um contexto específico e marcadas pelas singularidades desse contexto. Tais vozes e consciências são sujeitos dos seus próprios discursos, não do discurso do autor. A consciência da personagem é a consciência do outro, não se objetiva não se torna objeto da consciência do autor, não é hermética, o que a caracteriza como em permanente abertura à interação com a minha e as demais consciências, e tão somente nesta

interação revela e mantém sua individualidade. Essas vozes apresentam independência incomum na estrutura da obra, é como se pronunciadas junto à palavra do autor, combinando-se com ela e com as vozes das outras personagens.

### **Significação e tema**

**Willian Cereja**

As discussões acerca de tema e significação perpassa as obras *Discurso na vida e discurso na arte* (1926), na qual, para se referir, de modo geral, ao conteúdo do enunciado utilizam o termo *herói* (tópico ou objeto ou enunciado). O termo *herói*, em conjunto com *falante* e *interlocutor* são os três participantes fundamentais da expressão verbal, seja ela escrita, literária, não literária; e *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1929)- na qual, de início, *significação* é um conceito usado para se referir, em geral, à *capacidade de significar do signo*. Embora o conceito de *tema* seja apresentado já no capítulo 2 da obra, a oposição entre *significação* e *tema* são aprofundados em *Temas e significação na língua*, no capítulo 7, que fala especificamente sobre tal oposição.

*Significação*, conforme essa distinção, é uma estágio inferior da capacidade de significar, ela existe como capacidade potencial de construir sentido, própria dos signos linguísticos e das formas gramaticais da língua; é o sentido que, historicamente, esses elementos assumem devido aos seus usos repetidos, sendo, assim, um estágio mais estável dos signos e dos enunciados, uma vez que seus elementos, resultantes de uma convenção, podem ser usados em diferentes enunciações, com as mesmas indicações de sentido.

O tema, por sua vez é um estágio superior de tal capacidade, pois é indissociável da enunciação, uma vez que do modo como está, expressa uma situação histórica concreta; decorre disso que é único e irrepitível. Na construção do tema, figuram, além dos elementos estáveis da significação e os extraverbais, integrantes da situação de produção, recepção e circulação. O sistema de significação, porém, não se fecha como fixo e biunívoco; o tema se incorpora à significação, de modo que o sistema é sempre flexível, mutável, renovável.

Portanto, enquanto a significação é por natureza abstrata e tende à permanência e à estabilidade, o tema é concreto, histórico, e tendo ao fluido e dinâmico, ao precário, que recria e renova permanentemente o sistema de significação, ainda que começando dele.

Os termos *significação* e *tema*, em *Problemas da poética de Dostoiévski* – obra destinada aos estudos literários – são utilizados com sentido aproximado daqueles que

apresentam na teoria literária; assim, a palavra *significação*, não oposta à *tema*, é utilizada com um sentido aproximativo que é assumido, nas discussões sobre linguagem atuais, como “problemas de sentido” ou de “construção de sentido”.

Embora isso, em *PPD* esse conceito não deixa de ser fluido e, por isso, Bakhtin lhe atribui diferentes qualificativos: significação *ideológica, semântica, objetiva, concreta* etc.

Da mesma forma, *tema* é utilizado como o tema ou temas frequentes na obra do autor. Este conceito não se configura em oposição ao conceito de *tema* em *MFL*, mas se lá é tratado como o sentido assumido pelo discurso numa situação concreta e de interação verbal, aqui é tratado com um dos feixes de sentido, entre muitos, articulados pela(s) obra(s) literária(s).

Para ilustrar as distinções desses termos, de modo mais evidente, o autor apresenta o exame e a análise da palavra *companheiro* em situações concretas, focando o uso desse signo, particularmente, em algumas produções discursivas de Luiz Inácio Lula da Silva, no contexto das eleições que o levaram ao cargo de presidente do Brasil.

3. CELANI, M. A. A. (org.). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas, Mercado de Letras, 2003.

### **1. Professores e formadores em mudança Apresentação**

Este livro representa a avaliação de um aspecto e de uma etapa de um programa de formação contínua de docentes de Inglês, que vem se desenvolvendo há alguns anos, graças aos esforços da Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa de São Paulo (SBCI). O programa em foco tem dois componentes: aprimoramento linguístico da formação profissional e a formação do multiplicador. Esta coletânea de estudos tem por objetivo avaliar a transformação de um professor de inglês da rede pública por meio do processo reflexivo.

#### **Um programa de formação contínua**

A formação contínua de professores-educadores, no que diz respeito à esfera da construção do conhecimento, é um dos objetivos principais do programa. O abandono em que se encontram os professores dessa área vem sendo, há tempos, preocupação de todos aqueles que se dedicam à pesquisa em ensino-aprendizagem de línguas. Os avanços na área de formação docente, como um processo contínuo, que envolve reflexão e crítica sobre sua própria prática, parecem não ter atingido nossos cursos de formação inicial. Apenas, recentemente, se começou a dar atenção às questões de formação — entenda-se *formação*, e não treinamento. Consciente da importância da função social dos professores como educadores, o Programa tem o objetivo de oferecer cursos de formação contínua a professores de Inglês da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo. A Cultura Inglesa, responsável pelo programa, objetiva cooperar com a formação contínua do professor de inglês como um profissional autocrítico e consciente das práticas discursivas da sala de aula.

#### **6) Formação contínua: um processo sem fim**

O objetivo principal é educar os professores para que possam ser capacitados não só como indivíduos reflexivos em relação à sua prática, mas também como mediadores em um trabalho reflexivo junto a outros professores, em suas escolas e regiões, após o término do curso.

#### **7) Os participantes como agentes de transformação**

Os próprios professores participantes do curso são também os agentes de transformação no contexto profissional. Pretende-se, pouco a pouco, formar um quadro de professores selecionados, atuantes no contexto de ensino de inglês da escola pública.

#### **8) A reflexão crítica**

Falar em reflexão crítica não é meramente falar em pensamento crítico, mas localizar-se na história de uma situação, participar da atividade social e posicionar-se nas questões em voga. O conjunto de reflexões, recriadas à luz de perguntas e

discussões, tem por fim iluminar a realidade. O agir colaborativo pressupõe que todos os participantes tornem-se pesquisadores de sua própria ação. O que estamos propondo é mudar a cultura das pesquisas de sala de aula, para que novos padrões internacionais e novas perspectivas sobre o que significa ensinar e aprender tenham lugar.

## **2. Transformando(doras) em carmosinas:**

### **uma tentativa bem sucedida Aprendendo a Aprender: a Importância da Reflexão**

É um módulo que, norteado pelos aspectos afetivos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, se alicerça em duas vertentes centrais: a aprendizagem e o ensino. Reconhecer-se enquanto aprendiz, reconhecer-se enquanto professor, são objetivos desse módulo, que promove o repensar, o refazer, o reconstruir do próprio processo de aprendizagem e aponta para uma nova atitude em relação ao ensino: refletir sobre o próprio processo de aprendizagem! Taís reflexões são promovidas no decorrer do módulo, a partir da leitura de textos que sugerem a importância da autodescoberta, do querer aprender, da necessidade de mudança em relação à sua postura acerca da sua própria aprendizagem. O professor/ aprendiz é professor sempre! A relação é um processo no qual o professor ouve o aluno como se estivesse vivenciando a situação dele. Essa atitude faz parte de um jeito de ser do facilitador, de uma forma de propiciar a emergência de forças internas inerentes ao homem, numa busca de desenvolvimento e crescimento.

## **3. Necessidade e priorização de habilidades:**

### **reestruturação e reculturação no processo**

#### **de mudança**

O caminho apontado como solução é, então, buscar alternativas para que se tenha profissionais reflexivos, com consciência de seus contextos de atuação, com controle sobre o direcionamento de suas ações, agentes ativos dos próprios processos de construção e reconstrução de suas práticas. A

reestruturação é definida como mudanças nos papéis, estruturas e outros mecanismos que possibilitam o desenvolvimento de novas culturas. Reculturação é entendida como o processo de desenvolvimento de novos valores, crenças e normas e envolve a construção de novas concepções de instrução e novas formas de profissionalismo para os professores. Esses objetivos calcam-se em três focos principais: a questão de objetivos, necessidades e habilidades comunicativas.

## **9) O processo de reculturação**

No que diz respeito ao processo de reculturação, este módulo pode apontar aspectos referentes tanto ao curso, quanto ao grupo de professores ou professores-alunos. Esse elemento de reculturação é interpretado como a criação do *networking* (rede), definida como um dos conjuntos de estratégias que se caracteriza, primordialmente, por diversos mecanismos de integração, sejam entre vários níveis de pessoas, professores, diretores, supervisores etc., ou entre diferentes esferas da escola e outros. Envolve troca constante de ideias entre um grupo, compromisso e preocupação com uma avaliação contínua do progresso do trabalho e o empenho conjunto em busca do aperfeiçoamento constante — características apontadas pelo autor como elementos imprescindíveis à formação de uma rede. A reestruturação e o *networking* fizeram com que os objetivos a serem trabalhados fossem, de certa forma, desfocados de necessidades e habilidades, passando a ter como foco central questões relativas a objetivos e conteúdos, fazendo com que necessidades e habilidades passassem a alimentar esses dois itens.

## **4. Teoria e prática no processo de reculturação de professores de inglês**



Entende-se que esse processo envolve a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação, a partir da análise cuidadosa das ações instrucionais e dos objetivos estabelecidos para suas ações. Entende-se que o desenvolvimento desse processo permite que os professores compreendam as contradições entre suas intenções e ações, ou seja, suas distorções comunicativas, muitas vezes deturpadas ou escondidas pelo senso comum. Tornando-se sujeitos, em lugar de objetos do processo sócio-histórico, eles podem reconstruir suas ações.

## **10) Fatores propulsores da reestruturação do módulo**

A reculturação não é um processo fácil, mas sim complexo, principalmente quando o que está em jogo são transformações relacionadas a visões de aprendizagem, de ensino, de educação. A transformação só pode ocorrer, principalmente, se houver o processo de reculturação dos participantes envolvidos na situação que necessita ser transformada. No processo de reculturação do professor, análise e reconstrução devem caminhar juntas, ou seja, oportunidades de reflexão sobre a ação devem ser propiciadas aos professores-alunos em paralelo a oportunidades de reconstrução dessa ação. Dentro da perspectiva vygotskiana, isso é entendido como a complementaridade de papéis do conhecimento científico (teórico) e do conhecimento cotidiano (prático, aprendido no dia a dia) na construção da competência de ensino do professor.

## **5. Transforma(ação): uma experiência de ensino**

Este módulo foi originalmente concebido como um espaço para se refletir sobre o processo e as estratégias envolvidas no desenvolvimento da capacidade de expressão e compreensão de linguagem oral. No entanto, seu foco foi se deslocando da reflexão sobre seus processos e estratégias para a reflexão sobre a ação de ensinar uma habilidade, ou seja, para uma reflexão sobre “o que faço” e “para que faço”. Foi incorporado, então, o “como posso mudar o que faço”.

## **11) A ideia de transformação**

O processo de transformação do curso envolveu — e ainda envolve — três etapas que ocorrem simultaneamente. São elas:

- a) Definição de objetivos de aprendizado claros para professores e alunos: os objetivos tiveram de ser ajustados individualmente, e também entre os professores dos diversos módulos.
- b) Planejamento de estratégias, a fim de nortear melhor o passo dado em direção aos nossos objetivos. Esse planejamento estratégico materializava-se em diferentes ordens cronológicas para o oferecimento dos módulos, para as atividades e para os materiais utilizados em aulas, novos instrumentos de avaliação e temas para oficinas.
- c) Gerenciamento do processo: o processo vem sendo conduzido por meio da realização de reuniões mensais do grupo. Foi exatamente dessa forma que operou o processo de mudança.

## **12) Visão de reflexão**

Esse tipo de reflexão é chamado de reflexão prática, pois visa, por meio da análise de objetivos e suposições, a facilitar o entendimento dos problemas detectados na ação. Essa mudança foi resultado de um trabalho de rede (troca de conhecimentos e experiências com outros colegas) e recultramento (estudo da bibliografia pertinente). O tipo de reflexão foi-se revestindo de criticidade, objetivando a compreensão das práticas sociais (educacionais) através das mudanças deliberadas, prudentes e refletidas dessas práticas.

## **6. Reflexões sobre a auto-avaliação no processo reflexivo**

As considerações aqui expostas tomam por base os posicionamentos de Fullan

(1996) que, alertando para o perigo da sobrecarga e fragmentação em reformas educacionais, propõe o estabelecimento de redes, reculturação e reestruturação como estratégias para a mudança das condições e da natureza do ensino e aprendizagem.

### **13) Reestruturação**

Esta reestruturação é consequência de toda uma nova perspectiva de se entender e, portanto, encaminhar o curso como um todo, que já vinha configurando-se com o repensar de objetivos e abordagens. Todo este processo ,pelo qual a equipe está passando, promove maior integração e interação entre os módulos, o que leva os professores-alunos a perceberem maior coerência e inter-relação entre as questões discutidas.

## **7. O ensino da pronúncia do inglês numa**

### **abordagem reflexiva**

#### **As forças geradoras da busca de novas ações e concepções de instrução**

Trabalhar a Fonologia/ Pronúncia do inglês em cursos de Extensão, Especialização, Pós-Graduação Lato Sensu, é um desafio na busca de uma prática pedagógica mais significativa, eficiente e prazerosa para o professor-aluno. O professor de inglês, em geral, independente da experiência em sala de aula e da proficiência no uso da língua, manifesta, em discussões no início dos cursos, um sentimento de despreparo para fazer uso do conhecimento adquirido nos cursos de formação, na área da fonética e fonologia do inglês. O professor encontra dificuldade em relacionar a teoria com a prática, em perceber suas necessidades como usuário da língua e desenvolver estratégias que promovam uma compreensão e produção oral mais eficientes. Tem dificuldade em desenvolver a autoconfiança necessária para tomar algumas decisões com relação ao trabalho com a pronúncia em sala de aula: O QUE, PARA QUE e COMO trabalhar a pronúncia com os alunos.

## **14) A concepção inicial do módulo**

A interação professor-aluno-conhecimento é fundamental nesse percurso. O trabalho com a fonologia, propriamente dita, é antecedido por um trabalho de autoconhecimento e conhecimento do outro, que favorece a criação de um ambiente de suporte e apoio para que o aprendizado aconteça de forma produtiva e cooperativa. É um momento de acolhimento, onde se procura trabalhar a auto-estima, a autoconfiança. Onde se procura dar sentido aos aspectos fonológicos do inglês, resgatando o conhecimento sistemático que o aluno traz como aprendiz da língua materna, estimulando-o a relacionar os dois sistemas e a entender como eles funcionam, não somente com relação à articulação dos sons, mas, principalmente, com relação à combinação e distribuição dos sons nas duas línguas, à correspondência letra-som, às preferências das línguas quanto ao padrão de acentuação na palavra e na sentença, ao uso significativo da acentuação, das reduções e simplificações, assim como da entoação.

## **8. O papel do multiplicador**

Partindo da argumentação de Fullan (1996) sobre as mudanças na educação, este capítulo discute as transformações ocorridas no módulo. Tomando como base o papel do multiplicador, alguns temas serão avaliados: a perspectiva de reflexão, a perspectiva do papel do multiplicador, a perspectiva da relação multiplicador-professor e a perspectiva do tipo de trabalho do multiplicador.

## **15) Mudanças de rede, de recultramento e de reestruturação Mudanças na ordem dos módulos**

A expectativa era que, ao término dos módulos anteriores, os professores-alunos já tivessem trabalhado os conceitos fundamentais para serem multiplicadores e que fosse, então, importante que desenvolvessem estratégias para multiplicarem para outros professores o que haviam desenvolvido ao longo de um ano de curso. Os

professores-alunos teriam mais condições para desenvolverem um trabalho reflexivo junto a outros professores, em suas escolas e regiões, após o término do curso.

## **16) Mudanças na perspectiva de reflexão**

Segundo Smyth (1992), pode-se entender concretamente a reflexão crítica a partir das quatro formas de ação que a constituem:

- a) Descrever, que está ligado à descrição da ação em forma de texto para a revelação dessa ação aos participantes;
- b) Informar princípios que embasam (conscientemente ou não) as ações relacionadas ao entendimento das teorias formais que sustentam as ações e sentidos que realmente estão sendo construídos nas práticas discursivas;
- c) Confrontar, o que envolve submeter as teorias formais e as ações ao questionamento, com base em razões históricas; e
- d) Reconstruir, que está relacionado à busca de alternativas para as ações, numa redescritção dessa ação embasada e informada.

O contexto seria trabalhado a partir do conhecimento de mundo necessário para sua realização, isto é, para descrever, por exemplo, o professor-aluno mobilizaria o conhecimento sobre o grupo, sobre o contexto, sobre a matéria dada: a organização textual mais apropriada para a realização dessas ações. A forma de realizar descrição de ações e relatos é trabalhada para descrever. Uma ênfase no conhecimento textual permite a discussão da organização textual mais apropriada a cada forma de ação da reflexão crítica. Às escolhas linguísticas (léxico, tempos verbais etc.) que realizam essas ações é trabalhado o conhecimento sistêmico necessário às diferentes ações da reflexão. Finalmente, a discussão do conhecimento sistêmico enfoca os aspectos gramaticais e lexicais mais significativos para a constituição de cada ação reflexiva.

## **9. Reestruturação no trabalho com o texto**

**e a gramática As bases da reflexão, as perguntas**

No plano da reestruturação, as mudanças referir-se-ão à forma do modelo educacional, ao uso de uma nova estrutura, à transformação do papel dos líderes. No plano da reculturação, as mudanças significarão uma adaptação das normas culturais da escola às novas estruturas que lhes dão suporte. No plano da re-temporização, trata-se de uma transformação das maneiras como deixamos que o tempo comande nossas vidas pela reflexão sobre as limitações impostas por essas maneiras.

## **Identidade da disciplina Língua Inglesa e os papéis**

### **do texto e da gramática: a proposta desenvolvida**

#### **durante o módulo**

A concepção de uma língua estrangeira como um conjunto de habilidades a serviço de expressões sociais geralmente não faz parte da vivência do professor de línguas. Nessa visão, onde as habilidades a serviço de expressões sociais são desprezadas, a língua é muito mais um objeto de estudo (aprende-se sobre o inglês) do que um conjunto rico de instrumentos de comunicação, expressão e construção de conhecimentos. Aprender uma língua significa aprendê-la para alguns propósitos sociais específicos. Aprender inglês para finalidades sociais específicas é possível, desde que o aluno seja exposto a experiências sociais relevantes. Comunicar-se bem significa, principalmente, saber fazer escolhas que sejam bem recebidas por nossos interlocutores. Cabe, então, ao professor, facilitar e mediar a vivência de novos contextos comunicativos por seus alunos e conscientizá-los sobre essas regras de adequação comunicativa, para que ele possa aprender a comunicar-se em diferentes contextos sociais e para diferentes finalidades. As habilidades estratégicas precisam ser desenvolvidas de modo a contribuir para o sucesso do desempenho do aluno. A construção de conhecimentos sobre a gramática depende, fundamentalmente, de colocarmos o aluno em contato com os aspectos gramaticais que estejam em uso em textos vivos, isto é, genuínos.

#### **Um relato de mudanças nos planos da reestruturação e da reculturação**

Uma cultura de investigação está baseada em decisão apoiada em dados, transformação no sentido de substituir práticas tradicionais automatizadas sem apoio em evidências. A ação estratégica em rede tem condições de causar um forte impacto e provocar mudanças, onde coordenadores, professores, pesquisadores e professores-alunos interajam, colaborem, reflitam sobre sua ação e promovam reflexões de outros, transformando-se continuamente. É necessário, portanto, trabalhar na reestruturação e reculturação dos professores e da administração e torná-los críticos e reflexivos. Só assim um plano sistêmico tem chances de dar certo. O trabalho desenvolvido na rede do Programa vem trazendo aos professores realmente envolvidos, três tipos muito importantes de ganhos (Fullan 1996): mais sofisticação, mais auto-estima e mais ligação com sistemas de desenvolvimento de professores.

#### **10. Investigando as representações que o professor de inglês da rede pública faz de si mesmo**

As mudanças que podem propiciar o desenvolvimento dos professores de rede pública, no que diz respeito a como pensam o mundo de si mesmos e a sua prática docente, são necessários para se pensar as formas de investigação que possibilitem fornecer dados comparativos do início e do término do curso.

#### **11. Investigando as representações do professor de inglês da rede pública sobre sua prática docente**

Este estudo focalizará as representações que o professor faz de sua prática docente. Segundo Dewey (1938), cada experiência vivida se transforma em uma força motora cujo valor deve ser entendido de forma retrospectiva e prospectiva, realizando, assim, um processo de investigação que inclui o pensamento reflexivo. Schön (1992) descreve sua epistemologia da prática em ordem de complexidade crescente, da seguinte maneira: saber-na-ação (que se refere ao conhecimento tácito construído e revelado por meio das rotinas diárias), reflexão-na-ação (que se refere à habilidade de

raciocínio verbal ou não-verbal que acompanha uma ação). A reflexão sobre a prática profissional e as representações coloca o professor em contato direto com seu conhecimento pessoal prático.

## **12. O processo reflexivo e a tornada de consciência do professor multiplicador**

Este módulo tem por objetivo avaliar a transformação de um professor de inglês da rede pública através do processo reflexivo. O envolvimento dos professores como organizadores e coordenadores de oficinas mensais podem estar criando uma nova postura nesses professores, transformando de forma eficaz suas representações sobre si mesmos e sobre o processo ensino-aprendizagem, bem como a prática profissional na formação de multiplicador. Por meio do conhecimento construído, poderemos compreender melhor a situação atual da escola pública e dos professores nela inseridos, e, desta forma, será possível perceber novos aspectos ou mesmo reformular questões presentes naquele contexto, reconstruindo e gerando uma nova postura, influenciada pela reflexão e pela crítica dos diversos fatores que permeiam a questão. O professor-multiplicador está em constante contato com esta necessidade, a de tornar conscientes seus erros e acertos, suas convicções, para que, desta forma, os novos conhecimentos encontrem uma base sobre a qual possam se sustentar e serem compreendidos.

## **13. A formação contínua: implicações para a formação do professor multiplicador**

O professor passa a assumir um papel autoconsciente e regulador em relação às suas ações, podendo, dessa forma, tornar-se reflexivo, passando a compreender e a poder modificar a sua prática. Para Vygotsky (1930), a interação e o trabalho com os outros são fundamentais, já que a transformação se dá com a interação. Ao trabalhar com professores em formação, percebe-se que eles, raramente, se veem como um profissional, mas como um trabalhador cujo trabalho é mecânico.

4. COPE, B.; KALANTZIS, M.. *Multiliteracies: literacy learning and the design of*



social futures. London: Routledge, 2000.

In this book the New London Group presents a theoretical overview of the connections between the changing social environment facing students and teachers and a new approach to literacy pedagogy that they call "multiliteracies." The introduction of this book describes a meeting that took place in September of 1994, in a small town in New London, New Hampshire. Ten people from different backgrounds got together for a week interested in discussing the future of literacy teaching and in what and how to teach in a rapidly changing world. (ix).

After several discussions the aim and purpose of the meeting was to engage in the issue of what to do in literacy pedagogy bases on their national and cultural experiences and their differences of theoretical and political emphasis. (ix).

The book deals with the interconnections between the social changes that happen in the social environment. The editors call these changes multiliteracies and believe that these changes affect both students and teachers. The editors also believe that the vast numbers of communication channels and the increasing cultural and linguistic diversity in society, shows that a broader and literacy oriented approach is indeed necessary for teaching today. According to the authors the traditional language-based approaches for teaching are not capable of encompassing the reality of diversity in class.

Multiliteracies, as defended by the editors, is the way to win over the limitations which are found in more traditional approaches because it brings light to the importance of the negotiation process of the multiple linguistic and cultural differences in our society and the importance of negotiation to the pragmatics of the working, civic, and private lives of students. The editors maintain that the use of multiliteracies approaches to pedagogy will enable students to achieve the authors' twin goals for literacy learning, which are: creating access to the evolving language of work, power, and community,

and fostering the critical engagement necessary for them to design their social futures and achieve success through fulfilling employment.

In Part I, editors Bill Cope and Mary Kalantzis introduce the chapter, "Introduction: Multiliteracies: The Beginnings of an Idea," by explaining the intention of the authors of the text to develop a pedagogy of multiliteracies, "one in which language and other modes of meaning are dynamic representational resources, constantly being remade by their users as they work to achieve their various cultural purposes" (5). The authors bring up a still update topic of discussion: how multiliteracies considers the influence that mass media and electronic media has on the way society produce and consume knowledge: "Meaning is made in ways that are increasingly multimodal—in which written-linguistic modes of meaning are part and parcel of visual, audio, and spatial patterns of meaning" (5).

In the second chapter of the book, called "A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures," the authors call the educators attention to the increasing demands of multiple modes available today. According to them, the literacy pedagogy should include the "understanding and competent control of representational forms that are becoming increasingly significant in the overall communications environment" (9). Still in this chapter the term "fast capitalism" in our "post-Ford" is introduced to explain that workers of the future will no longer be required to perform the same tasks over and over again as in an assembly line. They will be required, on the other hand, to filter, assimilate and navigate through virtual worlds of information in the most effective ways possible. The intention here is to convince readers (educators) that they must prepare students for a modern and ever so changing workplace and the old ways of teaching should be put to trial. In their view, "Students need also to develop the capacity to speak up, to negotiate, and to be able to engage critically with the conditions of their working lives" (13).

One of the main beliefs in the book is that people are the designers of their futures, and that when criticism and interpretation of multiple modes of meaning are applied to everyday life, students can be the designers of social futures. This could happen in different levels, such as in their working lives, public lives and personal lives. (23). Bringing a whole new aspect of improvement to their lives. Not in any moment the authors question this

capacity in students and teachers. “In an economy of productive diversity, in civic spaces that value pluralism, and in the flourishing of interrelated, multilayered, complementary yet increasingly divergent lifeworlds, workers, citizens, and community members are ideally creative and responsible makers of meaning. We are indeed designers of our social futures” (36).

The book brings the idea that today in order to hold a place in the marketplace, professionals are asked to fulfill certain predictable roles, but in the future, however, these roles will be switched and changed to more intelligent roles. This is what is discussed in the second part of the text, named “Changing Times: The ‘Why’ of Multiliteracies. In “New People in New Worlds: Networks, the New Capitalism and Schools,” James Paul Gee addresses the changes in the capitalism system. In the “new capitalism” workers will have to not only distribute new products, but they will be required to distribute intelligence. The author describes a case study of two teenage girls, examining how they use language to make connections in their social and personal lives. According to Gee, one girl shows advantage over another girl because of the way she is able to make associations and analyze worldviews.

In “Cyber-Schooling and Technological Change: Multiliteracies for New Times,” Carmen the concepts of critical literacy are applied to “computer-mediated communication and hypertextuality”. The chapter explains how principles of intertextuality are connected to new modes of digital electronic text. According to the author, electronic reading and writing carry a sense of intertextual connectivity, relational knowledge, and thinking laterally across associations are fundamental to Internet navigation and information sourcing” (73).

The author goes back to analyze the history of literacy and how new technologies have both affected and changed it. In the author’s opinion, “technologies

emerge in specific historical contexts, and become part of the diverse social fabric of everyday life where they shape and are shaped by the social practices through which uses are mediated” (77). In other words, technology affects the way people read the world around them and bring light to their living. This means that people must give the right importance to technology, without which they can not achieve literacy.

According to the book, the workplace and classrooms will change based on the available technologies, and that pedagogies must be adapted in order to accommodate these changes. Among the changes that must occur in the educational system, is that students should have access to new technologies at all times, no matter where they might live or what their social status may be. If this does not happen, there will be an inequality of chances given to these students to be successful in the workplace of the immediate future.

Joseph Lo Bianco starts chapter 4 by saying that Multiliteracies project aims to develop a pluralist education response to trends in the economic, civic and personal spheres of life which impact on meaning making and therefore on literacy. (92). And this means that people will have to become more apt to understand more difficult languages in the world. The world has become more and more connected by digital media and the economic ties of globalization, the workers of the future will need to know how to collaborate across national, cultural, social, and linguistic barriers. Bianco state that English has become the most important language spoken in the world, and because of this , there is an importance of going beyond the standardization of the language and understanding what it means to communicate through multiple varieties of World English. Students have to be able to understand these types of english so oftren used in the present globalized world and for that to be true, there needs to be some education that will introduce the multilingual strategies into our overall pedagogies. The same topic of diversity and how to introduce multilingual approaches to students continues in the following two chapters.

Part 3 of the book, entitled “Designs of Meaning: The ‘What’ of Multiliteracies, ‘the term “synesthesia” in semiotics is introduced. In synesthesia, a transduction of meaning is transferred from one semiotic mode to another semiotic mode. The changing function of language continues to be analyzed when Norman Fairclough brings more to the topic and to the concept of designing in “Multiliteracies and Language: Orders of Discourse and Intertextuality.” Gunther Kress enriches the book by addressing the them of multimodality. (182).

In the last two chapters the authors go on to further address multimodality, connecting in to the theme of citizenship. The authors also talk about the potential media has in society and how it can affect education and literacy (224). In the last chapter the author gives some ideas on how to implement, inside the classroom, some of the principals of multiliteracy pedagogy. Towards the end of the volume, the reader finds an explanation on how the New London Group approaches multiliteracy. Many other ideas on how to implement multiliteracy inside the classroom is found throughout the book.

## Bibliography

J.P.B Blog. *“Multiliteracies by the New London Group”*. Available at URL: <http://www.jeannieparkerbeard.com/?p=26>. Archive captured on February 11<sup>th</sup>, 2010.

5. GEE, J. P. *Situated Language and Learning: a critique of traditional schooling*. London, Routledge, 2004.

### **Um fato sobre o problema de não aprender a ler**

A mídia dos EUA argumenta que nós temos uma “crise na leitura”, uma vez que muitas crianças não estão aprendendo a ler bem o suficiente. Sobre a existência do problema, tanto os educadores tradicionais quanto os progressistas concordam, apesar de utilizarem diferentes argumentos para justificar o fato.

Por outro lado, a maioria das crianças aprende a ler, independentemente da abordagem que a escola adota. Assim, percebe-se que as crianças que realmente não conseguem aprender a ler possuem verdadeiras desordens neurológicas. Contudo, a maioria daquelas que não conseguem aprender são pobres ou vêm de um grupo de minorias cujos membros enfrentaram uma história de preconceito e opressão.

Discussões sobre “aprender a ler” deveriam ter menos a ver com debates sobre métodos de instrução, e mais com o entendimento da relação entre a pobreza e a (não) aprendizagem da leitura. E essa relação não é causada por serem as crianças pobres piores no aprendizado do que as crianças ricas.

Educadores tradicionais afirmam que o grande problema nas escolas é que é preciso ensinar a “habilidade fonética” mais intensivamente. A fonética é o mapa entre os sons e as letras. Quando as crianças têm que aprender a fonética, elas encaram um sistema com 44 fonemas (os sons do discurso básico inglês), formadas por 26 letras do alfabeto. Sendo assim, as crianças deveriam aprender os 44 sons a que cada uma das 26 letras pode ser associada.

### **Aprendendo a ler**

Nos debates sobre o aprendizado da leitura, os tradicionalistas defendem que, primeiramente, deve haver uma conscientização sobre a problemática da fonética, depois sobre os fonemas, posteriormente deve haver a prática da leitura em alto som e, finalmente, haverá a habilidade da compreensão. Cada estágio deve garantir o próximo. Esses educadores argumentam que aprender a ler requer instrução, ou seja, é um “processo instruído”.

Por outro lado, educadores progressistas acreditam que as pessoas aprendem a ler melhor quando tentam dar sentido e significado aos textos escritos.

Defensores do movimento “Whole Language” argumentam que aprender a escrever é um processo natural da mesma maneira que a aquisição de uma língua nativa é um processo natural. Toda criança, exceto aquelas com grandes desordens neurológicas, adquire suas línguas nativas enquanto estão imersas em discussões e atividades. Nenhuma instrução é precisa ou útil. Os defensores do “Whole Language” afirmam que essa maneira é a forma com que as crianças deveriam ser alfabetizadas. Contudo, muitos linguistas asseguram que a aquisição da língua nativa acontece de uma forma natural porque isso é um fato biologicamente sustentado pelos seres humanos. Assim, os educadores tradicionais argumentam que aprender a ler não pode ser um processo biologicamente sustentado pelos homens. Isso porque, a leitura é, relativamente, um processo histórico recente, ou seja, passou-se um período muito curto para ser um processo associado à biologia humana. Aprender a ler não é um processo natural como adquirir uma primeira língua.

De fato, há três processos de ensinamento da leitura no desenvolvimento humano, não apenas dois (natural e instruído). O terceiro processo de aprendizagem e ensinamento pode ser chamado de “processo cultural”. Há alguns fatos que são muito importantes para alguns grupos culturais que o próprio grupo precisa assegurar que todos saibam aquilo.

Crianças que aprendem a ler com sucesso fazem isso porque, para elas, aprender a ler é um processo cultural, e não um processo instruído. Além disso, esse processo cultural tem início em casa. Crianças que têm de aprender a ler primeiramente por um processo instruído estão em intensa desvantagem. Sociedades modernas estão ficando cada vez melhores ao criar poderosos processos culturais de ensino. As escolas, no entanto, não estão.

## **A causa do fracasso do ensino da leitura**

Destarte, apesar de ser possível conseguir aprender a ler por um processo instruído, a aprendizagem é melhor se feita por um processo cultural. Contudo, tradicionalistas pregam que os leitores pobres, crianças e adultos, falharam ao aprender a ler bem, pois receberam más instruções quando pequenos na escola. Porém, há uma boa razão para se acreditar que esse argumento não é verdadeiro. Leitores desfavorecidos não falharam por causa das más instruções que receberam - apesar de esse poder ser um fato real - mas falharam por uma variedade de grandes e importantes razões.

Uma habilidade que os tradicionalistas contemporâneos focaram foi a “consciência fonêmica”. Esses educadores veem essa habilidade como um pré-requisito para aprender a ler. Enquanto que essa consciência parece ajudar inicialmente os estudantes, ela não acrescenta muito aos estudantes mais avançados. Na realidade, esses tendem a, eventualmente, falharem, comprovando o fenômeno “*declínio da quarta série*”. Em tal fenômeno, algumas crianças parecem adquirir bem leitura muito cedo, porém, declinam ao usar o aprendizado em leitura nas séries mais avançadas, momento em que a leitura torna-se cada vez mais complexa. O “declínio da quarta série” é composto por crianças que conseguem ler, no sentido de assimilar significados literais e superficiais, mas não conseguem ler no sentido real de entender profundamente.

## **A habilidade da linguagem**

Crianças pobres não têm menos habilidade na linguagem do que crianças ricas. A grande maioria das crianças entra na escola com vocabulários adequados, compreendendo uma gramática complexa, o que ocorre porque todo ser humano adquire uma língua nativa complexa muito cedo em sua vida.

As pessoas pensam na língua inglesa como uma coisa. Porém, a linguagem não é uma coisa, são várias. Por exemplo, há diferentes variedades de inglês. Algumas são diferentes dialetos falados em diferentes regiões, ou, então, falados por diferentes grupos socioculturais. É possível fazer uma distinção entre dois diferentes tipos de variedades da linguagem. Essa é a distinção entre variedades coloquiais e variedades especializadas. Todo ser, desde sempre, adquire uma variedade coloquial de sua própria língua. Essa forma é usada para conversações e diálogos, diariamente. Diferentes grupos falam diferentes dialetos coloquiais, conectados com suas famílias e comunidades. Depois dessa aquisição da linguagem coloquial, as pessoas normalmente aprendem inúmeras outras linguagens formais e específicas como, por exemplo,

o vocabulário jurídico. Ainda dentro dessa linguagem formal há as variações acadêmicas e as variações não acadêmicas.

## **LINGUAGEM E IDENTIDADE EM CASA**

### **Protótipos da linguagem acadêmica**

As situações sobre as quais nos preocupamos quando olhamos para o desenvolvimento do alfabetismo primário em casa são as “práticas sociais”: as maneiras em que o discurso e a linguagem escrita são usados quando as pessoas estão juntas.

Foi observado que crianças que desenvolvem a leitura em casa, a partir de estímulos que envolvem brincadeiras e jogos, como, por exemplo, a leitura das cartas de jogos do desenho Pomonga, conseguem enraizar o aprendizado muito mais facilmente. Outro exemplo que deve ser encorajado é fazer com que a criança pense no jogo que está jogando como um sistema, ou seja, que ela não apenas pense no jogo momento por momento. As escolas regularmente exigem que os estudantes não apenas façam as coisas, mas sim que pensem no que estão fazendo e por quê. Elas normalmente requerem que as crianças pensem sobre o conteúdo e o contexto, não apenas como fatos, mas como sistemas complexos.

Em suma, essas crianças que têm contato com diversas maneiras da linguagem também em casa, além de um melhor enraizamento do ensino, conseguem uma prática saudável com várias formas de linguagem. E ainda, essas práticas linguísticas feitas em casa ainda têm o poder de dar e ensinar às crianças certos valores, atitudes, motivações, perspectivas, o que é mais importante do que as habilidades aprendidas também na escola.

### **A linguagem adequada que não dá resultados na escola**

Foi dito anteriormente que as crianças pobres não têm menos habilidades que as crianças ricas. De fato, muitas famílias desfavorecidas também engatam suas crianças em uma complexa prática em linguagem em casa. O problema é que essa prática, normalmente, não dá resultados posteriormente na escola a essas crianças. Por exemplo, há casos de crianças afro americanas que conseguem demonstrar, contar e estruturar histórias de seus cotidianos de forma extremamente complexas, utilizando-se de metáforas e figuras de linguagem, ainda com seus sete ou oito anos. Contudo, essas práticas, muitas vezes não são reconhecidas/não dão resultados em suas escolas. Um dos motivos que justificam esse fato é que os professores



dessas crianças não conseguem entendê-las, considerando-as “desconexas”. Pesquisas demonstraram que muitos professores não costumam ler e escutar as histórias dessas crianças adequadamente, uma vez que não se parecem com os protótipos da linguagem acadêmica. Essa é uma das causas do já comentado “declínio da quarta série”.

### **Leitura e identidade**

Uma discussão plausível é a conexão entre leitura e identidade, e pobreza e opressão. Primeiramente, já foi exposta e rejeitada a visão tradicional de que crianças pobres falham ao aprender a ler, pois recebem carentes e insuficientes ensinamentos de habilidades. Por outro lado, é sabido que leitores carentes estão concentrados em certos grupos étnicos e em vizinhanças urbanas pobres, ou em cidades rurais.

Um motivo que pode ser citado para explicar a conexão aqui citada é o racismo, muitas vezes entendido como um “fato meramente político”, não necessariamente relevante no ensino da leitura. Porém, na realidade, o racismo não fica apenas na esfera política, podendo sim extravasar até a esfera escolar. Afinal, crianças não se identificarão – podendo, comumente, se afastar – com professores e escolas que os recebem com hostilidade. Afinal, o aprendizado está intrinsecamente ligado à identidade e identificação. As crianças não conseguem se sentir parte de suas escolas quando seus valores e particularidades são ignorados, e inutilizados.

## **SIMULAÇÕES E CORPOS**

### **Um paradoxo**

Já foi citado que aprender a ler funciona melhor como um processo cultural do que como um processo instruído. Aprender a ler não funciona bem quando os leitores são simplesmente forçados a lançar seus corpos até a escola. Quando as pessoas aprendem a ler em um processo cultural, seus corpos são envolvidos, pois um processo cultural sempre envolve experiências específicas que facilitam o ensino, o que é o contrário do que somente “memorizar algumas palavras”.

Ler é um verbo transitivo, ou seja, requer um objeto, algo a ser lido. Aprender a ler tem a ver com aprender a ler diferentes tipos de textos com entendimentos reais. Esse é o motivo pelo qual ler e aprender o contexto e conteúdo nunca podem ficar separados. É impossível, e sem utilidade, ler um livro se o conteúdo do livro não pode ser entendido. Quando as pessoas leem como um processo cultural, elas leem através da ação e da comunicação com as outras pessoas, não apenas memorizando palavras fora de seus contextos de aplicação.

Pesquisas demonstraram que pessoas com vocabulários limitados são maus leitores. As mesmas pesquisas demonstraram, ainda, que esses maus leitores conseguirão adquirir melhores vocabulários desde que leiam muito. Isso é quase um paradoxo, visto que esses maus leitores não podem ler bem, e assim, são incapacitados de lerem muito, especialmente tratando-se de textos repletos de palavras que eles não conhecem. Mas o maior paradoxo, no entanto, está no fato de que ler, na realidade, não é a melhor maneira de se adquirir vocabulário. O que acontece, realmente, é que os leitores que possuem um rico e vasto vocabulário, assim o têm porque eles experimentam todos os significados que cada palavra pode oferecer.

### **Aprendendo a ler como um processo personificado**

Um problema relevante ao aprender vocabulário está no fato de que as palavras não têm apenas um significado geral como consta no dicionário. Elas têm diferentes e específicos significados em diferentes situações. Por exemplo, a palavra café pode ter variações, como é o caso da bebida café e do café em grãos.

Aprender a ler de uma maneira que permita às pessoas uma forma de entendimento mais literal, que não influencie o “declínio da quarta série” e crie leitores carentes, requer que as pessoas aprendam de uma forma em que elas possam dar significados específicos às situações em que vivem.

### **Identidade e decodificação**

Decodificação estampada – ou seja, relacionar letras aos sons – é um bom exemplo de uma habilidade que em si própria não possui um significado real. Nem os sons e as letras possuem em si próprios algum significado. É fácil acreditar, como fazem os tradicionalistas, que a melhor maneira de aprender a ler e adquirir vocabulário é praticar a leitura diversas vezes em diferentes contextos. Por outro lado, aprender a ler não tem a ver apenas com o

desenvolvimento de suas habilidades. Ao contrário, está muito mais relacionado com a personificação dos movimentos corretos, e com as interações em um mundo real, ou mesmo virtual. Esses movimentos são reconhecidos como “jogar um jogo”: ou seja, desempenhar a correta identidade sobre uma determinada situação.

### **Significar, receber e agir**

Ler é um processo personificado. Isto é, nós lemos através de simulações de experiências que nós tivemos. Outro ponto interessante é que, em geral, a forma em que compreendemos a linguagem oral e a linguagem escrita é a mesma. Para os humanos, a linguagem, a percepção (incluindo as emoções) e a ação estão conectadas.

Os seres humanos têm a capacidade de criar modelos de simulações para ajudar a dar sentido às coisas. Por exemplo, ao imaginar o esporte cricket, podemos construir um modelo de simulação baseado em nossas experiências em outros esportes de certa maneira similares, como, neste caso, o baseball. Por outro lado, se temos mais profundas e melhores experiências de cricket, podemos fazer melhores modelos do esporte. É possível também construir os modelos de simulação para ajudar a preparação de certas ações no mundo. Na verdade, os humanos pensam e preparam-se para agir com e por meio de seus modelos de simulação.

Significados de palavras não são exatamente a mesma coisa que as definições, pois estão mais ligados às simulações das experiências. Uma vez que se percebe quão importante é simular experiências, compreende-se a linguagem oral e escrita, e assim entende-se a importância de dar suporte a todas as crianças nas escolas, de maneira que essas consigam elas próprias simular as suas experiências, construindo um aprendizado bom e útil.

### **APRENDENDO E JOGANDO**

Neste capítulo, serão relacionadas e demonstradas as conexões entre os vídeo- games e a aprendizagem. Isso porque, bons *games* podem ter um grande poder na hora de ensinar, visto que são complexos, contém desafios, e podem até mesmo demorar mais de 50 horas para serem finalizados. O *design* de um jogo modela as interações humanas em um complexo mundo virtual, sendo a aprendizagem parte dessas interações.

Existem diversos tipos de jogos, como, por exemplo, os jogos de estratégia que funcionam em tempo real, ilustrado pelo jogo *Rise of Nation (RoN)*. Esse tipo de jogo é muito complexo, e nele os participantes devem fazer distintas escolhas e opções, sempre de maneira estratégica, montando uma civilização. Todas essas escolhas devem ser feitas em tempo real e,

enquanto os jogadores fazem suas civilizações, outros participantes montam as suas. O RoN exige que o jogador conheça e aprenda centenas de diferentes comandos, cada uma conectada com decisões que precisam ser tomadas.

Enfim, a intenção é que seja percebida a relação entre aprender a jogar, neste caso o RoN, com outras formas de ensino e aprendizagem realizadas nas escolas.

É possível listar alguns princípios, aprendidos com o jogo, que poderiam ser eficazes em áreas além do videogame propriamente dito, como por exemplo, em uma aula de ciências. Eis alguns exemplos: criação de uma motivação para engajar-se em algo; preparação constante para aprender algo novo; criações de experiências de aprendizagem horizontais, e não somente verticais; acesso a um conhecimento anteriormente desenvolvido, mas eventualmente desconhecido; tomada de decisões; chances de recomeço; aprendizagem de como se jogar; controle sobre si mesmo; aplicação das habilidades desenvolvidas, dando a oportunidade de se ter a ideia de como cada habilidade pode se conectar a outra; informações enviadas de diversificadas fontes e maneiras; ensino aos jogadores de seus próprios limites, e como jogar dentro desses limites; repetições que levam a pensar e repensar estratégias; testes do desenvolvimento das habilidades ganhadas, para julgamento dos seus próprios limites, e decisões sobre o que pode ser feito para ultrapassar tais limites etc.

Crianças expostas a esses princípios em jogos como o RoN engajam-se em aprender, ou mesmo tentar aprender, e esse fenômeno, para as escolas, é algo que as fazem se sentir sem senso de como o ensino é uma tarefa complexa e profunda. Talvez esse seja a causa de inúmeras críticas de crianças e adolescentes ao método escolar atualmente difundido.

### **Dos grupos ao espaço**

As pessoas aprendem melhor quando estão motivadas e comprometidas com práticas sociais que elas valorizam e dão importância. Não há dúvidas que muitas das práticas sociais são uma forma de aprendizagem em um mundo moderno. Nesse sentido, outro ponto muito importante relacionado com as interações e a forma como os humanos aprendem é a ideia do *espaço* no qual as pessoas interagem.

A noção de “práticas em uma comunidade” é muito útil, porém pode apresentar alguns problemas, tais quais: a ideia de comunidade pode trazer conotações como “pertencer”, ou então pode trazer o sentido de que as pessoas são necessariamente “membros” dessas comunidades; mas, o problema mais grave é que a noção de “práticas em uma comunidade” dá a ideia de rotulação de um grupo de pessoas. Quando se começa com a ideia de uma *comunidade*, não é possível ir muito longe até ser definido quem está dentro e quem está fora dela, ou, de outra maneira, seria impossível identificar a comunidade. Sendo assim, é preferível usar o termo *espaço* ao invés de *grupo* e *comunidade*.

Ao preferir pelo termo *espaço*, é possível indagar sobre a extensão das pessoas que interagem com o espaço, e a resposta dependerá de cada caso observado. Mesmo se algumas pessoas que interajam com o espaço não forem um grupo ou comunidade no sentido real, elas ainda assim podem aprender e retirar bons aprendizados da interação que tiveram umas com as outras. De fato, algumas pessoas, ao interagir com o espaço, podem ver a si próprias como partes, constituições de uma “comunidade”, enquanto outras pessoas podem ver suas interações no espaço diferentemente.

Há, dentro de todos os espaços possíveis, um que pode ser chamado de “espaço de afinidades”. Tal espaço é muito importante e particularmente comum hoje em dia, neste mundo *high-tech* e capitalista. É muito útil comparar esses “espaços de afinidades”, pois muitas crianças e adolescentes hoje têm grandes experiências nesses espaços, abrindo-se assim a oportunidade de se comparar e contrastar essas experiências com as experiências tidas nas salas de aula.

Muitos empresários organizam seus “espaços de afinidades” para seus consumidores. A atividade empresarial é a nova era capitalista de funções cruzadas, e as redes desses empresários estão sempre prontas para criar “espaços de afinidades” para motivar, organizar e recrutar seus “parceiros” (eles parecem evitar o termo “trabalhadores” que implica em um entendimento tradicional da relação chefe-subordinado, em que uma parte “domina” a outra). Por outro lado, ativistas sociais, cujas causas podem ser, entre outros, a ecologia e a anti-globalização, costumam também se organizar em “espaços de afinidades”. Nesses espaços, as pessoas se afiliam ao redor de uma causa comum. Fãs de qualquer coisa também criam e sustentam seus grupos, e até mesmo cientistas de diversas e diferentes disciplinas criam sua rede com seus colegas.

Houve, obviamente, muitos professores que tentaram criar em suas salas de aula algo análogo aos “espaços de afinidades”. Talvez o mais conhecido esforço para tanto foi feito por Ann Brown e Joseph Campinone, que criaram algo como uma “comunidade de ensino” em suas salas. Contudo, se comparadas às características de um “espaço de afinidades” com a maioria das escolas de hoje, fica visível que as escolas não conseguem passar de um fraco protótipo. Nas escolas, a tentativa comum é, geralmente, não muito clara para os estudantes, assim, classe, gênero e raça estão em um primeiro plano para esses, mais do que a identificação com um “espaço de afinidades”.

Nas salas de aulas, os alunos são segregados por classificações como nível, idade e habilidades. Assim, mesmo nos grupos heterogêneos as diferenças são pequenas se comparadas com as diferenças encontradas em qualquer outro “espaço de afinidade”. Nas classes de aula os estudantes são estimulados a ganhar o mesmo conhecimento (este que geralmente é muito extensivo, mas não intensivo), e quando algum estudante consegue se aprofundar e ganhar um conhecimento mais intensivo, é muito difícil que esse aluno tenha a permissão de ensinar os outros alunos e/ou seus professores. Por outro lado, nos “espaços de afinidades” não há uma barreira para o conhecimento intensivo. As escolas raramente são lugares em que todos dividem conhecimentos e interesses. E os professores, geralmente, encorajam os alunos a guardarem seus conhecimentos em suas mentes, não a distribuir esse conhecimento. Ao mesmo tempo, crianças e adolescentes participam de seus próprios

“espaços de afinidades”, e ali se deparam com uma nova e poderosa fórmula de aprendizagem. Aprender torna-se, então, uma trajetória pessoal e única, dentro de um complexo espaço de oportunidades, e o que é aprendido por essas crianças em seus próprios espaços pode empalidecer, até mesmo enfraquecer, aquilo que aprendem na escola. E em um último momento, perguntaram-se “Por que, e para que, a escola?”

## **MODELANDO O PORTFÓLIO DAS PESSOAS**

### **Alfabetismo antigo**

Linguagem acadêmica não existe apenas na escola, podendo ser encontrada até mesmo em um mundo não disciplinado, profissional e burocrático. Como já referido, a linguagem acadêmica não é algo em si mesma, sendo composta de uma família de variedades relacionadas entre si. Apesar de isso ser verdade, a linguagem acadêmica é uma grande família de variedades de linguística especializada. Ela é adquirida na escola, apesar de ser facilitada em casa pela família da criança.

Consciências modernas têm um ponto de vista em que asseguram que grandes inteligências são otimizadas pelas habilidades analíticas, pensamentos dedutivos e lógicos, definições e generalizações abstratas.

Já foi dito que a linguagem acadêmica é um “monólogo”, e não um diálogo. Esse entendimento não é exatamente correto. Todas as linguagens são diálogos no sentido de que são projetadas para garantir a comunicação com um “alguém falso”.

É importante entender, para todos aqueles interessados em educação, que quando acontece uma aquisição de qualquer variedade de linguagem acadêmica, há tanto perdas significantes quanto conquistas, o que é exemplificado através das sentenças:

- 17) Um gato varia muito enquanto cresce.
- 18) O crescimento de um gato exibe um montante de variações significantes.

A primeira sentença, coloquial, envolve um processo dinâmico de mudanças, mostrado pelos verbos (crescer, variar). As pessoas tendem a se preocupar sobre mudanças e transformações, especialmente daquilo que elas se simpatizam. A segunda frase, formada pela linguagem acadêmica, transforma esse processo dinâmico em palavras abstratas (crescimento, variações). O processo dinâmico perde-se. E o que pode ser questionado é “Por que qualquer pessoa, especialmente as crianças na escola, aceitaria essa perda?”. Uma resposta possível é que as pessoas aceitariam essa perda somente se vissem as conquistas realmente como

*conquistas*. Como, por exemplo: a) o reconhecimento e entendimento de situações sociais que necessitem de pessoas com linguagem especializada; b) valorização dessas situações; c) acesso a diversos significados e versões de palavras.

## UMA ÚLTIMA PALAVRA

É preciso sempre ter em mente que, se uma variedade de linguagem será aprendida e usada, ela precisa estar *situada*. Isso quer dizer, ela precisa ser trazida às concretas exemplificações e experiências que os estudantes têm, tiveram e terão. Essas experiências precisam ser guiadas por “*superiores*” (sendo eles professores, familiares, etc.), para que os estudantes prestem atenção às formas corretas. Generalizações úteis não significam necessariamente “verdades gerais”, além disso, isso significa que os estudantes podem formular simulações baseadas em suas próprias experiências – simulações que são úteis para guiar um futuro através da ação no mundo, ao mesmo tempo, individual e colaborativamente.

Há uma grande barreira nas escolas que impede a implantação de todas as perspectivas de aprendizagem da linguagem discutidas até aqui, que é chamada de “obsessão por conteúdo”. Quando as pessoas pensam em ensinar nas escolas, elas quase sempre definem esse aprendizado baseado apenas no conteúdo: isto é, procuram ensinar como dominar academicamente matérias como biologia, história, estudos sociais etc. Eles se perguntam: “quais fatos e princípios, quais informações, eu preciso ensinar?”, e partem deste ponto para construir seus conhecimentos. Ocorre, contudo, que domínios acadêmicos não são “informações corporificadas”. E nem são coisas que as pessoas fazem.

Sendo assim, se você pretende modelar e ter um ambiente de aprendizagem, não comece com conteúdos, comece se questionando que tipo de experiência gostaria que seus alunos tivessem, quais habilidades gostaria que eles desenvolvessem, que informações, ferramentas e tecnologias eles precisarão para tanto etc.

6. GRADDOL, D. *English Next*. UK: British Council, 2006. Disponível em: <<http://www.britishcouncil.org/learning-researchenglishnext.htm>> Acesso em: 26 jan. 2010.

O problema central que o livro pretende discutir é o papel do inglês na chamada era pós-moderna. Complexas mudanças podem estar marcando uma “mudança de paradigma” no ensino do inglês: o fim do “inglês como língua estrangeira” e o início do “inglês global”. O livro possui dois objetivos: fornecer, a todos os envolvidos no mercado de ensino do inglês, as bases do planejamento para as novas tendências do

mundo globalizado, e chamar a atenção para o recente desenvolvimento do inglês global, formando um ponto de partida para o debate sobre as estratégias mais apropriadas em relação a esse processo, cujo futuro diz respeito a todos.

A inserção do inglês no contexto de idioma global é algo muito mais amplo do que os problemas prático-metodológicos e do que as análises que veem este idioma apenas com um papel neo-imperialista. Colocado no centro da globalização, o inglês se mostrou um operador de transformações no mundo afora, não apenas no aspecto econômico e educacional, mas também no âmbito político, social e cultural.

A principal tendência, que conduzirá a “mudança de paradigma” no ensino do inglês, é que a hegemonia mundial deste idioma não seja mais sentida como tão inalterável, com grandes possibilidades de que o inglês perca a sua liderança no mercado mundial do ensino de línguas. Isso não significa que o número de pessoas que dominam o inglês irá decair, mas que haverá novas tendências na aprendizagem deste idioma, principalmente com a retração do mercado tradicional do ensino do inglês, o que exigirá mudanças estratégicas nesse mercado de ensino.

A tendência global de que o inglês seja cada vez menos ensinado como língua estrangeira, e cada vez mais ganhe contornos de idioma global não está sob o controle dos países de língua inglesa. O início do processo do inglês global não foi por mérito dos nativos de língua inglesa, mas sim por mérito dos nativos de outras línguas, que sentiram a importância do poliglotismo. Os nativos de língua inglesa, que comemoravam a suposta hegemonia mundial do seu idioma, aderiram muito tardiamente a esta exigência do mundo globalizado, mas o destino do inglês global, que diz respeito a todos, pode afetar principalmente os interesses econômicos dos países de língua inglesa.

David Graddol ressalta que, no mundo globalizado, é provável que o inglês se torne cada vez mais uma capacidade básica no currículo e represente cada vez menos uma superioridade na concorrência econômica. No mercado de trabalho, tende a se tornar vantagem competitiva, além do inglês, o domínio de outros idiomas. A globalização do inglês e o crescimento de recursos educacionais para outros idiomas exercerão um impacto no mercado de ensino do inglês tradicional (direcionado a adolescentes e jovens adultos), fazendo com que o Reino Unido e os demais países de língua inglesa envolvidos com o ensino do inglês tenham de se readaptar, promovendo uma maior abertura no nível da aceitação social e cultural.



A vantagem dos nativos de língua inglesa talvez se transforme em um empecilho, pois o custo para aprender inglês é baixo e o custo para aprender outros idiomas ainda é alto. A consequência disso é que os anglo-fônicos enfrentam a competição de outras pessoas do mundo no mercado de trabalho local, ao mesmo tempo em que não têm acesso ao mercado de trabalho onde são exigidas outras línguas. A aprendizagem do inglês faz com que os não nativos do idioma inglês entrem no mundo do bilinguismo com baixo custo, ao mesmo tempo em que as barreiras para que os nativos de língua inglesa aprendam outros idiomas crescem rapidamente. Assim, torna-se mais difícil para estes se envolverem no ambiente poliglota existente em outras partes do mundo.

O slogan “o inglês não é o bastante” se aplica tanto aos países de língua inglesa quanto aos nativos de outros países. O exemplo dos Estados Unidos mostra uma tendência dos países de língua inglesa de não apenas querer ensinar aos estrangeiros residentes no seu país a falar inglês, mas também passaram a buscar investimentos para que os nativos de língua inglesa aprendam outros idiomas. A interação cultural entre os imigrantes pode estar conduzindo muitas nações a tornarem-se políglotas.

Apesar da sua popularidade, o inglês global ainda não é um fato consumado. É possível que a globalização dê margem a grandes regionalismos, além de instrumentos de poder linguísticos, econômicos e culturais mais complexos. Tudo dependerá de como este processo será conduzido por cada nação e no nível individual.

A análise do inglês global é dividida em três partes. Na parte 1, intitulada “Da Modernidade à Pós-modernidade”, o autor ressalta as mudanças políticas, econômicas e tecnológicas que afetaram o uso do inglês enquanto idioma global desde o século 19 até o presente, delineando as tendências futuras dessa língua.

A principal característica da Pós-modernidade é o rompimento da ideia de “idioma estrangeiro” que marcava a chamada a Idade Moderna, em que a língua exercia, fundamentalmente, o papel de preservação da unidade nacional e de garantia da hegemonia de um povo. O início do século 21 marca a transição entre essas duas eras, nas quais o idioma exerce duas funções contraditórias: ao mesmo tempo em que aproxima e reduz fronteiras, pode servir para reproduzir o imperialismo e a desigualdade. O inglês é o ponto chave nesse processo que passará, e está passando, por um importante período de mudança em muitos aspectos.

Dentre os principais fatores na dinâmica dos idiomas, estão as mudanças demográficas, que possuem importantes implicações tanto em relação aos idiomas que

estão sendo aprendidos quanto à natureza dos serviços educacionais. A natalidade em muitos países em desenvolvimento e a imigração para os países desenvolvidos são fatores relevantes que indicam o aumento do uso do inglês global, bem como o crescimento da demanda no mercado de ensino de outras línguas. O segundo fator importante nesse processo de mudança é o deslocamento da economia. As previsões econômicas indicam a liderança dos países emergentes nos próximos anos, o que pode ocasionar o maior interesse no aprendizado de outros idiomas como ferramenta para a realização de negócios e serviços. Outro aspecto significativo na mudança do papel do inglês são as transformações tecnológicas que estão ajudando a superar o anglocentrismo, seja permitindo a difusão de muitos idiomas na internet e em softwares, seja criando possibilidades de desenvolvimento da nova mídia internacional, com maior aceitação para outros idiomas além do inglês. A ascensão do inglês como língua global está relacionada também com uma modificação sócio-linguística. O processo de urbanização e o crescimento da classe média são fatores que ajudaram a operar esta transformação, principalmente nos países em desenvolvimento. Finalmente, as alterações ocorridas no sistema mundial de línguas podem ser percebidas, eis que o inglês não é mais o único “grande” idioma. Na nova dinâmica global, a adesão a cada idioma depende mais dos que falam um idioma como segunda língua do que dos nativos.

Considerando as mudanças previstas, o papel que o inglês deve exercer no cenário da nova relação das línguas mundiais, será o de fornecer uma língua comum para a integração das economias mundiais, atualmente baseadas no setor de serviços, facilitando encontros globais e permitindo que nações e indivíduos de qualquer lugar do mundo comuniquem suas identidades.

A parte 2 tem o objetivo de mostrar que o ensino do inglês é um ponto chave da estratégia educacional de muitos países. A globalização culminou com a “alteração do paradigma” na aprendizagem do inglês, que não está mais sendo ensinado como língua estrangeira, mas passou a ser ensinado ao lado das capacidades genéricas.

Se a Idade Moderna produziu uma universalização do ensino em geral, como uma necessidade para o advento da sociedade de consumo, a Idade Pós-moderna está atingindo principalmente o ensino de línguas, ocasionando uma reforma educacional neste âmbito. Na era globalizada, o domínio da língua inglesa deixou de marcar uma superioridade social, pois a fluência em um idioma se tornou uma exigência fundamental nos processos de comunicação.

Uma característica desta revolução educacional é o caráter fragmentário, não só do conhecimento, mas também dos estudantes. Os alunos não são mais do mesmo grupo social ou étnico, não possuem mais as mesmas experiências e ambições, o que abre espaço para abordagens mais pessoais. O processo de fragmentação da educação irá ocasionar uma mistura de faixas etárias e de interesse nos diversos níveis de aprendizado, produzindo uma mudança de paradigma em relação à abordagem genérica dos livros, métodos de ensino e de avaliação, além de destacar a necessidade de um material de aprendizagem mais autônomo e diversificado.

Em muitos países de origem não inglesa, o inglês perdeu a sua característica de disciplina autônoma, passando a fazer parte do ensino fundamental como uma disciplina geral. O ensino do inglês nos países de origem não inglesa tem se tornado mais viável. Com a difusão do idioma inglês, muitos países que antes exportavam estudantes se reorganizaram para exportar a própria educação superior. O inglês está se mostrando um ponto chave neste processo de internacionalismo educacional, servindo de atrativo para estudantes de todos os lugares do mundo, tanto para cursos em inglês quanto para outros idiomas ensinados em inglês. Tal tendência do ensino superior vem provocando os níveis inferiores do sistema educacional a adotar a forma do inglês global.

A parte 3 do livro trabalha em dois aspectos. Em um nível geral, procura entender o inglês global como uma nova tecnologia. No nível específico, faz um levantamento dos principais aspectos da implementação da forma global do ELT (ensino e aprendizado do inglês).

A última parte do livro inicia sua análise procurando demonstrar a difusão do inglês global na sociedade com a aplicação da “teoria das inovações”, utilizada por analistas de marketing. Segundo essa teoria, uma curva em “S” indicaria os três estágios de uma inovação tecnológica: como ela demora a decolar; como subitamente começa a crescer, e, finalmente, como a sua adesão começa a retardar. Aplicada ao ensino do inglês, esta teoria indica que, até atingir o “ponto de saturação do mercado”, o inglês conferiria uma vantagem àqueles que o dominam. Depois deste ponto, o inglês se tornaria uma exigência fundamental, e conferiria apenas uma desvantagem para aqueles que não o adotarem.

É criticada a classificação feita por muitos analistas que dividem as diversas formas de proficiência do inglês em três categorias: os “nativos de idioma inglês”, os que “falam inglês como segunda língua” e os que “aprenderam o inglês como língua estrangeira”. Tal distinção entre os que aprenderam inglês dentro ou fora do próprio

território não faz mais sentido num mundo globalizado. Uma classificação entre o proficiente e o bilíngue seria mais proveitosa. Assim, a categoria dos nativos poderia ser substituída pela de “alta proficiência em inglês”, conceito que engloba também aqueles que possuem “natividade funcional” no idioma.

Inserido na nova tendência global, o inglês não pode mais ser entendido como uma forma de hegemonia nacional. A ideia de imperialismo linguístico coloca os nativos de língua inglesa no papel principal, quando, ironicamente, o processo de globalização tem como efeito passar por cima dos monoglotas. O inglês é cada vez menos um veículo para os valores americanos. As entidades internacionais não possuem lealdade linguística, nem interesses nacionais. O inglês, apesar de sua popularidade, não goza de total hegemonia em nenhuma região do mundo: ele está sendo misturado com outras línguas que estão se tornando estratégicas.

No processo de implementação de inglês global, existem alguns fatores que podem indicar a perda de mercado dos nativos de língua inglesa no processo de ensino. Os professores nativos não são mais as autoridades máximas no ensino do inglês. Os nativos estão sendo sacrificados em razão das tendências do inglês global, pois os alunos não se interessam mais pelo sotaque e nem pela bagagem cultural dos nativos. Os professores locais atendem melhor às aspirações das novas gerações, pois estão se tornando mais viáveis em razão da disseminação do uso do inglês, ao passo que um professor bilíngue possui recursos que os nativos não possuem, como a tradução. No inglês global, o sotaque do inglês nativo será substituído por um sotaque local. O sotaque local das pessoas que falam inglês como uma segunda língua pode até constituir um aspecto da própria identidade nacional.

Além disso, os nativos de língua inglesa podem se tornar um obstáculo no rompimento dos padrões de linguagem do idioma inglês, evolução que acompanha a transição para a Pós-modernidade. Há um paralelismo do inglês em relação ao que aconteceu com o latim, que se tornou um recurso de uso comum com o falecimento dos usuários nativos. O inglês tem se tornado uma língua comunitária que se desenvolve com mais facilidade quando não estão presentes os nativos neste idioma.

Outra questão que surge no processo de implementação do idioma inglês são as recentes tentativas de regulamentar o uso de línguas estrangeiras por leis. O controle governamental do uso da língua é comumente rejeitado pelos linguistas, que estão cientes da impossibilidade de controlar os modismos e que sabem que a troca linguística é um processo natural. No entanto, isto não significa que a língua-mãe pode ser relegada

a segundo plano. É importante que a língua-mãe seja ensinada lado a lado ao desenvolvimento intelectual das crianças, e que as aspirações ao bilinguismo não acarretem a perda da própria identidade cultural. A apropriação do inglês deve ser feita da forma menos danosa para a língua e identidade nacionais.

Os investimentos necessários para o sucesso no projeto de inglês global devem ser de longo-prazo, geralmente muito difícil em governos com eleições a cada 3 ou 5 anos. Um projeto sério levaria um investimento futuro, que só teria resultados depois de algumas gerações, pois seria necessário que fosse treinada toda uma geração de professores proficientes, para que a geração seguinte pudesse se beneficiar. A forma de implementação do inglês é uma estratégia crítica que pode ocasionar grandes sucessos ou grandes desastres. O modelo do inglês global pode gerar muitos benefícios, mas pode maximizar desigualdades, porque as classes mais favorecidas tendem a desfrutar mais destes benefícios, principalmente quando o inglês estiver incluído entre as exigências fundamentais do currículo. Uma das principais diferenças do novo inglês global para o inglês como língua estrangeira é que agora o ensino do inglês se tornou um aspecto político crucial. É necessário muito cuidado para que o ensino do inglês não se torne um mecanismo ainda mais efetivo de exclusão para os grupos de elite.

#### 7. KERN, R. *Literacy and language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

O autor deste livro, o professor Richard Kern, é diretor e professor associado do Programa de Língua Francesa do Departamento de Francês da Universidade da Califórnia.

No seu livro, Kern chama a atenção para a necessidade de programas de língua estrangeira no letramento, sugerindo a inclusão dos modernos meios de comunicação para o desenvolvimento do currículo. Jornais, vídeos de música e filmes são usados como base para uma análise cultural.

A professora Maria Cristina Pinto, presidente da Associação Argentina de Tradutores e Intérpretes, em seu artigo sobre o livro de Kern, afirma que o livro resume as abordagens de ensino de idiomas de acordo com suas diferentes ênfases - ênfase na estrutura, ênfase na comunicação e a ênfase no letramento, e que podemos supor que estas abordagens devem ser trabalhadas nesta sequência.

Maria Cristina afirma que, em seu primeiro capítulo – *Notions of Literacy* -, Kern faz uma fundamentação teórica do conceito de letramento:

“Literacy is the use of socially-, historically-, and culturally-situated practices of creating and interpreting meaning through texts. It entails at least a tacit awareness of the relationships between textual conventions and their contexts of use and, ideally, the ability to reflect critically on those relationships. Because it is purpose-sensitive, literacy is dynamic – not static – and variable across and within discourse communities and cultures. It draws on a wide range of cognitive abilities, on knowledge of written and spoken language, on knowledge of genres, and on cultural knowledge”. (p.3)

De acordo com Maria Cristina, Kern articula sete princípios envolvendo o letramento a partir desta definição:

- letramento envolve interpretação;
- envolve colaboração entre escritor e leitor;
- envolve convenções;
- envolve conhecimento cultural;
- envolve resolução de problemas;
- envolve reflexão e auto-reflexão;
- e envolve o uso da linguagem.

Ela ainda afirma que, para Kern, estes princípios fazem o elo entre letramento e comunicação, e que o referido autor traça as mudanças no ensino da linguagem, focando-as no uso da linguagem e no aumento das abordagens comunicativas. Ele então traça o movimento, além das abordagens baseadas em letramento, e examina as várias dimensões linguísticas, cognitivas e sócio culturais do letramento.

Tim Caudery, professor na Universidade de Aarhus na Dinamarca, escreveu uma interessante análise sobre o livro de Kern, e afirma que, para o autor, o “letramento” em uma segunda língua significa muito mais do que simplesmente adquirir habilidade de ler e escrever. Ao contrário, é um complexo conceito de familiaridade com o idioma e o seu uso em um contexto, primeiramente na linguagem escrita e, em um segundo momento, na linguagem falada. Isso requer “uma ampla competência de discurso que envolve a capacidade de interpretar e avaliar criticamente uma variedade de textos

escritos e falados” (p. 02). E inclui conhecimento cultural, pragmático e linguístico, bem como conhecimento léxico básico e de estrutura gramatical, que é promovido por meio da interação de atividades de escrita e de leitura e de discussões de linguagem em contextos comunicativos. O letramento, na opinião de Kern, oferece um conceito unificador e primordial descrevendo o que ele está tentando alcançar no ensino de línguas, e o que irá permitir aos estudantes de uma segunda língua atingir uma habilidade linguística que funcione adequadamente em uma sociedade estrangeira.

De acordo com a análise de Caudery, Kern descreve, em seu livro, como o “letramento” em seu senso mais amplo funciona, ao mesmo tempo, como uma estrutura e como uma meta para o ensino de línguas. “Literacy and language teaching” é um livro acadêmico, com base em pesquisas e ideias de diferentes campos, que fornece uma base teórica para a aplicação do conceito de letramento ao ensino de línguas, mas é também, por vezes, muito prático, discutindo e descrevendo, às vezes em tempo considerável, como as ideias apresentadas podem ser aplicadas em sala de aula. Como podemos encontrar na contracapa do livro, “identificando os resultados fundamentais da investigação na teoria cognitiva, sociolinguística, análise de discurso, aquisição de linguagem e os estudos de letramento, o livro tenta colocar a teoria literária, cultural, linguística e cognitiva em uma paridade produtiva com a prática na sala de aula”. Isto soa como algo trabalhoso, e de fato o é; o resultado desta tentativa é uma complexa estrutura de ideias interligadas, apresentadas em um livro que, de certa forma, pode ser interpretado como um longo ensaio sobre o ensino. A maior parte da teoria envolvida nele é derivada de outras fontes, que estão meticulosamente documentadas; e é exatamente esta combinação de teorias, para formar um conceito de ensino geral, a contribuição especial de Kern.

Caudery analisa cada uma das três partes que compõem o livro. De acordo com ele, na primeira parte o conceito de *letramento* é discutido no contexto do ensino de segunda língua. A segunda parte considera os ensinamentos de leitura e escrita separadamente, e contém capítulos com ideias práticas para lições de casa, cujo fim é ilustrar como as noções teóricas podem ser aplicadas na prática. A terceira parte traz capítulos sobre os típicos tópicos “last section”, computadores e avaliações, bem como inclui um capítulo conclusivo que aborda “rethinking language and literacy teaching”. No capítulo sobre computadores, podemos ver como Kern tenta cobrir todo o campo e resolver tudo em um programa grandioso. Entretanto, como um todo, o livro apresenta um planejamento lógico e coerência satisfatória.

Caudery afirma que não é de se surpreender que os exemplos de ensino de linguagem sejam ilustrativos, ao invés de fornecerem material para um curso completo, mas eles são geralmente inusitados e interessantes. E apesar de particularmente relacionados ao ensino da linguagem escrita, esses exercícios são, em sua maioria, compostos de atividades a serem realizadas na classe.

Caudery cita Kern para explicar porque a maioria dos exemplos neste livro é de atividades em classe:

“The basic curricular sequence recommended for literacy-based teaching is one that works from exploration of meaning, through social interaction, to the internalization of those processes of exploration within the individual, eventually leading to learners' greater independence as readers and writers. This explains why most of the examples in this book are in-class examples. . . : students need first to be *prepared* for independence”. (p. 213)

Caudery ainda afirma que assim como as bases teóricas de sua abordagem, as atividades de ensino de Kern não são totalmente originais, mas sim retiradas de outras fontes, com o objetivo de mostrar como se pode promover o letramento utilizando-se uma combinação destas diferentes atividades.

Caudery acredita que o fato de Kern lecionar francês em uma universidade americana influencia diretamente sua visão sobre ensino e aprendizado. Muitos de seus alunos, provavelmente, não têm muito contato ou familiaridade cultural com as sociedades onde o idioma que estão aprendendo é falado, e suas ideias a respeito do ensino refletem este fato. Seus alunos esperam lidar com linguagem e literatura; e o conceito de Kern sobre letramento envolve habilidade de interação, tanto com literatura quanto com textos não literários. O conhecimento da experiência de Kern talvez ajude a entender como ele desenvolve suas ideias. Contudo, devemos entender que suas ideias não se aplicam somente ao ensino de idiomas no contexto da universidade; Kern enfatiza, em sua argumentação, que o conceito de letramento deve ser considerado em todas as situações e níveis de ensino. Ele também reforça a importância do conceito de letramento para a linguagem falada. O estilo de escrita de Kern é bastante denso. O livro não é de fácil leitura, principalmente nos capítulos mais teóricos, mas essa dificuldade é atenuada pelos exemplos práticos que ele traz.



Caudery finaliza sua análise afirmando que o livro de Kern é um livro importante, e que muitos professores irão considerá-lo estimulante e até mesmo inspirador. No entanto, as ideias de Kern não podem ser consideradas exatamente como uma nova abordagem para o ensino de idiomas. Muitos dos conceitos e sugestões apresentados são retirados de outras fontes, e enquanto são considerados quase modernos em termos de ensino de idiomas, eles não podem ser considerados, no plano individual, como novos. A combinação destas ideias e a justificativa para esta combinação, que pode ser considerada como a contribuição mais original deste livro, é vista não como substitutiva mas, sim, aditiva a outras abordagens para o ensino de idiomas.

E os professores que lerem e se identificarem com as ideias de Kern vão adquirir uma inovadora e mais profunda perspectiva sobre seus próprios métodos de ensino e sobre o ensino de idiomas em geral.

8. LUKE, A.; Freebody, P. *Shaping the Social Practices of Reading*. In MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY P. (Ed.) *Constructing Critical Literacies*. New Jersey: Hampton, 1997.

The book *Constructing Critical Literacies*, by Allan Luke, Muspratt and Peter Freebody is a collection of essays in which the authors discuss the nature of literacy in our present society, a society which is marked by the ever so changing political, social and cultural spheres. The articles, written by various names of professionals involved in social science and language studies are, each one, paired up with a response written by another professional, opening this way a panel for the discussion of power, language, identity, acceptance, among other themes.

In order to facilitate the finding of each article and their content, a list has been put together in which you find the name of the article and the page range of each one of them:

- Critical literacy and the question of normativity: an introduction by Allan Luke and Peter Freebody (pp.1-18).
- Media literacy and cultural studies by Carmen Luke (pp.19-50).
- Pleasure and danger: children, media and cultural systems, response to Carmen Luke (pp.51-68).

- Discourses on gender and literacy: changing the stories, by Pam Gilbert (pp. 69-76).
- Reading the silences within critical feminist theory, response to Pam Gilbert, by Parlo Singh (pp.77-94).
- Critical literacy and active citizenship, by Colin Lankshear and Michele Knobel (pp.95-124).
- Critical literacies for informed citizenship: further thoughts on possible actions, response to Colin Lankshear and Michele Knobel, by M. Garbutcheon Singh and Pat Moran (pp.125-136).
- 
- Coda, response to Singh and Pat Moran, by Colin Lankshear and Michele Knobel (pp.137-140).
- Critical literacy and control in the new world order, by Nicholas Faraclas (pp.141-172).
- Tradition, colonialism, and critical literacy, response to Nicholas Faraclas , by Fazal Rizvi (pp.173-180).
- Postcolonialism in an era of recolonization, response to Fazal Rizvi by Nicholas Faraclas (pp.181-184).
- The social practices of reading by Allan Luke and Peter Freebody (pp.185-226).
- Reading with an attitude, or deconstructing 'critical literacies', response to Allan Luke and Peter Freebody, by Bill Green (pp.227-242).
- Literacy practices and classroom order, by Carolyn D. Baker (pp.243-262).
- Critical order and change in the literacy classroom, response to Carolyn D. Baker / Jill Freiberg and Peter Freebody (pp.263-272).
- Meanings in discourses: coordinating and being coordinated by James Paul Gee (pp.273-302).
- Relativism in the politics of discourse, response to James Paul Gee by Mary Macken-Horaik (pp.303-314).
- After English: toward a less critical literacy by Ian Hunter (pp.315-334).
- Setting limits to English, response to Ian Hunter by Annette Patterson (pp.335-352).

- Critical literacies and the teaching of English by Terry Threadgold (pp.353-387).
- Toward a critical writing pedagogy in English, response to Terry Threadgold by Barbara Kamler (pp.388-408).
- Questioning the critical: linguistics, literacy and curriculum by Alison Lee (pp.409-432).
- Repoliticizing critique, response to Alison Lee by Anna Yeatman (pp.433-440).

The book shows that much has been spoken about critical literacy in the last two decades, special after the 1980's, when theorists came to understand and overtly state that reading can never be neutral. Reader never read an article in an impartial way, but always bring into the reading process their interpretation and understanding of world, how each one deals with power and how power involves their lives and creates meaning to their living. For Luke and Freebody, reading is a "non-neutral from of cultural practice - one that positions readers and obscures as much as it illuminates" (Luke and Freebody, 1997). And in their view, it is the responsibility of the school to make students critically literate, apt to understand that whenever a text is written, it is done so under the perspective of the writers ideologies. In the same way, when readers engage themselves in the reading process, they cast upon this process their own ideologies.

The compilation of articles comes together because the authors believe critical literacy is key to the development of democracy in society. This topic is thoroughly discussed in Critical literacy and active citizenship, by Colin Lankshear and Michele Knobel (pp.95-124). In the authors believe and advocate the role fo the school in the raising of critically alert children, and convey they idea that they can become aware of biases and hidden agendas that exist within the texts they read in school. The idea in the article is that children need to know what is going on behind the scenes, in the ironies in the text and the ideologies produced in the text so they can become active citizens.

It can be said that Luke's view on is also in concordance with his colleagues' views. Luke believes that the absence of critical literacy in the

classroom is happens mostly because of the time gap that exists between teacher education and schooling, between theory and classroom practice and components of new ideas or concepts. Luke (2000, p.452). In other words, the author questions whether teachers themselves are aware of the concept of critical literacy. Or that perhaps teachers don't want to have the hard time to bring questioning to their own practices, or questioning related to their own world views and classroom routines.

The readers will notice that throughout the articles that comprise the book *Constructing Critical Literacies*, several opinions and ideas of how discourse not

only affects social relations and social practices but is also constitute them. The aim of most writings is to make teachers reflect on the importance of critical literacy and how critical literacy is been put into practice in the classroom. Luke is clear on his approach to critical reading, as he believes that teachers should encourage questioning while reading texts, and the critical exploration of them. The intention is to make students recognize the unequal discourse in text, paying attention to those voices that are silenced or marginalized. Among the many questions that can be asked are: Whose voice is not being heard; who benefits from this reading; how is the author positioning me; what were the authors' motives in creating this text? (Luke & Freebody, 1997).

## Bibliography

- Knobel, M. (1998). *Critical literacies in teacher education*. In A. Healy & M. Knobel, *Critical literacies in the Primary Classroom*. Sydney: PETA.
- Luke, A. (2000, February). *Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint*. *Journal of adolescent and adult literacy [Online]*, 43 (5), 448-461. Available: Proquest Database, ISSN: 10813004.
- Luke, A. & Freebody, P. (1997). *Shaping the social practices of reading*. In S. Muspratt, A. Luke, & P. Freebody. *Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice*. New Jersey: Hampton Press.

9. McCRUM, R.; MACNEIL, R.; CRAM, W. *The Story of English*. 3. ed. New York: Penguin, 2003.

Robert MacNeil, Robert McCrum e William Cran reuniram, em um livro, a pesquisa feita para um programa no canal de TV PBS, chamado “The Story of English”, o qual foi um sucesso nos anos 80.

O livro segue o plano da série de TV e explica como o inglês tem se disseminado pelo mundo. Começando pelos Celtas, Anglo-Saxões, Vikings e Normandos. Então passa pela Renascença, Shakespeare e os assentamentos americanos. A narrativa volta para a Inglaterra, para a era de Johnson, vai para o norte, com os conflitos Inglaterra – Galícia, o êxodo para o norte da Irlanda, e posteriormente, o êxodo para a América. Retorna para a Irlanda, onde ocorre um conflito histórico e, então, emigra para a América e Liverpool.

A narrativa continua pela África, volta para a América com o tráfico de escravos, o desenvolvimento dos “pidgins” e “creoles” do Caribe, e o inglês negro americano. Ainda nos Estados Unidos, a narrativa passa pela guerra da independência e pela migração canadense, chamando a atenção para o forte impacto dos idiomas migrantes. Vai, então, para a Primeira Guerra Mundial na Europa e para as tropas dos Estados Unidos, e vai, então, daí, via Cockney Londres, para a Austrália, Nova Zelândia e África do Sul, e finalmente ao oeste da África, Índia e Singapura. A narrativa termina com uma explanação sobre as mudanças no idioma, o idioma inglês “puro” e “americanismos”, e termina imaginando como será o futuro.

De acordo com James P. Zaworski, em sua revisão sobre o livro, os autores parecem ter sido os primeiros a reconhecerem a dominância global do idioma inglês, e também os primeiros a reconhecerem que o inglês seria, dentre os idiomas existentes, o mais provável de ser considerado uma “língua comum” que o mundo já viu, tanto no presente quanto no passado, e que sua dominância global continuará mesmo no futuro.

Em sua revisão, Zaworsky analisa cada um dos dez capítulos do livro. O primeiro capítulo, intitulado “An English Speaking World”, segundo Zaworsky, discute a importância do inglês no mundo. O inglês é a língua internacional do mundo dos negócios, é a língua da internet, e, até mesmo, o idioma utilizado no controle do

tráfego aéreo internacional. E se você se perguntar como o idioma se tornou o que ele é, a resposta está na história, na Inglaterra. “The sun never sets on the British Empire”, e o idioma inglês foi usado para unir este império, de Hong Kong à Índia, do Kênia ao Canadá, das colônias que se tornaram os Estados Unidos à Austrália. E no pós Segunda Guerra Mundial, quando os Estados Unidos se tornaram uma potência econômica mundial.

O segundo capítulo, intitulado “The Mother Tongue”, traça as origens do idioma inglês, e segundo Zaworsky o livro demonstra como a história do inglês foi o resultado de invasões sequenciais, começando pelos celtas, que falavam gaulês, passando pelas invasões germânicas das ilhas britânicas pelos anglos, saxões e “Jutes”, misturados com o latim e o grego das igrejas, a língua escandinava dos vikings e as invasões normando-francesas de 1066. Essa “sopa linguística” é examinada, em detalhes, neste capítulo, fazendo com que a leitura seja rica e informativa. As circunstâncias nas quais o idioma inglês se formou, e sua interessante estrutura gramatical, são históricas e acidentais, bem como práticas, em termos de comunicação, entre esses vários grupos. Há um exemplo específico onde, hipoteticamente, existe um casamento entre um dono de terras dinamarquês e uma mulher saxônica, e sobre como eles deveriam se comunicar e que tipo de síntese de sua linguagem falada deveria ser repassada para os seus filhos. O idioma inglês antigo também é analisado, bem como a influência da língua francesa na língua inglesa, através dos contos de fadas épicos como *Beowulf*. O francês normando enriqueceu o inglês com a adição de 20.000 novas palavras ao vocabulário inglês, bem como o inglês de Chaucer, e também influenciou a grande revolução dos “Elizabethanos”, com Shakespeare no comando.

No capítulo três, intitulado “A Muse of Fire” o chamado “Middle English” é analisado, e segundo Zaworsky Shakespeare criou ele mesmo, entre 200 e 300 novas palavras em inglês, além de frases e metáforas, sendo o maior escritor de língua inglesa. Em contraste com Shakespeare, o Rei James Bible, ao escrever sua versão da bíblia sagrada, usou apenas 5.000 palavras diferentes, enquanto Shakespeare em sua obra usou mais de 35.000 diferentes palavras. O autor termina este capítulo com uma curiosa e engraçada conclusão: *Será que Shakespeare é cinco vezes mais esperto do que Deus?*

Seguindo a revisão feita por Zaworsky, os capítulos quatro e cinco, intitulados “The Guid Scots Tongue” e “Loaded Weapon” tratam das influências escocesas, irlandoesas, e irlandesas no idioma inglês. Tratou-se de uma história com alguns desfechos improváveis, particularmente quando esses grupos se movem e se misturam, terminando no estabelecimento dos Estados Unidos da América.

No capítulo seis, intitulado “Black and White”, Zaworsky afirma que a complicada história da escravidão é examinada, bem como a influência das línguas e culturas africanas no idioma inglês e vice-versa. Além disso, o capítulo trata da complicada história do inglês “Pidgeon” e da “Creolization”, e mostra como a contribuição das línguas africanas, não só linguisticamente, mas também culturalmente, foi importante para o idioma inglês.

O capítulo sete, intitulado “Pionneers” e no capítulo oito “The Echoes of an English Voice” falam sobre o inglês da América e da Austrália, e do inglês da África do Sul e da Nova Zelândia, e sobre o desenvolvimento dos distintos sotaques e talvez novos dialetos futuros.

O capítulo nove, intitulado “The New Englishes”, segundo Zaworsky, discute o inglês chamado pós-colonial, como na Jamaica e na Índia, e afirma que a Índia é um exemplo interessante, já que o inglês lá é uma das línguas oficiais e é a “língua franca” desta terra de trezentas línguas diferentes. A língua inglesa é a cola que une esse país de diversidade.

Finalmente, no capítulo dez, “Next Year’s Words” fala sobre como o idioma inglês, assim como outros idiomas, tem mudado e crescido continuamente. O capítulo trata desde a influência da Califórnia com o seu inglês “Valley Girl” e “Surfer Dude”, ao efeito da música e dos filmes na cultura popular, finalizando com algumas previsões sobre o futuro do inglês como idioma internacional.

O livro “The History of English”, de acordo com Zaworsky, é um livro interessante e fascinante, mas também com certo grau de controvérsia. Os autores, um escritor, um jornalista e um produtor, juntaram os seus talentos nesta obra e fizeram um compreensivo e inesperado tratado sobre a língua inglesa.

Zaworsky termina sua revisão recomendando o livro como uma leitura essencial para todo e qualquer estudante de idiomas, e como um excelente ferramenta para educadores.

10. NUNAN, D. *Task based language teaching*. Cambridge Cambridge University Press, 2004.

A obra “Task-Based Language Teaching”, de David Nunan, da Universidade de Hong Kong, apresenta o método de ensino de língua inglesa intitulado de “baseado em tarefas”. Em português, *task-based Language Teaching* equivaleria a “ensino de língua baseado em tarefas”, ou seja, o mote basilar trazido por esse autor consiste em afirmar que o ensino de língua estrangeira, nesse caso, o inglês, deve ser guiado por situações cotidianas. Em síntese, fica a cargo de tais situações propiciarem ao aluno um ambiente de aquisição que seja eficaz e que esteja a serviço de um aprendizado significativo da LE (Língua Estrangeira).

O livro, dividido em oito capítulos, traz um panorama significativo acerca desse método: em que consiste, quais são os procedimentos a serem seguidos quando do uso do mesmo, teorizações a respeito da aquisição de LE etc.

Linguisticamente, o método TBLT se apoia nos postulados do interacionismo e do cognitivismo e visa dar aos alunos ênfase em todas as abordagens comunicativas da língua inglesa, que são: escrita, fala, leitura e compreensão auditiva e, embora seja pesquisado mais constantemente no âmbito da língua inglesa, sua aplicação também é possível de ocorrer em outras línguas e em outros contextos.

Panoramante, o autor traz em sua obra considerações teórico-conceituais sobre o ensino pautado no método TBLT, um modelo para o TBLT, exemplos, considerações sobre um possível ementário em relação ao método em estudo e uma sequência didático-pedagógica com vistas à aplicabilidade de do mesmo.

No cerne desse método, está a Tarefa, que, para o autor, consiste em um trabalho que envolve os alunos em compreender, produzir e interagir com a língua alvo enquanto sua atenção está focada principalmente no sentido e não na forma. A Tarefa deve conter também uma impressão de completude, sendo possível de existir enquanto ato comunicativo sem outro apoio próprio.



Além disso, a Tarefa é um plano de trabalho que requer do aluno o processamento da linguagem de forma pragmática, com o objetivo de atingir um resultado que possa ser avaliado em no sentido de se compreender se o conteúdo foi veiculado de forma correta ou apropriada. Por isso, ela tanto requer que a atenção seja, primeiramente, voltada ao sentido quanto que sejam utilizados os próprios recursos linguísticos do aluno, embora a elaboração da Tarefa possa predispor-lo a escolher algumas formas em particular da linguagem. Uma tarefa pretende um resultado linguístico que se assemelhe, direta ou indiretamente, a outras atividades linguísticas, uma Tarefa pode exercitar conhecimentos produtivos ou passivos, habilidades escritas ou orais e vários outros processos cognitivos.

Exaustivamente, Nunan tenta trazer uma definição para o termo Tarefa que se encaixe em seus pleitos no sentido de atrelá-los aos seus propósitos quando da questão de aquisição de Língua Estrangeira.

É possível verificar, também, que o autor traz, em sua discussão, a Tarefa como parte do trabalho em sala de aula, que envolva os alunos na compreensão, manipulação, produção e interação na língua-alvo, enquanto sua atenção esteja focada na mobilização de conhecimento gramatical para que se expresse significado, no qual a intenção seja transmitir significado ao invés de manipular forma ou matéria linguística de forma pura. A Tarefa deve, também, significar completude, sendo apta para se colocar à frente de forma autônoma como um ato comunicativo em seu próprio direito, tendo início, meio e fim.

Enquanto essas definições variam, de alguma forma, todas acentuam o fato de que tarefas pedagógicas envolvem linguagem comunicativa em uso em que a atenção do usuário esteja focada no significado ao invés da forma gramatical. Isso não significa que a forma não seja importante. Para o autor, forma e conteúdo, contexto imediato de comunicação e recursos linguísticos envolvidos no ato comunicativo estão altamente interligados e são igualmente importantes para o momento da interação e da aquisição em termos linguísticos

O autor, acredita, sobretudo, que, embora o eixo linguístico seja igualmente importante no processo de aquisição da linguagem, é de suma importância que este tenha referências no mundo real para a materialização de um aprendizado eficaz nesse sentido.

Para iniciar sua discussão, Nunan recorre a Wilkins (1976), para explicar como se devem estabelecer as primeiras aproximações com o método em apreço. Assim, para ele, devem ser ensinadas diferentes partes da linguagem separadamente, e paulatinamente, a fim de que a aquisição seja um processo de acumulação gradual até a estrutura inteira da linguagem ser construída.

Sendo assim, análises prévias e fragmentadas da linguagem, sendo essa um conjunto de elementos distintos, que, integradamente, são necessários e se completam, ou seja, uma abordagem sintética, seria supérflua.

Dadas todas essas teorizações e conceituações sobre o conceito de Tarefa, apresenta-se um esquema para o ensino de LE a partir do método TLBT.

A partir de um macronível, “mundo real – tarefas-alvo”, o autor define e delinea outros níveis de aprofundamento do método: tarefas de forma ensaiada e ativação das tarefas englobadas dentro de “tarefas pedagógicas” e exercícios gramaticais ou linguísticos e atividades comunicativas em “habilitando competências”.

A partir desse mapeamento, o autor leva a efeito o aspecto prático do método. Na categoria “mundo real”, o autor, como sugestão, declara que se deve simular uma situação mais ou menos similar a esta: ligar para a companhia aérea e reconfirmar sua reserva. Além disso, é importante que outros detalhes sejam verificados, como horário do desembarque, bem como quando se deve chegar no aeroporto.

Posteriormente, no nível de ativação da Tarefa, três pessoas devem interagir juntas. Estas estão em um barco que está afundando e devem nadar até a ilha mais próxima. Elas têm um *container* à prova de água com a capacidade de carregar vinte quilos e devem, democraticamente e da forma mais inteligente, escolher os itens mais relevantes para serem inseridos em tal container, sendo que, no barco, os utensílios ultrapassam os cinquenta quilos.

Sugestões como as supracitadas são fundamentais quando da prática do método aventado e sinalizam, além da importância, situações reais de comunicação e, a partir dessas, há a aquisição de léxicos específicos, bem como de estruturas e de conhecimento cultural voltado para determinadas áreas: uma em um aeroporto e outra em uma condição de afogamento em alto mar. Mesmo sendo meras sugestões, tais práticas podem e devem, a partir do TBLT, envolver outras situações e esferas.

Em “habilitando competências”, há a incursão a áreas diferenciadas para o estudo do léxico. Por exemplo, em filmes, há vários gêneros: terror, comédia, drama, suspense, ação, enfim. Estuda-se a categoria filmes e, especificamente, vocabulários pertencentes a cada categoria.

Outros exemplos de tarefas são exibidos posteriormente. Acredita-se que, com a imersão em tais modelos, o aluno, a partir de uma situação real de comunicação, está sendo condicionado a adquirir a língua não só do ponto de vista linguístico-gramatical, mas sim a partir de uma perspectiva sócio-interacionista e cultural.

Para tanto, o autor dá algumas sugestões, que assim consistem: olhar em um mapa, sendo que se está em um hotel. Pedir ao parceiro caminhos de se chegar ao banco; ao estar em uma festa, pede-se ao colega como chegar lá a partir da escola em que estudam; quando se está em uma loja, verificam-se e comparam-se preços das roupas, analisando-se quais compensam a serem levadas, tendo em vista o preço e o modelo; ouvir no rádio ou na TV a agenda cultural da cidade e, junto com três amigos, listar os filmes e shows, observando quanto eles custam, de forma a decidir aonde ir; apresentar o

amigo a três pessoas. Tais procedimentos, embora, à primeira vista, deixem entrever certa inutilidade, detêm, por trás de si, objetivos muito bem definidos. A partir destes, é possível socializar-se, comparar, levar a cabo reflexões, todos eles contextualizados em situações de aprendizagem de LE.

No entanto, esses procedimentos não são e nem devem ser abordados à revelia. É nesse sentido que o papel do professor é fundamental, pois é esse o sujeito que será responsável, analisadas as necessidades de cada aluno, a lhe indicar possíveis tarefas a serem realizadas, de acordo com o contexto e com o momento peculiar de cada um. É de fundamental importante frisar, no método TBLT, a presença do professor como mediador fundamental na distribuição e na orientação das decisões a serem tomadas, a partir de análises diagnósticas etc.

Em uma sequência didático-pedagógica, o autor sistematiza os métodos e procedimentos a serem seguidos e que estão em consonância com o método. Basicamente, assim o autor a configura em bases e procedimentos comuns. Tem-se, aí: ativação da schemata ativação do conhecimento de mundo do aluno; prática controlada contextualizada prática baseada no conhecimento de mundo do aluno; trabalho com habilidades “receptivas” apresentação do contexto situacional; foco na forma análise da forma (tanto lexical quanto gramatical); prática menos controlada prática incorporada aos novos itens aprendidos e, por fim, a Tarefa que consistiria na produção de língua em um contexto propositado.

Todos os métodos e procedimentos apresentados, neste livro, de alguma forma ou de outra, visam à independência e à autonomia dos alunos no momento de aquisição de LE, a partir de práticas bem definidas e orientadas por esquemas que tenham em vista um aprendizado eficaz e profícuo de língua estrangeira, não se deixando perder de mente a Tarefa, aliada a condições reais e situacionais da língua, como elemento fundamental para os processos interacionais e cognitivos envolvidos nos processos de aquisição de língua.

#### 11. PENNYCOOK, A. *Global Englishes and Transcultural Flows*. New York: Routledge, 2007.

O livro “Global Englishes and transcultural flows”, de Alastair Pennycook, discute a relação da cultura e de seus possíveis fluxos. A obra, de certa forma, é resultado de realizações pessoais do autor, que, ao participar de um seminário sobre o hip-hop no mundo, na Universidade de Tecnologia de Sydney, Austrália, teve sua atenção chamada. Muitas questões podem ser retiradas a partir da leitura deste livro, dentre as quais cita-se a velocidade com que as informações são transmitidas globalmente, bem como acontecimentos locais, regionais e mundiais, estudos culturais, materialidade cultural e semiótica da cultura na relação cultura-linguagem.

A globalização, atualmente, interliga o homem numa constante interface, em que o mesmo, a partir dos meios de comunicação advindos da era tecnológica, TV, rádio, celular e internet, pode estar conectado ao mundo inteiro a partir de poucos

instantes. Outro ponto crucial aventando pelo autor é sobre a importância da língua inglesa e como essa está se espalhando pelo mundo inteiro. Além da língua inglesa, junto, com ela, vem a cultura hip-hop, em que ambas são alteradas, desenvolvidas, reinterpretadas e recuperadas de formas distintas das originais.

O livro em apreço merece destaque devido à profundidade e à clareza a despeito dos assuntos abordados. Baseando-se em teorias da performatividade e da transculturação, o autor traz uma nova perspectiva para os debates sobre a relação entre práticas globais e culturais. Sua notável análise sobre a cultura hip-hop internacional, em especial, oferece uma janela sobre uma ampla gama de temas contemporâneos, incluindo a globalização, os vários tipos de inglês no mundo, identidade, cultura popular e o imperialismo linguístico. Escrito com eloquência e estilo, o livro é uma leitura obrigatória para educadores da lingüística aplicada, e pesquisadores dos estudos culturais.

Assim, o ponto crucial explorado por este livro é a relação entre um “tipos de inglês no mundo”, a disseminação e o uso de diversas formas da língua inglesa dentro do processo de globalização e fluxos transculturais, isto é, os movimentos, as mudanças e os novos usos das formas de cultura em contextos díspares.

Este amplo estudo foca nos tipos de inglês e como estes estão embebidos em outros contextos linguísticos, incluindo os do leste e oeste da África, Austrália e ilhas do Pacífico. A partir das teorias transgressivas e performativas, o autor lança um olhar para como o inglês mundial (os vários tipos de inglês), fluxos transculturais e a pedagogia estão conectados de modo que nos obrigue a repensar a linguagem e cultura dentro do mundo contemporâneo.

O mesmo é um estudo excitante, provocativo e reflexivo dos fluxos transnacionais do hip-hop e de suas implicações para a lingüística aplicada em suas perspectivas teóricas e práticas, combinando debates teóricos atualizados, com uma riqueza de dados originais e análises de textos detalhadas. Escrito com clareza e com foco determinados, o livro faz uma contribuição inovadora não só para os estudiosos do transnacionalismo na interface da lingüística e dos estudos culturais, mas fornece um livro acessível a estudantes e leitores interessados na área de uma forma geral.

Com a linguagem do hip-hop e inglês entrelaçados de formas novas e criativas, Pennycook, argumenta que o uso do inglês torna-se não apenas uma mera imitação, mas faz parte de uma subcultura localizada em várias partes do mundo: hip-hop funciona como um código global e, simultaneamente, demonstra e cria um senso de localização, de modo a garantir e agenciar identidades e culturas.

Sendo assim, percorrendo essas perspectivas, o autor se questiona que, por um lado, têm-se muitas lutas e debates sobre o inglês. Como o inglês é relacionado às formas de manifestação cultural? Será que sua propagação global faz com que o inglês seja uma língua neutra, ou premissas culturais e contextuais dos vários sujeitos que se valem da língua inglesa de alguma forma perpassam tal neutralidade? A propagação do inglês se configura como uma homogeneização gradual do mundo? O mundo está ficando menor ou o inglês faz parte da maior diversificação e heterogeneização do mundo? Como e por que um conjunto de práticas culturais, tais como o hip-hop, se expande mundo a fora?

Então, dadas essas discussões, o autor traz a luz algumas teses básicas, a ponto de afirmar que o hip-hop é um conjunto de práticas culturais internacional. Por exemplo, o hip-hop no Japão ou em qualquer outro país no mundo tem suas próprias singularidades, mas, mesmo a despeito de tais, existe uma base comum idiossincrática e cultural entre o hip-hop no cenário mundial. O que garante que haja uma identidade peculiar a cada cultura envolvida nesse processo é o fato de pavimentar, no imaginário de DJs, MCS, dançarinos e artistas urbanos, ideologias que se diferenciam, justamente pelo fato do retorno cultural e social se configurar distintamente em cada nação.

Ao cunhar o termo “global englishes”, o autor tem por objetivo localizar a propagação e o uso do inglês dentro de teorias críticas da globalização. Para ele, o inglês está intimamente atrelado ao processo da globalização, mais especificamente, a uma visão complexa de globalização, em que questões como poder, dominação, resistência, mudanças comportamentais e apropriação de novos conhecimentos estão envolvidas.

Discutidas a questão do hip-hop enquanto produto e materialidade cultural na sua relação com a língua inglesa e sobre a força de propagação da mesma, o autor dá início a algumas reflexões que se voltam para o âmbito da língua inglesa enquanto língua que interliga o mundo. Assim, pode-se considerar a língua inglesa como um código universal e global, e que está presente, no mais das vezes, em quase todos os países do mundo, seja devido ou às multinacionais e outras corporações ou aos empréstimos linguísticos que são adquiridos pelas línguas por causa do grande intercâmbio cultural que se estabelece no mundo. Deve-se, também, levar em consideração o fato de que a mídia com o seu poder de manipulação e de rapidez na transmissão das informações, dos acontecimentos e dos marcos, ajuda a propagar no contexto mundial traços culturais a língua inglesa, que, por motivos de força maior, acaba se envolvendo nessa dinâmica.

Além disso, devido à língua inglesa ter se institucionalizado mundialmente como a língua mais falada, ou seja, devido ao seu caráter universal, tem-se exigido o conhecimento desta para estar realmente conectado ao mundo – seja para ingresso em empresas ou como motivo de ascensão profissional. É no eixo desse fato que a procura pela língua inglesa tem-se tornado esmagadora. Não saber inglês tornou-se fator de segregação. Aquele que não tem um domínio mínimo, a depender dos propósitos que se tenha em mente, acaba sendo sumariamente marginalizado nesse contexto.

É ligar a TV, ir à rua e ver os slogans, em uma reunião, que se vê, de alguma forma, a língua inglesa presente, seja por meio de jargões, seja por vias linguísticas. Além disso, não apenas na linguagem é manifesta um comportamento linguístico, mas tal comportamento, também, é cultural. Ou seja, não é apenas pela linguagem que se tem uma manifestação da língua inglesa, mas culturalmente vislumbram-se certos comportamentos que também são tomados por empréstimo. Como exemplo, podemos nos referir à cultura *fast-food*. Pela internet ou mesmo pelo telefone, em muitas cidades de vários países, pode-se comprar sem sair de casa, sendo que o serviço de *delivery* vai entregar o produto adquirido em poucos instantes.

Assim, em face disso, é possível declarar que o mundo tornou-se uma “aldeia global”, altamente complexa e interligada. Se acontecer um crime bárbaro lá na Ásia,

por exemplo, basta ligar o computador e acessar a *internet* ou assistir a um jornal internacional ou mesmo local que se terá conhecimento desse fato. É nesse limiar que a língua inglesa tem sido engessada mundo a fora.

Assim, justamente por tal livro referendar questões tão fundamentais relacionadas à língua inglesa – a cultura, como já citada aqui, Pennycook incursiona a discussão a métodos de ensino e abordagens. O livro, pois, dispõe de um caráter transdisciplinar e comprometedor.

No que tange a métodos de abordagem de ensino, o autor, obviamente, dá ênfase às questões culturais. Para ele, aprender uma língua – nesse caso a inglesa, não é apenas aprender suas formas linguísticas e formais, mas sim aprender sua história e cultura.

**12. RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. (Ed.). *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.**

O livro *Methodology in Language Teaching - An Anthology of Current Practice*, organizado por Jack C. Richards e Willy A. Renadya, oferece uma visão global das atuais perspectivas metodológicas de ensino de inglês como língua estrangeira. Dividido em várias seções, a obra recobre todos os sistemas e habilidades, bem como outras áreas tais como a dinâmica da sala de aula e planejamento de aula.

Cada seção inclui diversos artigos de personalidades influentes no ensino de língua inglesa como língua estrangeira – EFL – *English as a Foreign Language*, sendo que cada uma delas começa com uma introdução ao tema e uma breve apresentação dos autores. Quase todos os artigos são seguidos por uma extensa bibliografia que indica a partir de que autores e perspectivas teóricas os articulistas são orientados.

É possível de verificar um traço em comum entre os artigos: eles sugerem que a gramática é ensinada de forma extensa, muitas vezes à custa de outras habilidades essenciais e sistemas, como, por exemplo, habilidades comunicativas, situacionais, contextuais etc. O livro destina-se a professores, estudiosos e a profissionais envolvidos no processo de aquisição de uma segunda língua.

No artigo intitulado *English Language Teaching in the “Post-Method” Era*, Douglas Brown apresenta doze princípios acerca dessa dinâmica. Os doze princípios são esboçados, e assim se configuram: *automatismo*, um

eficiente aprendizado de língua estrangeira, envolve um movimento oportuno de poucas formas da linguagem, ou seja, a eleição de um método que esteja pautado por perspectivas unívocas ou que sejam estritas demais tendem a levar a um automatismo e impedem de que haja uma gradação sistemática de aquisição de conhecimento linguístico.

Outro princípio é o *aprendizado significativo* que, para Brown, guiará os aprendizes a uma retenção de conhecimento a longo prazo ao invés de as informações serem retidas temporariamente. Um entre muitos exemplos do “aprendizado significativo” é encontrar no conteúdo específico estratégias para ensinar a língua-alvo.

Outro, é a *antecipação da expectativa*. Os seres humanos são, universalmente, direcionados a agir ou a se comportar, por antecipação de partes da expectativa – tangível ou intangível, a longo ou a curto prazo, que advirá como resultado de um comportamento. Muito embora o conhecimento adquirido a longo prazo seja mais adequado, e mais possível de propiciar um aprendizado mais sólido, o poder da recompensa imediata ou aquisição de conhecimento específico imediato no âmbito da aprendizagem é inegável. Uma das tarefas do professor é criar oportunidades para que os alunos, gradativamente, sejam despertados a aprender, tornando as aulas, dessa forma, mais interessantes.

*Motivação intrínseca*: às vezes, tal motivação é dependente de uma motivação extrínseca e que extrapola o eixo interno imediato. No entanto, uma categoria mais potente de recompensa é aquela que está intrinsecamente conduzida dentro daquele que aprende. Quando o comportamento advém das necessidades, desejos dentro deles mesmos – alunos, nesse caso, ou seja, os sujeitos envolvidos no processo de aquisição da língua, o comportamento por si só tem o potencial de ser auto compensador. Em determinados contextos, expectativas administradas externamente são desnecessárias. Os alunos estão mais propensos a manter o comportamento além da presença imediata dos professores, pais e outros responsáveis.

Em *investimento estratégico*, um domínio bem sucedido da segunda língua será, em grande medida, o resultado do próprio investimento pessoal do estudante, de tempo, esforço e atenção à segunda língua, de uma bateria individualizada de estratégias, a fim de compreender e produzir linguagem.

Em outra categoria, *eco language*, ecos de linguagem, Brown declara que assim como os seres humanos aprendem a usar uma segunda língua, eles desenvolvem um novo modo de pensar, sentir e agir – como se fosse uma segunda identidade linguística. Os novos *ecos de linguagem*, entrelaçados com a segunda língua, podem facilmente criar dentro do aluno um senso de fragilidade, defesa e um aumento de sensibilidade.

Em *self confidece*, tem-se, aí, um êxito eventual que os alunos atingem em uma tarefa. É um fator parcialmente advindo de suas crenças, e eles, de fato, são totalmente capazes de realizá-la. Auto-estima, pelo menos uma auto-estima global, encontra-se nas raízes do propósito do objetivo.

Em *risk taking*, “correr risco ou arriscar-se”, entende-se que os riscos inerentes ao processo de aprendizagem são ocorrências normais e que os aprendizes deve entendê-los como episódios naturais do processo de aprendizagem. De acordo com ou autor, os alunos devem ter em mente que tal processo funciona como um jogo, e os envolvidos nesse jogo devem se posicionar como jogadores de um jogo de azar, de modo a tentar produzir e interpretar a língua-alvo, que está um pouco além do que a sua certeza acredita que esteja. Em outras palavras, o aprendiz da língua deve ter em mente que, embora talvez esteja circunstanciado a algumas crenças, os princípios e os comportamentos que regem a segunda língua vão para além daquilo que é factual.

Assim, para corroborar esse pressuposto, o autor apresenta outra categoria, *the language-culture connection*, “a conexão língua e cultura”, a qual afirma que sempre que você ensina um idioma, você também ensina um complexo sistema de costumes culturais, valores, modos de pensar, sentir e agir. Ou seja, não basta pensar que aprender uma língua consiste apenas em ensinar regras gramaticais, nomenclaturas e parâmetros gramaticais singulares da língua em foco. Para além disso, o ato de ensinar outro idioma envolve fatores sociais, culturais, e, em nível linguístico, pragmáticos, semânticos e discursivos, os quais, igualmente importantes, sinalizam para um aprendizado mais profícuo e com resultados mais bem sucedidos, quando do processo de ensino-aprendizagem de L2 ou LE.

Então, para provar que as raízes linguísticas da língua-mãe influenciam no processo de aprendizagem da língua alvo, o autor cunha outro termo *the native language effect*, que, para ele, significa uma espécie de modelo e de padrão a ser seguido – modelo e padrão da língua mãe, seja gramatical, lexical, pragmático, cultural ou discursivo, de modo que o aluno, no processo de aquisição de LE, valer-se-á destes como de forma analógica (simular na língua-alvo o que é passível de ocorrer na língua mãe), o que pode prejudicar no aprendizado da L2. No entanto, essas interferências, dependendo do contexto, podem ser significativas.

Em “interlíngua”, os aprendizes de uma segunda língua tendem a passar por um processo de desenvolvimento sistemático ou quase sistemático, à medida que avançam a um patamar específico na língua-alvo. O sucesso no processo de desenvolvimento interlingual é, parcialmente, um fator de resposta de outros. Assim, os professores, no âmbito da sala de aula, podem prover essa resposta, mas, sobretudo, podem ajudar os alunos a gerar tal resposta para além das paredes da sala de aula.

E, por fim, aborda-se a *competência comunicativa*. Dada tal competência, o objetivo da aula de língua é aquilo que se aprende no contexto que aponta na direção de todos os seus componentes: organizacional, pragmático, estratégico e psicomotor. Os objetivos comunicativos são melhores alcançados, dando-se a atenção devida à linguagem em uso, e não apenas a sua superestrutura, à fluência e não apenas à precisão, e, também, à



linguagem autêntica e seus possíveis contextos, de modo que os estudantes possam aplicar o aprendizado adquirido em sala de aula não de forma ensaiada, mas sim de forma fluente e em situações reais de interação.

Outro aspecto importante, discutido pelo autor, e de fundamental relevância para o processo de ensino-aprendizagem de L2, é levar em consideração a situação de cada um frente à determinada língua. Ou seja, é papel das instâncias pedagógicas estar preparadas para a acolhida dos estudantes. Esse princípio é muito bem delineado em termos curriculares, presentes no processo de aquisição de L2.

Assim, a primeira fase do diagnóstico da “didática das línguas” começa com planos curriculares e continua como um processo de monitoramento contínuo na sala de aula. Os programas de língua aclamam para um estudo inicial do que Richards (1990) chama de *necessidades situacionais* ou o contexto de ensino. As *necessidades situacionais* devem levar em consideração o país da instituição de ensino de dada língua, o retorno social e educacional dos estudantes, os propósitos específicos de cada um e os contrastes institucionais que são impostos em um currículo.

Alguns dos dozes princípios citados anteriormente entram em jogo nas necessidades situacionais isoladas. Dentre os questionamentos feitos pelo autor, eis alguns de suma importância para a compreensão do tema em voga: *“a proficiência na língua é percebida pelos estudantes como uma motivação intrínseca? Em que proporções a língua em questão envolverá os alunos na luta com uma nova identidade e, por isso, implicará a linguagem um ego controverso? Qual a relação entre a língua-alvo e a cultura nativa dos estudantes?”*

No que tange à segunda fase, o desenvolvimento curricular é tipificado pela especificação linguística, às vezes chamada de comunicativa, no que diz respeito à necessidade de aprendizado da língua estrangeira. Dito de outra forma, tudo está relacionado às formas e às funções da língua, as quais devem ser programadas no decorrer do curso de estudo. Nessa perspectiva, certos princípios de ensino-aprendizagem informam as escolhas dos estudantes envolvidos nesse processo, os quais, para o autor, sinalizam mais ou menos para os seguintes aspectos: “em que medida os contrastes da língua nativa e da língua-alvo são importantes a ponto de serem considerados? Como os projetos de sistematicidade e de variação no processo interlingual deveriam provocar efeitos na dinâmica curricular? O que estudos de análises contrastivas, interlinguísticas e de competências comunicativas declaram sobre sequências de formas e funções linguísticas em um currículo, ou como essas são trabalhadas e esboçadas dentro de contextos institucionais?”

Nesse sentido, é facilmente visível a preocupação dos teóricos da área de aquisição de língua estrangeira no tocante às políticas, tanto no plano curricular, quanto no plano prático e real. Tal preocupação incide, sobretudo, em formas e em métodos que sinalizem para um aprendizado eficaz na aquisição de LE. Tudo é planejado, desde o contexto de aprendizagem, o

material didático a ser utilizado, os métodos de ensino, sempre levando em consideração as necessidades e carências dos sujeitos envolvidos nessa dinâmica. Além disso, é constante a recorrência a princípios de uma linguística cognitiva e interacional, de modo que os estudantes aprendam a partir do desenvolvimento de habilidades enunciativas, a partir de situações reais, sem deixar de perder de vista, claro, os aspectos mais gramaticais e linguísticos. Na verdade, o que se preconiza, indubitavelmente, é o fato de aliar tais nomenclaturas gramaticais, que são de um nível mais micro, a contextos e a situações que fomentassem a utilização da LE de forma corrente, de modo que, empiricamente, a partir da exposição dos alunos a tais situações, os mesmos estivessem adquirindo e se engajando em uma política linguística diferenciada, com aspectos contextuais e culturais parcialmente ou muito distantes de sua realidade, cultura e língua.

Sobre a situação do TESOL *Teachers of English to Speakers of other Languages* – Professores de inglês para falantes de outras línguas, a mesma está moldada de vários modos, mas a questão fulcral é “como a natureza do ensino de línguas é conceitualizada”. O ensino de línguas pode ser concebido de várias formas, como, por exemplo, uma ciência, uma tecnologia, uma arte, enfim. Diferentes visões do ensino de língua conduzem tanto a outras, distintas, quanto às habilidades essenciais de ensino, e a diferentes abordagens para a preparação dos professores.

Em síntese, o livro em apreço, por constar de diversos artigos, percebe-se uma tônica em comum entre eles no que tange ao ensino de língua estrangeira, especificamente o ensino de língua inglesa como segunda língua.

Assim, tem-se toda uma preocupação e uma política voltada a todas as questões envolvidas no ensino de línguas como L2. Existe toda uma postura e uma política curricular que caminha a passos iguais. É de suma importância, além desse aspecto, pontuar outros: a universalização dessas políticas quando do ensino de inglês como segunda língua; os níveis que são abarcados pelos pesquisadores – o ensino de língua inglesa para crianças, para pessoas mais velhas, bem como a preparação destes para uma proficiência nessa língua; a integração das várias habilidades que podem ser absorvidas desse processo, como o fato de ouvir, falar, escrever, enfim, se comunicar, e, sobretudo, compreender em/na língua estrangeira.

Portanto, é importante frisar que, para a integração dessas habilidades, é necessário que não se fade em um ensino que aborda apenas nomenclatura e aspectos gramaticais, mas sim não perder de vista os aspectos sociais, culturais e ideológicos são constitutivos e constituintes da/na linguagem humana e que são inerentes a qualquer língua e a qualquer contexto que tenha identidade e nódoas culturais próprias.

Então, para assegurar que, de fato, isso ocorra, os autores do livro sempre apontam para, além do “como ensinar”, o “ensinar para quem, para quê e por que se ensina o que ensina”. Acredita-se que esse eixo seja fundamental para a dinâmica de ensino de línguas. Assim, o livro, rigorosamente, traz

métodos de abordagens históricas do ensino de língua, parcialmente citados anteriormente, sempre levando em conta a dialogia que atravessa tal fato.

É, então, devido a olhares mais tímidos e singelos – o material que se usa em sala, a formação profissional do professor, a postura pedagógica das instituições que oferecem o serviço de ensino de língua estrangeira, as abordagens teórico-metodológicas, até questões mais relevantes – como o resultado do aprendizado, e por fim, para que é útil aprender uma determinada língua, que o processo de ensino-aprendizagem de línguas se solidifica e vem apresentando poucas falhas e obtendo êxito nesse pleito de ensinar-aprender.

13. SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

## **APRESENTAÇÃO**

O livro *Compreendendo a Leitura* de Frank Smith aborda temáticas sobre o aprendizado da leitura a fim de que os educadores, em geral, possam compreender de que forma o ser humano pode se inserir no mundo da leitura, desmistificando o caráter massivo e fora de contexto que se utiliza para realizar este aprendizado.

O objetivo do autor é o de trazer à luz os aspectos fundamentais do ato humano da leitura, linguísticos, fisiológicos, psicológicos e sociais e, sobre o que está envolvido no aprendizado da leitura.

### ***CAPÍTULO I - CONHECIMENTO E COMPREENSÃO***

O Conhecimento e Compreensão são classificados como a base da leitura e do aprendizado. A compreensão classifica-se como o fator que relaciona os aspectos relevantes do mundo à nossa volta e tem-se o aprendizado como a modificação do que já sabemos, como uma consequência de nossas interações com o mundo.

Nesse sentido, é que o armazenamento das informações no cérebro pode ser de conhecimento prévio, informação não visual, que possibilita extrair sentido da informação visual, leitura. A memória, examinada a longo prazo, é fonte permanente de compreensão do mundo.

## **ESTRUTURA COGNITIVA**

Em contextos mais gerais, esta base do entendimento é também chamada, pelos psicólogos, de estrutura cognitiva. O termo é adequado, porque “cognitivo” significa “conhecimento” e “estrutura” implica organização - uma organização de conhecimento.

## **TEORIA DO MUNDO EM NOSSAS CABEÇAS**

Quando se trata da Teoria do Mundo em Nossas Cabeças, o autor comenta que podemos extrair sentido do mundo, devido à interpretação de nossas interações com o mundo, à luz de nossa teoria. A compreensão é mais do que o entendimento sobre as circunstâncias nas quais estamos; é o modo pelo qual aprendemos.

O aprendizado é mais resultado da compreensão do que sua causa. Aprender a ler é, literalmente, uma questão de “entender a leitura”.

## **ESTRUTURA DO CONHECIMENTO**

É um sistema, e os sistemas de informações possuem três componentes básicos – um conjunto de categorias, algumas regras para a especificação de relações das categorias, e uma rede de inter-relações entre as categorias.

## **CATEGORIAS**

Compor categorias significa a capacidade de tratar alguns objetos ou eventos como iguais, ainda que diferentes de objetos ou eventos. A base para a sobrevivência e aprendizado é a capacidade para ignorar muitas diferenças potenciais. Conforme o autor, o cérebro necessita de categorias a fim de tomar decisões, categorias que envolvem não somente visões e sons, mas paladares, odores, sentimentos e sensações, bem como muitos tipos de eventos, padrões e relacionamentos.

No entanto, as categorias por si mesmas não são o suficiente, cada categoria deve ter pelo menos, um *conjunto de regras*, uma especificação que determina se um objeto (ou um evento) pertence àquela categoria. Algumas vezes, uma única categoria pode possuir mais do que um conjunto de regras – podemos distinguir um objeto como uma cebola, por sua aparência, odor ou gosto.

## **INTER-RELAÇÕES DAS CATEGORIAS**

Segundo o autor, muitas inter-relações cognitivas pertencem ao sistema de linguagem. Um conjunto complexo de inter-relações é chamado de sintaxe, cujas regras determinam como os elementos da linguagem devem estar relacionados uns aos outros na fala ou escrita.

Outro conjunto de inter-relações é chamado de semântica, que envolve a maneira como a linguagem está relacionada ao mundo em geral (ou melhor, à percepção do mundo). A riqueza semântica das palavras determina, até certo ponto, a complexidade com que percebemos o mundo.

O conhecimento da linguagem também deve incluir uma compreensão extensiva sobre as maneiras convencionais nas quais a linguagem e outros sistemas de comunicação são utilizados em ocasiões particulares, algumas vezes chamado de “pragmático” ou “semiótico”.

Desse modo, muitos conjuntos de relações cognitivas importantes são representações mentais de lugares e cenas. Nossas cabeças contêm representações extensivas de padrões ou regularidades mais gerais, que ocorrem em nossa experiência. Estas representações são chamadas de esquemas. A maioria de nós possui um esquema “genérico” complexo para como as salas de aula são formadas, por exemplo. Podemos reconhecer e extrair sentido de salas de aula que jamais vimos antes, simplesmente porque contêm arranjos familiares de elementos também familiares.

Os leitores desenvolvem e necessitam de um grande número de esquemas espacialmente organizados, relacionados ao modo pelo qual os livros e outros tipos de texto escritos estão organizados. Entre esses esquemas estão aqueles de gêneros específicos – os jornais não são expostos do mesmo modo que livros, revistas e romances etc.

A aparência e organização de um livro ou de um jornal podem variar consideravelmente de uma comunidade ou cultura para outra, e seus esquemas nos devem ser conhecidos a fim de fazerem sentido. Outras regras convencionais de estrutura de discurso escrito incluem a organização em parágrafos, capítulos ou seções,

com títulos e outras espécies de cabeçalhos, que os leitores, bem como escritores, devem observar e esperar.

O autor alerta para o fato de que o conhecimento de esquemas relevantes é essencial, se desejamos ler qualquer espécie de texto com compreensão.

Nesse caso, a estrutura cognitiva é dinâmica, pois está o tempo todo sendo aumentada, mudada e ampliada quando ao extrair sentido do mundo, pode-se interagir com ele, combinando elementos, imaginando, prevendo e a previsão pode ser a base da compreensão do mundo, o entendimento da linguagem e da escrita. A leitura depende da previsão.

Nesse contexto, nota-se que para a necessidade de previsão são postas três justificativas, primeiro: a nossa posição no mundo muda constantemente, o que nos obriga a fazer previsões; segunda: existe no mundo uma ambiguidade de modos de interpretação sobre muitas coisas e isso nos obriga a eliminar possibilidades; a última razão diz respeito a existirem demasiadas alternativas a partir das quais escolher. O cérebro necessita de tempo para tomar suas decisões sobre o que os olhos estão olhando e o tempo necessário depende do número de alternativas apresentadas.

Nesse ínterim, a previsão é o núcleo da leitura. Todos os esquemas, *scripts* e cenários, que temos em nossas cabeças, possibilitam-nos prever quando lemos, e, assim, compreender, experimentar e desfrutar do que lemos. A previsão traz um significado potencial para os textos, reduz a ambiguidade e elimina, de antemão, alternativas irrelevantes.

A compreensão e a previsão podem ser interligadas, pois, a previsão significa fazermos perguntas, e compreensão significa sermos capazes de responder a algumas das questões formuladas.

## **PENSAMENTO E META-PENSAMENTO**

O autor comenta que o pensamento é a operação normal da teoria do mundo, e não deve ser considerado como um conjunto de processos especializados, que estão superpostos à organização do conhecimento, à teoria do mundo na mente. O pensamento não é uma faculdade distinta ou um conjunto de habilidades diferentes da compreensão, previsão ou imaginação.

O fluxo de pensamento é impulsionado por nossas intenções e expectativas, orientado pela experiência consequente. É criativo e construtivo, não passivo e reativo. Todos os vários aspectos de pensamento que a linguagem distingue podem ser vistos como a manipulação das relações cognitivas.

Dessa forma, o raciocínio geralmente refere-se a relações dentro de uma série de afirmações ou estado de coisas: o modo como uma coisa segue-se à outra. A Inferência envolve relações entre afirmações ou estado de coisas particulares e circunstâncias mais gerais, e solução de problemas relaciona estados de coisas existentes a estados desejados. Classificação, categorização, formação de conceito, e outras manifestações do que é, algumas vezes, chamado de pensamento de ordem superior ou abstrato, que impõem e examinam relações entre afirmações ou estados das coisas.

O cérebro não está fazendo coisas diferentes quando raciocinamos, extraímos inferências ou solucionamos problemas: estas ações somente parecem diferentes devido ao contexto no qual são realizadas ou às consequências de as colocarmos em prática.

## **ALGUMAS CONDIÇÕES PARA O PENSAMENTO**

A primeira trata da necessidade de conhecimento prévio, a segunda é a disposição, o pensamento crítico e a terceira é a autoridade para fazê-lo, pela capacidade de desafiar o pensamento convencional ou a opinião de outras pessoas.

## ***CAPÍTULO II LINGUAGEM: FALADA E ESCRITA***

Neste capítulo, o autor traz o conceito sobre linguagem, esta, segundo ele, é parte substancial da teoria do mundo de qualquer ser humano e, por isto, exerce um papel central na leitura.

### **DOIS ASPECTOS DA LINGUAGEM**

Para melhor compreensão, podem ser identificados dois aspectos da linguagem: *estrutura aparente e estrutura profunda*. As características observáveis da linguagem, que existem no mundo à nossa volta, podem ser chamadas de **estrutura aparente**. É a parte da linguagem acessível ao cérebro através dos ouvidos e dos olhos. A estrutura aparente é a “informação visual” da linguagem escrita, mas também a parte da linguagem falada. Todavia, existe uma parte da linguagem que não pode ser nem diretamente observada nem medida, e esta parte é o significado. Em contraste à estrutura aparente, o significado da linguagem, seja falada ou escrita, pode ser chamado de **estrutura profunda**.

É importante notar que a distinção entre a *estrutura aparente* e a *estrutura profunda* da linguagem é determinante para o entendimento da leitura, por uma simples razão: os dois aspectos da linguagem estão separados por uma lacuna.

Nesse caso, se existe esta lacuna entre a estrutura aparente e a profunda, como, em primeiro lugar, compreendemos a linguagem? A questão apresenta uma relevância considerável para a leitura, porque, se o significado não é imediata e claramente dado pela estrutura aparente da fala, então não faz sentido esperar-se que um leitor “decodifique” a linguagem escrita em fala, a fim de ocorrer à compreensão.

A linguagem falada não é compreendida pela “decodificação” dos sons, mas pela atribuição de significados às palavras. Ler em voz alta não é uma questão de se decodificar a estrutura aparente da escrita para a estrutura aparente falada, e também deve ser mediada pelo significado. E, para a leitura silenciosa, tentativas para se compreender através da fala subvocal podem ser desnecessárias. A leitura oral é mais complexa e difícil do que a leitura silenciosa.

### **O PROBLEMA COM AS PALAVRAS**

Se a linguagem é compreendida, seja falada ou escrita, pelo significado e a junção de sequências inteiras e os instrumentos científicos não dão conta de isolar muitos sons e palavras que escutamos como distintamente separados, pois o fluxo da fala é relativamente contínuo e suavemente mutável, e a segmentação em sons e palavras distintos é, em grande parte, algo para o qual os ouvintes contribuem.

Pode-se notar a dificuldade para produzir e identificar sons a tarefa é aprender um idioma estrangeiro. Para ser capaz de ouvir e distinguir os diferentes sons da linguagem, e o número de palavras que estão sendo ditas, é necessário dominar a língua.

Os leitores iniciantes geralmente não conseguem dizer quantas palavras existem em uma frase, tanto escrita quanto falada. Precisam ser leitores para compreender a questão.

## **PALAVRAS E SIGNIFICADOS**

Perceber o significado das palavras é, segundo o autor, muito difícil se esta palavra está isolada, e isto vale até mesmo para os substantivos, que poderiam parecer a classe de palavras mais fáceis de serem explicadas. Todas as palavras comuns do idioma possuem uma multiplicidade de significados, e as palavras mais comuns são as mais ambíguas.

Não é possível declarar a função gramatical das palavras individuais fora de um contexto significativo, mas também pode ser impossível definir a estrutura gramatical de sentenças inteiras sem o conhecimento anterior de seu significado. O significado determina a estrutura gramatical de sentença, não os indicadores gramaticais aparentes. A gramática depende do significado. Existe somente uma maneira pela qual a linguagem pode ser atendida que é: trazer a linguagem o seu significado. Diante dessa necessidade, a compreensão pode se dar por meio da previsão.

## **COMPREENSÃO ATRAVÉS DA PREVISÃO**

Dar significado à linguagem através da previsão significa a eliminação prévia de alternativas improváveis. Previsão significa, simplesmente, que a incerteza do ouvinte ou leitor está limitada a umas poucas alternativas prováveis e desde que a informação possa ser encontrada na estrutura aparente do que foi ouvido ou lido para a eliminação da incerteza remanescente – para indicar qual alternativa prevista é apropriada -, então a compreensão se realiza.

## **ALGUMAS IMPLICAÇÕES PRÁTICAS**

As *implicações práticas* para estas previsões são as de que a linguagem é compreendida mantendo-se à frente dos detalhes recebidos, com os quais o cérebro luta para relacionar-se.

Nesse caso, o cérebro utiliza os olhos para ir adiante, de modo que pode tomar decisões sobre o significado e, assim sobre palavras individuais, com antecedência.

## **TRÊS GRAMÁTICAS DE LINGUAGEM**

No que tange às gramáticas de linguagem, o autor explicita três: as gramáticas de *estrutura aparente*, as de *estrutura profunda* e, ainda, uma terceira conhecida como *transformacional*.

A diferença mais significativa entre as gramáticas de estrutura aparente e estrutura profunda é que a primeira possui um componente sequencial formado de partículas, que não existem na estrutura profunda. Simplesmente pelo fato de o mundo ser tal como é, é que na estrutura aparente as sentenças devem ser produzidas, uma palavra de cada vez, seja na linguagem falada ou escrita. A estrutura profunda é holística, é global, não separa os eventos ou suas descrições em elementos fragmentados, lineares e sequenciais.

A terceira gramática, produtiva, é a que permite que a estrutura aparente seja produzida e compreendida. De fato, ninguém jamais aprende explicitamente a gramática transformacional; na verdade, os linguistas têm uma dificuldade imensa para concordarem ou mesmo imaginarem como deveria ser uma gramática assim. Mas esta é uma gramática que todos os usuários da linguagem devem ter como parte de sua teoria implícita do mundo.

A gramática dinâmica, que o cérebro utiliza para produzir e compreender a língua, não é a mesma gramática formal da sala de aula, e que pela instrução pela gramática formal não pode substituí-la, mas pode muito bem interferir com seu desenvolvimento e utilização.

## **LINGUAGEM ESCRITA E LINGUAGEM FALADA**

É notável que a linguagem escrita e aquela falada não são a mesma coisa. A gramática e o vocabulário da própria linguagem falada tendem a variar, dependendo da finalidade para a qual a fala é usada e da relação entre as pessoas que a utilizam.

Importante salientar que as diferenças entre a linguagem escrita e a falada são frequentemente consideradas como refletindo um defeito da escrita. A linguagem escrita, por outro lado, é frequentemente o tema de sugestões de melhora, variando desde uma reforma ortográfica até sua total abolição em textos de leitura iniciais em favor da fala diretamente transcrita para o papel.

Alguns indícios apontados sobre a especialização da linguagem podem ser pensados a partir de que a linguagem escrita é diferente da linguagem falada, pois a linguagem falada se adaptou a ser ouvida, enquanto a escrita é mais apropriadamente lida.

## **A ESPECIALIZAÇÃO DA LINGUAGEM**

A especialização da linguagem também passa por uma via de mão dupla, isto porque a palavra falada, conforme o autor, “morre” no momento em que é pronunciada e somente pode ser recapturada se estiver mantida na memória falha do ouvinte, enquanto ele pergunta “o que disse?”, no texto escrito o leitor comanda o tempo e pode atentar para várias palavras ao mesmo tempo, selecioná-las, ordená-las.

A linguagem falada faz exigências consideráveis sobre a memória a curto prazo o que não é o caso da linguagem escrita. No entanto parece que a linguagem escrita requer uma carga maior de memória a longo prazo.

## **UMA DIFERENÇA DIFERENTE DA LINGUAGEM**

A diferença apresentada para a linguagem oral e escrita perpassa a dimensão de linguagem escrita-falada e que possui maior importância para qualquer análise da leitura e escrita. Esta distinção diferencia uma forma de linguagem falada e escrita que funciona de modo bastante diferente, de qualquer outra forma de linguagem escrita ou falada.

Isto se relaciona basicamente ao modo como as palavras que falamos ou escrevemos são selecionadas e organizadas. Existe, em geral, uma necessidade ou razão para cada palavra que utilizamos, relacionada em parte com a intenção que desejamos transparecer ou com a linguagem através da qual desejamos fazer isso.

Desse modo, uma vez que tal linguagem está intimamente relacionada à situação na qual ocorre, não pode ser arbitrariamente transferida para situações diferentes.



## **A ORGANIZAÇÃO DOS TEXTOS E COMPREENSÃO**

Organização textual - um meio que pode ser considerado na busca da compreensão da linguagem escrita está na organização textual. Embora não exista nada particularmente lógico ou necessário acerca dos esquemas de gênero específico – eles poderiam ser diferentes como geralmente o são de uma cultura para outra –, mas tornaram-se convencionais onde são empregados e servem às suas finalidades porque são convencionais.

Os esquemas de gênero auxiliam tanto os leitores quanto os escritores. Suas formas características auxiliam os leitores, proporcionando-lhes bases para a previsão de como será o texto. Os leitores acostumam-se tanto aos esquemas de gênero dos textos, com os quais estão familiarizados, que presumem serem estes naturais, racionais e universais. Os esquemas de gênero facilitam a comunicação.

## **AS CONVENÇÕES DE LINGUAGEM**

Por meio da semiótica é possível perceber que existe uma característica final da linguagem, tanto falada, quanto escrita, dependente da situação ou do contexto. Toda linguagem é convencional no sentido de que cada aspecto da linguagem é uma questão de acaso e de concordância mútua. Existem convenções de coesão. A fala não consiste de uma afirmação após a outra, e os parágrafos são mais do que uma simples sucessão de sentenças.

A linguagem escrita possui seu próprio conjunto substancial de convenções. Existem convenções de ortografia, de pontuação, de formato de letras, de dimensão de letra manuscrita ou impressa, de colocação de maiúscula, de parágrafo, de apresentação da página, de encadernação de livros.

O conhecimento das convenções da linguagem escrita é essencial para os leitores e escritores, uma vez que as convenções são a base para a compreensão e comunicação. O aprendizado de uma língua ou o aprendizado da leitura envolve um aprendizado de um enorme número de convenções.

## ***CAPÍTULO 3 - INFORMAÇÃO E A EXPERIÊNCIA***

O autor cita Louise Rosenblatt (1978), segundo ela existem duas maneiras de se ler para informação ou para experiência. A informação pode chegar de qualquer modo e nos satisfaz. Já a leitura para experiência não pode ser “recortada”, não aceitamos, por exemplo, não ler o último capítulo do livro que estamos lendo. Embora informação e experiência sejam passíveis de distinção, as duas são frequentemente confundidas no meio educacional, livros e textos que deveriam ser entendidos como experiência, são tratados apenas como fonte de informação.

Ler e aprender são chamados de “aquisição de informações”, e a escrita como sua “transmissão”. A palavra *informação* pode ser mal-utilizada e mal compreendida. Por outro lado, a utilização global da palavra em um sentido mais geral na educação e pesquisas psicológicas pode distorcer, em vez de facilitar, os esforços para a compreensão da alfabetização do cérebro como um “dispositivo de processamento de informações”.

## **INFORMAÇÃO E INCERTEZA**

A informação pode ser encontrada em uma multiplicidade de apresentações. Obviamente, as fontes de informações têm pouco em comum, tampouco têm algo em comum os canais pelos quais passa essa informação.

## **TOMADA DE DECISÕES**

No que diz respeito à tomada de decisão, a informação possibilita que uma pessoa tome decisões, selecione entre possibilidades alternativas ou cursos paralelos de ação. A informação pode ser discriminada e avaliada de uma fonte, ou das várias formas que pode assumir durante a transmissão, mas a partir do que possibilita ao receptor fazer.

## **COMPREENSÃO E A INFORMAÇÃO**

A compreensão é a possibilidade de se relacionar o que quer que estejamos observando no mundo a nossa volta, ao conhecimento, intenções e expectativas que já possuímos em nossas cabeças. A informação pode ser definida mais completamente: *a informação reduz a incerteza pela eliminação de alternativas*. A informação de forma bastante razoável, é qualquer coisa que o (quem?) coloca mais próximo a uma decisão.

## **ERROS E RUÍDOS**

A compreensão não quer dizer que toda a incerteza foi eliminada. Podemos pensar que compreendemos e parecer que compreendemos, mas, ainda assim, cometemos erros. Compreensão e confusão são as consequências do quão bem lidamos com determinada situação.

O termo para uma mensagem ou sinal que não transmite informações é ruído. Qualquer coisa pode transformar-se em ruído se falta à pessoa familiaridade ou conhecimento para compreendê-la. Assim, a leitura é intrinsecamente mais difícil para o novato do que para o leitor experiente.

## **A RELATIVIDADE DA INFORMAÇÃO E DA COMPREENSÃO**

A informação existe somente quando reduz a incerteza, que é relativa ao conhecimento e finalidades do indivíduo que a recebe. E a compreensão também depende daquilo que os indivíduos já sabem e necessitam ou desejam saber.

## **REDUNDÂNCIA**

A redundância é a informação que se encontra disponível em mais do que uma fonte somente quando uma das fontes alternativas está na própria cabeça do leitor.

## **LIMITES DE UTILIDADES DA INFORMAÇÃO**

A importância da redundância e do conhecimento anterior é que existem severos limites para a quantidade de informações com as quais o cérebro pode lidar. Pode haver questões que queremos ver a resposta e respostas potenciais bem aos olhos, mas se a incerteza é extensa, podemos deixar de compreender.

## **ACERTOS, FALHAS E CRITÉRIOS**

Segundo o autor, os leitores não necessitam de uma quantidade fixa de informação a fim de identificarem uma letra ou palavra. Um leitor procurará (o quê) antes de tomar uma “decisão” sobre uma determinada letra, palavra ou significado, dependendo da dificuldade da tarefa ou da habilidade do leitor, e do “custo” da tomada de uma decisão.

Um termo para a quantidade de informação de que os indivíduos necessitam, antes de chegarem a uma decisão, é seu *critério*. O nível de critério vai desde uma atitude cautelosa com certeza absoluta até uma vontade de tomar uma decisão com poucas informações, mesmo com o risco de errar.

## **INFORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA**

O ponto de vista do processamento *de informações é apropriado e útil* para se pensar sobre os aspectos de tomadas de decisões na leitura, mas não para a leitura como um todo. Sabemos que a experiência não pode ser medida e não é facilmente definida. Talvez nem precise de definições.

A experiência é sinônimo de se estar vivo, criando e explorando, interagindo com mundos – reais, possíveis e inventados. A leitura é uma experiência. Não vivemos parar adquirir informação, mas a informação, assim como o conhecimento, sabedoria, habilidades, atitudes e satisfações, vêm com a experiência de se estar vivo.

## ***CAPÍTULO 4 - ENTRE OS OLHOS E O CÉREBRO***

### **ENTRE OS OLHOS E O CÉREBRO**

Sempre damos demasiado crédito aos olhos por enxergarem. Os olhos não veem em um sentido estritamente literal. Os olhos observam, são dispositivos para a coleta de informações para o cérebro, amplamente sob a direção deste, o cérebro determina o que e como vemos.

Em síntese o cérebro não vê tudo que está na frente dos olhos, o cérebro não vê imediatamente qualquer coisa à frente dos olhos e também não recebe informações vindas dos olhos, continuamente.

Estas três considerações implicam para a leitura e aprendizado desta que: a leitura deve ser rápida; a leitura deve ser seletiva; a leitura depende daquilo que o leitor já sabe.

### **OS DOIS LADOS DA LEITURA**

A leitura depende de alguma informação passando pelos olhos para o cérebro. A informação que o cérebro recebe da página impressa é a informação visual. A informação visual é aquilo que desaparece quando as luzes se apagam. O acesso à informação visual é uma parte necessária da leitura, mas não é o suficiente.

O conhecimento relevante da linguagem é essencial para a leitura, mas não se espera encontrá-lo na página impressa. Este conhecimento é uma informação que deve estar por trás dos globos oculares. Pode ser separado da informação visual que passa através dos olhos se o chamarmos de informação não-visual ou “conhecimento prévio”.

### **A TRANSAÇÃO ENTRE A INFORMAÇÃO VISUAL E NÃO-VISUAL**

A razão pela qual a distinção entre a informação visual e não-visual é tão importante é bem simples - existe uma relação recíproca entre as duas. Dentro de certos limites, pode-se trocar uma pela outra. Quanto mais informações não-visuais um leitor possui, menos informação visual necessária. Quanto menos informação não-visual estiver disponível por de trás dos olhos, mais informação visual será necessária.

## **TORNANDO A LEITURA DIFÍCIL**

A leitura pode se tornar muito difícil para algumas crianças, independente da sua capacidade real para a leitura porque elas podem ter pouca informação não-visual relevante.

Segundo o autor, a insuficiência de informação não-visual pode, até mesmo, tornar a leitura impossível, pelo fato de existir um limite para a quantidade de informação visual que o cérebro pode manusear a cada momento. Existe um “funil”, no sistema visual, entre os olhos e o cérebro.

## **LIMITAÇÕES DA VISÃO**

### **O CÉREBRO NÃO VÊ TUDO**

Os olhos estarem abertos não é indicação de que a informação visual do mundo a nossa volta está sendo recebida. Segundo Smith, a imagem que se apresenta aos olhos é perdida no momento em que ali chega.

As mensagens que passam dos olhos para o cérebro sofrem várias análises e transformações no caminho. Nenhuma fibra nervosa corre diretamente do olho para o cérebro, existem pelo menos seis interligações onde os impulsos ao longo de um nervo podem começar ou inibir.

Cada ponto de interconexão, na verdade, é um local onde uma análise complexa e uma transformação de sinais ocorre. Três camadas de interconexões estão localizadas na retina, Uma grande parte de compreensão da informação tem lugar dentro da própria retina.

## **TAQUISTOSCÓPIOS E VISÃO EM TÚNEL**

O cérebro pode gerar uma impressão de que somos capazes de ver a maior parte do tempo, mas isto é uma sensação gerada pelo cérebro. Os olhos não são janelas, e o cérebro não vê através delas. No caso da leitura, numa página impressa, vemos linhas inteiras de uma só vez. Mas, na prática vemos muito menos.

Pesquisas feitas com *Taquistoscópio* - um dispositivo para estudar quanto podemos ver em um determinado momento - um equipamento que não permite que o leitor tenha outra oportunidade de ver, trata-se de um projetor de slides que joga a imagem sobre uma tela por uma quantidade de tempo limitada, geralmente apenas uma fração de segundos.

Uma das primeiras descobertas feitas pela utilização dos dispositivos taquistoscópicos, durante a década de 1890, foi de que o olho tinha que ser exposto à informação visual por um tempo muito menor do que em geral se pensava. Os olhos coletam informações úteis por apenas uma fração de tempo no qual estão abertos.

**Visão de túnel** - a visão em túnel é resultado da tentativa de se processar demasiada informação visual. Os leitores iniciantes são candidatos primários para a

visão em túnel na maior parte do tempo, especialmente se os livros que devem ler lhes fazem pouco sentido. A visão em túnel, em outras palavras, é causada por um excesso de informações. Quanto maior o número de alternativas com as quais o cérebro tem que trabalhar, mais tempo vai levar para que a visão ocorra.

A informação visual permanece em algum lugar, na cabeça, por um curto período de tempo, enquanto o cérebro trabalha na informação coletada pelo olho nos primeiros milésimos de segundo após cada olhada. Este local é conhecido como o *armazenamento sensorial*, a armazenagem sensorial não dura muito tempo. As estimativas de sua persistência variam de meio segundo a – sob condições ótimas – dois segundos.

## **VER ALGO EPISÓDICO**

Os movimentos dos olhos são controlados pelo cérebro, e pelo exame daquilo que o cérebro diz ao olho para fazer. Um movimento ocular bastante diferente, o *movimento não aparente* se identifica pelo fato de que não importa se estamos olhando em torno do ambiente seguindo um objeto em movimento, ou num olhar fixo, o globo ocular está em estado de constante e rápido movimento. Este movimento, ou *tremor*, ocorre à taxa de 50 oscilações por segundo, o que não é perceptível em outras pessoas.

O tremor proporciona uma ilustração de que, se a experiência perceptiva fosse uma reprodução do que quer que caia na retina, tudo o que vemos seria um borrão indistinto. O movimento de tremor é essencial para a visão, se for cancelado a percepção de mundo desaparece quase que imediatamente.

Cita-se ainda, dois outros movimentos: *lento vagar* que é uma tendência do olho mover-se para longe do ponto do foco, não é um movimento importante. E, o movimento de *perseguição*, o qual o olho realiza quando segue o objeto que está em movimento, o movimento de importância para a leitura é o salto rápido, irregular, espasmódico, mas surpreendentemente acurado de uma posição para a outra. Utilizando o termo do francês - *saccade* (que, literalmente traduzido, entretanto, significa “espasmo”).

## **FIXAÇÕES E REGRESSÕES**

O movimento sacádico não é uma característica especial da leitura, é na verdade o modo como normalmente tiramos uma amostra de nosso ambiente visual para obter informações acerca do mundo.

A única finalidade de um movimento sacádico, seja em que direção for, é movimentar o olho de uma posição para outra, a fim de coletar mais informação. O limite das taxas nas quais movemo-nos de uma fixação para outra é estabelecido pelo tempo necessário para que o cérebro extraia um sentido de cada nova entrada de informação. É por isso que pode haver pouca “melhora” na taxa na qual as fixações são feitas durante a leitura.

A taxa de fixação estabelece-se por volta da quarta série escolar. Os leitores mais hábeis precisam de menos fixações que os principiantes, isto porque são capazes de coletar mais informações em cada fixação.

## **IMPLICAÇÕES PARA A LEITURA**

### **A LEITURA DEVE SER RÁPIDA**

A taxa de leitura, de três a quatro fixações por segundo, é uma boa base. Em uma taxa inferior, os conteúdos do armazenamento sensorial podem começar a desaparecer e o leitor pode encontrar-se em uma posição de fixar o nada.

Em uma taxa mais rápida do que quatro fixações por segundo, o mascaramento pode ocorrer, de modo que o leitor perde a informação antes que esta seja apropriadamente analisada.

## **A LEITURA DEVE SER SELETIVA**

O segredo para uma leitura eficiente é não ler indiscriminadamente, mas fazer uma amostragem do texto. Outros aspectos da leitura fluente, a seletividade para a coleta e análise de amostragens da informação visual disponível no texto vem com a experiência da leitura.

O cérebro diz aos olhos quando já recebeu toda informação visual necessária por uma fixação e direciona-os muito precisamente para o próximo movimento. O movimento sacádico será progressivo ou regressivo, dependendo se a informação necessária ao cérebro está à frente do texto ou mais para trás, por onde os olhos já passaram.

## **A LEITURA DEPENDE DA INFORMAÇÃO NÃO-VISUAL**

A informação não-visual é qualquer coisa que possa reduzir o número de alternativas que o cérebro deve considerar à medida que lemos. Dessa forma, o leitor habilidoso não emprega mais informação visual para compreender quatro palavras em um único olhar que um leitor iniciante.

## **VENDO AO CONTRÁRIO**

Uma coisa que os olhos e o cérebro não podem fazer é ver ao contrário. Existe um mito de que uma normalidade visual dessa espécie causa problemas a crianças que estão aprendendo a ler. Isto porque em algum ponto do aprendizado da leitura acontece a confusão entre letras reversíveis b, d, p, q, e palavras como alô e olá, ema e ame.

A explicação para este fato é que falta ao leitor inicial a experiência apropriada. A diferença entre b e d é mínima, a questão é se o semicírculo está voltado para esquerda ou para a direita o que não é uma diferença significativa para a experiência das crianças. A forma de se adquirir tal experiência não se dá por exercícios adicionais sobre letras isoladas, mas mais leitura significativa.

## **UM POUCO MAIS DE FISIOLOGIA**

Anatomicamente, o cérebro não é uma peça inteira. É profundamente dividido em sua linha central a partir da parte posterior da cabeça até a parte por trás do nariz em dois hemisférios simétricos, o esquerdo e o direito. O hemisfério esquerdo (na maioria das pessoas) parece estar particularmente envolvido em atividades analíticas e sequenciais (como a linguagem), para cálculos intelectuais e planejamento e o lado direito quando ouvimos uma música ou imaginamos uma cena.

Utilizamos os recursos de ambos os hemisférios para produzir e entender a linguagem, exatamente como utilizamos todo nosso cérebro no restante de nossas experiências. É um erro considerar os dois hemisférios como entidades separadas que funcionam independentes e até mesmo em opção uma à outra.

Os fracassos de aprendizado são explicados colocando-se a culpa sobre deficiências perceptivas ou cognitivas. O fracasso para o aprendizado é explicado em termos de modismo, em vez de fatos. A descoberta dos estudiosos, sobre o cérebro, é importante em muitos aspectos, mas ainda não explicou os problemas de leitura ou o próprio ato de ler.

## ***O CAPÍTULO 5 - AFUNILAMENTO DA MEMÓRIA***

Existem vários paradoxos sobre o papel da memória na leitura. Quanto mais tentamos memorizar, menos tendemos a recordar. Quanto mais tentarmos memorizar, menos ainda tendemos a compreender o que não somente torna a memorização mais difícil – mas a torna inútil. Quem deseja memorizar algo absurdo, sem sentido? Por outro lado, quanto mais compreendemos, mais a memória cuidará de si mesma.

Uma implicação destes paradoxos é o de que o conhecimento anterior já na memória é bem mais importante, na leitura, do que os esforços para a memorização de todo o conteúdo de um texto. Repetindo algo que agora já deve ser familiar ao leitor, a utilização da informação não-visual é crítica (embora a importância e as funções da informação não-visual raramente sejam explicadas aos leitores, ou mesmo reconhecidas).

### **TRÊS ASPECTOS DA MEMÓRIA**

Podemos utilizar a palavra *memória* em uma variedade de maneiras, às vezes para nos referirmos ao modo como podemos colocar algo novo em nossas mentes, às vezes para o tempo no qual podemos reter a nela, e, ainda, para nos referirmos à maneira como podemos extrair esta informação da memória para nossa utilização.

### **MEMÓRIA A CURTO PRAZO**

Em primeiro lugar é aquilo que esteja prendendo a atenção em determinado momento da leitura; é qualquer coisa que estejamos pensando ou desejando no momento; não comporta muitas informações de uma só vez.

As limitações da memória a curto prazo também envolve a sua persistência, a informação não persiste e não é possível afirmar o tempo de permanência desta informação.

O ensaio é o termo técnico frequentemente empregado para reter algo que você precisa continuar dando atenção. O material na memória a curto prazo deve ser manuseado tão rapidamente quanto possível. A retenção de algo por mais de uma ou duas fixações, por exemplo, atrapalha a atenção necessária para a tarefa em mãos na leitura e promove uma perda de compreensão adicional.

### **MEMÓRIA A LONGO PRAZO**

Qualquer coisa que persista na mente, independente do ensaio ou conhecimento anterior, é memória a longo prazo. Este tipo de memória apresenta algumas vantagens com relação à de curto prazo. A memória a longo prazo pode ser utilizada como um reservatório para qualquer fluxo excessivo de informação da memória a curto prazo. Não foi descoberto qualquer limite para a quantidade de armazenamento na memória a longo prazo. Nada necessita ser perdido ou acomodado na memória a longo prazo para dar lugar a algo novo. Isto, porém, não significa que os conteúdos desse tipo de memória estejam acessíveis facilmente. A recuperação da memória a longo prazo não é, de modo algum, tão imediata e fácil quanto a recuperação da memória a curto prazo.

Este processo depende dos indícios que podemos encontrar para obter acesso a ela, e no modo como o material está organizado na memória a longo prazo em primeiro lugar. Basicamente, tudo depende do sentido que damos ao material quando originalmente o colocamos na memória. É inútil tentar colocar sobrecarga de fragmentos supérfluos da memória a curto prazo na memória a longo prazo. Em oposição com o *input* praticamente imediato de meia dúzia de itens na memória a curto prazo, a colocação de algo na memória a longo prazo é extremamente lenta.

## **SUPERANDO AS LIMITAÇÕES DA MEMÓRIA**

Segundo o autor, que a evidencia experimental é que podemos manter não mais do que meia dúzia de letras casuais na memória de curto prazo, ainda, assim, geralmente não é difícil repetir uma sentença de uma dúzia de palavras ou mais, que acabamos de ler ou ouvimos pela primeira vez.

Os psicólogos referem-se a este processo de armazenamento da unidade significativa maior na memória a curto prazo como *entroncar*, que é um termo conveniente, mas também algo ambíguo e enganador. O termo sugere que no início só prestemos atenção aos pequenos fragmentos que, subseqüentemente, organizamos em unidades maiores todo tempo. Em outras palavras, o que colocamos na memória a curto prazo é determinado pelas unidades maiores que temos disponíveis na memória a longo prazo.

Assim, a memória a curto prazo é mostrada como parte da memória de longo prazo – a parte que controla o que estamos prestando atenção no momento. A memória de curto prazo não é uma antecâmara da memória a longo prazo, mas aquela parte da memória a longo prazo que utilizamos para atentar a extrair sentido das situações atuais. Também podemos colocar, na memória a curto prazo, algo bem mais misterioso – podemos manter ali porções grandes e ricas de *significado*.

O mesmo aplica-se à memória de longo prazo - podemos colocar todo um “significado” nela em apenas poucos segundos – sem qualquer consciência de que o estamos fazendo -, embora este significado possa estar embutido em uma dúzia de palavras ou mais.

## **MEMÓRIA SEM AFUNILAMENTOS**

As coisas podem ser resgatadas facilmente da memória a longo prazo, desde que estejam “organizadas” em relação com partes relevantes de nossa teoria atual sobre o mundo. A maior parte do tempo recordamos automaticamente e sem qualquer esforço, mesmo sem uma consciência de que estamos fazendo, demandas sobre a memória. A memória não é uma faculdade especial do cérebro que funciona independentemente de tudo o mais. Os aspectos de pensamento e de “rememoração” da memória são inseparáveis. A memória a longo prazo é dinâmica, gera previsões na forma de mundos



possíveis ou potenciais. Quando somos capazes de ler com compreensão, estamos sendo lembrados a todo tempo.

A recordação fácil ocorre involuntariamente, no curso rotineiro dos eventos. A recordação difícil é o tipo na qual nos engajamos deliberadamente, porque “queremos” lembrar de algo de que não relembramos a nós mesmos convenientemente. A recordação torna-se difícil quando tentamos controlá-la “do exterior”.

## **CAPÍTULO 6 - IDENTIFICAÇÃO DE LETRAS**

A identificação das letras focaliza-se sobre um aspecto da leitura. A letra e sua identificação são similares em um aspecto importante – ambas envolvem a discriminação e categorização da informação visual.

Identificação envolve uma decisão de que um objeto com o qual se confronta deve ser colocado em uma determinada categoria. Não existe uma implicação de que o objeto que está sendo identificado deveria ter sido visto antes. *Reconhecimento*, por outro lado, significa, literalmente, que o objeto com o qual nos confrontamos já foi visto antes, embora a identificação possa não estar envolvida.

Não é, na verdade, estritamente correto referir-nos à informação visual que o cérebro luta por identificar em determinadas ocasiões, como “letras”; isto implica que a decisão perceptiva já foi tomada. Antes de uma decisão de identificação, a informação visual, mais precisamente chamado de *configuração visual*, *arranjo visual* ou mesmo *estímulo visual*.

### **TEORIAS DE RECONHECIMENTO DE PADRÃO**

A identificação de letras é um problema especial dentro da área teórica mais abrangente de *reconhecimento padrão* – que é o processo pelo qual quaisquer duas configurações são “conhecidas” como sendo a mesma.

A decisão sobre equivalência permanece o que se percebe e a qualquer propriedade do arranjo visual. J e  $\bar{J}$  – são a mesma coisa? Organizamos nossas vidas e nosso conhecimento decidindo que algumas coisas devem ser tratadas como equivalentes. São coisas que colocamos em categorias. Os sistemas de categorias podem ser chamados por uma variedade de nomes, atributos de definição ou atributos de critério. As diferenças que decidimos ignorar são as que não influenciam as decisões.

O processo que determina como as palavras e letras individuais são tratadas como equivalentes tornou-se um foco da atenção teórica por causa de sua particular aplicação à tecnologia de computadores. O interesse é de planejar computadores que possam ler.

A construção de um computador com qualquer grau fluente de habilidade para a leitura é, atualmente, impossível, por uma série de razões, uma das quais é a de que não se sabe o suficiente sobre a linguagem para dar-se a um computador a informação básica necessária. A linguagem pode ser compreendida somente se existe uma compreensão subjacente do tópico ao qual esta se refere, e a habilidade dos computadores para “compreenderem” qualquer tópico é, na verdade, muito limitada.

Existem dois modos básicos pelos quais um computador poderia ser construído para o reconhecimento de padrões. As alternativas podem ser chamadas de *combinação por gabarito* e *análise por características*, e o melhor modo de descrevê-las é imaginar-se tentando construir um computador capaz de ler as 23 letras do alfabeto da língua portuguesa ou ainda 26 letras da língua inglesa.

## COMBINAÇÃO POR GABARITO

Para um dispositivo de combinação por gabarito, uma série de representações internas deve ser constituída para ser, de fato, uma biblioteca de referência para as letras que o dispositivo é solicitado a identificar.

A começar com uma representação interna ou “gabarito” para cada letra do alfabeto. Cada gabarito é diferente conectado com a resposta apropriada, enquanto entre o olho e os gabaritos nós poderíamos colocar um “comparador” ou mecanismo de combinação, capaz de comparar qualquer letra de *input* com todo o conjunto de gabaritos. Quando da “combinação” do *input* com o gabarito, o computador apresentará uma resposta associada com aquele gabarito em particular e a identificação estará completa.

As limitações críticas dos sistemas de combinação por gabarito, tanto para os computadores quanto para os humanos, repousam em sua relativa ineficiência e alto custo. O modelo de combinação por gabarito funciona, mas o sistema lida com a diversidade de representações de *input* por meio de uma trapaça, dando voltas em torno do problema. Em vez de fornecer gabaritos para irem ao encontro dos diferentes estilos de caracteres ao computador, este sistema assegura que o olho do computador encontre somente um estilo.

## ANÁLISE POR CARACTERÍSTICAS

O método alternativo de percepção de padrão, a *análise por características*, dispensa completamente as representações internas. É feito uma série de testes sobre o *input*.

Os resultados de cada teste eliminam um número de alternativas, até que toda incerteza é reduzida e uma identificação é obtida. As decisões sobre quais alternativas cada teste eliminará são feitas pelos próprios perceptores (ou programadores de computador).

## EQUIVALÊNCIA FUNCIONAL E CONJUNTOS DE CRITÉRIOS

O conjunto de características que reúnam as especificações de uma determinada categoria é chamado de *conjunto de critérios*. Com o tipo de dispositivo analítico de características que está sendo descrito, mais de um conjunto de critérios de características pode existir para qualquer categoria.

O fato de diferentes conjuntos de critérios poderem ser estabelecidos dentro de uma única lista de características proporciona um sistema analítico de características.

A vantagem final importante do modelo analítico de características é um dispositivo que pode facilmente aprender. Cada vez que uma nova lista de características ou conjunto de critérios é estabelecida, este é um exemplo de aprendizado.

## O IDENTIFICADOR DE LETRAS HUMANO

Dois aspectos da identificação de letras podem ser distinguidos. O primeiro aspecto é estabelecido das próprias categorias e, especialmente, a alocação dos nomes, de categoria a elas. O segundo aspecto da identificação das letras é a alocação das várias configurações deveriam ser categorizadas como diferentes umas das outras.

A motivação para o estabelecimento de uma categoria pode vir de qualquer direção. Os passos intermediários que unem todo o sistema são o estabelecimento das primeiras listas de características e conjuntos de critérios para a categoria, de modo que os testes de características apropriados e o nome da categoria possam ser relacionados.

## **A IDENTIFICAÇÃO DA LETRA EM AÇÃO**

Não existe correspondência recíproca entre informação visual que se impõe sobre o olho e qualquer coisa que ocorra por trás do globo ocular. O olho envia “imagens” de volta ao cérebro: o padrão incerto e repetitivo dos impulsos neurais é uma representação das características discretas detectadas pelo olho, não a transferência de um quadro. No próprio cérebro não existe um modo de armazenar um conjunto de gabaritos ou mesmo adquiri-los em primeiro lugar.

O cérebro não lida com representações verídicas; ele organiza o conhecimento e o comportamento, orientando a informação abstrata através de suas redes neuronais complexas.

A conclusão específica a ser extraída do tipo de experiências recém-escritas é a de que as letras são na verdade, compostas de um número relativamente pequeno de características. A identificação das letras é conseguida pelo exame do olho do ambiente visual para as informações sobre as características que eliminarão todas as alternativas, exceto uma, assim, permitindo que a identificação seja feita.

O que é uma característica? - ninguém sabe o que são características distintivas das letras. Não se sabe o bastante sobre a estrutura do sistema visual humano para dizer exatamente o que é a informação de características pela qual o sistema procura.

O principal problema da identificação é distinguir a configuração apresentada de todas aquelas as quais poderia ser equivalente, mas não é; a configuração deve ser sujeita a uma análise de característica e colocada na categoria apropriada.

## ***CAPÍTULO 7 - IDENTIFICAÇÃO DE PALAVRAS***

Existem três classes de teorias sobre a identificação de palavras: identificação de toda palavra, identificação letra por letra e uma posição intermediária envolvendo a identificação de agrupamentos de letras, geralmente “padrões ortográficos”. Estes três pontos de vista representam três tentativas para descrever a maneira pela qual é determinada a palavra.

O ponto de vista da *palavra com um todo* está baseado na premissa de que os leitores não param para identificar letras individuais na identificação de uma palavra. Este ponto de vista afirma que o conhecimento do alfabeto e dos “sons das letras” é irrelevante para a leitura.

A teoria da *letra a letra*, que a visão da palavra como um todo supõe demolir, parece, por si mesma, possuir evidências substanciais a seu favor. Os leitores frequentemente são sensíveis às letras individuais, na identificação de palavras.

A posição intermediária – que as palavras são identificadas através do reconhecimento do agrupamento de letras – tem a vantagem de ser capaz de explicar a identificação relativamente fácil de não-palavras tais como *vernalit*, para os falantes da língua inglesa. Esta visão argumenta que os leitores tornam-se familiarizados com os padrões ortográficos, tais como *ve* e *rn* e até mesmo *vern*, que são reconhecidos e colocados juntos para formarem palavras. Quanto maiores os padrões ortográficos conhecidos, mais fácil a identificação da palavra, de acordo com esta visão.

## UMA ALTERNATIVA ANALÍTICA DE CARACTERÍSTICAS

Quais são as características das palavras? Elas obviamente devem incluir as características das letras, uma vez que as palavras são formadas por letras. O indicativo inicial é de que se características distintivas das configurações visuais das letras são as mesmas que aquelas para as configurações visuais das palavras, poderia se esperar que as listas de características para as categorias de letras e palavras fossem similares.

Entretanto, as listas de características para categorias de palavras requerem uma dimensão adicional àquelas, para letras, no sentido de que a análise das configurações de palavras envolve a posição das *características dentro de uma sequência*. Uma vez que existe redundância na estrutura das letras – existem informações mais do que suficientes para a distinção entre 23 alternativas –, nem todas as características de uma letra precisam ser discriminadas.

O conhecimento sobre a maneira como as letras são agrupadas em palavras, ou *informação ortográfica*, está localizado dentro da teoria do mundo do leitor fluente.

## REDUNDÂNCIA ENTRE CARACTERÍSTICAS DISTINTIVAS

Existem limites para os tipos de combinações de características que podem ocorrer em outras partes de uma palavra. Um leitor implicitamente consciente de tais limitações é capaz de fazer uso da *redundância sequencial entre características*, a sobreposição de fontes de informações visuais que poderia eliminar todos os possíveis conjuntos alternativos de combinações de características e o conhecimento do leitor de que muitos dos possíveis conjuntos alternativos na verdade ocorrem.

## EQUIVALÊNCIA FUNCIONAL PARA PALAVRAS

Exatamente como podem existir listas de características funcionalmente equivalentes para várias formas da mesma letra, assim também as listas de características alternativas para versões funcionalmente equivalentes da mesma palavra poderiam ser esperadas.

A diferença entre a identificação de letras e de palavras é simplesmente o sistema de categoria que está envolvido – a maneira pela qual as informações sobre características são alocadas.

Uma vez que a identificação de letras e de palavras envolve a mesma informação de características, não é possível identificar uma configuração tanto como uma palavra quanto como uma sequência de letras ao mesmo tempo.

## APRENDENDO A IDENTIFICAR PALAVRAS

O processo de descoberta do nome de uma categoria pode ser classificado como *identificação mediada da palavra*. A identificação de palavras deve *ser mediada*, quando há uma categoria, através de uma lista de características existente. Em contraste, refiro-me à identificação de palavras como *identificação imediata de palavras*.

O termo “imediata” é utilizado não no sentido instantâneo, mas para significar “não mediada”, indicando que uma palavra é identificada diretamente através de suas características. O aspecto do aprendizado é estabelecido de listas de características visuais apropriadas para a identificação imediata das palavras.

## ***CAPÍTULO 8 - FONÉTICA E IDENTIFICAÇÃO MEDIADA DE PALAVRAS***

Os objetivos e complexidade da fonética - a fonética frequentemente exerce um papel central na instrução da leitura.

### **REGRAS E EXCEÇÕES**

O objetivo da instrução fonética é proporcionar aos leitores regras que lhes possibilitem a previsão de como uma palavra escrita soará pela maneira como se apresenta sua ortografia. O valor do ensino da fonética depende de quantas correspondências sempre que uma determinada letra (ou às vezes um grupo delas) representa um determinado som (ou ausência deste).

As regras fonéticas somente podem ser consideradas como probabilísticas, como orientações para a maneira como as palavras podem ser pronunciadas, e de que raramente existe uma indicação de quando uma regra aplica-se ou não.

### **O CUSTO DA “REFORMA”**

A relação entre ortografia e os sons das palavras tem levado a frequentes sugestões para a modificação do alfabeto ou para a racionalização do sistema ortográfico. A ortografia é sistemática e reflete algo da história das palavras, muito mais informações estão disponíveis aos leitores do que normalmente percebemos (o fato de não estarmos *conscientes* de esta informação estar disponível não significa que não a utilizamos).

A forma ortográfica parece tornar as palavras mais fáceis de serem pronunciadas, mas somente ao custo de outras informações sobre as palavras estarem relacionadas umas às outras, de modo que a racionalização das palavras no nível fonológico tornaria a leitura mais difícil em níveis sintáticos e semânticos.

### **ORTOGRAFIA E SIGNIFICADO**

A ortografia também representa significado, e onde há um conflito entre a pronúncia e o significado, geralmente o último prevalece, como se até mesmo o sistema ortográfico da linguagem escrita reconhecesse a prioridade do significado.

Existem argumentos de que se a ortografia e a decodificação para o som são tão irrelevantes para a leitura quando a análise precedente indica, por que teríamos uma linguagem escrita alfabética? A opinião defendida pelo autor é a de que o sistema alfabético é um auxílio maior para o escritor do que para o leitor.

Por uma variedade de razões, incluindo a carga de memória necessária para reproduzir cada palavra de forma legível em todos os seus detalhes característicos, a escrita é uma habilidade muito mais difícil de ser aprendida e praticada do que a leitura, pelo menos se o escritor deve ser convencionalmente “correto” com respeito a temas tais como gramática, pontuação, clareza e assim por diante.

Para ler é mais fácil *reconhecer* uma forma, mas para escrever, é mais fácil *recordar e reproduzir* uma série de letras.

### **ESTRATÉGIAS DE IDENTIFICAÇÃO MEDIANA DE PALAVRA**

O problema do leitor é identificar a palavra por uma estratégia mediana. A fonética é uma destas estratégias. Mas não é a única.

## **ESTRATÉGIAS DE IDENTIFICAÇÃO ALTERNATIVAS**

Saltar uma palavra é uma primeira estratégia razoável, não é necessário compreender cada palavra para entender uma passagem de texto. A segunda estratégia favorita é “dar um palpite”, que, não significa dar um passo inconsequente no escuro, mas fazer uso do contexto para eliminar alternativas improváveis.

A estratégia final pode ser a de tentar descobrir qual é a palavra para sons com fonética quanto a fazer uso do que já se sabe acerca de outras palavras. A estratégia final poderia ser chamada “identificação por analogia” porque toda, ou parte da palavra desconhecida, é comparada com todas as palavras, ou parte destas, que são conhecidas.

### **IDENTIFICAÇÃO POR ANALOGIA**

Não aprendemos a pronunciar as palavras com base nas letras ou agrupamentos de letras individuais cujos sons foram aprendidos isoladamente, mas em vez disso, o fizemos pelo reconhecimento de sequências de letras que ocorrem em palavras já conhecidas.

A vantagem de tentar identificar palavras desconhecidas pela analogia com palavras que já se conhece é a de que todas as palavras conhecidas proporcionam um estoque imediato e acessível de pronúncias para sequências relativamente longas de letras, e também a de que todas as palavras conhecidas, ou partes destas, podem fornecer indícios melhores para a pronúncia do que somente a maneira como uma palavra desconhecida é pronunciada.

### **SIGNIFICADO MAIS FONÉTICA**

Não se pode esperar que as características fonéticas eliminem toda a incerteza. A compreensão de um texto reduzirá o número de alternativas que uma palavra desconhecida poderia apresentar como seu significado.

Outro modo de se reduzir a incerteza de antemão é empregar a palavra desconhecida com palavras conhecidas que proporcionam hipóteses sobre possíveis significados e pronúncias.

### **APRENDIZADO DE ESTRATÉGIAS DE IDENTIFICAÇÃO MEDIADA DE PALAVRAS**

A base de todo aprendizado – e especialmente do aprendizado da linguagem – é o significado. A leitura é basicamente uma questão de crescentes retornos.

O modo fácil de aprender palavras não é trabalhar com palavras individuais, mas com passagens significativas de textos. À medida que voltamos nossas atenções para a leitura de sequências de palavras que são gramaticais que fazem sentido, descobrimos que a identificação de palavras e o aprendizado são mais facilmente explicados em termos teóricos e mais facilmente aprendidos pelas crianças. A leitura é mais fácil quando faz sentido, e o aprendizado da leitura é também mais fácil quando faz sentido.

## ***CAPÍTULO 9 - IDENTIFICAÇÃO DO SENTIDO***

A compreensão neste capítulo será chamada de *identificação* (ou apreensão) do significado, que não requer a identificação prévia das palavras. O mesmo processo analítico de características que fundamenta a identificação de letras e palavras também está disponível para a apreensão *imediate de significado da informação visual*.

A identificação imediata do sentido é tão independente da identificação das palavras individuais identificação imediata de palavras é independente da identificação de letras individuais.

## **UTILIZAÇÃO DO SENTIDO NA LEITURA**

A partir de um simples olhar à linha impressa, cerca de um segundo de leitura, um leitor pode identificar quatro ou cinco palavras, se estas estão em uma sequência significativa, mas metade desta quantidade, se chegar a isso, se as palavras não estiverem relacionadas umas às outras.

A informação-não visual que o leitor já possui somente pode ser o significado ou sentido, ou o conhecimento prévio da maneira pela qual as palavras se juntam na linguagem, que não somente é gramatical, mas faz sentido.

## **A PRIORIDADE DO SENTIDO**

Podemos ver que palavra escrita *porta* significa *porta*, sem termos que dizer em voz alta ou para nós mesmos que a palavra é “porta”. As palavras escritas carregam em si um significado direto; não são intermediárias para a linguagem falada. A aparência visual de cada palavra indica diretamente seu significado.

## **CAPÍTULO 10 - LENDO ESCRREVENDO E PENSANDO**

A leitura nunca é uma atividade abstrata, sem finalidade, embora seja frequentemente estudada deste modo por pesquisadores e teóricos e, infelizmente, ainda seja ensinada deste modo para muitos aprendizes.

A leitura nunca pode ser separada das finalidades dos leitores e de suas consequências sobre eles. Este capítulo preocupa-se principalmente com o que a leitura significa para os leitores.

## **SOBRE AS DEFINIÇÕES DA LEITURA**

. As definições formais para leitura são úteis apenas se existe uma razão para utilizar as palavras de um modo especializado, restrito ou, de outro modo, imprevisível, e mesmo assim, podem causar mais problemas do que merecem, uma vez que os leitores preferem interpretar palavras familiares de maneiras familiares. Às vezes, a palavra “leitura” implica compreensão, e às vezes não.

O significado da palavra “leitura”, em todos os sentidos, depende de tudo o que está ocorrendo. Não somente do que está sendo lido, mas do porquê de um determinado leitor estar lendo.

O leitor pode ter expectativas relevantes sobre o texto. Todas as questões devem ser ajustadas dentro de uma previsão, uma gama de possíveis alternativas. Isto leva a uma descrição muito ampla - a compreensão do texto é uma questão de ter questões relevantes a fazer (que o texto pode responder) e ser capaz de encontrar respostas a pelo

menos algumas destas questões. A leitura não é uma questão de identificar letras, a fim de reconhecer as palavras para que se obtenha o significado das sentenças.

A identificação do significado não requer a identificação das palavras individuais, exatamente como identificação de palavras não requer a identificação de letras. Qualquer esforço para identificar e talvez “pronunciar” letras individuais tende a não levar a uma identificação eficiente das palavras.

A compreensão é relativa; depende de se obterem respostas para as questões que estão sendo formuladas. Um significado particular é a resposta que o leitor obtém para determinada questão. O significado, portanto, também depende das questões formuladas. A linguagem escrita faz sentido quando os leitores podem relacioná-la ao que já sabem, e a leitura é interessante e relevante quando pode ser relacionada ao que o leitor deseja saber.

## **PREVISÕES GLOBAIS E FOCAIS**

As previsões são, em geral, múltiplas, variando em extensão e significância. As previsões globais influenciam cada decisão até que o objetivo pretendido seja alcançado.

As previsões mais detalhadas, realizadas simultaneamente, relacionadas a eventos específicos no decorrer do percurso, são chamadas focais. Estas causam preocupação somente por um breve período de tempo e não tem consequência duradoura. Fazemos previsões globais e focais similares quando lemos.

## **O PONTO DE VISTA DO ESCRITOR**

Os escritores de livros geralmente começam apenas com intenções mais focais sobre cada parágrafo, e dentro de cada parágrafo surgirão intenções focais detalhadas com relação às sentenças e palavras. E, exatamente como se a previsões mais focais do leitor tendessem a surgir sem aviso prévio e fossem dispensadas muito rapidamente, assim as intenções mais focais do escritor estendem-se sobre um alcance mais curto em ambas as direções.

Um aspecto importante do escrever é a manipulação intencional das previsões dos leitores. Mas os leitores também devem ter suas próprias intenções.

Os escritores manifestam suas varias intenções, em vários níveis globais e focais, via convenção. As convenções globais para livros como um todo, são esquemas de gênero, gramáticas da história, e as convenções do registro. Logo, existem as convenções para a maneira como os parágrafos são arranjados em capítulos e os capítulos em livros, estas são as estruturas do discurso. E ainda, as convenções para a organização das palavras em sentenças, as convenções de gramática e idioma. E existem convenções para as próprias palavras, as convenções da semântica, e para representação física daquelas palavras, as convenções ortográficas.

As intenções, previsões e convenções - todas têm níveis relativamente globais e focais. Podemos descobrir que escritores e leitores, cada um a sua maneira, têm suas mentes uma especificação de um texto, uma especificação dos elementos globais e focais.

## **A ESPECIFICAÇÃO DE UM TEXTO**

A especificação de um texto é um agrupamento de intenções e expectativas, de restrições e orientação, que determinam como serão os planos em ultima instância. As



especificações nunca são completas, elas apresentam lacunas, sendo, até mesmo, internamente inconsistentes, podendo encontrar uma necessidade de alterar as especificações.

O livro (ou qualquer outra espécie de texto) que o autor planeja se desenvolve inicialmente em conformidade com certas especificações que não contêm todos os detalhes do texto. No desenvolvimento do texto, as especificações mudam, e isto também é consequência do que já foi escrito. Os detalhes serão desenvolvidos dentro das especificações, na medida em que surgem especificações focais, que são postos de lado quando não são mais relevantes.

Os leitores fazem a leitura inicialmente com uma especificação geral sobre o texto, no curso da leitura os aspectos focais são desenvolvidos para fazerem sentido dos detalhes e são descartados à medida que se move para o próximo detalhe.

## **LEITURA FLUENTE E LEITURA DIFÍCIL**

O aprendizado da leitura começa com uma palavra e um tipo de texto de cada vez, continua com uma palavra e um texto de cada vez e jamais cessa. O aprendizado da leitura não é um processo de se acumular um repertório de habilidades específicas que torna todos os tipos de leitura possíveis. Na verdade a experiência aumenta a habilidade para ler espécies diferentes de texto.

A diferença crítica não está entre o leitor experimentado e o iniciante, ou entre a “boa leitura” e a “leitura fraca”, mas entre a leitura fluente, que até mesmo os iniciantes podem realizar em circunstâncias adequadas e a leitura difícil, situação na qual até mesmo leitores experientes podem se encontrar. Para as crianças que estão aprendendo, o problema é que tudo que tentam ler tende a ser mais difícil.

## **CONSEQUÊNCIAS DA LEITURA**

A leitura é mais do que somente uma experiência agradável, interessante e informativa. As consequências gerais da experiência são um aumento na memória e conhecimento específico

A leitura envolve, inevitavelmente, as emoções. A resposta emocional à leitura é tratada insuficientemente na maioria dos livros sobre alfabetização, embora esta seja a razão primária pela qual a maioria dos leitores lê, e provavelmente a razão primária pela qual a maioria dos não leitores não lê.

Por causa da gama e profundidade das emoções envolvidas, as atitudes relativas à leitura tornam-se habituais. A leitura pode tornar-se uma atividade desejada ou indesejada. Nada, acerca da leitura e de sua instrução, é inconsequência.

## **LEITURA E PENSAMENTO**

O título pode ser algo enganoso. A leitura é pensamento. E o pensamento que realizamos quando lemos, a fim de ler, não é diferente do pensamento que realizamos em outras ocasiões. Exatamente como não podemos falar sem pensar, ou compreender o que alguém está dizendo sem que pensemos, ou extrair o sentido do mundo sem pensarmos, também é impossível ler sem pensar.

O pensamento alimenta-se de histórias, na construção e exploração de padrões de eventos e ideias, e a leitura, frequentemente, oferece um maior alcance para o engajamento em histórias do que qualquer outra forma de atividade.

## **CAPÍTULO 11 - APRENDENDO SOBRE O MUNDO E SOBRE A LINGUAGEM**

Este capítulo tenta mostrar que a base de todo aprendizado, incluindo o aprendizado da leitura, é a compreensão. As crianças aprendem relacionando seu entendimento do novo àquilo que já conhecem, enquanto modificam ou elaboram seu conhecimento anterior. O aprendizado contínuo, um por um de “processos” separados de motivação e reforço para sustentá-lo e consolidá-lo.

### **CONSTRUINDO UMA TEORIA DO MUNDO**

A habilidade para se construir uma teoria do mundo e para se prever a partir desta pode ser inata, mas os conteúdos reais da teoria, os detalhes específicos que compõem a ordem e estrutura com a qual percebemos o mundo, são dados desde o nascimento.

Mas igualmente óbvio, muito pouco de nossa teoria pode ser atribuído à instrução. Somente uma pequena parte do que conhecemos nos é, na verdade, *ensinados*. Os professores e outros adultos recebem demasiado crédito por aquilo que aprendemos enquanto crianças.

### **O PROBLEMA DO GATO E DO CACHORRO**

O que sabemos que nos permite distinguir a diferença entre gatos e cachorros, o que nos deu tal habilidade? Impossível dizer.

Do mesmo modo, o que sabemos acerca da linguagem é amplamente implícito, exatamente como nosso conhecimento sobre gatos e cachorros. Tão pouco de nosso conhecimento da linguagem é verdadeiramente ensinado, que subestimamos quanto da linguagem aprendemos. A linguagem é cheia de regras que nunca foram ensinadas.

A maior parte da teoria do mundo, incluindo a maior parte de nosso conhecimento da linguagem, seja falada ou escrita, não é o tipo de conhecimento que pode ser colocado em palavras; é mais como o tipo de conhecimento implícito sobre cachorro e gato. O conhecimento que ninguém pode colocar em palavras não é um conhecimento que possa ser comunicado através da instrução direta.

### **APRENDENDO PELA EXPERIÊNCIA**

As crianças aprendem testando hipóteses e avaliando o *feedback*. Uma criança poderia hipotetizar que a diferença entre gatos e cachorros é que os gatos têm orelhas pontudas. O *feedback* relevante é qualquer reação que diz à criança se a hipótese é justificada ou não. A teoria da criança pode ser experimentalmente modificada para incluir uma regra de que os gatos são animais de orelhas pontudas.

Se o *feedback* for negativo, se alguém diz a criança “não, isto é um cachorro”, então a criança sabe que sua hipótese é falha e que outra hipótese deve ser selecionada e testada.

Qualquer coisa que espante uma criança será ignorada; não há nada a ser aprendido ali. Uma criança que aprende a falar deve estar imersa em uma linguagem falada, e é muito melhor que um leitor iniciante que tenha dificuldades seja ajudado a ler do que privado da leitura.

Não estamos mais conscientes das hipóteses que fundamentam o aprendizado do que estamos das previsões que fundamentam a compreensão ou da própria teoria do

mundo. Na verdade, basicamente inexistem diferenças entre a compreensão e o aprendizado; as hipóteses são simplesmente previsões experimentais.

## **DANDO SIGNIFICADO À FALA**

O mesmo princípio de extrair sentido da linguagem pela compreensão da situação na qual é utilizada aplica-se em outra direção, à medida que as crianças aprendem a *compreender* a fala adulta. No começo do aprendizado da linguagem, os bebês, devem ser capazes de entender o que os adultos dizem, antes que possam entender a linguagem adulta. Isto significa que as crianças chegam a entender sentenças como “Você gostaria de um copo de suco?”, porque aprendem inicialmente formulando hipóteses sobre o significado de uma frase a partir da situação na qual é pronunciada. Quando o adulto carrega ou aponta o copo de suco e pronuncia a sentença, a criança pode hipotetizar o que pode acontecer da próxima vez.

## **TRÊS ASPECTOS DO APRENDIZADO**

O aprendizado é a modificação ou elaboração daquilo que já se conhece, da estrutura cognitiva, da teoria do mundo na mente. A modificação ou elaboração pode ser qualquer dos três componentes da teoria: o sistema de categoria, as regras para o relacionamento de objetos ou eventos às categorias (conjuntos de características distintivas), ou a rede complexa de inter-relacionamentos entre as categorias.

Este processo de aprendizado para estabelecer categorias envolve a hipotetização do que é significativo, em termos de diferenças – a única razão para uma nova categoria se estabelecer é fazer uma nova diferenciação em nossa experiência, e o problema do aprendizado é encontrar as diferenças significativas que devem definir a categoria.

Qualquer conjunto de características que serve para categorizar um objeto é um *conjunto de critérios*, e conjuntos alternativos para a mesma categoria são *funcionalmente equivalentes*.

À medida que as crianças aprendem, descobrem mais e mais maneiras pelas quais podem tomar a decisão de que um determinado objeto ou evento deve ser categorizado de certo modo. O número de conjuntos de critérios funcionalmente equivalentes fica maior. O aprendizado também está envolvido na habilidade para se fazer uso de menos informações sobre características para se compreender o texto.

## **SUBESTIMANDO O APRENDIZADO**

É uma crença generalizada que o aprendizado é uma atividade difícil e até mesmo dolorosa. Por causa deste mito, muitos adultos consideram o aprendizado como uma batalha para extrair sentido de um livro-texto ou conjunto de exercícios. Como foi dito anteriormente, não é produtivo o esforço para compreender ou memorizar, pois o “fazer sentido” e o aprendizado, vão ser, ou são construídos, juntos.

As crianças são equipadas com um dispositivo que evita que permaneçam em situações onde não há nada para aprender ou que não fazem sentido: o tédio. Existem duas razões para o tédio. Uma é muito simples, elas não aprendem porque já sabem e não desperdiçam tempo com o que já conhecem. Outra razão é quando as crianças não conseguem extrair sentido daquilo que se espera que aprendam.

Os exercícios melhoram o conhecimento prático de uma criança e suas habilidades, mas se a criança não alcançar algum sentido no que está fazendo, a instrução é perda de tempo.

## OS RISCOS E RECOMPENSAS DO APRENDIZADO

Muitas crianças tornam-se relutantes para aprender porque estão temerosas de cometer erros. Não deve haver necessidade de procedimentos especiais para se motivar uma criança a aprender. As crianças estão em condição de aprender toda vez que são confrontadas ao que lhes parece significativo, desde que sintam que existe uma chance de aprenderem. Forçar uma criança e prestar atenção ao absurdo é um empreendimento inútil. O espanto causa aversão.

O aprendizado também não precisa ser recompensado. A virtude final do aprendizado é que produz sua própria recompensa. O aprendizado é satisfatório, como todos sabem. A privação das oportunidades de aprendizado é entediante, e o fracasso para aprender, frustrante. Se uma criança necessita de “reforço” para o aprendizado, então há somente uma conclusão a ser tirada: que a criança não vê qualquer sentido em tentar aprender.

## AS CONDIÇÕES DO APRENDIZADO

O aprendizado é um processo contínuo, um estado natural do cérebro, e as crianças, portanto, tendem a aprender todo o tempo. Três elementos parecem determinar o que é aprendido, e se o aprendizado ocorrerá.

Estes elementos podem ser chamados de *demonstrações*, que são condições para o aprendizado, existentes em torno de nós; engajamento, que é a interação do cérebro com uma demonstração; e *sensibilidade*, o estado de aprendizado do cérebro.

## DEMONSTRAÇÕES

O primeiro elemento essencial do aprendizado é a oportunidade para ver o que pode ser feito, e como. Isto pode ser chamado de *demonstrações*. Um pai ou uma mãe dizendo ao filho “Aqui está seu suco”, está demonstrando o significado da palavra “suco”.

Uma importante categoria de demonstrações é autogerada, como aquelas que podemos desempenhar em nossa imaginação, podemos tentar coisas na mente e explorar possíveis consequências sem que qualquer pessoa saiba do que estamos fazendo.

Pode acontecer de, mesmo quando existe uma demonstração relevante, o aprendizado não ocorrer. Deve haver alguma espécie de interação, que demonstre: “É assim que algo é feito” e que se transforme em “Isto é algo que posso fazer”.

## ENGAJAMENTO

O aprendizado ocorre quando o aprendiz *engaja-se* em uma demonstração, de modo que isto se transforma, em efeito, na demonstração do aprendiz. O aprendizado pelo engajamento nas demonstrações de outros é um modo particularmente eficiente e econômico de as crianças aprenderem, porque limita a possibilidade de erros e incertezas.

É a testagem de hipótese onde a hipótese apropriada pode estar facilmente disponível no desempenho habilidoso do demonstrador.

## SENSIBILIDADE

A maneira que pretendo definir a *sensibilidade* é o terceiro elemento de toda situação de aprendizado: a ausência de qualquer expectativa de que o aprendizado não ocorra, ou de que será fácil. De onde vem a sensibilidade? Toda criança nasce com ela.

A experiência ensina as crianças que possuem limitações, e, infelizmente, a experiência com frequência ensina-as de forma desnecessária. A sensibilidade está relacionada a dois fatores: disposição e autoridade.

## **APRENDIZADO – UM EVENTO SOCIAL**

Se o aprendizado ocorre ou não, em geral depende mais das pessoas à volta do aprendiz, do que deles próprios. O esforço não garante o aprendizado nem a motivação consciente. Os aprendizes frequentemente não necessitam fazer qualquer coisa, a fim de aprenderem. Alguém mais faz algo e o aprendiz aprende.

## **APRENDENDO POR OUTRAS PESSOAS**

George Miller (1977) reconheceu a importância das outras pessoas no aprendizado. Ele argumentou que os bebês aprendem a falar e a compreender a fala servindo de aprendizes a outras pessoas, ou a crianças mais competentes. Aprendemos quando compreendemos. Uma luta para aprender é sempre uma luta para compreender.

Outras pessoas nos ajudam a aprender, auxiliando-nos a entender. Esta é essencialmente a natureza social do aprendizado, mesmo quando estamos aprendendo por livros, quando a responsabilidade do autor facilitar a compreensão do leitor.

## **AFILIAÇÃO AO CLUBE DA LINGUAGEM**

Um clube da linguagem falada é, provavelmente, o primeiro clube ao qual a maioria dos bebês se associa, mas tem exatamente as mesmas vantagens de qualquer outro clube ao qual possam afiliar-se mais tarde. Primeiramente, membros mais experientes revelam a natureza das atividades do clube. No clube da linguagem falada os membros mostram à criança para que a linguagem falada tanto pode ser usada, como ajuda a satisfazer intenções de várias maneiras.

Os outros membros auxiliam o bebê a dizer o que pretende, e o ajudam a entender o que tenta entender. O aprendiz é totalmente envolvido, porque tudo se centraliza em suas intenções e interesses – isto é o *engajamento* ao qual me referi antes.

## ***CAPÍTULO 12 - APRENDENDO A UTILIZAR A LINGUAGEM ESCRITA***

A primeira compreensão que todo aprendiz deve ter, a fim de se tornar um leitor (ou um escritor) é a de que a linguagem escrita, por si mesma, faz sentido – uma compreensão nem sempre fácil de ser alcançada nos ambientes educacionais.

## **A IMPORTÂNCIA DA INFORMAÇÃO NÃO-VISUAL**

Existe somente um modo de se resumir tudo que uma criança deve aprender a fim de se tornar um leitor fluente, e este é dizer que a criança deve aprender a utilizar a informação não-visual, ou o conhecimento anterior, de modo eficiente, quando atentando para a linguagem escrita. E, uma compreensão das finalidades e convenções dos textos é uma parte central da informação não-visual.

O aprender a ler não requer a memorização de nomes de letras, ou regras fonéticas, ou um grande vocabulário; tudo isto vem no curso do aprendizado da leitura, e pouco disto fará sentido para uma criança sem alguma experiência em leitura.

Nem o aprendizado da leitura é uma questão de aplicação a todas as formas de exercícios e testes que apenas podem distrair e mesmo desencorajar uma criança da tarefa de aprender a ler. E, finalmente, o aprendizado da leitura não é uma questão de a criança apoiar-se totalmente na instrução, porque as habilidades essenciais da leitura – especificamente as utilizações eficientes das informações não-visuais – não podem ser ensinadas de modo explícito.

## **CONHECIMENTO 1: A ESCRITA É SIGNIFICATIVA**

Ler é uma questão de formar um sentido da impressão, e a significatividade é a base do aprendizado. Enquanto as crianças não vêm sentido na palavra impressa, enquanto a consideram arbitrária ou absurda, não encontram razões para atentarem à escrita. Não aprenderão por meio de tentativas para relacionar letras e sons. A linguagem escrita não funciona assim, e isto não é algo que possa fazer qualquer sentido para as crianças.

As pesquisas têm mostrado que as crianças estão tão imersas na linguagem escrita quanto estão na falada, e respondem a ela com similar inteligência. E este fato não se deve a escola, em vez disso, à riqueza de impressão dependente da situação que pode ser encontrada em cada produto do banheiro, em cada pote ou pacote da cozinha, no guia (e em comerciais da televisão), gibis catálogos, panfletos, *outdoors* etc.

Toda essa impressão é significativa; faz uma diferença. Pode existir escrita muito pouco significativa na escola, no sentido de que não seria possível substituir-se uma palavra pela outra. Um exemplo disso é a decomposição das palavras faladas em “sons”. A palavra “gato” em alguns contextos pode fazer sentido, mas os sons “ghã”, “a”, “th” “o”, não, ou ainda, a decomposição das palavras escritas em letras. A palavra impressa gato, em alguns contextos, pode fazer sentido – quando se refere a um animal real ou imaginário com o qual as crianças interagem significativamente. Mas as letras g,a,t e o, são símbolos visuais arbitrários que nada têm a ver com tudo o mais na vida da criança.

O relacionamento de letras e sons para uma criança que não tem ideia sobre leitura, ouvir que algumas formas peculiares chamadas de letras – que não têm função aparente no mundo real – então relacionadas aos sons, que não têm existência independente do mundo real, podem ser a mais pura baboseira.

## **CONHECIMENTO 2: A LINGUAGEM ESCRITA É DIFERENTE DA FALADA**

Consideremos o texto, dependendo do contexto, onde as restrições sobre a substituição e interpretação são colocadas não pelo ambiente físico, mas pela sintaxe e semântica do próprio texto.

As crianças que esperam que a linguagem escrita seja exatamente igual à falada tendem a ter dificuldades na previsão e compreensão de suas convenções e, assim no aprendizado da leitura. A imersão na linguagem funcional, a possibilidade de extrair sentido, uma experiência satisfatória, e a oportunidade para obter o *feedback* para testar as hipóteses, parecem ser tão facilmente conseguidos com a linguagem escrita quanto com a falada.

Na verdade a linguagem escrita poderia parecer apresentar muitas vantagens, uma vez que um número de testes pode ser conduzido na mesma peça de material, uma

segunda hipótese tentada, se a primeira falha. Em virtude de sua consistência interna, o próprio texto pode proporcionar um feedback relevante sobre a correção da hipótese.

#### 14. SWAN, M. *Practical English Usage*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

This reference English book intends to bring up solutions to everyday problems both learner and teachers often encounter throughout their experience in language learning and teaching. The book not only explains the usage of grammar but goes on to deal with more tricky questions related to expressions used in English. The focus varies between structural and less structural doubts foreign learners and teachers might have.

*Practical English Usage* comprises over 600 topics that are useful for those who are not sure how to use a structure or who has already made a mistake but want to understand why it is considered wrong, instead of right, since very often these mistakes are considered acceptable in spoken language. The book is also enriched with an extensive research based on current users of the book. It has been updated with passages that make it easier for users to find their way around the book. Most of the popular entries contained in the last edition are kept, but almost all the entries have been modified to make them clearer and more effective in solving readers' problems; explanations and examples now based on current corpus research; new entries on 'Kinds of English', covering standard English and dialects, correctness, spoken and written English, formality, and variation and change.

In this paragraph you find an overview of the purpose, organization and level fluency envisioned by the author when putting together this book. In terms of level, the book is intended for higher level students of English and for teachers. Being a reference book, it brings information of various levels and ranging from simple to complex problems. Now, the organization of the book works almost the same way a dictionary would work, with small entries and short practical explanations on the bottom. This enables the users to concentrate on the topic in discussion only. The author states he has tried to make the presentation of the book as practical as he could (Viii). Each entry contains an explanation of a problem, examples of correct usage and examples

of typical mistakes. In such cases and explanation may be in a different form than the one found in a many learners' grammar, because a revision on the rules traditionally given for certain points are not always accurate (e.g. conditionals or indirect speech). All examples used in the book have been thoroughly checked by electronic databases to ensure precision.

Towards the end of the introduction the author guides a discussing regarding the value of correctness in language teaching. How important is it to say for example, *fewer people* as opposed to *less people*? In his opinion if a student makes too many mistakes in a conversation for example, so many that these mistakes end up interfering with comprehension, then a reasonable level of correctness is important. However it is quite unnecessary to speak and write perfectly in order to communicate effectively (ix). The author also makes a remark that very few adults ever achieve a perfect command of another language) (ix). Learners then should avoid making those mistakes and a book like Practical English Usage will help in this proves.

Below you find a list of topics covered in the volume with a brief introduction as to how the topics are initiated in the book.

Verb, tense an aspects

19) *Will/ shall*

Among extensive explanations on the usage of *will/shall*, is that, 'when we are simply giving information about the future or talking about possible future events which are not already decided or obviously on the way we usually use will.' ( 186).

20) *Be, do, have* and modal auxiliaries

*Be* is added to other verbs to make progressive and passive forms.

*Do* is used to make questions, negative and emphatic form of non-auxiliary verbs.

*Have* is used to make perfect forms

21) Infinitives and participles

Infinitives are forms like *(to) write*, *(to) stand*. Unlike other verbs,



infinitives don't show times of actions or events. They usually refer to actions and events in a more general way.

Ps: The book brings about 15 pages on infinitives and participles.

22) Verb: other points, such as active verb forms, subjunctives, etc

23) Nouns

The plural of most noun is made by just adding –s to the singular. But there are some special cases, and the book explains each one of them.

24) Pronouns

The book explains defines pronouns by saying that words *I, me, you, he, him, she, her, it, we, us, they* and *them* are usually called personal pronouns and explains what they are use for.

25) Determiners ( *the, my, some, several, etc*)

Determiners are words like *the, a, my, this, some, either, every, enough, several*. There are about 3 pages on the topic in the book.

26) Adjectives

The book defines what adjectives are, their proper order before nouns, says what can follow adjective, o on so forth.

27) Adverbs

The book talks about several cases in which adverbs are used in the wrong way. Verb and object: *he speaks English well*, is an example, to emphasize we do not usually put adverbs between a verb and its object.

28) Comparison ( structures, *as... as; much/ may, etc*)

The book addresses the many structures that can be used for comparing, such as: *as, like, so do I, too, the same, etc*. It also covers equality comparisons (*as... as*), inequality ( *more... than*), inequality with ( *less, least, not so, etc*). about 10 pages are spent on the subject.

29) Prepositions

The book recognizes the difficulty that involves the use of prepositions for

foreign speakers because English prepositions have several different functions.

The book offers a thorough explanation of the most difficult usages of prepositions for learners.

### 30) Conjunctions

The book explains what conjunctions are, as being words that join clauses into sentences, and gives several examples of how different conjunctions function within a sentence.

### 31) Word order and sentence organization

Subject – verb – object/ complement

In an affirmative sentence the subject normally comes before the verb; objects or complements come after the verb. The book brings explanation on a variety of sentence structure

### 32) Various structures ( questions, question tags, negative structures, imperatives, exclamations, direct speech, indirect speech, etc)

### 33) Constructing text

According to the book, discourse markers are 'pieces of language no longer than a sentence'. (138). We used some words and expressions to how how a text is constructed. They can show connections between the text such as what one speaker is saying and what has already been mentioned or what is yet to be mentioned, among other usages. Some examples of discourse markers are: in reference to, speaking of, talking of, as regards to, as far as, etc.

### 34) Spoken grammar

The book addresses several topics on spoken English and the differences between spoken English and written English. In spoken English sentences are often grammatically incomplete, because they do not need to repeat words that have just been said. A common 'short answer' pattern is **subject – auxiliary verb**, together with whatever other words are really necessary. For example, when speaking the most

common way of answering to the question- *Can he swim?* Is: *Yes he can.* Whereas in written English the answer would be the longer version - *Yes he can swim.*

Several others aspects of spoken grammar I covered in the book,

35) Special kinds of language such as: abbreviations and acronyms, idioms, collocations, and fixed expressions; politeness ( using questions, distancing verb forms, softening expressions, 'social language; variations and styles of English ( American and British English), standard English and dialect s, correctness, spoken and written English, formality, variation and change; etc.

36) Topic areas (age, dates, meals, names, titles, numbers, telling the time, measurements, etc.

The book addresses the ways we usually talk about people's ages, with be + number. *He is thirty.* (NOT *he has thirty.*).

37) Spelling and punctuation

38) Pronunciation

The book emphasizes the importance of stress and rhythm elements in English language and goes on to deal in detail with stress, word stress, variable stress, stress and pronunciation and other topics such as intonation, and the problem of intonation and misunderstanding.

39) Word-building

40) Confusable words and expressions, such as accept and agree, all right and alright, allow an permit, city and town, etc

41) Other words and expressions such as: ever so, ever since; life

42) (Countable or no countable), suppose, supposing and what it, etc.

The book also carries a long language terminology list with expressions that are used to talk about grammar and other aspects of the language.

15. UR, Penny. *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

The book is divided in 7 parts. Instead of chapters, the author has chosen to call them, modules, to emphasize the fact they can be used as reference without any chronological order. Within each module there are several units, all dealing with everyday issues of interest of teachers. Among many of the topics covered we can highlight, topics related to what should be considered important to teach and how to teach what we believe is important; what should be in the content of the lessons; what are the differences among learners, so on so forth. In the last part of the book the author wraps up the discussions by focusing on the various aspects of continuing education for teachers. The author suggests practical ways in which the teachers may further their knowledge and understanding of their profession. (10).

In part 1, module 1, the author chooses to bring focus to the importance of presentation and explanation in the teaching process. Taking care of how you introduce the subject can save a teacher much work later on in the teaching process. According to the author, in order for the students understand something new, there need to first be able to perceive and understand it, and one of the teachers major jobs is to mediate the new material so that it can be easily understood by the students. The author calls this kind of mediation, presentation.(11).

But what happens in a good presentation? There are, according to the author, several factors involving a good presentation.

*Attention:* the learner needs to be alert, focusing their attention on the teacher and on the material to be learnt.

*Perception:* the learners need to see or hear the material clearly. So they can show their understanding through repetition or some writing exercise.

*Understanding:* the learners understand the meaning of the material being introduced and its connections with other things they already know (how it fits

into their existing perceptions of reality, or *schemata*.). (12). Finally, for the author, the last factor involved in a good presentation is the *short-term memory*: the learners need to take the material in short memory so they can remember it until the end of the lesson.

Several other tips and hints are given about presentations and its procedures. In module 2, the author discusses the function of practice and how practice can be roughly defined as the rehearsal of behaviors, with the objective of consolidating learning and improving performance, since language learning is quite similar to the learning of other skills, the author takes a minute to reflect on what learning skills entail. (19).

In module 3, the author ponders the purpose, designing and administering tests in language teaching in general. He begins by defining test as an activity whose main purpose is to convey ( usually to the tester) how well the testee knows or can do something. (33). This is in contrast to practice, whose main objective is to sheer learning. This is not to say that learning will never occur in a testing or during a testing process, but there is a difference in purpose in these two functions. The author goes on to talk about the reasons for testing and according to her, there are four stages connected to this reason: stage one being *inquiry*. Teachers could think about and write down the main reasons why they would administer testes. The second stage having to do with the *critical reflection*, for instance are test being given to give information to teachers so they may know where the students are at the moment, to help decide what should be taught next, or are tests being given so the students can put more effort into finishing the tests? All these questions should be pondered according to Penny Ur. (33).

In part 2, after discussing the purpose and reasons of giving tests, the author moves on to discuss the teaching of pronunciation. According to the author, just as teaching activities need to be broken down into components, making way for an easier understanding of subjects, so does language. She points out that the studying of phonetic symbols can be expendable on the grounds of native speakers and non native interaction, but recognizing that the immersion on an English speaking environment is a luxury which is not always

affordable for all learners. She addresses the importance of being able of listing and defining the sounds or phonemes of the language by writing them down using phonetic representations, although she recognizes that different books vary as to exactly which and how many symbols are used. (47).

In module 5, the author addresses teaching vocabulary and questions what is vocabulary and what needs to be taught. In her words, vocabulary can be defined as the words we teach in the foreign language. However a new item of vocabulary may be more than a single word for example. (60). For instance, Ur uses the words post office and mother-in-law which are made up of two or three words but express a single idea. The author believes that form, grammar, collocation, aspects of meaning, such as denotation, connotation, and appropriateness, aspects of meaning (synonyms, antonyms, etc) and word formation should be taught. (60).

But how should words be presented to a student? The author answers this question by exploring different ways of presenting new vocabulary to learners, such as translation, associated ideas, collocations, illustration ( pictures and objects examples

(hyponyms), etc. The author also gives a few hints on how to help students remember vocabulary, and advocates memory games as a way of achieving vocabulary memorization.

In module 6, the author addresses grammar, and in an over simplified way, defines it as the way words are put together to make correct sentences. (75). According to the author we can apply the term “grammatical” to units smaller than sentences. For example, we know that the word “went” is correct, but the word “goed” is incorrect, as opposed to long structures only. (75).

In unit 2, the author questions the place of grammar in English teaching and recognizes it stands in a rather controversial place. According to the author, for most people, to know a language is to know also its grammar. But this knowledge may be intuitive (as it happens when we speak our mother language) and that it is not necessarily true that grammar needs to be taught.

In unit 3, we find an explanation of the various grammar terms that need to be known to teachers in case they choose to teach traditional grammar. Nouns are traditionally characterized as the name of things (person, place or things). (80). Verbs are often called words of doing (swim, sit). Adjectives describe the things (black, serious). Adverbs describe the concepts defined by verbs (quickly, alone). Pronouns usually function as substitutes for nouns (he, she, him, who, those). Auxiliary verbs may come along with main verbs in a verb phrase (is for example in is going). Modal verbs (such as can, must, may) are particular type of auxiliary verb; they express ideas such as possibility, willingness, etc. Determiners are (usually short) pieces that introduce a noun or a noun phrase (the, a, all, some, many). Prepositions (in, before, of, according, despite) define time, space and more abstract relationships, and precede nouns or pronouns. (80-81)

In unit 4, the author presents some ideas on how to explain grammar. In the author's opinion there should be a focus when teaching English grammar. First, it is necessary to know what is it that is involved in 'knowing' the structure, and what is likely to cause difficulties to the learners (page 81). And in order to minimize the difficulties in the explanation the teacher should pay attention to seven topics during the presentation, and here are they: the structure itself (how was it presented? in speech and writing? Form and meaning?) . Examples (are you sure the students understood them?). Terminology (did you use grammar book names or simplified names?) Language (was the grammar explained in the students' mother tongue or in the target language?). Explanation (was the explanation given in the right level: reasonably accurate but not too detailed?). Delivery (how was the delivery of the explanation message? Were you speaking in a fast or slow pace?). Rules (was an explicit rule given? If so, did you openly explain it to the students or did they infer the rules?). (82)

Much other information relevant for teaching is given in the book, among them some ideas on grammar practice and a discussion on what is and what is not considered a grammatical mistake.

In module 7, unit 1, the author brings up a discussing on topics that should be interesting to students, and highlights the importance of choosing the right topic. She explains that the introduction of the topic should happen in with the same care as the introduction of the grammar presentation. (91). Some ideas for presentation of new topics or situations are proposed in the book, such as writing the name of the topic in the middle o the board and invite the class to brainstorm all the associated words they can think of and another would be giving the title of a text and invite the class to write down sentences or expressions the students expect will occur within it.

In part 3, the teacher addresses the importance of teaching listening skills and gives some listening activities ideas for teachers. (93). According to the author, the learners do not have to do anything in response to the listening; however, facial expression and body language often show if they are following or not, and so, teachers should be very attentive to these signs.

In module 9, unit 1, the book changes its focus from listening to speaking. According to the author, this skill seems to be the most important one, because when people know a language they are referred to as speakers of a language. In a way, this consideration is so strong as if speaking comprised all other skills. The author presents a table with the characteristics of a successful speaking activity. In such activity learners should: talk a lot, participate evenly, be highly motivated, express themselves in utterances that are relevant, easily comprehensible to each other and of the language used should be at an acceptable level of accuracy.

Module 10 deals with the teaching of reading. The author states that 'reading' means 'reading and understanding'. If students say they read but don't understand what it means, this cannot be considered reading. This should be considered mere decoding of symbols. The book advocates that readers do not need to decode letters in order to understand what they read. Readers don't need to understand all the words in order to understand the meaning of a text, and to exemplify this assumption the book brings a table with an unreadable signature in it and presents the question 'can you read it?' Perhaps one cannot



tell word by word of the signature, but will indeed know the lines represent a signature. (139).

In unit 1 of module 14, the author brings a discussion on topic content and stresses the importance of tailoring the topic according to the students' context of being. If the students are immigrants, then topics related to immigration would probably be the most appropriate ones. On the other hand, if students are learning English in their home environment in order to function better in commerce or the touristic industry it would be probably more appropriate to choose topics related to their background (197).

Another topic covered in this module, is that of literature. Among some advantages for using literature in the teaching of English are: literature can be very enjoyable to read; it provides examples of different styles of writing, it is good basis for vocabulary expansion; it fosters reading skills; it brings up discussing topics; it involves both emotion and intellect, which brings motivation and may contribute to personal development; it encourages critical, creative and empathetic thinking; it contributes to world knowledge and it raises awareness of different human situations and conflicts. (201). On the other hand, if these are the advantages of electing literature as an approach to teaching, the author also brings out a few disadvantages. So among these disadvantages and problems related to literature teaching are: much literature is written in language that may be difficult for foreign language learners to read; even simplified versions, but these would be poor representation of the original; many literature pieces are too long; the target language culture on which the literature is based is alien to learners and many be difficult for them to relate to; by using texts as basis for language teaching the teacher may spoil learners' enjoyment and appreciation of them as literature; students of science and technology may find literature irrelevant to their needs. (201).

When teaching literature, it is important to keep in mind that the stages involved in the process. First comes the encounter and impact with the piece of literature. In second comes understanding and familiarizing with the piece. In third place comes the analysis and interpretation of the piece. Perhaps the encounter should come with a warm up in which the teacher might pre-teach

vocabulary, or provide some information about the author, etc. (203). Here are some of the ideas presented by the author before moving on to talk about the next step, familiarization. Among some of the ideas for familiarization are: rereading the text; reading thoroughly for information missed in the first reading; write down interesting passages; rewrite some or all of the text in a different genre or style (for example report the events of a short story for a newspaper.); draw an illustration or a design a book-over or advertisement for the text. These are some of the ideas given in the book when it comes to familiarizing students with the piece of literature to be used in class. (204).

According to the book not all classes may be interested in literature, and not all teachers feel comfortable in leading classes involving literature. In order to lead great discussions in class, the teachers do not necessary need to have complete control of the literature criticism terminology. What is essential is an attempt to discover new levels of meaning or perspectives or to deepen appreciation of style and structure. (204). A good way to probe this appreciation is to start out discussions with simple questions such as, 'let's compare so and so,' or 'what would have happened if....' or even 'why do you think that...' so on so forth. To end this session the book brings three poems each one accompanied with notes and observations. (211).

In module 15, the author goes on to talk about lesson plan and its implications in language teaching. According to the author, the lesson is a type of organized social event that occurs in virtually all cultures. (213). Although lessons may vary in place, time, topic, atmosphere, etc, they always involve participants of learners, teachers and are limited and prescheduled as regards of time, place and membership). The book proposes several metaphors for lesson, some of them are: a variety show, climbing a mountain, eating a meal, a wedding, a menu, a conversation, doing the shopping, a football game, a symphony, consulting a doctor. The author then proposes a group task in which the participants have to say which metaphor expresses best their opinion, leading on to a discussion on the aspects of a lesson ( transition, interaction, goal oriented effort, a satisfying/ enjoyable experience, a role based culture, a conventional construct, a series of free choices, etc.) (213).

Unit 2, of module 15 deals with lesson preparation, and gives a box of questions related to the type of care you take before teaching a lesson. How long before the lesson do you prepare it? Do you note down objectives or not? In unit 3 the author discusses ways of varying the components of a lesson. 1. Tempo: activities may be brisk and fast moving or slow and reflexive. 2. Organization: learners may work on their own or in pairs, for example. 3. Mode and skill: activities may be based on the written or spoken language. 4. Difficulty: activities maybe seen as easy and non-demanding, or difficult. 5. Topic: both language teaching point and the ( non linguistic ) topic may change from one activity to another. 6. Mood: activities vary also in mood: light and fun based versus serious ones. 7. Stir-settle: excite or quite down the students. 8. Active-passive: encouraging students to have initiative or just telling them what to do. (217).

The module also brings a unit or lesson effectiveness evaluation, and a practical lesson management unit, in which the author brings suggestions such as: prepare more then you need; mark down the areas (components) you are willing to sacrifice if you find yourself without time; and several other hints.

Module 16 is about classroom interaction. In this module the author addresses the interaction factor and states that the most common type of interaction in a classroom is that know as 'IRF'- 'Initiation- Response- Feedback'. The teacher initiates an exchange, usually in the form of a question, one of the students answers, the teacher gives feedback (assessment, correction, comment), initiates the next question – and so on. (227). The book brings a pattern that classifies the interaction of students in class.

TT = Teacher very active, students only receptive

T = Teacher active, student mainly receptive

TS = Teacher and students fairly equally active

S = Student active, teacher mainly receptive

SS = Student very active, teacher only receptive.

The book also addresses the importance of asking questions to motivate students in class, and explains that questions should not only be followed by question marks. For example, 'tell me what you can see in this picture', is not a question mark question, but a question which works to make students utter their opinions. (227). The book also explains the reason for asking questions and shows ways of making effective questions. According to the book, the reason English teachers ask questions is that they want students to engage with the language material actively through speech and so a way of making sure the question was an effective one is to check if the prompt response came or not. If a long silence follows a question, be aware. The question was probably not an effective one. So the book presents a table with criteria for effective questioning. In this table we find the following questions:

- 43) Clarity: do the learners understand the question?
- 44) Learning value: does the question stimulate thinking and responses that will contribute to further learning?
- 45) Interest: do the learners find the question interesting?
- 46) Availability: can most of the members of the class try to answer it? Are the level of the questions for all students or just for the more advanced ones?
- 47) Extension: does the question invite and encourage extended and/ or varied answers?
- 48) Teacher reaction: are the learners sure that their responses are in accordance to the topic and that they will not be ridiculed by answering?

Throughout module 16 the author offers several points teachers should take a minute to reflect on. For instance, how they approach the classroom as to promote a good level of interaction. Because assuring the students are in good interaction terms in class fosters a good environment for students to produce more, as they feel secure for expressing what they feel and polish their language skills. (230-231).

In module 17, the author brings up the subject of feedback and how it should be carried out by teachers. In the context of teaching, feedback I

information that is given to the learner about his or her work, usually with the purpose of improving the performance of the student. (242). The book explains the relationship between assessment and feedback and shows a few approaches to feedback giving.

Module 18 deals with classroom discipline. It discusses the concept of discipline; what classroom discipline looks like; what teacher action is conducive to a disciplined classroom; etc. It also brings a list of suggestions for when discipline becomes a problem and ways of avoiding discipline problems to come up in the first place.

The last part of the book brings modules and unites which deal with several common learners' differences. Among these differences are the ones dealing with motivation and interest, age groups, large heterogeneous classes and how to design activities to alleviate all these differences. In part VII- named *And Beyond* we find a section which deals with teacher development. This part advocates that sheer time on the job does not ensure fruitful experience and professional progress. (317). It is true that sometimes teachers who have been teaching for several years have just fossilized their mistakes instead of renewing their knowledge everyday.

Unit 1 of module 22 touches subjects such as teacher feedback, teacher exhaustion, and teacher continuing education. At first it studies the importance of teacher development throughout the teaching years and gives suggestion as to how teachers can progress professionally without having to sit in a classroom as students again. According to the author, teacher education takes place when teachers, working as individuals or in groups, consciously take advantage of such resources to forward their won professional learning. (318).

The book talks about burn-out. Burn-out usually comes on gradually, although it may be accelerated by difficulties in private life and financial problems. But the book says that burn-out is a necessary contributor to the success of teachers, as they can use the experience to revalue certain things in their lives an careers. According to the book, one of the most important things for the professional progress of a teacher is found in the reflection he or she does on daily class events. No matter where this reflection occurs, whether at

home, or while getting from one school to another, these reflections may be quite informal, but still very significant to arranging and evaluating things so as to know what step to take next, and give a head start for self development. In other words, being a conscientious professional helps.

The book also encourages teachers to get along with colleagues and discuss their problems, and victories. When sharing with a colleague, teachers can do it in several ways. In house meetings can be a good way of to gather together teachers who work in the same institutions. A few different types of meetings are suggested in the book, among them are: 1. Decision making meetings: when a problem needs to be solved. 2. Individual presentation: one of the members of the group comes up with a presentation on a topic that is interesting and useful to the group. 3. May we recommend meetings: when the group gets together and each member makes a recommendation of a teaching idea, materials, etc. 4. Teacher training or development sessions: in this meeting, one teacher could for example make copies of some material ( a chapter of an interesting book) for example, and guide the teacher-development activity. It is important to remember that in meetings like this the work is collaborative and there is no trainer among the teachers. (318-321).

The book mentions that few institutions have a systematic teacher-appraisal system, and when it does its purpose is to clarify doubts related to hiring and firing people, as opposed to assist professional improvement and learning. (321). The results may be stressful but one fruitful way of using appraisals is to foster and welcome feedbacks from colleagues. Although the book recognizes how difficult it is for a teacher to open up with colleagues about difficulties they might have, but encourages teachers to do it anyway due to the benefits that are the result of this action. (322). A second pair of eyes on a class you give can easily find a solution to a problem you are not able to solve yourself due to your involvement with the situation. Asking a colleague to come into your class and observe a lesson may give you a better chance to solve a problem. The book brings a suggestion of observation sheet teachers can use while observing their colleagues classes.

Another type of teacher appraisal comes from student feedback. It is relatively unusual for teachers to ask their students for feedback on their teaching; perhaps because they are too embarrassed to admit their insecurities to students. According to the book this is a pity, because students are excellent source of feedback. The author suggests that the self-appraisal be done in writing because unrecorded reflection allows teachers to digress or to indulge in disproportionately in whatever is currently occupying their mind ( 324).

Teachers usually have tight schedules and no time to attend formal courses of study. This should not be an excuse for getting stuck with the learning process. The book incites teachers to move on with their learning by interacting with people in their own institution and by simply reading. The book says that most institutions have libraries of professional literature and this is the probably the place teachers will start the continuing education process. (325). The teachers could ask colleagues about literature that are interesting to be read.

After each module, there is a bibliography related to each topic that could be used as a guide for reading as well. Journals are also a good way for updating teacher o relevant topics because they bring relatively short and easier to cope with full books. (325). If reading is taken seriously, it can be, for some, the substitute for courses and conferences- but the converse is not true: courses and conferences are no substitute for reading.

And to end, the author gives some advice for people who would like to go on to take a course of study in the area of foreign language teaching or one of the associated subjects, such as pure or applied linguistics, the various branches of education, psychology or sociology, etc. Ur says that such courses are definitely interesting because academic courses provide valuable opportunities to take a step back from the demands of everyday practice, reflect quietly on what ones does inside a classroom, and rethink principles and practices in the light of other people's theories and research. (325). The author advises readers that if perhaps they find themselves in a position in which they fin research an theory- oriented learning attractive, and discover they want to approach reading and researching for the sake of it (which is also legitimate), (

325), they should move on to a full time academic life because ‘here an how’ orientation of teaching and research and theory are, while both valuable, are very distinct areas.

The last pages of the book, ranging from 333 to 359, bring what the author chose to call *Trainer’s Notes*, which are further comments on the activities proposed throughout the book.

#### RESPONSÁVEIS PELA PUBLICAÇÃO

##### SECRETARIA DE FORMAÇÃO

Nilcéa F. Victorino  
Magda Souza de Jesus

##### CEPES

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS  
EDUCACIONAIS E SINDICAIS  
Maria Izabel A. Noronha  
Coordenadora

##### SECRETARIA DE COMUNICAÇÕES

Paulo José das Neves  
Roberto Guido

##### ASSESSORIA DE COMUNICAÇÕES

Rosana Inácio

##### DIAGRAMAÇÃO

Carlos Roberto F. dos Santos  
Rosely Soares

##### ASSESSORIA DE FORMAÇÃO

Edson Roberto Nunes

##### SECRETÁRIA

Solange Cavalheiro  
Produção da Secretaria de Formação

##### REVISÃO

Profa. Sandra Andréia Ferreira

##### COORDENAÇÃO

Carla F. Barcaro

Cintia Cristina Di Bello Monteiro

Patrícia Helena de Freitas

DIRETORIA DA APEOESP – TRIÊNIO  
2008/2011

##### DIRETORIA EXECUTIVA:

Presidenta: Maria Izabel Azevedo Noronha; Vice-  
Presidente: José Geraldo Corrêa

Júnior; Secretário Geral: Fábio Santos de Moraes;  
Secretário Geral Adjunto: Odimar  
Silva; Secretária de Finanças: Luiz Gonzaga José;  
Secretária Adjunta de Finanças:  
Suely Fátima de Oliveira; Secretário de Administração  
e Patrimônio: Sílvio de Souza;  
Secretário Adjunto de Administração e Patrimônio:  
Fábio Santos Silva; Secretário  
de Assuntos Educacionais e Culturais: Pedro Paulo  
Vieira de Carvalho; Secretário  
Adjunto de Assuntos Educacionais e Culturais: Carlos  
Ramiro de Castro; Secretário  
de Comunicações: Paulo José das Neves; Secretário  
Adjunto de Comunicações:  
Roberto Guido; Secretária de Formação: Nilcéa Fleury  
Victorino; Secretária Adjunta  
de Formação: Magda Souza de Jesus; Secretário de  
Legislação e Defesa dos  
Associados: Francisco de Assis Ferreira; Secretária  
Adjunta de Legislação e Defesa  
dos Associados: Zenaide Honório; Secretário de  
Política Sindical: João Luis Dias  
Zafalão; Secretária Adjunta de Política Sindical: Eliana  
Nunes dos Santos;  
Secretária de Políticas Sociais: Francisca Pereira da  
Rocha; Secretário Adjunto de  
Políticas Sociais: Marcos de Oliveira Soares;  
Secretária para Assuntos de  
Aposentados: Sílvia Pereira; Secretário Adjunto para  
Assuntos de Aposentados:  
Gilberto de Lima Silva; Secretária Geral de  
Organização: Margarida Maria de Oliveira;  
Secretário de Organização para a Capital: José Wilson  
de Souza Maciel; Secretário  
de Organização para a Grande São Paulo: Douglas  
Martins Izzo; Secretário de  
Organização para o Interior: Ezio Expedito Ferreira  
Lima; Secretário de  
Organização para o Interior: Ederaldo Batista.  
**DIRETORIA ESTADUAL:**  
Ademar de Assis Camelo; Aladir Cristina Genovez  
Cano; Alberto Bruschi; Alex Buzeli  
Bonomo; Ana Lúcia Santos Cugler; Ana Paula  
Pascarelli dos Santos; Anita Aparecida  
Rodrigues Marson; Antonio Carlos Amado Ferreira;  
Antonio Jovem de Jesus Filho;  
Ariovaldo de Camargo; Ary Neves da Silva; Benedito  
Jesus dos Santos Chagas; Carlos  
Alberto Rezende Lopes; Carlos Barbosa da Silva;  
Carlos Eduardo Vicente; Carmen  
Luiza Urquiza de Souza; Cilene Maria Obici; Deusdete  
Bispo da Silva; Dorival Aparecido



da Silva; Edgard Fernandes Neto; Edith Sandes Salgado; Edna Penha Araújo; Eliane Gonçalves da Costa; Elizeu Pedro Ribeiro; Emma Veiga Cepedano; Fernando Borges Correia Filho; Fláudio Azevedo Limas; Floripes Ingracia Borioli Godinho; Geny Pires Gonçalves Tiritilli; Gerson José Jório Rodrigues; Gisele Cristina da Silva Lima; Idalina Lelis de Freitas Souza; Inês Paz; Janaina Rodrigues; Josafa Rehem Nascimento Vieira; Jose Luiz Moreno Prado Leite; José Reinaldo de Matos Leite; Josefa Gomes da Silva; Jovina Maria da Silva; Jucinéa Benedita dos Santos; Juvenal de Aguiar Penteadinho; Leandro Alves Oliveira; Leovani Simões Cantazini; Lindomar Conceição da Costa Federighi; Luci Ferreira da Silva; Luiz Carlos de Sales Pinto; Luiz Carlos de Freitas; Luiz Cláudio de Lima; Luzelena Feitosa Vieira; Maisa Bonifácio Lima; Mara Cristina de Almeida; Marcio de Oliveira; Marcos Luiz da Silva; Maria José Carvalho Cunha; Maria Lícia Ambrosio

Orlandi; Maria Liduina Facundo Severo; Maria Sufaneide Rodrigues; Maria Teresinha de Sordi; Maria Valdinete Leite Nascimento; Mariana Coelho Rosa; Mauro da Silva Inácio; Miguel Leme Ferreira; Miguel Noel Meirelles; Moacyr Américo da Silva; Orivaldo Felício; Ozani Martiniano de Souza; Paulo Alves Pereira; Paulo Roberto Chacon de Oliveira; Ricardo Augusto Botaro; Ricardo Marcolino Pinto; Rita de Cássia Cardoso; Rita Leite Diniz; Roberta Lara Maria Lima; Roberta Maria Teixeira Castro; Roberto Mendes; Roberto Polle; Ronaldi Torelli; Sandro Luiz Casarini; Sebastião Sérgio Toledo Rodovalho; Sergio Martins da Cunha; Solange Aparecida Benediti Penha; Sonia Aparecida Alves de Arruda; Stenio Matheus de Moraes Lima; Suzi da Silva; Tatiana Silvério Kapor; Telma Aparecida Andrade Vítor; Teresinha de Jesus Sousa Martins; Tereza Cristina Moreira da Silva; Uilder Cácio de Freitas; Ulisses Gomes Oliveira Francisco; Vera Lúcia Lourenço; Vera Lúcia Zirnberger; Wilson Augusto Fiúza Frazão.