

Carla Mayumi Meneghini

A Abordagem de Paulo Freire no Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira



1910001022



Carla Mayumi Meneghini

**A ABORDAGEM DE PAULO FREIRE NO ENSINO DE
ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada ao Instituto de
Biociências, Letras e Ciências Exatas da
Universidade Estadual Paulista "Júlio de
Mesquita Filho", campus de São José do Rio
Preto, para a obtenção do título de Mestre em
Estudos Lingüísticos, área de concentração em
Lingüística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão



T 1022/01

**São José do Rio Preto
2001**



41
M541a

80106005

Meneghini, Carla Mayumi.

A abordagem de Paulo Freire no ensino de espanhol como língua estrangeira / Carla Mayumi Meneghini. – São José do Rio Preto : [s.n.], 2001.

273 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Maria Helena Vieira Abrahão.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas.

1. Lingüística aplicada. 2. Ensino/aprendizagem de línguas. 3. Problematização. 4. Sociolingüística interacional. I. Vieira-Abrahão, Maria Helena. II. Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. III. Título.

CDU – 81' 33

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão - Orientadora (UNESP)

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho (UNICAMP)

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo (UNESP)

Profa. Dra. Matilde Virgínia Scaramucci - Membro
Suplente (UNICAMP)

Profa. Dra. Ana Marisa Benedetti - Membro Suplente (UNESP)

São José do Rio Preto, 19 de outubro de 2001.



AGRADECIMENTOS

A Professora Dra. Maria Helena Vieira Almeida, não apenas pela paciência, pela orientação segura e pela atenção dedicada, mas, principalmente, por estar incentivando meu crescimento enquanto professor-pesquisador.

Amo, querido aluno do Centro de Estudos de Língua, por terem me acolhido no projeto que deu origem a este livro.

A grande amiga Maria Lúcia Teixeira Kiani Manoira, que na época da implementação do projeto atuava como coordenadora pedagógica do Centro de Estudos de Língua, sempre com o apoio, a ajuda, a colaboração e a compreensão.

Ao Professor Dr. José Carlos Pass de Almeida Filho e ao Professor Dr. Douglas Almeida Camelo, pela parceria oferecida tanto por ocasião da criação do graduação desta disciplina.

Ao Professor Dr. Lázaro de Mello Lopes e à Professora Dra. Márcia Virgínia Saramago, pelas valiosas comentários feitos por ocasião do Seminário de Estudos Linguísticos e Literários promovido pela UNESP/LC.

Para Sérgio.

A todos os professores do Pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários que, de alguma forma, contribuíram com o desenvolvimento da disciplina.

A todos os funcionários do ILL/LC, pela constante disponibilidade.

A todos os colaboradores da vida: Maria, Rita, Cely, Angélica, Regina, Lilian, Simone, Doreli e Eliza, pela sua total participação.

As professoras do Centro de Estudos de Língua, por terem me permitido ainda mais falta de tempo para poder ajudá-las.

A minha família, que mesmo tão longe, esteve na parte de trás para me apoiar.

Ao meu grande colaborador Sérgio, pela incentivo, pela paciência e pelo carinho.

E a todos os colegas que, de alguma forma, contribuíram para tornar possível este trabalho.



AGRADECIMENTOS

À Professora Dra. Maria Helena Vieira Abrahão, não apenas pela paciência, pela orientação segura e pela extrema dedicação, mas, principalmente, por estar incentivando meu crescimento enquanto professora-pesquisadora.

Aos queridos alunos do Centro de Estudos de Línguas, por terem acreditado no projeto que deu origem a este estudo.

À grande amiga Marta Lúcia Cabrera Kfourí Kaneoya, que na época da implementação do projeto atuava como coordenadora pedagógica do Centro de Estudos de Línguas, pelo apoio, pelas reflexões compartilhadas e pela amizade sincera.

Ao Professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho e ao Professor Dr. Douglas Altamiro Consolo, pelas preciosas sugestões feitas por ocasião do exame de qualificação desta dissertação.

Ao Professor Dr. Luís Paulo da Moita Lopes e à Professora Dra. Matilde Virgínia Scaramucci, pelos valiosos comentários feitos por ocasião do Seminário de Estudos Lingüísticos e Literários promovido pela UNESP/IBILCE.

A todos os professores da Pós-graduação em Estudos Lingüísticos deste Instituto que, de alguma forma, contribuíram com o desenvolvimento desta pesquisa.

A todos os funcionários do IBILCE, pela constante disponibilidade.

Aos queridos companheiros da pós: Marta, Bete, Cris, Angélica, Elaine, Lilian, Simone, Daniel e Elias, pelos momentos compartilhados.

Às professoras do Centro de Estudos de Línguas, por terem compreendido a minha falta de tempo para poder ajudá-las.

À minha família, que mesmo tão longe, esteve tão perto de mim para me apoiar.

Ao meu grande companheiro Sérgio, pelo incentivo, pela colaboração e pelo carinho.

E a todas as pessoas que, de alguma maneira, contribuíram para tornar possível este trabalho.



SUMÁRIO

Introdução	15
Capítulo 1: O Papel da Escola	17
1.1 A Escola e a Sociedade	17
1.2 A Escola e o Currículo	18
1.3 A Escola e o Professor	19
1.4 A Escola e o Aluno	20

Capítulo 2: A Pedagogia da Libertação	21
2.1 O Contexto Histórico e Social	21
2.2 A Pedagogia da Libertação	22
2.3 A Pedagogia da Libertação e a Pedagogia Tradicional	23
2.4 A Pedagogia da Libertação e a Pedagogia da Participação	24
2.5 A Pedagogia da Libertação e a Pedagogia da Autonomia	25
2.6 A Pedagogia da Libertação e a Pedagogia da Cidadania	26
2.7 A Pedagogia da Libertação e a Pedagogia da Democracia	27
2.8 A Pedagogia da Libertação e a Pedagogia da Justiça	28
2.9 A Pedagogia da Libertação e a Pedagogia da Paz	29
2.10 A Pedagogia da Libertação e a Pedagogia da Sustentabilidade	30

...O caráter inacabado dos homens e o caráter evolutivo da realidade exigem que a educação seja uma atividade contínua. A educação deste modo, é continuamente refeita pela práxis. Para ser, deve chegar a ser.
(Paulo Freire)

Capítulo 3: Metodologia da Pesquisa	31
3.1 Metodologia da Pesquisa em Educação	31
3.2 Metodologia da Pesquisa em Pedagogia	32
3.3 Metodologia da Pesquisa em Pedagogia Social	33
3.4 Metodologia da Pesquisa em Pedagogia da Libertação	34
3.5 Metodologia da Pesquisa em Pedagogia da Participação	35
3.6 Metodologia da Pesquisa em Pedagogia da Autonomia	36
3.7 Metodologia da Pesquisa em Pedagogia da Cidadania	37
3.8 Metodologia da Pesquisa em Pedagogia da Democracia	38
3.9 Metodologia da Pesquisa em Pedagogia da Justiça	39
3.10 Metodologia da Pesquisa em Pedagogia da Paz	40
3.11 Metodologia da Pesquisa em Pedagogia da Sustentabilidade	41

Capítulo 4: A Pedagogia da Libertação	42
4.1 A Pedagogia da Libertação	42
4.2 A Pedagogia da Libertação e a Pedagogia da Participação	43
4.3 A Pedagogia da Libertação e a Pedagogia da Autonomia	44
4.4 A Pedagogia da Libertação e a Pedagogia da Cidadania	45
4.5 A Pedagogia da Libertação e a Pedagogia da Democracia	46
4.6 A Pedagogia da Libertação e a Pedagogia da Justiça	47
4.7 A Pedagogia da Libertação e a Pedagogia da Paz	48
4.8 A Pedagogia da Libertação e a Pedagogia da Sustentabilidade	49

SUMÁRIO

Convenções	viii
Lista de Figuras	ix
Resumo	x
Abstract	xi
Resumen	xii

Introdução

Apresentação do problema	01
Encaixe entre a pedagogia freireana e o ensino de línguas	02
Objetivo	02
Grande pergunta de pesquisa e suas subseqüentes	03
Justificativa	04
Sobre o arcabouço teórico	05
Sobre a metodologia da pesquisa	06
Organização da dissertação	08

Capítulo 1: Resenha da Literatura

1.1 Paulo Freire e o ensino de línguas	10
1.1.1 O planejamento temático e Paulo Freire	24
1.1.2 A conscientização e o ensino de línguas	26
1.2 A habilidade oral e a implementação de tarefas em sala de aula	30
1.3 A interlíngua no desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz de espanhol como língua estrangeira	37
1.4 A sociolinguística interacional no estudo da interação em sala de aula	41

Capítulo 2: Metodologia da Pesquisa

2.1 Natureza e metodologia da pesquisa	52
2.2 Descrição do cenário da pesquisa	61
2.3 Instrumentos de pesquisa utilizados para a coleta de dados	62
2.4 Arcabouço teórico e procedimentos utilizados para a análise dos dados	65

Capítulo 3: Análise dos Dados

3.1 A análise dos dados	71
3.1.1 A interação social na sala de aula	74



3.1.1.1 Os estilos discursivos	75
3.1.1.2 As estruturas de participação	80
3.1.2 A conscientização no processo de ensino/aprendizagem da língua estrangeira	95
3.1.2.1 As categorias de conscientização	96
3.1.3 O uso da língua-alvo	103
3.1.3.1 A língua materna, a interlíngua e a língua-alvo	104
Capítulo 4: Discussão dos Dados	
4.1 A discussão dos dados	111
4.1.1 A pergunta norteadora deste estudo	112
4.1.2 A trajetória da professora-pesquisadora na construção de uma Abordagem Comunicativa na vertente reflexivo-crítico-temática (problematizadora)	117
Capítulo 5: Conclusões e Encaminhamentos	
5.1 Conclusões	127
5.2 Encaminhamentos para a prática	129
Glossário de Termos	132
Referências Bibliográficas	133
Apêndice 1	
Planejamento de 1999	140
Planejamento de 2000	151
Apêndice 2	
Transcrições das aulas	158
Apêndice 3	
Roteiro para a escritura dos diários (dos alunos voluntários)	193
Diários dos alunos voluntários	194
Diários da professora-pesquisadora	195
Avaliações de curso	197



CONVENÇÕES

Convenções utilizadas baseadas em Marcuschi (1986, p.10-3):

Falantes: letras do alfabeto (P – Professora; B – vários alunos; Z – aluno indeterminado; e C, D, etc. – alunos determinados)

Sobreposição de vozes: [

Sobreposição localizada: []

Pausas: (+) – 0.5 segundo; (++) – 1.0 segundo; (+++) – 1.5 segundo; e (tempo) – mais de 1.5 segundo

Dúvidas e suposições: (incompreensível)

Truncamentos bruscos: /

Ênfase: letra maiúscula

Alongamento da vogal: :

Comentários da pesquisadora: (())

Silabação: hífen (- - -)

Sinais de entonação: ” – para subida rápida; ’ – para subida leve; , – para descida leve

Repetições: duplicação da letra ou da sílaba

Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção: reprodução dos sons

Indicação de transcrição parcial ou de eliminação: /.../ – indica corte no segmento



LISTA DE FIGURAS

Figura 1.1	– Difratação do Movimento Comunicativo em suas diversas tendências contemporâneas	23
Figura 1.2	– Ciclo da cadeia comunicativa de aquisição/aprendizagem de línguas	37
Figura 3.1	– Visualização das estruturas de participação	81
Figura 3.2	– Estrutura de participação 1c - 1º momento	89
Figura 3.3	– Estrutura de participação 1c - 2º momento	89
Figura 3.4	– Estrutura de participação 1c - 3º momento	90
Figura 3.5	– Incidência das estruturas de participação - 1º momento	93
Figura 3.6	– Incidência das estruturas de participação - 2º momento	93
Figura 3.7	– Incidência das estruturas de participação - 3º momento	94
Figura 3.8	– Incidência das categorias de conscientização - 1º momento	100
Figura 3.9	– Incidência das categorias de conscientização - 2º momento	100
Figura 3.10	– Incidência das categorias de conscientização - 3º momento	101



RESUMO

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa, que focaliza uma prática de pesquisa-ação em uma sala de aula de espanhol como língua estrangeira, por meio da qual tentou-se implementar um planejamento com base na pedagogia freireana para verificar como se dá o uso da língua-alvo na mesma sala de aula. Ela foi desenvolvida em um Centro de Estudos de Línguas do interior do Estado de São Paulo. É uma investigação orientada por uma grande pergunta de pesquisa dividida em três subperguntas, que se referem à abordagem comunicativa, ao uso da língua espanhola, à interação e à conscientização promovidos na sala de aula. A análise e a discussão dos dados foram realizadas com base na triangulação dos dados coletados por meio de gravações em áudio e em vídeo, de diários de pesquisa e de avaliações de curso. Foram considerados dados primários as interações em sala de aula e secundários, os demais dados. Para responder à pergunta que se refere à implementação de uma abordagem comunicativa, considerou-se o conceito de abordagem proposto por Almeida Filho (1993) e a localização de Freire no movimento comunicativo feita por Bizón (1994), além de se refletir sobre o caráter transformador da pesquisa-ação e de sua importância na sala de aula de língua estrangeira. O uso da língua-alvo foi analisado por meio das ocorrências da língua materna, da interlíngua e da língua espanhola que se apresentam na sala de aula. A construção da interação foi investigada, tomando-se por base a sociolinguística interacional e autores tais como, Philips (1972 e 1976); Dettoni (1995) e Vieira-Abrahão (1996), considerando-se as estruturas de participação e os estilos discursivos detectados na sala de aula. E a análise da conscientização relacionou a definição de Freire (1980) para o termo conscientização com categorias levantadas a partir dos dados de sala de aula. O desenvolvimento deste estudo possibilitou um olhar mais crítico, por parte da professora-pesquisadora, com relação a sua prática, o que lhe deu a oportunidade de tentar reinventar o seu ensino. Além disso, com a implementação deste, verificou-se que a problematização é a ferramenta que pode desenvolver, por meio da interação entre os participantes, o uso da língua-alvo e a conscientização, beneficiadas pelo uso de tarefas que incluam os temas referentes à realidade dos alunos.

Palavras-chave: problematização, abordagem comunicativa, uso da língua-alvo, interação e conscientização.



ABSTRACT

This is qualitative research which focuses on action research practice in a Spanish as a foreign language classroom, through which I have tried to implement a syllabus based on Paulo Freire's pedagogy in order to find out how the target language is used in a classroom. The research was carried out at a Centro de Estudos de Línguas in an inner city of the State of São Paulo and was oriented by a major research question and three minor ones related to the communicative approach, foreign language use, interaction and consciousness in the language classroom. Data analysis and discussion were based on data triangulation that were collected by means of audio and visual recordings, research journals and course evaluations. Classroom interactions were taken as primary data while the other ones were considered secondary. In order to answer to the first research question which refers to the communicative approach implementation, Almeida Filho's concept of approach (1993) and Bizón's communicative approach discussions (1994) were considered, besides studying the transformable character of action research and its importance in a foreign language classroom. Foreign language use in the classroom was analysed considering occurrences of the mother tongue, interlanguage and Spanish language use. Interactional Sociolinguistics was taken as a theoretical support for studying interactional construction in the language classroom (Philips, 1972 & 1976; Dettoni, 1995 and Vieira-Abrahão, 1996) and for the consciousness process investigation, Freire's consciousness definition was associated to categories taken from the classroom data. The implementation of this research offered the teacher-researcher a more critical look of her own practice and the chance of reinventing her teaching. It also suggested that problem posing tasks based on themes chosen from the students' realities and involving learners interactional are tools which lead to language use and consciousness.

Key words: problem posing, communicative approach, target language use, interaction and consciousness.



RESUMEN

Esta es una investigación interpretativa que enfoca una práctica de investigación en acción en un aula de español como lengua extranjera. Se llevó a cabo un plan con base en la pedagogía de Paulo Freire para examinar el uso de la lengua meta en el aula. Ella se desarrolló en un Centro de Estudios de Línguas de una ciudad de la Provincia de São Paulo. Contiene una gran pregunta de investigación y tres preguntas menores que se refieren: al enfoque comunicativo, al uso de la lengua española, a la interacción y a la concienciación en el aula. Se analizaron y se discutieron los datos por intermedio de grabaciones de clases, de diarios y de evaluaciones acerca del curso. Se consideraron datos principales las interacciones en el aula y secundarios, los demás. Para contestar a la primera pregunta se consideró el concepto de enfoque propuesto por Almeida Filho (1993) y la localización de Freire en el enfoque comunicativo presentado por Bizón (1994), además de reflexionarse sobre el carácter transformador de la investigación en acción y de su importancia en el aula de lengua. El uso de la lengua se investigó por intermedio de las lengua materna, interlengua y lengua extranjera que ocurrieron en el aula. La interacción se analizó con base en la sociolingüística interaccional y autores como, por ejemplo, Philips (1972 y 1976); Dettoni (1995) y Vieira-Abrahão (1996), tomándose en consideración las estructuras de participación y los estilos discursivos encontrados en el aula. El análisis de la concienciación se hizo basado en la definición de Freire (1980) con categorías traídas de los datos del aula. El desarrollo de esta investigación le permitió a la professora una mirada más crítica sobre su práctica, lo que le hizo intentar rehacer su enseñanza. Además, con esta investigación, se verificó que la discusión acerca de los problemas es el instrumento que puede desarrollar, por intermedio de la interacción entre profesora y alumnos, el uso de la lengua meta y la concienciación, favorecidas por el uso de tareas que llevan para el aula los temas que se refieren a la realidad de los alumnos.

Palabras claves: discusión acerca de los problemas, enfoque comunicativo, uso de la lengua meta, interacción y concienciación.



de acordo com o plano de ensino, o curso é dividido em duas partes: a primeira, que trata da fundamentação teórica, e a segunda, que trata da aplicação prática.

A primeira parte do curso é dedicada à apresentação dos conceitos básicos da disciplina, bem como à discussão dos principais aspectos metodológicos.

A segunda parte do curso é dedicada à aplicação prática dos conceitos apresentados na primeira parte, bem como à discussão dos principais aspectos metodológicos.

A terceira parte do curso é dedicada à discussão dos principais aspectos metodológicos, bem como à apresentação dos principais resultados da pesquisa.

A quarta parte do curso é dedicada à discussão dos principais aspectos metodológicos, bem como à apresentação dos principais resultados da pesquisa.

A quinta parte do curso é dedicada à discussão dos principais aspectos metodológicos, bem como à apresentação dos principais resultados da pesquisa.

A sexta parte do curso é dedicada à discussão dos principais aspectos metodológicos, bem como à apresentação dos principais resultados da pesquisa.

A sétima parte do curso é dedicada à discussão dos principais aspectos metodológicos, bem como à apresentação dos principais resultados da pesquisa.

A oitava parte do curso é dedicada à discussão dos principais aspectos metodológicos, bem como à apresentação dos principais resultados da pesquisa.

A nona parte do curso é dedicada à discussão dos principais aspectos metodológicos, bem como à apresentação dos principais resultados da pesquisa.

A décima parte do curso é dedicada à discussão dos principais aspectos metodológicos, bem como à apresentação dos principais resultados da pesquisa.

A décima primeira parte do curso é dedicada à discussão dos principais aspectos metodológicos, bem como à apresentação dos principais resultados da pesquisa.

A décima segunda parte do curso é dedicada à discussão dos principais aspectos metodológicos, bem como à apresentação dos principais resultados da pesquisa.

Introdução

A introdução ao curso é dedicada à apresentação dos principais aspectos metodológicos, bem como à apresentação dos principais resultados da pesquisa.

A introdução ao curso é dedicada à apresentação dos principais aspectos metodológicos, bem como à apresentação dos principais resultados da pesquisa.

A introdução ao curso é dedicada à apresentação dos principais aspectos metodológicos, bem como à apresentação dos principais resultados da pesquisa.

A introdução ao curso é dedicada à apresentação dos principais aspectos metodológicos, bem como à apresentação dos principais resultados da pesquisa.

A introdução ao curso é dedicada à apresentação dos principais aspectos metodológicos, bem como à apresentação dos principais resultados da pesquisa.

A introdução ao curso é dedicada à apresentação dos principais aspectos metodológicos, bem como à apresentação dos principais resultados da pesquisa.

A introdução ao curso é dedicada à apresentação dos principais aspectos metodológicos, bem como à apresentação dos principais resultados da pesquisa.

A introdução ao curso é dedicada à apresentação dos principais aspectos metodológicos, bem como à apresentação dos principais resultados da pesquisa.

A introdução ao curso é dedicada à apresentação dos principais aspectos metodológicos, bem como à apresentação dos principais resultados da pesquisa.

A introdução ao curso é dedicada à apresentação dos principais aspectos metodológicos, bem como à apresentação dos principais resultados da pesquisa.

A introdução ao curso é dedicada à apresentação dos principais aspectos metodológicos, bem como à apresentação dos principais resultados da pesquisa.

A introdução ao curso é dedicada à apresentação dos principais aspectos metodológicos, bem como à apresentação dos principais resultados da pesquisa.

A introdução ao curso é dedicada à apresentação dos principais aspectos metodológicos, bem como à apresentação dos principais resultados da pesquisa.

A introdução ao curso é dedicada à apresentação dos principais aspectos metodológicos, bem como à apresentação dos principais resultados da pesquisa.

Apresentação do problema

A partir da reflexão sobre a minha própria prática como professora de língua espanhola em escolas estaduais (Centro de Estudos de Línguas) e particulares, comecei a buscar um maior embasamento teórico que me desse condições de trabalhar comunicativamente na sala de aula de língua estrangeira. Em vista disso, identifiquei as seguintes questões que deram origem a este estudo:

— Como estou promovendo o uso da língua-alvo nas minhas aulas de língua estrangeira?

— Será que as atividades que proponho são realmente relevantes para os meus alunos?

— Será também que consigo dar a eles condições para o uso efetivo da língua-alvo?

Com a identificação do problema do uso efetivo da língua espanhola em sala de aula, continuei a refletir e a procurar respostas. Foi, então, que voltei-me à pedagogia freireana, que já havia sido foco de minha atenção, ao tentar implementar um projeto para um minicurso de língua espanhola durante a graduação.

Agora, mais experiente, voltei a estudar com outros olhos a premissa básica de uma educação libertadora, como prática da liberdade, que transforma o homem e o leva a uma conscientização sobre a sua realidade. Relacionei essa premissa básica com o ensino de línguas estrangeiras, porque a educação é um exercício de cidadania e, assim, qualquer que seja a língua-alvo, esta poderá ser ensinada como uma educação libertadora.

É importante ressaltar que Paulo Freire desenvolveu suas teorias em um contexto diferente do meu, tendo trabalhado em um programa de alfabetização para adultos, enquanto eu trabalhei com adolescentes que estudam espanhol como língua estrangeira em um Centro de Estudos de

Encaixe entre a pedagogia freireana e o ensino de línguas

Um levantamento bibliográfico foi realizado e verificou-se que, no Brasil, há escassez de trabalhos publicados nesta área, pois apenas o de Ginarte Agra (2001) foi encontrado. Em relação a outros países, artigos podem ser localizados, porém voltados ao ensino de inglês como segunda língua ou língua estrangeira. Exemplo disso, são os trabalhos de Wallerstein (1983), de Schleppegrell & Bowman (1991), de Schleppegrell (1997), de Constantino (1997) e de Hones (1999) que servirão de embasamento por considerarem a perspectiva freireana.

Tendo lido alguns desses artigos (Wallerstein, op. cit. e Schleppegrell, op. cit.), percebi que o encaixe entre a pedagogia freireana e o ensino de língua estrangeira está na estruturação das atividades que levarão à reflexão e ao questionamento, e que essa reflexão e esse questionamento poderão ser feitos por meio da problematização, sendo, portanto, esta a ferramenta para o desenvolvimento da conscientização, segundo Wallerstein (id.).

As leituras e considerações sobre a pedagogia freireana e o ensino de línguas estrangeiras levaram-me a pensar em desenvolver um planejamento com base nessa proposta, implementá-lo e avaliá-lo, e tomar a prática desenvolvida em minha sala de aula como foco da investigação.

Objetivo

Esta pesquisa procura verificar como se dá o uso da língua-alvo em uma sala de aula de espanhol como língua estrangeira, implementando os passos para a problematização sugeridos por Wallerstein (op. cit., p.197) e Schleppegrell (op. cit., p.09). Além disso, procura, também, contribuir com a



pesquisa aplicada nas áreas de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e de formação de professores.

Ao pensar que o objetivo deste estudo é dar condições do uso da língua-alvo na sala de aula, acredito que a pedagogia freireana reflete uma educação que leva, antes de tudo, a uma reflexão por parte do professor, que estará tentando libertar-se de uma prática alienante e que aliena os seus alunos, e permitirá, por fim, a sua auto-superação e uma prática dialógica que dê a seus alunos a oportunidade de compreender as realidades de sala de aula e extra sala de aula que os cercam, buscando transformações nas mesmas.

Grande pergunta de pesquisa e suas subseqüentes

Esta investigação será orientada por uma grande pergunta de pesquisa, subdividida em três subperguntas:

— Em que medida a minha prática de sala de aula é coerente com uma Abordagem Comunicativa orientada por uma linha reflexivo-crítico-temática (problematizadora)¹ que pretendo implementar?

1) Ao problematizar as questões que sejam relevantes para os meus alunos e construir com eles um ensino/aprendizagem voltado aos seus interesses e as suas necessidades, até que ponto consigo promover o uso da língua-alvo na sala de aula de língua estrangeira?

2) Ao promover esse uso da língua-alvo (seguindo um tratamento freireano), será que consigo, também, promover um discurso menos

¹ Por abordagem comunicativa orientada por uma linha reflexivo-crítico-temática (problematizadora), compreendo a abordagem, conforme definida por Almeida Filho (1993), como uma filosofia, um enfoque sobre o processo de ensino/aprendizagem e que permite a explicação das ações que ocorrem na sala de aula. Por comunicativa, vejo-a como uma abordagem contemporânea de ensinar/aprender línguas que se centra na significação e nas relações com os outros. E a linha reflexivo-crítico-temática (problematizadora) é, para mim, uma das vertentes da grande e multifacetada abordagem comunicativa, na qual se insere a proposta temática de Paulo Freire, por isso crítico-temática. Reflexivo, porque dentro dessa abordagem, o professor já atua como reflexivo com relação ao curso que ministra e com relação a sua formação. E problematizador se refere a um ensino dialógico, questionador. A localização da pedagogia freireana, dentro da abordagem comunicativa, foi feita anteriormente no trabalho de Bizón (1994). Uma discussão mais detalhada sobre este conceito será apresentada nos capítulos seguintes.



assimétrico² na interação com os meus alunos, proporcionando-lhes oportunidades para questionamentos recíprocos?

3) Na busca para promover um discurso menos assimétrico, será que as atividades, que proponho, conseguem despertar a conscientização por parte dos alunos frente às realidades que os cercam?

Justificativa

A implementação desta pesquisa se justifica pelo possível despertar da conscientização, por parte dos alunos, sobre as realidades que os cercam, porque, tendo alunos mais críticos, estarei promovendo uma educação como prática da liberdade, por me fazer refletir sobre a minha experiência na busca de um maior desenvolvimento profissional e por trazer contribuições nas áreas de ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira e de formação de professores, pois há uma lacuna nessas áreas que necessita ser preenchida.

Acredito, ainda, que haja uma grande contribuição na promoção de um ensino voltado às necessidades e aos interesses dos alunos, incentivando, possivelmente, uma maior interação entre a professora e os alunos, favorecendo o uso da língua-alvo e, talvez, diminuindo a assimetria existente na sala de aula.

Este tipo de trabalho pode vir a encorajar mais professores e / ou pesquisadores das áreas de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e de formação de professores a promoverem mais pesquisas nas salas de aula, que poderão levar a um aprofundamento maior da premissa da pedagogia freireana, a qual, começo a perceber, pode ser relacionada ao ensino de línguas estrangeiras e à formação de professores.

² Quando menciono um discurso menos assimétrico, refiro-me à diminuição dos efeitos da assimetria por meio da adoção de um estilo mais conversacional/democrático, uma vez que não acredito que possa existir simetria professor-aluno nas interações em sala de aula.



Sobre o arcabouço teórico

Como fundamentação teórica para este trabalho, além de basear-me nas obras de Freire (1980; 1984; 1987; 1999; 2000a e 2000b), considero os Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira (doravante PCNs), quando recorrem ao conceito freireano de educação como força libertadora, tanto em termos culturais como profissionais, sugerindo a sua aplicação ao ensino de língua estrangeira (1997, p.19).

A relação entre a pedagogia freireana e os PCNs torna clara a necessidade de profissionais mais reflexivos na sala de aula, para que, com a compreensão do objeto, possa-se fazer escolhas de “o que” e “por que” ensinar, fazendo com que o próprio aluno compreenda “o que” e “por que” está aprendendo, e passe a ter uma consciência crítica, não só da realidade que o cerca, mas também da linguagem, e consiga, em vista disso, atuar na sociedade como um verdadeiro cidadão crítico.

Os passos para a problematização, sugeridos por Wallerstein (op. cit.) e Schleppegrell (op. cit.), orientaram os planejamentos temáticos para os cursos de espanhol por mim oferecidos, levando-se em consideração os interesses e as necessidades dos alunos. A problematização, segundo as autoras citadas, pode ser feita a partir de alguns estágios ou passos, que se inicia pela seleção de temas que são referentes à realidade dos alunos, sendo que esses temas são conduzidos a questionamentos que levam a uma discussão sobre uma situação conflitante, e que por fim, terminam com a busca de soluções para a mesma situação conflitante.

Os temas foram desenvolvidos junto com os livros didáticos (**Gente 1** e **Gente 2**) escolhidos pelas professoras do Centro de Estudos de Línguas, e esses livros já sugeriam alguns dos temas por trabalhar com o enfoque por tarefas, o que contribuiu para o desenvolvimento dos próprios temas.



Para a definição de interlândia foram considerados autores como: Selinker (1992); Gargallo (1993); Ferreira (1995 e 1997) e Fernández (1997).

Alguns outros autores como Philips (1972 e 1976); Rech (1992); Dettoni (1995) e Vieira-Abrahão (1996) são considerados no arcabouço teórico pelas definições que apresentam dos conceitos de estruturas de participação e de estilos discursivos.

Sobre a metodologia da pesquisa

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa, que focaliza uma prática de pesquisa-ação em uma sala de aula de espanhol como língua estrangeira, por meio da qual tentou-se implementar um planejamento com base na pedagogia freireana para se averiguar como se dá o uso da língua-alvo na mesma sala de aula.

Quando caracterizo o método de minha investigação como qualitativo, penso em uma pesquisa indutiva, subjetiva e orientada para o processo (Gattolin 1998, p.90-1), além de propor-me a observar a sala de aula para verificar o que nela está presente e estar aberta a variações nos dados durante o período de observação.

Ao focalizar a prática de pesquisa-ação em sala de aula, tentei promover uma pesquisa reflexiva, na qual aliei a teoria e a prática. Esse tipo de pesquisa é situacional, ou baseada em um contexto, colaborativa, participatória e auto-avaliativa (Nunan, 1990, p.63). Essa reflexão tem um duplo significado, de acordo com Bartlett (1990, p.204-5): primeiro, envolve a relação entre o pensamento individual e a ação, que é subjetiva; e segundo, a relação entre o professor e seus membros dentro da sociedade, que explora o relacionamento entre a ação de ensino individual e as propostas de educação na sociedade.

Tornar-se um professor reflexivo, portanto, significa ir além da questão do “como” para chegar a questões como “o que” e “por que”, e, nesse



aspecto, o professor assume um grau de autonomia e de responsabilidade sobre o seu ensino e exerce um controle sobre ele, abrindo a possibilidade de transformar a sua sala de aula; esse processo de controle é chamado de ensino reflexivo-crítico (Bartlett, op.cit., p.204-5). Relaciono esse pensar reflexivo com a pedagogia freireana, na qual o professor deve compreender o seu objeto — o ensino — por meio de um distanciamento, para uma tomada de consciência crítica e, assim, poder promover um ensino como prática da liberdade.

Quando pensei em fazer uma pesquisa-ação, escolhi uma turma do Centro de Estudos de Línguas do interior do Estado de São Paulo, com a qual trabalhei desde o começo do ano de 1999 até o ano de 2001. Era uma turma de principiantes composta por trinta alunos matriculados cuja faixa etária variava entre quinze e vinte e dois anos.

Os procedimentos que adotei foram: 1º) a implementação de um projeto-piloto para a verificação das condições de realização da própria pesquisa; 2º) a aplicação de um questionário para o levantamento de temas e das necessidades comunicativas; 3º) a realização de um planejamento, levando-se em consideração os interesses e as necessidades dos alunos e seguindo os passos para a problematização sugeridos por Wallerstein (op. cit.) e Schleppegrell (op. cit.) e 4º) a implementação desse planejamento.

Para que a coleta de dados fosse efetuada, várias atividades foram realizadas, a saber: gravações em áudio e em vídeo; confecção de diários de pesquisa (pelos alunos voluntários e por mim — professora-pesquisadora) e, ainda, os alunos fizeram as avaliações de curso.

A análise e a discussão dos dados coletados foram feitas com base na triangulação, considerando-se como dados primários as interações em sala de aula; secundários, os demais dados.

O uso da língua-alvo foi analisado por meio das ocorrências da língua materna, da interlíngua e da língua espanhola que se apresentam na sala de



aula. A construção da interação foi investigada, tomando-se por base a sociolinguística interacional, considerando-se as estruturas de participação e os estilos discursivos. E a análise da conscientização relacionou a definição de Freire (1980, p.25) para o termo conscientização com categorias que foram levantadas a partir dos dados de sala de aula.

Organização da dissertação

Como se verificará, a dissertação está organizada em cinco capítulos, sendo iniciada por esta introdução. Nesta, além de expor o problema e fazer o encaixe entre a pedagogia freireana e o ensino de línguas, apresento os objetivos, a pergunta norteadora e as subperguntas de pesquisa, as justificativas, e trago, ainda, uma pequena revisão da literatura pertinente ao tema e explicito a natureza e a metodologia da pesquisa.

No primeiro capítulo, localizo Freire no ensino de línguas estrangeiras, discuto o planejamento temático, a conscientização que é feita por meio da problematização, e a implementação de tarefas na sala de aula de língua espanhola. Além disso, trago o conceito de interlíngua no desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz de língua estrangeira, e apresento a sociolinguística interacional no estudo da interação em sala de aula.

Já no capítulo dois, explicito a natureza e a metodologia da pesquisa, descrevo o cenário da pesquisa, os procedimentos utilizados para a coleta de dados, bem como o arcabouço teórico e os procedimentos utilizados para a análise dos dados.

No capítulo três, faço a análise dos dados, tentando responder a cada uma das subperguntas de pesquisa e trazendo os três momentos da coleta de dados. É importante ressaltar que uma aula típica³ foi escolhida em cada um dos momentos, sendo esta uma pesquisa longitudinal que se iniciou no

³ Foram consideradas típicas as aulas de cada momento que melhor puderam caracterizar a prática da professora e dos alunos.



primeiro semestre de 1999 e terminou no segundo semestre de 2000.

No quarto capítulo, tento responder à pergunta norteadora deste estudo, fazendo uma relação com as subperguntas de pesquisa e enfocando a pesquisa-ação, trazendo o meu percurso de conscientização com relação à própria abordagem e como esta se manifestava em minha prática.

E, por fim, no capítulo cinco, apresento as conclusões desta pesquisa e os encaminhamentos da questão para a construção de uma prática diferenciada⁴ em sala de aula de língua estrangeira.

⁴Entendo por prática diferenciada aquela que pode ser promovida pelo professor-pesquisador em sua sala de aula, orientado pelos princípios da pesquisa-ação e que busca implementar o tratamento freireano no ensino de língua estrangeira.



Capítulo 1:

Resenha da Literatura



1.1 Paulo Freire e o ensino de línguas

O tratamento problematizador é baseado na filosofia do educador brasileiro Paulo Freire, conhecido internacionalmente pelo seu método pedagógico de alfabetização de adultos chamado “Método Paulo Freire”. Segundo Gadotti (2000), o “Método Paulo Freire” consiste de três momentos que se entrelaçam:

- a investigação temática, pela qual aluno e professor buscam, no contexto vocabular do aluno, as palavras e os temas centrais;
- a tematização, pela qual professor e aluno codificam e decodificam os temas, buscando consciência do mundo em que vivem;
- e a problematização, na qual professor e aluno procuram superar uma visão mágica para ter uma visão crítica do mundo, partindo para a sua transformação.

Em Freire (1984, p.85-99), a contribuição que o educador traz para a sociedade seria uma educação crítica e criticizadora, ou seja, uma educação que levasse o aluno às experiências do debate e da análise dos problemas e que lhe propiciasse condições de verdadeira participação, isto é, uma educação como prática da liberdade.

Para promover uma educação para a decisão e para a responsabilidade social e política, seria necessário uma mudança de atitude, substituindo antigos hábitos de passividade por novos hábitos de participação. Seria preciso, portanto, modificar uma cultura que corresponde à inexperiência do diálogo, que faz apenas comunicados, é sonora, mas não comunica, uma educação puramente mecânica, que domestica o aluno, desumaniza-o, não exigindo dele uma atitude crítica frente a sua realidade, pois essa mesma educação está desvinculada de sua realidade.

A primeira condição para promover uma educação, como prática da liberdade, está em um educador ser capaz de agir e refletir (Freire, 1999, p.16-



21), engajando-se com a realidade, comprometendo-se com ela. Esse comprometimento somente será possível com um educador capaz de sair de seu contexto para distanciar-se dele, para admirá-lo e objetivando-o, transformá-lo, e saber-se transformado pela sua criação. São as capacidades de atuar e de transformar a realidade, as quais estão associadas à capacidade de refletir, que fazem do educador um ser da práxis.

Antes mesmo deste educador ser um educador, ele é um homem, por isso, este também é o compromisso dele como homem, que está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico. Como homem que não está fora de seu contexto histórico-social e em cujas inter-relações constrói seu eu, ele é um ser autenticamente comprometido. Sendo assim, este é o seu compromisso como homem e do qual não pode fugir, e é também seu compromisso como profissional, que é uma dívida que assumiu com a sociedade ao fazer-se profissional e, portanto, quanto mais ele se capacita como profissional, quanto mais se utiliza do patrimônio cultural, que também é de todos e do qual todos devem se servir, mais aumenta a sua responsabilidade com os homens.

Se a vocação do homem é a de ser sujeito e não objeto, somente poderá desenvolver-se como sujeito na medida em que, refletindo sobre as suas condições, introduz-se nelas de maneira crítica. Portanto, quanto mais refletir sobre a sua situação, mais emergirá dela consciente e maior será seu compromisso com a realidade, da qual, porque é sujeito, não pode ser um educador cuja tarefa principal seja encher os educandos dos conteúdos de sua narração.

O educador, ao falar da realidade como algo parado ou alheio à experiência dos educandos, conduz estes à memorização mecânica do conteúdo narrado. Esta narração transforma os educandos em vasilhas a serem enchidas pelo educador. Esta seria a concepção bancária de educação, em que a única ação que se oferece aos educandos seria a de receberem os depósitos e guardá-los ou arquivá-los (Freire, 1987, p.57-85).



Na visão bancária de educação, o saber é apenas uma doação daqueles que se acreditam sábios para aqueles que acreditam nada saber. Existe, então, uma rigidez nas relações entre educador e educandos. O educador se põe frente aos educandos, reconhecendo a ignorância destes, e os educandos reconhecem a sua ignorância por causa da existência do educador. Nesta concepção bancária, a educação passa a ser um simples ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, opera-se a cultura do silêncio, e estimula-se a contradição do educador como o sujeito do processo; dos educandos, meros objetos.

Em uma educação bancária, não se pode estranhar que os alunos sejam vistos como seres adaptados, ajustados à realidade, assim, quanto mais sejam exercitados no arquivamento dos depósitos, menos desenvolverão uma consciência crítica da realidade e menos atuarão como sujeitos para transformar essa mesma realidade. Dessa forma, esta visão bancária anula o poder criador dos alunos, ou pelo menos o minimiza, estimulando sua ingenuidade, satisfazendo aos interesses dos opressores, pois, para estes, o mais importante é preservar a situação da qual são beneficiados.

Em uma concepção problematizadora e libertadora da educação, o professor já não faria mais depósitos, não tentaria domesticar, saberia com os alunos enquanto estes soubessem com ele; estaria, portanto, a serviço da humanização, da libertação. Isso é um processo, é uma práxis, que implica a ação e a reflexão do professor e dos alunos sobre o mundo para transformá-lo.

Nesta educação, há a superação da contradição educador-educandos, porque para isso promove-se uma educação problematizadora, dialógica, que não faz comunicados, mas que existencia a comunicação, problematizando os homens e as suas relações com o mundo. Por isso, o diálogo é uma exigência desta educação, por ser o encontro do refletir e do agir dos sujeitos que tentam transformar o mundo. Assim, esse diálogo não pode reduzir-se a um simples ato de depositar idéias.



Na educação dialógica, existe o pensar crítico, ou seja, pensar que percebe a realidade como processo. Portanto, o diálogo começa na busca do conteúdo programático, e este não é uma doação ou uma imposição do educador sobre os educandos, mas a devolução organizada e sistematizada dos elementos que os educandos entregaram ao educador de forma desestruturada.

A educação pertence à prática social da sociedade, e o professor pode levar para a sala de aula pedaços da realidade, ou seja, os temas geradores, para que haja um diálogo e uma tomada de consciência em relação aos mesmos, e isso pode ser feito sem sacrificar o conteúdo programático do curso⁵, que é o maior medo dos professores, de acordo com Freire (2000a, p.62-4). No entanto, para que isso ocorra de fato, é necessário que o professor esteja disposto a reinventar o seu ensino por meio de discussões que incluam os temas sociais e os temas dos alunos.

Segundo Freire (1987, p.93), os temas se chamam geradores, porque qualquer que seja a natureza de sua compreensão, como a ação que eles provocam, contêm em si a possibilidade de se desdobrarem em outros temas e estimular novas tarefas que podem ser realizadas.

Dessa maneira, na educação dialógica, os sujeitos dialógicos se voltam para a realidade que, problematizada, desafia-os; e a resposta, que dão aos desafios dessa realidade problematizada, já é a ação dos sujeitos dialógicos sobre ela para transformá-la. Problematizar, então, *é exercer uma análise crítica sobre a realidade problema* (Freire, 1987, p.167).

A educação libertadora (Freire, 2000a, p.46-8) é uma situação na qual tanto os professores quanto os alunos aprendem, desta forma, eles são sujeitos. O professor libertador convive com as diferenças e sabe respeitá-las,

⁵ Quando Paulo Freire se refere a não sacrificar o conteúdo programático do curso, compreendo essa posição como a maneira que o professor descobre para ajustar o conteúdo programático do curso com a sua proposta de levar a realidade para a sala de aula.



não tenta impor suas idéias, mas tenta convencer⁶ os alunos, e esse convencimento se dá por meio do diálogo que essa educação promove na sala de aula. Ele está atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de métodos e de técnicas, porque, se fosse assim, a solução seria simplesmente mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas. Na verdade, a questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a realidade.

A crítica da educação libertadora não termina na educação, mas vai além, criticando a sociedade. Sendo assim, a educação não é neutra, ela é política e, por isso mesmo, pode estar a serviço da decisão, da transformação, ou a serviço da imobilização, da permanência das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade (Freire, 2000b, p.58).

A escolha e a decisão, que são atos de sujeito, e das quais não se pode falar em uma concepção mecanicista, em uma concepção libertadora, passa a ser do professor, que não aceita a permanência do *status quo*, que sonha com uma sociedade mais humana e que defende a capacidade do ser humano de avaliar, de comparar, de escolher, de decidir e de intervir no mundo.

Segundo Rajagopalan (2001, p.149-50), o pedagogo crítico tem como compromisso a comunidade cuja sala de aula é apenas uma amostra pequena, porém fiel; portanto, a distância entre o “dentro” e o “fora” da sala de aula é tênue, e, assim, o que acontece dentro repercute fora e vice-versa. Esse pedagogo, então, a partir de sua ação, por mais limitada que seja, poderá desencadear transformações sociais.

Tornar-se um professor, criticamente reflexivo, dentro desta perspectiva com a qual concordo, envolve, antes de mais nada, a conscientização do professor como criador de sua história e que, dessa maneira, não pode fugir de seu compromisso histórico, o que também é sugerido por Tonon (1996, p.38), ao explicitar que a conscientização é necessária para aquele profissional que

⁶ Paulo Freire, ao referir-se a *tentar convencer os educandos*, apresenta, no mesmo instante, a contradição que se enfrenta na educação libertadora, na qual deve-se tentar convencer os alunos, mas, por outro lado, deve-se respeitá-los, não lhes impondo idéias.



deseja tornar-se reflexivo.

Os PCNs (op. cit., p.19) sugerem a aplicação dessa pedagogia crítica ao ensino de línguas estrangeiras, pois recorrem ao conceito freireano de educação como força libertadora, tanto em termos culturais como profissionais, e isso relaciona-se com a necessidade de dar condições aos alunos de enfrentarem e de decidirem o que é melhor para eles, o que torna claro, também, a importância de profissionais mais reflexivos na sala de aula, que saberão ouvir o que os alunos têm a dizer e trarão, para a sala de aula, as necessidades e os interesses desses mesmos alunos.

Para os PCNs, é importante dar aos alunos condições de poderem participar da competição profissional e econômica em termos iguais; para isso, é necessário aprender a escolher, e essa escolha está relacionada com o desenvolvimento de uma consciência crítica. Assim afirmam os autores dos PCNs (op. cit., p.19):

Poder participar da competição profissional e econômica em termos iguais, tanto interna quanto externamente, faz as pessoas aprenderem a escolher. Mas, para isso, é necessário ter olhos esclarecidos para ver. Isto significa despojar-se de qualquer tipo de falso nacionalismo, pois este pode ser um empecilho para o desenvolvimento pleno do cidadão no seu espaço social imediato e no mundo. A aprendizagem de LEs aguça a percepção e, ao abrir a porta para o mundo, não só propicia acesso à informação, mas também torna os indivíduos e, conseqüentemente, os países mais bem conhecidos pelo mundo. Essa é uma visão de ensino de LE como força libertadora de indivíduos e de países...

Dessa forma, a aprendizagem da língua estrangeira pode trazer, para a sala de aula, a discussão sobre as desigualdades sociais entre países e grupos sociais. Os alunos deixam de ser consumidores passivos de cultura e de conhecimento para serem criadores ativos, e o uso da língua-alvo passa a ser uma forma de agir no mundo para transformá-lo. Com essa proposta, o professor pode fazer um planejamento para as aulas de línguas estrangeiras, incluindo a relação da linguagem com o mundo social por meio dos temas transversais (ibid., p.25).

Outro caminho, também orientado por uma concepção freireana para o ensino de línguas estrangeiras, é proposto por Ginarte Agra (2001, p.57). Seu



trabalho refere-se à preparação e à utilização sistemáticas de vários materiais com conteúdo temático e com tarefas problematizadoras, visando ao desenvolvimento do uso da língua e dando condições para que o aluno se transforme em um cidadão crítico e consciente. O conteúdo temático com tarefas problematizadoras serviriam de motor para o conhecimento, fazendo dos alunos emissores, e não receptores, como em uma visão bancária de ensino.

Pelo exposto, pode-se verificar que o encaixe entre a pedagogia freireana e o ensino de língua estrangeira está na estruturação das atividades que levarão à reflexão e ao questionamento, e estes poderão ser feitos por meio da problematização, sendo esta a ferramenta para o desenvolvimento da conscientização, segundo Wallerstein (op. cit., p.196-7), e que já foi explicitado anteriormente.

A problematização, segundo essa autora, é o caminho para o desenvolvimento do pensamento crítico, porque é um processo de questionamento indutivo que estrutura o diálogo na sala de aula. O professor formula questões que encorajam os alunos a tirarem as suas próprias conclusões sobre o contexto social. Para trabalhar a problematização na sala de aula são sugeridos três passos:

- escutar os temas (os interesses) dos alunos — o professor seleciona os temas e os leva para a sala de aula de forma codificada (fotografia, diálogo escrito, estória, desenho), entretanto, esses temas devem conter uma situação conflitante;

- dialogar — o professor inicia questionamentos que conduzem a uma discussão sobre a situação conflitante; neste estágio, os alunos começam a identificar e a compreender o problema, determinando as suas causas e fazendo generalizações;

- e agir — os alunos começam a dar sugestões, buscando soluções ao problema identificado.



Outra autora também já mencionada, (Schlepppegrell, 1997, p.08-10), sugere que a problematização pode ser feita por meio de discussões sobre uma pintura, ou um vídeo, ou uma questão, ou uma leitura, ou algo que represente uma situação familiar para os alunos, e esses temas devem conter um problema de difícil solução, como também diz Wallerstein; porém, Schelepppegrell subdivide um pouco mais os passos para a problematização, procurando, no entanto, seguir o mesmo caminho da autora anterior, e esses passos são:

- descrever — os alunos descrevem o que vêem;
- levantar questões — os alunos procuram questões e identificam o problema;
- relacionar o tema com a experiência pessoal — os alunos fazem conexões com as suas próprias vidas;
- considerar o contexto maior — se o problema desperta algum interesse, os alunos passam a considerá-lo em um contexto maior, explorando-o histórica, social e politicamente;
- e buscar soluções — os alunos encaminham soluções ao problema identificado.

A grande diferença, entre as autoras citadas, reside no fato de Wallerstein sugerir que o diálogo iniciado em sala de aula pode levar os alunos a transformarem a sua realidade, pois, de acordo com Freire, a educação não é neutra. Entretanto, para Schlepppegrell, o foco do tratamento problematizador não está no diálogo de sala de aula levar os alunos a refletirem sobre sua realidade, transformando-a, mas sim em contribuir no desenvolvimento lingüístico dos mesmos.

Esta última posição demonstra uma compreensão um tanto simplificada da pedagogia freireana, porque quando o professor leva para a sala de aula os temas referentes à realidade dos alunos, ao discutirem sobre estes, somente haverá envolvimento por parte dos alunos em uma discussão propositada, se



os temas, realmente, possibilitarem uma conscientização sobre o mundo, e conseqüentemente, a sua transformação. De outra forma, o professor segue com a mesma postura acrítica adotada em uma abordagem tradicional, discutindo, talvez, sobre assuntos de interesse dos alunos, porém sem assumir seu compromisso histórico-social ao qual Freire se refere.

Acredito que a problematização seja a ferramenta para o desenvolvimento da conscientização, pois a base pedagógica freireana é o diálogo libertador e não o monólogo opressivo do professor sobre os alunos.

Nas discussões em sala de aula, como sugere Schleppegrell (op. cit., p.11), o professor, como ser social, não deve apenas passar a fala para os alunos, transformando-se em um facilitador do processo de ensino/aprendizagem. Ele deve, na verdade, expressar as suas opiniões e fazer questionamentos, embora os alunos, da mesma forma, devam atuar como questionadores, para que a educação seja um processo de duas vias, na qual professores e alunos transformam-se em co-aprendizes, postura de Wallerstein (op. cit., p.195), com a qual estou de acordo e que é compatível com a perspectiva da pedagogia crítica.

A pedagogia freireana sugere que a principal tarefa da alfabetização de adultos, seria convidar os alunos a acreditarem em seus conhecimentos sobre o mundo, para assim, refletirem e atuarem sobre ele para transformá-lo. Seguindo esse mesmo caminho, Wallerstein (op. cit., p.190-203) declara que os alunos deveriam aprender a pensar, e que o diálogo conduz à ação; portanto, a educação deveria levar os alunos a analisar e transformar aquelas forças na sociedade que os mantêm passivos.

Nessa concepção, dialogar em uma sala de aula de língua estrangeira é muito mais do que conversar; o diálogo leva à ação, e essa ação é iniciada por meio de discussões sobre temas relevantes para os próprios alunos. Nessa discussão, alunos e professores determinam uma interação mais igualitária, pois as preocupações dos alunos são introduzidas no planejamento das aulas,



assim, as aulas passam a ser mais dinâmicas. Wallerstein (op. cit.) também adverte que o professor deve tomar cuidado para não impor a sua visão de mundo sobre os alunos.

Outros trabalhos já mencionados, que também são orientados por um tratamento freireano, são os de Schlepppegrell & Bowman (1995), de Constantino (1997) e de Hones (1999), sendo que, no primeiro, a preocupação maior está em contribuir no desenvolvimento lingüístico dos alunos, por meio da problematização de temas de interesse desses mesmos alunos; nos dois últimos, há uma busca por desenvolver um pensamento crítico nos alunos por meio de discussões sobre as suas vidas e sobre o mundo, a fim de torná-los mais participantes e para que possam transformar a sua realidade.

Nesses trabalhos apresentados, há uma tentativa de mostrar a relevância e a necessidade de experienciar um novo tratamento para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, em que são incluídos os temas sociais e os temas dos alunos, permitindo a possibilidade de se construir um discurso propositado e um pensamento crítico por parte dos alunos e do professor.

A relação entre a problematização e o ensino de línguas estrangeiras, segundo Schlepppegrell & Bowman (ibid., p.298-9), foi estudada, também, por Crawford (1978) e Crawford-Lange (1987). É preciso insistir no fato de que além de ter sido relacionada à formação de professores por Lange (1979), foi, igualmente, referida ao ensino de inglês como segunda língua por Auerbach & Burgess (1985), Auerbach & Wallerstein (1987), Graman (1988) e Wallerstein (op. cit.).

Esse tratamento para o ensino de línguas pode trazer recompensas difíceis de se obter com uma abordagem tradicional, na qual existe a simples transferência de conhecimento, uma visão mecanicista, em que, por meio do exercício sistemático das estruturas, pretende-se que os alunos aprendam a se comunicar. O tratamento dialógico gera a criatividade e o engajamento em um



discurso que faz sentido para os alunos, sendo esse engajamento uma grande recompensa tanto para os professores como para os alunos.

Ao trabalhar com uma concepção de ensinar/aprender línguas norteada pela visão crítica de ensino, o aluno passa a ser um agente transformador de sua realidade. Essa concepção centrada no aluno, na sua realidade e no seu processo de ensino/aprendizagem, implica um diálogo constante do professor com o aluno. Por isso, o conteúdo já não é mais uma doação ou uma imposição do professor para o aluno; ele é introduzido pelo próprio aluno.

No entanto, a concepção, ainda predominante, de ensinar línguas centra-se em uma visão gramaticalista, ou travestida de comunicativa, na qual o professor utiliza-se de procedimentos e de técnicas que priorizam o ensino de itens gramaticais, ou de uma lista de funções, sem haver preocupação com o contexto social imediato do aluno, e, portanto, sem a qual, não há processo de ensino/aprendizagem, o que ocorre, então, nas palavras de Freire (1984, p.111) ao referir-se ao processo de alfabetização, *é uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas, descarregadas de um universo existencial — coisas mortas ou semimortas —...*, e que relaciono ao ensino de línguas.

No meu ponto de vista, o tratamento freireano encontra-se situado dentro da abordagem comunicativa de tendência progressista (Clark, 1987, p.49-107), cujos pressupostos teóricos principais são: considerar o aluno como central no processo de ensino/aprendizagem, desenvolver a responsabilidade e a capacidade de aprender do aluno, trabalhar com conteúdos e com tarefas de natureza comunicativa selecionadas por meio da negociação com os alunos.

Para Blatyta (1995, p.39), essa tendência de ver o aluno como sujeito agente abre novos caminhos para o aprender e o ensinar, podendo-se conhecer novas alternativas, e esse conhecimento de outras alternativas contribui para o pensar crítico e a busca de transformação e mudança, porque



o confronto entre alternativas é a base do desenvolvimento.

Almeida Filho (1997, p.13-28) sugere que para o professor, que quer ser examinado ou quer se examinar, é de suma importância reconhecer com qual das duas grandes abordagens ele melhor se enquadra, ou seja, o autor se refere à abordagem formalista ou gramatical, e à abordagem significativista ou comunicativa.

Sendo assim, é igualmente importante também que se explicita o conceito de abordagem, que, segundo esse autor, significa:

Abordar ou ocupar-se do ensino de uma nova língua significa, entre outras coisas tratar de enfocar, conceber, dar direção, aproximar-se de, acercar-se de, encaminhar, dar forma e sentido à tarefa de auxiliar profissionalmente aqueles que se candidatam a aprender essa língua-alvo.

Quando os professores entram em suas salas de aula, quando planejam unidades de ensino e criam materiais e quando avaliam seus alunos, a sua ação específica se orienta (e poderia explicar-se) na raiz pela abordagem de ensinar desses mestres. É claro que esse tratamento de ensino é também marcado ou configurado na acomodação possível da tensão desse enfoque particular e pessoal com outras forças incidentes na produção de um processo de ensino...

(op. cit., p.13)

Essa explicitação tem a sua importância pelo fato de, muitas vezes, esse termo abordagem estar disperso na teorização sobre o processo de ensino/aprendizagem e ser ocupado por outros termos relacionados, tais como método, metodologia, recursos e técnicas, o que, segundo o autor, não permite a compreensão da constituição e do funcionamento da grande operação de ensinar línguas. Dessa forma, a abordagem é superior hierárquica daqueles termos. Além disso, a crescente conscientização da abordagem pode levar ao aprimoramento profissional, porque pode-se, a partir de sua explicitação, explicar as ações que ocorrem na sala de aula, visto que a abordagem de ensinar do professor seria formada pela tensão com as abordagens de outros (professores, alunos, livros didáticos, etc.), com os filtros afetivos e com as culturas de aprender.

Assim, com a elucidação do termo abordagem, pode-se localizar a pedagogia freireana no contexto de ensino de línguas, e Bizón (1994, p.49-62) o faz, sugerindo que dentro da tendência progressista podem ser



encaixadas as experiências de “ensino de conteúdo” e de “ensino temático”, além de propostas de “ensino interdisciplinar”. E na linha temática, os cursos de línguas ou são orientados segundo as concepções freireanas para a educação, ou são orientados segundo o projeto de Breen & Candlin (1980), traduzido como “tema e formalização”.

Ao localizar as múltiplas vertentes da abordagem comunicativa, a autora citada insere a proposta temática de Paulo Freire dentro do movimento comunicativo de tendência crítico-temática⁷, na qual o diálogo, suscitado pelos temas referentes à realidade dos alunos, é a base de sustentação do ensino de línguas. Em virtude dessas considerações, posiciono-me de acordo com essa localização, porque nessa tendência crítica, os alunos são tomados como sujeitos históricos e seus interesses e suas necessidades são o ponto de partida de todo o processo de ensino/aprendizagem. O objetivo dessa proposta é promover a construção de um discurso histórico e crítico e, à conta disso, a própria autora sugere que se pode incluir, também, nessa interpretação, os pressupostos do progressismo proposto por Clark (op. cit.).

Na página seguinte, apresento o diagrama que localiza a proposta temática de Paulo Freire dentro do movimento comunicativo de tendência crítico-temática, que foi apresentado na pesquisa de Bizón (op. cit., p.60) e no qual realizo uma alteração para localizar o tratamento freireano dentro da abordagem comunicativa, a partir de uma sugestão de Almeida Filho (comunicação pessoal):

⁷ Esta tendência, a qual Bizón (op. cit.) se refere, neste estudo, intitulo como reflexivo-crítico-temática (problematizadora) para ser mais fiel à pedagogia freireana.



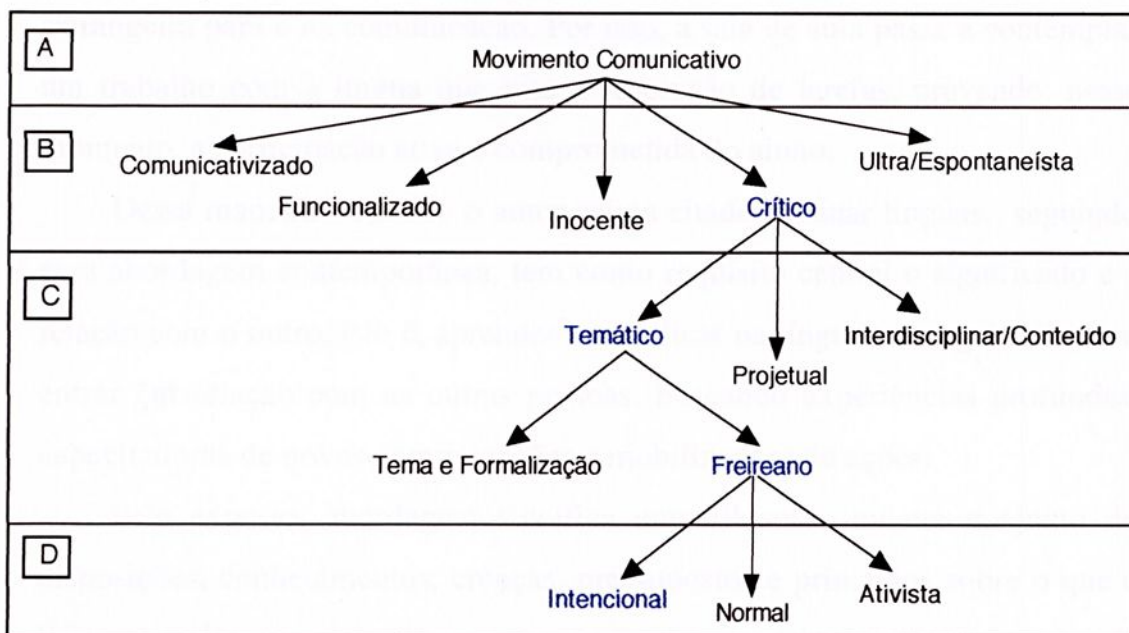


FIGURA 1.1 - Difração do Movimento Comunicativo (Baghin et al., 1994)

O nível mais abstrato, ou seja, a abordagem geral de ensino, encontra-se no nível A. Na seqüência, apresentam-se os outros níveis, que representam as diversas linhas de materialização dessa abordagem geral com os diversos tratamentos cada vez mais específicos.

No tratamento freireano, as suas ramificações são: o intencional — que examina criticamente a sociedade e a si mesmo como professor, e estes são vistos como contexto básico para tudo que se faz no curso — o normal — que examina criticamente a sociedade e a si mesmo como professor, no entanto, isso ocorre quando é necessário — e o ativista — que tenta examinar criticamente a sociedade, exercendo sua atividade como um ativista político e, dessa forma, corre o perigo de tornar-se acrítico, pois a crítica passa a ser uma bandeira de ação política.

De acordo com essa perspectiva temática, e relacionando-a com Paulo Freire, a sala de aula passa a ser percebida como um espaço social na qual a realidade é trazida para dentro dela, envolvendo os alunos em uma aprendizagem da língua, na língua e sobre a língua, citando, assim, mais uma vez Almeida Filho (1993, p.12-44), quando se refere ao aprender uma língua

estrangeira para e na comunicação. Por isso, a sala de aula passa a contemplar um trabalho com a língua que visa a resolução de tarefas, prevendo, nesse momento, a participação ativa e comprometida do aluno.

Dessa maneira, segundo o autor acima citado, ensinar línguas, seguindo essa abordagem contemporânea, tem como requisito central o significado e a relação com o outro, isto é, aprender a significar na língua estrangeira implica entrar em relação com as outras pessoas, buscando experiências profundas, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadora de ações.

Pelo exposto, abordagem significa uma filosofia, ou um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e princípios sobre o que é linguagem, língua estrangeira e aprender/ensinar uma língua-alvo, abrangendo as concepções de homem, de sala de aula e dos papéis de professor e de aluno. E ser comunicativo equivale a preocupar-se com o aluno como sujeito do processo de ensino/aprendizagem, o que demonstra que o pensamento de Almeida Filho encontra-se relacionado ao pensamento freireano, ao ver o aluno como sujeito do processo de ensino/aprendizagem.

Compreendo, por conseguinte, que quanto mais estiver explicitada a abordagem que norteia o trabalho do professor, mais ele saberá explicar as suas ações em sala de aula, mais consciente estará dessas mesmas ações, procurando, em vista disso, uma reinvenção de sua prática.

Na próxima seção, tratarei do planejamento temático e a relação com o pensamento de Paulo Freire.

1.1.1 O planejamento temático e Paulo Freire

Como já foi referido, na educação dialógica busca-se a conscientização, e esta concebe a realidade como um processo. Por isso, o diálogo começa na procura pelo conteúdo programático, e esse conteúdo não deve ser visto como uma doação ou uma imposição do professor sobre os alunos, mas como



a devolução organizada e sistematizada dos elementos que os alunos entregaram ao professor de forma desestruturada (Freire, 1987).

Por tais razões, o professor leva para a sala de aula pedaços da realidade, ou seja, os temas geradores, nas palavras de Freire, para que haja um diálogo e uma tomada de consciência em relação aos mesmos, e isso pode ser feito sem sacrificar o planejamento geral do curso de língua estrangeira, porque o professor pode fazer ajustes, adaptando o planejamento geral do curso com a sua proposta temática, não sobrepondo esta última, porém, encaixando-a, na medida do possível, ao planejamento geral. Mas, para que isso ocorra de fato, é necessário que o professor esteja disposto a refazer o seu ensino por meio do diálogo.

Assim, o que se pretende investigar, na verdade, não é o aluno como peça ou “coisa”, mas o seu pensamento-linguagem referente a sua realidade, o nível de sua percepção dessa mesma realidade, a sua visão de mundo, em que se encontram envolvidos seus temas.

Dessa forma, é importante que se confeccione um planejamento sob medida aos alunos, como sugere Wallerstein (op. cit., p.192-4), incluindo nele as preocupações diárias desses mesmos alunos. Consequentemente, torna-se necessário que o professor aprenda a ouvi-los sistematicamente, não apenas para fazer o planejamento do curso, mas também para planejar cada aula, o que pode transformar o próprio planejamento por meio das interações que ocorrem diariamente entre professor e alunos.

Além disso, esse planejamento, segundo Almeida Filho (mimeo, p.01-15), é um processo ordenado e mapeado das decisões sobre o conteúdo lingüístico e sobre as experiências na e sobre a língua-alvo de um curso de língua estrangeira, que se apresenta sob a forma de unidades, orientadas por uma dada abordagem de ensinar/aprender línguas, e visando a realização dos interesses e das necessidades dos alunos.

Ainda, de acordo com o autor acima citado, quanto mais explícito o



planejamento, no que se refere aos seus pressupostos teóricos, maior a facilidade em avaliar estes últimos. E quando ele é confeccionado como um plano aberto para o contexto para o qual foi elaborado, ele pode permitir que os professores fiquem menos dependentes do livro didático, porque estes nem sempre trazem todas as necessidades e todos os interesses dos alunos, além de prever a constante volta a ele durante a sua implementação, o que auxilia no desenvolvimento da reflexão por parte do professor e na reelaboração do mesmo.

Outro aspecto importante é que a problematização também serve de ferramenta que facilitará a confecção do planejamento, pois, para Schleppegrell (op. cit., p.08), ela enriquece a sala de aula por levar o professor a escutar os conhecimentos dos alunos, e a chave para uma boa problematização está na estruturação das atividades que levarão à reflexão e ao questionamento.

Assim sendo, percebe-se a necessidade de o professor fazer um planejamento temático, incluindo nele as necessidades e os interesses dos alunos, além de planejar cada aula, estruturando bem as atividades que levarão à reflexão e ao questionamento e escutando, sistematicamente, os seus alunos, para que o diálogo promovido em sala de aula não se transforme em uma conversa qualquer, mas que seja o engajamento em um discurso propositado.

Na seção que se segue, estarei discutindo sobre a conscientização no ensino de línguas.

1.1.2 A conscientização no ensino de línguas

A pedagogia freireana busca, a partir da discussão sobre os temas referentes à realidade dos alunos, uma conscientização sobre essa mesma realidade, o que é feito por meio da problematização, já referida várias vezes.

A conscientização, nas palavras de Freire (1980, p.25), é explicada como:



*Acredita-se geralmente que sou autor deste estranho vocábulo “conscientização” por ser este o conceito central de minhas idéias sobre a educação. Na realidade, foi criado por uma equipe de professores do **Instituto Superior de Estudos Brasileiros** por volta de 1964. Pode-se citar entre eles o filósofo Álvaro Pinto e o professor Guerreiro. Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade. (Grifo meu)*

Continuando com a compreensão de Freire (op. cit., p.25-40) sobre o termo conscientização, e com a qual concordo, somente o homem é capaz de tomar distância frente ao mundo para objetivá-lo, e isso é a práxis humana, a unidade indissolúvel entre a ação e a reflexão sobre o mundo.

Em um primeiro momento, não há uma consciência crítica frente à realidade, mas uma consciência ingênua, onde o homem apenas vivencia essa mesma realidade: a conscientização implica que se ultrapasse essa consciência ingênua para aproximar-se de uma consciência crítica, na qual há a compreensão da realidade. Sendo assim, a consciência crítica é um teste da realidade. Quanto maior a conscientização, mais a realidade se revela e maior é a compreensão que se tem dela. Assim, ela não pode existir fora da práxis, sem o ato de ação-reflexão, sendo este, a unidade dialética que constitui o modo de ser ou de transformar o mundo.

A conscientização é um compromisso histórico, porque implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Ela não está baseada na consciência de um lado, e o mundo do outro lado, pois não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo, portanto, como atitude crítica dos homens na história, ela não terminará jamais, apresenta-se como um processo em um determinado momento, e continua sendo processo no momento seguinte.

Ela convida o homem a assumir uma postura utópica frente ao mundo, e o utópico não é o irrealizável, contudo é a dialetização dos atos de denunciar a estrutura desumanizante, e de anunciar a estrutura humanizante. Pelo exposto, a utopia também é um compromisso histórico e exige o



conhecimento crítico. Quanto mais conscientizado se torna o homem, mais capacitado está para ser denunciador e anunciador, pois assume o compromisso de transformação.

A consciência crítica, segundo Freire (1984, p.105-6), é a apreensão da causalidade autêntica, ou seja, a apreensão das correlações causais e circunstanciais. A consciência ingênua é apreensão mínima dessa causalidade, ela se sente superior aos fatos e procura dominá-los; já a consciência mágica simplesmente capta os fatos, emprestando-lhes um poder superior e é dominada por eles. É próprio da consciência crítica a integração com a realidade, enquanto que a ingênua se sobrepõe à realidade, e a mágica ajusta-se, acomoda-se a ela. Dessa maneira, toda compreensão, cedo ou tarde, corresponderá a uma ação, e a natureza da ação corresponde à natureza da compreensão, isto é, se a compreensão é crítica, a ação também o será, não obstante, se a compreensão é mágica, mágica também será a ação.

Freire (1999, p.40-1) cita as características das consciências crítica e ingênua. As características da consciência crítica são:

- anseia a profundidade na análise dos problemas e pode-se reconhecer desprovida de meios para a análise deles;
- reconhece que a realidade é mutável;
- substitui explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade;
- procura verificar as descobertas;
- está sempre disposta a fazer revisões;
- faz o possível para livrar-se de preconceitos;
- não se satisfaz com as aparências;
- repele toda a transferência de responsabilidade e de autoridade e aceita a delegação das mesmas;
- é indagadora;
- ama o diálogo;



— diante do novo, não repele o velho, nem aceita o novo por que é novo, mas aceita-os na medida em que são válidos.

Já as características da consciência ingênua são:

— revela simplicidade na interpretação dos problemas, encara o desafio de maneira simplista ou com simplicidade, e suas conclusões são apressadas e superficiais;

— há uma tendência em considerar o passado melhor do que o presente;

— aceita formas massificadoras de comportamento, o que pode levar a um certo fanatismo;

— subestima o homem simples;

— toda concepção científica, para ela, é um jogo de palavras; suas explicações são sempre mágicas;

— é frágil na discussão dos problemas, porque parte do princípio de que sabe tudo; é polêmica, não pretende esclarecer. Sua discussão é mais feita de emocionalidades do que de criticidades e trata de impor a verdade;

— pode cair no fanatismo ou no sectarismo;

— diz que a realidade é estática e não mutável.

Com essas características, pode-se perceber que o trabalho para a conscientização, para a humanização, tem de ser o trabalho da desmitificação. Por isso mesmo, é que a conscientização é o olhar mais crítico da realidade, que a revela para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter o *status quo*. Deste modo, por meio do diálogo sobre os temas, é que se pode problematizar a realidade, procurando desmitificá-la para poder vê-la com um olhar mais crítico, saindo de uma postura ingênua, partindo para uma postura crítica, e podendo atuar na mesma realidade para transformá-la.

Todas as concepções sobre a educação, assim como toda a ação educativa da pedagogia freireana estão orientadas pelas seguintes idéias-força, nas palavras de Freire (1980, p.33-40):



1. Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se)....

2. O homem chega a ser sujeito por uma reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto....

3. Na medida em que o homem, integrado em seu contexto, reflete sobre este contexto e se compromete, constrói a si mesmo e chega a ser sujeito....

4. Na medida em que o homem, integrando-se nas condições de vida, reflete sobre elas e leva respostas aos desafios que se lhe apresentam, cria cultura....

5. Não só por suas relações e por suas respostas o homem é criador de cultura, ele é também “fazedor” da história. Na medida em que o ser humano cria e decide, as épocas vão se formando e reformando....

6. É preciso que a educação esteja — em seu conteúdo, em seus programas e seus métodos — adaptados ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história...

A educação compreendida desta maneira, prioriza o diálogo e, conseqüentemente, leva à conscientização sobre a realidade. A conscientização não é mais uma simples tomada de consciência, pressupõe a superação da falsa consciência, partindo para uma melhor inserção crítica da pessoa conscientizada em uma realidade desmitificada. O principal papel daqueles professores que se encontram comprometidos em uma educação para a conscientização, não é somente falar sobre como construir a idéia libertadora, mas convidar os alunos a captar com seu espírito a verdade de sua própria realidade.

Na próxima seção, estarei tratando sobre a habilidade oral e a implementação de tarefas na sala de aula de língua estrangeira.

1.2 A habilidade oral e a implementação de tarefas em sala de aula

Segundo Schleppegrell & Bowman (op. cit., p.303-5) e Schleppegrell (op. cit., p.12), a problematização pode desenvolver progressivamente a habilidade lingüística dos alunos, porque eles passam a discutir sobre temas



relacionados com as suas vidas e, isso pode, portanto, sugerir que a implementação de tarefas problematizadoras pode levar ao desenvolvimento da habilidade oral dos alunos, que é compreendida aqui, como a construção de um discurso a partir de um contexto concreto.

Por tais razões, é importante deixar claro o significado do termo tarefa. Em Nunan (1996, p.05-97), diferentes definições de tarefas podem ser encontradas:

(uma tarefa é) uma parte de trabalho realizada por si mesma ou por outro, livremente ou por alguma recompensa. Assim, exemplos de tarefa incluem: pintar um portão, vestir uma criança, preencher um formulário, comprar um par de sapatos, fazer uma reserva de avião, emprestar um livro na biblioteca, fazer exame de motorista, datilografar uma carta, pesar um paciente, organizar cartas, fazer uma reserva de hotel, preencher um cheque, procurar uma rua e ajudar alguém a atravessá-la. Em outras palavras, por tarefa entende-se uma centena de coisas que as pessoas fazem em seu dia-a-dia, no trabalho, lazer, ou em qualquer outro momento.

(Long, 1985, p.89 apud Nunan, op. cit., p.05)

uma atividade ou ação que é realizada como resultado do processamento ou compreensão da linguagem (isto é, como uma resposta). Por exemplo, desenhar um mapa ao ouvir uma fita, ouvir uma instrução e desempenhar uma ordem, podem ser referidas como tarefas. Tarefas podem ou não envolver a produção de linguagem. (...) Costuma-se dizer que os vários tipos de tarefa tornam o ensino de língua mais comunicativo... pois estabelecem um propósito que vai além da prática da língua em si mesma.

(Richards, Platt & Weber, 1986, p. 289 apud Nunan, op. cit., p.06)

... qualquer esforço estruturado para a aprendizagem de uma língua que tem um objetivo particular, um conteúdo apropriado, um procedimento especificado de trabalho e uma série de resultados para aqueles que se encarregam da tarefa. Portanto, tarefa refere-se a um leque de planos de trabalho cujo objetivo geral é facilitar a aprendizagem de línguas, desde as atividades simples e rápidas até as atividades mais complexas e longas, tais como, resolução de problemas em grupos ou simulação e tomadas de decisões.

(Breen, 1987, p.23 apud Nunan, op. cit., p.06)

Pode-se perceber, então, que todas as definições acima preocupam-se com um fator comum, ressaltado por Nunan, que é o fato de a execução de tarefas levar ao uso comunicativo da língua, cujo o foco de atenção está mais no significado que na forma.

Essa preocupação já propõe a definição do autor (op. cit.) para tarefa e significa *uma parte do trabalho de sala de aula que faz com que o aluno*

compreenda, produza e se comunique na língua-alvo, focalizando a sua atenção mais no significado do que na forma. Nesse caso, a tarefa então caracterizar-se-á como um ato comunicativo.

Entretanto, o autor (op. cit, p.10), ainda, sugere que:

Na medida em que se desenvolvam as tarefas, poderá ser constatado que não é fácil estabelecer uma linha divisória clara entre tarefa "comunicativa" e não-comunicativa". E existem muitas razões para isso, entre elas está o fato de significado e forma estarem inter-relacionados. Dessa maneira, pode-se usar muitas formas gramaticais para indicar diferenças de significado, e, assim, uma boa atividade oral de gramática pode e deve ser tanto significativa como comunicativa.

De acordo também com Nunan, uma tarefa é composta por seis elementos:

- informação de entrada: que pode ser verbal ou não-verbal;
- atividades: que estabelecem o que os alunos devem fazer;
- objetivos: que são explícitos ou implícitos;
- papéis do professor;
- papéis dos alunos;
- dinâmica ou situação.

Portanto, a tarefa é um trabalho que se centra no significado e que leva os alunos à compreensão, à produção e à interação na língua-alvo. Dessa forma, elas podem ser classificadas segundo os objetivos, a informação de entrada, as atividades, a dinâmica e os papéis atribuídos para o professor e para os alunos. E, assim sendo, entende-se que a língua é um instrumento ativo para a criação de significado.

Em um processo de ensino/aprendizagem centrado no aluno, este passa a ter um papel ativo, ao participar das tomadas de decisão quanto à seleção de conteúdos, do método e da avaliação. Isto quer dizer que, em uma aula comunicativa, os papéis desempenhados tanto pelo professor como pelos alunos são complementares, visto que o professor, passa a atuar como facilitador do processo comunicativo, além de ser também, participante, observador e aluno.



No entanto, Almeida Filho & Barbirato (2000, p.26-30) advertem que muitas atividades rotuladas como comunicativas podem se adequar melhor à prática lingüística, pois o fator básico para a inclusão dessas atividades é a prática de modelos estruturais e, nesse caso, o uso recairá na forma e não no significado.

Percebe-se, em virtude disso, a necessidade de um cuidado maior na diferenciação do que pode ser uma tarefa “comunicativa” e “não comunicativa”. E, assim, há que se cuidar com a inclusão de determinadas atividades rotuladas como comunicativas, mas que, na verdade, têm a intenção de praticar um item lingüístico ou regra, e que, portanto, pertencem ao plano lingüístico.

Dessa forma, os autores acima citados, sugerem o conceito de tarefa *como ambiente para ações propositadas que servirão para a aquisição de uma língua estrangeira, na qual os alunos podem produzir a língua-alvo de modo mais significativo, desenvolvendo uma competência lingüístico-comunicativa na e com a língua-alvo.*

Já Willis (1999, p.23-33) apresenta tarefa como qualquer atividade onde a língua-alvo é usada pelos alunos com um objetivo comunicativo, estando a ênfase no uso significativo da língua. Não obstante, salienta que os erros devem ser vistos pelos alunos de maneira positiva, e o professor deve encorajá-los a arriscarem-se. Além disso, a autora acrescenta que somente são consideradas tarefas, aquelas que envolvem resultados a serem alcançados, ou seja, um propósito comunicativo. Ela propõe seis tipos de tarefas:

— tarefas de listagem: que envolvem a associação livre de palavras, de idéias e de fatos e que buscam a construção de uma lista coerente de informação;

— tarefas que envolvem ordenação e organização: que requerem que os alunos organizem uma determinada informação, levando em consideração certos critérios, tais como: seqüência, gradação, categorização e classificação;



— tarefas que envolvem semelhanças e diferenças: que permitem que os alunos, por meio da associação e da comparação de informações, identifiquem as diferenças e as semelhanças;

— tarefas de resolução de problemas: que abrangem a investigação do problema, a formulação de hipóteses, a descrição de experiências, a comparação de alternativas, a avaliação e o consenso para se chegar a uma solução;

— tarefas de troca de experiências pessoais: são aquelas que se assemelham a conversas sociais e que estão voltadas para objetivos específicos;

— tarefas criativas: são denominadas de “projetos” que envolvem pares ou grupos de alunos para um trabalho coletivo e criativo, às vezes, podem exigir pesquisas fora do contexto de sala de aula.

Concordo com essa definição de tarefas proposta por Willis, por levar em consideração o uso significativo da língua, por ressaltar a maneira positiva como os erros podem ser encarados, tanto por parte do professor como por parte dos alunos, além de propor a resolução de problemas como um tipo de tarefa, o que se assemelha muito com os passos para a problematização sugeridos por Wallerstein (op. cit.) e Schleppegrell (op. cit.), ou seja, a investigação do problema, o diálogo suscitado pelo problema e a busca de soluções.

As tarefas, como sugerem Giovannini et al. (1999, p.102-3), são propostas para facilitar os processos de comunicação, permitindo, então, a criação de contextos de uso da língua-alvo na sala de aula de língua estrangeira. Com essa mesma perspectiva, Almeida Filho & Barbirato (op. cit., p.26-7) indicam que o uso de tarefas fornecem oportunidades de uso da língua-alvo e ressaltam que em situações, o mais próximo possível daquelas que ocorrem fora da sala de aula. Sendo assim, a atenção do aluno fica voltada para a realização da tarefa, isto é, para o significado e não para a



forma.

Williams & Burden (1997, p.168-9) definem tarefas como atividades que engajam os alunos nos processos de aprendizagem da língua-alvo, e apontam que, recentemente, ela se tornou uma ferramenta pedagógica importante para professores de língua estrangeira, para o planejamento e para a pesquisa.

Esses autores sugerem que os alunos adquirem a língua-alvo pelo desenvolvimento de uma comunicação significativa, ou seja, a aquisição da língua-alvo ocorre por meio da interação e da negociação de significados. Dessa maneira, a tarefa é vista como aquela que proporciona uma interação significativa entre dois ou mais participantes, e é por meio da troca e da negociação de significados que se desenvolve o conhecimento da língua. E o planejamento baseado em tarefas centra-se no processo de aprendizagem, ou enfoca o engajamento em uma comunicação significativa, proporcionando assim, a aquisição da língua-alvo, o que demonstra, mais uma vez, a importância do planejamento no ensino de línguas.

Para Ellis (1997, p.209), o uso de tarefas comunicativas pode ajudar a desenvolver as estratégias comunicativas dos alunos, além de contribuir para o desenvolvimento lingüístico dos mesmos. Portanto, elas ativam o conhecimento lingüístico para o uso da língua de maneira natural e espontânea, como se os alunos estivessem participando de uma conversa, e desenvolvem a competência estratégica, conforme Canale (1983).

Desse mesmo modo, a perspectiva do uso de tarefas não passa a ser vista como atividades extras na sala aula de língua estrangeira. Na verdade, o uso delas pode ocorrer sistematicamente durante todo o curso de língua estrangeira, o que segundo Almeida Filho & Barbirato (op. cit.), ainda não está estabelecido como uma prática profissional. Geralmente o uso que se faz das tarefas, na sala de aula, tem o propósito de oferecer uma prática a mais de algum item gramatical ou de motivação, visão equivocada para os autores, e com a qual concordo.



Ainda, de acordo com os autores acima referidos, o uso de tarefas no ensino de línguas não é algo novo; a novidade é a maneira como elas são tratadas dentro de uma abordagem comunicativa, na qual a comunicação não é uma fase final, mas uma parte integral da instrução desde o início da aprendizagem da língua.

Como Ginarte Agra (op. cit., p.46-8) sugere, a utilização de materiais, que trabalhem com a problematização nas aulas de línguas, pode ser um meio de se conseguir o desenvolvimento da aquisição de uma segunda língua e estimular o trabalho criador e independente por parte dos alunos, por meio da vivência de tarefas com um potencial problematizador.

Problematizar, por conseguinte, implica um ensino/aprendizagem comprometido com o significado, buscando promover uma interação entre os participantes, onde há negociação de sentidos sobre os fatos, as idéias e os valores que estão envolvidos em um contexto sócio-histórico. Visto dessa maneira, o uso de tarefas, na sala de aula de línguas, pode promover a interação, e, conseqüentemente, o uso da língua-alvo. Ou, como sugere Xavier (1999, p.53-4), e com quem concordo:

... uma tarefa é capaz de ativar a estrutura cognitiva do aprendiz quando ele interage com o insumo da língua-alvo e com os participantes do processo de ensino-aprendizagem, isto é, professor e colegas. Nesse sentido, a tarefa promove aprendizagem e possibilita o desenvolvimento da interlíngua dos alunos...

Assim, no enfoque por tarefas, a base da aprendizagem é a interação, contudo a aprendizagem não gira em torno de conteúdos; gira em torno de processos que desenvolvem as habilidades comunicativas dos alunos (Vázquez, 2000, p.14), ou, de acordo novamente com Xavier (op. cit.), desenvolve a interlíngua dos mesmos.

Na página seguinte, apresento um ciclo da cadeia comunicativa sugerido por Almeida Filho (comunicação pessoal) e que resume o arcabouço teórico apresentado aqui:



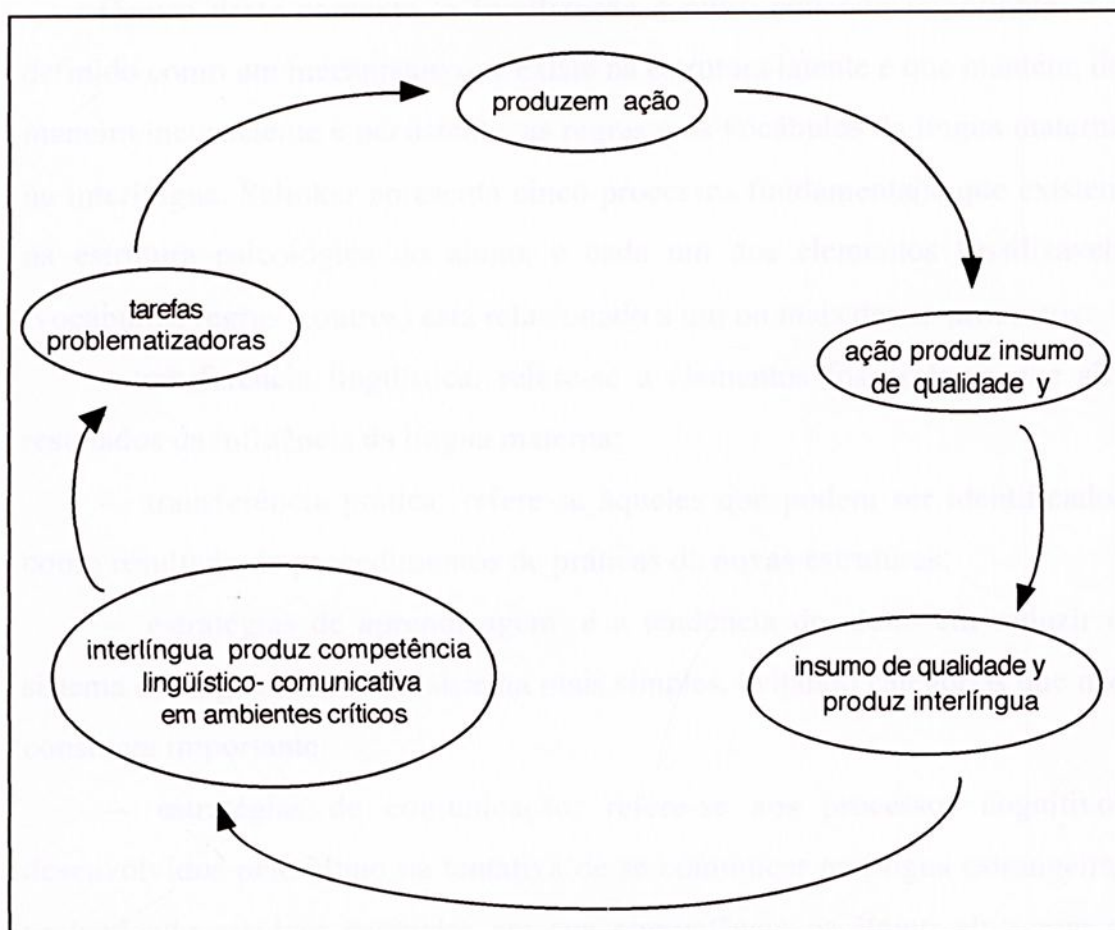


FIGURA1.2 - Ciclo da cadeia comunicativa de aquisição/aprendizagem de línguas

A próxima seção estará apresentando a interlíngua no desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz de espanhol como língua estrangeira.

1.3 A interlíngua no desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz de espanhol como língua estrangeira

Segundo Gargallo (1993, p.125-48), o conceito de interlíngua, termo criado por Selinker em 1969 e reelaborado em 1972, refere-se a um sistema intermediário entre a língua materna e a língua estrangeira, constituindo uma linguagem autônoma da qual o aluno se serve para alcançar seus objetivos comunicativos.

Dentro deste contexto, a fossilização é outro conceito importante, e é definido como um mecanismo que existe na estrutura latente e que mantém, de maneira inconsciente e persistente, as regras e os vocábulos da língua materna na interlíngua. Selinker apresenta cinco processos fundamentais, que existem na estrutura psicológica do aluno, e cada um dos elementos fossilizáveis (vocábulos, regras e outros) está relacionado a um ou mais destes processos:

- transferência lingüística: refere-se a elementos fossilizáveis que são resultados da influência da língua materna;

- transferência prática: refere-se àqueles que podem ser identificados como resultado de procedimentos de práticas de novas estruturas;

- estratégias de aprendizagem: é a tendência do aluno em reduzir o sistema da língua-alvo a um sistema mais simples, evitando categorias que não considera importante;

- estratégias de comunicação: refere-se aos processos cognitivos desenvolvidos pelo aluno na tentativa de se comunicar na língua estrangeira, pretendendo resolver carências em sua competência na língua-alvo com o propósito de transmitir um significado de forma satisfatória;

- generalização das regras da gramática da segunda língua: são generalizações errôneas que ocorrem nas regras gramaticais da língua-alvo.

Todos esses processos são muito importantes na aprendizagem da língua-alvo, forçando a aparição dos elementos fossilizáveis na estrutura da interlíngua, conseqüentemente, o que a caracteriza e a faz única. Ainda, segundo Selinker (1994, p.31), a interlíngua se apresenta desde o início da aprendizagem, quando o aluno tenta expressar significados na língua estrangeira.

Fernández (1997, p.20-8) resume a interlíngua como uma etapa obrigatória na aprendizagem de uma língua estrangeira. Ela é um sistema interiorizado, que evolui, tornando-se cada vez mais complexa. É um sistema diferente da língua materna e da língua-alvo embora apresente-se como uma



mistura das duas. Possui duas características contraditórias: a sistematicidade e a variabilidade. É sistemática no sentido de que, como em toda língua, pode-se encontrar nela um conjunto de regras de caráter lingüístico e sociolingüístico, que são, em parte, coincidentes com a língua-alvo e em parte não. E é variável pelo fato de, em cada estágio, as produções dos alunos obedecerem a mecanismos e hipóteses sistemáticas, só que essa sistematicidade é variável, porque as hipóteses vão sendo reestruturadas.

A autora acima citada, ainda, ressalta que, na Análise Contrastiva, as dificuldades e os erros dos alunos de uma língua-alvo eram atribuídas à transferência negativa dos hábitos da língua materna. No entanto, a Análise de Erros passa a demonstrar a construção criativa da língua-alvo por parte dos alunos, caracterizando que, nesse processo, a língua materna é apenas uma estratégia para aprendizagem, o que pode evidenciar que o uso da língua materna ocorre como uma estratégia, e não a única, no processo de aquisição/aprendizagem da língua estrangeira. Por conseqüência, erro, nesta perspectiva da Análise de Erros, passa a ser visto como importante para o processo de aprendizagem, criando condições favoráveis para o desenvolvimento da língua-alvo.

Nessa mesma linha, Vázquez (1999, p.25-6) define erro como um sinal de progresso sem o qual não existe aprendizagem possível. Portanto, aprender não consiste em criar hábitos, mas em formular hipóteses que são confirmadas ou não, e quando não são confirmadas, são reformuladas, ou seja, são corrigidos os erros que impossibilitem a comunicação.

De acordo com Ferreira (1995, p.40-7 e 1997, p.141-51), depois do evento do Mercosul, está aumentando a conscientização de que falar uma interlíngua — no caso o portunhol, que seria a produção lingüística intermediária do falante de espanhol aprendendo português, e relacionando com esta pesquisa, poderia ser a produção lingüística do falante de português aprendendo espanhol — já não é mais suficiente, sendo necessário superá-la.



Contudo, mesmo diante dessa consciência, ainda é forte o mito da aparente facilidade em aprender línguas tão próximas, o que facilita a fossilização.

Assim, continua a autora, o professor deve ter experiência para conviver com a interlíngua do aluno sem conflitos, procurando conscientizá-lo das diferenças entre os dois sistemas, dando, dessa forma, uma atenção especial para ajudá-lo a progredir em direção à língua-alvo e não inibi-lo com uma correção acentuada.

Outro aspecto importante, é o apresentado por Canale & Swain (1980, p.34) sobre o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, referindo-se tanto ao conhecimento como a habilidade para usar esse conhecimento quando o aluno participa de uma comunicação real, ou seja, o conhecimento se relaciona com o que o aluno sabe sobre a língua e seus aspectos de uso comunicativo; e a habilidade refere-se ao uso desse conhecimento na comunicação real.

Ainda sobre a competência comunicativa, segundo Canale (1995, p.66-71), são propostas quatro áreas de conhecimento e de habilidade: a competência gramatical — relacionada com o domínio do código lingüístico (verbal ou não-verbal), incluindo as regras da linguagem — a competência sociolingüística — relacionada com as regras socioculturais — a competência discursiva — relacionada com o modo de combinar as formas gramaticais e os significados — e a competência estratégica — relacionada ao domínio das estratégias de comunicação verbal e não-verbal.

Manchón (1993, apud Gargallo, 1993, p.148) expõe as razões que justificam o uso das estratégias de comunicação na sala de aula:

- contribui com o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, por esta incluir a competência estratégica;

- estabelece uma ponte entre a comunicação na aula e a comunicação na vida real, pois o aluno se encontrará em situações em que tenha que buscar soluções e resolver problemas comunicativos;



— e motiva o aluno, porque ele se encontrará em uma situação em que necessite comunicar-se efetivamente, sem se preocupar com o fato de sua produção lingüística estar correta ou não.

Consolo (2001, p.65) também sugere que a ocasião de sala de aula deve se voltar para a exposição do aluno ao insumo de qualidade e a oportunidades para o desenvolvimento de sua competência na língua-alvo, perspectiva com a qual estou de acordo.

Dessa maneira, ao engajar-se em uma comunicação real na sala de aula de língua estrangeira, possibilitada por meio da problematização, que pode levar a uma interação propositada, possa ocorrer, talvez, o desenvolvimento dessa competência comunicativa do aluno, o que é sugerido por autoras como Schleppegrell & Bowman (op. cit., p.303-5) e Schleppegrell (op. cit., p.12), e que já foi explicitado anteriormente. E esse desenvolvimento da competência comunicativa (de uso), de acordo com Almeida Filho (1993, p.21-3), é o maior objetivo do professor da língua-alvo.

Na próxima seção, tratarei da sociolingüística interacional no desenvolvimento deste estudo.

1.4 A sociolingüística interacional no estudo da interação em sala de aula

A etnografia escolar, apresentada por Frederick Erickson, é uma das linhas de pesquisa interpretativista que orientam pesquisas na sala de aula com o foco na interação e que levam em consideração o contexto, em que as interações ocorrem, para atribuir seus significados. Essa área teórica junto com a microanálise etnográfica, de Frederick Erickson e Jeffrey Shultz, norteiam a análise da interação desta pesquisa.

Segundo Rech (1992, p.07) e Dettoni (1995, p.06), o termo etnografia provém do grego e significa “escrever sobre os outros”. Erickson (1991, p.01-



7) sugere que um dos objetivos principais da etnografia escolar é *revelar o que se encontra dentro das “caixas pretas” da vida cotidiana nos ambientes educacionais, por meio da identificação e documentação dos processos pelos quais os resultados educacionais são produzidos*. Esses processos educacionais aos quais o autor se refere, são constituídos de ações rotineiras dos participantes no ambiente escolar. No entanto, por serem habituais e locais, essas ações podem passar despercebidas por seus praticantes e pelos pesquisadores.

O autor, ainda, entende que o estudo da interação pelo uso de gravações em áudio e em vídeo, orientada pela etnografia, é um componente útil em um estudo etnográfico da educação. Por isso, propõe uma metodologia de observação: a microanálise etnográfica. Para situar a microetnografia escolar no contexto da pesquisa etnográfica mais ampla, é importante rever cinco correntes que a influenciaram:

- a análise do contexto: que levava em consideração a organização do comportamento verbal e não-verbal no momento em que ocorria a interação, usando transcrições e análise de filmes de interações espontâneas, surgiu com Bateson e Mead e outros antropólogos e linguistas;

- a etnografia da comunicação: que centrava seus estudos na identificação e análise dos padrões de comportamento comunicativo e seu significado social dentro de grupos culturais considerados comunidades de fala, surgiu com os trabalhos de Gumperz e Hymes;

- a perspectiva interacional: que focalizava as projeções do “eu” por meio das rotinas interacionais e das estratégias usadas pelo indivíduo na interação com o outro; iniciou-se com os trabalhos do sociólogo Erving Goffman;

- a análise da conversação: que enfatizava o modo como um participante de uma interação monitorava a sua fala de acordo com o seu interlocutor e a situação em que se encontravam; destacaram-se os trabalhos



de Schegloff, Sacks e Jefferson;

— a perspectiva de pesquisadores contemporâneos: que vê o ato comunicativo como uma prática discursiva que revela as relações de poder entre os atores sociais, é representada por trabalhos de Bourdieu, Foucault e Bakhtin.

Ainda para Erickson (op. cit.), a microanálise etnográfica compartilha com a etnografia mais geral dos seguintes propósitos:

— especificar e descrever aqueles processos locais que produzem resultados em ambientes educacionais. Só que o seu propósito é documentar esses processos com detalhes e precisão maiores do que na observação participante e nas entrevistas;

— testar a validade das caracterizações de significados e de intenções que a etnografia mais geral pode exigir dos participantes envolvidos no contexto estudado;

— identificar como os processos rotineiros de interação são organizados.

Dessa forma, Dettoni (op. cit., p.09) ressalta que a microetnografia da interação face a face preocupa-se com a organização social e com os padrões culturais subjacentes à fala, além da ação não-verbal e dos processos por meio dos quais, na ação comunicativa, os participantes atribuem significados às suas ações e às ações dos outros.

Assim, voltando a Erickson (op. cit., p.31), a microanálise, que é orientada etnograficamente, oferece não só descrições das ações comunicativas e seus significados locais, mas também, uma perspectiva holística na condução da interação e os processos pelos quais a aprendizagem humana acontece. Portanto, a microanálise etnográfica descreve as interações humanas imediatas, como uma atividade coletiva de indivíduos nas suas relações historicamente institucionalizadas, e dentro das quais eles representam as suas vidas diárias, o que me parece estar de acordo com a perspectiva freireana adotada para este estudo, na qual o indivíduo é um ser histórico, e ao tomar consciência dessa



historicidade, pode passar a atuar em seu contexto, buscando uma transformação daquilo que o mantém passivo.

O objeto de investigação da sociolingüística interacional é compreendido por Bortoni (1988, p.02, apud Vieira-Abrahão, 1996, p.29) como o estudo do papel que as estratégias comunicativas têm no processo de produção e de reprodução da identidade social na interação humana. Schiffrin (1994, apud Fraga, 1999, p.35) define a sociolingüística interacional como uma forma de abordar o discurso e delimita para a área de investigação a visão do discurso como interação social:

Resumindo, a sociolingüística interacional vê o discurso como uma interação social na qual a construção emergente e a negociação de significado é facilitada pelo uso da linguagem. Apesar da abordagem interacional ser basicamente uma abordagem funcional da linguagem, o equilíbrio de seu foco na função é alcançado por vias bastante importantes. (...) Em outras palavras, a linguagem e o contexto se co-constituem: a linguagem é contextual e contextualizadora, de forma que a linguagem não apenas funciona "em" contexto, mas também o constrói e possibilita a percepção do mesmo. A interação social se constitui um contexto específico. Língua, cultura e sociedade têm seus alicerces na interação: elas estão inseridas em relações de influência recíproca, como é o caso da relações com o eu, com o outro e das relações entre o eu e o outro; é a partir dessas relações reciprocamente constitutivas que o discurso é criado.

(Schiffrin, p.134)

Vieira-Abrahão (id.) salienta que a sociolingüística interacional utiliza o arcabouço teórico da etnografia da comunicação, da análise do discurso e da análise da conversação, além de incorporar a etnografia escolar, nos moldes propostos por Erickson, para estudar os processos comunicativos desenvolvidos nos contextos escolares, e tem por objetivo analisar a conversação ocorrida em um determinado contexto, levando em consideração as estratégias discursivas.

Na interação face a face, Goffman (1998, p.11-4) sugere a importância do contexto para a análise das interações. Assim, o estudo da relação língua e sociedade passa a ser visto a partir do uso da fala em contextos sociais específicos, o que leva a um arcabouço teórico muito mais complexo, segundo o próprio autor.

Dessa maneira, o pesquisador, interessado nas propriedades da fala,



necessita olhar para o cenário físico no qual o participante de uma interação executa seus gestos, porque esse mesmo pesquisador não pode apenas descrever um gesto sem fazer referência ao cenário físico em que ele ocorre. E o pesquisador interessado nos correlatos lingüísticos da estrutura social, também, necessita se voltar para a situação social no momento em que um indivíduo possuidor de determinados atributos sociais se fizer presente diante de outros.

Segundo esse autor, a situação social é definida como:

... um ambiente que proporciona possibilidades mútuas de monitoramento, qualquer lugar em que um indivíduo se encontra acessível aos sentidos nus de todos os outros que estão 'presentes', e para quem os outros indivíduos são acessíveis de forma semelhante. De acordo com essa definição, uma situação social emerge a qualquer momento em que dois ou mais indivíduos se encontrem na presença imediata um do outro e ela dura até que a penúltima pessoa saia.

(op.cit., p.13-4)

De acordo com essa definição, as pessoas regulam suas falas e determinam o que irão dizer, dependendo do contexto em que se encontram. Acrescento, aqui, a compreensão de Gumperz (1992, p.130-71), quando se refere às expectativas, pois as falas também são determinadas e reguladas dependendo das expectativas, sendo estas resultantes de experiências reais, isto é, da participação do indivíduo em redes específicas de relações que lhe fornecem as convenções de contextualização apropriadas, além da procura por uma interpretação que faça sentido dentro daquilo que se conhece da experiência passada.

Outro aspecto importante ao qual se refere Gumperz (op. cit., p.153), é o fenômeno de inferência que é definido como *processo situado ou contextualizado de interpretação, por meio do qual os participantes de uma interação compreendem as intenções comunicativas do outro e baseiam as suas respostas.*

A inferência envolve a percepção das pistas de contextualização, por meio da compreensão dos fatores contextuais, e essas pistas de contextualização referem-se aos traços sutis de natureza lingüística e



prosódica que sinalizam o contexto de um discurso, ou, nas palavras de Gumperz (op. cit., p.131-2), *traço de forma lingüística que contribui para sinalizar as pressuposições contextuais*. Entretanto, o autor adverte que esses traços são usados rotineiramente; porém, é raro tornarem-se conscientes e quase nunca são comentados direta e explicitamente. Assim, o processo de inferência envolve vários elementos, tais como, a percepção das pistas de contextualização, a relação entre as pistas e os outros sinais, e a interpretação das expectativas.

É importante, também, compreender o contexto, conforme Erickson & Shultz (1998, p.142-53), que é dinâmico por ser constituído por aquilo que as pessoas estão fazendo a cada instante e por onde e quando elas fazem o que fazem, por isso mesmo, as pessoas devem compreender o que constitui um comportamento adequado em situações do dia-a-dia.

A mudança de um contexto deve ser percebida por meio de sinais que são enviados pelos participantes de uma interação, ou seja, a mudança de tom de voz, de postura, de direção do olhar, da expressão facial; logo, isso vai além da simples competência comunicativa, envolvendo o que Hymes (1972) chama de competência social, que significa a capacidade de produzir elocuções que sejam não apenas gramaticalmente corretas, mas também apropriadas à situação.

Essa mudança de contexto faz com que haja uma redistribuição nos papéis dos participantes da interação, produzindo várias configurações, configurações essas que podem ser chamadas de estruturas de participação e que foram definidas pela primeira vez por Philips (1972, p.377), como *arranjos estruturais de interação*, isto é, os direitos e as obrigações mútuas dos participantes em uma interação e que englobam maneiras de falar, de ouvir, de obter o turno e de mantê-lo, de conduzir e de ser conduzido.

Em estudo da organização cultural das relações sociais nas salas de aulas e nas casas da Reserva Indígena de Warm Springs, no centro do estado



americano de Oregon, Philips (op. cit., p.377-8) detecta quatro tipos de estruturas de participação das quais derivam as estruturas de participação detectadas nesta pesquisa:

— primeiro tipo: o professor interage com todos os alunos. Ele determina se fala com um aluno ou com todos. Os alunos podem responder em coro ou individualmente, e a participação é voluntária ou obrigatória, no entanto, tudo é determinado pelo professor;

— segundo tipo: o professor interage com alguns alunos, como grupos de leitura. Neste contexto, os alunos respondem individualmente e a participação é obrigatória. A expectativa é que cada aluno atue verbalmente. Grupos pequenos têm por finalidade oferecer ao professor a verificação do conhecimento adquirido;

— terceiro tipo: nesta estrutura os alunos estão trabalhando sozinhos em suas carteiras, mas o professor está disponível para as necessidades dos alunos, que o chamam individualmente;

— quarto tipo: nesta estrutura os alunos realizam trabalhos em grupos com a supervisão distante do professor.

Além disso, essa mesma autora, em um outro trabalho (1998, p.16-30), refere-se à importância do ouvinte na construção da interação, salientando que o interesse não necessariamente tem de estar centrado no falante, mas pode recair sobre o ouvinte ratificado pelo falante. Assim sendo, pode-se perceber a posição dos papéis discursivos desse ouvinte, que é ao mesmo tempo, ouvinte em curso e falante em potencial. Sugere, também, que em uma interação existe uma organização que integra o verbal e o não verbal na ordenação da fala, acrescentando que os comportamentos de falantes e de ouvintes se diferenciam uns dos outros, pelo fato do falante se comunicar tanto verbal quanto não-verbalmente, enquanto que o ouvinte somente se comunica de forma não-verbal.

Outros aspectos importantes a serem considerados são o olhar, pois o

direcionamento do olhar pode significar início e término de turnos de fala, e a distinção entre os interlocutores ratificados e os não-ratificados, estes últimos compreendidos como audiência da interação. Segundo a autora, dirigir a palavra a alguém “de modo geral”, acontece quando o falante se dirige a todos, no entanto, dirigir a palavra a alguém “focalizadamente”, acontece quando o falante se dirige a indivíduos específicos. Há, portanto, uma grande probabilidade de que a pessoa, a quem o falante dirigiu a palavra, seja a próxima a falar.

Todos esses aspectos devem ser considerados como mensagens que devem ser interpretadas de momento a momento em uma sala de aula, assim, é mais provável que o próximo falante seja o aluno para o qual o professor dirigiu a palavra, e não o aluno que é um interlocutor não-ratificado. O comportamento dos ouvintes, também, difere entre aqueles que são ratificados e aqueles não-ratificados, pois os interlocutores ratificados olham mais para o professor. Não obstante, existem aqueles interlocutores não-ratificados que são considerados “bons ouvintes”, porque estes têm o mesmo comportamento dos interlocutores ratificados. Mas, se o interlocutor ratificado deixa o falante, em algum momento, em uma situação embaraçosa, não lhe dando mais atenção, o falante pode, rapidamente, mudar o seu foco de atenção para interlocutores não-ratificados, ou seja, o interlocutor ratificado controla a interação por meio da sua decisão de prestar ou não atenção ao falante que lhe escolheu como interlocutor ratificado.

De acordo com Rech (op. cit., p.36-8), na sala de aula, pode haver maior ou menor rigidez no controle da disciplina e da tomada de turnos, dependendo de como o professor compreende o seu papel, e das orientações ideológicas que sustentam a sua prática pedagógica. Assim, Pophan & Baker (1970, p.111, apud Rech, id.) sugerem que, o que acontece na sala de aula, é uma questão de estilo, e isso se refere ao controle. Para muitos professores dominar todas as atividades de sala de aula é exercer perfeito controle; para



outros, no entanto, a liberdade de movimento e de conversa na aula é exercer controle perfeito. Por fim, ao adotar um determinado estilo na sala de aula, o professor sinaliza aos alunos quais comportamentos serão aceitos, além de sinalizar, também, qual o seu papel social e qual o seu alinhamento, que pode ser de maior ou de menor assimetria. Em outro trabalho, Dettoni (op. cit., p.22) define estilo como diferentes modos de agir na interação com os alunos.

Outro princípio básico para a análise da interação é o conceito de enquadre, introduzido por Gregory Bateson e desenvolvido por Irving Goffman, no qual os participantes, envolvidos na interação, sinalizam a compreensão do que está sendo dito. Goffman (1998, p.70-97) sugere que os participantes sempre estão introduzindo ou mantendo enquadres, estes organizam e orientam o discurso com relação à situação interacional. Ele introduz, ainda, o conceito de *footing*, como um desdobramento de enquadre, para caracterizar o aspecto dinâmico do mesmo. Pelo exposto, *footing* representa o alinhamento, a postura, a posição, a projeção do “eu” de um participante na interação com o outro, consigo próprio ou na construção do discurso. Em qualquer interação, os *footings* ou alinhamentos dos participantes são sinalizados na maneira como gerenciam a produção ou a recepção dos enunciados. Os alinhamentos, portanto, são introduzidos, negociados, ratificados ou não, co-sustentados e modificados durante a interação, dessa forma, eles podem sinalizar os aspectos pessoais, os papéis sociais e os papéis discursivos.

Com a compreensão de enquadre sugerido por Goffman; Tannen & Wallat (1998, p.120-41) propõem que o enquadre ou termos afins poderiam ser compreendidos como estruturas de expectativas. Dessa maneira, sugerem uma distinção para dois tipos de estruturas de expectativas, isto é, usar o termo enquadre para referir-se a enquadres interativos de interpretação, e usar o termo esquemas para a noção de esquemas de conhecimento, ou seja, a noção interativa de enquadre se refere à definição do que está ocorrendo em



uma interação, e a noção de esquema de conhecimento se refere às expectativas dos participantes sobre as pessoas, os objetos, os eventos e os cenários no mundo. Essas autoras tentam demonstrar, com isso, que os esquemas cognitivos constituem-se em um princípio organizador do discurso, ou, em outras palavras, que nem sempre a compreensão do registro é o ponto fundamental, mas que é necessário, outrossim, compreender o enquadre que orienta o uso do registro, o tópico do discurso, os atos verbais e não-verbais e, principalmente, as estruturas de participação. Por consequência, mudanças nesses componentes, trazem mudanças contextuais sutis, porém definitivas, e quando não compreendidas de maneira adequada, provocam desconforto e problemas na comunicação.

No Brasil, destacam-se os trabalhos de Rech (op. cit.) e de Dettoni (op. cit.). Embora nenhuma delas focalize a interação na sala de aula de língua estrangeira, seus trabalhos contribuem para a compreensão da interação promovida na sala de aula, além de, segundo Vieira-Abrahão (op. cit., p.44-5), trazerem implicações importantes para a formação do professor, perspectiva com a qual concordo. Além desses trabalhos, foram desenvolvidos outros, de cunho etnográfico sobre a interação em sala de aula de língua estrangeira, tais como, de Ortale (1995), Tílio (1995), Vieira-Abrahão (op. cit.) e Fraga (op. cit.). Todos esses trabalhos têm uma característica em comum, e estão de acordo com os outros já citados, pois referem-se à necessidade de reflexão por parte dos professores para se aprimorarem e compreenderem melhor a sua prática. Trazendo, portanto, mais implicações para a formação do professor.

A etnografia escolar, nos moldes propostos por Erickson, e a sociolinguística interacional demonstram que essa associação parece ser adequada como arcabouço teórico para fundamentar a análise da interação na sala de aula deste estudo.

Após a apresentação da literatura pertinente a esta investigação, explicito, no capítulo que se segue, a natureza e a metodologia utilizadas na



pesquisa, descrevendo o cenário, os procedimentos utilizados para a coleta de dados, assim como, o arcabouço teórico empregado.



Capítulo 2:

Metodologia da Pesquisa

2.1 Natureza e metodologia da pesquisa

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa, que focaliza uma prática de pesquisa-ação em uma sala de aula de espanhol como língua estrangeira, por meio da qual procurou-se implementar um planejamento com base na pedagogia freireana para verificar, na mesma sala de aula, como se dá o uso da língua-alvo.

Quando caracterizo o método de minha investigação como qualitativo, penso em uma pesquisa indutiva, subjetiva e orientada para o processo (Gattolin, 1998, p.90-1), além de propor-me a observar a sala de aula a fim de averiguar o que nela está presente e, ao mesmo tempo, estar aberta a variações nos dados durante o período de observação.

Entretanto, em alguns momentos, a análise dos dados estará sendo tratada quantitativamente, sendo que essa combinação ocorrerá para complementar a análise dos dados e a própria escolha pelo método qualitativo, pois como sugerem alguns autores, tais como, Cook & Reichardt (1979, p.27) e Cohen (1989, p.01), a combinação dos métodos acontece para completar tanto um como o outro, porque os dois têm as suas limitações.

A importância da quantificação está no tratamento que se dá aos problemas focalizados, o que é proposto por Silverman (2000, p.07-8). Uma boa pesquisa quantitativa, para o autor, tem a preocupação de envolver uma interpretação das correlações estatísticas com o que essas variáveis significam para os participantes da pesquisa, e isso se relaciona com a pesquisa qualitativa, na qual uma das preferências do pesquisador qualitativo está em compreender os significados do fenômeno social mais do que obter dados puramente quantitativos.

Não se pode, simplesmente, negar um paradigma em detrimento de outro, uma vez que todos se encontram de alguma forma interconectados. A escolha por um paradigma depende do ponto de vista do pesquisador, e ele não pode



ser generalizado. Esta é uma das seis regras de uma pesquisa de natureza qualitativa (Silverman, 1993, p.197-211); além desta, elenco as demais: a primeira refere-se a não omissão de uma crítica, ou a uma crítica reducionista, que seria fruto de um nível de análise básico; a segunda discute sobre contextualização de uma situação, ou não se trazer somente um ponto de vista como explicação para o que ocorre; a terceira traz a necessidade de reconhecimento de que algum fenômeno sempre pode escapar; a quarta já foi discutida no início deste parágrafo; a quinta revela a importância de evitar elementos simples para uma explicação, buscando a compreensão dos processos, por meio dos quais, as relações entre os elementos estão articuladas e a sexta, a compreensão das formas culturais, por meio das quais, as “verdades” estão acompanhadas.

Retornando à questão da oposição de paradigmas, no meu ponto de vista, a escolha por uma pesquisa de natureza qualitativa nada tem a ver com as oposições entre uma ou outra (Silverman, 2000, p.04-5), ou com o triunfo de um paradigma sobre o outro, como argumenta Kuhn (1978, p.37), mas com a reunião dos dois paradigmas para que esta dissertação resulte em um estudo mais completo.

Na verdade, a distinção entre métodos qualitativos e quantitativos se refere a um conflito entre paradigmas metodológicos nos quais cada um desses métodos está associado; assim, a dicotomia entre métodos passa a caracterizar a dicotomia entre paradigmas metodológicos. O paradigma qualitativo está associado a uma visão de mundo antropológica, é considerado fenomenológico e orientado para o processo. No entanto, o paradigma quantitativo se associa a uma visão de mundo positivista, orientado para o produto e relacionado às ciências naturais, de acordo com Gattolin (op. cit., p.90-1).

Segundo Cavalcanti & Moita Lopes (1991, p.137-9), a pesquisa qualitativa ou de base antropológica na sala de aula é uma tradição nas



Ciências Sociais e baseia-se na visão de que, no contexto social, não existe um significado único, o que é típico da visão positivista, mas que a construção do significado é feita pelos participantes do contexto. Nesse tipo de pesquisa, o que se quer examinar é a construção do contexto social, neste caso, a sala de aula. O outro tipo de pesquisa ao qual os autores se referem é a pesquisa interativista, e a diferença básica entre os dois está no modo de observar o contexto de sala de aula.

No entanto, para Erickson (1991, p.338), o uso dos termos qualitativo e quantitativo demonstram uma divisão enganosa, já que muitas pesquisas qualitativas utilizam técnicas quantitativas; sendo assim, esses termos não são satisfatórios para caracterizar as pesquisas, preferindo o autor, usar os termos pesquisa interpretativa em oposição à pesquisa de experimento/levantamento, além de, em outro artigo (1986, p.119-29), posicionar-se contra a possibilidade de combinação de métodos e de orientações tão díspares. Desse modo, esta pesquisa é de natureza qualitativa, ou de base antropológica, ou ainda, interpretativa, e esta escolha não está na diferença entre palavras ou números, ou entre dados precisos ou imprecisos, mas na adequação entre o que foi proposto e a sua posterior análise.

Ao focalizar a prática de pesquisa-ação em sala de aula, tentei promover uma pesquisa reflexiva, na qual aliei a teoria e a prática. Esse tipo de pesquisa é situacional, ou baseada em um contexto, colaborativa, participatória e auto-avaliativa (Nunan, 1990, p.63-4). De acordo com este autor, a maior preocupação está na pesquisa-ação como potencial para o desenvolvimento profissional do professor.

Cavalcanti & Moita Lopes (op. cit., p.138-9) definem a pesquisa-ação como um tipo de pesquisa que investiga a sala de aula, que se preocupa com a questão de que os resultados de uma investigação devam ser incorporados ao processo de pesquisa, fazendo com que o professor esteja envolvido com a investigação de sua própria prática e, também, com a produção de



conhecimento. É uma pesquisa de base antropológica, pois incorpora instrumentos e táticas de investigação típicos da antropologia. A coleta de dados é feita por meio de gravações em áudio e em vídeo, além de questionários, de entrevistas e de diários. A análise dos dados se faz pela triangulação dos dados coletados, para dar maior confiabilidade na interpretação dos próprios dados, pois, assim, a interpretação considera as várias maneiras de olhar para o mesmo objeto.

Quando Schleppegrell (op. cit., p.11-2) conclui seu artigo, encoraja os professores, de segunda língua e de formação de professores, a promoverem em suas salas de aula, a pesquisa-ação como um caminho para que possam refletir sobre a suas práticas, encorajando-os a aprender com seus alunos ao ouvir o que eles têm a dizer. E, nesse sentido, percebo que os alunos passam a ter mais voz e a atuar na sala de aula como sujeitos participantes.

Na pesquisa-ação, o foco se coloca no professor como produtor de pesquisa, sendo que o seu crescimento profissional se dá por meio da reflexão sobre a sua prática. Dessa forma, Schleppegrell (op. cit.) sugere que os professores aprendem muito com os comentários e as contribuições dos alunos durante a fase da problematização, porque a problematização, igualmente, força os professores a examinarem as suas práticas, além de encorajá-los a continuar interagindo com os alunos para fazerem o planejamento do curso e das aulas. Em vista disso, acredito que o tratamento freireano dá condições aos professores de promoverem a pesquisa-ação na sala de aula de língua estrangeira.

Para Wallace (1998, p.16-8), o objetivo da pesquisa-ação não é levar o professor ao encontro do pesquisador, mas ajudá-lo a desenvolver-se, usando a pesquisa-ação como ferramenta para esse processo. O processo de reflexão estaria envolvido em um ciclo reflexivo, que se iniciaria com a coleta e a análise de dados relacionados à prática profissional, feito isso, o professor refletiria sobre sua ação. Segundo esse autor, esta é a diferença com relação



ao tipo de pesquisa mais tradicional, no qual há uma grande preocupação com aquilo que seria a verdade universal ou com a generalização para outros contextos. A generalização não seria considerada o fator mais importante, porque o mais importante seria o processo de reflexão em que o professor estaria envolvido.

Wallace (op. cit. p.39-41 e p.208-10), ainda, discute sobre o caráter colaborativo da pesquisa-ação; nela haveria uma colaboração de outras pessoas, como por exemplo, dos alunos, de professores da escola, de outros pesquisadores, etc. Pensando, desta maneira, esta pesquisa recebeu a colaboração dos alunos que participaram da pesquisa e ajudaram a desenvolvê-la, além da colaboração de minha orientadora e da coordenadora pedagógica do Centro de Estudos de Línguas em que estive vinculada e com as quais pude discutir e refletir sobre a implementação desta, o que, para esse autor, tem a vantagem de dar mais confiabilidade na interpretação dos dados da pesquisa.

Contudo, para Burns (1999, p.11-4), a perspectiva colaborativa está no sentido da colaboração de outros pesquisadores participando, conjuntamente, de um projeto de pesquisa-ação colaborativa desenvolvido com professores de vários centros. Para ela, a pesquisa-ação conduzida, assim, tem um poder maior do que aquela conduzida individualmente.

Para mim, toda a pesquisa-ação tem um caráter colaborativo, mesmo que seja conduzido por um professor, porque compreendo que toda a pesquisa-ação tem um objetivo de transformação de uma situação social como resultado de uma resolução de problemas em grupo e com a colaboração de outros.

Moita Lopes & Freire (1998, p.148-51) sugerem que para o professor transformar a sua prática, é importante a habilidade de realizar uma escolha crítica, e esta poderá ocorrer a partir de uma abordagem para o professor-em-serviço guiado pelos princípios da pesquisa-ação. O princípio básico da



pesquisa-ação é a reflexão sobre a prática e, para isso, é necessário que o professor compreenda como o conhecimento é produzido, divulgado e criticado, ou seja, compreenda o ciclo da pesquisa ou o processo de produção do conhecimento. Nesse mesmo caminho da pesquisa-ação para o professor-em-serviço, apresentam-se outros autores, como por exemplo, Almeida Filho (1993, p.23 e 1997, p.25-7) e Vieira-Abrahão (1996, p.15-20 e 1999, p.29-33).

Esse caráter transformador, relacionado à pesquisa-ação, também é sugerido em Thiollent (1986, p.07), para quem essa linha de pesquisa está associada a muitas formas de ação coletiva que é *orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação*, o que está de acordo com o pensamento de Freire (1987, p.52-6), no sentido de buscar soluções aos problemas reais.

Dessa maneira, a pesquisa-ação pode ser relacionada com Freire (op. cit., p.58-9), que critica a concepção bancária de educação, por ela ser um ato de depositar / transmitir valores e conhecimentos, e por não haver uma reflexão sobre aquilo que é depositado. O professor poderia, na verdade, desvencilhar-se desse tipo de educação, para promover uma educação como prática da liberdade. Sendo assim, tento promover uma educação que envolva a habilidade de escolher, criticamente, aquilo que será ensinado e como será ensinado, levando-se em consideração, é claro, os interesses e as necessidades dos alunos, porque o princípio básico da pesquisa-ação é a reflexão sobre a prática, que liberta o professor da eterna dependência com relação aos procedimentos determinados pelo livro didático, ou aos “treinamentos” que recebe e, dos quais, ele é mero consumidor (Moita Lopes & Freire, 1998, p.148).

Outros autores, tais como, Bogdan & Biklen (1998, p.233-4) e Thorne & Quiang (1996, p.260-1), do mesmo modo, fazem referência ao objetivo de transformação da pesquisa-ação, no sentido de ter mais consciência do processo de ensino/aprendizagem e, no meu ponto de vista, permite tanto ao



professor quanto ao aluno uma maior compreensão da realidade que os cerca, podendo atuar nela para modificá-la.

Ao fazer a pesquisa-ação, o professor se familiarizará com o processo de pesquisa e poderá desenvolver-se profissionalmente por meio do desenvolvimento da reflexão. Essa reflexão tem um duplo significado, de acordo com Bartlett (1990, p.204-5); primeiro, envolve a relação entre o pensamento individual e a ação, que é subjetiva; e segundo, a relação entre o professor e seus membros dentro da sociedade, que explora o relacionamento entre a ação de ensino individual e as propostas de educação na sociedade.

A reflexão é um processo contínuo, no qual o professor faz e refaz o seu ensino, o que está de acordo com o modelo reflexivo de Wallace (1991, p.48-57). Neste modelo, existem dois elementos chaves: o “conhecimento recebido”, que seria o conhecimento das teorias recebidas durante o processo de formação na sala de aula, e o “conhecimento experimental”, que seria o desenvolvimento do “conhecimento-na-ação” por meio da prática profissional, e, neste momento, há a oportunidade de se refletir sobre a ação, ou seja, sobre a prática. Em um outro artigo (1996, p.290-3), esse mesmo autor refere-se à importância da pesquisa-ação no sentido de uma reflexão estruturada sobre a prática, localizada em um ciclo reflexivo que poderá levar a um desenvolvimento profissional.

Tornar-se um professor reflexivo significa, pois, ir além da questão do “como” para chegar a questões como “o que” e “por que”, e, nesse aspecto, o professor assume um grau de autonomia e responsabilidade sobre o seu ensino e exerce um controle sobre ele, criando a possibilidade de transformar a sua sala de aula. Esse processo de controle é chamado de ensino reflexivo-crítico (Bartlett, op. cit., p.204-5). Relaciono esse pensar reflexivo com a pedagogia freireana (Freire, 1980, p.26), na qual o professor deve compreender o seu objeto — o ensino — por meio de um distanciamento, para uma tomada de consciência crítica e, assim, poder



promover um ensino como prática da liberdade.

Schön (1983, p.53-69) sugere os termos reflexão-na-ação, como aquele pensar prático no momento em que se atua, e a reflexão sobre a ação ou sobre a reflexão-na-ação, como aquela reflexão posterior a ação, na qual o professor poderia descrever, analisar e avaliar a sua própria ação. Relacionando-os ao ato de reflexão-ação de Freire (op. cit., p.26), pode-se conceber todo o processo reflexivo do professor sobre a sua prática como uma tomada de consciência crítica de seu fazer, e essa tomada de consciência crítica pode ser promovida pela problematização, que irá ajudar-me a refletir sobre a minha prática, além de auxiliar-me na promoção de um ensino reflexivo com os alunos.

Uma observação que acredito ser pertinente fazer, é que, na análise e na discussão dos dados, levo em consideração esse distanciamento, portanto, ao fazer referência a mim, estarei tratando-me como “a professora” ou como “a professora-pesquisadora”. Justifico essa posição por considerar a própria pedagogia freireana, na qual somente terei uma tomada de consciência crítica por meio do distanciamento de minha prática.

O processo reflexivo, de acordo tanto com Bartlett (op. cit., p.208) ou com Nunan (op. cit., p.65-6), segue um ciclo de atividades que mostra que a reflexão ocorre antes, durante e depois das aulas. Os dois autores sugerem que o ciclo reflexivo conta com cinco elementos (Bartlett) — mapear, informar, contestar, avaliar e agir — ou cinco estágios (Nunan) — observar as salas de aula I: teoria e prática, observar a sala de aula II: métodos e técnicas, levantar questões para a investigação, investigar a própria aula e desenvolver um propósito de investigação. Em suma, para os autores já citados, a construção do processo reflexivo se dá por meio da descrição das ações na sala de aula; o olhar a sala de aula frente às teorias de linguagem, ensino e aprendizagem; o porquê o trabalho se apresentar de determinada forma e o como poderia ser encaminhado o trabalho para um próximo encontro.



Seguindo o caminho do processo reflexivo, para Cavalcanti & Moita Lopes (op. cit., p.133) a reflexão poderia ocorrer o tempo todo, antes mesmo do professor iniciar a sua prática, quando ainda era um aluno-professor, pois atuando assim, passaria a estar mais familiarizado com o desenvolvimento da pesquisa em sala de aula. O embrião da atividade de pesquisa seria a formação do aluno-professor, e essa formação poderia estimular uma perspectiva crítico-reflexiva (Nóvoa, 1997, p.25), que daria ao professor meios para um pensamento autônomo, o que facilitaria a sua auto-formação. A formação, nesse caso, não dependeria de cursos, de conhecimentos, ou de técnicas, mas de um trabalho de reflexão. E esse trabalho de reflexão levaria o professor à conscientização, pois ele saberia descrever e explicar o que faz na sala de aula, conforme Baghin & Alvarenga (1997, p.53), além de outros, como por exemplo, Almeida Filho (1993, p.23 e 1997, p.25-27).

Pérez Gómez (1992, p.106) conclui que o pensamento prático do professor é importante para que ele possa compreender os processos de ensino/aprendizagem, para que haja uma mudança nos programas de formação de professores e para que se possa promover um ensino de qualidade. Esse pensamento prático refere-se ao modelo reflexivo de profissional que atua refletindo (op. cit., p.110-3) e, dessa forma, a prática passaria a ter um papel central, *assumindo-se como o lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor*.

Percebo que a importância da reflexão, por parte do professor, está na necessidade de tornar-se mais consciente de suas crenças, e ao mesmo tempo, tornar-se consciente, também, de que ele é construído por seus alunos e que as suas palavras, as suas ações e as suas interações ajudam na construção do conhecimento do aluno, o que é sugerido por Williams & Burden (1997, p.53).

Acredito que, aqui, encontra-se o ponto principal que promoverá o uso da língua na sala de aula e, conseqüentemente, a interação e a



conscientização: ao refletir sobre a minha prática, promovendo um ensino que leve meus alunos também à reflexão, deixarei de manter aquela educação bancária, que estimula a contradição do professor como sujeito do processo e dos alunos como meros objetos.

O caráter dialógico desta abordagem consiste em permitir, por meio do diálogo, uma tomada de consciência, não ingênua, mas crítica da realidade, o que poderá ser verificado na análise dos dados, quando se fizer a comparação de um momento para o outro.

2.2 Descrição do cenário da pesquisa

Quando pensei em fazer uma pesquisa-ação, escolhi uma turma do Centro de Estudos de Línguas do interior do Estado de São Paulo, com a qual trabalhei desde o começo do ano de 1999 até o início de 2001.

No primeiro semestre de 1999, a turma era composta por trinta alunos matriculados, de faixa etária entre quinze e vinte e dois anos e eram iniciantes. Esse foi o primeiro momento de coleta de dados e essa turma estava no primeiro estágio de nível I. No segundo momento da coleta de dados, houve uma diminuição da turma, porque alguns alunos haviam desistido do curso durante o primeiro semestre de aulas, e outros não puderam se inscrever por incompatibilidade de horários. Trabalhei, portanto, com dezoito alunos matriculados durante o segundo semestre. No terceiro momento deste estudo, que ocorreu no ano de 2000, houve um aumento no número de alunos: no primeiro semestre, a turma contava com vinte e quatro alunos matriculados, e no segundo semestre, com vinte e seis. No final da coleta de dados, os alunos estavam no primeiro estágio de nível II, ou seja, haviam estudado dois anos de espanhol. Essas transformações ocorrem semestralmente no Centro de Estudos de Línguas por algumas necessidades pessoais dos alunos, tais como: começarem a trabalhar, mudarem de horários



na escola em que estudam, etc.

Os Centros de Estudos de Línguas estão vinculados a uma escola da rede estadual de ensino e reúnem cursos de línguas estrangeiras oferecidos para alunos que estejam cursando as escolas estaduais dos ensinos fundamental (a partir da sexta série) e médio.

Os cursos são semestrais, divididos em dois níveis (I e II) e com três estágios em cada um dos níveis. As turmas são compostas, de no máximo, trinta alunos, com quatro horas/aula semanais (setenta e duas horas/aula por semestre) e um professor para cada turma. Além das salas de aula e da sala de coordenação, estão disponíveis aos professores e aos alunos: livros didáticos e paradidáticos; aparelhos de som, de televisão e de vídeo; fitas de áudio e de vídeo; jornais; revistas e jogos. Os livros didáticos adotados pelas professoras de espanhol do Centro são **Gente 1** (Martín Peris, 1997) e **Gente 2** (Martín Peris, 1998), que foram trabalhados junto com outros materiais didáticos por mim selecionados para o desenvolvimento dos temas sugeridos pelos alunos.

2.3 Instrumentos de pesquisa utilizados para a coleta de dados

No início da pesquisa e durante todo o processo, expliquei aos alunos quais eram os objetivos e os procedimentos deste estudo e, com a aprovação deles, solicitei a participação de pelo menos dois voluntários para a escritura dos diários de pesquisa, no primeiro momento, sendo que, a partir do segundo momento, houve o acréscimo de mais um voluntário. Esses diários seguiam um roteiro para a verificação da minha grande pergunta de pesquisa e de suas subseqüentes (no apêndice 3 se encontra o Roteiro para a Escritura do Diários).

Além dos diários de pesquisa confeccionados pelos alunos voluntários, também eu, como professora-pesquisadora, confeccionei, após cada aula ministrada, os meus diários — estes seguiam o ciclo de atividades sugerido



por Bartlett (op. cit., p.208) — que levariam ao processo de reflexão crítica.

As avaliações do curso eram feitas no final de cada semestre por todos os alunos do curso e, nessas avaliações, os alunos respondiam as mesmas questões elaboradas para o Roteiro para a Escritura dos Diários, com pequenas modificações, para que tentassem respondê-las, considerando o semestre e não apenas o dia de aula, como eram feitos os diários.

Os procedimentos que adotei durante o curso foram: 1º) a implementação de um projeto-piloto para a verificação das condições de realização da própria pesquisa; 2º) a aplicação de um questionário para o levantamento de temas e das necessidades comunicativas (ver planejamentos que se encontram no apêndice 1); 3º) a realização de um planejamento, levando em consideração os interesses e as necessidades dos alunos e seguindo os passos para a problematização sugeridos por Wallerstein (op. cit.) e Schleppegrell (op. cit.); e 4º) a implementação desse planejamento (durante essa fase de implementação, o planejamento era sempre retomado).

Os planejamentos, para cada estágio, foram orientados por uma abordagem comunicativa e por um tratamento freireano, além de se considerarem os interesses e as necessidades dos alunos, aos quais já fiz referência, levantados por meio de um questionário, também considerou-se as conversas informais durante as aulas. Dessa forma, essas conversas permitiram a modificação dos mesmos, incluindo ou excluindo temas.

Esses planejamentos foram elaborados como um plano aberto e o mais explícito possível com relação aos pressupostos teóricos que os norteavam. Neles, encontram-se considerações acerca do contexto, das justificativas, das condições de implementação, da especificação de níveis, do tipo de curso e de planejamento, do alinhamento da abordagem, dos materiais e da avaliação, dos objetivos específicos e da definição das unidades, o que é sugerido por Almeida Filho (mimeo, p.3).

Como no Centro de Estudos de Línguas, todo início de ano, os



planejamentos gerais de todas as línguas eram retomados e reelaborados, no momento em que comecei a confeccionar os planejamentos com a proposta desta pesquisa, tentei encaixar os temas, sugeridos pelos alunos, com as unidades do livro didático relacionadas para cada estágio.

É importante ressaltar que se não fosse a liberdade que tive no desenvolvimento do meu trabalho em sala de aula, acredito que esta pesquisa não teria sido possível, porque encontraria dificuldades para desenvolvê-la.

Os temas sugeridos pelos alunos foram desenvolvidos junto com os conteúdos dos livros didáticos — **Gente 1** e **Gente 2** (Martín Peris, 1997 e 1998) — por estes trabalharem com um enfoque por tarefas, o que contribuiu para a implementação da proposta desta pesquisa. No entanto, há que se observar que nem sempre os temas eram desenvolvidos a partir dos livros didáticos, por motivos vários, como, por exemplo, um texto de outro livro, ou um filme, que poderiam permitir uma discussão mais ampla. Assim sendo, alguns deles foram trabalhados por meio da utilização de outros materiais (ver planejamentos que constam no apêndice 1).

A confecção dos planejamentos foi considerada importante depois da primeira fase de coleta de dados, porque durante esta fase, tentou-se verificar as condições de implementação do próprio projeto de pesquisa, e, no fim dela, chegou-se à conclusão da necessidade de confecção dos mesmos, o que está de acordo com as sugestões de Freire, Wallerstein e Schleppegrell, como já foi citado no capítulo anterior, quando se discute o planejamento temático e Paulo Freire.

Para a coleta de dados foram realizadas gravações em áudio e em vídeo (perfazendo um total de cinquenta e duas horas/aula gravadas apenas em áudio, ou em áudio e em vídeo (trinta horas/aula), dependendo da possibilidade de alguém filmá-las ou mesmo da disponibilidade da filmadora); foram confeccionados diários de pesquisa em todas as aulas (pelos alunos voluntários e por mim — professora-pesquisadora) e foram feitas avaliações



do curso no final de cada semestre (pelos alunos), o que já havia sido explicitado anteriormente.

Os procedimentos adotados acima são sugeridos, entre outros autores, por Richards & Lockhart (1998, p.15-33), e com isso tentou-se obter não só impressões subjetivas, como os diários ou as avaliações de curso, mas também, uma visão mais objetiva do que acontece na sala de aula. Cavalcanti & Moita Lopes (op. cit., p.138-9) sugerem que a utilização de vários instrumentos na triangulação do dados, levam em conta as várias subjetividades, podendo aumentar, assim, a confiabilidade da pesquisa.

2.4 Arcabouço teórico e procedimentos utilizados para a análise dos dados

O uso da língua-alvo será analisado pelas ocorrências da língua materna, da interlíngua e da língua espanhola que se apresentam na sala de aula. A construção da interação será analisada com base na sociolinguística interacional, considerando as estruturas de participação e os estilos discursivos detectados nas interações em sala de aula. E a análise da conscientização relacionará a definição de Freire (1980, p.25) para o termo conscientização com categorias que são levantadas a partir dos dados de sala de aula.

A primeira subpergunta de pesquisa refere-se ao uso da língua-alvo na sala de aula de língua estrangeira. Esse uso estará sendo observado pelas ocorrências da língua materna, da interlíngua — termo que segundo Selinker (apud Ferreira, 1993, p.40), designa um sistema intermediário entre a língua materna e a língua-alvo e que possui características próprias — e da língua estrangeira — conceito complexo, que de acordo com Almeida Filho (1993, p.11-2), *pode significar língua dos outros....* Como o objetivo maior de todo professor de língua estrangeira é propiciar uma competência de uso da língua-



alvo, isto é, uma competência comunicativa (Almeida Filho, op.cit., p.22-3), o que se tenta verificar é se o tratamento freireano, refletido na abordagem comunicativa de tendência crítico-temática, pode propiciar o desenvolvimento dessa competência almejada tanto pelos professores como também pelos próprios alunos.

Só que esse uso não significa qualquer fala do aluno, porém um engajamento em uma interação propositada com outros participantes, daí a importância de se relacionar o uso com as estruturas de participação detectadas, o que poderá observar se os alunos não estarão apenas repetindo estruturas de modelos, mas promovendo um uso da língua espanhola para atuar como um cidadão crítico, o que, ainda, poderá ser percebido com a relação do uso com as categorias de conscientização, além de estar relacionado com o próprio crescimento do aluno rumo ao uso da língua-alvo.

A segunda subpergunta refere-se à análise da construção da interação na sala de aula, que tomará por base os estilos discursivos (Dettoni, 1995, p.22-37) — que designam os modos de agir na interação — e as estruturas de participação (Philips, 1972, p.377-8) — que servem para indicar a distribuição dos papéis de falantes e de ouvintes em uma interação. Existem dois tipos de estilos discursivos (Dettoni, op. cit., p.22-37):

- Estilo formal - que se caracteriza por um alinhamento na interação que leva a uma postura mais tradicional, mais rígida, em que os papéis de falantes e de ouvintes estão muito bem definidos: o falante primário é sempre o professor; os alunos são sempre seus ouvintes primários. Neste estilo, há o preenchimento das expectativas institucionais, e o professor projeta um alinhamento mais assimétrico com relação aos seus alunos.

- Estilo informal (ou flexível) - que se caracteriza por modos de agir mais variados, menos conservadores, e se adaptam aos diversos contextos que ocorrem na interação. O professor parece não se preocupar tanto com o preenchimento das expectativas institucionais, projetando um alinhamento de



maior simetria com relação aos seus alunos.

A partir da análise das interações realizada nesta pesquisa, foram encontradas seis tipos de estruturas de participação que se assemelham àquelas salientadas por Philips (op. cit., p.377-8) em seu trabalho:

- Tipo 1a - a professora, falante primária, interage com todos os alunos, seus ouvintes primários, esperando não ser interrompida durante o momento em que estiver falando. A participação, neste momento, é voluntária e os alunos respondem em coro ou individualmente.

- Tipo 1b - a professora, falante primária, interage com todos os seus alunos, entretanto, dirige-se a determinados alunos ou grupos, ratificando-os como seus ouvintes primários, e os demais passam a ser seus ouvintes secundários. A participação pode ser voluntária ou determinada, quando for resposta a um questionamento, e os alunos podem responder individualmente ou em coro.

- Tipo 1c - a professora e os alunos interagem, no entanto, um ou outro pode tomar o turno e lançar novos tópicos. Todos podem ser falantes e ouvintes primários e a participação é voluntária.

- Tipo 2 - a professora interage apenas com grupos determinados, quando solicitada ou não, por estar passando por eles. Neste caso, os alunos estão trabalhando em grupos para a realização da tarefa proposta. Todos podem ser falantes e ouvintes primários ou secundários.

- Tipo 3 - a professora interage, apenas, com um aluno, quando solicitada ou não, por estar passando entre eles. Neste caso, os alunos estão trabalhando individualmente. Tanto a professora quanto o aluno podem alternar os papéis de falantes e de ouvintes primários.

- Tipo 4 - os alunos estão reunidos em grupos com a supervisão distante da professora. Eles interagem entre si e alternam os papéis de falantes e de ouvintes primários ou secundários.

Neste momento, faço uma observação importante: as ocorrências das



estruturas dos tipos 2, 3 e 4 não puderam ser transcritas, porque não se ouvia a interação entre os participantes, por conseguinte, nas transcrições das aulas, tentei explicar o que ocorria.

A última subpergunta refere-se ao despertar da conscientização por parte dos alunos frente às realidades que os cercam. A análise da conscientização levará em conta a definição de Freire (1980, p.25) para o próprio termo, que é compreendido como *um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade*, além de trazer categorias a partir dos dados de sala de aula. Com esta análise, tenta-se verificar o processo de reflexão na sala de aula e, talvez, o desenvolvimento de um olhar mais crítico, por parte dos alunos, com relação às realidades que os cercam.

A procura por uma compreensão crítica da realidade parte de um nível espontâneo, cujos os alunos se aproximam da realidade e a vivenciam. Para que se chegue a um nível crítico, é necessário desmitificar essa mesma realidade. Só que essa desmitificação se dá, unicamente, por meio da discussão sobre temas significativos para os alunos.

As categorias, para se chegar a um nível crítico, partem daquilo que Freire (1980, p.33-40) chamou de idéia-força:

- 1ª categoria de conscientização — Reflexão — refere-se à reflexão dos alunos sobre o seu contexto. Esta categoria parte da 1ª idéia força — que sugere que toda ação educativa deve estar precedida de uma reflexão do homem em seu contexto — e da 2ª idéia-força — que é aquela que considera que o homem chega a ser sujeito quando reflete sobre sua situação.

- 2ª categoria de conscientização — Diálogo — refere-se à relação dos alunos com a realidade, os seus posicionamentos. Esta parte da 3ª idéia-força — que propõe que a partir da integração do homem em seu contexto e de sua reflexão, ele se compromete e se constrói como sujeito.

- 3ª categoria de conscientização — Ação — refere-se às respostas que os alunos dão aos desafios que se apresentam para eles. Esta categoria parte



das 4^a e 5^a idéias — que sugerem que o homem cria a cultura e faz a história — além da 6^a idéia-força — que propõe que a educação deve levar à conscientização.

Depois de terminada a análise dos dados, em que tento responder a cada uma das subperguntas de pesquisa e que são analisadas no mesmo capítulo por estarem inter-relacionadas, partirei para a discussão dos dados, em que estarei tentando responder a pergunta norteadora desta investigação, fazendo uma relação com as subperguntas de pesquisa e enfocarei a pesquisa-ação, trazendo a sua importância para a construção de uma prática diferenciada.

Ao tentar responder a grande pergunta de pesquisa, que se refere à implementação de uma abordagem comunicativa orientada por uma linha reflexivo-crítico-temática (problematizadora), considerarei o conceito de abordagem proposto por Almeida Filho (1997, p.17-19) — como força orientadora e que caracteriza o processo de ensino de língua — ao qual já me referi e que concordo, além da localização de Freire dentro da abordagem comunicativa crítico-temática, feita por Bizón (1994, p.56-62). Nesta discussão, também estarei refletindo sobre o caráter transformador da pesquisa-ação e da sua importância na sala de aula de língua estrangeira.

A análise e a discussão dos dados coletados serão feitas com base na triangulação dos dados coletados por meio de gravações em áudio e em vídeo, além de diários de pesquisa e de avaliações do curso. Serão considerados dados primários as interações na sala de aula e secundários os demais dados.

É importante observar que algumas das gravações, tanto em áudio como em vídeo, não estavam em boas condições auditivas, portanto, nos primeiro e segundo momentos, as aulas típicas, consideradas na análise, foram as gravadas em áudio e depois transcritas. Já no terceiro momento, como todas as gravações estavam em boas condições, as aulas típicas consideradas foram



gravadas em áudio e em vídeo e posteriormente transcritas (ver apêndice 2 com todas as transcrições). Foram consideradas típicas aquelas aulas que melhor puderam caracterizar a prática da professora e dos alunos, o que já foi explicitado anteriormente. No primeiro momento, são quatro horas/aula divididas em dois dias; no segundo e terceiro momentos, são cinco horas/aula divididas em dois dias⁸. Convém esclarecer que esse aumento de número de aulas ocorreu pelo crescimento da fase de problematização.

Começarei, no próximo capítulo, a análise dos dados, apresentando a segunda subpergunta de pesquisa e relacionando-a com a terceira, que são aquelas que se referem à interação e à conscientização, por acreditar que ao responder a estas duas, trarei subsídios para responder a primeira subpergunta, que se refere ao uso, e, assim, poderei apresentar, igualmente, o quanto elas estão inter-relacionadas.

⁸ No Centro de Estudos de Línguas, aos sábados, são ministradas quatro horas/aula seguidas.



Capítulo 3:

Análise dos Dados



3.1 A análise dos dados

A análise dos dados inicia-se pela segunda subpergunta de pesquisa e parte para a terceira, que são aquelas que se referem à interação e à conscientização, pois respondendo a estas duas, trago subsídios para responder a primeira subpergunta de pesquisa, que se refere ao uso da língua-alvo na sala de aula de língua estrangeira.

Na verdade, poderia ter modificado a ordem em que se apresentam as subperguntas de pesquisa, no entanto, preferi não fazê-lo por perceber que a disposição em que elas se apresentam, refere-se aos meus primeiros questionamentos com relação às aulas que ministrava nas escolas estaduais e particulares, isto é, preocupava-me muito com o uso efetivo da língua-alvo na sala de aula.

Em consonância com o observado, faço primeiro a análise da construção da interação, que leva em conta a sociolinguística interacional, considerando os estilos discursivos (formal e informal ou flexível) e as estruturas de participação (tipo 1a; tipo 1b; tipo 1c; tipo 2; tipo 3 e tipo 4) detectadas nas interações em sala de aula. Sigo com a análise da conscientização, que relaciona a definição de Freire (op. cit., p.25) para a “conscientização” com as categorias — reflexão, diálogo e ação — que são levantadas a partir dos dados de sala de aula. E, por fim, o uso da língua estrangeira é analisado por meio das ocorrências da língua materna, da interlíngua e da língua espanhola que se apresentam na sala de aula.

A análise é feita com base na triangulação dos dados coletados por meio de gravações em áudio e em vídeo, além de diários de pesquisa (confeccionados pelos alunos voluntários, que são três, e pela professora-pesquisadora) e de avaliações do curso (feitas com todos os alunos no final de cada semestre), o que já foi referido anteriormente.

Todas as aulas consideradas como típicas para este trabalho foram



divididas em cinco fases, com base em Schultz, Florio & Erickson (1982, p.98-9): cena anterior, que na transcrição explica o que havia sido trabalhado nas aulas antecedentes do mesmo dia, no caso de iniciar-se a coleta de dados, depois de outras atividades desenvolvidas na sala de aula, geralmente com o livro didático, ou com músicas, ou com filmes; a preparação, que apresenta como a professora encaminha a proposta para as aulas; foco 1, em que os alunos desenvolvem a proposta, normalmente em grupos; foco 2, que corresponde a fase de problematização e a finalização, na qual a professora e os alunos fazem o encerramento da proposta.

As aulas do primeiro momento consideradas típicas e selecionadas para a análise, correspondem a quatro horas/aula divididas em dois dias (22/05/1999 e 05/06/1999) nas quais o tema desenvolvido foi “O Turismo”.

Este tema se relacionava com o livro didático **Gente 1** (Martín Peris, 1997, p.30-9) e com o tópico *Gente de vacaciones*. Tanto este tema como os outros, deste momento, são apenas mencionados no primeiro planejamento, já que não foi feito um planejamento prévio como aqueles que se apresentam no segundo e terceiro momentos, uma vez que, até aqui, o objetivo era verificar as condições de implementação do projeto, e a principal conclusão que se obteve com esta primeira fase foi a necessidade de planejamentos, muito bem estruturados, e que foram posteriormente confeccionados para os momentos seguintes, pois como salienta Wallerstein (op. cit., p.196), as atividades que levarão à reflexão e ao questionamento, por meio do diálogo, devem ser cuidadosamente planejadas, o que também já foi explicitado anteriormente.

A proposta das aulas, deste primeiro momento, era: desenvolver, em grupos, um roteiro turístico, apresentá-lo e depois os alunos iriam refletir a respeito de algumas questões que a professora propôs — com os baixos salários da população brasileira, será que ela pode pensar em viajar?, Qual a importância que o governo dá ao lazer? — e iriam, da mesma forma, tentar explicar o porquê daquele roteiro turístico. Convém ressaltar que na fase de



problematização, aquelas questões foram discutidas e procuravam-se soluções para elas.

Já no segundo momento do estudo, foram consideradas para a análise cinco horas/aula divididas em dois dias (18/09/1999 e 25/09/1999). O tema proposto foi “As Drogas” e este foi incluído por sugestão dos alunos, depois de confeccionado o primeiro planejamento. Como este tema havia sido proposto pelos alunos, ele não se relacionava, diretamente, com o livro didático; portanto, o texto trabalhado, nestas aulas, foi colocado no segundo planejamento confeccionado.

A proposição foi trabalhada da seguinte forma: primeiramente foi desenvolvida a leitura do texto intitulado “Por una cultura positiva de la droga” (Busquets, 1993, p.221-3), depois, foi realizada a discussão em grupos de alguns temas sugeridos pela professora, e caso quisessem, pelos alunos — necessidade biológica e psicológica da droga, drogas permitidas e a sociedade diante da droga e do drogado (nenhum desses temas foram apresentados pelos alunos) — e também foram expostas algumas questões para ajudar a leitura e a discussão do texto — quais são os argumentos a favor da descriminalização das drogas?, O que se entende por liberdade?, Por que as penalidades sofridas são ineficazes?, Por que a proibição não é uma solução?, Por que a justiça produz efeitos diferentes daqueles aos que ela se propõe? Durante a fase de problematização, aquelas questões e aqueles temas foram discutidos e buscavam-se soluções para eles.

No terceiro momento, também foram consideradas cinco horas/aula divididas em dois dias (12/08/2000 e 19/08/2000). O tema escolhido foi “O Confronto de Gerações”, relacionava-se com o tópico *Gente que se conoce*, do livro didático **Gente 2** (Martín Peris, 1998, p.08-17). Este tópico foi iniciado depois de trabalhada a proposta de problematização.

Para o desenvolvimento deste tema, propunha-se: ler o texto intitulado “Las subculturas juveniles” (Busquets, 1993, p.189-91), discutir em grupos



algumas questões propostas pela professora — quais são as diferentes culturas juvenis a que o autor do texto se refere?, Quais eram as formas de contestação que o autor faz referência?, De qual tipo de identidade o autor trata?, O que a juventude deseja?, E o que vocês desejam? — além de, no final da aula, cada grupo propor um tema para ser discutido na aula seguinte. A professora também poderia sugerir um tema, caso sentisse necessidade. Os temas indicados pelos alunos foram: A ausência de Deus nos corações dos jovens; A liberdade sexual; A liberdade sem limites; Os jovens rebeldes e Por que os jovens querem ser diferentes? O tema proposto pela professora foi: Os adultos vistos pelos jovens. Assinalo, ainda, que durante a problematização, os temas foram discutidos e encaminhavam-se soluções para os mesmos.

As transcrições das aulas típicas, de cada um dos momentos, encontram-se no apêndice 2 desta dissertação, juntamente com os primeiro e segundo planejamentos confeccionados (apêndice 1), assim como alguns diários de pesquisa e algumas avaliações de curso (apêndice 3).

3.1.1 A interação social na sala de aula

Nesta primeira parte da análise dos dados, respondo a subpergunta de pesquisa que se relaciona à análise da interação na sala de aula: — Ao promover esse uso da língua-alvo (seguindo um tratamento freireano), será que consigo, também, promover um discurso menos assimétrico na interação com os meus alunos, proporcionando-lhes oportunidades para questionamentos recíprocos?

Ela é respondida por meio do estudo dos estilos discursivos e das estruturas de participação que a caracterizam.



3.1.1.1 Os estilos discursivos

Inicio esta análise com a apresentação do estilo discursivo adotado pela professora e pelos alunos em suas interações na sala de aula de língua estrangeira durante os três momentos.

O estilo discursivo adotado parece ser informal ou flexível, tanto pela professora com os alunos, como pelos alunos entre si, porque ele caracteriza modos de agir mais variados, menos conservadores, e se adaptam aos diversos contextos que ocorrem na interação. Em virtude disso, tanto professora como alunos parecem não se preocupar muito com o preenchimento das expectativas institucionais, projetando, talvez, um alinhamento de maior simetria em suas interações.

A existência do estilo informal pode ser vista como uma característica da abordagem comunicativa, no qual é desejável que as interações construídas entre professora e alunos sejam menos assimétricas e que eles se vejam com obrigações e direitos iguais com relação à determinação dos tópicos conversacionais e à iniciativa nas tomadas e distribuições de turnos (Vieira-Abrahão, 1997, p.187-8).

Este estilo informal adotado pela professora pode ser percebido, igualmente, pelas escolhas lexicais que faz, pois o uso da segunda pessoa, tanto no singular como no plural, é muito comum em situações de informalidade na Espanha.

No excerto a seguir, tento comprovar o uso da segunda pessoa tanto no singular como no plural:

Excerto 3.1:

- (1)P— entonces (+) tú crees (+) que no'(incompreensível) vosotros creéis que
(2)(+) una persona que (+) empieza a ser usuario de la droga (+) lo hace porque
(3)tiene: (+) porque no está bien (+) con nada (+) con el mundo' con la
(4)familia“(+) creéis que tiene un problema esta persona”
(5)C — nien siempre

(Aulas do dia 25/09/99 - 2º momento)



No fragmento acima, pode-se verificar na linha 1 o uso de tú e de vosotros, o que pode caracterizar a escolha lexical. Além disso, o verbo creer se apresenta conjugado no Presente del Indicativo na segunda pessoa do singular, crees, e do plural, creéis (linhas 1, 2 e 4).

Possivelmente, a escolha por um estilo informal possa ser explicada, pelo fato de a professora não ter a intenção de estabelecer um clima ameaçador e / ou autoritário e procurar promover um discurso mais simétrico nas interações com seus alunos.

É importante deixar claro que, quando a professora faz uso do poder que lhe é conferido, talvez o esteja fazendo por ser natural essa atitude no professor, pois o controle da situação interacional, da mesma forma, já faz parte do seu papel de professora. A diferença, entretanto, pode ser percebida no como a professora exerce este poder. Mas como, na verdade, não é sua intenção criar um clima ameaçador, ela somente aumenta o tom de voz ao pedir que os alunos façam silêncio. A própria escolha lexical é indicativa da mesma intenção, conforme se verifica à linha 5 do excerto a seguir:

Excerto 3.2:

- (1)((Os alunos estão conversando na sala de aula e a professora está tentando
 - (2)chamar a atenção deles para o começo de uma nova atividade.))
 - (3)P — bueno' (+) ahora: nosotros empezamos a trabajar (+) con el libro
 - (4)((Muitos alunos continuam conversando.))
 - (5)P — POR FAVOR' (+++) ((aumenta o tom da voz))
- (Aulas do dia 22/05/99 - 1º momento)

É óbvio que esse controle não ocorre o tempo todo, uma vez que a professora procura estabelecer, sempre, um clima de confiança, uma característica da própria abordagem que ela tenta seguir. E percebe-se esse mesmo clima de confiança quando a professora dá tempo aos alunos para responderem as suas questões, sendo que este tempo que se mostra propício para o processo de ensino/aprendizagem, como também uma maneira de demonstrar respeito por eles. Trago, a seguir, um excerto de aula em que a professora questiona os alunos sem dar-lhes a resposta, esperando que eles a busquem:

Excerto 3.3:

- (1)P — *ah y por qué esto*
 - (2)X1 — *ah porque (incompreensível)*
 - (3)P — *ah sí esto comprendí, pero entonces por qué ah (+) tienes vergüenza*
 - (4)X1 — *porque a idade dela é diferente da nossa*
 - (5)P — *ah porque entonces es una generación ah de de edades muy distintas ah*
 - (6)[(incompreensível)]
 - (7)J — [(incompreensível)]
 - (8)P — *sí es esto (+) más o menos ((olhando para outro aluno))*
 - (9)X1 — *todo es muy distinto*
 - (10)P — *muy distinto*
 - (11)J — *es una cuestión de educación, por ejemplo (+) nuestros é nuestros*
 - (12)*padres tuvieron una educación totalmente diferente de la nuestra*
 - (13)P — *sí porque los padres,*
 - (14)J — *nosotros tenemos una cierta liberta si co comparando con nuestros*
 - (15)*padres tenían (+) y con nuestros abuelos*
 - (16)P — *sí claro*
 - (17)J — *pero no ah como ella ha dicho ((olha para a aluna)) llegar para nuestros*
 - (18)*padres ah y pedir un preservativo uh (+) yo creo que no llega a tanto*
- (Aulas do dia 19/08/00 - 3º momento)

No fragmento acima, nas linhas 1, 3, 5, 8 e 10, a professora faz questionamentos a respeito das respostas que os alunos vão fornecendo, mas ela não dá a resposta pronta, leva-os a buscarem-nas, e essa busca, por parte dos alunos, pode ser encontrada às linhas 2, 4, 9, 11, 12, 14, 15, 17 e 18. Isso se relaciona com a proposta freireana, em que tanto professor como alunos são questionadores.

Desse mesmo modo, o estilo discursivo informal é adotado pelos alunos com relação à professora e entre si, no qual eles podem determinar os tópicos conversacionais e iniciar as tomadas e as distribuições de turno. Nos excertos que se seguem, pode-se verificar a determinação do tópico por um aluno, e depois, a tomada e distribuição do turno por outra aluna:

Excerto 3.4:

- (1)Z — *tiene la liberta para escolher*
- (2)P — *para ELIGIR bueno' bueno' entonces (+) tenemos ah (+) después (+)*
- (3)*también ocurre que (+) cómo vamos a curar (+) esas personas que no quieren*
- (4)*curarse*
- (5)Z — *están (incompreensível) la liberta la liberta [(incompreensível)]*
- (6)P — [cómo"]
- (7)Z — *como los otros pueden respetar la la nuestra liberta si no respetamos la*
- (8)*liberta de los otros*

(Aulas do dia 25/09/99 - 2º momento)



Neste primeiro fragmento, pode-se perceber, nas linhas 5 e 7-8, que o aluno Z determina o tópico sobre o qual eles irão falar. Segundo Wallerstein (op. cit., p.183), o diálogo é uma troca que determina as interações na sala de aula, e o professor e os alunos transformam-se em co-aprendizes no processo de ensino/aprendizagem; essa possibilidade dos alunos determinarem os tópicos pode ser vista como uma troca em uma sala de aula problematizadora.

No excerto que se segue uma aluna toma e distribui o turno:

Excerto 3.5:

- (1)J — *pero no ah como ella ha dicho ((olha para a aluna)) llegar para nuestros*
(2)*padres ah y pedir un preservativo uh (+) yo creo que no llega a tanto*
(3)((*Duas alunas começam a falar e todos riem.*))
(4)N — *ah puede hablar puede hablar*
(5)P — *hay un orden N ((a professora brinca com a aluna e todos continuam a*
(6)*rir*))
(7)U — *la socieda la socieda es muy complicada (+) ah por exemplo é para*
(8)*nosotros es muy muy difícil porque la socieda cobra de una forma muy*
(9)*diferente é é para antigamente las mujeres habían que casarse virgens todo un*
(10)*concepto muy diferente de nosotros (+) antes ah tenían que casar sei lá no*
(11)*hay que casar y la familia hoy las crianças cada vez menores tienen hijos é é*
(Aulas do dia 19/08/00 - 3º momento)

No excerto acima, as alunas N e U querem falar; N determina (linha 4) que U fale antes, deixando-a expressar sua opinião. A professora brinca (linhas 5 e 6) com a aluna U, dizendo-lhe que existe uma ordem, e os alunos riem do que acontece na sala de aula, ressaltando até o clima de confiança que existe entre eles. Inclusive, esse clima também pode ser percebido no excerto anterior, número 3.4, quando a professora corrige o aluno Z (linhas 2-4), e este parece não se incomodar com isso, fazendo, então, com que haja condições de que o erro seja visto como um processo importante, ou como Vázquez (1999, p.25-6) sugere, um sinal de progresso.

É importante observar que a professora leva em consideração o que os alunos falam, provavelmente para encorajá-los a participar das aulas, além de demonstrar respeito ao conhecimento que eles têm de mundo, sendo que este é valorizado, outra característica da abordagem comunicativa que ela procura implementar. Essa consideração pode ser observada em outro fragmento:



Excerto 3.6:

- (1)P — *con estas cuestiones (+) ganando lo que el pueblo gana será que el*
(2)*pueblo puede pensar en viajar” aquí en brasil*
(3)B — [no]
(4)P — *bueno vamos a ver (+) será que el gobierno se preocupa con el ocio del*
(5)*pueblo” ah” qué os parece”*
(6)E — *bom se o governo se importasse com isso não ficaria aí aumentando as*
(7)*tarifas (+) não é”*
(8)P — *sí este es un problema ah” el aumento de las tarifas para viajar*
(9)I — *minha mãe disse que na agência é mais fácil viajar para outros países na*
(10)*américa latina que aqui no brasil*
(11)P — *sí sí se puede viajar con mejores precios para hispanoamérica (+) claro*
(Aulas do dia 05/06/99 - 1º momento)

Além dos excertos de transcrições, para confirmar as asserções feitas acima com relação ao clima de confiança que é estabelecido nas aulas de língua espanhola, trago trechos dos diários dos alunos voluntários e das avaliações de curso feitas pelos demais alunos no final de cada semestre:

... estou bem à vontade desde muito tempo, sempre participo das aulas, e agora a turma parece estar mais animada.

(Diário da AV1, dia 12/08/00 - 3º momento)

Apesar de minha participação em classe não ser muito, mas o pouco que participo já estou conseguindo o que quero, e acho que toda a classe também, pois todos participam com muita vontade, pelo menos é o que dá para perceber...

(Avaliação da aluna JG, dia 19/06/99 - 1º momento)

Me senti a vontade de participar espontaneamente das aulas, pois é muito bom estudar com esta classe.

(Avaliação da aluna GT, dia 11/12/99 - 2º momento)

No diário da aluna voluntária AV1 e nas avaliações de curso feitas pelas alunas JG e GT, verifica-se que elas se sentem à vontade para participar das aulas e que há um clima de confiança estabelecido entre eles, pois como sugere a aluna GT em sua avaliação, *é muito bom estudar com esta classe.*

Outro dado importante a ser apresentado é o diário de pesquisa da professora-pesquisadora, no qual, também, pode-se perceber que os interesses e as necessidades dos alunos são levados em consideração, o que pode fazer com que os alunos queiram participar mais, além de demonstrar o respeito que a professora tem para com eles, diminuindo, talvez, a assimetria existente em sala de aula:



Nas aulas em que comecei a trabalhar com os passos para a problematização (Wallerstein, 1983, p.190), entreguei aos alunos o texto "Por una cultura positiva de la droga", era um texto extraído do jornal espanhol "El País", e o levei por ser um tema que eles queriam discutir — drogas, violência e a liberdade do indivíduo — ...

(Diário de PP, dia 18/09/99 - 2º momento)

Ao levar em consideração os interesses e as necessidades dos alunos, a professora não só demonstra respeito ao conhecimento de mundo que os alunos têm, como também valoriza-o, caracterizando modos de agir mais variados, menos conservadores, e esses modos de agir se adaptam aos diversos contextos que ocorrem na interação, demonstrando, do mesmo modo, que não se preocupa tanto com o preenchimento das expectativas institucionais, em que o professor é o depositário do conhecimento.

O próximo aspecto a ser analisado são as estruturas de participação detectadas nas interações, pelo fato de elas estarem sendo associadas com o estilo informal adotado em sala de aula.

3.1.1.2 As estruturas de participação

A associação do alinhamento informal com as estruturas de participação e as maneiras de falar, que se aproximam a uma conversa cotidiana, constituem o que Rech (1992, p.58) denomina de estilo informal. Essa associação pode ser verificada a partir da análise das estruturas de participação detectadas nas interações em sala de aula.

Na figura a seguir, apresento como se pode visualizar cada uma das estruturas de participação detectadas nesta investigação:



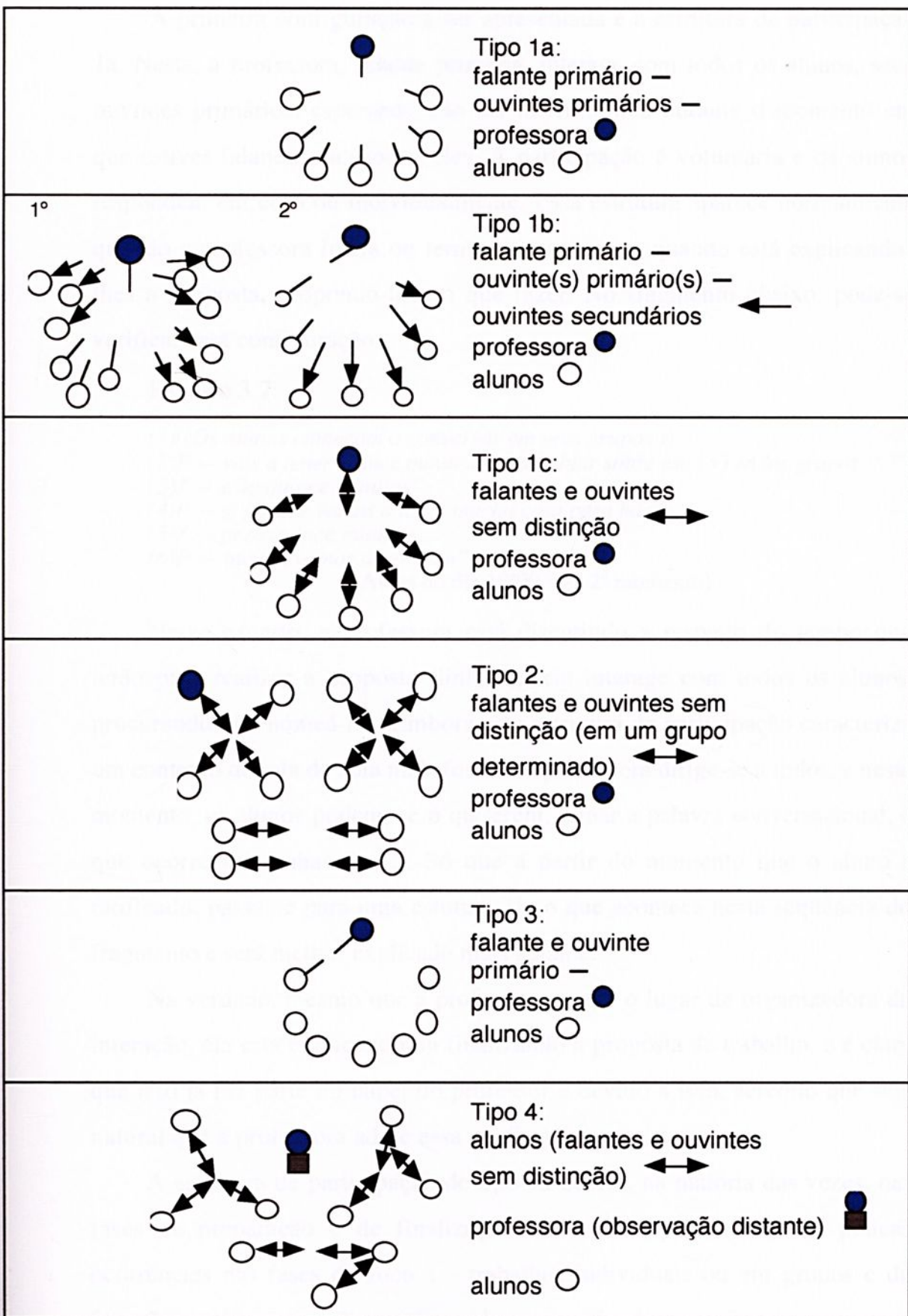


FIGURA 3.1 - Visualização das estruturas de participação

A primeira configuração a ser apresentada é a estrutura de participação 1a. Nesta, a professora, falante primária, interage com todos os alunos, seus ouvintes primários, esperando não ser interrompida durante o momento em que estiver falando com todos eles. A participação é voluntária e os alunos respondem em coro ou individualmente. Essa estrutura aparece normalmente quando a professora inicia ou termina as aulas, ou quando está explicando-lhes a proposta, propondo-lhes o que fazer. No fragmento abaixo, pode-se verificar essa configuração:

Excerto 3.7:

- (1)((Os alunos começam a conversar em seus grupos.))
(2)P — *vais a tener quinze minutos para hablar sobre eso (+) en los grupos*
(3)J — *sólo quinze minutos*
(4)P — *sí porque vamos a tener mucha cosa para hacer,*
(5)J — *pero quinze minutos,*
(6)P — *bueno, vamos a ver bien*
(Aulas do dia 18/09/99 - 2º momento)

Nesse excerto, a professora está discutindo a respeito do tempo que terão para realizar a proposta (linha 2), ela interage com todos os alunos, procurando não nomeá-los. Embora esta estrutura de participação caracterize um contexto de sala de aula mais formal, a professora dirige-se a todos, e neste momento, os alunos podem, se o quiserem, tomar a palavra conversacional, o que ocorre nas linhas 3 e 5. Só que a partir do momento que o aluno é ratificado, passa-se para uma estrutura 1b, o que acontece nesta seqüência do fragmento e será melhor explicado mais adiante.

Na verdade, mesmo que a professora ocupe o lugar de organizadora da interação, ela está explicando ou finalizando a proposta de trabalho, e é claro que isso já faz parte do papel do professor e devido a isso, acredito que seja natural que a professora adote essa configuração.

A estrutura de participação de tipo 1a ocorre, na maioria das vezes, nas fases de preparação e de finalização das aulas típicas, havendo poucas ocorrências nas fases de foco 1 - trabalhos individuais ou em grupos e de foco 2 - problematização, e isso pode ser verificado nos três momentos que



estão a seguir:

Excerto 3.8:

- (1)((Os alunos estão conversando na sala de aula e a professora está tentando
(2)chamar a atenção deles para o começo de uma nova atividade.))
(3)P — bueno" (+) ahora nosotros empezamos a trabajar (+) con el libro
(4)((Muitos alunos continuam conversando.))
(Aulas do dia 22/05/99 - 1º momento)

Excerto 3.9:

- (1)P — bien ahora (+) vamos a hacer un intervalo vale" de diez minutos ah"
(2)E — diez minutos
(Aulas do dia 05/06/99 - 1º momento)

Excerto 3.10:

- (1)((Este é o final da terceira aula, a professora propõe o tema das drogas com o
(2)texto: "Por una cultura positiva de la droga". Até então, foi feita a correção de
(3)exercícios propostos no LD.))
(4)P — bueno: 'voy a dar un (+) texto, primero vosotros vais a leer' vale"
(5)B — vale,
(Aulas do dia 18/09/99 - 2º momento)

Excerto 3.11:

- (1)P — bien' y que más" (5.0) a mí me gustó muchísimo' habéis intentado
(2)hablar' os gustó el tema" me gustaría escuchar críticas' (+) pensé en trabajar
(3)ahora con el libro' pero no, vamos a dejarlo' quiero ahora críticas o
(4)sugerencias' porque es importante saber si os gustó o no" qué os pareció"
(5)C — me gustó
(6)E — es interesante"
(Aulas do dia 25/09/99 - 2º momento)

Excerto 3.12:

- (1)((A professora e os alunos voltam do intervalo. Ela passa um texto: "Las
(2)subculturas juveniles" para que os alunos o leiam, e ainda pede para que eles
(3)se misturem um pouco para formar grupos diferentes.))
(4)P — bueno, (++) ahora vamos a hacer el siguiente' (+) yo tengo que pasar un
(5)texto a vosotros, pero antes me gustaría ahn primero hacer los grupos, bien"
(6)antes de dar la propuesta, todo (+) hacer los grupos (++) primera cosa (+)
(7)vamos a intentar cambiar un poco los grupos" ah" sí sí es importante porque
(8)sino ah creo que no vamos a dar la oportunida a los demás ah (++) y ni
(9)tampoco vamos a conocer los nuevos alumnos que están aquí (+) bien" será
(10)una oportunida (+) bien y así los alumnos que ya están acostumbrados con
(11)todo (+) van a dejar los nuevos más tranquilos sí" por esto, bien" (+) por
(12)favor, vamos a intentar cambiar los grupos mismo que sea así (++) un
(13)poquito sólo, bien (+) me gustaría grupos con cuatro personas (+) vale"
(14)grupos distintos,
(15)((Alguns alunos começam a se movimentar.))
(Aulas do dia 12/08/00 - 3º momento)



Excerto 3.13:

- (1)P — *bueno entoces, paramos por aquí*" (+) *el otro texto que iba a dar ah que*
(2)*en la clase pasada ah había dicho, vamos a dejarlo sólo como una lectura para*
(3)*vosotros vale*" (++) *vosotros podéis salir ah' sólo diez minutos'*
(4)B — *ah sólo diez minutos" quince" quince" sólo hoy'*
(Aulas do dia 19/08/00 - 3º momento)

A seqüência em que se encontram os fragmentos acima, inicia-se com os primeiros excertos do primeiro momento (excertos 3.8 e 3.9), seguidos daqueles do segundo momento (excertos 3.10 e 3.11) e dos excertos do terceiro momento (excertos 3.12 e 3.13). Neles, apresentam-se as fases de preparação — o início das aulas, quando a professora explica a proposta de trabalho (os primeiros fragmentos de cada um dos momentos) — e de finalização — no qual professora e alunos tentam finalizar a proposta (os segundos fragmentos de cada um dos momentos).

Em todos esses excertos, a professora interage com os alunos adotando a estrutura de tipo 1a, esperando não ser interrompida. No entanto, no segundo fragmento (3.11) do segundo momento (linhas 5 e 6), percebe-se que os alunos tomam o turno, talvez para mostrar que quando a professora é interrompida, como a sua intenção é não exercer tanto o controle da situação interacional, projetando, assim, um estilo mais informal em suas aulas, abre-se para a interlocução dos alunos, o mesmo ocorre nos excertos 3.9 (linha 2) e 3.10 (linha 5). Isso pode levar a uma confusão com a estrutura de participação 1c, que é aquela em que professora e alunos interagem; porém, a diferença entre as estruturas de tipo 1a e de tipo 1c está em quem detém a organização da interação. Na estrutura 1a, a professora é organizadora da interação, embora adote um estilo informal para não exercer tanto o controle interacional; e na estrutura 1c, tanto professora quanto alunos podem ser os organizadores da interação.

No primeiro fragmento do terceiro momento (3.12), ela pede aos alunos para misturarem-se um pouco na formação dos grupos (linhas 4-14); pode-se imaginar, neste caso também, um contexto de sala de aula mais formal,



contudo, ela lhes explica o porquê. Além disso, até mesmo alguns alunos, em suas avaliações de curso, sugeriram à professora que começasse a pedir para que os grupos se misturassem de vez em quando, como pode ser observado em uma avaliação de curso de um aluno:

Também incentivando mudar de grupos de vez em quando...

(Avaliação do aluno RJ, dia 19/06/99 - 1º momento)

A estrutura de participação de tipo 1a, detectada por Philips (op. cit., p. 377), desdobra-se neste trabalho em outras duas estruturas, de tipo 1b e de tipo 1c, que já foram referidas e que serão explicadas a seguir.

A estrutura de participação 1b é aquela em que a professora, falante primária, interage com todos os seus alunos; entretanto, dirige-se a determinados alunos ou grupos, ratificando-os como seus ouvintes primários, e os demais passam a ser seus ouvintes secundários. A participação dos alunos pode ser voluntária ou determinada, quando for resposta a um questionamento, e os mesmos podem responder individualmente ou em coro. No excerto a seguir apresento essa estrutura de participação:

Excerto 3.14:

- (1)P — bueno' (++) entonces hay dudas con las cuestiones" queréis preguntar
- (2)algo" (5.0) no"
- (3)Z — la tercera,
- (4)P — (incompreensível) la tercera cuestión (+) por qué la coacción penal en el
- (5)ámbito concreto de la droga no sólo es ineficaz sino también contra-
- (6)producente' por qué" (++) sabéis qué es una coacción penal"
- (7)Z — sí
- (8)P — sí, bien' (+) en el ámbito concreto de la droga sino también
- (9)contraproducente (+) por qué es ineficaz y contraproducente" penalizar a los
- (10)ah (++) drogaditos (+) por qué es contraproducente ineficaz" (5.0) habéis
- (11)comprendido la cuestión"
- (12)Z — más o menos,
- (13)P — más o menos muy bien vamos a ver (+) ahí vosotros tenéis el siguiente
- (14)CUANDO (incompreensível) la coacción penal (+) estamos hablando sobre
- (15)LA despenalización (+) /.../

(Aulas do dia 25/09/99 - 2º momento)

No excerto acima, evidenciamos-se que a professora lança uma pergunta a todos os seus alunos, seus ouvintes primários, que estavam trabalhando em grupos, esperando que alguém se candidate a falante primário, estrutura do



tipo 1a (linhas 1 e 2). Na seqüência, o aluno Z se candidata a falante primário (linha 3), e ela o ratifica como seu ouvinte primário, ou o seu grupo como ouvintes primários (linhas 4-6), e os demais alunos passam a ser seus ouvintes secundários, e, nas linhas posteriores (7-15), segue-se essa mesma configuração. É importante salientar que, mesmo quando a professora ratifica um aluno ou grupo, ela espera que os outros alunos, também, participem espontaneamente das aulas.

Esse tipo de estrutura ocorre em todas as fases das aulas típicas, desde a preparação, seguindo-se durante o foco 1 e o foco 2, até a finalização, porque os alunos estarão sempre respondendo a algum questionamento, ou estarão perguntando algo para a professora e, logo, ao responderem, ou ao perguntarem, a professora poderá ratificá-los. Isso, inclusive, é algo normal de acordo com Philips (1998, p.16-30), sugerindo que o ouvinte em curso é um falante em potencial. Embora esta estrutura, da mesma forma, caracterize um contexto de sala de aula mais formal, configura-se um estilo informal, pois a professora continua não nomeando os alunos, dando-lhes a oportunidade de participar livremente.

É interessante observar como a inferência, a qual Gumperz (1992, p.130-71) se refere, é importante na compreensão das pistas de contextualização, ou seja, como a professora (linhas 1 e 2) pretende discutir a respeito de eventuais dúvidas, os alunos (linhas 3, 7 e 12) se enquadram e sinalizam a compreensão do que está sendo dito.

Goffman (1998, p.70-97) sugere que os participantes estão introduzindo ou mantendo enquadres, e estes organizam e orientam o discurso com relação à situação interacional. Nas avaliações de curso abaixo, as alunas escrevem que se sentem à vontade para participarem das aulas de espanhol, o que pode vir a confirmar, mais uma vez, o estilo adotado:

Senti-me à vontade para participar espontaneamente das aulas de espanhol.
(Avaliação da aluna KF, dia 11/12/99 - 2º momento)



Durante as aulas todos se sentiam à vontade para participar sem que a professora chamasse, pois a opinião é importante, alguns temas que são debatido em classe às vezes gera muito polêmica entre os pontos de vista, pois são diferentes.

(Avaliação da aluna JG, dia 24/06/00 - 3º momento)

... eu me sinto muito à vontade para participar das suas aulas, você usa um método interessante, aquele que não é só a professora que pode falar, e sim os alunos também, para expressarem sua opiniões, e fazendo perguntas.

(Avaliação da aluna KA, dia 24/06/00 - 3º momento)

A estrutura de participação de tipo 1c é aquela em que a professora e os alunos interagem e tanto um como o outro podem tomar o turno e iniciar novos tópicos, ou seja, todos têm a possibilidade de ser falantes e ouvintes primários, sendo que a participação é voluntária. Essa estrutura é diferente das demais, por considerar a professora e os alunos nas suas interações, além de ser a estrutura que mais ocorre durante a fase de problematização, porque, nessa fase, tanto a fala da professora quanto as falas dos alunos vão aumentando, por isso há um crescimento dessa mesma fase.

E, na verdade, o que se verifica é que a professora tem que disputar o turno com todos os alunos, o que demonstra, de fato, que ela já não exerce tanto o controle da situação interacional, pois ela não determina se fala com todos ou com um, por ser essa uma situação muito semelhante a uma conversa cotidiana. No excerto abaixo apresento essa configuração de tipo 1c:

Excerto 3.15:

- (1)P — *bueno el problema no es si es mucho o poco pero si hay'*
- (2)N — *hay ((fala olhando para a outra aluna))*
- (3)T — *hay ((responde olhando para a aluna))*
- (4)N — *yo conozco pocas personas así'*
- (5)T — *(incompreensível)*
- (6)((*Todos riem.*))
- (7)T — *hay esto también (incompreensível)*
- (8)P — *sí' entonces dónde está la solución" ((olhando para todos))*
- (9)N — *la comunicación entre los padres y hijos*
- (10)U — *la comprensión de cada uno (incompreensível)*
- (11)P — *entonces ah (+) a los padres les falta escuchar un poco a los hijos*
- (12)B — *sí:*
- (13)O — *y los hijos escuchar a los padres*
- (14)N — *sí y los hijos escuchar un poco a los padres*
- (15)P — *ah sí'*
- (16)B — *sí*
- (17)P — *esta sería una solución" (incompreensível) (+++) bueno y si los padres*
- (18)*dan mucha liberta a los hijos"*



- (19)N — NOO' también depende de la cabeza de cada uno'
 (20)P — ah entonces es importante un límite"
 (21)B — sí
 (22)Z — claro
 (23)P — y a vosotros falta un límite" o no"
 (24)((Os alunos ficam pensativos.))
 (25)Ñ — la verda es que yo puedo hacer todo pero ah tengo que saber las
 (26)consecuencias
 (27)P — ah sí' la responsabilida
 (28)Ñ — él él acredita ah cree en la creación que ha dado para mí
 (29)P — ah cree en todo [(incompreensível)]
 (30)((Todos olham para a aluna que começa a falar.))
 (31)N — [(é é por eso que hay tantas jóvenes é grávidas porque tuvieron muita
 (32)liberta)]
 (33)((Muitos falam. Há muita sobreposição de vozes.))
 (34)O — é é que algunos jóvenes no tienen límites (+) tem muita pressa é muita
 (35)curiosida'
 (36)Ñ — o que acontece também é é que os padres tentam preservar mucho sus
 (37)hijos y va a aparecer mucha ansieda porque después que lo jóvene hace
 (38)dieciocho años é é ellos quieren salir, conocer gente entonces
 (39)(incompreensível) por eso que las niñas é é
 (40)N — es que (incompreensível)
 (41)S — es que él piensa que con ele não acontece y,
 (Aulas do dia 19/08/00 - 3º momento)

Neste fragmento, fica evidente que professora e alunos disputam o turno; portanto, qualquer um pode ser o falante primário, e os demais passam a ser os ouvintes primários e a participação é voluntária, além de na linha 13 a aluna O iniciar um novo tópico, o que caracteriza modos de agir mais variados na interação de sala de aula, demonstrando, desse modo, a configuração do alinhamento informal.

É importante perceber que a compreensão do contexto é o que constitui um comportamento adequado (Erickson & Shultz, 1998, p.142-52), e a mudança de contexto, percebida por sinalizações, tais como, o tom de voz, a direção do olhar, etc., faz com que haja uma redistribuição dos papéis dos participantes da interação, produzindo outras configurações, o que é verificado, no excerto acima, com as mudanças de tópicos, primeiro da aluna O, que já foi explicitado, e depois da professora (linhas 17 e 18), que produzem novas configurações.

Na busca de quantificar a frequência com que a estrutura de participação de tipo 1c ocorreu nas fases de problematização e de finalização,



no primeiro momento, verificou-se que ela foi adotada duas vezes pela professora e dezoito vezes pelos alunos, e essas fases duraram cinco minutos e sete segundos, na contagem feita com o cronômetro durante a ocorrência das mesmas; no segundo momento, ela foi adotada pela professora sessenta vezes, e pelos alunos cento e quarenta e quatro vezes, e essas fases tiveram a duração de cinquenta e quatro minutos e oito segundos; e no terceiro momento, a professora a adotou setenta e oito vezes, e os alunos a adotaram duzentas e doze vezes, e essas fases tiveram a duração de uma hora, oito minutos e trinta e seis segundos. Como esta é uma estrutura de participação mais solidária, pode-se perceber a disputa de turnos entre professora e alunos, o que pode explicar o número de vezes que alunos e professora a adotaram, demonstrando, por conseguinte, que, em alguns momentos, a professora não tinha chance de interagir com os alunos porque eles interagiam entre si. Nos gráficos a seguir, demonstro a incidência da estrutura 1c durante as fases de problematização e de finalização, nos três momentos:

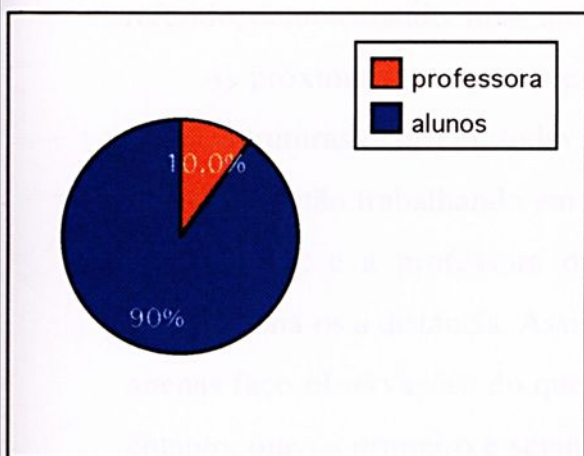


FIGURA 3.2 - Incidência da estrutura 1c - 1º momento

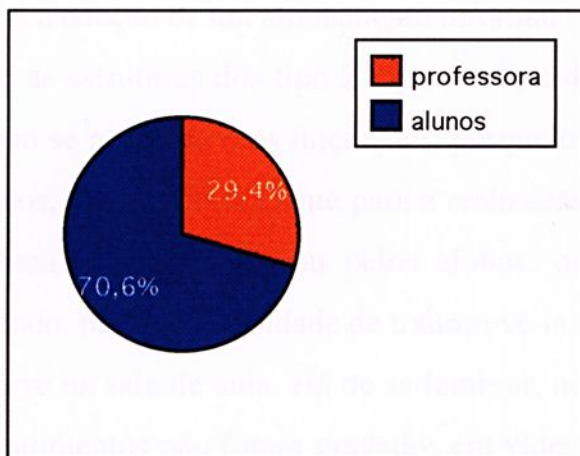


FIGURA 3.3 - Incidência da estrutura 1c - 2º momento

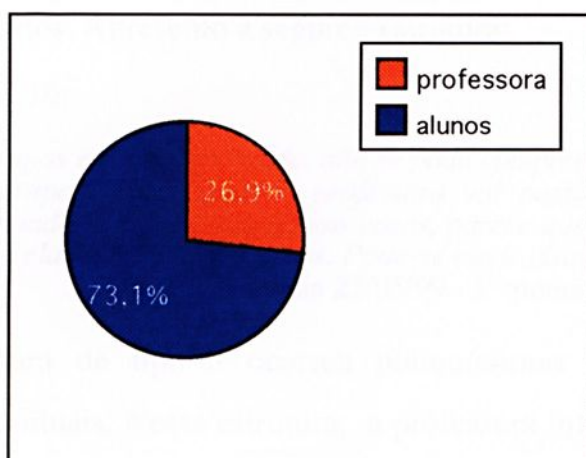


FIGURA 3.4 - Incidência da estrutura 1c - 3º momento

Ao examinar os gráficos, pode-se ver que a professora, no primeiro momento, adotou menos a estrutura de tipo 1c, comparando com os segundo e terceiro momentos. Contudo, há que se salientar que a duração da fase de problematização e de finalização, do primeiro momento, é menor que as fases dos demais momentos; portanto, ocorrem mais interações nestes últimos momentos e, assim, pode haver uma disputa maior entre os turnos, o que já foi referido, demonstrando, mais uma vez, a adoção de um alinhamento informal.

As próximas configurações são as estruturas dos tipo 2, tipo 3 e tipo 4. Essas estruturas ocorrem, todavia, não se pode ouvir as interações, porque os alunos ou estão trabalhando em grupos, ou individualmente para a realização da proposta; e a professora ou passa pelos grupos, ou pelos alunos, ou supervisiona-os a distância. Assim sendo, na impossibilidade de transcrevê-las, apenas faço observações do que ocorre na sala de aula. Há de se lembrar, no entanto, que os primeiro e segundo momentos não foram gravados em vídeo, somente há a gravação em áudio. Já o terceiro dispõe de gravações em áudio e em vídeo, e isso ajuda a explicar melhor o que se passa na sala de aula.

A estrutura de participação de tipo 2 é aquela em que a professora interage, unicamente, com grupos determinados, quando solicitada ou não, por estar passando por eles. Nesta configuração, os alunos estão trabalhando em grupos para a realização da tarefa proposta e todos podem ser falantes e

ouvintes primários. Apresento a seguir a estrutura:

Excerto 3.16:

*(1)((Os grupos estão trabalhando, não se pode compreender o que cada aluno de
(2)cada grupo está dizendo, a professora vai passando pelos grupos e vai
(3)trabalhando com eles. Em alguns casos, parece que os grupos só trabalham
(4)quando ela passa pelos mesmos. Pode-se ouvir risos e vozes sobrepostas.))*

(Aulas do dia 22/05/99 - 1º momento)

A estrutura de tipo 3 ocorreu pouquíssimas vezes, por privilegiar trabalhos individuais. Nessa estrutura, a professora interage com, apenas, um aluno, quando solicitada ou não, por estar passando entre os mesmos. Tanto professora quanto alunos podem alternar os papéis de falantes e de ouvintes primários. Nas aulas típicas escolhidas para a análise, ela somente ocorreu no segundo momento, a partir do instante que a professora pede aos alunos para realizarem a leitura do texto. O fragmento vem a seguir:

Excerto 3.17:

*(1)((Os alunos estão lendo o texto e a professora vai passando por eles, que
(2)aproveitam para fazer-lhe perguntas. Todos parecem estar muito concentrados
(3)na leitura, porque quase não se pode ouvir vozes.))*

(Aulas do dia 18/09/99 - 2º momento)

A última configuração é a estrutura de participação de tipo 4. Nesta, os alunos estão reunidos em grupos com a supervisão distante da professora. Eles interagem entre si e alternam os papéis de falantes e de ouvintes primários ou secundários. No excerto que se segue, pode-se perceber que a professora observa os alunos:

Excerto 3.18:

*(1)((A professora escreve algumas perguntas na lousa e depois observa os
(2)alunos, que estão muito concentrados na leitura.))*

(Aulas do dia 12/08/00 - 3º momento)

O estilo informal domina todas as configurações nas interações detectadas em sala de aula, amenizando o controle da situação interacional, distribuindo melhor os papéis de falantes e de ouvintes, e diminuindo, talvez, a hierarquia desses papéis. Outro dado, que pode vir a confirmar essa adoção do alinhamento informal com as estruturas de participação detectadas,



encontra-se nas avaliações de curso feitas por duas alunas:

As aulas nos propiciava um ambiente amigável e descontraído onde nós falávamos sem medo, "vergonha".

(Avaliação da aluna FA, dia 02/12/00 - 3º momento)

Como os assuntos muitas vezes são bastante polêmicos, interessantes e atuais, todos tem algo para acrescentar e dar opinião, não tendo então a necessidade da professora chamar alguém para dar a sua opinião.

(Avaliação da aluna PC, dia 09/12/00 - 3º momento)

As avaliações acima demonstram que havia um clima de confiança estabelecido na sala de aula. Não havendo, portanto, necessidade de a professora nomear os alunos para que participassem das aulas, o que pode amenizar o controle interacional, havendo, desse modo, uma melhor distribuição dos papéis de falantes e de ouvintes.

Apresento, a seguir, gráficos com a incidência das estruturas de participação durante os três momentos, nos quais pode-se verificar a maior frequência das estruturas dos tipos 1a, 1b e 1c, sendo que esta última ocorre muito mais que as demais, por ser uma estrutura mais solidária, na qual tanto professora quanto alunos interagem entre si e alternam os papéis de falantes e de ouvintes, e, principalmente, pelo fato de a professora ter optado pela adoção de um estilo mais informal, procurando, assim, não exercer tanto controle da situação interacional. Observa-se também a menor incidência das estruturas dos tipos 2, 3 e 4. Há de se observar, no entanto, que as estruturas de tipos 2 e 4 ocorreram menos, mas privilegiavam trabalhos em grupos:



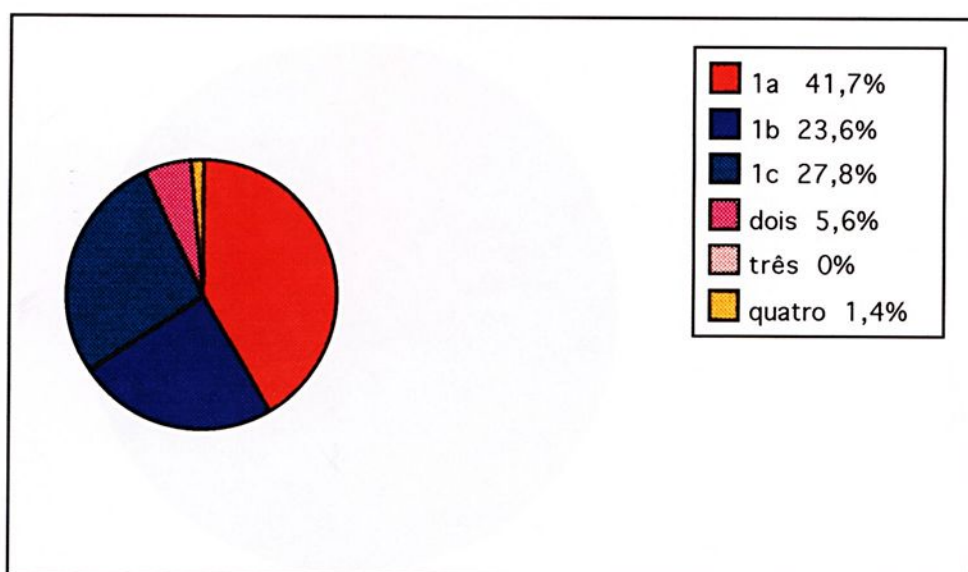


FIGURA 3.5 - Incidência das estruturas de participação - 1º momento

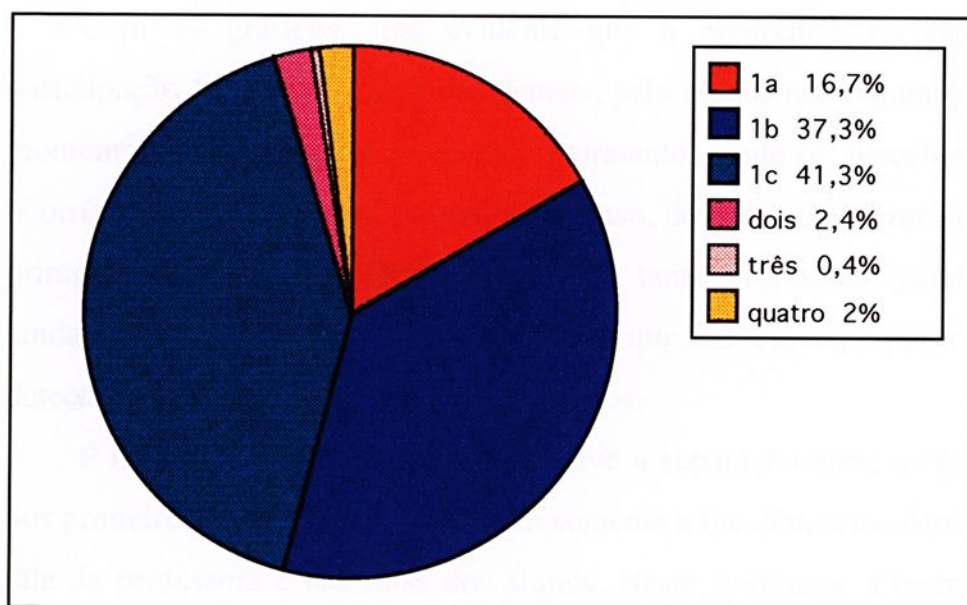


FIGURA 3.6 - Incidência das estruturas de participação - 2º momento

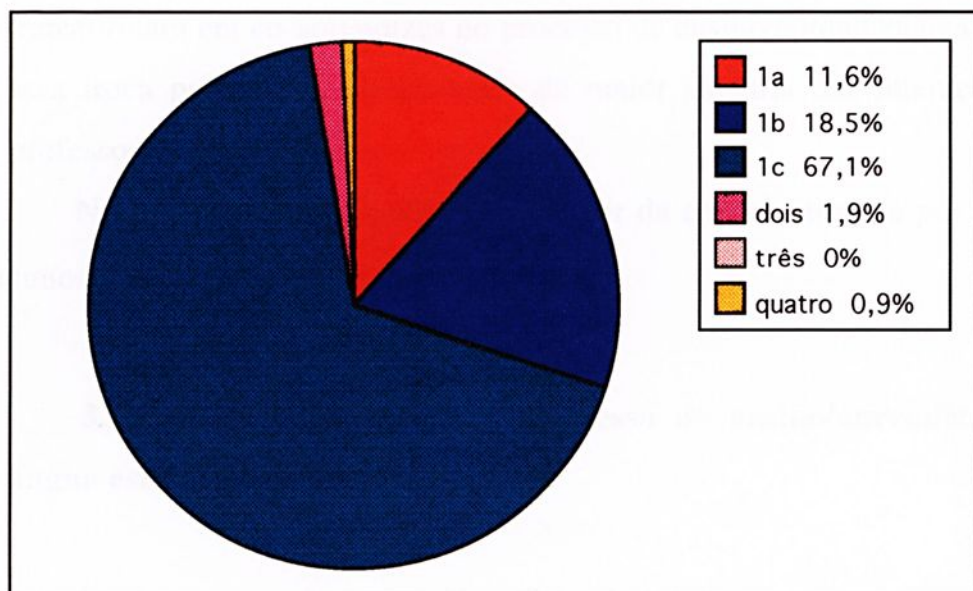


FIGURA 3.7 - Incidência das estruturas de participação - 3º momento

Com os gráficos, fica evidente que a ocorrência da estrutura de participação 1c é maior que a das demais, pelo menos nos segundo e terceiro momentos. No primeiro momento, entretanto, pode-se perceber a maior ocorrência da estrutura 1a, porém, neste caso, deve-se considerar que este é o primeiro momento de coleta de dados e, tanto professora quanto alunos, ainda, estão experienciando a proposta, o que, talvez, explique a diferença detectada com relação aos demais momentos.

É importante salientar que não houve a separação entre as falas, como nos primeiros gráficos, que mostraram somente a incidência da estrutura 1c na fala da professora e nas falas dos alunos. Neste, somou-se a ocorrência das estruturas e, por causa disso, há um número tão elevado. Com eles, tento apenas ilustrar a incidência de todas as estruturas de participação detectadas nas interações de sala de aula.

Todos os dados encontrados sugerem que quando o professor aceita as sugestões e as críticas dos alunos, pode estar se abrindo para o outro e, como já foi citado, segundo Wallerstein (op. cit. p.183), o diálogo é uma troca que determina as interações na sala de aula, e tanto professor como alunos se

transformam em co-aprendizes no processo de ensino/aprendizagem e, talvez, essa troca projete um alinhamento de maior simetria nas interações entre professora e alunos.

Na próxima seção, analiso o despertar da conscientização por parte dos alunos frente às realidades que os cercam.

3.1.2 A conscientização no processo de ensino/aprendizagem da língua estrangeira

Início a segunda parte da análise dos dados apresentando a terceira subpergunta de pesquisa, que se refere à conscientização: — Na busca para promover um discurso menos assimétrico, será que as atividades, que proponho, conseguem despertar a conscientização por parte dos alunos frente às realidades que os cercam?

Esta análise é feita a partir da definição de Freire (op. cit., p.25) para o termo conscientização e das categorias, que foram levantadas nos dados de sala de aula, e procura demonstrar como se dá o processo de reflexão na sala de aula, e o desenvolvimento de um olhar mais crítico, por parte dos alunos, com relação às realidades que os cercam.

Como as aulas típicas escolhidas para este trabalho foram divididas em cinco fases: cena anterior, preparação, foco 1 - desenvolvimento da proposta, foco 2 - problematização e finalização, para mostrar o processo de reflexão na sala de aula, as fases escolhidas foram: a problematização e a finalização. Nestas fases, encontram-se todas as categorias de conscientização, como também privilegiam a estrutura de participação 1c, estrutura na qual professora e alunos interagem, podendo tomar o turno e lançar novos tópicos. Já a problematização é o momento em que se busca uma compreensão crítica da realidade e essa busca se dá por meio da discussão de temas significativos para os alunos, ou seja, é o momento no qual há o diálogo e ele determina as



interações na sala de aula.

As categorias — reflexão, diálogo e ação — além de estarem relacionadas com as idéias-força de Freire (1980, p.33-40), já explicitadas no capítulo 1, também podem ser relacionadas com o processo de implementação dos passos para a problematização sugeridos por Wallerstein (op. cit., p.196-7) — escutar os temas dos alunos, dialogar (discussão sobre os temas) e sugerir alternativas para os problemas — pois a fase de problematização é a chave para o desenvolvimento do pensamento crítico, porque nela os alunos podem começar a refletir sobre a realidade, a discutir sobre os problemas levantados e a buscar alternativas para solucionar esses mesmos problemas.

3.1.2.1 As categorias de conscientização

A primeira categoria de conscientização é chamada de Reflexão e refere-se à reflexão dos alunos sobre o contexto em que vivem. Nesta categoria, os alunos estão tentando olhar mais criticamente a realidade, refletindo sobre a situação por meio do diálogo, e com essa reflexão eles começam a atuar como sujeitos que tentam discutir sobre as realidades que os cercam. Para Freire (1980, p. 25-40), em um primeiro momento não há uma tomada de consciência crítica, o que existe é uma consciência ingênua, na qual o homem apenas vivencia a realidade. A seguir apresento um excerto com esta categoria:

Excerto 3.19:

- (1)P — entonces (+) tú crees (+) que no' (incompreensível) vosotros creéis que
- (2)(+) una persona que (+) empieza a ser usuario de la droga (+) lo hace porque
- (3)tiene: (+) porque no está bien (+) con nada" (+) con el mundo" con la familia"
- (4)(+) creéis que tiene un problema esta persona"
- (5)C — nien siempre"
- (6)P — [ni siempre"]
- (7)J — [ni todas las personas]
- (8)C — [(incompreensível)] no es todas las veces que es así"
- (9)J — (incompreensível)
- (10)C — muchos [(incompreensível)]
- (11)J — [(incompreensível)]



- (12)C — *fazem hacen para (+) pa para parecer mejor que las otras personas,*
 (13)J — *(incompreensível) falam que isso é bom e tau e de repente ele vai e*
 (14)P — *sólo por curiosida se queda así*
 (15)B — *[(incompreensível)]*
 (16)J — *os amigos [(incompreensível)]*

(Aulas do dia 25/09/99 - 2º momento)

Percebe-se, no fragmento acima, que a professora lança uma pergunta (linhas 1-4) aos alunos e alguns deles começam a dar-lhe respostas (linhas 5, 7 e 8), apresentando um nível de reflexão sobre a situação sobre a qual estão discutindo, denominado “espontâneo” por Freire (1980, p.29), no qual os alunos apenas vivenciam realidade, tentando tomar distância dela, para objetivá-la, ou seja, pretendendo distanciar-se dela para compreendê-la melhor. Já as demais respostas (linhas 12, 13 e 16) referem-se à segunda categoria que estarei explicando na sequência.

Na segunda categoria de conscientização, chamada de Diálogo, os alunos começam a se posicionar diante da realidade, comprometendo-se diante da mesma e, a partir desse comprometimento, eles podem começar a se construir como sujeitos. Neste momento, eles começam a apreendê-la, substituindo as explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade, tentando se livrar de preconceitos, fazendo revisões, segundo Freire (1999, p.40-1), são as características da consciência crítica. Abaixo trago essa categoria:

Excerto 3.20:

- (1)P — *bien los hijos los padres e hijos y de ahí viene ah (incompreensível) y*
 (2)*de hablar sobre sexualida, es un tema que podría ser como un tema tabú” ah*
 (3)*qué os parece” ((olhando para o grupo))*
 (4)B — *sí*
 (5)P — *a los demás también”*
 (6)B — *sí*
 (7)P — *no” ((olhando para a aluna que disse não))*
 (8)P — *por qué N”*
 (9)*((Todos começam a rir e olham para a aluna.))*
 (10)P — *bueno’ es importante esto’ vamos a escuchar’*
 (11)N — *sí porque yo creo que es es una cosa natural, y que más cedo ah (+)*
 (12)*cómo se dice cedo”*
 (13)P — *temprano*
 (14)N — *más temprano o más tarde ah va va ocurrir con todos todos nos*
 (15)P — *ah sí”*
 (16)*((Os alunos reagem, falam e não se pode ouvir bem o que todos dizem.))*



- (17)N — *sí pero ((a aluna olha para alguém e volta-se para a professora))*
(18)N — *dependi mucho de de la amizade que cada uno tiene con su padre, yo*
(19)ah

(Aulas do dia 19/08/00 - 2º momento)

No excerto acima, os alunos estão se posicionando (linhas 4 e 6) diante de um questionamento feito pela professora (linhas 1-3 e 5). Além disso, uma aluna, que apresentou uma resposta contrária a dos demais alunos, está explicando a sua posição (linhas 11, 12, 14, 17-19), comprometendo-se, e tentando, talvez, desmitificar essa mesma realidade, discutindo sobre ela para aproximar-se de um nível crítico de compreensão no qual a realidade se revela.

A terceira categoria de conscientização, que é chamada de Ação, refere-se às respostas que os alunos dão aos desafios que se apresentam para eles. Nesta categoria, os alunos estão buscando soluções aos problemas levantados, o que pode ser verificado no excerto abaixo:

Excerto 3.21:

- (1)A — *se o governo realmente se preocupasse com o povo, melhoraria o salário*
(2)*do povo, porque com esse salário que não dá nem para comer, com é que a*
(3)*gente vai pensar em viajar”*
(4)P — *claro con este sueldo no se puede ni comer (+) viajar entonces, (+) y*
(5)*además cuál sería una otra solución”*
(6)A — *melhorar a educação, porque assim o povo vota melhor*
(7)D — *é*
(8)F — *[(incompreensível)*

(Aulas do dia 05/06/99 - 1º momento)

No fragmento acima, pode-se verificar que os alunos tentam dar soluções ao problema levantado (linhas 1-3 e 6-8), isto é, eles procuram respostas aos desafios e, pode ser que busquem uma transformação da realidade, porque passam a compreendê-la. Aliás, como sugere Freire (1980, p.28), quanto maior a conscientização, maior o compromisso de transformação que o homem assume. Uma observação a ser feita sobre este excerto é que ele é do primeiro momento, o que justifica um uso maior da língua materna.

Para trazer mais uma vez a terceira categoria, apresento outro fragmento que se refere ao segundo momento deste estudo:



Excerto 3.22:

- (1)E – *porque no resolve*
- (2)P – *no resuelve' (++) y lo que sería bueno" (+) para nosotros*
- (3)(*incompreensível*)
- (4)E – *buscar (+) otras alternativas*
- (5)P – *buscar (+) otras soluciones (+) sí'*
- (6)C – *mejor es no empezar mas*
- (7)P – *lo mejor entonces"*
- (8)Z – *no entrar*
- (9)P – *no ser usuario de la (+) droga (+) ésto es lo mejor*
- (10)C – *es mucho mejor*
- (11)P – *por qué"*
- (12)C – *mas tiene la liberta*

(Aulas do dia 25/09/99 - 2º momento)

Nele, também nota-se que os alunos tentam buscar soluções aos problemas levantados (linhas 1, 4, 6, 8 e 10), além de usarem mais a interlíngua (linhas 1, 6 e 12).

Visto assim, as aulas de língua espanhola podem levar à conscientização, pois está permitindo, por meio do diálogo na sala de aula, levar os alunos a estabelecer entre eles relações de reciprocidade, ao ouvirem o que os outros têm a dizer, ao posicionarem-se diante dos problemas e ao buscarem respostas para os mesmos problemas. A educação compreendida dessa maneira, prioriza o diálogo, e pode levar à conscietização, que deixa de ser uma tomada de consciência, e passa a ser a sua superação, buscando uma inserção crítica na realidade desmitificada para melhor compreendê-la.

Dessa forma, na educação dialógica, os alunos problematizam a realidade, e as respostas que dão aos desafios que nela se apresentam; isto já é a ação dos sujeitos dialógicos para transformá-la, o que é sugerido pelo próprio Freire (1987, p.167).

Abaixo apresento três gráficos com a incidência das categorias de conscientização durante os três momentos. Nos segundo e terceiro gráficos, pode-se verificar que as categorias A (Reflexão) e B (Diálogo) aparecem muito mais que a categoria C (Ação), provavelmente pelo fato de as categorias A e B refletirem o processo de reflexão e o olhar mais crítico com relação à realidade; e a categoria C ocorre menos, por apresentar a busca de



soluções, o que não acontece com facilidade. No entanto, no primeiro gráfico, que se segue abaixo, as categorias se apresentam, praticamente, na mesma proporção. Isso, talvez, possa ser explicado outra vez, por ser este o primeiro momento de implementação deste estudo, e tanto professora quanto alunos não estavam, ainda, conscientes com relação à própria abordagem:

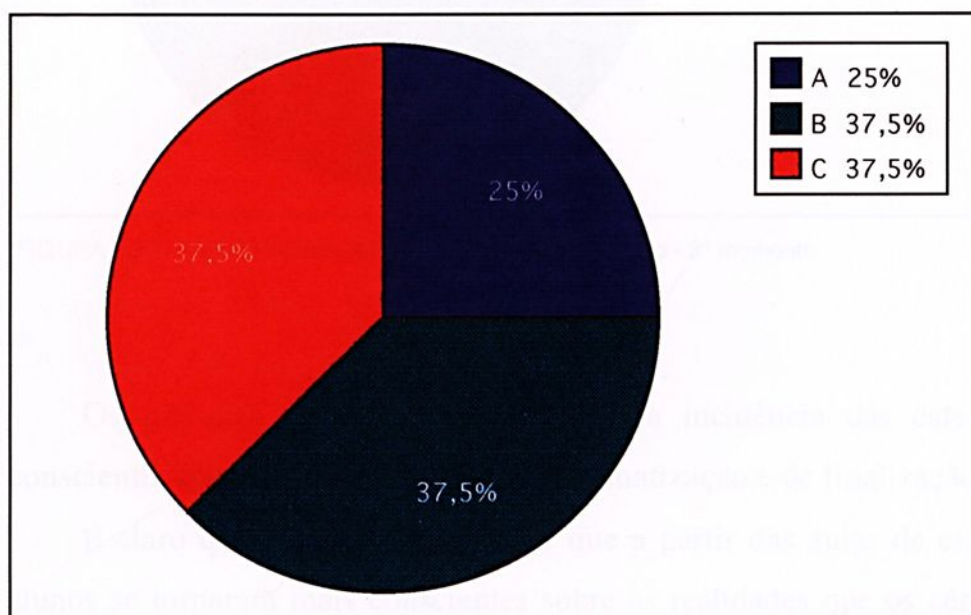


FIGURA 3.8 - Incidência das categorias de conscientização - 1º momento

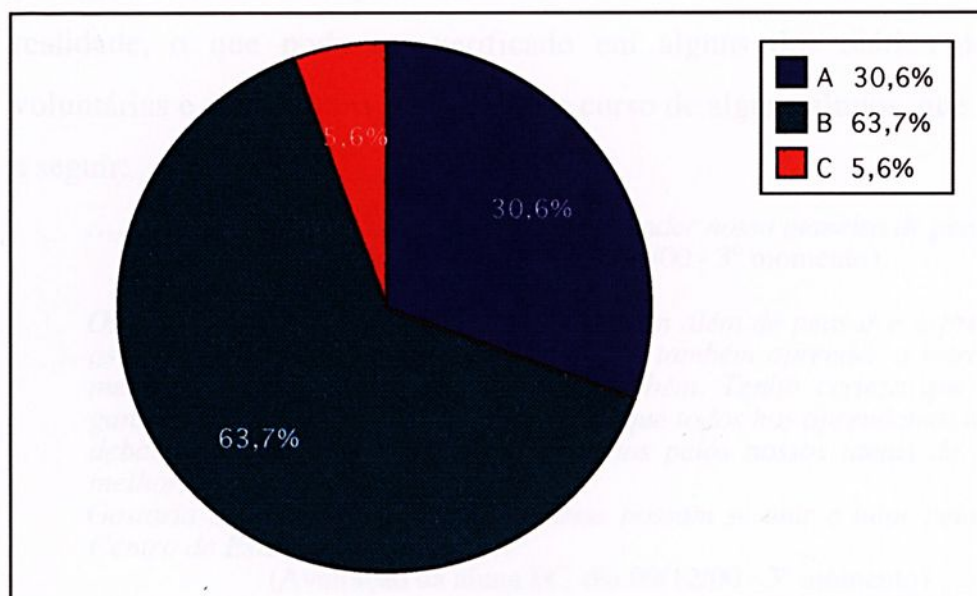


FIGURA 3.9 - Incidência das categorias de conscientização - 2º momento

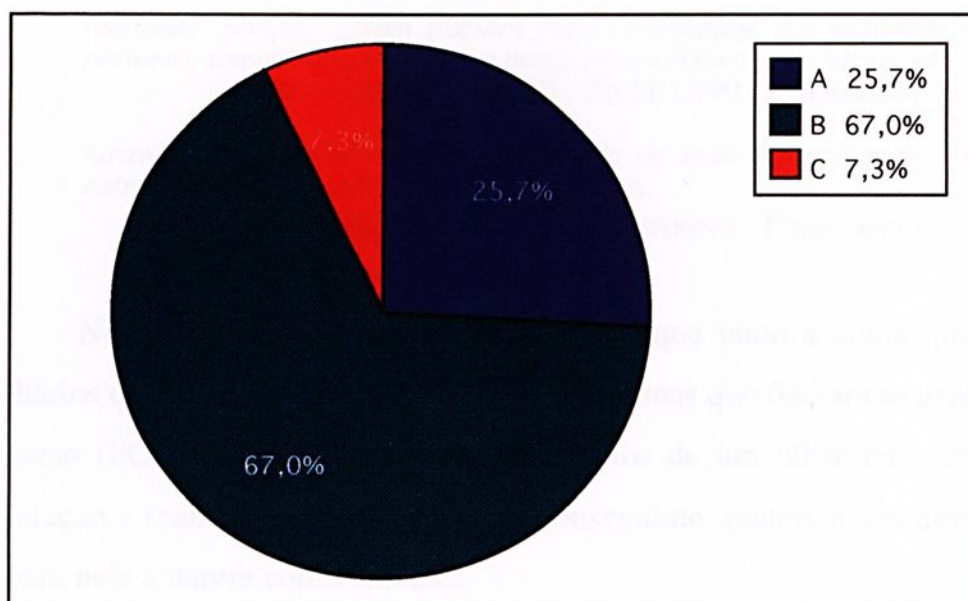


FIGURA 3.10 - Incidência das categorias de conscientização - 3º momento

Os gráficos acima ilustram somente a incidência das categorias de conscientização durante as fases de problematização e de finalização.

É claro que não se pode afirmar que a partir das aulas de espanhol os alunos se tornaram mais conscientes sobre as realidades que os cercam, mas pode-se perceber que ao discutirem sobre ela, buscando soluções para os problemas levantados, promoveu-se um olhar mais crítico com relação à realidade, o que pode ser verificado em alguns dos diários das alunas voluntárias e em algumas avaliações de curso de alguns alunos, que apresento a seguir:

... Aprendemos como fazer para lutar e defender nossa maneira de pensar e agir.
(Diário de AV1, dia 19/08/00 - 3º momento)

Os assuntos que foram discutidos me fizeram além de pensar e expressar todos os meus pensamentos e idéias, me fizeram também aprender a retrata-los aos meus colegas da classe e escuta-los também. Tenho certeza que todos nos ganhamos muito com os debates e espero que todos nos aprendamos a continuar debatendo estes temas e também lutarmos pelos nossos ideais de um mundo melhor.

Gostaria de sugerir que todos da classe possam se unir e lutar pelo futuro do Centro de Estudos de Línguas ...

(Avaliação da aluna PC, dia 09/12/00 - 3º momento)

Todos os conteúdos trabalhados levaram-me a olhar mais criticamente para a

realidade, porque foram trazidos para a realidade e a realidade nos atinge, portanto, somos impulsionados a participar, a criticar, dar idéias, etc...

(Avaliação da aluna KF, dia 11/12/99 - 2º momento)

Através das aulas podemos ver o mundo de uma maneira mais crítica, entre outras coisas analisamos o problema do país.

(Avaliação da aluna DL, dia 19/06/99 - 1º momento)

Nos trechos citados, pode-se perceber que tanto a aluna que fazia os diários de pesquisa (AV1) como as demais alunas que fizeram as avaliações de curso (PC, KF e DL), apresentaram indícios de um olhar mais crítico com relação à realidade, acreditando, por conseguinte, poderem discutir sobre ela para nela atuarem como cidadãs.

Este é um ponto que eu gostaria de salientar: não era objetivo da professora levar os alunos a uma conscientização irrealizável, mas levá-los a uma conscientização ligada à utopia, que implicasse utopia, já que o próprio Freire (1980, p.27-8) sugere que a conscientização está relacionada à utopia, por capacitar o homem a ser denunciador dos problemas sociais, graças ao compromisso de transformação que ele assume. A utopia exige conhecimento crítico, porque o homem não pode denunciar uma estrutura que não conhece. E acredito que ao discutirem sobre a realidade, buscando soluções para os problemas, os alunos se transformam em sujeitos dialógicos, o que pode levá-los a apresentar um olhar mais crítico diante da realidade, pois a busca de soluções já é uma ação, pequena, porém, ação.

Além do diário da aluna voluntária e das avaliações de curso, apresento um diário de pesquisa da professora-pesquisadora, que traz algumas observações a respeito desse despertar da consciência crítica por parte dos alunos:

De acordo com Wallerstein (Op. cit. p.195), o objetivo da Abordagem Freireana é levar o aluno a ter um pensamento mais crítico sobre o mundo. Creio que a cada aula, consigo trabalhar um pouco mais com relação a esse pensamento crítico sobre o mundo e isso pode ser notado na atuação de alguns alunos na sala de aula, como, por exemplo, a aluna KF, que procura sempre relacionar as discussões de sala de aula aos problemas sociais, educacionais e políticos do Brasil.

(Diário de PP, dia 18/09/99 - 2º momento)



No diário apresentado, pode-se verificar que a professora consegue perceber que os alunos passam a ter um pensamento mais crítico pela atuação deles em sala de aula, em consequência das relações que fazem, mas também de seus posicionamentos diante da realidade que se revela para eles.

Pode-se observar nas aulas que, a partir do diálogo, os alunos puderam refletir sobre a situação, posicionar-se diante dela e buscar alternativas, e isso pôde levá-los a ter um pensamento mais crítico em relação à situação conflitante. Em virtude disso, acredito que tenham desenvolvido o processo de conscientização, ou seja, uma visão crítica e dinâmica do mundo, que se constrói a cada dia e que está em constante transformação.

Quanto à ação, talvez, esta possa se apresentar na relação dos alunos com a realidade fora da sala de aula; no entanto, o acompanhamento dessa ação/atuação não foi prevista nesta pesquisa. Não obstante, acredito no desenvolvimento de um olhar mais crítico, e que este se manifeste fora da sala de aula, contudo não tenho dados que comprovem a atuação dos alunos inseridos no contexto em que vivem.

Na próxima seção, analiso o uso da língua-alvo, relacionando-o ao estilo discursivo e às estruturas de participação, além de relacioná-lo às categorias de conscientização.

3.1.3 O uso da língua-alvo

Início esta última parte da análise dos dados com a apresentação da primeira subpergunta de pesquisa, que se refere ao uso da língua-alvo na sala de aula de língua espanhola: — Ao problematizar as questões que sejam relevantes para os meus alunos e construir com eles um ensino/aprendizagem voltado aos seus interesses e as suas necessidades, até que ponto consigo promover o uso da língua-alvo na sala de aula de língua estrangeira?

Embora fosse a primeira, só agora, na última parte, apresento esta análise,



por ela depender da outra feita anteriormente.

Nesta, apresento o uso da língua materna, da interlíngua e da língua estrangeira, relacionando-o ao estilo discursivo detectado nas interações entre os participantes e às categorias de conscientização que se apresentam nos dados de sala de aula.

3.1.3.1 A língua materna, a interlíngua e a língua-alvo

No primeiro momento, pode-se observar que a língua materna ocupa a maior parte das interações em sala de aula, sendo que os alunos a usam pelo fato de serem principiantes. Mais tarde, mesmo havendo espaço para seu uso, ela vai cedendo lugar para a interlíngua e para a língua-alvo, e pode-se perceber que os alunos passam a usar muito mais estas últimas, principalmente a interlíngua. Esse uso da língua-alvo foi sugerido nos trabalhos de Schleppegrell & Bowman (1995, p.303-5) e Schleppegrell (1997, p.12), em que as autoras afirmam que a problematização pode desenvolver a habilidade lingüística dos alunos, porque eles passam a discutir, na língua-alvo, sobre temas relacionados com suas vidas.

Acredito ser importante observar que havia espaço para o uso da língua materna na sala de aula, no entanto, a professora procurou exigir o uso da língua-alvo, pedindo, por exemplo, para que os alunos tentassem falar na língua espanhola aquilo que já conheciam.

Apresento, a seguir, excertos da fase de problematização das aulas típicas nos três momentos, fase esta caracterizada por uma grande interação entre a professora e os alunos, de forma que se possa analisar o uso da língua:

Excerto 3.23:

- (1)P — bueno" ahora quiero ah' que intentéis presentar vale" con estas
- (2)cuestiones (+) ganando lo que gana será que el pueblo puede pensar en viajar"
- (3)aquí en brasil
- (4)B — [no
- (5)P — bueno vamos a ver (+) será que el gobierno se preocupa con el ocio del
- (6)pueblo" ah" qué os parece"

- (7)E — *bom se o governo se importasse com isso não ficaria aí aumentando as*
(8)*tarifas (+) não é*

(Aulas do dia 05/06/99 - 1º momento)

Excerto 3.24:

- (1)P — *sí puede ser' claro' (+) entonces ahora (incompreensível) cualquier*
(2)*prohibicionismo (+) no es una solución" (+) [cualquiera que sea la*
(3)*prohibición"]*
(4)C — *[no:]*
(5)P — *por qué*
(6)C — *porque to todos son libres para (+) elegir,*
(7)P — *eligir,*
(8)C — *lo que siendo bueno o no*
(9)P — *lo que es bueno o no' entonces prohibir no resulta bueno*
(10)B — *no*
(11)C — *ninguém vai seguir*
(12)P — *no' (++) sería creo hasta peor no" prohibirlos*
(13)J — *nada que es imposto es bueno*

(Aulas do dia 25/09/99 - 2º momento)

Excerto 3.25:

- (1)T — *pero é é ya hablamos de ellos juntos con los otros né*
(2)C — *é que para nosotras la liberta sin límites es la é é junción de todos los*
(3)*temas (incompreensível) no se puede seguir la cabeza de los otros*
(4)W — *hay un límite pero prohibir no'*
(5)P — *sí sí entonces creo que estos límites sean importantes a vosotros no"*
(6)J — *(incompreensível)*
(7)W — *pero no son todos los jóvenes que piensan así né*
(8)N — *no no ellos no quieren los límites (incompreensível)*
(9)*((Alguns alunos riem.))*
(10)P — *bueno' y qué más*
(11)K — *creo que (incompreensível) é importante respear no" todos tenemos*
(12)*que nos respear y creer é en dios y tener la capacidade é de conocer*
(13)*también nuestros límites*
(14)P — *hay que saber lo que se puede hacer o ((a aluna começa a falar*
(15)*novamente))*
(16)K — *é conocer a nosotros mismos (incompreensível)*
(17)C — *en la verda é conocer nuestros límites*
(18)P — *[(incompreensível)]*
(19)J — *[(incompreensível)] la mayoría de los jóvenes también tienen é miedo é*
(20)*de conversar con con sus padres porque no quieren mostrar que yo soy fraco*
(21)*é yo tengo miedo é*
(22)*((Muitos começam a falar.))*

(Aulas do dia 19/08/00 - 3º momento)

Pode-se constatar que, no primeiro momento, excerto 3.23, o aluno usa a língua materna (linhas 7 e 8) para dar a sua opinião a respeito do que está sendo questionado, (há que se observar que neste momento os alunos são principiantes). Já no excerto 3.24, que ocorreu no segundo momento, há



espaço para o uso da língua materna (linha 11), porém os alunos procuram se expressar usando a língua-alvo (linhas 4, 6, 8, 10 e 13), só que usam-na de maneira um pouco tímida, procurando falar o menos possível. No terceiro momento, excerto 3.25, os alunos, realmente, estão usando uma interlíngua (linhas 1-4, 11-13, 16-17, 19-21) para poderem dar as suas opiniões, quase não dando espaço para a professora falar, e procurando não usar mais a língua materna. Ressalta-se que, neste momento, os alunos já estão no segundo ano de espanhol.

É importante salientar que se pode notar uma nítida evolução no desempenho dos alunos nos três momentos, o que acredito que esteja relacionado com o fato de se usar tarefas problematizadoras.

Dessa maneira, pode-se perceber que os alunos passam a usar a língua-alvo ou uma interlíngua durante a fase de problematização, também ocorrendo o mesmo nas outras fases, como pode ser verificado nos excertos abaixo, onde transcrevo um exemplo do primeiro momento, com a fase de preparação; um exemplo do segundo momento durante o foco 1; e outro, do terceiro momento durante a fase de finalização:

Excerto 3.26:

- (1)P — *bueno (+) ahora nosotros vamos a trabajar (+) con las unidades nueve*
- (2)*diez once y doce ah"*
- (3)A — *qué página"*
- (4)P — *página treinta: y treinta y uno del libro vale"*
- (5)P — *ahí: (+) nosotros vamos a trabajar con algo muy interesante (+) vamos a*
- (6)*trabajar con gente de vacaciones (+) ah sabéis qué significa esto" (+)*
- (7)*vacaciones ah"*
- (8)A — *não*

(Aulas do dia 22/05/99 - 1º momento)

Excerto 3.27:

- (1)((Os alunos começam a se reunir em grupos, eles lêem o texto e o discutem.
- (2)Enquanto isso a professora os observa. Ela sai durante alguns minutos, volta
- (3)com alguns dicionários e os distribui. Eles estão mais concentrados na
- (4)atividade e conversam menos.))
- (5)P — *ya está o más un poquito"*
- (6)E — *más un poquito*
- (7)P — *más un poquito" vale'*
- (8)((Eles continuam a trabalhar por mais alguns minutos.))
- (9)P — *bueno' (incompreensível) bueno' queréis terminar algo más*



(10)(incompreensível) bien”

(11)Z — bien,

(Aulas do dia 25/09/99 - 2º momento)

Excerto 3.28:

(1)Z — *ahora es sua vez*

(2)P — *ah yo” (+) bueno yo he hablado con vosotros todo el tiempo (++) bueno*

(3)*pero vosotros habéis hecho una buena exposición ah y de verda ’ nosotros*

(4)*todos hemos hablado sobre los jóvenes y de una manera general vosotros*

(5)*también habéis hablado sobre los adultos vistos por los jóvenes no”*

(6)N — *bueno ahora y tú’ lo que piensas sobre é é todo”*

(7)P — *ah bueno (+) a mí me gustó muchísimo ah*

(8)N — *verda”*

(9)P — *sí /.../*

(Aulas do dia 19/08/00 - 3º momento)

Nos fragmentos acima, verifica-se o uso da língua materna (excerto 3.26, linha 8) ou da língua-alvo (excerto 3.26, linha 3 e excerto 3.27, linhas 6 e 11) e, principalmente, de uma interlíngua (excerto 3.28, linhas 1, 6 e 8), como também pôde ser comprovado nos outros exemplos. Convém ressaltar que isso pode demonstrar que os alunos estão, com efeito, engajando-se em uma interação propositada com outros participantes, o que me leva a relacionar o uso da língua com as estruturas de participação.

Por meio do diálogo, os alunos tentam participar das aulas de língua espanhola e, além disso, o estilo informal adotado em sala, deixava-os mais à vontade para, inclusive, questionar a professora, usando a língua-alvo ou a interlíngua, e Xavier (1999, p.53-4) sugere que o uso de tarefas desenvolve a interlíngua dos alunos, como se constata no excerto 3.28.

Do mesmo modo, nota-se que a professora quase não interrompe seus alunos para fazer correções, o que pode aumentar o clima de confiança, não os deixando tímidos e, ao mesmo tempo, acabar por auxiliar na promoção do uso da língua-alvo ou da interlíngua, fazendo-os participar mais das aulas. É interessante observar que o uso da língua materna, da interlíngua ou da língua-alvo lembra uma conversa do dia-a-dia, e isso igualmente demonstra que os participantes têm direitos iguais para determinar o tópico, tomar a palavra e dirigir a conversa; por tais razões, isso leva a um alinhamento



informal e favorece a participação. Essa conversa do dia-a-dia pode ser confirmada, também, com o diário de uma aluna voluntária:

Nós conversamos bastante e falamos que não é todos tem condições de morar no Brasil com esse desemprego c/ gente passando fome. As pessoas que podem viajar prefere outro país por ser mais barato que uma praia brasileira.

(Diário de AV2, dia 05/06/99 - 1º momento)

Além disso, em um outro diário de outra aluna voluntária, pode-se observar que a professora não inibe os alunos, ajudando-os a participar, no entanto, procura exigir o uso da língua-alvo:

Hoje a professora Carla fez com que falássemos pelo menos algumas coisas em Espanhol. Muitos, como eu já disse, tinham um certo medo de errar (como eu), fomos ajudados.

(Diário de AV1, 05/06/99 - 1º momento)

A análise do uso da língua relaciona-se, da mesma forma, com as categorias de conscientização, por demonstrar que há o engajamento dos alunos em uma interação que seja propositada, isto é, os alunos tentam, por meio do diálogo, posicionar-se diante dos temas discutidos na sala de aula, só que esse uso não significa qualquer fala dos alunos, mas uma fala em que eles se constroem como sujeitos que fazem e refazem o mundo, o que está de acordo com a perspectiva freireana adotada para este estudo. Em seu diário de pesquisa, a professora, igualmente, notou esse engajamento discursivo:

Pude perceber que a proposta de misturar os grupos deu muito certo, pois os alunos trabalharam mais em seus grupos e na fase de problematização houve uma grande participação e o uso da l-alvo melhorou. Muitos alunos novos participaram sem se intimidarem com a presença dos demais, entretanto estes usavam menos a língua espanhola, porém houve um grande engajamento por parte de todos os alunos, que tentavam expor suas opiniões, e eu quase não consegui falar. Acredito que com o tempo os novos alunos também passarão a usar a l-alvo ou a interlíngua, essa é uma fase de adaptação.

(Diário de PP, dia 19/08/00 - 3º momento)

Além da professora perceber que está conseguindo promover o uso da língua-alvo, pode-se verificar que os alunos também acreditam que estão conseguindo usar a língua tanto na oralidade como na escrita, o que pode ser visto em algumas avaliações de curso feitas por eles:



Eu acho que tudo que nós aprendemos nos ajuda a entender melhor a língua espanhola, por isso, tudo o que nos foi ensinado neste semestre será muito útil para o próximo, principalmente quando a matéria não é levada somente para o lado monótono do livro, e sim através de assuntos diferentes, mas que nos faz usar muito a língua espanhola, onde muitas vezes, mesmo sem querer se perde a timidez e expressa a sua opinião. Essa maneira de dar aula faz com que os alunos se interessem mais, porque acaba usando a língua de um modo mais natural, juntando assuntos que ocorrem na vida real com o uso da gramática.

(Avaliação do aluno JC, dia 24/06/00 - 3º momento)

Qto ao uso da língua espanhola, eu acho que os debates feitos em sala de aula nos incentiva a conversar em espanhol e consequentemente, nos ensina a escrever,...

(Avaliação da aluna AJ, dia 09/12/00 - 3º momento)

Através dos temas polêmicos e atuais abordamos assuntos de grande importância cultural e social, insentivando nos a argumentar mais fazendo com que introduzindo a linguagem espanhola ao discurso, fiquemos mais adaptados a ela.

(Avaliação da aluna PC, dia 09/12/00 - 3º momento)

Em vista disso, a problematização é a ferramenta que faz com que os alunos passem a usar a língua, seja materna ou interlíngua ou língua-alvo na sala de aula de língua estrangeira, isto é, faz com que eles desenvolvam uma competência comunicativa (Canale & Swain, 1980, p.34), ou o conhecimento e a habilidade para usar o conhecimento quando participam de uma comunicação real, porque eles deixam de ter uma postura tão passiva, a fim de tentarem atuar como cidadãos críticos que necessitam da língua para expressarem suas opiniões.

Portanto, contata-se que há uma competência de uso da língua, uma vez que os alunos passam a participar das aulas, sentindo-se responsáveis por ela, já que seus interesses e suas necessidades são levados em consideração e, com o passar do tempo, esse engajamento nas aulas de espanhol, leva-os a usar mais a língua-alvo ou a interlíngua do que a língua materna.

Neste capítulo, em que busquei responder as minhas subperguntas de pesquisa, posso concluir que a professora tem conseguido incentivar o uso da língua-alvo, além de promover um discurso menos assimétrico e de haver indícios do desenvolvimento de um olhar mais crítico, por parte dos alunos, com relação às realidades que os cercam. Esses dados, porém, serão retomados e discutidos no próximo capítulo, onde tento responder a minha



grande pergunta de pesquisa, que se refere à implementação de uma abordagem comunicativa orientada por uma linha reflexivo-crítico-temática (problematizadora).



Capítulo 4:

Discussão dos Dados

4.1 A discussão dos dados

Neste capítulo respondo à pergunta norteadora desta investigação, que se refere à implementação de uma abordagem comunicativa: — Em que medida a minha prática de sala de aula é coerente com uma Abordagem Comunicativa orientada por uma linha reflexivo-crítico-temática (problematizadora) que pretendo implementar?

Primeiramente, procuro estabelecer a relação existente entre as subperguntas de pesquisa e, em seguida, trago a importância da pesquisa-ação, discutindo o percurso de conscientização dos alunos e o meu percurso de conscientização com relação à abordagem, e como esta se manifestava em minha prática.

Acredito, entretanto, que seja importante lembrar que a abordagem comunicativa orientada por uma linha reflexivo-crítico-temática (problematizadora) é, para mim, uma das tendências da grande e multifacetada abordagem comunicativa, definida por Almeida Filho (1993), na qual insere-se a proposta pedagógica freireana, localizada por Bizón (1994), o que já foi referido anteriormente.

E, antes de começar a discussão dos dados, convém ressaltar, que ao discutir sobre a pesquisa-ação, eu, pesquisadora, estarei analisando a minha prática como professora da língua-alvo. Volto a lembrar que, sempre, faço referência à “professora” ou à “professora-pesquisadora”, por considerar oportuno esse distanciamento para um olhar mais crítico a respeito do meu fazer, o que está de acordo com a perspectiva freireana sobre conscientização, mas, assim mesmo, sinto-me em uma posição difícil, uma vez que sou uma das partes envolvidas e posso incorrer no erro de auto-engano.

Ao observar essa dificuldade, relaciono-a com a mesma sentida por Fraga (op.cit., p.55-61) em seu estudo, onde a autora, também, afirma encontrar-se em uma situação difícil, isto é, a de pesquisadora e de sujeito de pesquisa e,



assim, ela faz alusão à concepção de Erickson (1984) que tem como premissa a participação do observador, quando este traz para o campo suas crenças e sua visão de mundo. Julgo importante essa premissa por acreditar no envolvimento do observador, entretanto, nesta pesquisa, não estarei discutindo minhas crenças nem minha visão de mundo, muito embora elas existam e façam parte da minha prática. Meu foco de pesquisa centrar-se-á na minha conscientização e nas possíveis mudanças detectadas na prática, ou melhor, na transformação ou na reinvenção do meu ensino, nas palavras de Freire, e penso que só posso mudar aquilo que conheço, ou do qual tenho consciência. E para que tenha consciência, é necessário que eu reflita, problematize, para que, então, possa reinventar.

Parto agora para a próxima seção, em que estarei discutindo os dados analisados no capítulo anterior.

4.1.1 A pergunta norteadora deste estudo

Dou início a esta discussão, seguindo os passos da análise dos dados, isto é, começando pela interação, continuando com a conscientização, para, finalmente, discutir o uso da língua-alvo ou da interlíngua e a importância da pesquisa-ação.

A primeira conclusão a que se chega a respeito dos dados analisados, é que a professora-pesquisadora parece adotar, em sala de aula, o estilo discursivo informal ou flexível, o que pode ser visto como uma característica da abordagem comunicativa que ela tenta implementar.

Nesta abordagem, é desejável que as interações construídas entre os participantes sejam menos assimétricas, por eles se verem com obrigações e direitos iguais quanto à determinação dos tópicos conversacionais e quanto à iniciativa nas tomadas e distribuição dos turnos (Vieira-Abrahão, 1997, p.187-8), além de levar em consideração o que os alunos falam, o que sugere que a



professora está tentando considerar o conhecimento dos alunos, uma premissa do tratamento freireano, a qual é sugerida por Wallerstein (op. cit., p.190-203), e anteriormente pela pedagogia freireana.

Além disso, com relação às estruturas de participação detectadas, os dados sugerem que a professora-pesquisadora e os alunos acabam determinando uma interação muito mais parecida a uma conversa cotidiana, pois a estrutura de participação que mais ocorre é a estrutura de tipo 1c, que é mais solidária e na qual tanto a professora como os alunos interagem entre si, alternando os papéis de falantes e de ouvintes primários, o que decorre da adoção de um estilo informal, embora também sucedam as estruturas de tipo 1a e 1b, que poderiam ser compreendidas como estruturas próprias de um contexto de aula mais formal.

No entanto, há de se considerar a maneira como a professora e os alunos atuam, não podendo, de forma alguma, analisar as estruturas de participação social, sem prestar atenção ao contexto em que elas ocorrem, pois na ausência deste, corre-se o risco de não compreender o que está acontecendo. Neste caso, a professora dificilmente nomeia algum aluno, podendo qualquer aluno candidatar-se para ser o falante primário. E quanto às demais estruturas de participação, na impossibilidade de serem transcritas, pode-se saber que essas privilegiavam trabalhos em grupos, como as estruturas de tipo 2 e 4, ou trabalhos individuais, como a estrutura de tipo 3.

No caso presente, conclui-se, então, que o estilo informal domina todas as configurações detectadas em sala de aula, amenizando o controle interacional, distribuindo melhor os papéis de ouvintes e de falantes, e diminuindo, talvez, a hierarquia desses papéis. O que demonstra, portanto, que houve a possibilidade de que tanto a professora-pesquisadora como os alunos se transformassem em questionadores.

Ao rever a literatura abordada para o desenvolvimento deste estudo, percebo que, com relação ao estilo discursivo detectado, este esteja



relacionado com a abordagem que a professora-pesquisadora tenta implementar. O controle exercido na sala de aula, referido por Rech (op. cit., p.36-8), neste caso, parece perfeito quando a professora dá liberdade de movimento e de conversa para seus alunos, não dominando todas as atividades de sala de aula.

Acredito que, talvez, a adoção desse estilo informal ou flexível ocorra pela opção da professora de exercer um controle menor nas interações de sala de aula, para que, assim, professora e alunos consigam atuar em uma sala de aula de língua estrangeira, buscando a implementação de um processo de ensino/aprendizagem orientado pela grande abordagem comunicativa, esta sugerida por Almeida Filho (1997, p.13-28), e de tendência crítico-temática, localizada por Bizón (op. cit., p.49-62), às quais já me referi.

Nesse tratamento, segundo Wallerstein (op. cit., p.195), professores e alunos se transformam em co-aprendizes, ou seja, um processo educacional de duas vias. Essa perspectiva, também, convida os alunos a acreditarem em seus conhecimentos sobre o mundo, para refletirem e atuarem nele para transformá-lo. Além disso, a autora sugere que na discussão sobre os temas, alunos e professores determinam uma interação mais igualitária, pois as preocupações dos alunos são introduzidas no planejamento das aulas, e isso, igualmente, se relaciona à educação problematizadora à qual Freire (1987, p.68) se refere, sugerindo que esta educação afirma a dialogicidade e se faz dialógica para superar a contradição educador-educandos.

Visto assim, é claro que é importante que exista um controle na sala de aula, como ainda é necessária a existência de estruturas de participação que caracterizem um contexto de sala de aula mais formal; todavia, há de se observar a maneira como a professora sinaliza aos alunos quais comportamentos serão aceitos, e qual o alinhamento que se produzirá, o que poderá levar a uma menor assimetria.

A sociolinguística interacional mostrou-se adequada para a análise dos



dados, justamente por considerar o contexto em que as interações ocorrem para atribuir seus significados, e ela está de acordo com a perspectiva freireana, porque o indivíduo é um ser histórico e, ao tomar consciência de sua historicidade, pode atuar em seu contexto, compreendendo o que está acontecendo, buscando as causas, não se satisfazendo com as aparências, características essas de uma consciência crítica (Freire, 1999, p.40-1).

Outro fator importante, e que também está relacionado com o tratamento freireano, é a importância que a sociolinguística interacional dá ao ouvinte na construção da interação, salientando que o interesse não deve, necessariamente, estar centrado no falante, podendo recair sobre o ouvinte, e em vista disso, conclui-se que na sala de aula problematizadora, o aluno inclui seus interesses e suas necessidades. Portanto, se este é o ouvinte em curso, nesta perspectiva, ele também é o falante em potencial, transformando-se, conseqüentemente, professores e alunos em co-aprendizes. Além disso, ao engajarem-se em um discurso com características conversacionais, estarão, do mesmo modo, engajando-se em um discurso propositado na sala de aula de língua estrangeira.

A segunda conclusão a que se chega por meio dos dados analisados, refere-se à conscientização dos alunos em relação às realidades que os cercam. Há indícios de que, por meio da problematização sobre os temas referentes à realidade dos alunos, promoveu-se um olhar mais crítico com relação a essa mesma realidade, pois os alunos passaram a compreendê-la melhor, buscando soluções aos problemas levantados.

Para Freire (1984, p.85-99), a contribuição a ser trazida por uma pedagogia crítica seria levar os alunos às experiências do debate e da análise dos problemas, e propiciar condições de verdadeira participação. Contudo, para participar, buscando uma transformação, é necessário o conhecimento, ou seja, é necessário compreender aquilo que se quer mudar, e este só se dá por meio da discussão sobre temas relevantes. É interessante observar, então,



que a discussão leva ao engajamento a uma interação propositada, além de levar ao uso da língua, e em uma sala de língua estrangeira, pode propiciar o uso desta.

Ao discutir sobre os temas relevantes para os aprendizes, pode-se perceber que a professora-pesquisadora leva para a sala de aula pedaços da realidade dos alunos, como se fosse uma devolução organizada e estruturada daqueles elementos que eles entregaram a ela de forma desestruturada, não fazendo uma doação ou imposição daquilo que ela acredita ser importante para a aprendizagem deles, mas partindo daquilo que é importante para eles (Freire, 1987, p.57-85).

O que se pretende, dessa maneira, é problematizar o pensamento-linguagem referente ao contexto social dos alunos, o nível de percepção deles sobre esse mesmo contexto, a visão de mundo deles, em que se encontram envolvidos os seus temas, tentando desmitificar a realidade, buscando transformá-la. Por conseguinte, acredito que categorias como A (Reflexão) e B (Diálogo) ocorram mais do que C (Ação), por ser difícil a busca de soluções, pois agir nem sempre é fácil, para isso é necessário conhecer e reconhecer o mundo, procurando profundidade na análise dos problemas, indagar-se sempre, o que é um desafio.

Desenvolveu-se, de uma certa maneira, um olhar mais crítico diante da realidade. Entretanto, como a realidade é mutável, outra característica de uma consciência crítica à qual Freire também se refere (1999, p.40-1), essa conscientização é um processo em um determinado momento, e continua sendo no momento seguinte, daí, conclui-se que ela nunca acaba.

No entanto, ressalto, novamente, que as ações fora do contexto de sala de aula não foram previstas nesta pesquisa, embora perceba-se o desenvolvimento de um olhar mais crítico, por parte dos alunos, diante da realidade, e este se manifeste nos posicionamentos deles na sala de aula.

A última conclusão a que se chega, é que a problematização é a



ferramenta que pode desenvolver a conscientização e que pode permitir o desenvolvimento progressivo do uso da língua-alvo, o que sugere Schlepppegrell & Bowman (1995, p.303-5) e Schlepppegrell (1997, p.12), e isso ocorre pelo fato de a problematização incluir temas que refletem as necessidades e os interesses dos alunos, sendo esses temas implementados por meio de tarefas problematizadoras.

O desenvolvimento progressivo da língua-alvo ocorreu pelo fato de os alunos estarem envolvidos em uma comunicação significativa para eles, o que quer dizer que os alunos interagiram em uma conversa que faz sentido, procurando discutir sobre o contexto em que vivem. Isso implica, então, um ensino/aprendizagem comprometido com o significado, no qual há negociação de sentidos sobre os fatos, as idéias e os valores que estão envolvidos no contexto sócio-histórico dos mesmos alunos, o que é compatível com um tratamento freireano, este último que a professora-pesquisadora tenta implementar nas aulas.

Ainda com relação ao uso da língua-alvo, há uma nítida evolução no desempenho dos alunos, que inicialmente usavam mais a língua materna, para depois passarem a usar a língua estrangeira ou a interlíngua, o que pode ser explicado pela convivência pacífica da professora com o uso da interlíngua em sala de aula, ajudando seus alunos a progredirem em direção à língua espanhola, sem inibi-los com uma correção acentuada, conforme sugerido por Ferreira (1995, p.40-7 e 1997, p.141-51).

4.1.2 A trajetória da professora-pesquisadora na construção de uma Abordagem Comunicativa na vertente reflexivo-crítico-temática (problematizadora)

A partir dessas conclusões, pode-se perceber que a professora-pesquisadora foi evoluindo na implementação de uma abordagem



comunicativa, para aos poucos conseguir desenvolver-se em uma linha reflexivo-crítico-temática (problematizadora). Convém ressaltar que isso pode ser observado com o projeto-piloto desenvolvido no primeiro momento, quando se verificaram as condições de implementação do mesmo, a confecção dos planejamentos, a reflexão desenvolvida por meio dos diários, das discussões tanto com a orientadora como com a coordenadora pedagógica do Centro de Estudos de Línguas, como ainda, das conversas com os alunos, dos diários dos alunos voluntários e das avaliações de curso realizadas por todos os alunos, e do envolvimento com a pós-graduação. Vale ratificar que todos esses processos fizeram com que ela conseguisse implementar este estudo de maneira mais coerente.

Não obstante, esse processo não foi um caminho fácil nem para a professora-pesquisadora, nem para os alunos, o que pode ser verificado no trecho que se segue de um diário de pesquisa da professora:

... Estou fazendo essas gravações em uma turma de iniciantes (1º estágio) e com a autorização dos próprios alunos, que também aceitaram ser sujeitos participantes de minha pesquisa, entretanto, senti que mesmo com as explicações que dei a respeito dessa pesquisa e sobre o que pretendo desenvolver, ainda assim, nestas aulas, eles ficaram muito incomodados com a presença do gravador na sala de aula. Na verdade, também fiquei incomodada, mas somente no princípio, depois tudo transcorreu naturalmente.

(Diário de PP, dia 22/05/99 - 1º momento)

Acredito ser natural essa dificuldade tanto da professora-pesquisadora como dos alunos com relação à presença do gravador, e a dificuldade de compreensão por parte dos alunos a respeito do que se pretendia fazer, porque essa foi a primeira aula do primeiro momento. Isso faz parte do próprio processo de conscientização, caracterizado por Freire (1980, p.25-40), em que, em um primeiro momento não existe uma consciência crítica, e sim, uma consciência espontânea na qual todos estão apenas vivenciando o momento. Portanto, percebo que esse primeiro momento refere-se à fase de experienciar, de vivenciar a realidade.



Ainda, a respeito dessa dificuldade, apresento outro trecho do mesmo diário em que a professora-pesquisadora demonstra a necessidade de mais leituras e de preparar melhor as aulas:

Tentarei para as próximas aulas, primeiro, fazer mais leituras sobre a Pedagogia Freireana e sua aplicação ao ensino de LE; segundo, preparar mais as aulas, levando em consideração o tempo de aula e o despertar da consciência crítica.

(Diário de PP, 22/05/99 - 1º momento)

Outra dificuldade estava na organização das propostas com o trabalho com o livro didático, porque mesmo havendo uma costura entre livro didático e temas para problematização, inicialmente, a professora ficava muito mais presa ao primeiro, embora este tivesse o enfoque por tarefas, o que auxiliou na implementação do projeto. No entanto, como ele não propunha a problematização, a professora tentava intercalar os temas para a problematização com as atividades dele, o que deixava as aulas confusas, e que pode ser evidenciado pelo excerto que se apresenta a seguir:

Excerto 4.1:

- (1)((Os grupos continuam a trabalhar e a professora continua passando por eles.
(2)Ainda pode-se ouvir muitos risos e vozes sobrepostas.))
(3)P — vamos a hacer un intervalo” los alumnos que ya han terminado pueden
(4)salir ah” solamente diez minutos vale”
(5)((Muitos saem, porém alguns alunos ficam para tirar algumas dúvidas e para
(6)terminar o roteiro turístico. A aluna G faz uma pergunta e a professora acaba
(7)indo à lousa para explicar.))
/.../
(8)((Todos saem para o intervalo. Os alunos voltam do intervalo e a professora
(9)está tentando passar-lhes o que irão fazer nesta aula.))
(10)P — bueno (+) por favor ah” qué nosotros vamos a hacer (+) ahora por
(11)favor por favor ahora nosotros vamos a hacer el siguiente ah” algunos
(12)ejercicios que hay en el libro y después vosotros vais a hacer la presentación
(13)de la ruta turística (+) vale”
(14)G — e o verbo gostar”

(Aulas do dia 22/05/99 - 1º momento)

Neste excerto, pode-se verificar que os alunos estavam trabalhando com a proposta de fazer o roteiro turístico, tema proposto para problematização. Logo depois do intervalo, a professora, às linhas 10-13, propõe trabalharem com o livro didático, todavia, eles ainda não haviam feito a problematização. Na mesma aula, depois de terminada as atividades com o livro didático, ela volta para o roteiro turístico, o que poderá ser observado no fragmento que se



segue:

Excerto 4.2:

(1)(A professora termina as atividades com o livro didático e volta a trabalhar
(2)com o roteiro turístico.))

(3)P — tenemos algunos minutos y vamos a dejar los próximos ejercicios para la

(4)próxima clase (+) ahora vamos a hacer las presentaciones vale” el primer

(5)grupo a presentarse” (+++) H”

(Aulas do dia 22/05/99 - 1º momento)

A professora poderia ter seguido um esquema de aula em que não precisasse saltar de uma atividade para outra dessa maneira, podendo inclusive, prejudicar o desenvolvimento das aulas, porém, no diário desse dia de aula, ela tenta se justificar:

... Depois de dez minutos de intervalo, voltamos e seguimos com as duas últimas aulas, nas quais comecei, primeiro, trabalhando com alguns exercícios propostos pelo livro, que eram relevantes por ver que estavam relacionados com a proposta de se fazer um roteiro, ...

(Diário PP, dia 22/05/99 - 1º momento)

A dificuldade sentida por parte dos alunos manifestava-se ou nas avaliações de curso, ou em conversas informais, ou na postura em sala de aula. Apresento a seguir algumas avaliações de curso do primeiro momento, nas quais algumas alunas demonstram não gostar muito da proposta deste estudo ou do livro didático adotado pelo Centro de Estudos de Línguas:

Eu não gosto do método de perguntar para os alunos o que querem aprender, eu prefiro que o professor passe a matéria que ele acha que é interessante e sirva para o nosso futuro.

(Avaliação da aluna DP, dia 19/06/99 - 1º momento)

Não gostei do livro, pois não tem diálogo, os exercícios são bons eu o compreendi. quanto a gramática, eu acho que deveria ser mais complexa com verbos, etc.

Também não gosto do método Paulo Frei, prefiro o tradicional.

(Avaliação da aluna MJ, dia 19/06/99 - 1º momento)

É interessante observar que nem todos os alunos pensam como as alunas DP e MJ, mesmo no primeiro momento de coleta de dados, o que pode ser verificado no trecho de duas avaliações de curso:

Eu gostei de participar das aulas porque é o momento que eu tenho para aprender e tirar minhas dúvidas.

(Avaliação da aluna DM, dia 19/06/99 - 1º momento)



Este semestre aprendi coisas muito interessantes. Tudo que a Carla ensinou-nos ela pedia nossa opinião antes. Assim faz com que tudo se torne interessante. Os exercícios exigiam bastante o uso da língua espanhola. Embora a maioria use mais a escrita que a fala. Mas foram exigidas. Fazendo o curso conseguimos aprender a criticar mais sobre certos assuntos, culturas, costumes. Tudo de uma maneira gostosa e interessante.

(Avaliação da aluna CA, dia 19/06/99 - 1º momento)

Com todas essas avaliações, pode-se perceber que nem todos os alunos compreendiam a proposta no primeiro momento deste estudo. O que se verifica nos momentos seguintes é que houve uma conscientização gradativa não só da professora-pesquisadora como também dos alunos com relação ao projeto de pesquisa, o que se relaciona com o que já foi explicitado anteriormente, ou seja, que o primeiro momento corresponde à fase de experienciar o tratamento freireano. Isso pode ser constatado nas avaliações de curso de alguns alunos e nos diários de pesquisa da professora:

Este semestre aprendemos muitas coisas, discutimos sobre vários temas interessantes, foi muito bom porque nos mesmos optamos por estes temas no final do último semestre.

As aulas foram muito boas, escrevemos e falamos muito em espanhol, espero que a turma continue assim. Todos participando da aula, falando, perguntando, dando suas opiniões e assim por diante.

É bom estudar assim, pois além de aprender a língua espanhola aprendemos a olhar o mundo de uma maneira diferente.

(Avaliação da aluna CA, dia 11/12/99 - 2º momento)

Os debates em sala de aula foram ótimos, pois falamos o que pensamos e escutamos o que os outros pensam e assim as aulas se tornam legais, não fica uma rotina de professor, livro e aluno. Com os debates vimos a verdadeira sociedade em que vivemos.

(Avaliação da aluna GT, dia 24/06/00 - 3º momento)

Os conteúdos trabalhados nos levam a olhar mais criticamente para a realidade, porque se trata exatamente dela.

(Avaliação da aluna KF, dia 02/12/00 - 3º momento)

No final, depois da entrevista, acabei por me sentir mais satisfeita e confiante com o Projeto. Os alunos também, por sua vez, estão se tornando mais conscientes com relação ao trabalho que estou desenvolvendo com eles, o que está de acordo com a perspectiva freireana sobre conscientização.

(Diário de PP, dia 25/06/99 - 2º momento)

Acredito que esteja conseguindo implementar mais e mais a proposta, parece-me que além de estar mais confiante, os novos alunos também o estão, e isso tem ajudado na implementação do projeto. Aquela insegurança detectada no semestre passado, posso relacioná-la com o que Freire (2000, p.46-8) sugere, da necessidade de conviver com as diferenças e saber respeitá-las, não impor as



idéias, mas tentar convencer os alunos. Penso que ocorreu exatamente isso.
(Diário de PP, dia 12/08/00 - 3º momento)

Esse processo de conscientização por parte dos alunos e da professora, também, foi repercutindo nas aulas, na forma de organização, procurando não mais intercalar as atividades do livro didático com as tarefas problematizadoras, separando-as; ou transformando algumas atividades do livro didático em tarefas problematizadoras, aproveitando melhor o próprio livro didático nas aulas de língua estrangeira. No entanto, isso só foi possível, com a compreensão, cada vez maior, da própria abordagem comunicativa que ela procurava implementar, o que ocorreu pelo processo de reflexão proporcionado pelas atividades da pós-graduação, pois uma condição para que o professor consiga promover uma educação como prática da liberdade, está na capacidade de agir e de refletir, segundo Freire (1999, p.16-21). Essa capacidade de reflexão pode ser verificada com um trecho do diário da professora-pesquisadora, além de excertos das aulas, todos referentes ao segundo momento, em que apresento a organização das aulas:

As aulas foram novamente preparadas seguindo as fases para uma aula de LE (Almeida Filho, 1993, p.29-31). Na fase de aquecimento, foi feita a correção da tarefa que havia sido passada. Durante essa fase, são vistos muitos exercícios de fixação de estruturas, e tenho deixado que os alunos os façam em casa, assim, se houver dúvidas, estas são esclarecidas no momento em que é feita a correção. Acredito que esse é o melhor momento para as explicações gramaticais, porque a necessidade da explicação parte dos próprios alunos, ... Também, tenho percebido que, dessa maneira, a organização das aulas está melhor do que o semestre passado. Quando a tarefa da proposta não se refere ao LD (como esta), procuro trabalhar com LD antes ou depois de implementada essa tarefa.

(Diário de PP, dia 18/09/99 - 2º momento)

Excerto 4.3:

*(1)((Este é o final da terceira aula, a professora propõe o tema das drogas com o
(2)texto: "Por una cultura positiva de la droga". Até então, foi feita a correção de
(3)exercícios propostos no LD.))*

(Aulas do dia 18/09/99 - 2º momento)

Excerto 4.4:

*(1)((Está começando a segunda aula. Na primeira, foram corrigidos alguns
(2)exercícios do LD e algumas explicações gramaticais foram dadas.))*

(Aulas do dia 25/09/99 - 2º momento)



Nos excertos acima, pode-se verificar a organização das aulas, excertos 4.3 e 4.4, e no trecho do diário, pode-se observar o processo de reflexão desenvolvido pelo uso dos diários de pesquisa, que capacitou a professora-pesquisadora a desenvolver sua reflexão por meio do distanciamento das aulas, revendo-as com as gravações, refletindo sobre o que estava acontecendo e propondo novas ações, o que está de acordo com o ciclo de atividades para o processo reflexivo sugerido por Bartlett (op. cit., p.208).

Além da preocupação com a organização das aulas, da mesma forma, a professora se preocupava com a questão dos temas, pois, em algumas aulas, alguns deles não puderam ser trabalhados, ou quando foram, não se desenvolveram tão bem, por não promoverem uma participação tão ativa por parte dos alunos. Isso pode ser explicado pelo fato de eles não terem se mostrado tão problematizadores, ou pela proposta ter sido mal colocada, causando uma incompreensão. O fato é que, mesmo sendo os temas escolhidos pelos alunos, nem sempre eles puderam ser desenvolvidos, trazendo a necessidade de retomada dos planejamentos. Essa preocupação é demonstrada no diário da professora-pesquisadora:

... Acredito também que o tema gerou essa participação ativa na sala de aula, pois embora todos tenham sido escolhidos pelos alunos, às vezes, alguns deles não eram tão problematizadores. Os alunos gostam de discutir temas que estejam relacionados com a vida deles, e os melhores temas, parece-me que são aqueles que geram muita polêmica.

(Diário de PP, dia 19/08/00 - 3º momento)

A conscientização, com relação à abordagem que ela tenta implementar, também, pode ser observada na maneira como ela é proposta pela professora-pesquisadora. Nos primeiro e segundo momentos, normalmente a professora é quem propunha os temas para debate; já no terceiro, os alunos passaram a propor os temas, embora a professora pudesse inserir algum, na medida da necessidade. Nos excertos que se seguem isso poderá ser verificado:

Excerto 4.5:

(1)((Os alunos formam os grupos e começam a conversar. A professora vai passando pelos grupos. É impossível saber o que cada grupo está discutindo,



- (3)mas pode-se perceber que a maioria só fala sobre o tema no momento em que
 (4)a professora está com eles. Há muita sobreposição de vozes.))
 (5)P — bueno ahora ah (+) vamos a volver ah por favor (+++) voy a escribir en
 (6)la pizarra algunas cuestiones y vosotros vais a (+) hablar sobre ellas en los
 (7)grupos mismo, no quiero que intentéis contestar a ellas ah (+) pero (+)
 (8)reflexionar sobre ellas vale” y discutir en los grupos
 (Aulas do dia 05/06/99 - 1º momento)

Excerto 4.6:

- (1)((Os alunos começam a formar grupos e a conversar sobre a leitura. Enquanto
 (2)isso, a professora escreve os temas na lousa.))
 (3)P — vosotros tenéis AQUÍ (incompreensível) preguntas o temas
 (4)(incompreensível) qué es ser libre” (++)
 (5)Z — (es importante escribir)
 (6)P — no, vosotros vais a hablar entre vosotros, ah’ si creéis que es importante
 (7)escribir algo (+) muy bien’ bueno” (+) qué es ser libre” (++) necesida
 (8)biológica (+) y psicológica (+) y (++) eso, y psicológica (+) de la droga’ (++)
 (9)ah’ y la socieda (+) frente a la droga y al drogao (++) bien” vosotros (+)
 (10)queréis (++) darme: (+) sugerir algun tema” alguna cosa que sea importante
 (11)hablar” (++) entonces si queréis (+) podéis decir que (incompreensível) ah”
 (12)Z — (incompreensível) es interesante,
 (13)Z — interesante”
 (Aulas do dia 18/09/99 - 2º momento)

Excerto 4.7:

- (1)((A professora escreve algumas perguntas na lousa e depois observa os
 (2)alunos, que estão muito concentrados na leitura.))
 (3)P — habéis terminado de leer”
 (4)Z — sí
 (5)P — bueno’ entonces la primera cosa que nosotros vamos a hacer (+)
 (6)nosotros tenemos aquí algunas preguntas ah” vosotros podéis contestarlas
 (7)(++) en los grupos (+) los grupos van ahora a hablar Y a contestar a esas
 (8)preguntas y yo voy a pasar voy a mirar voy a hablar con vosotros vale”
 (9)después cada grupo tendrá que (+) como una tarea, hasta el final de la clase
 (10)(+) presentarme un tema o un punto que a vosotros sea (+) ahn que a
 (11)vosotros (++) bueno que sea algo importante para hablar cada grupo
 (12)tendrá que darme un tema (+) /..J
 (Aulas do dia 12/08/00 - 3º momento)

Pode-se perceber a evolução com relação à maneira como a professora propõe os temas, o que no primeiro momento, excerto 4.5, partia somente dela, linhas 5-8; no segundo momento, excerto 4.6, ainda que ela faça a proposta, pede aos alunos que igualmente o façam, linhas 6-11; e no terceiro momento, excerto 4.7, a professora propõe que eles façam a proposta do que terão de debater, linhas 5-12, havendo, desse modo, um envolvimento maior por parte dos alunos, que além de terem proposto os temas geradores, ainda terão de



propor os temas para o debate, valorizando, portanto, o conhecimento de mundo dos aprendizes.

Acredito que essas transformações ocorreram por meio da reflexão, é claro, dando a professora-pesquisadora a capacidade de sair de seu contexto, para distanciar-se dele, para admirá-lo e objetivando-o, transformá-lo, e saber-se transformada pela sua criação, o que está de acordo com a pedagogia freireana, além de, também, mostrar que a reflexão é um processo contínuo, como sugere Wallace (1991, p.48-57), levando-a, assim, a implementar a proposta deste estudo seguindo um caminho coerente.

Dessa forma também, o ato de reflexão-ação de Freire (1980, p.26) e os termos reflexão-na-ação e reflexão sobre a ação ou sobre a reflexão-na-ação de Schön (1983, p.53-69), relacionam-se entre si, podendo-se conceber todo o processo reflexivo do professor sobre a sua prática como um olhar mais crítico frente ao seu fazer.

Essa transformação, do mesmo modo, pode ser associada à pesquisa-ação, quando sua orientação tem objetivos de transformação, o que é sugerido por Thiollent (1986), além de Bogdan & Biklen (1998) e Thorne & Quiang (1996), sendo que os últimos pesquisadores fazem referência ao objetivo de transformação da pesquisa-ação no sentido de ter mais consciência do processo de ensino/aprendizagem, o que relaciono com a pedagogia freireana, que permite que tanto professor quanto aluno tenham uma maior compreensão da realidade para poderem atuar nela, tentando modificá-la.

Ao referir-me a uma prática diferenciada, ou seja, àquela prática promovida pelo professor-pesquisador em sua sala de aula, norteadas pelos princípios da pesquisa-ação e que busca implementar a abordagem comunicativa com um tratamento freireano, penso, justamente, no caráter transformador da pesquisa-ação, como um caminho para que se possa refletir sobre a prática, dando a oportunidade de se fazer e de se refazer o ensino,



perspectiva esta de Schleppegrell (op. cit.), que encoraja os professores a promoverem, nas suas salas de aula, a pesquisa-ação, porque a problematização força os professores a se olharem, e acredito que, nesse ponto, associam-se pesquisa-ação e a pedagogia freireana, por buscarem um olhar mais crítico frente à realidade, realidade essa que se refere, também, à sala de aula.

Portanto, dentro dessa concepção, a transformação não é só uma questão de métodos e de técnicas, o que é sugerido por Freire (2000a). A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a realidade, em que o conhecimento não deve ser, apenas, doado aos alunos, e a realidade não deve ser vista como estática ou imutável. Na verdade, o conhecimento pode ser construído com os alunos, e a realidade pode ser percebida como um processo que exige o pensar crítico, pensar esse que se integra com essa mesma realidade, não tentando sobrepor-se e nem acomodar-se a ela.

Acredito que esse tenha sido meu percurso de conscientização sobre a minha prática, sendo que a pesquisa-ação foi fundamental nesse processo de conscientização, por me dar a possibilidade de me olhar por meio de um distanciamento, procurando uma visão crítica daquilo que faço e tentando, conseqüentemente, transformá-lo.

Neste capítulo, apresentei a discussão dos dados analisados no capítulo anterior, respondendo com isso a pergunta norteadora desta pesquisa, dando enfoque à conscientização, à reflexão e à pesquisa-ação.

No próximo capítulo, apresento a conclusão deste estudo e os encaminhamentos para uma prática diferenciada.



Capítulo 5:

Conclusões e Encaminhamentos



5.1 Conclusões

Neste estudo, tentou-se verificar como se dá o uso da língua-alvo em uma sala de aula de língua estrangeira por meio da problematização. Constatou-se que a problematização é a ferramenta que pode desenvolver, por meio da interação entre os participantes, no caso entre professora-pesquisadora e alunos, a conscientização e o uso da língua espanhola, beneficiadas, é claro, pelo uso de tarefas que incluíam os temas referentes à realidade dos alunos.

Entretanto, a implementação de um tratamento freireano ocorreu principalmente pela busca do desenvolvimento da conscientização, tanto por parte dos alunos como da professora-pesquisadora, que estavam inseridos neste estudo. Quando me refiro a essa conscientização, quero dizer o desenvolvimento de um olhar mais crítico com relação, também, à própria pedagogia freireana, sem o qual, acredito que não haveria possibilidade de implementação do projeto.

Freire (1984) sugere que para promover uma educação para a responsabilidade social e política é necessário mudar algumas atitudes, ou seja, substituir antigos hábitos de passividade por novos hábitos de participação, e para isso é indispensável que o educador seja capaz de agir e de refletir, engajando-se à realidade, comprometendo-se com ela. Em uma educação assim, o educador não faria mais depósitos, existenciaría a comunicação, problematizando os homens e as suas relações com o mundo.

Desse modo, a educação, que pertence à prática social da sociedade, não deve ser neutra, ela deve ser política, e pode estar a serviço da decisão, da transformação, ou seja, da capacidade do ser humano de avaliar, de comparar, de escolher, de decidir e de intervir no mundo.

Os alunos, em uma pedagogia freireana, são convidados a acreditar em seus conhecimentos sobre o mundo, sentindo-se, então, importantes dentro



do processo de ensino/aprendizagem, percebendo que as suas preocupações estão inseridas nos planejamentos das aulas, e isso pode determinar uma interação mais igualitária, o que é sugerido por Wallerstein (1983), além de, por meio da problematização das suas preocupações, poder promover um desenvolvimento lingüístico, de acordo com Schleppegrell (1997), e um pensamento crítico, de acordo novamente com Wallerstein (op. cit.).

O desenvolvimento deste estudo permitiu-me um olhar mais crítico com relação a minha prática, o que me deu a oportunidade de tentar reinventar o meu ensino, promovendo alterações, é claro, levando-me a dialogar mais com os alunos, considerando muito mais seus interesses e suas necessidades, desvencilhando-me aos poucos do livro didático, fazendo-me vê-lo com um outro olhar. Todo esse processo, no qual estive imersa durante os dois últimos anos, promoveu, e, esse trabalho permite que eu o diga, um crescimento profissional, no sentido de que hoje tenho mais consciência de meu compromisso histórico-social, o de assumir o meu papel de professora que faz e refaz o processo de ensino/aprendizagem, por vê-lo inacabado e por estar sempre em busca de muito mais, segundo Freire (1980, p.81): ... *O caráter inacabado dos homens e o caráter evolutivo da realidade exigem que a educação seja uma atividade contínua. A educação deste modo, é continuamente refeita pela práxis. Para ser, deve chegar a ser.*

Portanto, a conscientização é um processo para a humanização, para a desmitificação, é o desenvolvimento de um olhar mais crítico da realidade, que a revela para conhecê-la e conhecer os mitos que enganam e ajudam a manter o *status quo*. Por isso, a necessidade de conscientizar-se sobre a realidade, para possibilitar uma postura crítica diante do mundo, buscando a sua transformação. O papel principal daqueles que se encontram comprometidos em uma educação para a conscientização, segundo Freire (1980), não é somente falar sobre como construir a idéia libertadora, mas convidar os alunos a captar com seu espírito a verdade de sua realidade.



Em um país como este, em que não há grandes investimentos na área de educação, em que atitudes arbitrárias são tomadas, justamente, por aqueles que estão em seus cargos para preservar o direito dos cidadãos por uma educação mais igualitária, esta pedagogia pode transformar professores e alunos em cidadãos mais críticos, mais comprometidos com a realidade, não aceitando, então, a permanência de estruturas injustas, mas procurando a transformação dessa mesma realidade.

É claro que esse comprometimento com a transformação é um processo que não ocorre de um momento para o outro. No entanto, acredito no poder transformador da pedagogia freireana, ao perceber que o uso da língua-alvo foi crescendo de um semestre para o outro e ao observar o engajamento dos alunos durante as aulas.

Essa modificação, na atuação dos alunos na sala de aula, já pode ser vista como uma ação, pequena, porém importante, pois propiciou uma transformação nas relações entre professora e alunos. Portanto, acredito que dessa pequena ação, restrita à sala de aula, novos cidadãos puderam emergir, comprometidos, cada vez mais, com o seu contexto histórico-social.

É importante reiterar que esta pesquisa pôde ser implementada pela liberdade que encontrei na minha atuação em sala de aula, tendo uma coordenadora pedagógica que confiou em minha proposta, apoiando-me durante a fase de implementação. E, principalmente, acredito na necessidade de continuar trilhando esse caminho, tentando refazer o meu processo de ensino/aprendizagem sempre que preciso.

5.2 Encaminhamentos para a prática

A concepção de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras deste estudo, gera a criatividade e o engajamento em um discurso que faz sentido para os alunos, implica diálogo constante entre professores e alunos, e que



pode vir a ser uma alternativa de um novo caminho para a concepção de ensino/aprendizagem predominante.

Contudo, para isso, o professor tem de estar disposto a fazer e refazer o seu ensino, transformando-se em um ser da práxis, sendo capaz de refletir sobre a sua prática, para reinventá-la, e saber-se transformado por ela, e ter consciência, também, de que a reflexão é um processo em um determinado momento e que continuará sendo no momento seguinte.

Assim, a pesquisa-ação é um meio de desenvolver a reflexão e levar ao crescimento profissional, por ser um tipo de pesquisa que investiga a sala de aula, fazendo com que o professor esteja envolvido na investigação de sua própria prática e, igualmente, com a produção de conhecimento, libertando o profissional da eterna dependência com relação aos procedimentos determinados pelo livro didático ou aos “treinamentos” que recebe, (Moita Lopes & Freire, 1998).

Dessa maneira, a implementação da abordagem comunicativa na vertente reflexivo-crítico-temática (problematizadora), e da pesquisa-ação podem construir uma prática diferenciada na sala de aula de língua estrangeira, permitindo o desenvolvimento profissional por meio da reflexão do professor envolvido em projetos de formação continuada, ou em programas de pós-graduação.

Porém, este é um processo que nem sempre é fácil de ser percorrido. Como todo processo que implica mudanças, é necessário que o professor saiba conviver com as diferenças encontradas nas salas de aula e fora delas, em seu contexto escolar, e saiba, principalmente, respeitá-las, não tentando impor as suas idéias, mas tentando, na medida do possível, convencer, substituindo explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade.

É claro que este estudo não pretende ser completo e acabado, pois, de acordo com a própria perspectiva freireana, isso seria impossível. Dessa forma, embasada em algumas questões que surgiram durante a análise e a discussão



dos dados, vejo implicações para o desenvolvimento de outros projetos, tais como, a autonomia que a pedagogia freireana pode proporcionar aos alunos de língua estrangeira, relacionando-se com o novo papel que professores e alunos devem assumir nesta concepção de ensino; como uma pedagogia freireana poderia ser implementada em contextos de escolas de ensinos fundamental e médio e até mesmo na universidade, trazendo então, uma alternativa para o processo de ensino/aprendizagem predominante nas escolas e a oportunidade de formar professores com uma nova perspectiva nas universidades.

Em última análise, considero que o mais importante desta pesquisa está em apresentar um outro olhar para o processo de ensino/aprendizagem, como uma alternativa para professores de línguas estrangeiras que queiram trabalhar, considerando seus alunos como sujeitos, e não meros objetos, ensinando e aprendendo com eles, percebendo a realidade como um processo, construindo, assim, uma educação como prática da liberdade. E o principal, é que o confronto de alternativas pode levar a transformações, tão necessárias ao sistema educacional, porque com as alternativas, pode-se refletir sobre elas e agir, buscando respostas ao desafio de ensinar/aprender, e essas respostas já são as ações dos sujeitos (professores e alunos) para transformar a realidade educacional na qual estão inseridos.



Glossário de Termos

Glossário de Termos

concepção bancária de educação - opõe-se à concepção problematizadora / dialógica / libertadora. Este termo se refere ao educador que, ao falar da realidade para seus educandos, conduz estes à memorização mecânica do conteúdo narrado. A única ação que se oferece para os educandos, nesta concepção, é a de receberem os depósitos e guardá-los ou arquivá-los.

conscientização - é uma compreensão crítica da realidade desmitificada, ou seja, é o desenvolvimento de um olhar mais crítico com relação ao contexto histórico-social em que estão inseridos os homens.

educação criticizadora - equivalente à educação problematizadora / dialógica / libertadora. Termo que se refere a uma educação que leve os alunos às experiências do debate e da análise dos problemas, além de propiciar condições de verdadeira participação.

ensino problematizador / dialógico / libertador - equivalente à educação problematizadora / dialógica / libertadora.

problematizar - é analisar criticamente a realidade problemática por meio de discussões sobre os problemas dessa mesma realidade, procurando soluções para os mesmos.

ser da práxis - refere-se às capacidades de atuar e de transformar a realidade, as quais estão associadas à capacidade de refletir, que fazem do educador e dos educandos seres da práxis.

temas geradores - seriam os elementos que os alunos entregam ao professor de forma desestruturada, que são pedaços da realidade, ou seja, os temas referentes à realidade dos alunos. Esses temas são geradores, porque contêm em si a possibilidade de se desdobrarem em outros temas que provocam novas tarefas a serem realizadas.



Referências Bibliográficas

ALMEIDA, C. M. J. P. O planejamento do currículo de Matemática e a formação do professor: desafios e perspectivas. In: *Revista de Educação Matemática*, vol. 1, no. 1, p. 1-10, 1998.

ALMEIDA, C. M. J. P. O planejamento curricular de Matemática no Brasil. In: *Revista de Educação Matemática*, vol. 1, no. 1, p. 11-20, 1998.

ALMEIDA, C. M. J. P. O planejamento curricular de Matemática no Brasil: a formação do professor. In: *Revista de Educação Matemática*, vol. 1, no. 1, p. 21-30, 1998.

ALMEIDA, C. M. J. P. O planejamento curricular de Matemática no Brasil: a formação do professor. In: *Revista de Educação Matemática*, vol. 1, no. 1, p. 31-40, 1998.

ALMEIDA, C. M. J. P. O planejamento curricular de Matemática no Brasil: a formação do professor. In: *Revista de Educação Matemática*, vol. 1, no. 1, p. 41-50, 1998.

ALMEIDA, C. M. J. P. O planejamento curricular de Matemática no Brasil: a formação do professor. In: *Revista de Educação Matemática*, vol. 1, no. 1, p. 51-60, 1998.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, C. M. J. P. O planejamento curricular de Matemática no Brasil: a formação do professor. In: *Revista de Educação Matemática*, vol. 1, no. 1, p. 61-70, 1998.

ALMEIDA, C. M. J. P. O planejamento curricular de Matemática no Brasil: a formação do professor. In: *Revista de Educação Matemática*, vol. 1, no. 1, p. 71-80, 1998.

ALMEIDA, C. M. J. P. O planejamento curricular de Matemática no Brasil: a formação do professor. In: *Revista de Educação Matemática*, vol. 1, no. 1, p. 81-90, 1998.

ALMEIDA, C. M. J. P. O planejamento curricular de Matemática no Brasil: a formação do professor. In: *Revista de Educação Matemática*, vol. 1, no. 1, p. 91-100, 1998.

ALMEIDA, C. M. J. P. O planejamento curricular de Matemática no Brasil: a formação do professor. In: *Revista de Educação Matemática*, vol. 1, no. 1, p. 101-110, 1998.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O planejamento de um curso de línguas: a harmonia do material insumo com os processos de aprender e ensinar.** Mimeo.

ALMEIDA FILHO, J. P. C. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas: Pontes, 1993.

ALMEIDA FILHO, J. P. C. (org.). **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira.** Campinas: Pontes, 1997.

ALMEIDA FILHO, J. P. C. (org.) **O professor de língua estrangeira em formação.** Campinas: Pontes, 1999.

ALMEIDA FILHO, J. P. C.; BARBIRATO, R. C. Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, v.36, p.23-42, 2000.

BAGHIN, D. C. M., et. al. Difratação do movimento comunicativo em sua diversas tendências contemporâneas. In: BIZÓN, A. C. C. **Características da interação em contexto de ensino regular e em contexto de ensino interdisciplinar de português - língua estrangeira: um estudo comparativo.** 1994. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BAGHIN, D. C. M.; ALVARENGA, M. B. A auto-observação do professor de língua estrangeira: instrumento para reflexão e mudanças. In: **Aplience: Ensino e Pesquisa** 1, 1997, p.53-8.

BARTLETT, L. Teacher development through reflective teaching. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (eds.). **Second language teacher education.** New York: Cambridge University Press, 1990, p.202-14.

BIZÓN, A. C. C. **Características da interação em contexto de ensino regular e em contexto de ensino interdisciplinar de português - língua estrangeira: um estudo comparativo.** 1994. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BLATYTA, D. F. **Estudo da relação dialógica entre a conscientização teórica e o habitus didático de uma professora num percurso de mudança da sua abordagem de ensinar.** 1995. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods.** Allyn & Bacon, 1998.



BURNS, A. **Collaborative action research for english language teachers**. New York: Cambridge University Press, 1999.

BUSQUETS, L.; BONZI, L. **Curso de conversación y redacción**. Madrid: SGEL, 1983.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, v.1,1, p.01-47, 1980.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: LLOBERA, M. E. et. al. **Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: edelsa, 1995, p.63-81.

CAVALCANTI, M. C; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, v.17, p.133-44, 1991.

CLARK, J. L. **Curriculum renewal in school foreign language**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

COHEN, A. Metodologia de pesquisa em lingüística aplicada: mudanças e perspectivas. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, v.13, p.1-13, 1989.

CONSOLO, D. A. Revendo a oralidade no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. **Revistas de Estudos Universitários**. Uniso, v.26, n.1, p.59-68, 2001.

CONSTANTINO, R. Turning the tide on the dehumanization of language teaching. **TESOL Journal**. v.7(2), p.22-5, 1997.

COOK, T. D.; REICHARDT, H. A. **Qualitative and quantitative methods in evaluation research**. London: Sage, 1979.

DETTONI, R. V. **Interação em sala de aula: as crenças e as práticas do professor**. 1995. Dissertação (Dissertação de Mestrado) - Departamento de Lingüística, Línguas Clássica e Vernácula, Universidade de Brasília, Brasília.

ELLIS, R. **Second language acquisition research an language teaching**. Oxford: CUP, 1997, p.209-18.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITROCK, M. C. **Handbook of research on teaching**. New York: Simon & Shuster and Prentice Hall International, 1986.

ERICKSON, F. Ethnografic microanalysis of interaction. Philadelphia. (mimeo). 1991.

ERICKSON, F. Advantages and disanvantages of qualitative research design



on foreign language research. In: FREED, B. (org.). **Foreign language acquisition research**. 1991, p.338-53.

ERICKSON, F.; SHULTZ, J. "O quando" de um contexto: questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (org). **Sociolingüística interacional**. Porto Alegre: AGE, 1998.

FRAGA, M. C. S. **O lugar das instruções do livro didático na interação em aula de língua estrangeira**. 1999. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Unversidade Estadual de Campinas, Campinas.

FERNÁNDEZ, S. **Interlengua y análisis de errores: en el aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: edelsa, 1997.

FERREIRA, I. A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la? In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. Campinas: Pontes, 1995, p.39-48.

FERREIRA, I. Interface Português/Espanhol. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997, 141-51.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e Silva. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**. Tradução de Adriana Lopez. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Editora da UNESP, 2000, 1ª reimpressão.

GADOTTI, M. **Cruzando fronteiras: teoria, método e experiências freireanas**. Disponível em: <www.paulofreire.org.br>. Acesso em: 2000.

GARGALLO, I. S. **Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva**. Madrid: Editorial Síntesis, 1993.

GATTOLIN, S. R. B. O. **O ensino de vocabulário em língua estrangeira: uma proposta para sua sistematização**. 1998. Dissertação (Mestrado em



Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GINARTE AGRA, M. C. **Tarefas problematizadoras e a construção do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.** 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GIOVANNINI, A., et. al. **Profesor en acción: el proceso de aprendizaje.** Madrid: edelsa, 1999.

GOFFMAN, E. Footing. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (org). **Sociolingüística interacional.** Porto Alegre: AGE, 1998.

GUMPERZ, J. J. **Discourse strategies.** New York: Cambridge University Press. 1992.

HONES, D. F. U. S. Justice? Critical pedagogy and the case of mumia Abu-Jamal. **TESOL Journal**, v. 8(4), 27-33, 1999.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas.** São Paulo: Perspectiva, 1978.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação.** São Paulo: Ática, 1986.

MARTÍN PERIS, E.; SANS BAULENAS, N. **Gente 1.** Barcelona: Difusión, 1997.

MARTÍN PERIS, E.; SANS BAULENAS, N. **Gente 2.** Barcelona: Difusión, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira.** Brasília, 1997.

MOITA LOPES, L. P.; FREIRE, A. M. F. Looking back into an action-research project: teaching/learning to reflect on the language classroom. **the ESP**, v.19, n.2, p.145-67, 1998.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p.15-33.

NUNAN, D. Action Research in the language classroom. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (eds). **Second language teacher education.** New York: Cambridge University Press, 1990, p.62-81.

NUNAN, D. **El diseño de tareas para la clase comunicativa.** Tradução de María González Davies, New York: Cambridge University Press, 1996.

ORTALE, F. L. **O caráter perguntador do professor de língua estrangeira**



e a construção de identidades sociais em contexto de interação diádica característica de aulas particulares. 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PÉREZ GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor — a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p.93-114.

PHILIPS, S. U. Participant structures and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom. In: CADZEN C. B.; JOHN, V. P.; HYMES, D. **Functions of language in the classroom**. New York: Teachers College Press, 1972.

PHILIPS, S. U. Algumas fontes de variabilidade cultural na ordenação da fala. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (org). **Sociolinguística interacional**. Porto Alegre: AGE, 1998.

RAJAGOPALAN, K. Linguística Aplicada: as perspectivas para uma pedagogia crítica. **Intercâmbio**, São Paulo. v.X, p.149-58, 2001.

RECH, M. D. **O conflito de expectativas na interação em sala de aula**. 1992. Dissertação (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. **Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas**. Tradução de Juan Jesús Zaro. New York: Cambridge University Press, 1998.

SELINKER, L. **Rediscovering interlanguage**. New York: Longman.

SILVERMAN, D. Six rules of qualitative research. In: SILVERMAN, D. **Interpreting qualitative data**. London: SAGE, 1993.

SILVERMAN, D. **Doing qualitative research: a practical handbook**. London: Sage, 2000.

SCHLEPPEGRELL, M.; BOWMAN, B. Problem-posing: a tool for curriculum renewal. **ELT Journal**, v.49/4, p.297-307, 1995.

SCHLEPPEGRELL, M. Problem-posing in teacher education. **TESOL Journal**, 6(3), p.8-12, 1997.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. Basic Books, 1983.

SHULTZ, J.; FLORIO, S.; ERICKSON, F. Where's the floor? Aspects of cultural organization of relationships in communication at home and in school. In: GILMORE & GLATTHORN (eds). **Children in and out of school**. p.88-123.



TANNEN, D.; WALLAT, C. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um exame/consulta médica. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (org). **Sociolingüística interacional**. Porto Alegre: AGE, 1998.

TÍLIO, M. L. G. **As reações do professor às intervenções dos alunos em um ensino interdisciplinar de língua estrangeira**. 1995. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

THORNE, C.; QUIANG, W. Action research in language teacher education. **ELTJournal**, 50/3, p.254-62, 1996.

TONON, L. A. K. **Um olhar sobre a observação na sala de aula: por um ensino reflexivo**. 1996. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

VÁZQUEZ, G. **¿Errores? ¿Sin falta!** Madrid: edelsa, 1999.

VÁZQUEZ, G. **La destreza oral**. Madrid: edelsa, 2000.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Um estudo da interação aluno-aluno em atividades em pares ou em grupos na aula de língua estrangeira**. 1992. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática de sala de aula**. 1996. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Ensino de língua estrangeira: estilos discursivos e estruturas de participação na construção de uma prática renovada. **Alfa**, 41, p.187-210, 1997.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Tentativas de reconstrução de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. In : ALMEIDA FILHO, J. P. C. (org.) **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.

WALLACE, M. **Training foreign language teachers**. New York: Cambridge University Press, 1991.

WALLACE, M. Structure reflection: the role of the professional project in training ESL teachers. In: FREEMAN, D.; RICHARDS, J. C. **Teacher learning in language teaching**. New York: Cambridge University Press, 1996.



WALLACE, M. **Action research for language teachers.** New York: Cambridge University Press, 1998.

WALLERSTEIN, N. The teaching approach of Paulo Freire. In: OLLER, J. W. & RICHARD-AMATO, P. A. (eds). **Methods that work.** Boston, 1983, p.190-204.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. **Psychology for language teachers:** a social constructivist approach. New York: Cambridge University Press, 1997.

WILLIS, J. **A framework for task-based learning.** Longman Handbooks, 1999.

XAVIER, R. P. **A aprendizagem em um programa temático de língua estrangeira (inglês) baseado em tarefas em contextos de 5ª série do ensino fundamental.** 1999. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.



1. Introduction

Le plan Jussieu de 1899 est un document de référence pour l'histoire de la géographie.

Il a été élaboré par le géographe français Paul Vidal de La Blache, qui a été l'un des fondateurs de la géographie moderne. Le plan Jussieu de 1899 est un document de référence pour l'histoire de la géographie.

Il a été élaboré par le géographe français Paul Vidal de La Blache, qui a été l'un des fondateurs de la géographie moderne. Le plan Jussieu de 1899 est un document de référence pour l'histoire de la géographie.

Il a été élaboré par le géographe français Paul Vidal de La Blache, qui a été l'un des fondateurs de la géographie moderne. Le plan Jussieu de 1899 est un document de référence pour l'histoire de la géographie.

Apêndice 1

Le plan Jussieu de 1899 est un document de référence pour l'histoire de la géographie. Il a été élaboré par le géographe français Paul Vidal de La Blache, qui a été l'un des fondateurs de la géographie moderne.

Le plan Jussieu de 1899 est un document de référence pour l'histoire de la géographie. Il a été élaboré par le géographe français Paul Vidal de La Blache, qui a été l'un des fondateurs de la géographie moderne.

Le plan Jussieu de 1899 est un document de référence pour l'histoire de la géographie. Il a été élaboré par le géographe français Paul Vidal de La Blache, qui a été l'un des fondateurs de la géographie moderne.

Le plan Jussieu de 1899 est un document de référence pour l'histoire de la géographie. Il a été élaboré par le géographe français Paul Vidal de La Blache, qui a été l'un des fondateurs de la géographie moderne.



Planejamento de 1999

1. Introdução

Este planejamento de espanhol para o Centro de Estudos de Línguas — São José do Rio Preto — torna-se importante neste momento, primeiro, porque se inicia um novo semestre; e segundo, porque estarei implementando um projeto de pesquisa chamado “A Abordagem de Paulo Freire no Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira”, que está sendo desenvolvido junto à UNESP - IBILCE no programa de mestrado em Estudos Lingüísticos - Lingüística Aplicada, sob a orientação da professora Maria Helena Vieira Abrahão.

A elaboração deste parte da compreensão das premissas básicas da Abordagem Freireana, como a prática de uma educação libertadora, que transforma o homem e o leva a uma “conscientização” sobre a sua realidade, e de que os alunos têm conhecimentos e estes devem ser considerados na sala de aula.

A partir da compreensão dessas premissas básicas, relacionei-as ao ensino de línguas estrangeiras, pois a educação é um exercício de cidadania e, como tal, qualquer que seja a língua-alvo poderá ser ensinada como prática da liberdade. Ao usar o termo “conscientização” o faço como Freire (1980, p.25), que o define da seguinte maneira:

Acredita-se geralmente que sou autor deste estranho vocábulo “conscientização” por ser este o conceito central de minhas idéias sobre educação. Na realidade, foi criado por uma equipe de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros por volta de 1964. Pode-se citar entre eles o filósofo Álvaro Pinto e o professor Guerreiro. Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade.

Com a leitura de alguns artigos, cheguei ao encaixe entre a Pedagogia Freireana e o ensino de língua estrangeira (doravante LE), cuja chave está na estruturação das atividades que levarão à reflexão e ao questionamento, que é feito por meio da “problematização”, e de acordo com Wallerstein (1983, p.196), essa é a ferramenta para o desenvolvimento da conscientização, porque ela é um processo de questionamento indutivo que estrutura o diálogo na sala de aula.

A problematização poderá ser feita a partir de alguns estágios ou passos, que são sugeridos tanto por Wallerstein (op.cit., p.197) como por Schleppegrell (1997, p.9): 1º) selecionar os temas que são de interesse dos alunos; 2º) conduzir a questionamentos que levem a uma discussão sobre uma situação conflitiva, relacionar esta última, tanto com a experiência pessoal como com o contexto maior; 3º) encaminhar soluções ao problema (situação conflitiva) levantado.

De acordo com um gráfico no qual Bizón (1994, p.59-60) localiza as múltiplas manifestações da abordagem comunicativa, Freire está localizado no movimento comunicativo crítico-temático, no qual



o diálogo, levantado pelos temas, que são referentes à realidade do aluno, é a base de sustentação do ensino de línguas.

Além de estar baseada na Pedagogia Freireana, considero os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs) quando recorrem ao conceito freireano de educação como força libertadora, tanto em termos culturais como profissionais, sugerindo sua aplicação ao ensino de língua estrangeira.

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa, isto quer dizer, indutiva, subjetiva e orientada para o processo (Gattolin 1998, p.90-1) — e focaliza uma prática de pesquisa-ação em uma sala de aula de espanhol como língua estrangeira.

Em linhas gerais, a pesquisa-ação é uma reflexão feita pelo próprio professor-“pesquisador” sobre a sua prática, é um elo de ligação entre teoria e prática, buscando uma compreensão maior das decisões e das ações do professor na construção de seu ensino. Esse tipo de pesquisa é situacional, ou baseada em um contexto, colaborativa, participatória e auto-avaliativa (Nunan 1990, p.63).

A reflexão tem um duplo significado, de acordo com Bartlett (1990, p.204-5), primeiro, envolve a relação entre o pensamento individual e a ação, que é subjetiva; e segundo, a relação entre o professor e seus membros dentro da sociedade, que explora o relacionamento entre a ação de ensino individual e as propostas de educação na sociedade.

Tornar-se um professor reflexivo, portanto, significa ir além da questão do “como” para chegar a questões como “o que” e “por que”; nesse aspecto, o professor assume um grau de autonomia e responsabilidade sobre o seu ensino e exerce um controle sobre ele, abrindo a possibilidade de transformar a sua sala de aula, e esse processo de controle é chamado de ensino reflexivo crítico (Bartlett, op. cit.). Relaciono esse pensar reflexivo com a Pedagogia Freireana, na qual o professor deve compreender o seu objeto — o ensino — por meio de um distanciamento para uma tomada de consciência crítica, e, assim, poder promover um ensino como prática da liberdade.

As leituras e reflexões sobre a Pedagogia Freireana e o projeto-piloto implementado no semestre passado, levaram-me a pensar em desenvolver este planejamento com base no projeto de pesquisa já citado, implementá-lo, avaliá-lo e tomar a prática desenvolvida em minha sala de aula como foco da investigação que proponho para verificar como se dá o uso da língua-alvo na mesma sala de aula.

2. Definição do Contexto Maior

Este é um planejamento de espanhol — como língua estrangeira — para o 2º estágio de nível I do Centro de Estudos de Línguas (doravante C.E.L.) de São José do Rio Preto. Ele está vinculado à E.



E. Prof. "Justino Jerry Faria", entretanto, estará situado à rua General Glicério, 3973, Centro.

Os cursos de línguas estrangeiras, dos Centros de Estudos de Línguas da rede estadual de ensino do estado de São Paulo, foram criados a partir do decreto nº 27.270 de agosto de 1987, e o C.E.L. desta cidade funciona desde 1989.

Os alunos, que o freqüentam, são dos ensinos fundamental e médio das escolas públicas desta cidade e da região. Geralmente, são pessoas de classes média e baixa e muitas delas sem condições de pagar um curso de língua estrangeira.

A professora envolvida tem graduação em Letras com habilitação em português e espanhol e está vinculada ao programa de pós-graduação em Estudos Lingüísticos - Lingüística Aplicada (mestrado) na UNESP - campus de São José do Rio Preto, desde de abril deste ano.

3. Justificativas para Aprender Espanhol

A aprendizagem de uma língua estrangeira, como contribuição no processo educacional, vai além da aquisição de um conjunto de habilidades, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve uma consciência maior do funcionamento da língua materna, desenvolve uma apreciação e compreensão dos costumes e dos valores de outras culturas, aumentando a percepção da própria cultura por meio da compreensão das culturas estrangeiras, e promove a tolerância diante das diferenças identificadas por meio da expressão e do comportamento de outros povos.

O ensino da língua estrangeira se faz importante para dar a oportunidade ao aluno de ter acesso à sociedade da informação, para que ele possa competir em situação de igualdade no mundo dos negócios, acadêmico, da tecnologia, etc., e de fazer uso da língua para agir no mundo como cidadão consciente, portanto, uma educação como prática da liberdade.

Até o momento, essas são justificativas para se aprender qualquer língua, no caso do espanhol, sua aprendizagem se justifica, também, por motivos econômicos — o MERCOSUL — e políticos — pois todos os países com os quais o Brasil faz fronteira, falam a língua espanhola.

Todas essas justificativas são sugeridas nos PCNs, e as considero por recorrerem ao conceito freireano de educação como força libertadora de indivíduos e de países, como já foi colocado anteriormente.

Levo em consideração também, os interesses dos alunos, que foram levantados por meio de um questionário aplicado no final do semestre passado (que tinha por objetivo verificar os interesses, as necessidades comunicativas e os temas para que este planejamento pudesse ser feito). Esses interesses



estão relacionados a algumas das justificativas sugeridas nos PCNs e serão explicitados abaixo por ordem crescente de votação:

- por acreditar ser importante aprender línguas estrangeiras para se relacionar com o mundo;
- por ser importante também no mercado de trabalho (MERCOSUL);
- por ser uma opção no vestibular;
- por gostar de aprender línguas estrangeiras;
- e por pretender viajar para o exterior.

Com relação às competências que os alunos esperam desenvolver durante o curso do próximo semestre, a prioridade é a competência comunicativa, entretanto, muitos deles não deixam de ressaltar a necessidade do desenvolvimento da competência lingüística, principalmente dos conhecimentos gramaticais, que, talvez, esteja relacionada com as suas abordagens de aprender uma LE (Almeida Filho 1993, p.21).

4. Condições de Implementação do Planejamento

Os cursos no C.E.L. são semestrais, divididos em dois níveis (I e II) e com três estágios em cada um dos níveis. As turmas são compostas de no máximo trinta alunos, com quatro horas/aula semanais (setenta e duas horas/aula por semestre) e com um professor para cada turma. Além das salas de aula e da sala de coordenação, estão disponíveis aos professores e aos alunos: livros didáticos e paradidáticos; aparelhos de som, televisão e vídeo; fitas de áudio e de vídeo; jornais e revistas e jogos.

Com relação à turma com a qual trabalho: atualmente, é um grupo com dezoito alunos matriculados, que está estudando no nível médio das escolas públicas da região e que se dispuseram a participar do desenvolvimento deste projeto de pesquisa, entretanto, no 1º estágio de nível I, estavam matriculados trinta alunos, que durante o curso foram sendo remanejados para outras turmas ou desistiram. Dois alunos desta turma estarão confeccionando os diários de pesquisa relacionados às perguntas de pesquisa do projeto e, eu, como professora-pesquisadora, também estarei confeccionando diários de pesquisa.

Além disso, estou selecionando materiais didáticos específicos para a implementação deste, os quais estão relacionados com o levantamento de temas com os quais os alunos gostariam de estar trabalhando no próximo semestre e que estarão sendo desenvolvidos junto com o livro didático adotado pelas professoras do C.E.L., intitulado **Gente 1** (Martín Peris, 1997).



5. Especificação de Níveis ou de Ciclos

Esta especificação será apresentada por estágios e ela segue o livro didático e o Planejamento Geral dos cursos de espanhol do C.E.L., e este último é feito com todas as professoras, nele é decidido o que será trabalhado durante o ano e a sequência em que o curso será organizado. Como se opta por um planejamento linear, isto é, no qual as unidades do livro didático escolhido são trabalhadas em sua sequência, e para cada estágio algumas unidades do livro são escolhidas, a especificação, que aqui apresento, segue a sucessão das unidades do livro didático.

No 1º estágio de nível I, os alunos são considerados principiantes, contudo, chegam à sala de aula com uma bagagem de experiências que constituem a base sobre a qual constroem a aprendizagem em LE; já no 2º estágio de nível I, os alunos ainda são principiantes, mas já possuem algum conhecimento da língua-alvo e começam a usar timidamente a interlíngua, porém precisam desenvolver mais as suas competências comunicativa e lingüística e seus conhecimentos culturais para chegarem a um nível intermediário de uso da língua.

O nível de saída do 1º estágio de nível I e entrada para 2º estágio de nível I é aquele no qual o aluno já consegue desenvolver as seguintes faixas de uso e / ou conhecimentos:

- reconhecer grafias e sons do espanhol; falar sobre a idade, a profissão, as características sobre o caráter de uma série de pessoas e sobre si mesmo; dar e receber informações para atender aos seus próprios interesses e preferências e negociar os interesses;
- refletir sobre o estereótipo e a imagem parcial das culturas espanhola e latino-americana e se aproximar da diversidade cultural existente entre os países de língua espanhola.

No 3º estágio de nível I, os alunos já deixam de ser principiantes, todavia necessitam desenvolver mais suas competências comunicativas e lingüísticas e seus conhecimentos culturais, pois já há um espaço maior para o uso de uma interlíngua e o uso da própria língua-alvo na sala de aula; e no 1º estágio de nível II, os alunos chegam a um nível intermediário e passam a usar cada vez mais a interlíngua e a língua espanhola para se comunicarem, há, também, um desenvolvimento maior de uma consciência intercultural.

O nível de saída do 2º estágio de nível I e entrada para o 3º estágio de nível I será aquele no qual o aluno apresentará as seguintes faixas de uso e / ou conhecimentos:

- informar-se sobre a existência, o preço e as formas de pagamento de determinados produtos; dar opiniões sobre esses produtos; falar sobre hábitos diários; fazer recomendações e dar conselhos; dar e entender informações sobre as experiências das pessoas; opinar sobre as vantagens e desvantagens



relativas às profissões; fazer propostas, aceitar ou recusar essas propostas; desenvolver-se em um restaurante e descrever e valorizar determinados hábitos alimentares;

- conhecer os costumes sobre os feriados mais importantes dos países de língua espanhola; conhecer também as rotinas diárias desses países e contrastar com o próprio país; discutir a respeito dos problemas da juventude espanhola e latino-americana e relacioná-las com o Brasil e fazer comparações com os hábitos alimentares entre os países de língua espanhola e o país em que o aluno vive.

6. Tipo de Curso e de Planejamento

Pelo próprio formato do questionário não delimitar objetivos específicos, mas interesses e necessidades, mas também pelo fato dos cursos do C.E.L. serem do tipo geral, sigo um programa para fins não óbvios.

O livro didático escolhido no início deste ano pelas professoras (**Gente 1 e Gente 2**) e os temas, que foram incluídos para serem trabalhados conjuntamente com o livro, podem levar ao desenvolvimento de um planejamento cíclico, no qual as unidades e os temas trabalhados serão retomados e expandidos nas aulas seguintes.

7. Alinhamento da Abordagem, dos Materiais e da Avaliação

A abordagem que norteia todo o curso é a Abordagem Freireana, e como localiza Bizón (op. cit.) é uma manifestação do movimento comunicativo crítico-temático, cujo diálogo, levantado pelos temas, é a base de sustentação do ensino de línguas. Esses temas serão desenvolvidos junto com o livro didático adotado (**Gente 1**), porque o próprio livro já sugere alguns dos temas, e também por esse livro trabalhar com um enfoque por tarefas, o que pode vir a auxiliar o desenvolvimento dos temas, pois a execução de tarefas aponta para a solução de problemas, que dependem de discussões, levantamento e comparação de dados, e são realizadas em pares ou pequenos grupos, como sugere Barbirato (1999, p.10-1).

Quanto aos procedimentos de avaliação, serão adotados: a) avaliação contínua, a partir da observação informal do aluno na medida em que ele desempenhe papéis em tarefas propostas e em situações de linguagem; b) uma avaliação escrita formal, que poderá ser feita em pequenos grupos e negociada com os alunos e c) uma avaliação do curso e uma auto-avaliação pela atuação, contribuição e



grau de envolvimento durante o curso.

8. Objetivos Específicos

Para um primeiro momento, no qual tentava-se verificar as condições para a implementação deste projeto, não foi elaborado um planejamento como este, no entanto, a professora procurava seguir os temas do livro didático ou outros materiais que ela selecionava, sem a preocupação de se fazer um levantamento de temas.

Como o objetivo é propiciar ao aluno a aquisição de uma competência comunicativa e lingüística relativa do espanhol, foram desenvolvidos então, os seguintes temas:

Para o 1º estágio de nível I:

- O turismo;
- A educação;
- A juventude.

Somente o primeiro tema se relacionou com o livro didático — e com o tópico *Gente de vacaciones*.

Já para o 2º estágio de nível I, foram escolhidos os seguintes temas (de acordo com o questionário que foi aplicado):

- A liberdade;
- A educação;
- O lazer;
- A cultura.

Esses temas se relacionaram com os seguintes tópicos do livro didático:

- *Gente de compras*;
- *Gente en forma*;
- *Gente que trabaja*;
- *Gente que come bien*.

9. Definição das Unidades

No 1º estágio de nível I, o curso foi organizado com três temas, sendo que um deles estava relacionado com um tópico do livro didático e os demais foram introduzidos sem se relacionarem ao



livro. Cada um deles levou de duas a quatro horas/aula para que fosse trabalhado em sala de aula.

Antes de implementar este, trabalhei com a proposta do livro didático, seguindo a sequência das unidades (Unidades 01, 02, 03 e 04 - *Gente que estudia español* ; Unidades 05, 06, 07 e 08 - *Gente con gente* - nessas unidades os alunos começariam a se sensibilizar com a grafia, os sons e com a diversidade cultural existente nos países de língua espanhola).

- Unidades 09, 10, 11 e 12 - *Gente de vacaciones*: os alunos tiveram informações de folhetos turísticos e revistas para a escolha de uma viagem, depois discutiram sobre a necessidade de lazer, mas o que infelizmente, para muitos, não existe devido aos baixos salários da maior parte da população brasileira.

- A partir de um parágrafo de um texto os alunos refletiram e discutiram sobre a dificuldade de se aprender uma LE.

- E a partir de um texto os alunos discutiram sobre a violência e o medo.

Todas essas unidades e esses temas são descritos, apenas, para constarem o que foi feito durante o 1º estágio de nível I, já que não havia um planejamento específico igual a este, como foi explicitado anteriormente. A partir deste momento, portanto, passo a relacionar as unidades e os temas que serão trabalhados durante o próximo estágio.

No 2º estágio de nível I, o curso está sendo organizado com quatro temas que se relacionam a quatro tópicos do livro didático, e cada um deles levará de duas a quatro horas/aula para ser desenvolvido.

- Unidades 13, 14, 15 e 16 - *Gente de compras*: os alunos estarão tendo uma visão de várias lojas de um centro comercial e, a partir disso, tentarão construir um vocabulário relacionado a essa área temática. Depois, discutirão a respeito da liberdade de escolhas.

- Unidades 17, 18, 19 e 20 - *Gente en forma*: os alunos começarão a fazer uma lista dos esportes mais praticados atualmente pelos jovens no Brasil e tentarão relacionar com o mundo. A partir disso, tentarão buscar motivos para explicar o porquê de alguns esportes serem mais praticados do que outros, e se isso não está relacionado com o próprio sistema educacional do país.

- Unidades 21, 22, 23 e 24 - *Gente que trabaja*: os alunos tentarão fazer uma lista das profissões mais disputadas no mercado de trabalho, e depois, discutirão sobre a importância do lazer dentro de uma sociedade que trabalha muito e ganha pouco.

- Unidades 25, 26, 27 e 28 - *Gente que come bien*: os alunos discutirão a respeito dos hábitos alimentares dos países de língua espanhola e compararão com o Brasil.

Observação: cada um dos tópicos do livro didático levam de três a quatro semanas para serem



totalmente desenvolvidos (de doze a dezesseis horas/aula).

10. Referências Bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, J. P. C. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- BARBIRATO, R. T. **A tarefa como ambiente para aprender LE**. 1999. Dissertação (Dissertação de Mestrado) — Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- BARTLETT, L. Teacher development through reflective teaching. In: RICHARDS, J. C. & NUNAN, D. (eds.). **Second language teacher education**. New York: Cambridge University Press, 1990, p.202-214.
- BIZÓN, A. C. C. **Características da interação em contexto de ensino regular e em contexto de ensino interdisciplinar de português - língua estrangeira: um estudo comparativo**. 1994. Dissertação (Dissertação de Mestrado) — Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Trad. Kátia de Mello e Silva. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- GATTOLIN, S. R. B. O. **O ensino de vocabulário em língua estrangeira: uma proposta para sua sistematização**. 1998. Dissertação (Dissertação de Mestrado) — Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- NUNAN, D. Action Research in the language classroom. In: RICHARDS, J. C. & NUNAN, D. (eds.). **Second language teacher education**. New York: Cambridge University Press, 1990, p.62-81.
- MARTÍN PERIS, E. et al. **Gente 1**. Barcelona: DIFUSION, 1997.
- MARTÍN PERIS, E. et al. **Gente 2**. Barcelona: DIFUSION, 1998.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília, 1997.
- SCHLEPPEGRELL, M. Problem-posing in teacher education. **TESOL Journal**, 6(3), 1997, p.8-12.
- WALLERSTEIN, N. The teaching approach of Paulo Freire. In: OLLER, J. W. & RICHARD-AMATO, P. A. (eds.). **Methods that work**. Boston, 1983, p.190-204.



11. Apêndice

Aqui estão relacionados o questionário para o levantamento de temas e alguns textos, assim como, algumas unidades do livro didático (*Gente de vacaciones* e *Gente que trabaja*).



Questionário

Este questionário tem por objetivo fazer uma sondagem de seus interesses e necessidades comunicativas para que possa planejar o curso deste semestre. Sua informação é de vital importância para mim. Marque com um **x** a(s) alternativa(s) que melhor expressa(m) a sua posição sobre os seguintes itens:

1. Por que você quer continuar a fazer este curso?

- ☐ Porque gosto de línguas estrangeiras.
- ☐ Porque acho importante aprender línguas estrangeiras para me relacionar com o mundo.
- ☐ Porque pretendo viajar para o exterior.
- ☐ Porque o espanhol também é exigido em alguns vestibulares.
- ☐ Porque saber uma outra língua é muito importante no mercado de trabalho (MERCOSUL).
- ☐ Outros.

Especifique o último item:

2. O que você espera desenvolver durante o curso deste semestre. Enumere por ordem de prioridade:

- ☐ produção oral;
- ☐ produção escrita;
- ☐ conhecimentos gramaticais;
- ☐ compreensão oral;
- ☐ compreensão escrita

3. Assinale quatro dos temas abaixo oferecidos para que possa selecionar e organizar o conteúdo a ser ensinado:

- | | |
|--|---|
| ☐ adolescência | ☐ meios de transporte |
| ☐ lazer | ☐ alimentação |
| ☐ moda | ☐ saúde |
| ☐ esporte | ☐ confronto de gerações |
| ☐ economia | ☐ educação |
| ☐ cultura | ☐ liberdade |
| ☐ ecologia | ☐ drogas |
| ☐ sexo | ☐ música, cinema, teatro e televisão |
| ☐ autoritarismo | ☐ política |
| ☐ outros | |

Especifique o último item:



PARA LEER

EL LOBO Y EL PERRO

Un lobo flaco y muy hambriento encontró en un camino a un perro, que estaba gordo y bien alimentado.

"Dime-preguntó el lobo- ¿cómo es posible que tú estés mejor alimentado que yo, si soy más fuerte y más valiente que tú y no encuentro comida y casi me muero de hambre?"

Y el perro le respondió: "Yo tengo un amo que me cuida muy bien, me da pan sin pedírselo y me guarda los huesos y los restos de las comidas. A cambio, cuido su casa y la protejo de los ladrones.

"Tienes mucha suerte-dijo el lobo- Envidio tu vida".

"Pues, mira -replicó el perro -si tu quieres, puedes tener la misma suerte. Abandona el campo y ven a la ciudad. Si sirves a mi amo y defiendes la casa, como yo, tendrás comida abundante y tranquilidad".

"Estoy de acuerdo contigo -dijo el lobo -Es más cómodo vivir en una casa y hartarse de comida sin hacer ningún esfuerzo que andar por las selvas y los caminos, con las lluvias y los vientos, soportando el frío y el calor. Pero, oye -añadió el lobo mientras iban conversando-¿ por qué tienes el cuello pelado? "

"No es nada importante -contestó el perro- Es la señal de la cadena. Por el día me atan para estar más fiero por la noche y proteger mejor la casa"

"Está bien, -dijo el lobo- pero, si quieres salir, ¿ te dan permiso?."

"No, eso no -aseguró el perro- Sólo me sueltan cuando comen mis amos. Me reciben a sus pies, me tiran el pan y los huesos que ya no tienen carne y me acarician. Yo menco la cola, como y callo".

"Pues si no eres libre -concluyó el lobo- disfruta de esos bienes que tanto valoras tú y que yo desprecio si a cambio he de sacrificar mi libertad".

(Adaptación de la fábula de Samaniego, El lobo y el perro)

—Usted ha vivido muchos años de exilio,
pero ¿se mantenía al margen de la realidad social al escribir?
—A los dieciocho años descubrí la vida de fuera,
los billares, las cantinas.
La reflexión, trabajo y contacto con otros jóvenes
me llevó a tener conciencia clara de la situación política.
Pero tener esa conciencia, en el caso de un escritor,
no significa que la esté pronunciando constantemente en sus textos.
Mi formación fue autodidacta.
Dominé la escritura breve tachando.
La concisión es algo elegante.
No se trata de suprimir palabras.
Hay que dejar las indispensables
para que la cosa además de tener sentido, suene bien.

*Extractos de la entrevista publicada en la revista guatemalteca
Crónica (N.º 122, abril 1990) y del texto de contracarátula
del libro Obras Completas (y otros cuentos), México:
SEP (Serie Lecturas mexicanas, N.º 32) 1986.*

HABÍA UNA VEZ una Rana que quería ser una Rana auténtica,
y todos los días se esforzaba en ello.

Al principio se compró un espejo en el que se miraba largamente
buscando su ansiada autenticidad.

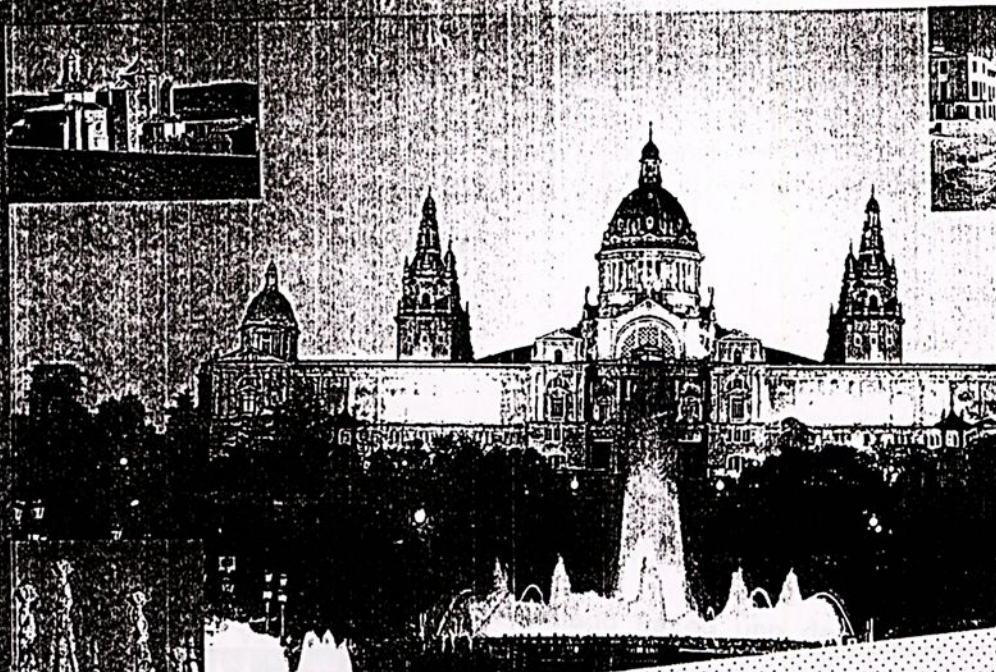
Unas veces parecía encontrarla y otras no, según el humor de ese
día o de la hora, hasta que se cansó de esto y guardó el espejo en un
baúl.

Por fin pensó que la única forma de conocer su propio valor es-
taba en la opinión de la gente, y comenzó a peinarse y a vestirse y
a desvestirse (cuando no le quedaba otro recurso) para saber si los
demás la aprobaban y reconocían que era una Rana auténtica.

Un día observó que lo que más admiraban de ella era su cuerpo,
especialmente sus piernas, de manera que se dedicó a hacer sen-
tadillas y a saltar para tener unas ancas cada vez mejores, y sentía
que todos la aplaudían.

Y así seguía haciendo esfuerzos hasta que, dispuesta a cualquier
cosa para lograr que la consideraran una Rana auténtica, se deja-
ba arrancar las ancas, y los otros se las comían, y ella todavía alcan-
zaba a oír con amargura cuando decían que qué buena Rana, que
parecía Pollo.

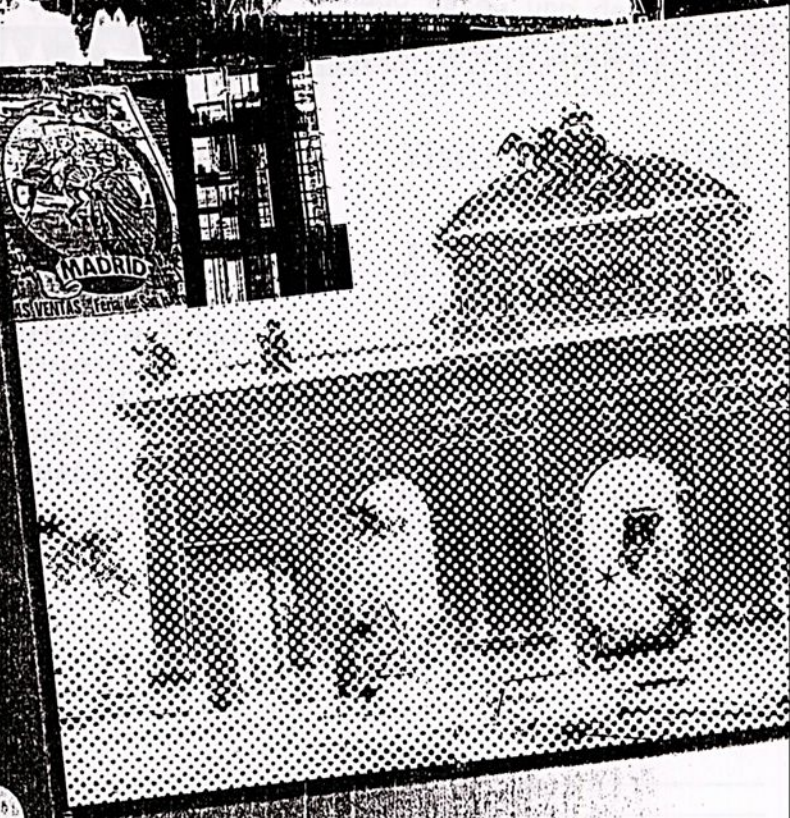




9 10 11 12

Vamos a organizar
unas vacaciones
en grupo.
Aprenderemos a:

- ✓ expresar gustos
y preferencias,
- ✓ hablar de lugares.



gente de vacaciones

1 Un viaje: ¿Madrid o Barcelona?

Mira las fotos con tu compañero y señala las que conoces.



• Esto es la Sagrada Familia.

• No, esto es el Reina Sofía. Y este, la Sagrada Familia.

¿Qué prefieres?

☐ Ir a Madrid.

☐ Ir a Barcelona.



Querido cliente:

¡Enhorabuena! Ha ganado usted uno de los viajes que sorteo.

MADRID

BARCELONA

Visita de la ciudad en autocar.

Visita de la ciudad en autocar.

Visita al Museo del Prado o al Reina Sofía.

Excursión a Toledo o al Monasterio de El Escorial.

Entrada al Teatro de la Zarzuela o corrida de toros.

Excursión a la Costa Brava o al Monasterio cisterciense de Poblet.

Visita al Museo Picasso o a la Sagrada Familia.

Concierto en el Palau de la Música o partido de fútbol.

2 Tus intereses

Escribe los nombres de los tres lugares o actividades que más te interesan.

En primer lugar _____

Y también _____ y _____

Habla con tus compañeros. Utiliza estas expresiones:

• Yo quiero visitar _____ y _____

• Yo, también.

■ Pues yo, _____



1 Tus vacaciones

Actividades

A ¿Qué haces normalmente en vacaciones? Márcalo en los cuadros.

B ¿Quieres decírselo a tus compañeros?

 Yo, en invierno voy con la familia a la montaña.



☐ solo/a



☐ con los amigos



☐ con la familia



☐ en viajes organizados



☐ con mi novio/a



☐ en coche



☐ en avión



☐ en tren



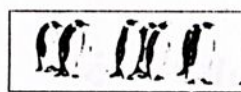
☐ en bicicleta



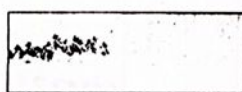
☐ en moto



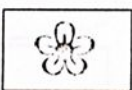
☐ a la montaña



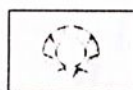
☐ a países o ciudades diferentes



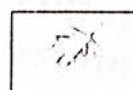
☐ a la playa



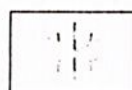
☐ en primavera



☐ en verano



☐ en otoño

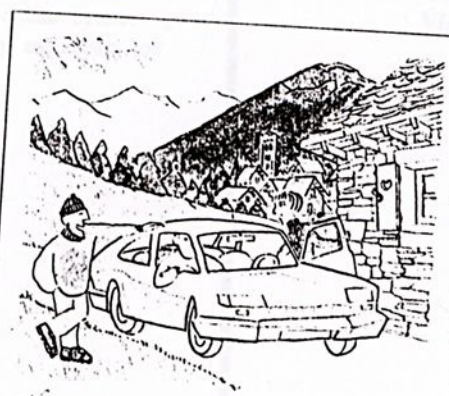


☐ en invierno

2 Las vacaciones de Clara, de Isabel y de Toni



Clara y la prima Ester, preparadas para un paseo en bici. Los del jardín son tía Julia y tío Andrés.



Verano del '93, todos al pueblo, preparados para ir a la playa con sus amigos y sus amigos.



Camping de Malgrat, verano de 1993, Toni y unos amigos suizos.

Actividades

A Mira estas fotos y habla con tus compañeros. Responde a las preguntas:

- ¿Dónde están Clara, Isabel y Toni?
- ¿Con quién?

B  Ahora vas a oír tres conversaciones. Clara, Isabel y Toni hablan de sus vacaciones. Dicen muchas cosas. Tú sólo tienes que hacer una cosa: saber quién

habla en cada conversación. Completa:

Conversación nº

Isabel _____

Clara _____

Toni _____

3 Se busca compañero de viaje

¿ERES AVENTURERO? ¿TE INTERESA LATINOAMÉRICA?

Tenemos dos plazas libres
para un viaje a Nicaragua
y Guatemala.

AVIÓN + JEEP

Interesados,
llamar al 4631098.

Actividades

A ¿Te interesa alguno de estos anuncios?

Vas a hablar con tu compañero. Pero antes tienes que prepararte. Elige alguna de estas frases para poder expresar tus preferencias y explicar los motivos:

PREFERENCIAS:

A mí me interesa...

- el viaje a Latinoamérica.
- el apartamento en Tenerife.
- el viaje a Andalucía.

MOTIVOS:

Me gusta...

- la aventura.
- conocer otras culturas.

Me gustan...

- los viajes organizados.
- las vacaciones tranquilas.

Quiero...

- visitar Centroamérica.
- conocer Andalucía.

Ahora puedes hablar con tus compañeros:

- A mí me interesa el apartamento en Tenerife.
- Me gustan las vacaciones tranquilas.
- Pues a mí me interesa el viaje a Centroamérica porque quiero conocer Nicaragua.

Contexto

Estás preparando tus vacaciones. Has encontrado estos tres anuncios. Son tres viajes muy diferentes.

¿Te interesan:
la historia,
la cultura,
las costumbres
de otros pueblos?

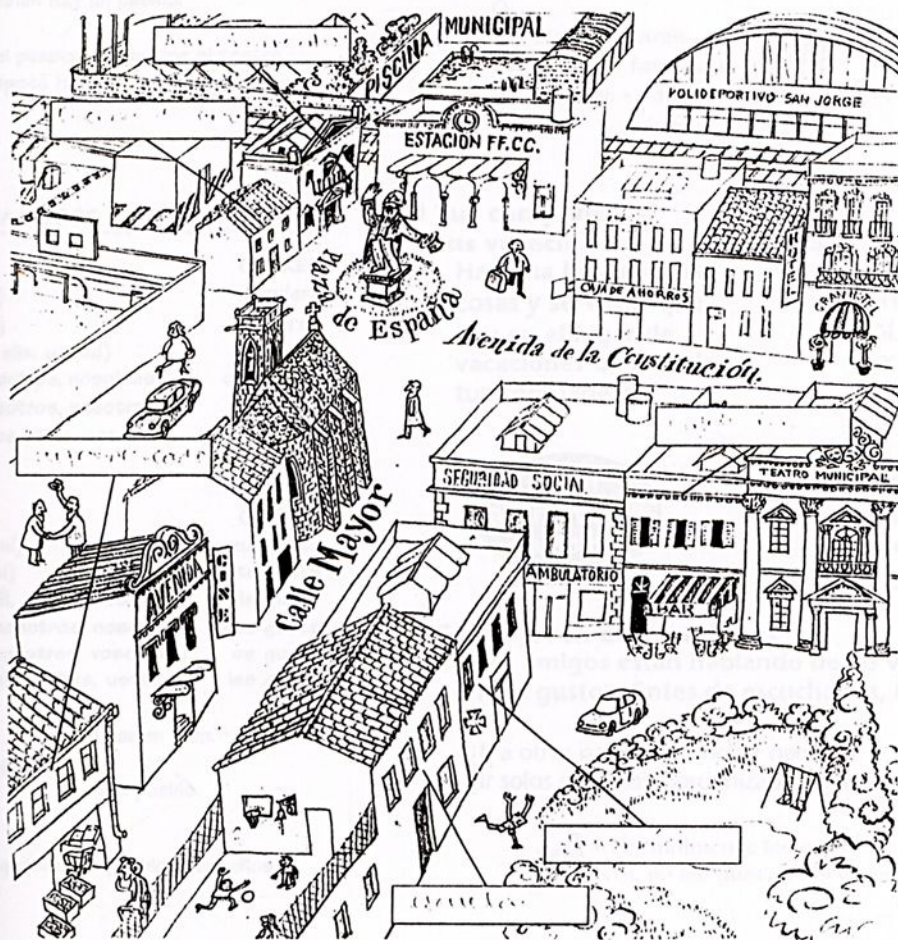
Plaza libre en viaje
organizado a Andalucía.
Avión ida y vuelta a Sevilla.
Viaje en autocar a Granada
y Córdoba.
Visitas con guía a todos
los monumentos.
Muy barato.
Llamar al 4867600.

SOL, MAR Y TRANQUILIDAD

Ocasión: apartamento
muy barato en Tenerife.
1-15 de agosto.
Para 5 personas.
Muy cerca de la playa.
Viajes Solimar.
Tlf. 4197654

1 Un típico pueblo español

Mira la imagen y lee el texto. ¿Sabes qué nombre tiene cada lugar? Escribe en el recuadro correspondiente.



En un pueblo español suele haber una calle que se llama Calle Mayor y una plaza que se llama Plaza de España. En el centro, generalmente en la Plaza de España, están el ayuntamiento y la iglesia. En casi todos los pueblos hay escuela y oficina de correos,

pero no todos tienen estación de ferrocarril o farmacia; actualmente en casi todos hay también una oficina de una Caja de Ahorros o un banco, y un ambulatorio de la seguridad social. Y siempre hay un bar o una cafetería (o más) y un supermercado.

QUÉ HAY Y DÓNDE ESTÁ

En el pueblo hay un supermercado.

El supermercado **está** en la Calle Mayor.

La iglesia y el ayuntamiento **están** en el centro.

	ESTAR
(yo)	estoy
(tú)	estás
(él, ella, usted)	está
(nosotros, nosotras)	estamos
(vosotros, vosotras)	estáis
(ellos, ellas, ustedes)	están



2 ¿Quién puede escribir más frases?

Trabajad en parejas: escribid frases sobre el pueblo del dibujo. Sólo valen las frases ciertas y correctas. La pareja que más frases escriba, gana.

3 ¿Qué hay en el pueblo?

Habla con tu compañero sobre el dibujo. Puedes hacerle preguntas como éstas:



¿Hay supermercado en el pueblo?

¿Cuántas farmacias hay en el pueblo?

¿Cuántos bares hay?

¿Dónde está la escuela?

HAY

HAY

Singular

Hay una farmacia.

No hay escuela.

Plural

Hay dos farmacias.

Hay varias farmacias.

Y, NI, TAMBIÉN, TAMPOCO

En el pueblo hay un hotel y dos bares.
También hay un casino.

En el pueblo no hay cine ni teatro.
Tampoco hay farmacia.

YO/A MÍ: DOS CLASES DE VERBOS

	QUERER
(yo)	quiero
(tú)	quieres
(él, ella, usted)	quiere
(nosotros, nosotras)	queremos
(vosotros, vosotras)	queréis
(ellos, ellas, ustedes)	quieren

	GUSTAR
(a mí)	me gusta
(a ti)	te gusta
(a él, ella, usted)	le gusta
(a nosotros, nosotras)	nos gusta
(a vosotros, vosotras)	os gusta
(a ellos, ellas, ustedes)	les gusta

Me gusta { viajar en tren.
este pueblo.

Me gustan los pueblos pequeños.

4 Tu barrio

Anota en una lista las cosas que hay en tu barrio y las que no hay; luego, explícaselo a tus compañeros.



Hay: - 2 bares
- 3 farmacias
No hay: - parques
- cines



En mi barrio hay dos bares y tres farmacias. Pero no hay parques ni cines.

5 Tus compañeros: sus vacaciones

Haz una lista con las cosas y servicios que hay en el lugar de vacaciones de uno de tus compañeros.



¿Dónde pasas normalmente tus vacaciones?
En un camping, en Mallorca.
¿Hay y pistas de tenis?
Sí.
¿Y piscina? ¿Hay piscina?
No, piscina no hay.



piscina	pista de tenis
sauna	discoteca
supermercado	peluquería

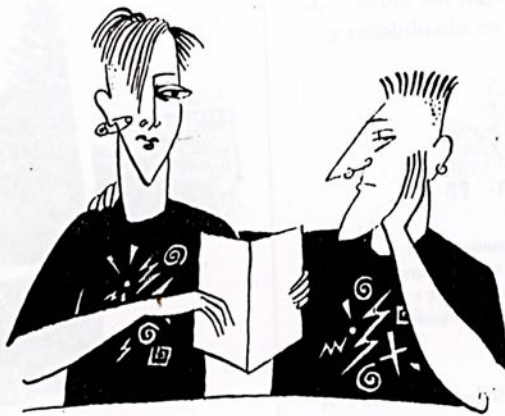
6 Gente joven de vacaciones

Estos amigos están hablando de las vacaciones. Coinciden bastante en sus gustos. Antes de escucharlos, imagínate lo que les gusta:

- ¿Ir a otros países? ¿Conocer gente?
- ¿Ir solos o en viajes organizados? ¿A hoteles, a albergues, a campings...?



Normalmente les gusta ir a campings.
Sí, no les gustan los viajes organizados.



Ahora, escuchad la grabación. Comparad lo que dicen con lo que habéis dicho vosotros.

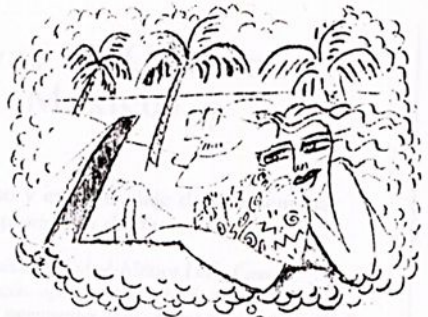
¿Qué razones dan para justificar sus preferencias?



1 Vacaciones en grupo

Marca tus preferencias entre las siguientes posibilidades.

- | | |
|---|---|
| <p>Viaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> ☐ en coche particular ☐ en tren ☐ en avión ☐ en autostop <p>Lugar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ☐ playa ☐ montaña ☐ campo ☐ ciudad | <p>Alojamiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ☐ hotel ☐ camping ☐ caravana ☐ albergue de juventud <p>Intereses:</p> <ul style="list-style-type: none"> ☐ naturaleza ☐ deportes ☐ monumentos ☐ museos y cultura |
|---|---|



Formula tus preferencias:

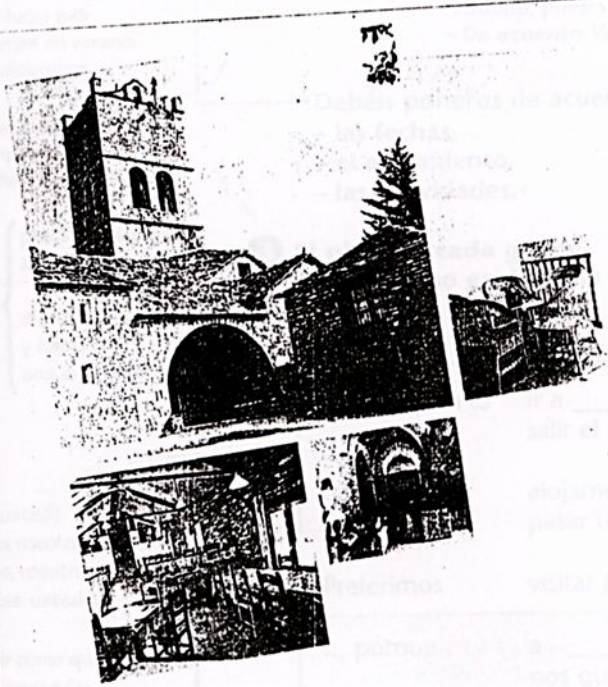


A mí me interesan los museos y la cultura. Por eso quiero ir a visitar una ciudad. Quiero ir en coche particular y alojarme en un hotel.

Escucha lo que dicen tus compañeros. Anota los nombres de los que tienen preferencias más próximas a las tuyas.

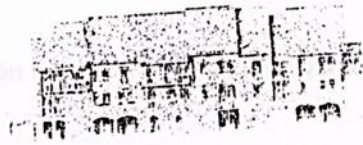
2 Morillo de Tou o Yucatán

En primer lugar, formáis grupos según los resultados del ejercicio anterior. Para vuestras vacaciones en grupo podéis elegir una de estas dos opciones. Leed los anuncios.



CENTRO DE VACACIONES Morillo de Tou

Pueblo del siglo XVIII, abandonado en los años 60 y rehabilitado en los 80 por CC. OO. de Aragón.



Instalaciones: centro social, en la antigua iglesia del pueblo (gótico cisterciense, restaurada), bar-restaurante, piscina, 4 posibilidades de alojamiento: camping con caravanas, albergues-residencia, casas de pueblo rehabilitadas para alojamiento y hostal.

A 4 Km., la ciudad de Aínsa, conjunto histórico-artístico: castillo, murallas, iglesia románica del s. XII.
A 50 Km., el Parque Nacional de Ordesa: deportes de montaña y esquí.



Playas de Cancún (México)

Un fabuloso y exótico viaje de tres semanas a la península de Yucatán.

Vuelo en Aeroméxico, Madrid-México D.F.- Cancún.
Alojamiento en Cancún: apartamentos u hotel con instalaciones deportivas. Visita a los monumentos de la cultura maya (siglos VI-X de nuestra era): Pirámide de El Castillo, Observatorio astronómico de El Caracol, Pirámide de El Adivino.

Información de interés:

La península de Yucatán está en el Sur de México. El clima es semi-tropical. Entre junio y septiembre, las lluvias intermitentes provocan un calor húmedo. Temperaturas entre 20 y 28 grados en enero, y entre 24 y 33 en agosto. Las carreteras entre las playas turísticas y los monumentos mayas son buenas, y el viaje es rápido. Los hoteles y muchas agencias organizan excursiones a estos lugares, pero también es posible alquilar un coche, por unos 65 dólares EE.UU. diarios.

OS SERÁ ÚTIL...

- Yo prefiero ir en junio, porque hago mis vacaciones en verano.
- Yo, en diciembre.

- A mí me gusta más ir a un camping.
- Yo prefiero un hotel.

- Yo quiero { practicar deportes de montaña.
- { alquilar un coche y hacer una excursión.

- PREFERIR
- (yo) prefiero
- (tú) prefieres
- (él, ella, usted) prefiere
- (nosotros, nosotras) preferimos
- (vosotros, vosotras) preferís
- (ellos, ellas, ustedes) prefieren

Preferir como querer son irregulares: e / ie.



- Yo prefiero el viaje a México. Me interesan mucho los monumentos de la cultura maya.

- A mí, no. Yo prefiero ir a Morillo de Tou.
- Yo también prefiero México.
- Bueno, pues vamos a México.
- De acuerdo. Vamos a México.

Debéis poneros de acuerdo sobre:

- las fechas,
- el alojamiento,
- las actividades.



3 El plan de cada grupo

Cada grupo explica a la clase la opción que ha elegido y las razones de su elección.

Nuestro plan es	ir a _____
	salir el día _____ y regresar el día _____
Queremos	alojarnos en _____
	pasar un día / X días en _____
Preferimos	visitar / estar en _____
... porque	a _____ le gusta/interesa mucho visitar _____
	nos gusta/interesa _____

1 Una agencia de publicidad ha elaborado este anuncio. Escúchalo y léelo.

VEN A CONOCER CASTILLA Y LEÓN

Sus ciudades, llenas de historia y de arte: Ávila y sus murallas, Salamanca y su universidad, Segovia y su

acueducto; León, Burgos: sus catedrales góticas. Ven a pasear por sus calles y visitar sus museos.

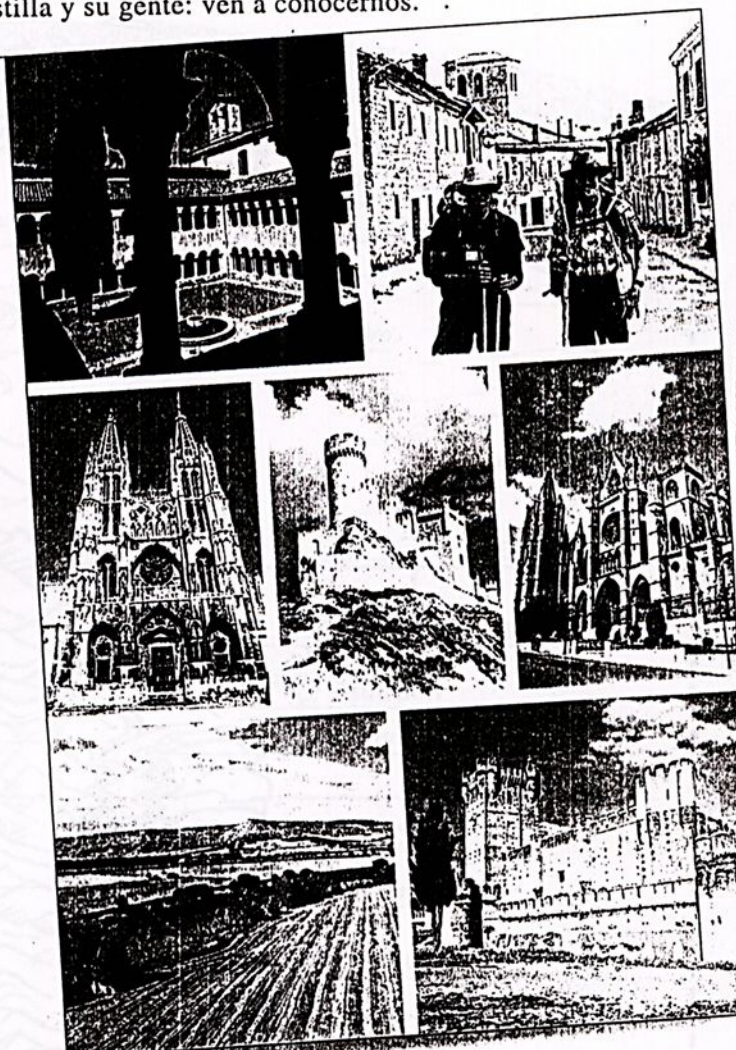
El campo castellano: la Ruta del Duero, el Camino de Santiago. Sus castillos: Peñafiel, La Mota. Sus monasterios: Silos, Las Huelgas. Pueblos para vivir y para descansar.

Castilla y su gente: ven a conocernos.

Ven a conocer
Castilla y León



Castilla y León



¿Por qué no elaboráis en grupos anuncios parecidos a éste sobre vuestras ciudades? Escribid el texto y el slogan, y pensad qué imágenes podéis utilizar. Luego, elegid el que más os guste.

- 2 Uno de vosotros elige un nombre que figure en el mapa y pregunta dónde está. Si alguien lo sabe, gana un punto. Al final gana quien más puntos ha obtenido. Si los compañeros no lo encuentran, da pistas como:

Es un río.
un lago.
una ciudad.
una montaña.
una isla.

Está al Norte.
al Sur.
al Este.
al Oeste.
en el centro.

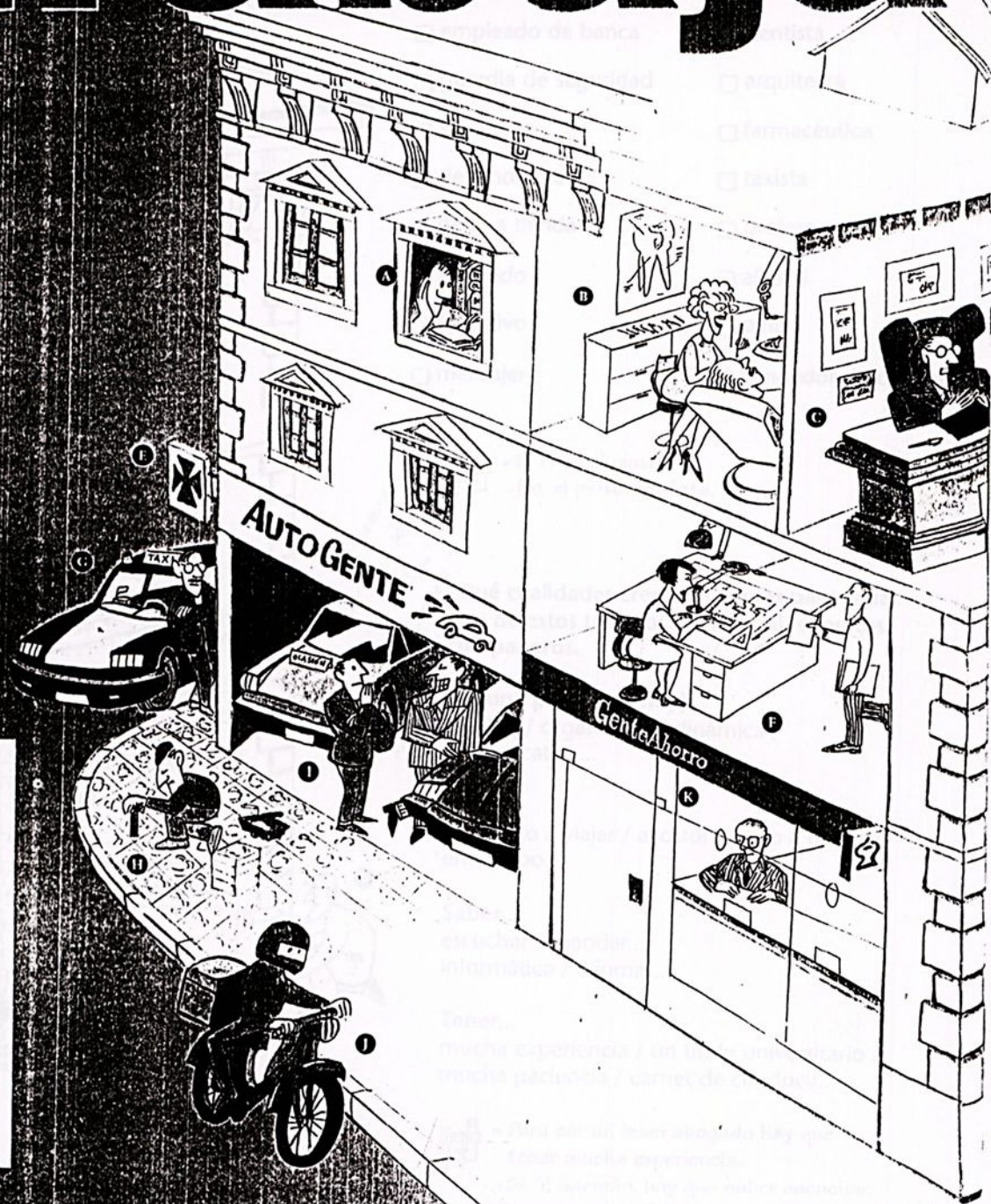
Está cerca de...
lejos de...



21 22 23 24

Aprenderemos a:

- ✓ hablar de nuestra vida profesional,
- ✓ valorar cualidades y aptitudes.



1 Las profesiones y las cualidades de las personas

Ésta es la entrada a un edificio comercial y de oficinas. Hay mucha gente que entra y sale: unas personas trabajan aquí, otras vienen a comprar o a la consulta del médico, otras vienen a ver a un abogado, a estudiar idiomas, etc. Mira la imagen y escribe la letra correspondiente delante del nombre de cada profesión. Luego compara tus respuestas con las de dos compañeros.

- | | |
|---|---|
| ☐ empleado de banca | ☐ dentista |
| ☐ guardia de seguridad | ☐ arquitecta |
| ☐ traductor | ☐ farmacéutica |
| ☐ dependienta | ☐ taxista |
| de una tienda | ☐ profesora |
| ☐ abogado | ☐ albañil |
| ☐ ejecutivo | ☐ pintor |
| ☐ mensajero | ☐ vendedor de coches |

• El H es el pintor.
• No, el pintor es éste. Mira.

¿Qué cualidades crees necesarias para cada uno de estos trabajos? Coméntalas con tus compañeros.

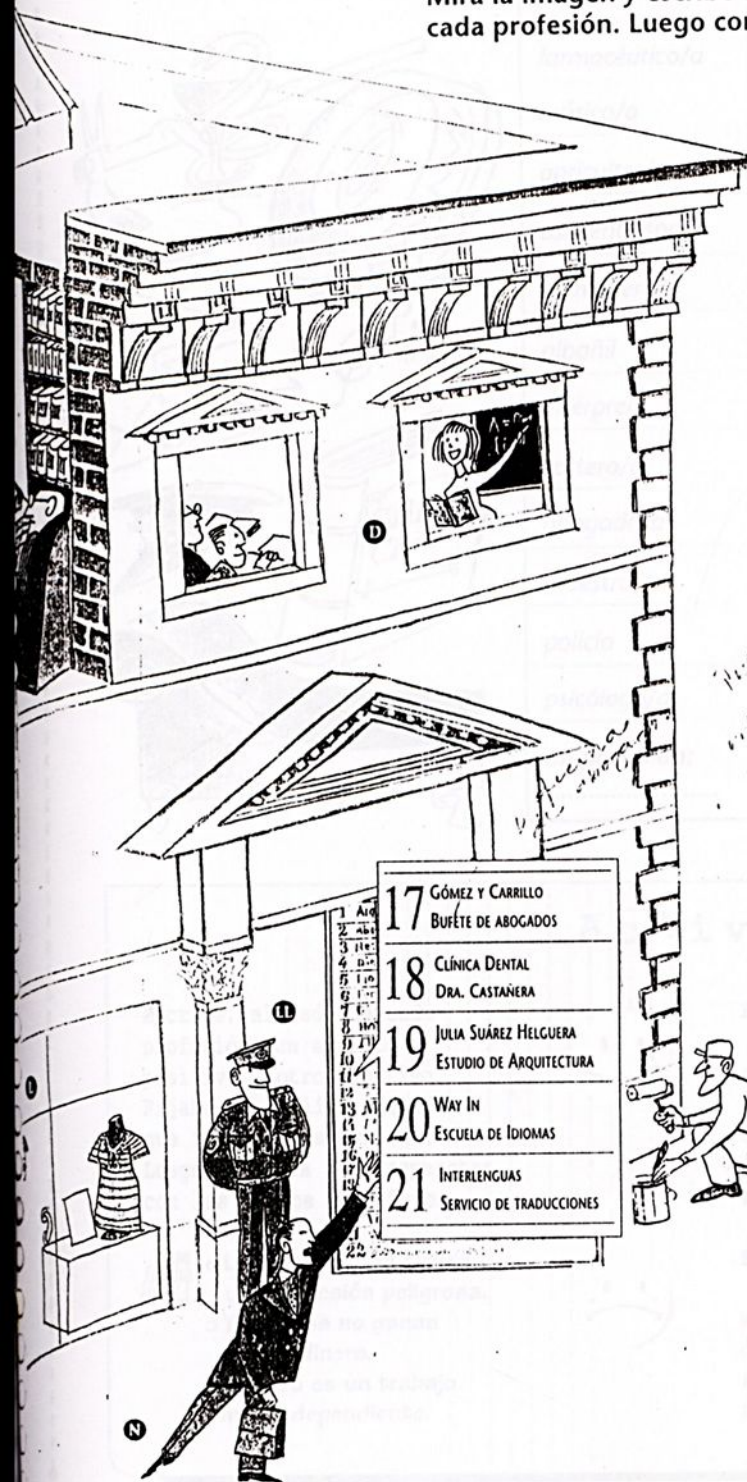
Ser una persona (muy)...
amable / organizada / dinámica / comunicativa...

Estar...
dispuesto a viajar / acostumbrado a trabajar en equipo...

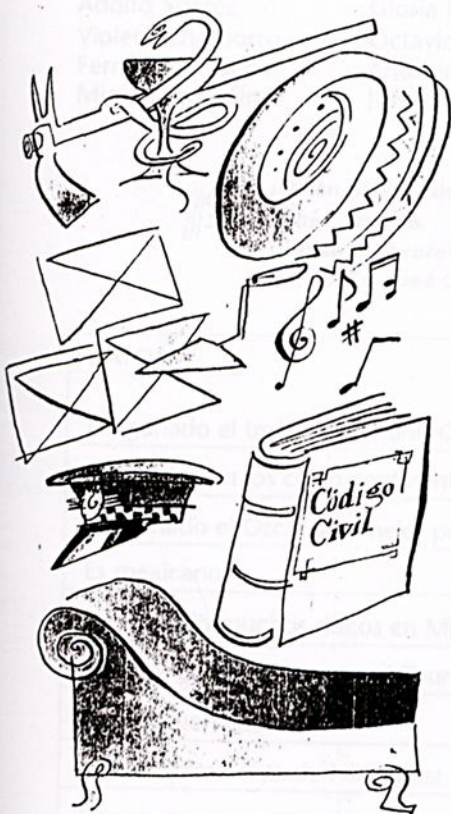
Saber...
escuchar / mandar...
informática / idiomas...

Tener...
mucha experiencia / un título universitario / mucha paciencia / carnet de conducir...

• Para ser un buen abogado hay que tener mucha experiencia.
• Sí. Y, además, hay que saber escuchar.
• Yo creo que no. Yo creo que es más importante tener mucha paciencia.



1 Profesiones: interesantes, aburridas, seguras, peligrosas...



PROFESIÓN	ASPECTO POSITIVO	ASPECTO NEGATIVO
farmacéutico/a		
músico/a		
agricultor/ora		
asistente social		
camionero/a		
albañil		
intérprete		
cartero/a		
abogado/a		
maestro/a		
policía		
psicólogo/a		
mi profesión:		
.....		

Actividades

Escribe, al lado de cada profesión, un aspecto positivo y otro negativo. Fíjate en la lista de ideas que tienes a la derecha. Luego, compara tus respuestas con las de dos compañeros.



- Los mensajeros tienen una profesión peligrosa.
- Y además no ganan mucho dinero.
- ¡Sí, pero es un trabajo muy independiente.



ES UN TRABAJO MUY... LOS TAXISTAS/MÉDICOS...

creativo
interesante
seguro
independiente
autónomo

conocen a mucha gente
conocen muchos países
ganan mucho dinero
tratan con personas agradables
ayudan a personas con problemas



ES UN TRABAJO MUY... LOS TAXISTAS/MÉDICOS...

monótono
duro
aburrido
peligroso

pueden tener accidentes
están fuera de casa mucho tiempo
ganan poco dinero
tratan con personas desagradables

1 ¿Quién ha hecho estas cosas?

Trabajad en pequeños grupos. Uno de vosotros es el secretario, tiene que hacer las preguntas y escribir las respuestas en su lugar correspondiente. ¿Qué grupo termina el primero?

Arantxa S. Vicario	José Carreras
Adolfo Suárez	Gloria Estefan
Violeta Chamorro	Octavio Paz
Fernando Trueba	Antonio Banderas
Miguel Induráin	Javier Pérez de Cuéllar



- ¿Quién ha estado muy enfermo?
- José Carreras.
- ¿Estás seguro/a? Yo creo que es Octavio Paz.
- No, no. Es José Carreras. Estoy seguro/a.

DATOS	NOMBRE
Ha ganado el trofeo de Roland Garros.	
Ha jugado en los cinco continentes.	
Ha ganado el Óscar a la mejor película en lengua no inglesa.	
Es mexicano.	
Ha vendido muchos discos en Miami.	
Ha ganado muchas veces el Tour de Francia.	
Es de origen cubano.	
Ha sido presidenta de Nicaragua.	
Ha estado muy enfermo.	
Se ha casado con una actriz americana.	
Ha cantado con Payarotti y Plácido Domingo.	
Ha sido secretario general de la ONU.	
Ha obtenido el Premio Nobel de Literatura.	
Ha trabajado con Pedro Almodóvar.	
Ha sido presidente de Gobierno en España.	
Es peruano.	

2 Hablamos del pasado

En la actividad 1 hemos usado los verbos en Pretérito Perfecto. Subráyalos y escribe el Infinitivo.



ha ganado → ganar

PRETÉRITO PERFECTO

HABLAR
he
has
ha
hemos
habéis
han

hablado

Participio

hablar → hablado
tener → tenido
vivir → vivido

PARTICIPIOS IRREGULARES

ver → visto
hacer → hecho
escribir → escrito
decir → dicho

¿HAS ESTADO ALGUNA VEZ EN...?

He estado una vez.
dos/tres/... veces.
muchas veces.
varias veces.
No, no he estado nunca.

HABLAR DE HABILIDADES

¿Sabéis tocar algún instrumento?



Puedo tocar el piano.

Juego el piano.

el griego
el árabe
el francés
el alemán



Es griega.
Habla griego.

- Entiendo el japonés, pero lo hablo muy poco. Y no lo escribo.
- Hablo un poco de italiano.

- ¿Habla usted inglés?
• Sí, bastante bien.

sé	sabemos
sabes	sabéis
sabe	saben

muy bien
bastante bien
regular
bastante mal
muy mal



Practica con dos compañeros. Tú les preguntas y anotas sus respuestas afirmativas (+) o negativas (-) en cada caso:



- ¿Habéis estado alguna vez en Sevilla?
- Yo sí. He estado muchas veces.
- Yo no. No he estado nunca.

Visitar México.
 Hablar con un argentino.
 Comer paella.
 Bailar un tango.
 Bailar flamenco.
 Perder una maleta en un aeropuerto.
 Ganar un premio.
 Hacer teatro.
 Escribir un poema.
 Ir en globo.
 Enamorarse a primera vista.
 Hacer un viaje a la selva.
 Ir a...

COMPANERO

COMPANERS

Tienes que escribir tres frases sobre tu vida: cosas que has hecho o que sabes hacer. Una por lo menos debe ser verdad; las otras pueden ser mentira. Puedes utilizar las expresiones siguientes.

- Sé japonés / ruso / chino / árabe...
He vivido tres años en Japón.

Toco el piano / la guitarra / el saxofón...
He estudiado dos años en el conservatorio.

Escribo poesía. He escrito dos libros.

Hago teatro / yoga / cine / ballet clásico...

Trabajad en grupos de cuatro. Cada uno lee ante el grupo las frases que ha escrito. Los demás deben adivinar cuáles son verdad y cuáles no.



1 Anuncios de trabajo: ¿qué piden?

Estás en casa y escuchas en la radio un programa para jóvenes. En él hablan de una empresa nueva que se instala en una ciudad española. Va a crear muchos puestos de trabajo. Primero, escucha lo que dicen y, después, rellena estas fichas. En la columna de la izquierda tienes las palabras que faltan.

para el trabajo

la experiencia

de progresar

programas informáticos

20/30 años

muy organizada

trabajo en equipo

nivel de lectura

con la gente

edad

formación especializada

VENDEDORES

Edad: 20/26 años.

Se valorará _____

Carácter amable y buena presencia.

Abierto al trato _____

Voluntad de progresar.

Capacidad de trabajo en equipo.

ADMINISTRATIVOS

Edad: 22/35 años.

Se valorará la experiencia.

Persona _____

Conocimiento de _____

a nivel de usuario (Windows...).

Idiomas: francés o inglés a _____

TE SERÁ ÚTIL...

Hemos seleccionado a... para el puesto de...



DECORADORES

Edad: _____; 22/28 años.

_____ en decoración y presentación de escaparates.

Aptitud y sensibilidad para presentar el producto.

Capacidad de _____

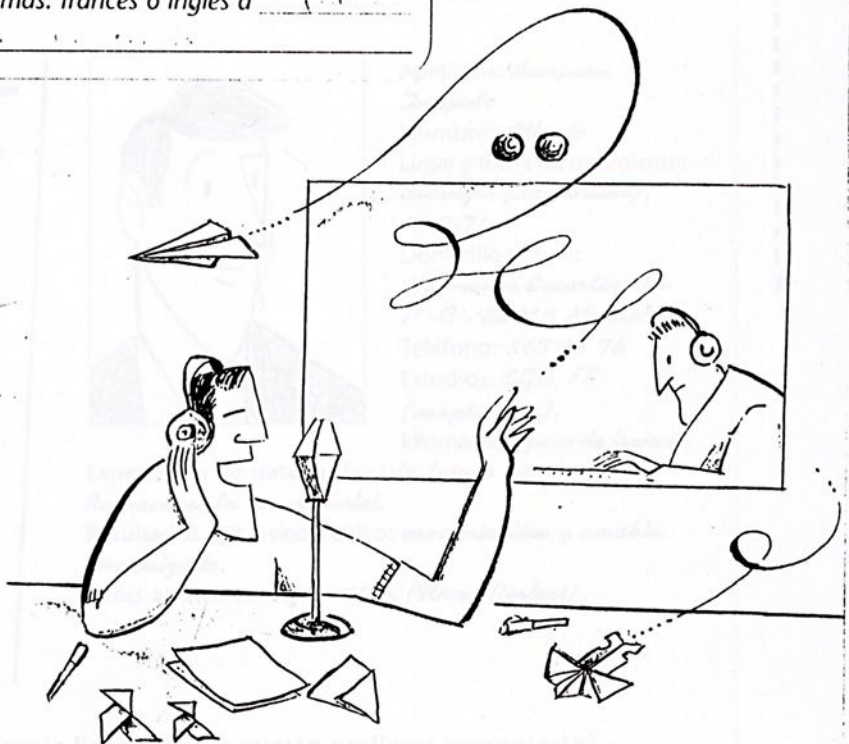
MOZOS DE ALMACÉN

Edad: _____

Libre de servicio militar.

Buena disposición _____

Voluntad _____



2 Selección de candidatos

Tú y dos de tus compañeros trabajáis en una empresa de selección de personal. Tenéis que seleccionar empleados para **HOME & COMFORT**. Los puestos de trabajo son los que tenéis en las fichas de la actividad 1. De momento tenéis cuatro solicitudes. ¿Qué puesto le dais a cada uno? Tenéis que poneros de acuerdo y seleccionar al mejor candidato para cada puesto.



Apellidos: *Pollicer Alpuente*
Nombre: *Silvia*
Lugar y fecha de nacimiento: *Gijón (Asturias), 25-4-71*
Domicilio actual: *Pza. Doctor Garcés, 8-3º-28007 Madrid.*
Teléfono: *375 42 10*
Estudios: *licenciada en psicología.*
Idiomas: *inglés, bastante bien, y un poco de francés.*

Experiencia de trabajo: *6 meses administrativa, Jofisa (Oviedo). 1 año vendedora, Gijón.*
Resultados test psicotécnico: *comunicativa, sociable, organizada.*
Otros: *pintura, informática (Windows, WordPerfect).*



Apellidos: *Ríos Gómez*
Nombre: *Isidro*
Lugar y fecha de nacimiento: *Madrid, 18-8-76*
Domicilio actual: *Núñez de Arce, 253, Álica 1º - 28012 Madrid*
Teléfono: *416 42 38*
Estudios: *BUP*
Idiomas: *ninguno*

Experiencia de trabajo: *Construcción (2 años); Empresa Autobuses (6 meses).*
Resultados test psicotécnico: *trabajador, capacidad de iniciativa, introvertido.*
Otros: *permiso conducir (camión). Servicio militar cumplido.*



Apellidos: *Fernández Rico*
Nombre: *Nieves*
Lugar y fecha de nacimiento: *Tudela (Navarra); 14-2-1972*
Domicilio actual: *Alonso Ventura, 49-6º-A. 28022 Madrid*
Teléfono: *408 67 45*
Estudios: *BUP y FP (artes gráficas).*
Idiomas: *muy bien francés, bastante bien italiano, un poco de alemán.*

Experiencia de trabajo: *6 meses en una tienda de ropa*
Resultados test psicotécnico: *timida e introvertida.*
Organizada.
Otras aptitudes: *informática (Windows, WP, PaintBrush).*



Apellidos: *Sanjuán Delgado*
Nombre: *Alberto*
Lugar y fecha de nacimiento: *Betanzos (La Coruña), 15-9-71*
Domicilio actual: *Hermanos Escartín, 25-1º-C - 28015 Madrid*
Teléfono: *367 98 76*
Estudios: *EQB, FP (carpintería).*
Idiomas: *un poco de francés.*

Experiencia de trabajo: *taxista (cinco años). Recepcionista en un hotel.*
Resultados test psicotécnico: *comunicativo y amable.*
Organizado.
Otras aptitudes: *informática (Word Perfect).*

3 Tu ficha

Ahora elabora tu propia ficha. ¿A qué puesto prefieres presentarte?

JÓVENES ESPAÑOLES A LOS 20 AÑOS

El periódico EL PAÍS nació en 1976, el día 4 de mayo. Con ocasión de su XX aniversario, el 5 de mayo de 1996 publicó un número extraordinario de 490 páginas. La última sección de ese número extraordinario consiste en el retrato de 20 jóvenes que nacieron el mismo año que el periódico, es decir, en 1976. Vamos a conocer algunos de ellos, su situación laboral o profesional, sus puntos de vista, sus opiniones...

Rocío Martínez

En la cabeza de R. Martínez ya está escrito el guión de su vida en los próximos años: solicitar una beca Erasmus para estudiar en Europa, acabar la carrera antes de cumplir los 22 y, después, buscar trabajo.

Mientras tanto, esta bilbaína del barrio de Deusto reparte su tiempo entre la universidad, las horas de estudio, la asociación de estudiantes de empresariales AIESEC, las actividades del grupo pacifista Gesto por la Paz y la participación ocasional en una tertulia radiofónica.

Va a menudo al teatro con sus padres, sale los fines de semana con sus amigas y encuentra en dos sesiones semanales de kárate la válvula de escape a la adrenalina que le sobra. Escucha indistintamente a Aute o a Rod Stewart; apenas ve la televisión ni le gusta el cine.

"No se puede pasar la juventud vegetando", dice: por eso se unió a Gesto por la Paz.

Rocío Martínez
Un año en Gesto por la Paz



"No se puede pasar la juventud vegetando"

EL PAÍS

Feminismo paradójico

Compromiso social

Ilusión por progresar profesionalmente

Polifacética

1 ¿Puedes asignar uno de estos eslóganes a cada texto? Para ello no es necesario que realices una lectura a fondo; te bastará con una lectura por encima.

2 Busca en cada texto las frases que reflejan el punto de vista o las opiniones de los jóvenes. ¿Con cuál de ellos estás más de acuerdo? ¿Estás en desacuerdo con alguna de ellas?

En los textos pueden aparecer referencias a la realidad española que tal vez no conoces bien. Tu profesor te facilitará esta información.

Joaquín Aragón



Joaquín Aragón

Los días no tienen nombre para Juaqui: qué más da. No estudia ni trabaja. Ser gaditano del barrio obrero de Loreto y parado es casi la misma cosa.

Se levanta a la hora que se despierta. Se ducha, desayuna, hace la cama y baja a la plaza. Allí pasa las horas, fumando, hablando, tomando zumos y fantitas, con sus amigos, parados todos -"menos uno, que está de camarero". No bebe alcohol. Después de comer se acuesta o pone la tele.

"La política no me gusta: creo que a lo mejor con una mujer de presidente no pasarían estas cosas". No milita en ningún partido ni organización; es ecologista y solidario "pero de nacimiento".

Le gusta el cine, aunque apenas va, y bailar bakalao con su novia. Le encantan los reportajes de animales, ir al campo, pescar. Lo que quiere es encontrar trabajo, casarse y tener dos hijos. "Espero que mi mujer no tenga que trabajar. Para trabajar estoy yo". Esta frase anacrónica tiene su explicación: su madre sale de casa todas las mañanas para ir a limpiar oficinas.

Espero que mi mujer no tenga que trabajar

Francisco Gayart



Francisco Gayart

Trabaja de camarero y al mismo tiempo estudia hostelería en un instituto de formación profesional. Invierte la mitad de su salario -700 pesetas a la hora- en perfeccionar idiomas: francés e inglés. En un año ha cambiado de trabajo en seis ocasiones.

Quiere llegar más lejos en la vida, hacer algo más que ser un simple camarero: "No me pasará toda la vida ejerciendo de simple camarero, quiero llegar a ocupar algún puesto de responsabilidad", afirma este joven, vecino del barrio de la Macarena, seguidor del Betis, enemigo de la música bakalao de discoteca y amante del cine de acción.

Se presenta a sí mismo como tranquilo y trabajador. Su vida es rutinaria: de casa al trabajo y del trabajo a casa; los fines de semana, sale a dar una vuelta con su novia y una pareja de amigos. Es todo lo contrario del tópico andaluz: no le gusta la Feria de Sevilla, la Semana Santa ni los toros. Está en contra de las actitudes racistas y xenófobas. Piensa que los extranjeros tienen derecho a trabajar en España: "El trabajo está aquí, es de todos. Que se lo quede el que esté más preparado".

Trabajo es de toros. Que se lo quede el mejor

Inge Schweiger



Inge Schweiger

Vive en Tres Cantos, muy cerca de Madrid, y su jornada es una carrera contrarreloj. Apenas despierta, toca un rato el violín y luego corre a las clases de música; por la tarde va al instituto, vuelve a casa y practica de nuevo, y todavía tiene tiempo para leer el periódico. Además, los domingos colabora en un hospital de niños, una actividad asociada a la iglesia evangélica, adonde suele ir con su madre.

Su fórmula es simple: organizarse bien; así, aún puede ir de gira con orquestas juveniles de España y de Alemania, leer hasta altas horas de la madrugada y salir de juerga. "Vamos a discotecas a bailar, pero siempre salgo con un dolor de cabeza impresionante. Prefiero los bares".

Inge también es escritora: escribe cuentos, relatos cortos; uno de éstos, *Ella*, fue seleccionado por la editorial Alfaguara para la antología *Realidades paralelas*. Era su primer intento de escribir en castellano; antes lo redactaba todo en alemán, la lengua de su padre, que estudió durante once años.

Estamos decidiendo nuestra vida según el paro

Planejamento de 2000

1. Introdução

Este planejamento de espanhol para o Centro de Estudos de Línguas — São José do Rio Preto — retoma o que foi elaborado o ano passado e torna-se importante neste momento, primeiro, porque se inicia um novo ano; e segundo, porque continuo implementando o projeto de pesquisa intitulado “A Abordagem de Paulo Freire no Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira”, que está sendo desenvolvido junto à UNESP - IBILCE no programa de mestrado em Estudos Lingüísticos - Lingüística Aplicada, sob a orientação da professora Maria Helena Vieira Abrahão.

A elaboração deste parte da compreensão da premissa básica da Abordagem Freireana, como a prática de uma educação libertadora, que transforma o homem e o leva a uma “conscientização” sobre a sua realidade. A partir da compreensão dessa premissa básica, relacionei-a ao ensino de línguas estrangeiras, pois a educação é um exercício de cidadania e, como tal, qualquer que seja a língua-alvo poderá ser ensinada como prática da liberdade. Ao usar o termo “conscientização” o faço como Freire (1980, p.25), que o define como *um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade*.

Com a leitura de alguns artigos, cheguei ao encaixe entre a Pedagogia Freireana e o ensino de língua estrangeira, cuja chave está na estruturação das atividades que levarão à reflexão e ao questionamento, que é feito por meio da “problematização”, e de acordo com Wallerstein (1983, p.196), essa é a ferramenta para o desenvolvimento da conscientização, porque ela é um processo de questionamento indutivo que estrutura o diálogo na sala de aula.

Todos esses aspectos já foram abordados no planejamento anterior, e, dessa forma, acredito que não seja necessário retomá-los, uma vez que tanto o anterior como o atual estarão juntos. Assim, neste planejamento estarei apenas complementando o anterior para atualizá-lo no que se refere ao contexto maior, às justificativas, às condições de implementação, à especificação de níveis, ao tipo de curso e de planejamento, ao alinhamento da abordagem, dos materiais e da avaliação, aos objetivos específicos e à definição das unidades.

2. Definição do Contexto Maior

Este é um planejamento de espanhol — como língua estrangeira (LE) — para os 3º estágio de nível I e 1º estágio de nível II do Centro de Estudos de Línguas (C.E.L.) de São José do Rio Preto.



Ele está vinculado à E. E. Prof. "Justino Jerry Faria", entretanto, continua situado à rua General Glicério, 3973, Centro.

3. Justificativas para Aprender Espanhol

Além de levar em consideração o que já foi explicitado no planejamento anterior, continuo a considerar os interesses dos alunos, que novamente foram levantados por meio de um questionário aplicado no início deste semestre (que tinha por objetivo verificar os interesses, as necessidades comunicativas e os temas para que este planejamento pudesse ser reelaborado). Esses interesses estão relacionados a algumas das justificativas sugeridas nos PCNs e serão explicitados abaixo por ordem crescente de votação:

- por ser importante no mercado de trabalho (MERCOSUL);
- por acreditar ser importante também aprender línguas estrangeiras para se relacionar com o mundo;
- por gostar de aprender línguas estrangeiras;
- por ser uma opção no vestibular;
- por pretender viajar para o exterior.

Com relação às competências que os alunos esperam desenvolver durante o curso deste e do próximo semestres, não existe uma prioridade, tanto a competência lingüística como a comunicativa passam a ter a mesma relevância.

Acredito que as modificações verificadas nas respostas dos questionários, de um semestre para o outro, são causadas por uma grande transformação da turma, pois onze alunos novos entraram e, assim, os objetivos passam a ser um pouco diferentes.

4. Condições de Implementação do Planejamento

Com relação à turma com a qual continuo a trabalhar: é um grupo de vinte e três alunos matriculados, a maioria estuda no nível médio das escolas públicas da região e ainda estão dispostos a participar do desenvolvimento deste projeto de pesquisa. Três alunos desta turma continuarão a confeccionar os diários de pesquisa relacionados às perguntas de pesquisa do projeto (houve o acréscimo de um aluno para a escritura dos diários durante o semestre passado), e novamente eu, professora-pesquisadora, também confeccionarei os diários de pesquisa.



Além disso, estou seguindo a mesma proposta desenvolvida no ano passado, ou seja, selecionando materiais didáticos específicos para a implementação deste, que estão relacionados com o levantamento de temas com os quais os alunos gostariam de estar trabalhando neste e no próximo semestres e que estarão sendo desenvolvidos junto com os livros didáticos adotados pelas professoras do C.E.L. (**Gente 1 e Gente 2**).

5. Especificação de Níveis ou de Ciclos

Esta especificação será apresentada por estágios e ela segue o livro didático e o Planejamento Geral dos cursos de espanhol do C.E.L., este último é feito com todas as professoras, e nele é decidido o que será trabalhado durante o ano e a sequência em que o curso será organizado. Como se opta por um planejamento linear, isto é, no qual as unidades do livro didático escolhido são trabalhadas em sua sequência, e para cada estágio algumas unidades são escolhidas, a especificação, que aqui apresento, segue a sucessão das unidades do livro didático, o já foi explicitado no planejamento anterior.

No 3º estágio de nível I, os alunos já deixam de ser principiantes, porém necessitam desenvolver mais suas competências comunicativa e lingüística e seus conhecimentos culturais, entretanto já há um espaço maior para o uso de uma interlíngua e o uso da própria língua-alvo na sala de aula; e no 1º estágio de nível II, os alunos chegam a um nível intermediário e passam a usar cada vez mais a interlíngua e a língua espanhola para se comunicarem, há, também, um desenvolvimento maior de uma consciência intercultural.

O nível de saída do 2º estágio de nível I e entrada para o 3º estágio de nível I será aquele no qual o aluno apresentará as seguintes faixas de uso e / ou conhecimentos:

- informar-se sobre a existência, o preço e as formas de pagamento de determinados produtos; dar opiniões sobre esses produtos; falar sobre hábitos diários; fazer recomendações e dar conselhos; dar e entender informações sobre as experiências das pessoas; opinar sobre as vantagens e desvantagens relativas às profissões; fazer propostas, aceitar ou recusar essas propostas; desenvolver-se em um restaurante e descrever e valorizar determinados hábitos alimentares;

- conhecer os costumes sobre os feriados mais importantes dos países de língua espanhola; conhecer também as rotinas diárias desses países e contrastar com o próprio país; discutir a respeito dos problemas da juventude espanhola e latino-americana e relacioná-las com o Brasil e fazer comparações com os hábitos alimentares entre os países de língua espanhola e o país em que o aluno vive.



O nível de saída deste estágio e entrada para o 1º estágio de nível II será aquele no qual o aluno apresentará as seguintes faixas de uso e / ou conhecimentos:

- planejar viagens, referir-se aos horários, obter informações sobre hotéis, argumentar sobre algumas vantagens e inconvenientes; discutir sobre os problemas de uma cidade, avaliar, comparar, estabelecer prioridades, expressar opiniões, estar de acordo ou não, fazer propostas e defendê-las; dar e seguir instruções em trajetos; fazer convites e aceitar ou recusar esses convites;

- refletir sobre as diferenças culturais no âmbito das relações humanas e os problemas sociais decorrentes da diversidade econômica e cultural.

No 2º estágio de nível II, os alunos permanecem em um nível intermediário, porém suas competências comunicativa e lingüística e seus conhecimentos culturais são maiores e eles conseguem fazer um uso maior da própria língua-alvo, entretanto, ainda usam a interlíngua. Já no 3º estágio de nível II, os alunos, embora não tenham saído de um nível intermediário e usem a interlíngua, alcançaram os objetivos que são, a capacidade de usar a língua para se comunicar e ter acesso à sociedade da informação, fazendo um bom uso de suas competências comunicativa e lingüística para atuar no mundo como um cidadão consciente; e a apreciação e compreensão dos costumes e valores de outras culturas, aumentando a percepção da própria cultura por meio da compreensão das culturas estrangeiras, promovendo, assim, a tolerância diante das diferenças identificadas por meio da expressão e do comportamento de outros povos.

O nível de saída do 1º estágio de nível II e entrada para o 2º estágio de nível II será aquele no qual o aluno apresentará as seguintes faixas de uso e / ou conhecimentos:

- relacionar datas e acontecimentos importantes, descrever as condições de vida, referir-se às condições e circunstâncias históricas; expressar igualdades, diferenças e afinidades entre as pessoas, expressar sentimentos, valorizar as pessoas, pedir e dar informações sobre personalidade, gostos e experiências; descrever as pessoas; relatar experiências na aprendizagem de uma LE, expressar sensações, avaliar e dar opiniões, conselhos e recomendações; programar um final de semana, procurando informações sobre a oferta cultural e combinando os encontros; descrever, avaliar e recomendar um espetáculo; propor, aceitar ou recusar um convite e expressar desejos e preferências;

- refletir sobre a situação sócio-político-econômica dos países de língua espanhola e relacionar com o Brasil e aprofundar mais o conhecimento sobre os aspectos culturais da Espanha, dos países latino-americanos e do próprio país.



6. Tipo de Curso e de Planejamento

Pelo próprio formato do questionário não delimitar objetivos específicos, mas interesses e necessidades, mas também pelo fato dos cursos do C.E.L. serem do tipo geral, a opção será por um programa para fins não óbvios.

O livro didático escolhido no início do ano passado pelas professoras (**Gente 1 e Gente 2**) e os temas, que foram incluídos para serem trabalhados conjuntamente com os livros, podem levar ao desenvolvimento de um planejamento cíclico-temático, no qual as unidades e temas trabalhados serão retomados e expandidos nas aulas posteriores.

7. Alinhamento da Abordagem, dos Materiais e da Avaliação

A abordagem que norteia todo o curso é a Abordagem Freireana, e como localiza Bizón (1994, p.59-60), essa é uma manifestação do movimento comunicativo crítico-temático, cujo o diálogo, levantado pelos temas, é a base de sustentação do ensino de línguas. Esses temas serão desenvolvidos junto com os livros didáticos adotados (**Gente 1 e Gente 2**), porque os próprios livros já sugerem alguns dos temas e também por trabalhar com um enfoque por tarefas, o que contribui no desenvolvimento dos temas.

Quanto aos procedimentos de avaliação, serão adotados: a) avaliação contínua, a partir da observação informal do aluno na medida em que ele desempenhe papéis em tarefas propostas e em situações de linguagem; b) uma avaliação escrita formal, como nos estágios anteriores, e acrescento c) uma avaliação oral, ambas poderão ser feitas em pequenos grupos e negociada com os alunos; d) uma avaliação do curso; e e) uma auto-avaliação pela atuação, contribuição e grau de envolvimento durante o curso.

8. Objetivos Específicos

Para os 3º estágio de nível I e 1º estágio de nível II, foram escolhidos os seguintes temas (de acordo com questionário aplicado):

- A cultura;
- A política;
- O confronto de gerações.



Esses temas se relacionaram com os seguintes tópicos do livro didático:

3º estágio de nível I:

- *Gente que viaja*;
- *Gente de ciudad*;
- *Gente en casa*.

1º estágio de nível II:

- *Gente e historias*;
- *Gente que se conoce*;
- *Gente y lenguas*;
- *Gente que lo pasa bien*.

9. Definição das Unidades

No 3º estágio de nível I, o curso será organizado com três temas que se relacionarão a três tópicos do livro didático. Cada um deles levará de quatro a cinco horas/aula para ser desenvolvido.

- Unidades 29, 30, 31 e 32 - *Gente que viaja*: os alunos refletirão sobre as diferenças culturais no âmbito das relações profissionais e os equívocos que podem surgir dessas diferenças.

- Unidades 33, 34, 35 e 36 - *Gente de ciudad*: os alunos discutirão sobre os problemas da cidade onde moram, estabelecerão prioridades e buscarão soluções para os problemas encontrados.

- Unidades 37, 38, 39 e 40 - *Gente en casa*: os alunos refletirão e discutirão os problemas de moradia encontrados no país, além de compararem com os países de língua espanhola.

No 1º estágio de nível II, o curso será organizado com os mesmos três temas anteriores, porém estes se relacionarão a outros tópicos dos livros didáticos. Cada um desses temas levará de quatro a cinco horas/aula para ser trabalhado.

- Unidades 41, 42, 43 e 44 - *Gente e historias* (últimas unidades de **Gente 1**): os alunos discutirão sobre problemas sociais e políticos da Espanha e da América Latina, além de começarem a discutir visões de mundo diferentes entre pessoas de gerações distintas.

- Unidades 01, 02, 03 e 04 - *Gente que se conoce* (primeiras unidades de **Gente 2**): os alunos continuarão a discutir sobre os conflitos que ocorrem entre as diferentes gerações.

- Unidades 05, 06, 07 e 08 - *Gente y lenguas*: os alunos refletirão sobre os problemas decorrentes da diversidade cultural e suas interpretações errôneas.

- Unidades 09, 10, 11 e 12 - *Gente que lo pasa bien*: os alunos conhecerão costumes hispânicos



em seu tempo livre e compararão com o próprio país.

Observação: cada um dos tópicos do livro didático levam de três a quatro semanas para serem totalmente desenvolvidos (de doze a dezesseis horas/aula).

10. Referências Bibliográficas

É a mesma do planejamento anterior.

11. Apêndice

Aqui estão relacionados alguns textos, sendo que o primeiro foi trabalhado no semestre passado e os demais, serão trabalhados neste e no próximo semestres, além de algumas unidades do livro didático (*Gente de ciudad* e *Gente que se conoce*).

Observação: incluo também um artigo publicado na revista **Veja** discutindo sobre a importância de Paulo Freire, e este foi trazido por uma aluna.



55 mide de dos modos: en términos de
prevención general y de prevención
especial. La primera *alude* a la capaci-
dad de la amenaza de castigo para
evitar la transgresión de la norma. Ni
60 aquí ni en Estados Unidos ni en nin-
gún otro país libre del que se tenga in-
formación ha servido la amenaza pe-
nal como disuasor eficaz.

Otro tanto *cabe decir* en cuanto a la
65 prevención especial, es decir, a la ca-
pacidad de rehabilitar a los ya droga-
dictos para una vida normal. En *primer*
lugar, porque de nada hay que rehabi-
litar al usuario de marihuana o hachís,
70 que no es toxicómano y adicto y al que
nada le ocurre.

De otra parte, porque *en relación*
con los verdaderos toxicómanos *ocu-*
rre todo lo siguiente:

- 75 1. Nadie sabe bien cómo «curarlos»
realmente.
2. Porque resulta difícil, si no im-
posible, curar a quien no *quiere* cu-
rarse.
- 80 3. Porque, si ya es difícil curar a
quien quiere, es casi imposible
hacerlo con quien está preso.

Pero *lo más grave* no es que la legis-
lación penal en este *terreno* sea inefi-
caz, sino que es claramente contra-
65 producente, por varias razones, ejem-
plificadas todas ellas en el *tremendo*
fracaso del Volstead Act, la conocida
ley seca norteamericana, dictada en
90 1919 y derogada años más tarde, des-
pués de haber alimentado a la «mafia»
generando una *pavorosa* corrupción de
la policía y la administración de justicia
e incluso un *incremento* del consumo
95 de licor entre la juventud.

La primera de dichas razones es la
progresiva asimilación entre usuarios
de drogas y delincuentes, que se pro-
duce como *consecuencia* del trato
igual o similar a que unos y otros se
100 ven sometidos. Nunca he comprendi-
do la genial idea de rehabilitar delin-
cuentes poniéndolos todos juntos y
separándolos de los no delincuentes;
por supuesto, lo que ocurre es que
105 unos y otros *refuerzan* sus conductas
y así, en este caso, *acabamos encon-*
trando al drogadicto armado y al delin-
cuente *metido* en el tráfico y consumo
de droga. 110

En segundo lugar, la prohibición *ge-*
nera un mercado negro ilegal basado
en la brutal diferencia de los precios
de la mercancía al por mayor y al por
menor, antes y después de pasar la
115 frontera. Como en el caso de la ley
seca, este contrabando genera delin-
cuencia que, por la propia dinámica
económica, tiende a organizarse y
constituirse en oligopolio de oferta de
120 la mercancía. El oligopolio *facilita* no
sólo la contención de la oferta, sino,
sobre todo, el mantenimiento de unos
precios *exorbitantes* para la droga
fuerte, pues la demanda es cautiva y
125 está garantizada.

Además, *dado que* los acuerdos o
contratos entre tales «mafias», *caso*
de ser incumplidos, no pueden alegar-
se ante los tribunales, éstas se ven
obligadas a recurrir a la violencia para
imponerlos. De este modo, la prohibi-
ción genera no sólo delincuencia, sino
delincuencia organizada y violenta.

Tercero, *además de* la delincuencia
135 que se genera por la vía de la oferta,

POR UNA CULTURA POSITIVA DE LA DROGA

por Emilio Lamo de Espinosa

ES frecuente *enfocar* el problema del
tráfico y consumo de drogas tóxi-
cas y estupefacientes preguntándose
si deben o no ser despenalizadas, es
15 *decir*, si debiéramos considerar penal-
mente *irrelevante* el tráfico y/o el con-
sumo de estas sustancias.

Entre los argumentos que *se alegan*
a favor de la despenalización *está*, sin
10 duda, el de la libertad de los ciudada-
nos. Stuart Mill lo *formuló* lapidaria-
mente en «On liberty» hace ya más de
un siglo: los ciudadanos adultos de un
país libre tienen derecho a hacer con-
15 sigo mismos lo que quieran, *siempre*
que ello no *produzca* daño a *terceros*
inocentes, y *así*, no corresponde al de-
recho penal tratar de imponer una
moral por la vía de la fuerza. Habría
20 que reconocer *entonces* un derecho a
suicidarse, a cometer violencias con-
tra uno mismo y, *por supuesto*, un de-
recho a ser inmoral, alcohólico, toxicó-
mano, perverso o cualquier otra za-
25 randaja *similar*, derecho que merece
protección colectiva, siempre, *por su-*
puesto, que no se *dañe* a terceros. En

definitiva, esto diferenciaría la con-
ducta moral de la inmoral: que es li-
bre. Pues sólo los sujetos libres pue-
30 den ser responsables y sólo los res-
ponsables pueden ser virtuosos. Una
moral impuesta *coactivamente* es una
contradicción.

Lo que *con frecuencia* se olvida es 35
que, *al margen de* si el derecho penal
«debe» o no tratar de imponer una
moral, *está la cuestión* de si «puede»
hacerlo. *Pues*, obviamente, la coac-
ción penal es útil y eficaz para conse-
40 guir algunas cosas, pero no todas, y la
historia de Occidente *está plagada* de
fracasos *en cuanto a* la utilización re-
presiva del derecho penal. ¿Es eficaz
para controlar el tráfico y consumo de 45
productos tóxicos y estupefacientes?

La respuesta es muy *tajante*: no lo
es *en absoluto*. Es más, no sólo no es
eficaz, sino que es contraproducente;
no sólo no elimina un tipo de delin-
50 cuencia, sino que genera nuevos ti-
pos, es pues «criminógeno». *Veamos*
por qué.

La eficacia de una norma penal se



otro tanto ocurre por la vía de la demanda. El «yonqui» que sufre síndrome de abstinencia se ve *forzado* a pagar por la heroína cantidades exorbitantes que le obligan a *recurrir* al robo de farmacias, primero, y al de objetos o a la prostitución, después. El toxicómano no es delincuente porque toma droga; es delincuente porque no la toma.

Cuarto, la baja visibilidad de estas transgresiones —el tráfico *se efectúa* entre adultos que *consienten*, el consumo es privado— *hace que* la aplicación de tales normas penales sea muy selectiva y discriminatoria, en función de la visibilidad diferencial de los diversos grupos sociales. En general, los ricos son menos visibles que los pobres y los adultos menos que los jóvenes. De este modo, tales normas penales se aplican sobre todo a los jóvenes de clase modesta o pobre, pero no a otros muchos usuarios.

Por último, hay que *mencionar* que una repetida experiencia en éste y otros campos *similares* enseña que el

peligro de corrupción de la policía y la administración de justicia es grande. *Enfrentados* a un trabajo con bajo apoyo social, con un enemigo de extraordinaria capacidad económica, teniendo necesidad de negociar con chivatos o soplones para *detectar* la comisión de delitos o de recurrir a una *vigilancia* extrema que interfiere con el derecho a la intimidad y sometidos constantemente a la tentación de integrarse en el tráfico o acudir al chantaje, la *desmoralización* es fácil y frecuente.

Por todo ello, porque no es legítimo *dictar* a ciudadanos adultos cómo deben vivir ni lo que deben hacer consigo mismos, porque esta legislación es *ineficaz* y todo castigo ineficaz es injusto, porque no sólo es ineficaz sino contraproducente, pues, *pretendiendo* controlar la delincuencia, la *causa* pretendiendo que disminuya el tráfico, crea las condiciones para que éste florezca, y pretendiendo defender la justicia, *contribuye* a su desprestigio.

«El País», 22 de agosto de 1982. (Por motivos de extensión, el artículo no se reproduce íntegramente.)

BUSQUETS, L. et al. Curso de conversación y redacción.

O ESQUECIDO

Maior educador brasileiro de todos os tempos, Paulo Freire só é homenageado no Exterior

MÁRCIA RÉGIS – Guadalajara (México)

É brasileiro o teórico latino-americano mais cultuado hoje em universidades dos continentes americano e europeu. O educador pernambucano Paulo Freire, criador em 1962 de um revolucionário método de alfabetização que leva seu nome, é hoje a marca de qualidade de cátedras em universidades de pelo menos dez países. Seu nome reúne normalmente mais de mil participantes em congressos dedicados aos temas de edu-

cação, eventos internacionais que, desde sua morte em maio de 1997, se repetem quatro, cinco vezes ao ano. Os "freirianos", como se intitulam com orgulho seus seguidores, celebram as teses do mestre em inglês, espanhol, italiano, francês, sueco e português – com sotaque de Portugal, na maioria das vezes.

Reconhecimento igual ao observado hoje no Exterior não se vê no Brasil. Isso é facilmente constatável para quem trabalhou com o mestre e conhece de perto a intrincada rede de vaidades que domina nosso universo acadêmico. "Em geral, as universidades brasileiras não valorizam e não dão importância merecida a Paulo, porque o consideram antiquado. Para eles, por incrível que pareça, o Paulo já era...", observa com pesar a viú-

MONUMENTO
Em Estocolmo,
Paulo Freire é
lembrado como um
dos sete defensores
dos oprimidos



RICARDO BELUEU AG F4

ISTOÉ/1595-26/4/2000

**O papel
do educador é
fundamentalmente
dialogar com o
analfabeto**

Paulo Freire

va do mestre, prestigiada historiadora em educação, Ana Maria Araújo. E por quê? "A proposta de Paulo é humanista e o que vale hoje, em nosso país, é a ética de mercado", responde prontamente a vigorosa senhora, que conversou com ISTOÉ durante o VIII Simpósio Internacional de Educação Cátedra Paulo Freire, que reuniu 1,5 mil participantes (uns dez brasileiros, apenas) no Instituto Tecnológico de Estudos Superiores de Occidente (Iteso), universidade jesuíta sediada em Guadalajara, México.

Bê-á-bá - Por "humanista" entende-se que a didática proposta por Freire se baseia na importância de o aluno conhecer o seu mundo, mais além do que ler, decorar e entender cada letra, cada palavra. Ele classificou de "educação bancária" os convencionais métodos de alfabetização e ensino bê-á-bá que unicamente instruem o estudante a decorar associações de consoantes e vogais e posteriormente reconhecer palavras, ler, memorizar significados,

VAIDADES

Para a viúva, Ana Maria Araújo, as universidades brasileiras não valorizam Freire

FOTOGRAFIA: JACQUES PERROUD

“A proposta de Paulo é humanista e o que vale

construir vocabulário e escrever. Para Freire, a educação deve incluir as necessidades pessoais dos alunos, considerando hábitos culturais e a vida comunitária.

Na madrugada anterior à sua viagem ao México, Ana Maria acabara de contribuir para mais um capítulo da extensa obra do marido. Ela organizou uma compilação de cartas e ensaios de Freire sobre o Descobrimento - ou a "invasão" - do Brasil, a ser lançado em maio, durante a Bienal do Livro, em São Paulo, pela Editora Unesp (*leia quadro à pág. ao lado*). O novo livro tem sugestivo título - *Pedagogia da indignação*. Não é para menos. Antes da Bienal, porém, a incansável senhora Freire poderá embarcar para Bolonha, Itália, a fim de prestigiar a inauguração de mais uma cátedra Paulo Freire

no Exterior. Em maio, outra cátedra vai ser inaugurada, dessa vez em Cienfuegos, Cuba. Agenda cheia até setembro, quando se realizará outro congresso internacional dedicado ao brasileiro em Évora, Portugal. Até lá, devem avançar os acertos para a criação de uma fundação Paulo Freire em Nova York, projeto capitaneado por Stanley Aronovitz, um dos mais prestigiados educadores dos EUA da atualidade.

Muito facilmente no Brasil se cobre de aplausos a teoria por vezes bizarra de um intelectual de fora. E, com o passar do tempo, se ignora ou se subestima a prata da casa. Tom Jobim acrescentava, sabiamente, que os brasileiros se incomodam com o sucesso de patriotas, ainda por cima em se tratando de gente capaz de construir prestígio inter-

nacional. Com a defesa de uma "educação libertadora", Freire foi um dos raros intelectuais do chamado Terceiro Mundo a impor sua obra nos exigentes círculos acadêmicos dos países desenvolvidos. Publicou 25 livros, traduzidos em 35 países. Sua obra mais conhecida - *Pedagogia do oprimido* - foi traduzida em mais de 17 idiomas, com 27 edições em inglês, 35 em espanhol e 17 em português. Espalhados pelo mundo, existem quase seis mil livros e artigos sobre Paulo Freire e quase 1,5 mil títulos de trabalhos referentes ao educador.

O brasileiro foi professor em várias universidades e coordenou seminários e conferências em dezenas de instituições americanas, européias, africanas, australianas, neozelandesas e asiáticas. Assessorou os governos



O MESTRE DA INDIGNAÇÃO

Festa em Copacabana; show de Pavarotti, Gal e Bethânia em Salvador. O Brasil completa 500 anos de Descobrimento. Se estivesse vivo, Paulo Freire talvez fizesse publicamente a pergunta que o tirava do sério: quem estaremos celebrando? Os conquistadores europeus? Os milhares de índios e índias, negros e negras, mestiços e mestiças dominados brutalmente pelos portugueses? Sua resposta está em *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (Coleção Prismas, Editora Unesp, 133 páginas). O livro, interrompido por ocasião de sua morte, parte de seis ensaios e 29 páginas manuscritas de cartas, formas de escrever que o autor utilizava para expressar a inquietude perante fatos da atualidade. A apresentação da obra segue o estilo inovador de Freire: uma carta-prefácio, escrita pelo acadêmico gaúcho Balduino Andreola, responde aos textos que mesclam o questionamento crítico sobre reforma agrária e MST ("a tática para a estratégia da real democracia brasileira") à reflexão sobre o tenso limite entre autoritarismo e liberdade na educação familiar dos filhos ("É necessário que a criança aprenda que a sua autonomia só se autentica no acatamento à autonomia dos outros"). O resultado é interessante até mesmo para quem nunca leu um livro de Freire. A última carta, deixada incompleta, é a mais contundente. Trata de Galdino Jesus dos Santos, o índio Pataxó queimado vivo por cinco adolescentes de classe média de Brasília, em 1997. Os jovens declararam à polícia que estavam brincando: "Que coisa estranha, brincar de matar índio, de matar gente (...). Não é possível refazer este país, democratizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho e inviabilizando o amor."

uma pena
que o Freire
não tenha
vivido
para ver
estes
acontecimentos
e o seu
questionamento
calado;

hoje, em nosso país, é a ética de mercado

de diversos países da América Latina, Ásia e África, particularmente dos novos países africanos de língua oficial portuguesa – Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Angola. Foi secretário municipal de Educação de São Paulo, na gestão de Luiza Erundina.

Carisma – Também bateu recordes. É o brasileiro com maior número de títulos de doutor honoris causa, premiação máxima concedida por grandes universidades: foram 40 títulos outorgados por instituições dos EUA (incluindo Harvard), Canadá, Inglaterra, Bélgica, Suíça, Itália, Espanha, Portugal, Suécia, Bolívia, Alemanha e Argentina. No Brasil logrou 12 títulos desses. Ao todo, foram 36 doutoramentos em vida, quatro in memoriam. A Universidade de Cuba tam-

bém faria parte da extensa lista: Freire e Ana Maria, "Nita", estavam de malas prontas e partiriam de avião de São Paulo, onde viviam, rumo à ilha de Fidel na manhã de 3 de maio de 1997. Na madrugada anterior, dia 2, Freire faleceu repentinamente. Contava 75 anos, dois casamentos.

Freire conquistou tanta gente porque foi capaz de falar daquilo que é fundamental para todo ser humano: amor. Foi um intelectual carismático, que buscou nutrir fortes relações interpessoais. Para ele, um professor deve ser capaz de ensinar, mas também de aprender com as experiências trazidas pelos alunos para a sala de aula. "Para que, porém, quem sabe possa ensinar a quem não sabe, é preciso que, primeiro, quem sabe saiba que não sabe tudo; segundo, que quem não sabe saiba que não ignora tudo",

Ana Maria Araújo, viúva de Freire e historiadora em educação

instiga Freire. A relação com os alunos deve ser, para ele, uma via de mão dupla, no mesmo nível, nunca de cima para baixo nem de baixo para cima. Ele acreditava no diálogo para transformar os homens, para educá-los.

Diálogo – A importância do "Método Paulo Freire" ficou patente nas primeiras experiências de alfabetização realizadas em 1962 na cidade de Angicos, Pernambuco, quando 300 trabalhadores rurais foram alfabetizados em apenas 45 dias. "O papel do educador é fundamentalmente dialogar com o analfabeto", repetia Freire. Por negar a primazia da objetividade, foi duramente criticado por marxistas. Por pregar a democratização da educação, era paradoxal-

mente tachado de "marxista" pela direita brasileira na época da ditadura. Freire foi leal a suas próprias convicções. "Exigente com a ética, considero que ela tem a ver com a coerência com que se vive no mundo, entre o que se diz e o que se faz."

Revolução – Talvez por ter sido muito pobre na infância, no Recife, ele tivesse especial habilidade para entender as prioridades dos carentes. Como pobreza não distingue nacionalidades, através de seus livros Freire alcançou os pobres do mundo. O consultor nicaraguense Daniel Ponce Vázquez conta a história de estivadores de seu país que, na década de 80, com a aplicação do método Paulo Freire, foram alfabetizados de modo incomum: a partir do conhecimento que tinham sobre a maquinaria de portos, lograram escrever em três meses um pequeno manual técnico sobre o manejo de guas. O trabalho surpreendeu um grupo de engenheiros holandeses contratados para prestar consultoria à empresa portuária em questão. Vázquez trabalha para a organização internacional Alforja, especializada em educação popular, com sede em sete países.

Por defender tanto "uma sociedade menos perversa, menos discriminatória; menos racista, menos machista", Freire foi obrigado a viver fora do País durante os anos de ferro da ditadura. Sua teoria libertadora assustava profundamente os militares. Apesar de cristão assumido, era considerado perigoso comunista. E, decerto, sua defesa em causa própria só confundia ainda mais os críticos. "Ele dizia que estava em

processo de cristianização, tanto quanto estava em processo de marxização", recorda o amigo Raul Magaña, doutor em Antropologia da universidade de Harvard.

Fora do País, o intelectual desabrochou e ganhou renome mundial, tornando-se referência obrigatória quando se fala de alfabetização, educação de adultos, educação popular ou comunitária. Pode-se estar de acordo ou não com os seus pontos de vis-

cluído, pelo Norwegian Nobel Committee, na lista dos candidatos ao Prêmio Nobel da Paz. Em 1992, a Organização dos Estados Americanos (OEA) outorgou-lhe o Prêmio Andrés Bello, como Educador do Continente. Em 1998, uma comissão de especialistas internacionais contratados pela Unesco para oferecerem novos rumos à educação de jovens para o século XXI encontraram em Freire boa fonte de inspira-

“Paulo Freire é a busca de uma alternativa à globalização”

Carlos Nuñez,
acadêmico mexicano



ta; contudo, é impossível ignorar sua obra. Seu livro mais famoso, *Pedagogia do oprimido*, foi concluído em 1968 durante o exílio no Chile, para ser lançado mundialmente em 1972, na Inglaterra. No Brasil, o livro foi publicado depois, em 1974.

Os organismos internacionais não tardaram a reconhecer nele uma personalidade do século. Em 1986, recebeu o Prêmio Unesco da Educação para a Paz e, em 1993, foi in-

cluído para um documento guiado por aquilo que denominam "os quatro pilares básicos da educação do futuro". São eles: aprender a conhecer, a fazer, a ser e a viver juntos.

Muitos pensadores já se dedicam a estudar os fatores que vêm aumentando o interesse pela obra de Freire. Um deles se refere a números preocupantes – em nosso planeta existem no momento 900 milhões de adultos analfabetos; 130 milhões de

crianças que nunca foram à escola e outros 100 milhões de crianças que abandonaram a escola. Outro fator importante, na verdade, pode estar impulsionando as estatísticas. É o que hoje em dia se aponta como sintoma da maioria dos males da humanidade: a globalização. "O mundo vive uma crise de identidade muito grande decorrente da globalização. É um processo nocivo. Paulo Freire é a busca de uma alternativa perdida",

corrente de reflexão que ultrapassou os limites da educação e da pedagogia para iluminar hoje outras frentes. Meio ambiente, comunicação de massa, mídia, direitos humanos, saúde, literatura, questões de sexo e raça. "A educação ambiental, por exemplo, se funda no reconhecimento das necessidades de conservação e melhoria da qualidade de vida dos cidadãos, preocupação implícita no discurso de Freire", argumenta o am-

leano foi um dos conferencistas do simpósio de Guadalajara.

"Freire é o pedagogo contemporâneo cuja produção teórica e ação prática maior impacto tem em âmbito mundial", garante o professor português João Viegas Fernandes, da Universidade do Algarve. A concepção bancária da educação, tão combatida por Freire, é considerada hoje mais atual do que nunca, lembra Fernandes. "Por partir do mais específico,

do mais local, ele pode ser tão mundial", acrescenta. Talvez por isso a Harvard Educational Review, publicação editada pela prestigiada universidade americana (onde Freire foi professor nos anos 70), o tenha homenageado recentemente, voltando a publicar dois artigos seus editados há 30 anos e que permanecem impiedosamente atuais.

Herança - A extensa obra de Freire é uma herança de valor incalculável, ainda que sempre vista com extrema modéstia por si mesmo: "Qual a herança que posso deixar? Exatamente uma. Penso que poderá ser dito quando já não esteja no mundo: Paulo Freire foi um homem que amou. Ele não podia compreender a vida e a existência humana sem amor e sem a busca do conhe-

cimento. Paulo Freire viveu, amou e tentou saber. Por isso mesmo, foi um ser constantemente curioso." Por isso mesmo, em Estocolmo, um famoso monumento em pedra homenageia as sete personalidades contemporâneas mais importantes na defesa dos atormentados, e dos oprimidos. Paulo Freire é um dos sete. Quem sabe a Prefeitura do Recife não se anima a transformá-lo, pelo menos, em nome de praça pública.



“O homem foi relegado à condição de consumidor, diria Freire”

Eduardo Galeano,
escritor uruguaio

analisa o acadêmico mexicano Carlos Nuñez, coordenador da Cátedra Paulo Freire do Iteso, inaugurada em janeiro de 1999. Justiça seja feita, o professor Nuñez se apressa em lembrar que a PUC de São Paulo inaugurou sua Cátedra Paulo Freire em 1998. O homenageado fora professor dessa instituição por 17 anos.

Até hoje, Paulo Freire não se encaixa em nenhuma corrente educacional. Ele, por si só, representa uma

bientalista Fernando Aragón, professor da Universidade Ibero-Americana de Puebla, México. Os "freirianos" compõem uma tribo variada. O escritor uruguaio e best seller Eduardo Galeano pode ser considerado um deles: seu último livro, *De pernas para o ar* (Editora LP&M), expõe uma antiga concepção de Freire: "O homem contemporâneo relegado à mera condição de consumidor, perdendo o direito de ser cidadão". Ga-

LAS SUBCULTURAS JUVENILES

por J. Luis Aranguren

TENEMOS ante nosotros unas cuantas fotografías de jóvenes en grupo. Éstos fumando cigarrillos de marihuana que se pasan unos a otros. Aquéllos haciendo meditación frente al sol naciente o poniente. Unos, desnudos todos, retozando sobre la arena de una playa o sobre la hierba. Otros viviendo en una pequeña comuna al aire libre, con unas chicas preparando comida «orgánica» de alimentos vegetales cosechados por ellos mismos; un chico, cuidando de los niños pequeños, hijos de la comunidad, y jugando con ellos; al fondo, otros realizando trabajos artesanales, en los que ponen o intentan poner arte y gracia. En contraste con estas imágenes idílicas, nuevas fotos nos muestran la reunión político-radical de unos jóvenes que «preparan» la revolución, en tanto que otros marchan por una calle central con carteles de protesta frente a la violencia de la guerra y, para mayor paradoja, vemos también una pequeña banda de jóvenes rebeldes asaltando a una vieja o, como en peli-

culas recientes, violando por pura broma a una mujer delante de su marido. Cultura de las drogas, cultura religiosa no confesional sino puramente experimental, cultura de la desnudez y del cuerpo, cultura de la vida sencilla y pobre, cultura de la creatividad, cultura de la revolución, cultura de la no-violencia, cultura de la violencia por la violencia.

Evidentemente, el cambio cultural y el retardamiento de ciertos grupos se halla interrelacionado con la ruptura entre las generaciones (*generation gap*), y la autoafirmación de la juventud contemporánea como la «clase» o, mejor dicho, la «edad» privilegiada, la mejor en todos los sentidos.

El movimiento o movimientos juveniles quieren ser una contestation, una repulsa en bloque de la cultura establecida. Repulsa que puede hacerse por dos vías diferentes y aun opuestas: la hippie, de segregación o separación del mundo cultural occidental, para la invención o recuperación de formas culturales diferentes en las que

55 vivir; o la revolucionaria, de lucha frontal contra el Régimen, para su sustitución por otro no sólo socioeconómicamente sino también culturalmente diverso.

60 Ahora bien, la etiqueta «contracultura» expresa más bien un deseo que una realidad. El movimiento, los movimientos culturales juveniles han surgido en el mundo occidental, e incluso en la parte más «occidentalizada», desarrollada y aun saturada de desarrollo de Occidente. Y toda reacción depende de la acción previa. O, dicho en otros términos, de Hegel, los que luchan están abrazados, y la hostilidad frente a la tecnología y el consumismo serían imposibles en áreas subdesarrolladas. Sólo quien ya lo ha tenido puede estar cansado de ello, y para 75 «estar de vuelta» hay que «haber ido» primero. En fin, lo que es lo mismo: la llamada «contracultura» es hija —renegada— de la «cultura» (occidental), ha surgido de ella y vive entre perseguida, tolerada y parcialmente asimilada por ella. Puede, por tanto, ser denominada también, con razón, «subcultura».

La subcultura o contracultura juvenil 85 que no quiere saber nada de la cultura dominante, ni tan siquiera para luchar contra ella, es, ante todo, un nuevo «estilo de vida». Puede poner el acento en la suscitación de una nueva sensibilidad y el desarrollo de la sensualidad, y preconizar la *new consciousness* o conciencia de nuestro cuerpo y el de los demás, el aguzamiento de los sentidos, especialmente el del tacto, y 95 el de la comunicación no-verbal. Tam-

bién pasar de la sensualidad a la sexualidad, y cultivar la plena liberación sexual, el comunismo y el polimorfismo sexuales, la homosexualidad junto a la heterosexualidad, es decir, la bisexualidad, en todas las formas y modos posibles. Del éxtasis sexual —subcultura del eros— al éxtasis místico no hay tanta distancia como pudiera parecer. En otros tiempos se provocaba el éxtasis por la ascesis y la contemplativa concentración. La «meditación» sigue representando un papel importante en la mística juvenil. Pero se recurre sobre todo a la «subcultura de las drogas» para procurar —instant mystic— el «viaje», la ascensión extática. La «cultura de la pobreza» sirve de modelo a estos nuevos «mendicantes» que, frente al despilfarro y la ostentación, quieren volver a la vida sencilla. «Subcultura de la comunidad» también, vida en común, con comunidad de todos los bienes y todas las relaciones personales, en contraste con la «muchedumbre solitaria» de las grandes concentraciones urbanas.

La subcultura juvenil no se preocupa —o pretende no preocuparse— por la tan pregonada «crisis de identidad» de nuestro tiempo. La identidad de la subcultura juvenil es comunitaria, de grupo, de generación, de edad. Un joven de cualquier nación se siente más próximo de los jóvenes de otras naciones que de sus compatriotas adultos. Y carece del sentido administrativo, calculador, de ahorro y adquisición a plazos propio de los mayores. No vive del pasado, por supuesto, pero tampoco con vistas al futuro: *Salvation Now*, la sal-

vación, ahora, el Cielo, aquí. ¿Vive entonces en el presente? Más bien en la confusión de los tiempos, en el tiempo 140 «utópico», es decir, no *situado* dentro de la *secuencia* histórica, tiempo que haciendo pie en el presente y *planeando* sobre un nuevo *porvenir*, mira o recrea un pasado perteneciente a culturas 145 orientales o primitivas y, sobre todo, un tiempo inexistido, soñado o inventado, mítico. La búsqueda de experiencias psicodélicas, parapsíquicas y místicas, responde a este mismo deseo de trascender el tiempo, desde él. 150 Subcultura, asimismo, de la creatividad personal, artesanal o artística, pero no individualista, sino de grupo o comunal, frente a la producción en serie. Y, *en fin*, vuelta a la naturaleza, vida 155 en contacto estrecho con ella, vida verdaderamente ecológica, como la del *animal* en su *habitat* natural, y no como la del hombre occidental que ha inventado, urna de plástico ensuciado 160 por el *smog*, un medio artificial dentro del cual vivir, malvivir o contravivir.

De *El futuro de la Universidad y otras polémicas*. Madrid, Taurus Ediciones, 1973, págs. 101-111. (Por motivos de extensión, el escrito no se reproduce íntegramente.)

BUSQUETS, L. et al. Curso de
conversación y redacción.



COSAS DE LA VIDA Y DEL QUERER

Reflexiones de un papá.

Mi hijo mayor tiene 14 años. Mi hija mayor tiene 11. En el lenguaje peyorativo con que nos definían a esa edad hace más de treinta años, mis hijos estarían atravesando la edad del pavo. Eso, claro, no era así entonces y tampoco lo es ahora. Si están en una edad difícil —habría que ver si más para uno que para ellos— en que ya adolescentes —es decir padecen— las penurias de la adolescencia, sin despegarse demasiado de una actuación de niños.

La cuestión de los límites se hace entonces —y todavía— más difusa. De nada vale recurrir a recetas preconcebidas. La razón más simple y no la única es sencilla: la vida diaria plantea cuestiones que las superan. Por ejemplo, cómo reaccionar cuando mi hija de 11 pide permiso para ir a un bailecito en el colegio. Esto me pasó el sábado de la semana anterior.

En realidad, todavía no tengo la respuesta, pero ella fue al baile. ¿Por qué? La respuesta más racional la dio mi mujer. Porque iba con sus compañeros de colegio, sus pares y entonces era una situación que podía enfrentar. Nunca hubiera ido a una matiné, donde la franja de edad se estira más y el ambiente es de "boliche". Eso no lo sabía entonces, pero ahora me parece una verdad revelada.

Otro ejemplo. ¿El pelo largo en mi hijo vale un límite? A él no le molesta. ¿Puede molestarle a alguien más que a mí? Y si es así, ya no sería problema de él ni tampoco mío.

Aunque no siempre puedo hacerlo, antes de poner un límite o después —en el peor de los casos porque uno se equivoca tantas veces, pero puede enmendarse otras tantas— siempre trato de pensar en dos preguntas sencillas: ¿para qué?, ¿por qué? La sabiduría consiste justamente en responderlas bien.

* De la Producción de CLAPIN

LA PRIMERA GENERACION GLOBAL

Las nuevas tecnologías definen el perfil de una franja infanto-juvenil que todavía no tiene nombre.

"Nene, dejá esa computadora y vení a ver televisión." Al desconcierto de los padres se suma el de los marketineros que no saben ni cómo nombrarlos: "Generación Y", "tweenies", "cybrains", "bitniks", son algunos de los intentos.

Extraños mutantes, primeros ejemplares de una nueva especie, educada no sólo en el zapping televisivo sino en el surfing por el planeta web. Entrenados por jueguitos electrónicos en destrezas sensoriomotrices inéditas, Internet los prepara para una relación totalmente nueva con el trabajo y el mercado. Uno de estos precoces empresarios armó el sitio www.indices.com.ar con 600 trabajos prácticos y 1500 enlaces para estudiantes en apuros.

Con más del 30% de los hogares argentinos computarizados y analfabetismo tecnológico de los adultos, los más chicos superan en habilidades a sus hermanos mayores al punto de modificar las relaciones de poder en la familia: influyen en la compra de productos costosos (informática, audio) y además determinan sus consumos personales. Son tan veloces para experimentar lo nuevo como para descartar lo que fue "cool" días antes. Así, pueden decidir que los Backstreet Boys "ya fueron" y que El Otro Yo, grupo independiente difundido de boca en boca (o de PC en PC), es "una maza".

Sus abuelos fueron los primeros en usar jeans. El rock fue la música de sus padres. Sus hermanos estrenaron el discman y ellos hacen que el MP3 —el flamante sistema de compresión digital de música— venza los sitios porno en la Web. Estamos tal vez ante la primera generación global, con acceso al mundo desde su cuarto.

* Sociólogo y artista, director de la Fundación Start (Sociedad, Tecnología y Arte) rjacob@fibertel.com.ar

CLAVES PARA PADRES

Pautas de los especialistas para una buena relación con hijos adolescentes

- Saber que los hijos quieren padres contentos y aunque no lo expresen, los necesitan.
- No creer que poner un límite hará que los hijos pierdan el respeto por ellos. Los límites no alejan.
- Poner bien los límites es trabajar en equipo.
- Dialogar con los chicos sin que haya temas tabú.
- El adulto siempre es el responsable.
- Es importante que los padres actúen con sentido común, como el de las abuelas: es preferible eso a un papá dubitativo que termina manejado por sus hijos.
- Los papás no se animan a los límites, quieren ser amigos. Además, en general son jóvenes que crecieron en dictadura y tienen una asociación negativa con ser autoritarios. Deben establecer una relación para siempre de padres-hijos. Puro tratar

de acercarse haciéndose amigo, asegura que se perderá el lugar de padre.

- Hoy los detalles de la mecánica sexual están al alcance de cualquier chico a partir de los 12 años, generalmente por las clases de educación sexual de la escuela primaria. Igualmente, es necesario que los papás chequeen qué es lo que el chico entendió.
- Es importante educarlos hacia el ejercicio de una sexualidad responsable pero sin interferir el juego de las fantasías de ellos con las preferencias propias.
- Hablar de sexualidad con los chicos, pero sin explicitar. No hacen falta los detalles, pero sí deben saber si transan (besos y alguna caricia) o no.
- No dejarlos taluarse hasta pasados los 18.
- La ley y la computadora no deberían estar en el cuarto de los chicos sino en una habitación común al resto de la familia.
- Muchos papás se bonaron frente al tema tecnológico (como hace años pasó con la televisión) porque piensan que no tienen nada que hacer ahí, que no entienden. Esa actitud los hace claudicar luego en otras áreas. Deben aprender el uso de nuevas tecnologías y compartir este espacio con los hijos, para poder guiarlos y contentarlos.

- Los papás no deben delegar en la escuela o en los maestros los espacios que ellos mismos dejan vacíos. Un problema de anorexia, por ejemplo, no se maneja desde la escuela.
- Por eso deben juntarse y hablar más con los docentes. Asimismo deben crear canales de comunicación estables con los papás de los amigos de sus hijos.
- Consignar claras que se cumplan. Si en una casa se le dice a un chico: "Tenés que llegar a la una" pero él llega a las 3 y no pasa nada, esto es tan nocivo como no ponerle límites.
- Estar atento a los cambios corporales: en los adolescentes el cuerpo es siempre una caja de resonancia de cada conflicto.
- Al prohibir algo, explicar las razones. Y no hacerlo desde la autorreferencia ("a mí me pasó esto, entonces..."). Los chicos entienden y quieren escuchar a sus padres aunque lo demuestran muy bien.
- A un chico cuyos papás trabajan para darle todos los gustos no se le está incentivando la soledad.
- No tenerles miedo a los hijos y acompañarlos, siempre.

Vive (la revista de
Cavén), 14/11/1999.

UNA PROHIBICIÓN HIPÓCRITA

por Magda Oranich

HABLAR de aborto no es sencillo ni fácil. Aborto es una palabra que aún escandaliza a muchos. Es, por otra parte, un tema incómodo para los políticos, incluso para aquellos que a nivel teórico se muestran favorables a su legalización, es decir, los políticos de izquierdas.

Ello no puede, de todas maneras, hacernos olvidar que a nivel mundial, y según las últimas estadísticas de la ONU, dos de cada tres mujeres del mundo tienen derecho a abortar legalmente.

El honor se considera atenuante en el delito de infanticidio. Es decir, cuando se da muerte a un niño nacido vivo. Y este atenuante vuelve a extenderse a los padres de la mujer, pero en este caso llega a serles de aplicación incluso en aquellos supuestos en que mataban al niño en contra de la voluntad de su hija.

Vemos, pues, que no es la vida el máximo valor protegido por la ley, sino el honor lo que importa. No es, pues, en defensa de la vida por lo que se conde-

na el aborto. Ello podemos apreciarlo en un análisis de las legislaciones que más han reprimido el aborto durante el presente siglo y comprobamos que son, precisamente, aquellas que menos han respetado la vida y los derechos humanos.

Así, el Código Penal italiano de 1930, de la época de Mussolini, reprimía duramente el aborto, considerándolo un delito contra la estirpe. Hitler llegó a castigar con pena de muerte el aborto de la mujer aria y lo consideró como «daño reiterado a las fuerzas vitales del pueblo alemán». En cambio, se autorizaba e incluso se obligaba a la mujer judía a abortar.

Por otra parte, si bien fue la Unión Soviética el primer país que consideró el aborto como un derecho de la mujer, no hay que olvidar que más adelante, y precisamente en la época de Stalin, se dictaron una serie de medidas restrictivas que llegaron casi a prohibirlo hasta 1955.

Cualquier somero estudio sobre la práctica del aborto en diferentes paí-

ses nos da un claro resultado: que el aborto voluntario o provocado se ha practicado siempre, independientemente de su legalización o no. Las legislaciones prohibitivas no han disminuido el número de abortos, sino que únicamente han modificado las condiciones de su realización.

La interrupción voluntaria del embarazo ha sido tratada siempre desde una perspectiva absolutamente hipócrita. Se intenta dividir a las personas entre abortistas y no abortistas, como si unas fueran más partidarias de que existieran cuantos más abortos mejor y las otras no quisieran que existiera.

Entiendo que ésta es una dicotomía absolutamente falsa. No creo que nadie desee que existan abortos. Lo que ocurre es que la práctica del aborto es un hecho cierto y probado, y lo que se intenta es que los que se producen se realicen en las mejores condiciones posibles. Hay también que evitar la escandalosa diferencia que existe entre mujeres de diferente clase social y el repugnante mercado que se crea a su alrededor, del cual se enriquecen unos cuantos a costa de sufrimientos de miles de mujeres. En el aborto, como en tantos aspectos de nuestra sociedad, existe una clara discriminación de clase social. La mujer cuyos medios económicos se lo permiten, practica el aborto cómodamente en Francia, Suiza, Inglaterra u Holanda. O bien se pone en manos de un médico, con más o menos escrúpulos, quien le cobrará por ello mucho más del doble o del triple que si la intervención fuese.

«El País», 3-12-81. (Por su amplitud, el artículo no se reproduce íntegramente.)

legal. La mujer falta de medios económicos no podrá más que ponerse en manos de una curandera con ínfimos conocimientos médicos, o bien practicarse ella misma el aborto. Es imprescindible, pues, acabar con la hipocresía que rodea este tema.

Curioso e indignante es, por otra parte, observar cómo quienes más radicalmente atacan el aborto no hacen más que favorecerlo. Así, la jerarquía de la Iglesia católica, con una inflexible condena de los anticonceptivos.

De la misma forma podemos comprobar diariamente cómo los contrarios a la legalización y que pretenden invocar una supuesta defensa de la vida actúan de una manera radicalmente diferente cuando maltratan los derechos humanos generales que cuando se refieren al aborto.

Así, resulta increíble que se hayan creado unos llamados «movimientos en defensa de la vida» que no atacan la injusticia que supone el mal reparto de la riqueza de la Tierra o la carrera de armamentos, y que dieciséis millones de niños mueran anualmente o sufran lesiones irreversibles por falta de nutrición, y que tres cuartas partes de la humanidad padezca hambre. En cambio, se dedican a defender la vida de unos fetos que no existen todavía.

La verdadera libertad, el efectivo ejercicio del derecho al propio cuerpo no llegará el día en que más abortos se practiquen, sino cuando se hayan creado las condiciones necesarias para que ninguna mujer se vea obligada a abortar.

SUSQUETS, L. y ENZI, L. Curso de conversación y redacción

EL CAMALEÓN QUE FINALMENTE NO SABÍA DE QUÉ COLOR PONERSE

En un país muy remoto, en plena Selva, se presentó hace muchos años un tiempo malo en que el Camaleón, a quien le había dado por la política, entró en un estado de total desconcierto, pues los otros animales, asesorados por la Zorra, se habían enterado de sus artimañas y empezaron a contrarrestarlas llevando día y noche en los bolsillos juegos de diversos vidrios de colores para combatir su ambigüedad e hipocresía, de manera que cuando él estaba morado y por cualquier circunstancia del momento necesitaba volverse, digamos, azul, sacaban rápidamente un cristal rojo a través del cual lo veían, y para ellos continuaba siendo el mismo Camaleón morado, aunque se condujera como Camaleón azul; y cuando estaba rojo y por motivaciones especiales se volvía anaranjado, usaban el cristal correspondiente y lo seguían viendo tal cual.

Esto sólo en cuanto a los colores primarios, pues el método se generalizó tanto que con el tiempo no había ya quien no llevara consigo un equipo completo de cristales para aquellos casos en que el mañoso se tornaba simplemente grisáceo, o verdeazul, o de cualquier color más o menos indefinido, para dar el cual eran necesarias tres, cuatro o cinco superposiciones de cristales.

Pero lo bueno fue que el Camaleón, considerando que todos eran de su condición, adoptó también el sistema.

Entonces era cosa de verlos a todos en las calles sacando y alternando cristales a medida que cambiaban de colores, según el clima político o las opiniones políticas prevaletientes ese día de la semana o a esa hora del día o de la noche.

Como es fácil comprender, esto se convirtió en una especie de peligrosa confusión de las lenguas; pero pronto los más listos

se dieron cuenta de que aquello sería la ruina general si no se reglamentaba de alguna manera, a menos que todos estuvieran dispuestos a ser cegados y perdidos definitivamente por los dioses, y restablecieron el orden.

Además de lo estatuido por el Reglamento que se redactó con ese fin, el derecho consuetudinario fijó por su parte reglas de refinada urbanidad, según las cuales, si alguno carecía de un vidrio de determinado color urgente para disfrazarse o para descubrir el verdadero color de alguien, podía recurrir inclusive a sus propios enemigos para que se lo prestaran, de acuerdo con su necesidad del momento, como sucedía entre las naciones más civilizadas.

Sólo el león que por entonces era el Presidente de la Selva se reía de unos y otros, aunque a veces socarronamente jugaba también un poco lo suyo, por divertirse.

De esa época viene el dicho de que

todo Camaleón es según el color
del cristal con que se mira.

Vamos a discutir los problemas de una ciudad
y establecer prioridades en sus soluciones.
Para ello aprenderemos a:

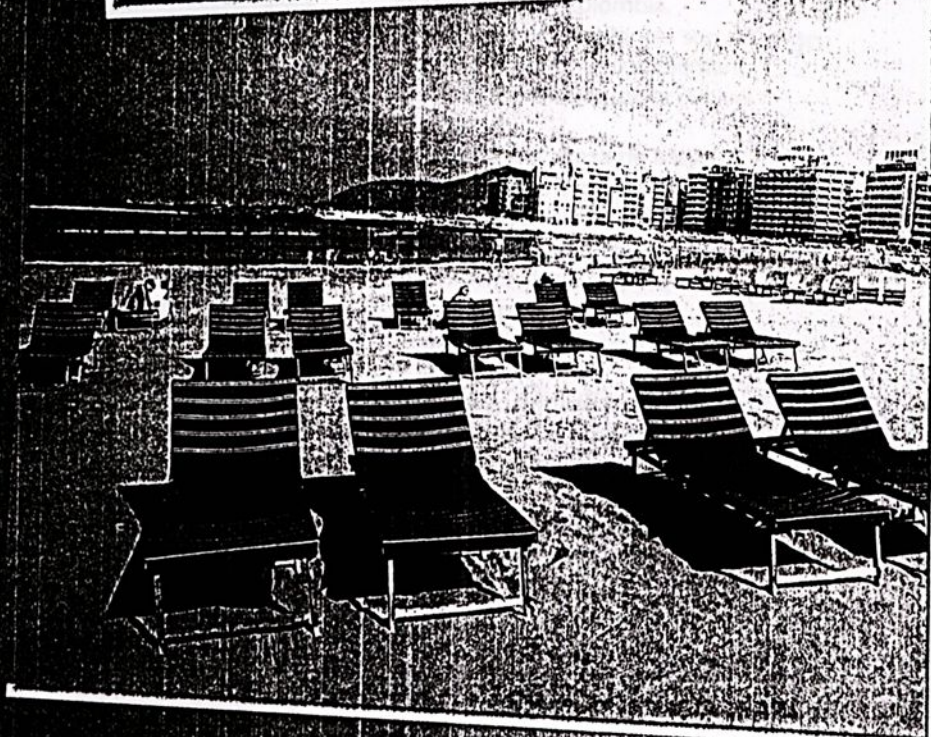
- ✓ describir, comparar y valorar lugares,
- ✓ opinar y debatir.

gente ^{de} ciudad

1



3



10

loventa

1 Cuatro ciudades donde se habla español

¿A qué ciudades crees que corresponden estas informaciones? Hay algunas que pueden referirse a varias ciudades. Márcalo en el cuadro.

	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	ñ	o	p
Las Palmas																	
Bogotá																	
Sevilla																	
Buenos Aires																	

- Tiene unos tres millones de habitantes pero su área metropolitana tiene casi once millones.
- Es una ciudad con muchas fiestas populares: la Feria de Abril, la Semana Santa...
- Está en una isla.
- Es una ciudad con mucha vida nocturna.
- Tiene unos seis millones y medio de habitantes.
- Tiene muy buen clima. La temperatura es de unos 20 grados, tanto en invierno como en verano.
- En verano, hace muchísimo calor.
- Es una ciudad muy turística.
- Es la capital de Colombia.
- Muchos de sus habitantes son de origen español, italiano, inglés, alemán...
- Está a 2.264 metros sobre el nivel del mar.
- Su centro es la Plaza de Mayo, donde están la catedral y la Casa Rosada, sede del Gobierno.
- Es un puerto importante.
- Hay mucha industria pesquera y tabacalera.
- Su primer recurso económico es el turismo.
- Es el centro administrativo, cultural y económico de Andalucía.
- Está en la costa.

Compara tus respuestas con las de tus compañeros.



- A ver qué has puesto tú...
- Las Palmas C. G...
- ¿G? No, en Las Palmas no hace mucho calor.

1 Calidad de vida

Contexto

El Ayuntamiento del lugar donde estamos estudiando español ha elaborado esta encuesta. Quiere conocer la opinión de los ciudadanos sobre la calidad de vida.

Actividades

A Contesta primero individualmente al cuestionario. Luego lee tus respuestas y dale una "nota" global a la ciudad o pueblo (máximo 10, mínimo 0).

B Informa a tus compañeros de tu decisión. Explicales el porqué, refiriéndote a los aspectos positivos o negativos que consideras más importantes.

Yo le he dado un 4. A mí me parece que no hay suficientes instalaciones deportivas y, además, hay demasiado tráfico... Por otra parte, ...

AYUNTAMIENTO DE...
Área de Urbanismo

Encuesta sobre calidad de vida

TAMAÑO

¿Cree usted que es una ciudad demasiado grande?
¿O tal vez es un pueblo demasiado pequeño?

SÍ NO

TRANSPORTES Y COMUNICACIÓN

¿Está bien comunicado/a?
¿Hay mucho tráfico? ¿Hay atascos?
¿Funcionan bien los transportes?

EDUCACIÓN Y SANIDAD

¿Hay suficientes colegios y guarderías?
¿Tiene suficientes servicios sanitarios (hospitales, ambulatorios...)?

CULTURA Y OCIO

¿Hay suficientes instalaciones deportivas?
¿Tiene monumentos o museos interesantes?
¿Hay suficiente vida cultural (conciertos, teatros, cines, conferencias...)?
¿Hay ambiente nocturno (discotecas, restaurantes...)?
¿Son bonitos los alrededores?

ECOLOGÍA

¿Hay mucha contaminación?
¿Tiene zonas verdes (jardines, parques...)?

CLIMA

¿Es bueno el clima?
¿Hace demasiado frío/calor?
¿Llueve demasiado?

SÍ NO

COMERCIO

¿Es caro/a?
¿Hay suficientes tiendas?

CARÁCTER

¿La gente es amable?
¿La gente es participativa?
¿La gente es solidaria?

SÍ NO

PROBLEMAS SOCIALES

¿Se consumen muchas drogas?
¿Hay mucha delincuencia?
¿Hay violencia?
¿Hay grupos discriminados?

Para mí, lo mejor es

Lo peor es

Yo pienso que falta(n)

2 Dos ciudades para vivir

Valparaíso (Chile)



Está situada al norte de Santiago de Chile, entre los Andes y el Océano Pacífico. Con 255.286 habitantes y un clima templado, Valparaíso es el segundo centro económico de Chile. Es también uno de los principales puertos del Pacífico sudamericano. Tiene una intensa actividad industrial, universidad y un importante patrimonio cultural.

Su mayor atractivo son los 45

cerros que la rodean: los barrios han crecido sobre las colinas y la arquitectura se ha adaptado al relieve. Sus calles, estrechas y empinadas, con sus 15 pintorescos ascensores, le dan a Valparaíso un encanto especial. Se ha dicho que es un colorido anfiteatro que mira al mar.

Valparaíso ha recibido una gran influencia europea ya que muchos alemanes e ingleses se instalaron en la ciudad en el s. XIX.

Contexto

Imagina que, por razones de trabajo, tienes que vivir dos años en una de estas dos ciudades. Tu empresa te deja elegir.

Actividades

A ¿Qué es lo más importante para ti en una ciudad? Repasa los conceptos (ecología, clima, etc.) de la encuesta de 1 y establece tus prioridades.

Para mí, lo más importante es _____, y también _____.

B Lee los textos y decide dónde preferirías pasar dos años. Explica a tus compañeros las razones de tu elección.

Cartagena de Indias (Colombia)



Cartagena de Indias, con sus 491.368 habitantes y su clima tropical (temperatura media: 28 grados) es, sin lugar a dudas, la capital turística de Colombia.

Su arquitectura colonial, declarada Patrimonio de la Humanidad en 1985, es una de las más importantes de Latinoamérica.

Por una parte, está la ciudad histórica, con el castillo militar más grande de América. Por otra, las zonas turísticas de Bocagrande y El Laguito junto a las playas, con edificios modernos de apartamentos, restaurantes, casinos, centros comerciales y hoteles.

Por último, están las islas del Rosario, un complejo de islotes con playas coralinas, que forman parte de uno de los parques naturales más importantes de Colombia.

Cartagena se ha convertido en sede de eventos internacionales importantes, como el Festival de Cine, uno de los más importantes de América Latina, y el Festival de Música del Caribe, que reúne cada marzo a lo más representativo de los ritmos caribeños (reggae, salsa, socca, etc.).

El carácter acogedor de su gente es otro de sus atractivos.

1 Villajuán, Aldehuela y Rocalba

En las oficinas del gobierno regional se han hecho un lío con algunos datos estadísticos sobre estas tres ciudades. ¿Puedes ayudarles?

Aldehuela tiene menos bares que Villajuán.
 Rocalba tiene más escuelas que Villajuán.
 Aldehuela tiene más escuelas que Villajuán.
 Villajuán tiene menos habitantes que Rocalba.
 Rocalba y Aldehuela tienen el mismo número de museos.
 Rocalba tienen el doble de iglesias que Villajuán.
 Rocalba y Aldehuela tienen el mismo número de hospitales.

NOMBRE DEL MUNICIPIO	Villajuán	Aldehuela	Rocalba
habitantes	25.312	21.004	18.247
escuelas	8	6	7
cines	4	4	3
museos	3	1	3
iglesias	6	3	4
bares	21	15	12
centro comerciales	2	1	1
hospitales	2	1	2

Ahora vamos a comparar todos los servicios de las tres ciudades. Un alumno compara dos, pero sin decir el nombre de la primera. A ver quién adivina más rápido a qué ciudad se refiere.



• Tiene dos escuelas
 menos que Rocalba.
 ¡Villajuán!



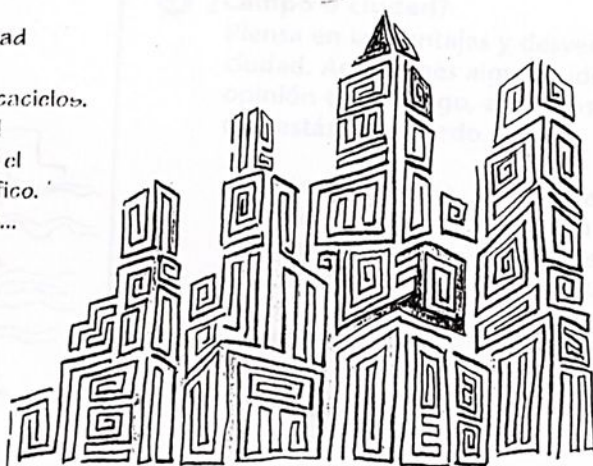
• Tiene tantos hospitales
 como Aldehuela.
 ¡Rocalba!

2 Ciudades del mundo

Un alumno dice algo de un lugar (un país, una ciudad, una región, un pueblo) que puedan conocer los compañeros. Los demás intentan adivinar qué lugar es.



• Es una ciudad
 donde hay
 muchos rascacielos.
 ¡Nueva York!
 • No. Está en el
 Océano Pacífico.
 • Los Ángeles...
 • ¡Sí!



COMPARAR

Madrid (M): 3.084.673 habitantes
 Barcelona (B): 1.681.132 habitantes

M tiene más habitantes que B.
 B tiene menos habitantes que M.

M es más grande que B.
 B es más pequeña que M.

más bueno/a —————> mejor
 más malo/a —————> peor

INDICAR SUPERIORIDAD

Madrid es la ciudad más grande
 de España.

INDICAR IGUALDAD

Luis y Héctor { la misma edad.
 tienen { el mismo color de pelo.
 { las mismas ideas.
 { los mismos problemas.

Este { tanto ruido
 piso { tanta luz
 tiene { tantos metros } como el otro.
 { tantas
 { habitaciones

Barcelona no es tan grande
 como Madrid.



ORACIONES DE RELATIVO

Es una ciudad...
 en la que {
 donde { se vive muy bien.
 que { tiene muchos museos.

ME GUSTARÍA...

Me gusta mucho La Habana.

Me gustaría ir a Lima.
visitar Lima.
conocer Lima.



Le gusta vivir cerca del mar.



Le gustaría vivir cerca del mar.

EXPRESAR OPINIONES

A mí me parece que...

Yo (no) estoy { con Juan.
de acuerdo contigo.
con eso.



3 Me gustan las ciudades grandes

¿Qué clase de ciudades te gustan? Completa estas frases:

A mí me gustan las ciudades _____
A mí me gustan las ciudades en las que _____
A mí me gustan las ciudades que _____
A mí me gustan las ciudades con/sin _____

Ahora, entre todos, haced una lista de vuestras preferencias en la pizarra. A partir de vuestras propuestas podemos describir "nuestra ciudad ideal".

4 ¿París, Londres o Roma?

Elige ciudades para completar las frases.

París

Berlín

Ciudad del Cabo

La Habana

Teherán

Montecarlo

Hong Kong

Las Vegas

Helsinki

Viena

Tokio

- A mí me gustaría pasar unos días en _____ porque _____
- A mí me gustaría ir de vez en cuando a _____ porque _____
- Yo quiero visitar _____ porque _____
- A mí me gustaría trabajar una temporada en _____ porque _____
- A mí me gustaría vivir en _____ porque _____
- No me gustaría nada tener que ir a _____ porque _____

5 ¿Campo o ciudad?

Piensa en las ventajas y desventajas de vivir en el campo o en la ciudad. Aquí tienes algunas ideas. Elige una de éstas o formula una opinión tuya. Luego, anota los nombres de los compañeros con los que estás de acuerdo.

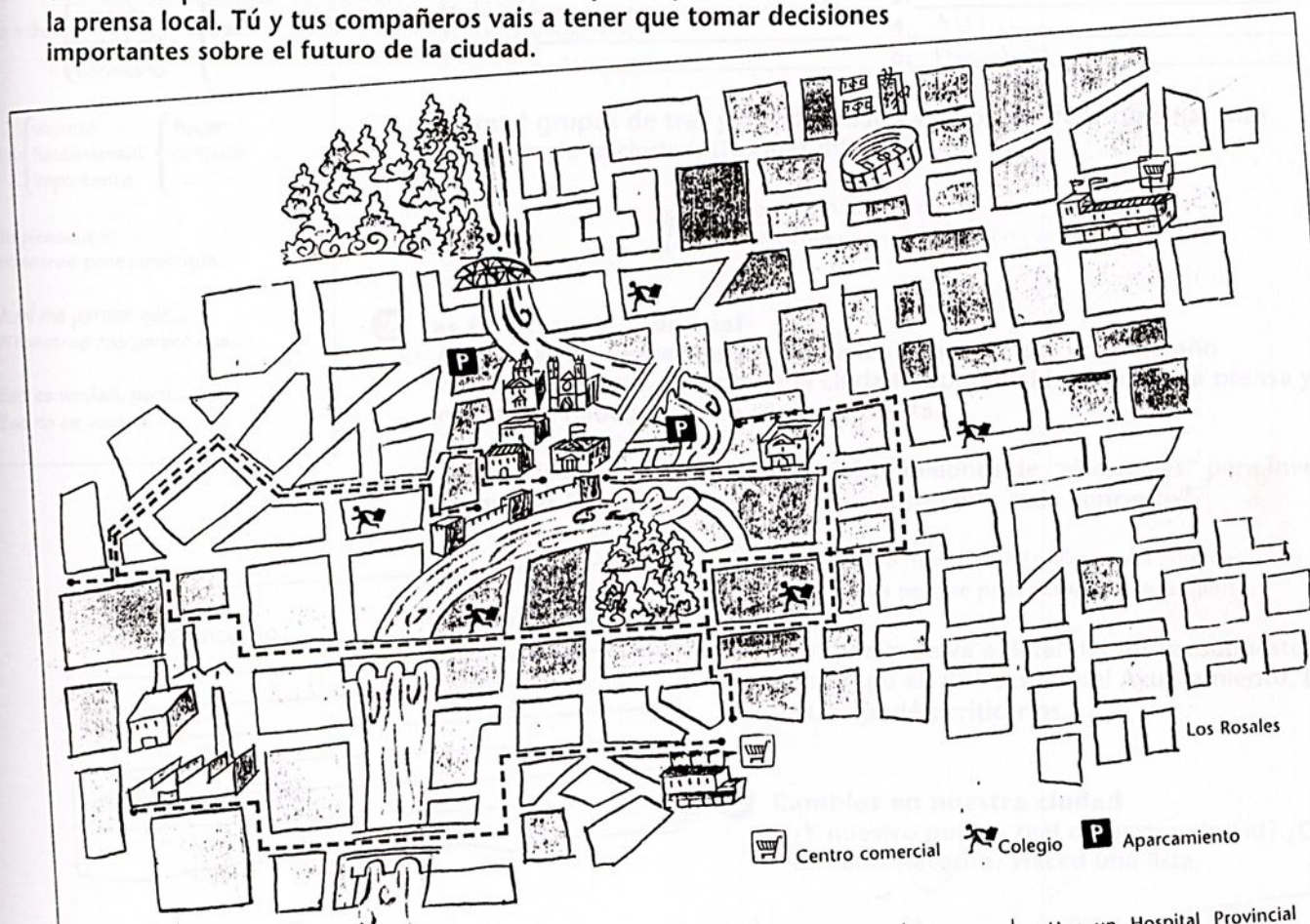
- | | | |
|-------------------------------|--------------------------------|---------------------------------------|
| - la vida es más dura | - necesitas el coche para todo | - vives de una forma más sana |
| - la vida es más cara | - tienes menos oferta cultural | - te sientes solo |
| - se come mejor | - tienes más calidad de vida | - tienes más relación con los vecinos |
| - hay problemas de transporte | - te aburres | - tienes menos intimidad |
| - la gente es más cerrada | | |



A mí me parece que en el campo necesitas el coche para todo.

1 Villarreal

Villarreal es una ciudad imaginaria que se parece a algunas pequeñas ciudades españolas. Lee estas informaciones que ha publicado recientemente la prensa local. Tú y tus compañeros vais a tener que tomar decisiones importantes sobre el futuro de la ciudad.



VILLARREAL

Número de habitantes: 45.800
Índice de paro de la población activa:

- hombres 11%,
- mujeres 24%.

TRANSPORTES Y COMUNICACIÓN

- Existen 6 líneas de autobuses. El Barrio de Los Rosales no tiene transporte público.
- En el casco antiguo se producen con frecuencia atascos y graves problemas de aparcamiento, ya que sólo existen 2 aparcamientos públicos con capacidad para 300 coches. Recientemente, el Ayuntamiento ha propuesto crear una zona peatonal alrededor de la Catedral, proyecto que ha sido muy criticado por los comerciantes de la zona.

COMERCIO

- Se han instalado recientemente 2 grandes superficies comerciales. El comercio del centro de la ciudad está en crisis. Un nuevo centro comercial ha solicitado permiso de construcción.

CULTURA Y OCIO

- Hay un sólo museo, el Museo de Historia de la Ciudad.
- Hay 6 cines y 1 teatro. El teatro tiene graves problemas económicos y el edificio está en muy mal estado.

- Instalaciones deportivas: Estadio del Villarreal Fútbol Club, una piscina descubierta municipal y un Polideportivo (baloncesto, tenis y gimnasio).

VIVIENDA

- Hay 1.800 viviendas desocupadas.
- La vivienda (alquiler o compra) representa 1/3 de los ingresos de las familias.

EDUCACIÓN Y SANIDAD

- Hay 3 colegios privados y 2 públicos, 2 guarderías municipales y 3 privadas, y 2 institutos de enseñanza secundaria.

- Hay un Hospital Provincial (200 camas) y 2 clínicas privadas (245 camas).
- Crece el número de toxicómanos. Se estima en la actualidad en unos 130. No hay centro de atención a toxicómanos.
- No hay ninguna residencia de ancianos.
- En el último año, 55 niños de menos de 3 años no han tenido plaza en las guarderías.
- No hay universidad.

ECOLOGÍA Y SEGURIDAD

- En el polígono industrial, hay una fábrica de plásticos que contamina el río. En ella trabajan 260 personas.
- La delincuencia ha aumentado un 22% respecto al año anterior.

OS SERÁ ÚTIL...

Para mí/nosotros...

lo más { grave
urgente
importante
necesario } es...

Es { urgente
fundamental
importante } { hacer
contruir
... }

Yo pienso que...

Nosotros pensamos que...

A mí me parece que...

A nosotros nos parece que...

Eso es verdad, pero...

Eso no es verdad.

Escucha ahora la encuesta radiofónica. Escribid cuáles son los problemas que tiene la ciudad.

1. Tráfico
2. Contaminación
3. Seguridad
4. Accesibilidad
5. Problemas de vivienda
6. Problemas de agua

Formad grupos de tres y decidid cuáles son los cuatro problemas más urgentes de la ciudad. Después informáis a la clase.



Nosotros pensamos que los problemas más graves son...

2 Las finanzas de Villarreal

Ahora hay que hacer los presupuestos generales del próximo año.

En grupos, mirad el plano de la ciudad, repasad el informe de la prensa y las notas que habéis tomado con la encuesta.

Disponéis de un presupuesto de 1.000 millones de "villarreales" para invertir en nuevas infraestructuras. ¿Cuánto destináis a cada concepto?



Vamos a invertir 100 millones en construir una escuela porque pensamos que es urgente.

Un portavoz va a defender los presupuestos de su grupo en una sesión del Ayuntamiento. Los otros podéis criticarlos.

3 Cambios en nuestra ciudad

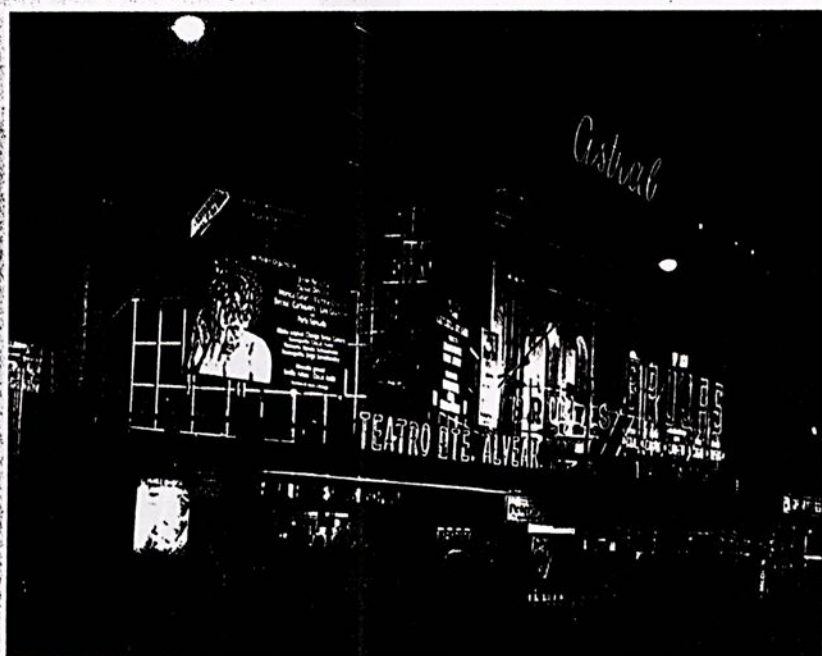
¿Y nuestro pueblo real o nuestra ciudad? ¿Qué cambios necesita? Haced una lista.

Concepto	Cantidad



¿QUÉ ES UNA CIUDAD?

Calles, plazas, avenidas, paseos y callejones. (Y personas). Luces, anuncios, semáforos, sirenas. (Y personas). Mercados, supermercados, hipermércados. (Y personas). Coches, motos, camiones, bicicletas. Música, cláxones, y voces. (De personas). Perros, gatos y canarios. (Y personas). Policías, maestros, enfermeras, funcionarios, empresarios, vendedores, mecánicos, curas y obreros. (Y personas). Teléfonos, antenas, mensajeros. (Y personas). Periódicos, carteles, neones. Teatros, cines, cabarets. Restaurantes, discotecas, bares, tabernas y chiringuitos. (Y personas). Ventanas, puertas, portales. Entradas y salidas. (Y personas). Ruidos, humos, olores. Hospitales, monumentos, iglesias. Historias, noticias y cuentos. Mendigos, ejecutivos, prostitutas, yonkis y bomberos. Travestis, políticos y banqueros. Prisas, alegrías y sorpresas. Ilusiones, esperanzas y problemas. Áticos y sótanos. Amores y desamores. (De personas). Razas, culturas, idiomas... Y personas.





- 1** Mira estas fotos. Son de tres ciudades hispanoamericanas: Oaxaca (México), Buenos Aires (Argentina) y Baracoa (Cuba). ¿Cómo crees que son? ¿Con qué elementos de esta lista asocias cada una de ellas?

- | | | |
|----------------------|-----------------------------|---------------------------|
| - zona caribeña | - ciudad colonial | - salas de teatro y cines |
| - ciudad misteriosa | - todo tipo de espectáculos | - enclave arqueológico |
| - playa | - ciudad que no duerme | |
| - actividad cultural | | |
| - isla | | |

- 2** Ahora escucha a tres personas que hablan de estas ciudades. Comprueba si tenías razón. ¿Es lo que tú habías dicho en la actividad 1?

- 3** Si quieres, puedes explicar a tus compañeros las características de tu ciudad o lugar de origen.

1 2 3 4

Empezamos un curso y queremos conocernos. En grupos, vamos a elaborar un test para saber cómo son nuestros compañeros de clase. Practicaremos:

- ✓ la expresión de los gustos y las preferencias
- ✓ la descripción de caracteres y de hábitos

Martín en casa de unos amigos



Aurora y Laura hace unos años



Mircea e Iván en una discoteca



Marta y Gerardo el día de su boda



Pol, Sara y Sam de excursión



Daniel, Juanjo, Alba y Trini en casa de Daniel



Laura en Arraioles



gente que se coñoce

1 Gente diversa

Mira las personas de las fotos. ¿Con quién harías estas cosas? ¿Por qué?

NOMBRE	PARECE UNA PERSONA
Iría a cenar con...	
Iría de compras con...	
No me gustaría trabajar con...	
Compartiría casa con...	
Pasaría unas vacaciones con...	
Me gustaría conocer a...	



• Yo iría a cenar con Martín porque parece una persona muy simpática.
Pues yo iría con Juanjo.

interesante	amable
agradable	simpático/a
con sentido del humor	
con buen gusto	divertido/a
antipático/a	autoritario/a
	inteligente

2 Un test

Los autores de este libro han contestado un test. Házselo tú a un compañero y, entre todos, a vuestro profesor.

TEMAS	ERNESTO	NEUS	UN COMPAÑERO	MI PROFESOR
un lugar para vivir	El Mediterráneo	El Mediterráneo		
un libro	Malena es nombre de tango	Roj y negro		
una película	Dersu Uzulu	Manhattan		
un plato	el bacalao al pil-pil	el pollo con gambas		
una ciudad	San Sebastián	Barcelona		
una manía	no desordenar las hojas del periódico	llevar siempre gafas de sol		
una cualidad que admira	el saber estar	la generosidad		
un defecto que odia	la avaricia	la vanidad		
un problema que le preocupa	la incomunicación entre culturas	el crecimiento demográfico		
una estación del año	la primavera	el otoño		
no le gusta	fregar los platos	limpiar cristales		
una prenda de vestir	jersey de cuello redondo	pantalones vaqueros		
un color que no le gusta	el marrón	el rosa		
un actor/una actriz	Angela Molina	Dustin Hoffman		
un pintor	Gustav Klimt	Picasso		
un género musical que no soporta	la zarzuela	la música tecno		

gente que se conoce

Antonia Moya

Antonia Moya nació en Granada en el año 1958. Estudió Psicología en la Universidad de esta misma ciudad. A los 22 años, terminada la carrera, se trasladó a Nueva York con la intención de matricularse en un programa del Hunter College para especializarse en terapias a través del baile; pero el reencuentro con el flamenco, paradójicamente tan lejos de Andalucía, le hizo cambiar de planes. De vuelta a España, se dedicó íntegramente al estudio del flamenco. Bailadora profesional desde 1984, ha actuado en los más prestigiosos tablaos de Madrid, y ha participado en varios espectáculos de danza contemporánea. Actualmente imparte cursos de flamenco en España, Suiza, Italia y Alemania y combina la enseñanza con sus giras artísticas. Está casada con un músico suizo y tiene un hijo y una hija.



Antonia MOYA



PREGUNTAS MUY PERSONALES

- La clave de la felicidad es... tomarse la vida con calma.
 ¿Qué rasgo de su personalidad le gustaría cambiar? La inseguridad.
 ¿Y de su físico? Ninguno.
 Su mayor defecto es... la impaciencia.
 Su peor vicio... comer dulces.
 Está negada para... planchar.
 Se considera enemiga de... la avaricia.
 Le preocupa... la ecología.
 Su asignatura pendiente es... la danza contemporánea.
 Le gustaría conocer a... Mario Benedetti.
 A una isla desierta se llevaría... una tortilla de patatas y un buen vino tinto.
 ¿Qué cualidad aprecia más en un hombre? La generosidad.
 Le da vergüenza... hablar en público.
 ¿Cree en la pareja? Sí.
 Antes de dormir le gusta... leer un poco.
 Si no fuera bailaora sería... cantadora.
 Le pone nerviosa... el ruido de las motos.
 Una manía... ordenar zapatos.
 Le da miedo... caminar sola por una calle oscura en una gran ciudad.
 Su vida cambió al... volver a España para estudiar flamenco en Madrid.

LE GUSTAN / ODIAN...

prenda de vestir:	los pantalones	la minifalda
actor:	Al Pacino	Antonio Banderas
película:	<i>El padrino</i>	<i>Rambo</i>
deporte:	la natación	ninguno
en su tiempo libre:	ir al zoo	hacer pasatiempos
comida:	los erizos de mar	las mollejas
género musical:	el flamenco	la canción española

PREFIERE...

la izquierda o la derecha	la ciudad o el campo
de día o de noche	el cine o el teatro
de copas o en casa	un ordenador o un bolígrafo
París o Nueva York	el Papa o el Dalai Lama
el agua o el whisky	Woody Allen o Spielberg
los Beatles o los Rolling Stones	el jamón o el caviar

Para un sábado por la noche prefiere...

- a. ✓ una buena película
 b. un buen libro
 c. bailar

Le dedicaría unas bulerías a...

- a. Bill Clinton
 b. Bill Gates
 c. ✓ Prince

¿Qué le indigna más?

- a. las pruebas nucleares
 b. el culto al dinero
 c. ✓ el racismo

Cambia de canal en la tele cuando tropieza con...

- a. una película violenta
 b. ✓ un "reality show"
 c. un partido de fútbol

En la vida ha encontrado mucha...

- a. ✓ amistad
 b. envidia
 c. hipocresía

Actividades

A Lee la entrevista a Antonia Moya. ¿Tienes algo en común con ella? Señálalo. Luego explícaselo a tus compañeros.

Yo también odio los "reality shows".

B Después de leer su biografía y las respuestas que da en la entrevista, ¿cómo crees que es Antonia? Elige entre estos adjetivos los que en tu opinión mejor la caracterizan. Después, comenta tus observaciones con un compañero.

optimista	pesimista
sin complicaciones	complicada
tranquila	nerviosa
segura	insegura
tradicional	moderna
sociable	tímida
simpática	antipática
conservadora	progresista
valiente	miedosa

Yo creo que es una persona sociable. Dice que en la vida ha encontrado mucha amistad. Yo también creo que es sociable.

C Hazle ahora la misma encuesta a un compañero.

1 Gente que se lleva bien

Todas estas personas han escrito a una agencia de relaciones para encontrar amigos. ¿Con quién te llevarías bien? ¿Con quién no? ¿Por qué?



ANA ÁLVAREZ BADAJOZ

Gustos: No soporta a los hombres que roncan ni a la gente cobarde.

Le encantan el riesgo y la aventura, y conocer gente.

Le gusta la música disco y el cine de acción.

Es vegetariana.

Costumbres: Estudia por las noches, sale mucho y, en vacaciones, hace viajes largos.

Aficiones: "Puenting", esquí de fondo y parapente.

Manías: Tiene que hablar con alguien por teléfono antes de acostarse.

Carácter: Es un poco despistada y muy generosa. Tiene mucho sentido del humor.

SUSANA MARTOS DÍAZ

Gustos: Odia la soledad y las discusiones.

Le encanta la gente comunicativa, bailar y dormir la siesta.

Cocina muy bien.

No soporta limpiar la casa.

Costumbres: No está casi nunca en casa. Se aburre en casa.

Aficiones: Colecciona libros de cocina y juega al póquer.

Tiene tres hamsters.

Manías: No puede salir a la calle sin maquillarse y ponerse mucho perfume.

Carácter: Es muy desordenada y siempre está de buen humor.



FELIPE HUERTA SALAS

Gustos: No soporta a la gente que habla mucho ni el desorden.

Le encantan la soledad, el silencio y la tranquilidad.

Le gusta la música barroca y leer filosofía.

Come muy poco.

Costumbres: Lleva una vida muy ordenada. Se levanta muy pronto y hace cada día lo mismo, a la misma hora.

Aficiones: Colecciona sellos y arañas. También tiene en casa un terrario con dos serpientes.

Manías: Duerme siempre con los calcetines puestos.

Carácter: Es muy serio y un poco tímido.



ME LLEVARÍA BIEN CON _____ PORQUE _____

ME LLEVARÍA MAL CON _____ PORQUE _____



Yo me llevaría mal con Felipe porque a mí me gusta mucho hablar y soy un poco desordenada.

EXPRESAR SENTIMIENTOS

No soporto a la gente hipócrita.

La gente falsa me cae muy mal.

Las personas falsas me caen muy mal.

A mí la publicidad me divierte.

A mí ir al dentista me da miedo.

A mí los anuncios me encantan.

A mí las visitas al dentista no me gustan nada.

Otros verbos que funcionan como gustar:

me gusta/n (mucho)

me cae/n (muy) bien/mal

me da/n (mucho) risa

me da/n (un poco de/mucho) miedo

me interesa/n (mucho)

no me interesa/n (nada)

me pone/n (muy/un poco) nervioso/a

me preocupa/n (mucho/un poco)

me molesta/n (mucho/un poco)

me emociona/n

me indigna/n

Los verbos anteriores funcionan igual que gustar y llevan los mismos pronombres:

a mí	me
a ti	te
a él/ella/usted	le
a nosotros/as	nos
a vosotros/as	os
a ellos/ellas/ustedes	les

Yo	adoro	la publicidad.
	odio	ir al dentista.
	no soporto	los anuncios.
	no aguanto	la política.

CONDICIONAL

Se forma con el Infinitivo más las terminaciones ía/ías/ía/íamos/íais/ían.

	LLEVARSE
(yo)	me llevaría
(tú)	te llevarías
(él, ella, usted)	se llevaría
(nosotros/as)	nos llevaríamos
(vosotros/as)	os llevaríais
(ellos, ellas, ustedes)	se llevarían

Algunos verbos de uso muy frecuente tienen el Condicional irregular.

PODER	podr	
SABER	sabr	ía/ ías/ ía/
TENER	tendr	+ íamos/ íais/
QUERER	querr	ían
HACER	har	

Sirve para hablar de acciones y situaciones hipotéticas.

Yo, con Felipe, no me llevaría nada bien.
(= no tengo que vivir con él)

Tiene otros usos: dar consejos, suavizar peticiones, expresar deseos, etc.

Ahora mismo me iría de vacaciones.
(= me gustaría pero no puedo irme)

INTERROGATIVAS

A qué hora te acuestas?

¿Qué deporte practicas?
¿qué periódico lees?
¿haces en vacaciones?

¿Cuál es tu deporte preferido?
¿tu color favorito?

¿Qué tipo de literatura te gusta?
¿música te gusta?
¿cine te gusta?

¿Dónde pasas las vacaciones?

¿Con quién vives?

SUSTANTIVOS FEMENINOS: -DAD, -EZA, -URA, -ÍA

Los sustantivos acabados en -dad, -za, -ura, -ía normalmente derivan de un adjetivo y son femeninos.

sereno	la bondad
honesto	la honestidad
belo	la belleza
fuerte	la blandura
suave	la ternura
simpatía	la simpatía
pedante	la pedantería

Ahora rellena tú la ficha con la descripción de una persona que conoces, o inventa un personaje.

Léela a la clase. Cada uno debe decidir con quién se llevaría bien y con quién no.

NOMBRE:

Gustos: _____

Costumbres: _____

Aficiones: _____

Manías: _____

Carácter: _____

2 Cosas en común

Haz preguntas a tus compañeros para encontrar personas con las que compartes estas cosas.

NOMBRE _____

Se acuesta aproximadamente a la misma hora que tú _____

Tiene el mismo hobby que tú _____

Le gusta la misma música que a ti _____

Hace lo mismo que tú en vacaciones _____

Su color favorito es el mismo que el tuyo _____

Lee el mismo periódico que tú _____



• ¿A ti te gusta la salsa?

• No, no mucho.

3 Cualidades y defectos

¿Cuáles de estas cualidades aprecias más? ¿Y qué defectos te parecen más graves? Elige dos cualidades y dos defectos para cada caso y coméntalo.

	EN UNA RELACIÓN DE PAREJA	EN UNA RELACIÓN PROFESIONAL	PARA COMPARTIR PISO		
LO PEOR					
LO MÁS IMPORTANTE					
la simpatía	la sensibilidad	la inteligencia	el egoísmo	la temura	la belleza
la insolidaridad	la fidelidad	la sinceridad	la infidelidad	la generosidad	
la hipocresía	la modestia	la estupidez	la superficialidad	la coherencia	
la honestidad	la pedantería	la seriedad	la tenacidad	la bondad	la avaricia

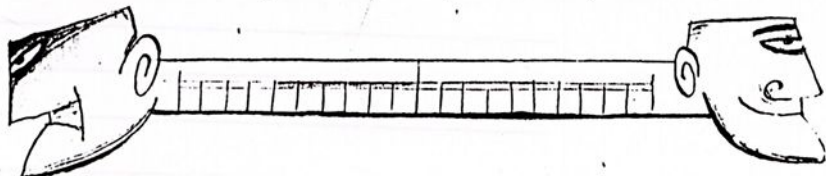


• Para mí lo peor en una relación de pareja es el egoísmo.

4 Gente con cualidades



Sitúa en este peculiar termómetro las opiniones que oirás sobre una serie de personas. Cuanto más negativa la opinión, más a la izquierda.

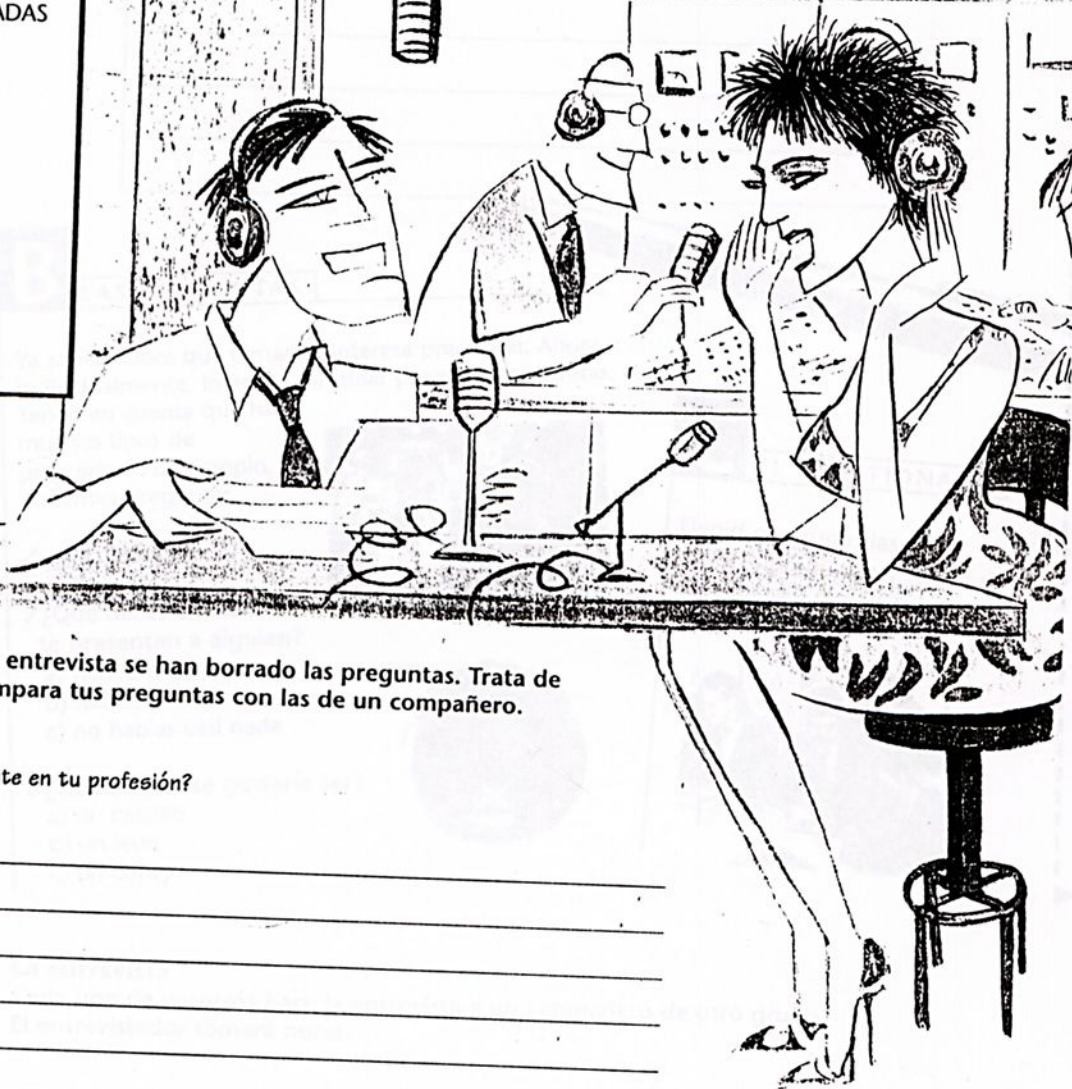


gente que se conoce

1 Entrevistando a la cantante Trini García

Escucha la primera parte de la entrevista y di sobre qué temas formula preguntas el periodista. Márcalo en el cuadro.

- ☐ EL AMOR
- ☐ LA PROFESIÓN
- ☐ LAS EXPERIENCIAS PASADAS
- ☐ LOS HOBBIES
- ☐ LA INFANCIA
- ☐ LAS OPINIONES
- ☐ LOS PROYECTOS
- ☐ LOS GUSTOS
- ☐ EL CARÁCTER
- ☐ LAS IDEAS
- ☐ LAS COSTUMBRES



2 Problemas técnicos

 En esta segunda parte de la entrevista se han borrado las preguntas. Trata de escribirlas tú y, después, compara tus preguntas con las de un compañero.



¿Qué es lo más importante en tu profesión?

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper appears slightly aged or off-white. There is no handwriting or printed text on the page.

3 Preparar una entrevista

En grupos vamos a elaborar un cuestionario de 20 preguntas para conocer a fondo la personalidad de un compañero.

A LOS TEMAS

Primero hay que ponerse de acuerdo en qué temas son los más importantes para conocer bien a alguien. Si queréis, buscad ideas en ésta y en las lecciones anteriores.

B LAS PREGUNTAS

Ya sabéis sobre qué temas os interesa preguntar. Ahora, individualmente, intentad formular preguntas concretas. Tened en cuenta que hay muchos tipos de preguntas. Por ejemplo, podemos preguntar...

- ✓ ¿Eres tímido?
- ✓ ¿Qué haces cuando te presentan a alguien?
 - a) hablas mucho
 - b) hablas lo normal
 - c) no hablas casi nada
- ✓ ¿Qué animal te gustaría ser?
 - a) un caballo
 - b) un león
 - c) un conejo

**C EL CUESTIONARIO**

Elegid en grupos las 20 mejores preguntas y haced el cuestionario que vais a usar para la entrevista.

**OS SERÁ ÚTIL...**

A mí me parece muy importante...

A mí me gustaría saber...

si...
dónde...
con quién...
por qué...
qué...
cuándo...

Ése es un tema muy importante/interesante.

Ése no es un tema tan importante.

Ése es un tema demasiado personal.

Me gustaría saber si está casada.

**4 La entrevista**

Cada uno de vosotros hace la entrevista a un compañero de otro grupo. El entrevistador tomará notas.

5 Os presento a...

Ahora tienes que presentar a tu entrevistado a los demás compañeros de la clase.



- Os voy a presentar a Robert. Robert es francés y tiene 23 años.
- Lo que más le gusta...
- Ha vivido ... años en ... y actualmente...
- El año que viene...
- Respecto al carácter, Robert es...

ESPAÑOLES DE HOY

Grabó su primer disco a los 17 años y llegó a vender siete millones de copias de su mayor éxito: "El himno de la alegría". Tiene una manía: entrar en el escenario, cuando va a actuar, con el pie derecho. Se considera una persona transparente y le pone nervioso la gente que se cree en posesión de la verdad.

Le preocupa el deterioro ambiental y se declara enemigo de la insolidaridad.

La noche anterior a un partido colocal en la mesilla un talismán secreto. Es un regalo que le hicieron hace tiempo. Apenas ve la televisión, va mucho al teatro y al cine, y lee mucho. Ha salido por la tele anunciando una marca de leche. Le gusta mucho dormir.

Le angustia ver el mundo en el que van a vivir sus hijas y se siente comprometida con la gente que sufre injusticias. Pero la vida le ha enseñado que sólo hay dos o tres cosas realmente importantes y que a las demás no hay que darles tantas vueltas. Se considera tímida, perfeccionista y demasiado sensible. No soporta a la gente falsa ni a los envidiosos. Tiene una manía: antes de salir al escenario se tiene que quitar el reloj. Le gustan los vaqueros, el jazz y el color verde.

Es canario y defiende la autodeterminación de Canarias. Admira a Caetano Veloso, a Silvio Rodríguez y a Dylan. Le gustan los ordenadores, navegar por Internet y escribir canciones. Se considera un poco tímido y algo egoísta.

Ha hecho televisión, teatro y cine. Ha trabajado con los directores más importantes del cine español. En *Ay, Carmela*, *Mujeres al borde de un ataque de nervios* y otras muchas películas ha creado personajes inolvidables para los amantes del cine español. La cualidad que más aprecia en un hombre es el sentido del humor inteligente. Piensa que para triunfar hay que tener talento e insistir: ser cabezota.

Necesita dos horas de soledad al día.

La inmensa mayoría de los españoles conoce su voz y la del señor Casamajor, un misterioso y divertido personaje que nunca ha visto nadie, pero que siempre le acompaña en sus programas de radio. Tiene una manía: hacer las cosas bien. Es hiperactivo y tiene siempre la agenda muy apretada.

Ha sido y es una de las más populares actrices de comedia. De vez en cuando se retira a un monasterio de la India para meditar. Se considera perfeccionista, cariñosa, buena persona y fiel. Le preocupan mucho las guerras y no ve las noticias de la tele porque la deprimen.

(Información obtenida de la sección "Radiografía" de El País)



1. Verónica FORQUÉ, actriz



3. Pedro C...

¿Quién es quién? A ver si adivinas a quién corresponden las descripciones. Relaciona cada foto con un texto.

¿De estas personas, cuál te parece más interesante? Escribe algunas preguntas que le harías en una entrevista.

¿Coincides tú en algo con estas personas? ¿En qué?

5. Xavier SARDÁ, periodista



2. Carmen LINARES, cantora



6. Pep GUARDIOLA, futbolista



7. Miguel RÍOS, rockero

4. Carmen MAURA, actriz

SOLUCIONES

7, 6, 2, 3, 4, 5, 1

Trabalhos de casa

Exercícios de casa (página 10) - p. 10-11

Exercícios de casa (página 10) - p. 10-11

Exercícios de casa (página 10) - p. 10-11

Exercícios de casa (página 10) - p. 10-11

Exercícios de casa (página 10) - p. 10-11

Exercícios de casa (página 10) - p. 10-11

Exercícios de casa (página 10) - p. 10-11

Exercícios de casa (página 10) - p. 10-11

Exercícios de casa (página 10) - p. 10-11

Exercícios de casa (página 10) - p. 10-11

Exercícios de casa (página 10) - p. 10-11

Exercícios de casa (página 10) - p. 10-11

Exercícios de casa (página 10) - p. 10-11

Exercícios de casa (página 10) - p. 10-11

Exercícios de casa (página 10) - p. 10-11

Exercícios de casa (página 10) - p. 10-11

Apêndice 2

Transcrição das aulas

Convenções utilizadas baseadas em Marcuschi (1986, p.10-3):

Falantes: letras do alfabeto (P – Professora; B – vários alunos; Z – aluno indeterminado; e C, D, etc. – alunos determinados)

Sobreposição de vozes: [

Sobreposição localizada: []

Pausas: (+) – 0.5 segundo; (++) – 1.0 segundo; (+++) – 1.5 segundo; e (tempo) – mais de 1.5 segundo

Dúvidas e suposições: (incompreensível)

Truncamentos bruscos: /

Ênfase: letra maiúscula

Alongamento da vogal: :

Comentários da pesquisadora: (())

Silabação: hífen (- - -)

Sinais de entonação: " – para subida rápida; ' – para subida leve; , – para descida leve

Repetições: duplicação da letra ou da sílaba

Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção: reprodução dos sons

Indicação de transcrição parcial ou de eliminação: /.../ – indica corte no segmento



Cena anterior: ((Os alunos estão conversando na sala de aula e a professora está tentando chamar a atenção deles para o começo de uma nova atividade.))

Preparação: P — bueno" (+) ahora: nosotros empezamos a trabajar (+) con el libro
((Muitos alunos estão conversando.))

P — POR FAVOR" (+++) ((aumenta o tom de voz))

P — bueno" (+) ahora: nosotros vamos a trabajar (+) las unidades nueve y diez

P — por favor (+) por favor

P — bueno (+) ahora nosotros vamos a trabajar (+) con las unidades nueve diez once y doce ah"

A — qué página"

P — página treinta: y treinta y uno del libro vale"

P — ahí: (+) nosotros vamos a trabajar con algo muy interesante (+) vamos a trabajar con gente de vacaciones (+) ah sabéis qué significa esto:" (+) vacaciones ah"

A — não

P — hacer viajes

B — férias

P — ahí ah bueno podemos pe pensar en esto ah" en hacer viajes (+)

C — (incompreensível)

P — no, no es que significa esto (+) pero durante las vacaciones podemos viajar" (+) podemos quedarnos en casa" (+) ah

C — (incompreensível)

P — sí hacer una fiesta (+) también (+) hacer muchas fiestas no:" (+) sin preocuparnos eh" en levantarnos temprano al día siguiente (+) no tenemos la obligación de: para ir a trabajar (+) o algo así (incompreensível)

Proposta : P — cómo nosotros vamos a trabajar con ESTAS unidades" (+) bueno (+)vosotros vais A hacer pequeños grupos (+) de más o menos cuatro personas (+) cada grupo no" creo que (+) cuatro cuatro

D — ((incompreensível))

C — ((incompreensível))

P — vale cinco

A — (incompreensível) ((risos))

P — ((risos))

((Todos os alunos começam a rir.))

P — pero (+) A él no quiere

E — A es una persona difícil (incompreensível) ((risos))

P — ah sí no es una persona fácil

E — es aburrido (incompreensível)

P — (incompreensível) ((risos))

R — oh (incompreensível) ((todos alunos começam a rir))

P — bueno (+) bueno entonces ahí vosotros vais a Esos grupos (+) primero nosotros (+) como en JULIO nosotros vamos a tener vacaciones (+) entonces (4.0) qué" (+) voy a proponer a vosotros" vosotros vais a hacer ah (+) pequeños grupos vais a ah preparar una RUTA TURÍSTICA ah" vamos a suponer que vosotros vais a viajar ahora ahn (+) durante las vacaciones de julio ah"



F — voy a viajar durante las vacaciones de julio y para aonde"

P — vosotros que vais a ver (+) vale"

F — (incompreensível) en español

P — sí: vosotros ahora vais a hacer esto en español (+) vale" entonces ah vosotros vais a preparar esta ruta ah cómo vosotros vais a hacer esto" vosotros vais a ah (++) preguntar ah como sois un grupo ah" generalmente una persona quiere ir a un lugar y otra quiere ir a otro no" entonces vosotros vosotros vais a preparar esto (+) intentar (+) llegar a un ah (+) a un lugar DONDE todos quieran ir todas las personas del grupo y preparar esta ruta cómo vosotros vais" vosotros vais ah en coche en autobús en avión ah" vais a quedar (+) en un piso vais a alquilar un piso vais a ah a un hotel ah" vais a casa de unos amigos cómo será" entonces vosotros vais a intentar hacer eso en grupos y yo voy a pasar por por los grupos y voy a ayudarlos a ah a negociar (+) los sentidos voy a ayudarlos con el vocabulario todo esto vosotros vais a intentar hacer en español ah" (incompreensível) las palabras que no conocéis cómo se pude decir esto yo voy a pasar por los grupos ahora vosotros podéis hacer los grupos ah" vale"

Foco 1: ((Os alunos começam a preparar os grupos e a conversar.))

P — vosotros podéis ir a cualquiera lugar (+) no es necesario que sea España o un país hispanoamericano (+) no (+) cualquiera lugar vale"

((Os grupos estão trabalhando, não se pode compreender o que cada aluno de cada grupo está dizendo, a professora vai passando pelos grupos e vai trabalhando com eles. Em alguns casos, parece que os grupos só trabalham quando ela passa pelos mesmos. Pode-se ouvir risos e vozes sobrepostas.))

P — puedo ah pedir permiso

F — profesora

P — bueno (+) puedo pedir permiso para llevar el aparato para la grabación en los grupos" sí" (+) no, ((Os grupos continuam a trabalhar e a professora continua a passar por eles. Ainda pode-se ouvir muitos risos e muitas vozes sobrepostas.))

P — vamos a hacer un intervalo" los alumnos que ya han terminado pueden salir ah" solamente diez minutos vale"

((Muitos alunos saem, porém alguns ficam para tirar algumas dúvidas e para terminar o roteiro turístico. A aluna G faz uma pergunta e a professora acaba indo à lousa para explicar.))

P — nosotros vamos a poner A MÍ ME GUSTA: es distinto del portugués GOSTAR DE en español a mí me gusta o me gusta viajar sin la DE

P: Me gusta viajar me gusta comer ah"

((Os alunos começam a dar exemplos entre si e a rir.))

P — bien vamos hacer el siguiente G (+) puedo explicar mejor ah el verbo gustar cuando todos estén aquí porque así no necesito volver (+) vale"

G — vale,

((Todos saem para o intervalo. Os alunos voltam do intervalo e a professora está tentando passar-lhes o que irão fazer nestas aulas.))

P — bueno (+) por favor ah" por favor (+) qué nosotros vamos a hacer (+) ahora por favor por favor ahora nosotros vamos a hacer el siguiente ah" algunos ejercicios que hay ahí en el libro y después vosotros vais a hacer la presentación de la ruta turística (+) vale"

G — e o verbo gustar

((A professora começa a dar a explicação gramatical solicitada e depois volta-se para o trabalho com o LD.))

/ .../

((A professora termina as atividades com o LD e volta a trabalhar com o roteiro turístico.))

P — tenemos algunos minutos y vamos a dejar los próximos ejercicios para la próxima clase (+) ahora vamos a hacer las presentaciones vale" el primer grupo a presentarse" (+++) H"

H — nosotros vamos a viajar para europa vamos primero a españa después roma veneza e italia y también (incompreensível) en cada país vamos quedar diez días vamos a los museos vamos salir de compras y vamos a los restaurantes

P — vale otro grupo

A — unas vacaciones por el caribe el grupo quiere conocer muchas playas y aprovechar para hablar español y conocer muchas chicas guapas ((risos))

P — ((risos))

((Todos riem.))

P — a continuación

M — (incompreensível)

P — vale en la próxima clase puedo hacer algunas correcciones en el cuaderno de vosotros (+++) si queréis claro

A — é muito importante

P — ahora déjame pasar la tarea (+) el libro de trabajo y resumen gramatical (+) vamos a las páginas treinta y ocho treinta y nueve (+) cuarenta y cuarenta y uno

B — del libro

P — sí libro de trabajo y resumen gramatical (+) mirando los dibujos el primero de la página treinta y nueve vosotros vais intentar decidir qué tipo de viaje les gusta a estas personas después en la página cuarenta vosotros vais a hacer el número tres es el mismo tipo del anterior después en la página cuarenta y uno hay los ejercicios cuatro y seis que trabajan con verbos gustar e interesar y encantar y vamos a ver las dudas que salen si salen y hablamos sobre ellas y ahora ah vamos a escuchar la canción que había prometido (+) los que quieran salir que se vayan

((A professora coloca a música para os alunos que ficaram. A música é "No creo" da Shakira. Ao terminar eles se despedem e vão embora.))

P — adiós hasta la próxima clase y un buen fin de semana a todos

A — tchau

Dia 05/06/99. (Corresponde a 2 horas/aula)

Destas aulas transcrevo somente as aulas em que foram trabalhadas as fases para a problematização.

((A professora cumprimenta os alunos e começa a explicar-lhes o que farão naquelas aulas.))

P — buenas tardes" buenas tardes" hoy nosotros vamos a intentar acordar la ruta turística (++) vosotros vais a hacer los grupos para la preparación de la ruta vais a hacer un repaso sobre la preparación de la ruta y luego volveremos a hablar (+) vale" ah"

((Os alunos formam os grupos e começam a conversar. A professora vai passando pelos grupos. É impossível saber o que cada grupo está discutindo, mas pode-se perceber que a maioria só fala sobre o tema no momento em que a professora está com eles. Há muitas sobreposição de vozes.))

P — bueno ahora ah (+) vamos a volver ah por favor (+++) voy a escribir en la pizarra algunas cuestiones y vosotros vais a (+) vais a hablar sobre ellas en los grupos mismo, no quiero que intentéis contestar a ellas ah (+) pero (+) reflexionar sobre ellas vale" y discutir en los grupos (+++) ah también



quiero que intentéis pensar en el porqué habéis elegido esta ruta turística" (++) por ejemplo, un grupo eligió ir a España y otros países de Europa, por qué eligieron esto" por qué no eligieron hacer un viaje aquí en Brasil"

S — porque aquí vamos hablar con quién"

P — ah sí sí, [esto es una: respuesta buena]

C — [(incomprensible)]

P — ah sí, (+) puede ser,

((Todos ríen.))

Foco 2: ((Os alunos continuam em grupos e a professora vai passando por eles, fazendo-lhes explicações sobre o que perguntam. Todos falam ao mesmo tempo.))

P — bueno" ahora quiero ah' que intentéis presentar vale" (+) con estas cuestiones (+) ganando lo que gana será que el pueblo puede pensar en viajar" aquí en Brasil

B — [no]

P — bueno vamos a ver (+) será que el gobierno se preocupa con el ocio del pueblo" ah" qué os parece"

E — bom se o governo se importasse com isso não ficaria aí aumentando as tarifas (+) não é"

P — sí este es un problema ah" (+) el aumento de las tarifas para viajar

I — minha mãe disse que lá na agência é mais fácil viajar para outros países na América Latina que aqui no Brasil,

P — sí sí se puede viajar con mejores precios para Hispanoamérica (+) claro

B — o governo não se preocupa com nada

A — [(incomprensible)]

D — (incomprensible)

A — o governo não se preocupa com o povo (+) eles só sabem tirar dinheiro da gente

P — (incomprensible)

D — é isso é verdade

A — se o governo realmente se preocupasse com o povo, melhoraria o salário do povo, porque com esse salário que não dá nem para comer, como que a gente vai pensar em viajar"

P — claro con este sueldo no se puede ni comer (+) viajar entonces, (+) y además cuál sería una otra solución"

A — melhorar a educação, porque assim o povo vota melhor

D — é

F — [(incomprensible)]

P — una cosa (+) intentéis hablar más en ES-PA-ÑOL por lo menos lo que ya conocéis ah"

A — es importante mejorar la educación

I — mas o Lula não serve para ser presidente do país porque ele não tem cultura

((Muitos alunos começaram a falar ao mesmo tempo. Foi impossível compreender o que todos estavam falando.))

L — eu também acho

A — mas se a gente não tentar com pessoas diferentes como a gente pode saber se ele vai melhorar o país ou não, acho que ele é melhor que esses políticos safados e o Fernando Henrique o que ele está fazendo pelo povo"

I — ah mas o Lula não sabe nem falar uma outra língua

A — ah eu não sei eu só sei que a solução é melhorar a educação que aí tudo melhora

((Há um alvoroço na sala, todos falam ao mesmo tempo.))

P — bueno (+) entonces una solución sería mejorar la educación" todos están de acuerdo" (+) sí"



A — claro

Finalização: P — bien ahora (+) vamos a hacer un intervalo vale" de diez minutos ah"

E — diez minutos"

P — sí claro

((Os alunos saem para o intervalo, e depois, começam as outras aulas com os exercícios do livro.))

Duração da fase de problematização e de finalização: 05 minutos e 07 segundos.

Dia 18/09/99. (Corresponde a 1 hora/aula.)

Cena anterior: ((Este é o final da terceira aula, a professora propõe o tema das drogas com o texto: "Por una cultura positiva de la droga". Até então, foi feita a correção de exercícios propostos no LD.))

Preparação: P — bueno: ' voy a dar un (+) texto, primero vosotros vais a leer ' vale"

B — vale,

((Os alunos estão lendo o texto e a professora vai passando por eles, que aproveitam para fazer-lhe perguntas. Todos eles parecem estar muito concentrados na leitura porque quase não se pode ouvir vozes.))

P — tenemos ahí (+) el texto, qué os pareció"

Z — (interesante,)

P — interesante no" (+) la manera como se pone,

Z — (incompreensível)

P — hay un prejuicio en relación (+) [a los drogaditos] no"

Z — [a los drogaditos]

P — empezamos por ahí entonces, primera cosa ah'

Z — [(incompreensível)]

P — [(por)] una cultura positiva de la droga ah' eeste texto salió (+) ennn (+) el país' es un periódico español ah' (+) el veintidós de agosto de ochenta y dos, (+) hoy nosotros estamos en noventa y nueve (+) y estamos en brasil' es distinta la situación"

R — não mudou nada,

Z — não

P — creo que:, no cambió" (+) CAMBIÓ' PEORÓ' (++) no ha mejorado en nada' Y (+) desde ochenta y dos (incompreensível)

Z — (incompreensível)

P — no"

Z — (incompreensível)

P — ah'

B — (incompreensível)

Proposta: P — (incompreensível) pero es-te (+) ah' artículo: (+) es de ochenta y dos (++) a ver' me gustaría el siguiente' antes de todo, (+) intentéis hacer grupos (+) de tres personas' por favor' NO más que eso, porque sino se quedarían muy grandes (+) Y ah' quiero que TODAS las personas tengan la oportunidad de participar MÁS (+) ah' (++) voy a proponer unos temas' si tenéis otros temas' podéis ya decirme' si hay problemas con (+) ahh vocabulario' voy a pasar por los grupos y voy a trabajar el vocabulario con vosotros' (+) PERO (+) intentéis ANTES de preguntarme por la palabra, buscarla en el DICCIONARIO' vamos a empezar a trabajar con el diccionario (+) vale" (+) porque hay palabras que se pueden encontrar en el di diccionario, (+) bien' por favor, (++) grupos de tres personas(+ bien"

Foco 1: ((Os alunos começam a formar grupos e a conversar sobre a leitura. Enquanto isso, a



professora escreve os temas na lousa.))

P — vosotros tenéis AQUÍ (incompreensível) preguntas o temas (incompreensível) qué es ser libre" (++)

Z — (es importante escribir")

P — no, vosotros vais a hablar entre vosotros ah' si crééis que es importante escribir algo (+) muy bien' bueno" (+) qué es ser libre" (++) necesida biológica (+) y sicológica (+) y (++) eso, y sicológica (+) de la droga' (++) ah' y la socieda (+) frente a la droga y al drogao (++) bien" vosotros (+) queréis (++) darme: (+) sugerir algun tema" alguna cosa que sea importante hablar" (++) entonces si queréis (+) podéis decir que (incompreensível) ah"

Z — (incompreensível) es interesante,

Z — interesante"

((Os alunos começam a conversar em seus grupos.))

P — vais a tener (+) quince minutos para hablar sobre eso (+) en los grupos

J — sólo quince minutos"

P — sí porque vamos a tener mucha cosa para hacer,

J — pero quince minutos,

P — bueno, vamos a ver bien"

((Eles continuam a trabalhar e a professora continua a passar pelos grupos. Neste momento, todos estão falando juntos, há muita sobreposição de vozes.))

P — por ahora (+) intentéis hablar sobre eso' hay personas que (incompreensível) bien"

((A professora continua passando pelos grupos, negociando significados, ajudando-os e discutindo com eles. Depois, ela vai à lousa e escreve algumas perguntas relacionadas ao texto.))

P — bien' (+) ahora' (+) vosotros vais a hacer el siguiente' antes de escuchar (++) las opiniones de vosotros' quiero que intentéis con-tes-tar a estas preguntas (+) rápidamente (+) ah" porque creo que estas preguntas, vann A ayudar (++) ahn a discutir mejor los temas, bien" (5.0) podéis ' (+) CONTESTAR RAPIDAMENTE

E — (incompreensível)

P — (incompreensível) siempre es bueno apuntar no"

J — despenalización"

P — despenalizar, (+) qué es despenalizar" (+) qué es (+) penalizar" (5.0) cuando pasamos por ahn (+) una pena, qué es una pena"

Z — (incompreensível)

P — eso, uh,uh, (+) esa pena (+) ah' (+) cuando por ejemplo ahn (+) encontramos un (incompreensível) [estará metido en la cárcel ah ah]

Z — [estará metido en la cárcel"]

P — es ésto" (++) éste/ésta es la penalización (++) la despenalización E (+) (incompreensível) no pasar por éstos (+) ahn (+) por los tribunales (+) (incompreensível)

B — (incompreensível)

((Os alunos começam a responder as questões e a professora volta a passar pelos grupos.))

P — perfecto (+) (incompreensível) sino también contra-pro-ducen-

J — profesora"

P — ah'

J — el cuatro es pro-pro-hi-bi-cio-nis-mo"

P — sí, por qué el pro-hi-bi-cio-nis-mo no es una (+) solución" prohibi-cionismo (incompreensível) prohibido' prohibición' (incompreensível) se escribe conhache, (++) prohibición,



Z — (incompreensível)

P — (incompreensível)

((Os alunos continuam a responder as questões e a professora continua ajudando-os.))

P — por qué (+) paradójicamente la justicia produce efectos contrarios a los que se propone"

Z — (incompreensível)

P — sí, (+) vamos a hacer las preguntas" vosotros tenéis ahí cinco cuestiones, (+) uno ah que argumentos alega (+) los partidarios de la despenalización de la droga" (+) cuáles son los argumentos de las personas que son partidarias de la despenalización de la droga" (+) cuáles son los argumentos de estas personas que son partidarias de la despenalización de la droga, cuáles son sus argumentos" qué dicen" para que sea para que la droga sea despenalizada (+) bien" (+) cuáles son los argumentos" (++) uh, tranquilo no" tres por qué la coacción penal(+)en el ámbito concreto de la DROGA no sólo es I-NE-Fi-CAZ sino también contraproducente" (5.0) tranquilo" (+) duda" (+++) uh" (4.0) puedo seguir" (3.0) cuatro, por qué el prohibicionismo no es (+) una solución" (+++) cinco, por qué paradójicamente la justicia produce efectos contrarios a los que SE propone"

J — parapara-dó-ji-ca-men-te"

P — paradójico (+) qué es paradójico"

B — (incompreensível)

P — (incompreensível) en portugués (+) paradoxo

B — (incompreensível)

P — bueno' (++) paradójico es algo que, (+) por ejemplo' (++) decimos algo pero hacemos el contrario (incompreensível) entonces (+) por qué paradójicamente la justicia (+) no" produce efectos contrarios a los que se a los que se propone" (+) ella propone (+) una cosa (+) [(incompreensível)]

Z — [(incompreensível)]

P — ojo' la justicia ah que busca (+) el bien causa el mal

Z — (incompreensível)

J — profesora'

P — ah"

J — (incompreensível)

((A professora vai até ao grupo e começa a conversar com eles, quase não se pode compreender sobre o que estão falando, entretanto, pode-se perceber que é algo relacionado ao vocabulário.))

P — bueno' (+) vamos hacer el siguiente' no vamos a tener mucho tiempo no" para ahhh (+) hablar sobre todos los puntos de vista (+) entonces vosotros vais a hacer el siguiente' vais a intentar contestar estas preguntas (+) bien" (+) hasta el fin de la clase (++) en la próxima clase (+) empezamos por (+) estas cuestiones (+) bien" y después vamos a los temas (+) de acuerdo" vamos a hablar sobre ellos' ahora intentéis contestar porque así podéis contestar (+) tranquilamente (+) si hay preguntas, SÓLO llamarme'

((Os alunos estão trabalhando com as questões.))

P — bueno' (+) vamos a hacer el siguiente" (+) ya estamos a la hora no" (+) entonces (+) vosotros vais a hacer el siguiente' terminá estas cuestiones en casa' lee' pensá sobre el texto (+) no" porque en la próxima clase empezamos ' por ahora podéis marchar buen fin de semana' (++) bien"

B — adiós

((A última aula termina e os alunos começam a sair.))

((Está começando a segunda aula. Na primeira, foram corrigidos alguns exercícios do LD e algumas explicações gramaticais foram dadas.))

P — ahora vosotros vais a hacer el siguiente (+) ahn (+) por favor (incompreensível) nosotros estábamos trabajando con (+) el texto' por una cultura positiva de droga no" quiero que intentéis leer de nuevo para acordar no" (+) el texto, y después (+) ahn vosotros (+) acordáis que (+) puse algunas cuestiones y puse también algunos puntos no" temas que íbamos (+) hablar, entonces (+) intentéis por ahí (++) primeiro leer el texto' volver a las cuestiones Y a los temas' de los temas vosotros vais a ahnn encontrar a a/qué és importante HAblar sobre ellos' vale" (+++) entonces voy a dar unos (+) creo que voy a dar unos treinta minutos' y está bueno no" porque vosotros ya lo conocéis no"

((Os alunos começam a se reunir em grupos, eles lêem o texto e o discutem. Enquanto isso, a professora os observa e passa por eles quando é chamada. Ela sai durante alguns minutos, volta com alguns dicionários e os distribui. Eles estão mais concentrados na atividade e conversam menos.))

P — ya está o más un poquito"

E — más un poquito,

P — más un poquito" vale'

((Eles continuam a trabalhar por mais alguns minutos.))

Foco 2: P — bueno' (incompreensível) bueno' queréis terminar algo más" (incompreensível) bien"

Z — bien,

P — bueno' (++) entonces hay dudas con las cuestiones" queréis preguntar algo" (5.0) no"

Z — la tercera,

P — (incompreensível) la tercera cuestión (+) por qué la coacción penal en el ámbito concreto de la droga no sólo es ineficaz sino también contra-producente' (+) por qué" (++) sabéis qué es una coacción penal"

Z — sí,

P — sí, bien' (+) en el ámbito concreto de la droga sino también contraproducente (+) por qué es ineficaz y contraproducente" penalizar a los ah (++) drogaditos (+) por qué es contraproducente ineficaz' (5.0) habéis comprendido la cuestión"

Z — más o menos,

P — más o menos muy bien vamos a ver (+) ahí vosotros tenéis el siguiente CUANDO (incompreensível) la coacción penal (+) estamos hablando sobre LA despenalización (+) (incompreensível) a los dro drogaditos ah" (+) bien, coacción penal quiere decir esto, penalizar (+) meter por ejemplo a la cárcel la persona que ah trafica drogas oh que ah es usuario de la droga (+) ahn, es una (+) penalización (incompreensível) meter a la cárcel esa persona o ah algún lugar o hospital o que sé yo, entonces por qué la coacción penal en el ámbito concreto de la droga quiere decir ah (+++) (incompreensível) a la droga (+) no" no sólo es ineficaz (+) como contraproducente ineficaz" (++) y contraproducente" (+) que no trae beneficios (++) por qué" [(incompreensível)] meter a la cárcel,

J — [(incompreensível)] porque (incompreensível) porque creo que falta é unaaa (incompreensível)

P — uh uh por qué" en el texto hay algunos puntos sobre ésto (+) no" cuáles serían" (++) en el texto,

Z — (número trinta e oito)

P — treinta y uno"

Z — no no,

P — treinta y cuatro (++) treinta y nueve cuarenta bueno uh uh (+++) puedes leer (+) para mí"

Z — pues, obvia uh"



P — obviamente

Z — la coacción penal es útil y ineficaz para conseguir algunas cosas pero no todas y la (+) historia de occidente está plagada de fracaso de fracasos (+) en cuanto la utilización (++) represiva"

P — represiva,

Z — del derecho del derecho penal

P — uh uh

Z — es eficaz para controlar el tráfico y consumo de productos tóxicos y es estupe - (+) facientes"

P — es eficaz" es la pregunta"

Z — no

P — entonces, (+) la respuesta es muy tajante no ni lo es en absoluto' (+) es más' no sólo no es eficaz sino que es contraproducente' no sólo no elimina un tipo de delincuencia sino que genera nuevos tipos' (+) es ineficaz" (+) y genera nuevos tipos" (+) dónde que genera" (++) por ejemplo, es ineficaz porque primero (+) si metemos a la cárcel' una persona así, qué va a ocurrir" (+) muchas personas iguales (++) (incompreensible) no es verdad"

Z — sí

P — entonces esas personas, esos drogaditos (++) todos juntos (++) no van a mejorar van a peorar por lo menos es lo que dice el texto (+) no" qué os parece" muchas personas juntas no no resuelve el problema (+) el problema continua igual sí"

Z — la persona que ééé quiere morir (+) toxicómano y"

P — no sé si quiere morir así, que muera no'

Z — tiene la libertad para escoger

P — para ELIGIR bueno' bueno' entonces (+) tenemos ah (+) después (+) también ocurre que (+) cómo vamos a curar (+) esas personas que no quieren curarse"

Z — están (incompreensible) la libertad la libertad [(incompreensible)]

P — [cómo]

Z — como los otros pueden respetar la nuestra libertad si no respetamos la libertad de los otros

P — sí, ah ah sólo porque creemos que JUZGAMOS no" JUZGAMOS que estas personas necesitan de ayuda (+) si la necesita bueno (+) va a un hospital o la metemos en la cárcel (incompreensible) pero no sabemos si ellas quieren o no (+) no es verdad" (++) o es-toy (+) errada"

Z — (incompreensible)

P — creo que [+] si uno quiere se va a curar pero si no quiere no se va a (+++) ahora hay otras personas y esto no está en el libro ah" (incompreensible) cuando estas personas se van ahnn (incompreensible) ponen las personas en un hospital (+++) piensan que será mejor porque no estará (+) aquí con los otros y no estará (+) junto a aquéllos que ahn también hacían lo mismo (+) y creen que esta persona estando lejos de éstos va a mejorar no es esto que piensa la familia"

E — es

P — y hay personas que cuando se van (+) y vuelven (+) hay personas que vuelven a hacer lo mismo pero hay otras que no (+) por qué ocurre esto"

C — porque la persona (+) fue desreintegrada no (incompreensible)

P — cuando la persona vuelve haciendo lo mismo' crees entonces que esta persona [(incompreensible)]

C — [(incompreensible)] quiere continuar (+) es la libertad

P — ah quiere seguir (+) que es cuestión de la libertad entonces, y la persona que no quería ir (+) se fue y después no quiere más (incompreensible)



C — creo que (incompreensível)

Z — ah (incompreensível)

C — pensó mejor en la situación

P — por qué ocurre ésto no" hay muchas familias que hacen ésto (++) con hijos no es verda" (incompreensível) los llevan al hospital (incompreensível) y es algo muy difícil

E — es muy difícil

P — (incompreensível) si esta persona no quiere (+) no va a curarse jamás uh'

D — (incompreensível) e ela não consegue (+) dá a vouta ii [(incompreensível)]

P — [(y hace lo mismo')]

D — (e continua do mesmo jeito')

P — y esta persona quiere (+) seguir así" o [(incompreensível)]

D — [(incompreensível)]

P — [(incompreensível)]

D — [(incompreensível)] sabe o caminho (incompreensível) ela não quer mesmo,

P — entonces (+) tú crees (+) que no' (incompreensível) vosotros crééis que (+) una persona que (+) empieza a ser usuario de la droga (+) lo hace porque tiene: (+) porque no está bien (+) con nada" (+) con el mundo' con la familia' (+) crééis que tiene un problema esta persona"

C — nien siempre'

P — [ni siempre"]

J — [ni todas las personas]

C — [(incompreensível)] no es todas las veces que es así

J — (incompreensível)

C — muchos [(incompreensível)]

J — [(incompreensível)]

C — fazem hacen para (+) pa para (+) parecer mejor que las otras personas,

J — (incompreensível) falam que isso é bom e tau e de repente ele vai i

P — sólo por curiosidade se queda así"

B — (incompreensível)

J — os amigos [(incompreensível)]

P — [(incompreensível)] los amigos (+) los amigos hacen y entonces [(incompreensível)]

Z — [(incompreensível)]

P — ah y tiene vergüenza

Z — ah os outros fazem i aí ele faz né" (incompreensível)

Z — aí já faz a cabeça i ele (incompreensível) e aí ele fica com vergonha dele e aí, [(incompreensível)]

J — [(uh, uh,)]

P — ah (+) bien (+) entonces crééis que éso tiene que ver (+) con la (+) amista (+) y con la propia persona (++) si la persona no tiene fuerza (+++)

J — (y por la curiosida)

P — y por la curiosida (+++) (incompreensível) creo que creo que es algo así, si por no (incompreensível) no puede ser más la curiosida no"

J — (incompreensível)

P — sí la primera vez (+) pero después"

C — porque quiere,

P — porque quiere no"

J — (incompreensível)



P — sí' (+++) las personas tienen (+) esa conciencia de que es malo" (+) o no"

B — (incompreensível)

P — sí' (+) y es malo"

A — es malo

P — qué es bueno"

J — qué es bueno"

P — sí' qué es bueno" (+++) no estamos haciendo (+) juicios (+) de lo qué es bueno y de lo qué es malo" (++) qué es malo" qué es bueno"

J — (incompreensível)

P — por qué ésto es bueno" ((risos))

Z — (incompreensível)

Z — (incompreensível)

J — (incompreensível)

B — ah sí'

P — porque no envuelve [(incompreensível)]

J — [(incompreensível)]

P — por porque no porque hay una preocupación con los demás' entonces (+) la droga (+) causa (+) daños a terceros (++) por eso entonces no sería bueno' (+++) es esto o no" (+) no SÉ estoy (+) estoy haciendo estoy haciendo: estoy estoy haciendo (+) conclusiones (+) de lo que vosotros habéis dicho

J — entonces la droga causa: (incompreensível) para ellos tanto hace si: si los otros están preocupados o no [(incompreensível)]

P — [(incompreensível)]

J — está bien

P — ahora sí, (+) pero entonces la droga puede causar DAÑOS a los demás (+) porque si no causara daños a los demás (+) sería bueno'

((Risos e silêncio.))

P — (incompreensível) bueno' son ahora las tres (+) tenemos aún más dos cuestiones (+) creo que podríamos hacer un intervalo no" y volver para seguir con las otras cuestiones vale"

((Os alunos saem e voltam depois de 10 minutos.))

P — bueno' vamos a empezar entonces' (incompreensível) sino también contraproducente' además de de esto creo que tenemos algunos puntos que podríamos hablar (incompreensível) y en la tercera (+) no" (+) además de (incompreensível) o sea si la persona no quiere, no va a servir (++) además de eso (+) no' creo que tenemos (+) contraproducente por qué" (+++) intentéis (+) pensar en la cuestión de la justicia (+++) de los de la policía (+++) ahn creo que (++) si tenemos ahí (2.0) si tenemos ahí contraproducente por qué" ah" (incompreensível)

Z — (incompreensível)

P — eso' es el significado no" ahora contraproducente por qué (+++) qué es eso" (incompreensível) tenemos el caso de la justicia' y - de - la policía ' pero creo que (+) si vamos a hablar de la justicia y de la policía vamos a el número cinco' vamos primero pensar en el por qué (es contraproducente")

Z — (incompreensível)

J — (incompreensível)

P — uh"

J — (incompreensível)

P — sí porque no si (incompreensível) uh"

J — até piora,



P — hasta peora no' enel caso
 J — [(incompreensível)] recuperarlos
 Z — [(incompreensível)]
 P — sííí (incompreensível) en el ambiente no hay ah el ambiente no es favorable uh
 Z — (incompreensível)
 P — sí' puede ser' claro' (+) bueno' entonces ahora (incompreensível) cualquier prohibicionismo (+) no es una solución " (+) [cualquiera que sea la prohibición]
 C — [no:]
 P — por qué "
 C — porque to todos son libres para (+) elegir ,
 P — elegir,
 C — lo que siendo bueno ou no
 P — lo que es bueno o no' entonces prohibir no resulta bueno"
 B — no
 C — ninguém vai seguir
 P — no' (++) sería creo que hasta peor no" prohibirlos
 J — nada que es imposto es bueno
 P — sí' una imposición siempre es peor no" tenemos' vamos a pensar (+) en el caso' porque vamos a trabajar con las dictaduras no" (+) el período de dictadura en brasil como fue"
 E — terrible
 P — terrible no" porque todo estaba prohibido (+) no'
 E — no tinhamos liberda
 B — sí no teníamos liberta de expresión (+) no" (+) qué es lo principal no" creo que si no tenemos la liberta de decir lo que pensamos (+) y hacer lo que pensamos (+) cómo vamos a vivir"
 A — (incompreensível)
 P — (incompreensível) entonces por qué el prohibicionismo no es una solución" porque no sirve ' prohibir algo (+) no va a traer ah (+) va creo causar mucho más daños (+) no" bien (+) y ahora sí (incompreensível) a los que se propone' por qué"
 C — porque uhn
 P — qué vamos a pensar así ' (+) qué propone la justicia' (+) qué es la justicia"
 C — la prohibición
 P — la prohibición"
 J — (incompreensível)
 P — la justicia es entonces ahnn la justicia quiere decir prohibición"
 C — muchas veces (+) muchas veces
 P — muchas veces"
 C — sí
 P — sólo un minuto'
 ((Alguém chama a professora na porta, ela vai conversar e volta alguns minutos depois. Os alunos ficam conversando entre si.))
 P — entonces (+) vamos a volver' la justicia quiere decir prohibición" (+) a veces quiere decir esto
 C — uh uh
 P — a todos" vosotros (+) pensáis así" (+) justicia quiere decir prohibición"
 K — muchas veces
 C — (incompreensível)



P — (incompreensível)

C — (incompreensível) ela vai ficar proibida de fazer o que ela quer

P — sí

C — (incompreensível)

J — (incompreensível)

C — um drogado" (+++)

C — não só um drogado

P — vamos a pensar entonces' en uno: en una de estas personas que mata (+++) la justicia aquí en este caso" qué es la justicia"

C — neste caso no es prohibición

P — es una coacción ' es una coacción penal sí' estamos (+) prohibiendo esta persona de hacer (incompreensível) sí" (incompreensível) esta idea cuando pensamos en algo que: ahn cuando nos sentimos (+) perjudicados qué queremos"

C — justicia

P — justicia (++) justicia entonces, si justicia es prohibición (++) cómo nos quedamos"

Z — ah ah é o justo"

P — (incompreensível) primero ah es ésto qué es justicia" antes de pensar en los drogaos en los drogaditos (+) qué es justicia " (+) enel Ámbito de la droga no' (+) justicia de una manera general qué es" (5.0) buscamos justicia queremos justicia qué queremos"

E — soluciones

P — soluciones" soluciones"

E — para todo lo problema

P — para todo problema que tenemos (++) sí' (+++) siempre hay una solución para un problema' (+) la solución cualquiera que sea' por ejemplo' (+) meter a la cárcel una persona que mató otra es una justicia"

D — (ela vai pagar pelo que ela fez)

P — sí (+) ella va a pagar por lo que cometió (+) porque co ah error en el caso de (+) en el ámbito de de: la droga' por qué paradójicamente la justicia ah' entonces tenemos este/este pensamiento sobre justicia (+) que va a buscar soluciones para los problemas ' (+) entonces justicia quiere decir algo (+) bueno"

Z — (incompreensível)

P — si pensamos así (+) qué quiere decir justicia ah" por qué paradójicamente la justicia produce efectos contrarios a lo que se propone" por qué ellase propone a algo' buscar lo que es bueno' (+) es ésto" buscar soluciones bueno a los problemas que tenemos (++) o que nos hacen no" (++) por qué entonces (+) es algo paradójico" (+) propone una cosa buena' pero en realida (+) no hace lo bueno' por qué" (++) enel caso delámbito de los (+) drogaditos (+) de los drogaos (2.0) penséis en la policía aquí en brasil' (+) qué ocurre con ellos aquí en brasil"

D — (ah eles vão prender aqueles que são pobres)

P — ah entonces la justicia (+) ah es justa (+) de cuando ah dependiendo (+) de la clase social de esta persona (+) si es un rico hay justicia"

B — não

J — (incompreensível) quais são os ricos que estão na cadeia"

P — entonces la justicia sólo sirve para los pobres'

C — no para los ricos

P — depende de la clase social' (incompreensível) esto quiere decir que hay que ser JUSTA con todos



(+) no importa si es una persona rica o pobre (++) ella tiene que ser justa (+) lo que ocurre és esto" (+) no" (+) bien entonces ah (+) tenemos ahí creo que en la página doscientos veintitrés (+) te acuerdas J lo que me has preguntado (+) tú puedes leer" aquella parte donde estábamos hablando (+) no' no no el texto ((risos))

P — estás durmiendo J" ((risos))

P — la página doscientos veintitrés (+) tenemos ah a partir del (+) ciento sesenta y uno (+) puedes leer este párrafo"

J — por último hay que mencionar una repetida experiencia ' (+) con éste y otros campos similares' enseña que el peli peligro de corrupción de la policía y la: administración de la justicia es grande ' (+) enfrentamos"

P — enfrentados'

J — enfrentados a un trabajo con bajo apoyo social' (+) con un enemigo de extraordinaria capacidad económica' (+) teniendo necesidad de negociar con los chivatos (+) o soplones para detectar la comisión de delitos, o de recurrir a una vi vigilancia " (+) extrema que interfiere con el derecho' a la intimidad sometidos constantemente a la tentación de integrarse en el tráfico o acudir al chantaje' la desmoralización es fácil y frecuente'

P — entonces (+) tenemos que' el siguiente (+) nuestra justicia O de España también no" (++) nuestra también, no" porque (incomprendible) ah nuestra policía' la policía de España ' la justicia de España ' están desmoralizadas (+++) no es verdad" qué sí" (++) la justicia (+) que podría servir a todos' sirve sólo a UNOS (++) por qué no existe justicia" (+) esto no genera más violencia" (+++) porque por ejemplo' (++) hay casos de personas que matan (+) después una persona de la familia no comprende eso se va y mata a esta persona' esto no está generando más justicia' oh más violencia" perdón' (++) no sé' (incomprendible)

E — porque no resuelve

P — no resuelve' (++) y lo qué sería bueno" (+) para nosotros (incomprendible)

E — buscar (+) otras alternativas

P — buscar (+) otras soluciones (+) sí'

C — mejor es no empezar' mas

P — lo mejor entonces"

Z — no entrar

P — no ser usuario de la (+) droga (+) esto es lo mejor

C — es mucho mejor

P — por qué"

C — mas tiene la libertad

P — sí tenemos la libertad de elegir (+) sí ' (+) y si elegimos lo peor" vamos a pasar por todo eso no" (+) bueno'

Z — (incomprendible)

P — creéis que si se despenalizar' no tener más penas a los usuarios de la droga (+) creéis que esto (++) ahn será bueno" (+)

Z — continuará lo mismo

P — creéis que será lo mismo' todos" (+) si metemos a la cárcel' el usuario de la droga"

C — não vai mudar nada

P — no cambia nada"

C — es

P — uh uh todos piensan así"



Z — (incompreensível)

P — cuando se hace la prohibición' no' lo mejor es no empezar

Z — que depois que entra é muito difícil sair (incompreensível)

P — sí es verda" (+) qué os parece" crééis entonces que despenalizar (+++) no sería una solución"

Z — (incompreensível)

C — ni penalizar

P — (incompreensível) lo mejor entonces' NO/ ENTRAR/ JAMAS'

Z — ter consciência

P — uh uh entonces crééis que (+) lo principal sería tener conciencia de todo lo que hacemos

E — (incompreensível) tem países que ééé' despenalizado né' não têm é violência ' (incompreensível) a cultura do país

P — la cultura' la conciencia del pueblo' la conciencia de las personas'

E — respcto

P — bueno' y ésto' existe una necesida biológica y sicológica de la droga"

Z — cómo"

P — una necesida necesida de usar la droga"

Z — (incompreensível)

P — una necesida biológica y una sicológica' (+++) no existe necesida"

Z — biológica no'

P — biológica no"

Z — psicológica puede ser

P — biológica no' pero sicológica depende ' de qué"

T — dependi ' iguau a D tinha falado' às vezes vai por causa dos amigos ou então quer se aparecer ' isso é psicológico

P — (incompreensível)

T — ou então como a D falou' tem algum problema

P — a causa de un problema

T — aí né'

P — la persona quiere huír' no quiere ir en contra el problema' quiere huír (+) entonces ' (+++) bueno' pero bueno' no existen aquellas personas que ah necesitan de la droga a punto de: volverse en un delincuente " porque existe el problema de los usuarios que no pueden quedarse sin la droga' no existe" (+) en el texto ' (2.0) aquí' en la página doscientos veintidós (+) tercero' además de la delincuencia que se genera' por la vía de la oferta' otro tanto ocurre por la vía de la demanda ' el yonquí que sufre síndrome de abstinencia se ve forzado a pagar por la heroína por la heroína ' cantidades exorbitantes que le obligan a recurrir' al robo de farmacias' primero' y al de objetos o a la prostitución ' después el toxicómano ' nos es delincuente porque toma droga' es delincuente ' porque no la toma (+) entonces ésto no es verda" (++) porqué ésto sería una necesida biológica' (+) y no sicológica' o sería una necesida solo sicológica"

C — ah sicológica que se tornasse también biológica' una necesida biológica

P — sí' será"

C — ah porque ele usou e não precisava ter usado uma coisa que ele não estava acostumado' então psicologicamente ' depois que foi uma necessidade biológica

P — no sé si ya habéis visto' personas ah que sufren de abstinencia" como sufren' (+) ya que no es más una necesida sicológica ' sino biológica' (+) el cuerpo necesita de la droga y como sufren' (++) sabéis de ésto"



E — sí (+) la persona queda un tiempo sin droga y comienza perder la cabeza' (+) é tener problemas'

P — bueno' entonces existe la necesidad biológica y psicológica' (+) y las drogas" deben ser permitidas"

G — prohibidas también no resuelve el problema'

P — pero están prohibidas ' (+++) no resuelve' prohibir no resuelve ' (+) y permitir " (+) resuelve" (+++) qué os parece"

((Os alunos começam a conversar entre si.))

J — creo que no' porque (incomprensível) acho que não deveria: ser permitida

P — no debería ser permitida ' (+) pero despenalizada" sí o no"

E — acho que debería ser prohibida

Z — acaba sempre chegando para quem tem que chegar

E — é

C — é acho que seria melhor (incomprensível)

J — mas si assim já é fácil (incomprensível)

P — es una solución" no es una solución" prohibir" despenalizar" (+++) no es una solución permitirla" (+) es una solución despenalizar"

C — y el caso de las bebidas alcohólicas' no están prohibidas"

P — uh uh

C — (incomprensível)

P — las bebidas alcohólicas' [(incomprensível)]

C — [também são (incomprensível)]

P — no (+) hacen daños a los demás"

C — también

P — tanto cuanto la droga"

B — no

P — no"

E — sí'

P — pero y cuando una persona (++) (incomprensível)

C — (incomprensível)

P — sí' quiero decir' bebe porque tiene que beber' (+) porque necesita ya' (4.0) (incomprensível) y la bebida alcohólica (+) está despenalizada'

C — então é assim' não se deve proibir' logicamente proibir não vai resolver ' não mudaria nada' sería la misma cosa

P — no hay el ejemplo de la ley seca que ocurrió en (+) estados unidos en mil novecientos diecinueve' qué ocurrió " (++) con esta ley seca " (+) está en la página doscientos veintidós ' último parrafo'

B — ah ah

P — es el ochenta y tres' el párrafo empieza en el número ochenta y tres

E — aquí es una mafia né"

P — sí ' lo que ocurre no es parecido con el problema de la droga"

E — es' (incomprensível)

P — entonces' permitir o no permitir, despenalizar o penalizar"

C — permitir

E — creo también (incomprensível)

((Risos.))

P — bueno' J me mira así'

((Risos.))



J — no sé'
 ((Risos.))
 J — no sé ' creo que no
 P — no' (++) pero estás de acuerdo que hay una mafia ' no sé ' vamos a pensar ' si se permite' las personas que toman la droga no van a seguir tomando" y las personas que no la toman' van a tomar" sólo porque se permitió"
 E — (incompreensível)
 P — tú la tomarías sólo porque está permitida"
 J — no' pero sería más fáciu'
 P — [sí' pero no existiría una mafia']
 E — [(incompreensível)]
 P — y ni existiría violencia' es ésto que estoy preguntando' vale la pena" (+) dejar de la manera como está"
 J — ah no sé"
 E — ah é se a pessoa quiser (incompreensível)
 ((Risos.))
 P — la violência ' no sé' porque no van a penalizar (+) el tráfico oh el drogadito (+++) y también te acuerdas de aquel punto (+) ahí mismo en la página doscientos veintidós en el párrafo ciento veintisiete' (+) además ' dado que los acuerdos o contratos entre tales mafias' caso de ser incumplidos ' no pueden alegarse ante los tribunales' éstas se ven obligadas a recurrir a la violencia para imponerlos ' de este modo' la prohibición genera no sólo delincuencia " sino delincuencia organizada y violenta' (+++) qué os parece" si' no' (incompreensível)
 ((Risos e silêncio.))
 P — comprendes sobre lo que digo sobre la violencia"
 J — claro que sí' no habría violencia porque no habría: "
 E — organización no" (+) ni mafias
 Z — mafias organizadas
 P — por ejemplo si la persona ' no paga (incompreensível) se va a llevar a los tribunales cómo" (++) la mafia tratará de matar la persona ' porque va a hacer la persona pagar de alguna manera' no es verda" (+++)
 C — sí
 P — no sé, estoy diciendo' (+) entonces (+) permitir o no permitir " (incompreensível) L permitir o no " y por qué"
 L — no'
 P — no' permitiendo qué podría ocurrir"
 J — ah não sei
 P — no sabes"
 L — no'
 P — bueno' (+) y tú D qué piensas" permitir o no"
 D — permitir
 P — sí' y por qué"
 D — é porque aí não vai ter máfia né"
 P — y los demás" sí o no"
 E — es difícil
 P — bueno,



((Risos.))

P — y la sociedad ' frente a la droga y al drogado" cómo la sociedad ah qué la sociedad hace frente a la droga y al drogado"

J — pessoas inferiores uhn uma pessoa

C — con desprecio'

J — con desprecio'

E — con preconceito'

P — con prejuicio

J — é como se essa pessoa que usa droga fosse ah separada (incompreensível)

P — (incompreensível) qué podríamos hacer para cambiar eso"

J — primero ayudar las personas que quieren ayuda (+) agora as que não querem (++) é difícil colocar em um tratamento ou outro

P — entonces ayudar a las personas ah' qué más"

C — [no juzgar] a las personas

E — [no juzgar]

Finalização: P — bien' y que más " ((silêncio)) a mí me gustó muchísimo' habéis intentado hablar ' os gustó el tema" me gustaría escuchar críticas' (+) pensé en trabajar ahora con el libro' pero no, vamos a dejarlo' quiero ahora críticas o sugerencias ' porque es importante saber si os gustó o no" qué os pareció"

C — me gustó

E — es interesante'

P — es interesante' qué más"

J — es interesante porque es algo real

P — sí, creéis entonces que si traigo textos más próximos entonces a la realidad de vosotros será mejor"

E — [mejor]

C — [me-jor]

P — creéis que este texto fue más interesante que los demás " (+) cuando trabajamos de esta manera qué os pareció" este fue más interesante o menos interesante" más difícil o [menos difícil]

C — [más difícil]

E — un poco más difícil né"

P — más difícil ah ' pero comprensible o no"

B — no

P — se puede comprender"

C — sí, puede

P — y os gustó el texto" (++) porque no hemos trabajado con el ah (incompreensível) pero qué creéis que habéis aprendido sobre la lengua española" ((silêncio))

E — creo que es un problema ah un problema mundial né"

P — ah sí' y sobre el aprendizaje de la lengua mismo" creís que aprendistéis algo"

Z — las palabras

E — sí, las palabras

P — las palabras ah creéis [que]

E — [las palabras]

P — entonces el vocabulario ' creéis que es importante el vocabulario"

Z — mucho importante



P — entonces si no trabajamos con el libro y trabajamos con textos ' aprendemos vocabulario"

E — aprendemos

C — temos que ver os dois né" o libro e os textos'

P — ah sí ' y en qué esto puede ayudar "

E — ah o que a gente aprende no libro eh ajuda

P — ah y lo que aprendemos en los textos ayudan en el libro'

E — é (incompreensível)

Z — (incompreensível)

P — (incompreensível) como este texto era más largo' y más difícil' trabajamos un poco más' y ahora voy a hacer un cuestionario con vosotros vale"

B — vale,

Z — después podemos marchar"

P — sí, por supuesto'

Duração da fase de problematização e de finalização: 54 minutos e 08 segundos.

Dia 12/08/00 (Corresponde a 2 horas/aula)

Cena anterior: ((A professora e os alunos voltam do intervalo. Ela passa um texto: "Las subculturas juveniles" para que os alunos o leiam, e ainda pede para que eles se misturem um pouco para formar grupos diferentes.))

Preparação: P — bueno" (++) ahora vamos a hacer el siguiente' (+) yo tengo que pasar un texto a vosotros, pero antes me gustaría ahn primero hacer los grupos, bien" antes de dar la propuesta, todo (+) hacer los grupos (++) primera cosa (+) vamos a intentar cambiar un poco los grupos" ah" sí sí es importante porque sino creo creo que no vamos a dar la oportuna a los demás ah (++) y ni tampoco vamos a conocer los nuevos alumnos que están/aquí (+) bien" será una oportuna (+) bien" y así los alumnos que ya están acostumbrados con todo (+) van a dejar los nuevos más tranquilos sí" por esto, bien" (+) por favor, vamos a intentar cambiar mismo que sea así (++) un poquito sólo, bien" (+) me gustaría grupos con cuatro personas (+) vale" grupos distintos,

((Alguns alunos começam a se misturar.))

P — vamos a cambiar, o sea salir del lugar que estáis yy

((Risos e mais movimentação. Muitas sobreposição de vozes.))

P — bien, bien,

P — bueno, ahora, (+) una persona aquí, por favor' (+) ah no vamos a dejar estos cuatro juntos porque han llegado retrasados sí" vamos a cambiar bien" (+++) bueno, por ahora quiero el siguiente (+++) es el texto vale" (+) LAS SUBCULTURAS JUVENILES, bien" (+++) este texto vosotros vais a leer primero, si hay dudas hay dos diccionarios aquí español portugués y YO voy a pasar por los grupos pero por ahora vosotros vais a leer el texto bien" sólo leer,

P — otros retrasados, vamos a ver cambiar otros grupos, vamos a ver" (++) gracias

((Vozes sobrepostas. A professora distribui os textos e conversa com os alunos.))

P — sí leer por ahora sólo leer, si hay dudas' (2.0) hay dos diccionarios aquí y yo voy a pasar por los grupos, por ahora sólo quiero que (+) intentéis leer (+++) hay un otro texto después pero el otro voy a dejarlo para la próxima clase la próxima semana

Foco 1: ((Os alunos estão lendo o texto.))

P — todos han firmado la lista" (+) sí'

((A professora vai passando pelos grupos, quando solicitada ou não.))



P — bien"

Z — sí

((A professora escreve algumas perguntas na lousa e depois observa os alunos, que estão muito concentrados na leitura.))

P — habéis terminado de leer"

Z — sí

P — bueno' entonces la primera cosa que nosotros vamos a hacer (+) nosotros tenemos aquí algunas preguntas ah" vosotros podéis contestarlas (++) en los grupos (+) los grupos van ahora a hablar Y a contestar a esas preguntas y yo voy a pasar voy a mirar voy a hablar con vosotros vale" después cada grupo tendrá que (+) como una tarea, hasta el final de la clase (+) presentarme un tema o un punto que a vosotros sea (+) ahn que a vosotros (++) bueno que sea algo importante para hablar (2.0) cada grupo tendrá que darme un tema (+) que sea importante (+) que os parezca importante (+) bien" cada grupo y de ahí vamos a poner los temas (+) vamos a terminar la clase de hoy y en casa vosotros vais a volver al texto como tarea, vais a leer vais a pensar en los temas que hay (+) por eso es importante apuntar hoy es importante apuntar (+) bien" porque vosotros vais a llevar esto a casa (+) y vais a pensar, en la próxima clase nosotros volveremos volveremos ahí sí con los mismos grupos (+) bien" y vamos a hablar sobre los puntos de vosotros (+) bien así" ((olhando para os alunos))

P — si falta algo o si creo que es importante yo puedo sugerir un tema bien" pero después de vosotros vale" (+) por ahora el trabajo es un trabajo entre vosotros (++) vale así"

((Pode-se ouvir algumas vozes.))

V — profesora

P — uh ((olha na direção da aluna))

V — (incompreensível)

P — por ahora entre vosotros ((vai caminhando na direção dela))

V — (incompreensível)

P — yo no comprendí,

V — (incompreensível)

P — para hablar" ((aproxima-se dela))

V — (incompreensível)

P — por ahora vosotros vais a contestar en los grupos mismos

Z — então os quatro

P — los cuatro, sí los cuatro ((volta-se para outra aluna do grupo))

P — cada grupo tendrá que contestar todas las cuestiones que hay ((volta-se para a aluna anterior))

V — não, sabe por que" (incompreensível)

P — claro claro como queréis ((caminhando para o centro da sala. Depois vai para outro grupo))

((Já começa a sobreposição de vozes. A professora está explicando a proposta para um outro grupo.))

((Ela se aproxima de todos os grupos e interage com eles quando solicitada ou não. Os alunos parecem estar discutindo o texto e as questões.))

P — este texto que pasé a vosotros ah es de este librito (++) [acordáis de este librito"]

Z — [sí]

P — el año pasado (++) yo había traído o mejor yo trabajé con vosotros (+) un texto de este librito ah (+) que era el (++)

J — de las drogas

P — sí" de las drogas (+) por una cultura positiva de la droga y es de aquí y me gustó muchísimo trabajar



con vosotros con este libro (+) y por eso que he elegido trabajar con otro de aquí bien" las subculturas juveniles (+) vale"

T — Carla

P — sí ((vai até o grupo))

((Os alunos continuam a discutir o texto e a professora a passar pelos grupos. Há muita sobreposição de vozes e, às vezes, risos.))

P — listos"

B — no'

P — más algunos minutos"

B — sí'

((Os alunos continuam discutindo o texto.))

P — bueno (+++) antes de poner la canción me gustaría ahn los temas (+) vamos" ((olha para o fundo da sala e aponta para um grupo e todos riem.))

V — nosotros"

P — sí" no" no sé" ((e continuam a rir))

V — la ausencia de (incompreensível)

P — la ausencia de

V — de dios en los corazones de los jóvenes,

((A professora anota o tema na lousa.))

P — vale entonces un tema (+) ahn vosotros sabéis que este tema es de vosotros ((olhando para o mesmo grupo)) entonces la ausencia de dios en los corazones de los jóvenes (+) hay que apuntar, (+) un otro tema" ((olha e aponta para um outro grupo))

Z — (incompreensível)

P — la liberta: sexual

((Todos riem.))

P — bueno, la liberta sexual

C — (la liberta sin límites)

P — la liberta (sin) límites

W — Carla

P — ah (+) ((aproxima-se do grupo))

W — los jóvenes rebeldes

P — los jóvenes rebeldes ((vai para a lousa)) los jóvenes rebeldes

((A professora se aproxima de um outro grupo que a chama, senta-se com eles e começa a conversar. Parece que estão decidindo o tema. Os demais alunos conversam sem atrapalhar.))

P — bueno' (+) aquí hay otro ((vai para lousa)) (+) es una pregunta ((escribe o tema / pergunta na lousa)) (3.0) por qué los jóvenes son tan distintos" (+) y yo quiero poner un otro

Z — (incompreensível)

P — puedo" o no"

Z — (incompreensível)

P — a mí me gustaría (+) primero,

V — sólo uno

P — ah sólo uno' que terrible sois'

((Todos riem.))

P — los adultos vistos por los jóvenes

B — ah



((A professora olha para uma aluna e ri. Todos riem. A professora escreve o tema na lousa.))

Z — isso é uma coisa que eu vou perguntar para o meu pai

P — los adultos vistos por los jóvenes sí'

Z — (incompreensível)

P — sí, nosotros vamos a hablar sobre estos temas (+) vale" (++) (incompreensível) y qué vosotros vais a hacer en casa ahora" vosotros vais a leer este texto, pensar en los temas que hay, que hay muchos, uno dos tres cuatro cinco seis temas en realida, vosotros vais a pensar, en la próxima clase nosotros vamos a empezar hablando sobre ellos, cada grupo podrá al empezar la clase explicar el porqué del tema del grupo (+) por ejemplo (+) el grupo de V podrá explicar este tema, la ausencia de dios en los corazones de los jóvenes

J — (para comprender)

P — ah para comprender ((balançando a cabeça para o aluno que falou)) el porqué y después vamos a hablar sobre ellos vale" (+) y también en la próxima clase voy a dar un otro texto que pueda ayudarlos un poquito más vale" bien"

((Todos começam a falar e a se levantar.))

P — voy a poner la canción vale"

((Todos escutam a música e se despedem.))

P — bueno ahora adiós

B — adiós

19/08/00 (Corresponde a 3 horas/aula)

((A professora inicia as aulas cumprimentando os alunos e explicando-lhes a proposta.))

P — buenas tardes" hola"

B — buenas tardes

((Os alunos estão estrando e sentando-se.))

P — me gustaría ah (+) que hicieráis los mismos grupos de la clase pasada vale" (+++) bueno y los que no vinieron la clase pasada ah' van a sentar con los grupos que hay o que no estén completos (+) bien"

((Os alunos começam a formar os grupos. Há muita sobreposição de vozes.))

P — vosotros vais a hablar un poquito entre vosotros (+) y los que no vinieron (+) van a conocer el tema de hoy vale"

((Os alunos começam a conversar e a professora vai passando pelos grupos, vai conversando com eles e vai entregando a proposta aos que faltaram na aula passada.))

P — bueno voy a pasar la lista de presencia vale"

((Os alunos continuam conversando, alguns estão lendo o texto e a professora está passando por eles.))

P — listos"

B — no:

P — vale' más algunos minutitos ah"

((A professora vai passando por eles quando solicitada.))

P — vamos ahora" ah"

((Os alunos continuam a conversar.))

Foco 2: P — vamos por favor" (3.0) entonces vamos a volver para que así,

((Os alunos começam a se movimentarem.))

P — entonces yo esperé un rato porque así ah' hay algunos alumnos que no vinieron la clases pasadas



ah' entonces ellos ahn pudieron enterarse de lo que nos pasó vale"

Z — y no puede cambiar el tema"

P — quieres cambiar " ((olha para a aluna)) bueno (+) ((olha para todos os alunos)) entonces vamos ahora a hacer algunas cosas ahn (+++) vamos a pensar (+) yo puse aquí todos los temas de cada grupo porque la clase pasada cada grupo me dió un tema no" uh ahora hay algun grupo que quiera cambiar el tema" (4.0) sí" no" ((olha para todos os alunos)) (+++) hay algun otro tema que queréis sugerir" además de estos'

Z — no

P — no"

((Todos riem.))

N — no hay otro tema

P — no' cómo no" hay muchos temas'

((Todos riem.))

P — sí" entonces estos serán los temas de hoy bien" ahora entonces primero (+) me gustaría la la exposición de cada grupo SOBRE su tema el porqué es importante hablar sobre su tema ah" primero quiero esto y los demás van a escuchar la exposición del grupo y después vamos a hablar sí" así podemos hablar sobre cada uno de los temas (+) vale" vamos a intentar así" ((olha para todos os alunos)) (+++) bueno y cuál será el primer grupo"

((A professora olha para todos os alunos e todos começam a rir.))

T — [la liberda]

P — [uh cuál es el tema"]

T — la liberda sexual

P — la liberta sexual bien' bueno primero por qué habéis elegido este tema" al leer el texto: qué ocurrió" qué pasó"

((A professora olha para o grupo e eles estão pensando.))

J — yo yo pienso que: a partir del momento que: que se habla de los jóvenes (+) é é o asunto é sobre sexualida a partir del momento que que la juventu empezó (++) é la vida sexual de de ellos,

P — se quedan ahn

J — (incompreensível)

P — (incompreensível)

J — sí

P — ah sí

J — y y nosotros escolhemos esto porque es un tema bien polémico (+) que entre los jóvenes y sus padres provocan un (incompreensível)

P — ah' sí entre los padres y los jóvenes

J — sí

P — los hijos los padres y los hijos de ahí viene ah (incompreensível) y de hablar sobre sexualida, es un tema que podría ser como un tema tabú" ah qué os parece" ((olhando para o grupo))

B — sí

P — a los demás también"

B — sí

P — no" ((olhando para uma aluna que disse não))

N — no

P — por qué N"

((Todos começam a rir e olham para aluna.))



P — bueno' es importante esto' vamos a escuchar'

N — sí porque yo creo que es una cosa natural, y que más cedo ah (+) cómo se dice cedo"

P — temprano

N — más temprano o más tarde ah va va ocurrir con todos todos nos

P — ah sí'

((Os alunos reagem, falam e não se pode ouvir bem o que todos dizem.))

N — sí pero ((a aluna olha para alguém e volta-se para professora))

N — dependi mucho de de la amizade que cada uno tiene con su padre, yo ah

P — depende de la relación que uno tiene con sus padres

N — sí

P — depende mucho de la relación que el hijo tiene con su padre (+) pero eso ocurre de una manera general"

O — puedo puedo hablar"

P — claro ((volta-se para a outra aluna))

O — bueno lo que nosotras hablamos en este grupo (+) es que no hay este esta: amistad entre los padres e hijos,

P — no hay"

O — no

((Todos reagem novamente e a aluna fala um pouco mais alto, nem todos a escutam, outra aluna pede a fala e a professora aponta para ela.))

O — [no no]

P — [(incompreensível)]

O — no hay esta amistad

P — existe amistad entre padres e hijos"

O — so sólo no hay libertad para hablar sobre ciertas cosas como sexo

P — ah sí hay un límite

O — isso hay un límite

P — ah entonces no se puede hablar de todo entonces

O — duvido que tenha muita menina ou muito jovem que tenha coragem de chegar e falar, mãe eu eu fui com um cara

((Todos riem.))

O — duvido que tenha menina que tenha coragem

P — entonces que ah aún es difícil para la hija decir a la madre y es es difícil a la madre esto"

O — sí sí es difícil a la madre hablar sobre esto"

P — ah ((a professora se volta para outra aluna))

Z — Carla

P — tenemos aquí una madre'

X — é é que eu estou nervosa

X — no no tranquila

X — ah é é (3.0) que hay muchas canciones la la tele y todo empieza muy muy cedo

P — sí

X — aí (+++) eu estou nervosa

P — no tranquila

X — ah é a sociedade (2.0) há muita liberdade, essas danças eróticas

P — ah sí entonces a causa de la tele de las canciones ah"



X — entonces los padres tem muita preocupação
P — entonces los niños crecen mucho más rápido"
X — isso
((Otra aluna levanta a mão.))
P — diga diga
W — yo creo que ah los jóvenes tienen que estar muy preparados y amadurecidos para partir para una vida sexual (+) yo tengo mucha amistad con mis padres entonces si yo digo que voy partir para una vida sexual voy recibir apoyo
((Uma aluna reage e ela responde para esta aluna.))
W — yo tengo sí
O — duvido' você não teria coragem de chegar e falar na cara dura'
W — no
((Alguns reagem e outros começam a rir. A professora tenta conciliar a situação. Muitos falam ao mesmo tempo.))
P — UNO UNO de cada vez ((a professora aumenta o tom de voz e deixa a aluna voltar a falar))
W — yo yo no llegaría a mi madre y decía que fui a un motel con mi novio yo yo no llegaría pero tengo hablado con mi madre hace mucho tiempo
P — (incompreensível)
W — entonces ella ya está preparada ah'
P — sí entonces tú ya tienes la liberta para hablar con ella
W — sí (incompreensível)
P — PERO ((volta-se para a sala)) (+) PERO esto ocurre de una manera general con todos"
B — no
P — ah sí' porque sino no sería un tema tabú no"
W — muchos tienen la liberda y otros no tienen la liberda
P — qué" quién" ((aponta para uma outra aluna))
X1 — (incompreensível)
P — sí tienes la liberta pero
X1 — eu não teria ah coragem de pedir para a minha mãe é é (incompreensível) então né (+) são coisas diferentes entendeu"
P — ah y por qué esto"
X1 — porque a idade dela é diferente da nossa
P — ah porque entonces es una generación ah de de edades muy distintas ah ((incompreensível))
J — [(incompreensível)]
P — sí es esto" (+) más o menos" ((olhando pra outra aluna))
X1 — todo es muy distinto
P — muy distinto"
J — es una cuestión de educación por ejemplo (+) nuestros é nuestros padres tuvieron una educación totalmente diferente de la nuestra
P — sí porque los padres,
J — nosotros tenemos una cierta liberta si co comparando con nuestros padres tenían (+) y con nuestros abuelos
P — sí claro
J — pero no' ah como ella ha dicho ((olha para a aluna)) llegar para nuestros padres ah y pedir un preservativo uh (+) yo creo que no llega a tanto



((Duas alunas começam a falar e todos riem.))

N — ah puede hablar puede hablar

P — hay un orden N ((a professora brinca com a aluna e todos continuam a rir))

U — la socieda la socieda es muy complicada (+) ah por exemplo é para nosotros es muy muy difícil porque la socieda cobra de una forma muy diferente é para antigamente las mujeres habían que casarse virgens todo un concepto muy diferente de nosotros (+) antes ah tenían que casar hoy sei lá no hay que casar y la familia hoy las crianças cada vez menores tienen hijos é é

P — bueno entonces por qué esto ocurre“ uh si estamos en una socieda así ah con tanta información ah por qué así, tantas niñas tienen hijos así tan jóvenes (+) por qué“ si vosotros sabéis todo“ por qué ocurre aún“

J — porque (incompreensível)

P — sí [(pero pero)]

J — [(incompreensível)]

((Todos riem.))

T — (incompreensível)

P — (incompreensível)

T — sí (incompreensível)

P — bueno entonces hablar de acuerdo con el interés‘

T — sí

P — bueno vamos a dejar N hablar porque hace tiempo que lo intenta‘ ((aponta para aluna))

N — falta sí, é complicita entre ellos

P — entonces los padres y los niños no son cómplices ah‘ (+) falta esto“

N — no

P — falta esto entonces“

N — no, en mi caso no es así

P — no‘ comprendí

N — pero generalmente es así é é‘(+) los jóvenes de hoy son amadurecidos é é

P — (incompreensível) pero todos los jóvenes“

N — no no falta una: é é (incompreensível) pero no no todos (+) pero la mayoría

P — ah sí“

N — yo pienso que es un (+) problema dentro de casa de la educación (+) é de la liberda que ellos dan a sus hijos

((Muitos estão conversando.))

P — por favor‘ por favor‘ vamos a escuchar no“

N — yo pienso que esa liberda que los niños deben ter dentro de con sus padres (++) pero los padres tienen que dar conocimiento para los hijos é é no es una cosa con diez años ya comenzar,

P — sí‘ pero si el niño con diez años ya tiene algún interés‘ [creo]

N — no‘ [(no pero claro)]

((Outra aluna começa a falar.))

O — (incompreensível)

P — (incompreensível)

O — no‘ no‘ tem que hablar todo (+) devagar

P — ah sí una cosa más despacio

((Uma outra aluna pede para falar.))

P — sí



X2 — falta é uma comunicação é (+) mas também nossos padres no falaram con nosotros porque também no fuera di dicho a ellos y ellos y ellos no saben como chegar a nosotros para falar de estas cosas (++) temas (incompreensível)

P — (incompreensível)

O — pero yo pienso que no

((Todos se voltam para a aluna.))

O — a nuestros padres no les fue dicho ah (+) pero a nosotros sí' (incompreensível) ahora va a empezar una é é una generación nueva y nosotros tenemos la información necesaria (incompreensível)

P — entonces hay información"

O — hay pero (incompreensível)

((Muitos falam.))

T — (incompreensível) es que los hijos también no tienen coraje para chegar a sus padres y hablar

P — entonces el hijo no puede hablar con sus padres y ahn

T — [(incompreensível)]

J — [(incompreensível)]

P — (incompreensível)

J — (incompreensível)

P — entonces lo que puede ocurrir" esto de el hijo no quiere hablar con su padre porque cuando era niño no falaram con él, entonces esto es algo difícil a los padres"

B — síí mucho

T — sólo una cosa' (+) todos aquí falan de esto, pero a socieda es muy diferente con los hombres porque las mujeres,

P — ah

T — es muy complicado también,

P — bueno' creo que ahora este es un otro tema no" (+) entonces hay una liberta a los hombres o mejor a los hijos y no a las hijas' entonces' (3.0) es más difícil a las hijas que a los hijos"

B — isso'

P — los hijos entonces tienen ah vamos a ver ((olha para os alunos)) un poco más de liberta que las hijas no"

((Muitos começam a falar.))

T — yo creo que los hombres pueden todo ((olhando para os rapazes que negaram a hipótese)) los hombres tienen muy más oportunita

X1 — (incompreensível)

((Todos começam a rir.))

Z — (incompreensível)

P — y los hombres"

((Todos riem.))

Z — sí

T — sí los padres dicen mi hijo puede salir con mi carro/coche mi hijo puede é dormir con la novia en casa é

((Outros começam a reagir.))

P — ah y la hija no"

Z — Carla

P — es una cosa general hasta hoy"

Z — não



B — não
 O — não
 N — no
 P — sí o no"
 U — sí
 Z — sí
 P — no, por qué no"
 W — es que el hombre tiene más liberta sexual y puede llevar su novia a su casa y,
 ((Todos riem.))
 N — (incompreensível)
 ((Os alunos começam a conversar entre sí.))
 P — POR FAVOR' ((aumenta o tom de voz)) y por qué sí" ((olhando para a aluna que havia concordado))
 T — yo no sé porque en mi casa no es así
 P — ah pero por qué dijiste esto" ((olhando para a aluna))
 T — por causa de los padres' (+) yo tengo muchos amigos y ainda es así: (++) pero también no es tan
 así' como ellas están hablando
 T — no es así' tanto' pero hay
 N — no no
 ((Outros alunos começam a falar.))
 N — sí hay
 T — (incompreensível)
 Z — (incompreensível)
 P — bueno el problema no es si es mucho o poco pero si hay '
 N — hay ((fala olhando para a outra aluna))
 T — hay ((responde olhando para a aluna))
 N — yo conozco pocas personas así'
 T — (incompreensível)
 ((Todos riem.))
 T — hay esto también (incompreensível)
 P — sí' entonces dónde está la solución" ((olhando para todos))
 N — la comunicación entre los padres e hijos
 U — la compriensão de cada uno (incompreensível)
 P — escuchar ah (+) a los padres falta escuchar un poco a los hijos
 B — sí:
 O — y los hijos escuchar a los padres
 P — ah sí'
 B — esta sería una solución" (incompreensível) (+++) bueno y si los padres dan mucha liberta a los hijos"
 N — NOO' también depende de la cabeza de cada uno'
 P — ah entonces es importante un límite"
 B — sí
 Z — claro
 P — y a vosotros falta un límite" sí o no"
 ((Os alunos ficam pensativos.))
 Ñ — la verda es que yo puedo hacer todo pero ah tengo que saber las consecuencias
 P — ah sí' la responsabilida



Ñ — él él acredita ah cree en la creación que ha dado para mí
 P — ah creee en todo [(incompreensível)]
 ((Todos olham para aluna que começa a falar.))
 N — é é por eso que hay ta tantas jóvenes grávidas porque tuvieron muita liberta
 ((Muitos falam. Há muita sobreposição de vozes.))
 Ñ — o que acontece também é é que os padres tentam preservar mucho sus hijos y va aparecer mucha
 ansieda porque después que lo jóvene hace dieciocho años é é ellos quieren salir, conocer gente
 entonces y (incompreensível) por eso que las niñas é é
 N — es que (incompreensível)
 S — es que él piensa que con ele não acontece y,
 W — sí también y (incompreensível)
 P — ah bien" este tema ya" (+++) otro grupo ah"
 N — é la ausencia de dios ((olha para as companheiras de grupo))
 P — sí' la ausencia de dios en los corazones de los jóvenes ah" por qué" ((olha para o grupo))
 N — é é por que hoy en día no existe más é así' no todos claro, mas generalmente/generalmente
 mucha gente no va a la iglesia, cualquiera que sea la religión de la persona es importante es muy
 importante ah
 P — bueno y es difícil al joven ir a la iglesia" ah que tenga una religión"
 N — ah hacen broma con la persona que va a la iglesia:
 P — ah sí' ((olha para outra aluna que começa a falar))
 Ñ — é la religion é puede ser católica ((olha para as outras pessoas)) é puede ser otras es muy
 importante para las crianças/niños es es muy importante y eso va de los padres madres que tienen que
 decidir por los niños, porque ellos son muy pequeños para decidir si quieren o no después sí, ellos
 pueden decidir si van a una iglesia o otra
 W — eso es muy importante (+) es cuando ellos son pequeños los padres o las madres llevan a una
 iglesia, pero después es muy difícil cuando se quedan jóvenes irem a la iglesia, generalmente es así los
 jóvenes de una religión católica no frecuentan (incompreensível)
 ((A professora e os alunos olham para outra aluna que começa a falar.))
 X2 — (incompreensível) hay muchos jóvenes hay sí hay muchos jóvenes
 N — (incompreensível)
 X2 — es muy bueno muy bueno
 P — ah entonces existe'
 X2 — sí existe (+) personas como yo que no tienen vergonha/vergüenza de decir soy cristiano
 P — pero hay personas que,
 X2 — [sí]
 O — [sí]
 X2 — sí muchas muchas yo conozco
 P — sí'
 ((Outra aluna começa a falar e a professora olha para ela.))
 W — [(incompreensível)]
 N — [(incompreensível)]
 W — hay jóvenes que dicen que somos antigas que (incompreensível) porque si tú frecuentas una
 iglesia ah no sé na cabeza de ellos tú no puedes salir no puede no puede hacer otras cosas es así
 ((olhando para uma aluna)) tú puedes ir a la iglesia y tener una vida normal
 Ñ — es normal



P — ah es normal eso no" creo que: tiene:

Z — Carla

N — es por eso que falta amor

P — pero eso es entre las personas en general o entre los jóvenes"

N — [los jóvenes los jóvenes]

O — [entre las personas]

N — entre los jóvenes generalmente

P — los jóvenes'

Z — entre las personas

P — de una manera general ((olhando para uma aluna))

O — sí las personas de una manera general'

X2 — porque los jóvenes son el futuro ne' y si: hoy hoy ellos frecuentan né" mañana también y las personas tienen una manera de ver muy muy cerrada de de decir de dios

P — ah entonces un prejuicio

X2 — sí

P — de este mundo cristiano o (incompreensível)

X2 — porque se va a el show y y las personas pulam dançam

P — y hace todo ah' ((a professora olha para outra aluna))

Q — yo creo que la la religión es importante pero no hay dios sólo en la iglesia' hay muchos hombres que van a iglesia mas hacen mal ah a una persona y van sólo para mostrar que van

P — entonces esto de ir a la iglesia o no ir no es lo más importante"

Q — no no ((olha para outra pessoa))

O — es importante eso de tener deus en tu corazón

P — ah ((olha para outra aluna que começa a falar))

Z — ah y que es el tema né"

P — ah

Z — es eso que falta

P — ah es eso que falta"

X — (incompreensível) entonces es complicado falar é é hablar sobre dios é é por causa de la eda é é

P — ah entonces es difícil hablar sobre dios a causa de la eda

X — é é eles no ven

P — sobre algo que no pueden ver

X — ah y también es cuestión de personalidade né" (incompreensível)

P — ah sí ((olha para todos)) pero no sería así importante ahn que hubiera así una liberta"

N — (incompreensível) creo que en la escuela deberían hablar no sólo de sexualida é é de dios también

P — ah entonces eso sería una solución para que ahn las personas no se olviden uhn'

N — (incompreensível) lo importante es hacer alguna cosa é é creer, tener una fé

P — ah sí'

N — é

P — bien bien bueno y ya está" (+++) ah sí un otro tema" por favor"

((Olha para todos os alunos.))

W — nosotros queremos hablar

P — sí'

W — (incompreensível)

P — ah sí" y eso ah hoy día los jóvenes son muy rebeldes"



Z — sí

B — sí

P — ah

W — los jóvenes ah é son muy diferentes (incompreensível)

P — ah por qué" entonces todos tienen que ser iguales" ((olhando para aluna))

W — no no no es ser iguales é é que eso es una disculpa para hacer eso'

P — ah entonces [(incompreensível)] ((outra aluna começa a falar))

Ñ — [(incompreensível)] yo estoy de acuerdo con lo que ella ha dicho que no tienen nada que ver con su problema

P — ah entonces sería una una manera de vivir un poco violenta ((outra aluna começa a falar))

N — é quiere llamar la atención

W — ((incompreensível)) es que ellos cambian é é de estilo de opinión ((a aluna cede a palavra para a aluna que chama a professora))

N — é Carla (incompreensível) o problema está em casa é está em casa (incompreensível) porque é un jóvene rebelde quiere: llamar la atención para el problema de él é é é que é una persona muy carente é no tiene cariño o uhn é

P — tiene algun problema' ah ' es esto"

Z — (incompreensível) é por causa de algum problema em casa é (incompreensível) o el padre y la madre o el padre bebe

((Alguns alunos falar ao mesmo tempo.))

P — y qué falta entonces" ahn qué se puede hacer"

B — [(incompreensível)]

Z — é hablar con él é cariño é amor uhn

B — [(incompreensível)]

P — ah sí' (+++) y bueno algo más" (+++) otro tema por favor" ((olhando par todos os alunos))

Q — nosotros

P — sí ((olhando para aluna)) por qué los jóvenes quieren ser tan distintos" por qué"

Q — é lo mismo caso del anterior é quieren llamar la atención

P — uh entonces el caso de ser distinto es porque quiere ahn

Q — (incompreensível)

((A professora volta-se para todos os alunos.))

P — ah es por eso que ahn (incompreensível) ah sí es algo general'

Q — en mi caso no, pero conozco muchos,

((Muitos falam.))

B — [(sí)]

P — entonces este tema de los jóvenes tan distintos está relacionado ahn con este de los jóvenes tan rebeldes"

O — sí

N — y también con é é as regras/reglas que quieren romper

P — ah sí romper las reglas

N — ah entonces porque es importante ser tan distinto"

B — ah claro

N — distinto pero no rebeldes no"

P — no rebeldes'

W — porque es así né' o jóvene quiere ser distinto para mudar a socieda é



P — no sería algo bueno"

B — sería

((Muitos alunos olham para aqueles que concordaram.))

P — ah romper entonces esas reglas que que ah, a vosotros os parece algo así ah que no son más usuales uhn que podrían ser de otra manera' ahn creo que eso hace parte de de los jóvenes no" ((olhando para todos, depois para a aluna que começa a falar))

C — ser distinto no es tan malo depende de cada uno

P — ah sí entonces el joven puede ser distinto pero no puede ser rebelde"

W — sí tiene que evitar la violencia ah

B — é

W — eso

J — é tiene que pensar en el derecho de la otra persona é porque muchos jóvenes y no sólo jóvenes, muchas personas no piensan en las otras personas é así yo puedo más que ellos

O — é é así po porque muchos chicos pen piensan así é yo puedo más así eu começo a fumar porque o outro é bom então eu vou fumar é muita gente pensa assim vou pe por la cabeza de los amigos é

Z — dos amigos

O — é dos amigos ((olhando para a outra aluna))

P — ah sí entonces no es sólo un problema en casa"

N — não

((Risos e muitos falam.))

J — es una falta de personalidad (incompreensível)

X1 — (incompreensível)

P — (incompreensível)

N — (incompreensível) é como ella ha dicho, muchas personas começam a fumar usar drogas

P — entonces hay que escuchar un poco más' ahn

X1 — (incompreensível)

P — ah sí quiere ser igual entonces a un grupo"

X1 — sí

P — pero a veces este grupo no es un grupo tan bueno

Z — é é assim sabe antes el andava com um grupo que não bebe não fuma ah fumar é usar drogas tá" é porque fumar já é normal, então ele conhece outro grupo que bebe fuma sai a noite fazendo besteira é e acha legal é a cabeça influencia muito muito

N — ah ((nega com a cabeça))

P — pero pero qué es necesario entonces"

N — ah personalidade é

W — los padres deben ayudar é ayudar los jóvenes

((Muitos começam a falar.))

J — (incompreensível) yó sé que é no es bueno, pero si estoy con algunos uhn

P — entonces hay un límite" es importante" ah es importante a los jóvenes ahn conocer estos límites"

W — sí pero no prohibir'

O — si proibir é pior

W — hay que hablar porque sino los jóvenes van a querer é los padres pu pueden decir que los jóvenes pueden ser diferentes

P — ah y falta esto" falta amistad entre los padres y los jóvenes'

B — eso eso

X1 — é los padre deben conversar con los hijos é y conocer sus hijos
P — ah
W — é porque la cabeza de los jóvenes es muy difícil
P — ah' no me digas'
((Todos riem.))
W — (incompreensível) é tiene que haber muy muy comprensión é más diálogo con los jóvenes
P — ah y eso que estamos haciendo (+) es bueno"
B — sí
Z — sí muy bueno
N — é si todas las madres (incompreensível) é si todas las madres hacen esto' ah yo pienso que ia mudar porque porque una persona más experiente puede pasar mucha cosa para a gente
X2 — vamos a venir con la madre y con el padre
P — ah qué buena solución no" ahora vosotros podéis venir a las clases de español con los padres de vosotros no"
((Todos começam a rir e a falar.))
W — no no en realida lo importante es é é oír los padres pero los padres también deben oír
N — você sabe aquela música, você fala que seus pais não te entendem mas você não entendi seus pais, los hijos
P — ah sí' (+++) bueno" (3.0) ahora nos faltan dos temas no" la liberta sin límites y los adultos vistos por los jóvenes'
T — pero é é ya hablamos de ellos juntos con los otros né"
C — é que para nosotros la liberta sin límites es la é é junción de todos los temas (incompreensível) no se puede seguir la cabeza de los otros
W — hay límites pero prohibir no'
P — sí sí entonces creo que estos límites sean importantes a vosotros no"
J — (incompreensível)
W — pero no son todos los jóvenes que piensan así né"
N — no no ellos no quieren los límites (incompreensível)
((Aguns riem.))
P — bueno ' y qué más"
K — creo que (incompreensível) é importante respechar no" todos tenemos que respechar y creer é en dios y tener la capacidade é de saber lo que es cierto o errado y conocer también nuestros límites
P — hay que saber lo que se puede hacer o ((a aluna começa a falar novamente))
K — é conocer a nosotros mismos (incompreensível)
C — en la verda é conocer nuestros límites
P — [(incompreensível)]
J — [(incompreensível)] la mayoría de los jóvenes también tienen é miedo é de conversar con con sus padres porque no quieren mostrar que yo soy fraco é yo tengo miedo é
((Muitos começam a falar.))
N — (incompreensível)
P — (incompreensível)
((Muitos riem.))
P — vale vale ah muy bien' (+++) bueno" ya estamos" queréis hablar más"
B — noo
P — no"



Z — ahora es sua vez

P — ah yo" (+) bueno yo he hablado con vosotros todo el tiempo (++) bueno pero vosotros habéis hecho una buena exposición ah y de verda ' nosotros todos hemos hablado sobre los jóvenes y de una manera general vosotros también habéis hablado sobre los adultos vistos por jóvenes no"

N — bueno ahora y tú lo que é piensas sobre é é todo"

P — ah bueno (+) a mí me gustó muchísimo ah

N — verda"

P — sí' primero, voy a hablar como una professora de español ah' (+) ((todos riem)) me encantó escuchar el español de vosotros ((todos continuam a rir)) (incompreensível) ah y después porque es así, es este tipo de: clases' me gusta porque ah conozco cada día MAS a mis alumnos no' entonces esto es muy bueno (+) a mí me gustó muchísimo y a vosotros " (+) sí os gustó o no" qué os pareció"

X2 — es bueno

P — ah sí ((a professora e aluna riem))

B — es bueno bueno

((Todos riem e muitos falam.))

P — bueno entonces, paramos por aquí " ((todos concordam)) el otro texto que iba a dar ah que en la clase pasada ah había dicho, vamos a dejarlo sólo como una lectura para vosotros vale" (++) vosotros podéis salir ah' sólo diez minutos'

B — ah sólo diez munutos" quince" quince" sólo hoy'

P — vale quince minutos'

((Os alunos saem para o intervalo.))

Duração das fases de problematização e de finalização: 1 hora, 08 minutos e 36 segundos.



Resumo para a redação dos diários

As atividades de ensino-aprendizagem são planejadas e desenvolvidas

de acordo com o plano de ensino, considerando o conteúdo, os objetivos, os recursos e os métodos de ensino.

Objetivos

Os objetivos de ensino são definidos de acordo com o plano de ensino, considerando o conteúdo, os objetivos, os recursos e os métodos de ensino.

Os recursos de ensino são definidos de acordo com o plano de ensino, considerando o conteúdo, os objetivos, os recursos e os métodos de ensino.

Os métodos de ensino são definidos de acordo com o plano de ensino, considerando o conteúdo, os objetivos, os recursos e os métodos de ensino.

Os recursos de ensino são definidos de acordo com o plano de ensino, considerando o conteúdo, os objetivos, os recursos e os métodos de ensino.

Apêndice 3

Roteiro para a escritura dos diários

Ao escrever os diários leve em consideração as seguintes questões:

- você acha que as aulas de espanhol de hoje contemplaram conteúdos que são do seu interesse? Explique.

- Você considera que as atividades propostas nas aulas propiciaram o uso efetivo da língua espanhola (na oralidade e / ou na escrita)? Por quê?

- Você se sentiu à vontade para participar espontaneamente das aulas de espanhol (sem ser chamada pela professora), dando sua opinião sobre o assunto tratado ou fazendo perguntas? Por quê?

- Você considera que a maneira como os conteúdos foram trabalhados na sala de aula levaram você a olhar mais criticamente a realidade? Por quê?

- Por favor, apresente suas sugestões para as próximas aulas, considerando os aspectos acima tratados.



Diários dos alunos voluntários

Hoje a professora Carla conversou c/ nós sobre política. Ela perguntou, porque o brasileiros preferem viajar p/ outros países p/ conhecer a cultura deles se os brasileiros nem conhece a sua própria cultura.

Nós conversamos bastante e falamos que não é todos tem condições de morar no Brasil com esse desemprego c/ gente passando fome. As pessoas que podem viajar prefere outras país por ser mais barato do que ir para uma praia brasileira.

A professora também corrigiu exercícios de escuta onde nos fizemos sem problemas.

(DV2, dia 05/06/1999 - 1º momento)

A aula de hoje foi bastante divertida. Falamos sobre vários assuntos.

Comparamos a Educação do Brasil com a de outros países, falamos dos políticos e muitas outras coisas. Criticamos algumas coisas e apoiamos outras.

Pela discussão de hoje chegamos a conclusão de que os brasileiros não dão importância aos produtos aqui fabricados, preferem os importados.

Hoje a Professora Carla fez com que falássemos pelo menos algumas coisas em Espanhol. Muitos, como eu já disse, tinham um certo medo de errar (como eu), fomos ajudados.

Hoje falamos mais do que escrevemos.

O pouco que escrevemos foi algo que pedimos para tirar nossas dúvidas.

Espero que a proxima aula esteja como essa. Foi bom nos reunir em grupos e discutirmos alguns assuntos, falando um "Portunhol" bem engraçado! Mas é falando e aprendendo!

A Carla costuma esinar um pouco de tudo dependendo do que temos mais dúvidas e necessidades. Gosto muito quando ela explica gramática, pois melhora nossa escrita e tira algumas dúvidas, gosto ainda mais quando ela pede para pelo menos tentarmos falar em Espanhol. Como hoje por exemplo.

Para as proximas aulas, gostaria que a Carla usasse o mesmo método de hoje: "só vou entender se você falar em Espanhol"!

(DV2, dia 05/06/1999 - 1º momento)

Continuamos sobre o assunto das aulas passadas, juventude, foi ótimo! Esse tipo de assunto nos faz pensar em muitas coisas, nos ajuda a entender mais à nós mesmos.

Usamos também o nosso livro, e voltamos a relembrar um pouquinho dos verbos imperativos. Houve participação de todos os alunos nas aulas de hoje. Sempre que estudamos, seja verbo, ou algum texto sempre chegamos à conclusões que antes não conseguíamos chegar. Aprendemos como fazer para lutar e defender nossa maneira de pensar e agir.

O assunto sobre juventude foi realmente muito interessante.

Gostaria que nossa turma fizesse uma dinamica qualquer dia desses, sobre algum assunto importante, como política ou algo assim. Seria mais ou menos assim: a turma dividida em 3 grupos; A, B e C. O grupo A defende uma maneira de pensar (ex. cor azul); o grupo B defende uma maneira completamente inversa (cor vermelha) e caberá ao grupo C decidir qual dos grupos se saiu melhor e tentar convencer ambos grupos deste porque.

(DV1, dia 19/08/2000 - 3º momento)



Hoje, dia 22 de maio de 1999, iniciei as gravações em áudio das minhas aulas de espanhol no Centro de Estudos de Línguas (CEL) de São José do Rio Preto. Estou fazendo essas gravações em uma turma de iniciantes (1º estágio) e com a autorização dos próprios alunos, que também aceitaram ser os sujeitos participantes de minha pesquisa; entretanto, senti que mesmo com as explicações que dei a respeito dessa pesquisa e sobre o que pretendo desenvolver, ainda assim, nestas aulas eles ficaram muito incomodados com a presença do gravador na sala de aula. Na verdade, também fiquei incomodada, mas somente no princípio, depois tudo transcorreu naturalmente.

Iniciei as gravações a partir da segunda aula, pois iria começar um novo tema ("Gente de vacaciones"). Durante a primeira aula, terminei um ponto que não havia conseguido terminar nas aulas da semana passada (uma música - "No crea" - Shakira) e prometi que no final da última aula a colocaria novamente para que a escutassem. Na segunda aula, comecei a trabalhar com o livro (Gente 1) e com o novo tema, que foi introduzido com um trabalho que os alunos desenvolveriam em grupos de quatro ou cinco pessoas, no qual teriam de montar um roteiro de viagem, só que antes de fazer o roteiro eles teriam de chegar a um consenso de qual lugar todos gostariam de ir; nessa aula fui passando pelos grupos, ajudando-os com relação ao vocabulário e até mesmo à gramática, quando me pediam alguma explicação. Depois de dez minutos de intervalo, voltamos e seguimos com as duas últimas aulas, nas quais comecei, primeiro, trabalhando com alguns exercícios propostos pelo livro, que eram relevantes por ver que estavam relacionados com a proposta de se fazer um roteiro, e depois, eles puderam apresentar o roteiro que fizeram e, ao final, coloquei a música para que a ouvissem. Nessas duas últimas aulas percebi que o que estava propondo em relação aos exercícios até poderia ter sido descartado, pelo menos um deles, pois achei que ficou um pouco perdido; talvez, eu não tenha sabido trabalhar com ele, e também acabei tumultuando um pouco o final da última aula por querer fazer tudo o que havia preparado (acho que tenho que me preocupar um pouco mais com essa fase de fechamento).

Ao preparar essas aulas tentei basear-me na proposta de fases de uma aula de língua estrangeira (LE) de Almeida Filho (1993, p.29 - 31) que são as seguintes: estabelecimento de clima e confiança; apresentação de insumo novo; ensaio e uso; e pano. Acredito que as fases um e dois foram bem trabalhadas, entretanto as fases três e quatro necessitam ser repensadas. Outro ponto que necessito pensar é o uso da língua materna (LM), percebo que estou sendo um pouco displicente e acabo deixando os meus alunos a usarem em momentos nos quais já poderiam começar a usar a LE.

Em relação as minhas perguntas de pesquisa (ao problematizar as questões que sejam relevantes para os meus alunos e construir com eles um ensino / aprendizagem voltados aos seus interesses e necessidades, até que ponto consigo promover o uso da língua na sala de aula de LE?; ao promover esse uso da língua será que consigo, também, promover um discurso simétrico na interação com meus alunos, proporcionando-lhes oportunidades para questionamentos recíprocos?) acho que é importante relatar duas observações feitas por duas alunas durante o período em que eles estavam reunidos em grupos e que podem vir a ajudar a respondê-las, pelo menos em parte, pois consigo perceber que tenho tentado voltar o ensino aos seus interesses e suas necessidades — talvez ainda somente em alguns momentos — e estou mais aberta as suas críticas: primeira, a aluna que chamarei de MJ, que é uma aluna que costuma pedir muitas explicações gramaticais, disse que era importante o fato de estar fazendo explicações gramaticais somente quando pedido por um aluno, pois havia alguns pontos que eram muito fáceis ao comparar com o português, e segunda, a aluna que chamarei de JM, que é uma aluna que já fez um ano de espanhol em uma outra escola, disse-me que o que ela mais gostava no curso era o fato de trazer muitas "coisas" que os alunos pediam. Outra observação que gostaria de fazer é que durante essa fase, em que eles estavam reunidos, pedi permissão para gravar essas conversas, mas não pude, porque eles não me autorizaram. Quem sabe em uma próxima oportunidade.

Depois de alguns dias percebo que é importante voltar ao mesmo diário, porque quero fazer uma outra observação: vejo que ao tentar trabalhar com a Pedagogia Freireana, ainda não consegui implementá-la naquelas aulas, na verdade, não consigo perceber se despertei em meus alunos uma consciência crítica frente à realidade e isso me leva a refletir sobre uma de minhas perguntas de pesquisa novamente (na busca por promover um discurso simétrico, será que as atividades que proponho conseguem despertar uma consciência crítica por parte dos alunos frente à realidade?), acho que necessito de mais leituras sobre essa nova proposta, pois vejo que é muito difícil desvencilhar-



me de uma prática depositária (usando esse termo como Freire 1970, p.62).

Tentarei, para as próximas aulas, primeiro, fazer mais leituras sobre a Pedagogia Freireana e sua aplicação ao ensino de LE; segundo, preparar mais as aulas, levando em consideração o tempo de aula e o despertar da consciência crítica.

(1º momento)

Hoje é dia 18/09/99.

As aulas foram novamente preparadas seguindo as fases para uma aula de LE (Almeida Filho, 1993, p.29-31). Na fase de aquecimento, foi feita a correção da tarefa que havia sido passada. Durante essa fase, são vistos muitos exercícios de fixação de estruturas, tenho deixado que os alunos os façam em casa, assim, se houver dúvidas, estas são esclarecidas no momento em que é feita a correção. Acredito que esse é o melhor momento para as explicações gramaticais, porque as necessidades da explicação partem dos próprios alunos, como ocorreu com o uso dos "Pronombres Objeto Directo y Objeto Indirecto", alguns alunos (CA, MJ, KJ, JW) não conseguiram entender o seu uso. Ao explicar-lhes, tentei comparar com o uso em português, o que facilitou a compreensão. Também tenho percebido, que dessa maneira, a organização das aulas está melhor do que o semestre passado. Quando a tarefa da proposta não se refere ao LD (como esta), procura trabalhar com o LD antes ou depois de implementada essa tarefa.

Nas aulas em que comecei a trabalhar com os passos para a problematização (Wallerstein 1983, p.190), entreguei aos alunos o texto "Por una cultura positiva de la droga", era um texto grande extraído do jornal espanhol "El País", e o levei por ser um tema que eles queriam discutir — drogas, violência e a liberdade do indivíduo — entretanto, ao escolhê-lo, pensei que seria muito difícil, mas me surpreendi, pois foi bem discutida. Sugeri três temas para a discussão — "Necesidad biológica y psicológica de la droga", "Drogas permitidas" e "La sociedad frente a la droga y al drogado" — porém dessa vez, passei-lhes um pequeno questionário de compreensão do texto. Infelizmente, não conseguimos terminar todos os passos, que foram deixados para as próximas aulas.

Quando adoto uma postura um pouco mais exigente em relação ao uso da língua-alvo durante as aulas, os alunos parecem gostar. Vejo que cada vez mais eles se arriscam. Alguns deles começam a querer expor mais as suas idéias, sentem-se mais confiantes. Parece-me que estou conseguindo promover o uso da língua nas aulas. Acredito que isso tem a ver com o fato de os temas estarem relacionados ao cotidiano deles, e por isso mesma há um interesse em discuti-los.

De acordo com Wallerstein (Op. cit, p.195), o objetivo da Abordagem Freireana é levar o aluno a ter um pensamento mais crítico sobre o mundo. Creio que a cada aula consigo trabalhar um pouco mais com relação a esse pensamento crítico sobre o mundo, e isso pode ser notado na atuação de alguns alunos na sala de aula, como por exemplo JC, que começa a usar mais a língua-alvo, ou a aluna KF, que procura sempre relacionar as discussões de sala de aula aos problemas sociais, educacionais e políticos do Brasil.

Para as próximas aulas retomarei os passos, mas não gostei por não ter conseguido terminá-los, porque se passará uma semana para que possa retomá-los, e, portanto, concluo que é importante escolher melhor os textos, ou talvez, tomar mais cuidado com o tempo que dou para as discussões em grupo.

(2º momento)

Avaliações de curso

Este semestre eu aprendi coisas muito interessantes, pois para mim foi muito importante todo o conteúdo que estudei, Com todo esse estudo eu fui capaz de pronunciar algumas palavras e escrever, eu até consigo cantar e entender algumas canção que ouço.

Apesar de minha participação em classe não ser muito, mas o puco que participo já estou conseguindo o que quero, e acho que toda classe também, pois todos participam com muita vontade, pelo menos é o que dá para perceber. Às vezes durante as aulas de espanhol nos temos uma visão de como é o mundo, e como ele vive. Na parte de gramática é bastante importante por que a professora nos ensina quando e como nós devemos usar determinada estrutura, ou seja, onde que eu devo usar a palavra certa, e com as explicações fica fácil de entender.

Poderíamos trabalhar de tudo um pouco, como alguns exemplos cultura, música, gramática, leituras, etc ...

(Aluna JG, dia 19/06/1999 - 1º momento)

Este semestre aprendemos muitas coisas, discutimos sobre vários temas interessantes, foi muito bom por que nos mesmos optamos por estes temas na final do último semestre.

As aulas foram muito boas, escrevemos e falamos muito em espanhol, espero que a turma continue assim. Todos participando da aula, falando, perguntando, dando opiniões e assim, pois além de aprender a língua espanhola aprendemos a olhar o mundo de uma maneira diferente.

Os verbos estudados também foram de grande importância por que vai nos ajudar a melhorar a nossa escrita.

No proximo semestre gostaria que a Carla passasse filme (como no primeiro semestre) para que tentemos compreender melhor, as musiacs também são importantes, e tentar fazer algumas redações, isto é, escrever sobre alguma coisa, ou até mesmo inventar alguma coisa para escrever seria interessante!

(Aluna CA, dia 11/12/99 - 2º momento)

Os conteúdos deste semestre foram muito importantes e interessantes. Aprendi bastante, principalmente a escrever em espanhol.

Os trabalhos sobre as ditaduras dos países, nos ajudou muito na escrita e na oralidade, não só neste trabalho, mas também na outras atividades como o uso do livro de atividades, a leitura do "El hombre que veía demasiado", os debates sobre drogas, e o debate sobre machismo e feminismo, entre outros.

Me senti a vontade de participar espontaneamente das aulas, pois é muito bom estudar com esta classe.

Os debates que fizemos foram ótimos para vermos o mundo de outra maneira, tivemos aque enxercar e comentar sobre a realidade.

Minhas sugestões para o curso do próximo semestre são:

- * Trabalhar mais com as culturas dos países que falam espanhol, principalmente a Espanha.*
- * Músicas, pois nos ajudam na escrita e na oralidade.*
- * Continuar com os debates, pois passamos a ver o mundo mais sério e sua realidade.*

(Aluna GT, dia 11/12/1999 - 2º momento)

Eu acho que tudo o que nós aprendemos de novo nos ajuda a entender melhor a língua espanhola, por isso, tudo o que foi ensinado neste semestre será muito útil para próximo, principalmente quando a matéria não é levada somente para o lado monótono do livro, e sim através de assuntos diferentes, mas que nos faz usar muito a língua espanhola, onde muitas vezes, mesmo sem querer se perde a timidez e expressa sua opinião. Essa maneira de dar aula faz com que os alunos se interessem mais, porque acaba se usando a língua de um modo mais natural, juntando assuntos que ocorrem na vida real com o uso da gramática.

Eu gosto muito da maneira como é dada a matéria, e por mim não mudaria nada.

(Aluno JC, dia 24/06/2000 - 3º momento)

As aulas de espanhol tem debatido conteúdos diversos, inclusive temas em que utilizamos muitos



conteúdos para argumentar e discutir os assuntos abordados.

Através de temas polêmicos e atuais, abordamos assuntos de grande importância cultural e social, incentivando nos a argumentar mais e fazendo com que introduzindo a linguagem espanhola ao discurso, fiquemos mais adaptados a ela.

Como os assuntos muitas vezes são bastante polêmicos, interessantes e atuais, todos tem algo para acrescentar e dar opinião, não tendo então a necessidade da professora chamar alguém para dar a sua opinião.

Os assuntos que foram discutidos me fizeram além de pensar e expressar todos os meus pensamentos e idéias, me fizeram também aprender a retrata-los aos meus colegas de classe e escutá-los também. Tenho certeza que todos nos ganhamos muito com os debates e espero que todos nos aprendamos a continuar debatendo estes temas e também juntos lutarmos pelos nossos ideais de um mundo melhor.

Gostaria de sugerir que todos da classe possam se unir e lutar pelo futuro do Centro de Estudos de Línguas e que possamos juntos conhecer na Câmara Municipal quem toma as decisões sobre o futuro de nossa cidade.

Carla desde já agradeço pela sua compreensão, e gostaria de expressar que esses dois bimestres, em que tive você como professora, foram muito ricos em aprendizado, principalmente nas questões referentes a cultura e a sociedade.

Desejo que próxima ano todos nos possamos aprender mais uns com o outros.

Um abraço, e um Maravilhoso Natal e um Ano Novo Repleto de Grandes realizações.

São meus sinceros votos.

(Aluna PC, dia 09/12/00 - 3º momento)



Autorizo a reprodução deste trabalho.

São José do Rio Preto, 19 de outubro de 2001.

Carla Mayumi Meneghini.



