

# APRESENTAÇÃO

## LÍNGUAS E DISCURSO: A TEORIA NAS PRÁTICAS

A relação com as línguas é sempre um fenômeno complexo para toda pessoa, em termos lingüístico-discursivos, identitários e sociais. Este volume é composto por doze textos que abordam diferentes componentes do processo de ensino-aprendizagem de línguas. Todos os estudos combinam enfoques teóricos e práticos, procurando mostrar a riqueza da relação língua-sujeito-discurso. Os trabalhos foram produzidos por membros do grupo de pesquisa que coordeno no IEL-UNICAMP, e por estudiosos vinculados ao grupo<sup>1</sup>.

Os primeiros três artigos discutem *propostas e instruções em sala de aula de escrita em língua estrangeira* (em um dos casos, comparando-se os escritos dos aprendizes com suas produções em língua materna). As línguas consideradas são espanhol, francês e português. Os contextos tratados são, respectivamente, universitário, escolar de nível médio e de cursos de formação de professores (neste último caso: de português na Argentina). A questão da aula e a relação com a alteridade são retomadas no quarto texto, que enfoca *a análise de materiais didáticos*. Os quatro estudos seguintes são dedicados a questões específicas das práticas de *leitura, produção oral, compreensão auditiva e escrita*. As línguas e contextos considerados são: inglês, no caso de formação de professores na universidade pública; português, no ensino individual para executivos falantes nativos de alemão; espanhol, em aulas de universidade particular; e inglês para adolescentes, em escolas particulares de línguas. O nono texto do volume discute a questão da estereotipia cultural, ilustrando com o caso dos alemães no Brasil e relacionando o problema a questões de ensino. Os três trabalhos que encerram o volume versam sobre o funcionamento de *gêneros discursivos em contextos educacionais*. São enfocados o dis-

curso jornalístico, o discurso acadêmico e o discurso pedagógico, mais especificamente, de documentos oficiais sobre políticas públicas de educação lingüística.

Antes de referir-me à contribuição específica de cada participante, gostaria de fazer observações sobre a pluralidade de línguas e de contextos tratados no volume. Os textos dizem respeito às línguas alemã, espanhola, francesa, inglesa e portuguesa, fato que demonstra nosso interesse pelo plurilingüismo. Como apontado em alguns dos estudos, muitas das observações e propostas ilustradas com relação a uma dada língua se estendem para outras línguas, salvas algumas especificidades de contexto. Por exemplo, a proposta de escrita que apresento no primeiro texto, com ilustrações do ensino de espanhol a brasileiros, é aplicável ao ensino de outras línguas mais distantes, em níveis intermediário e avançado. Também, a proposta de leitura exposta no quinto trabalho, com ilustrações do ensino de inglês, já foi estudada e utilizada para o ensino de espanhol e de português, e temos convicção de que se aplica para outras línguas. Desse modo, sugiro que a leitura não seja compartimentalizada “por língua”. O volume está estruturado tematicamente, dando-se relevo a práticas específicas, e acredito que os leitores especializados em uma determinada língua poderão encontrar subsídios em trabalhos ilustrados com outras. Cabe assinalar também que, neste volume, não se trata ainda de propostas plurilingüistas *stricto sensu*, pois, em cada estudo, trabalhou-se, de fato, com duas línguas. Entretanto, os trabalhos do grupo apontam para o favorecimento de programas plurilíngües e já estamos desenvolvendo experiências desse tipo, utilizando (para a compreensão) materiais em três ou mais línguas, mesmo em contextos institucionais que pressuporiam apenas o uso das línguas materna e alvo. Atualmente, talvez mais do que em qualquer outro momento da história contemporânea o plurilingüismo seja uma opção de política científica crucial para a preservação da riqueza na diversidade lingüístico-cultural. Essa diversidade sempre existirá, pois é inerente à língua e ao discurso, mas na atual tendência de “morte de línguas” minoritárias, parece fundamental incentivar a riqueza lingüística e discursiva. É nessa direção que se inscreve a problematização de noções e de processos tratados nestes *Fragmentos*. O nome do veículo editorial vem a calhar para quem não se ilude com a idéia de completude no tratamento de questões de linguagem. Os trabalhos estão vinculados pela perspectiva processual e pelo propósito de contribuírem para a elaboração de propostas teórico-práticas *contextualizadas* para o ensino-aprendizagem de línguas. Com a finalidade de propiciar uma leitura polêmica, formularei, a seguir, algumas questões e os correspondentes caminhos de resposta em cada texto.

### **Propostas, instruções e materiais didáticos**

Uma questão que desafia constantemente professores e pesquisadores da área de língua estrangeira é como lidar com a dimensão afetiva na produção do aprendiz. Assim, perguntas como as seguintes são recorrentes:

- como considerar o componente afetivo do sujeito ao trabalhar sobre a produção verbal do aluno?;
- essa dimensão diz respeito, apenas, a “diagnosticar” introversão, extroversão ou empatia do aprendiz?;
- como mobilizar a subjetividade profunda em sala de aula?;
- é possível lidar efetivamente com a história das pessoas sem invadir sua privacidade nem extrapolar o domínio da aula de língua-cultura?;
- de que maneira se pode superar o problema das dificuldades “resolvidas” na produção de enunciados isolados que reaparecem na hora da produção textual?

Em *Afetividade e Escrita em Língua Estrangeira* apresento a Proposta de Escrevente Indeterminado, que focaliza a dimensão afetiva do aprendiz em aulas de escrita, enfatizando o trabalho com marcas lingüísticas e com posições discursivas do enunciadador-aluno. Um dos fundamentos teóricos consiste na distinção conceitual indivíduo/sujeito na produção de linguagem. O primeiro é o ser biológico e social, que é concretamente definível por parâmetros das Ciências Naturais e por disciplinas como a Sociologia ou a Economia. Já o sujeito, ao considerar-se a ideologia e o inconsciente, não é tão evidente. Seus indícios resultam da análise de posições enunciativas, construídas socialmente na discursividade. Nesse texto, descrevo quatro procedimentos, ilustrados com casos do ensino de espanhol a brasileiros, que visam a mobilizar tanto a individualidade quanto a subjetividade mais profunda. São eles: (1) consideração de afetos discretos ao deflagrar a escrita; (2) passos específicos para indeterminar os escreventes; (3) práticas de releitura e de discussão em oficinas de escrita que articulam parâmetros lingüísticos (ortografia, morfologia, léxico, construções sintáticas, regime preposicional, pontuação etc.), retóricos (argumentação por hipóteses, por causa/efeito etc.) e de construção simbólica de posições discursivas (visões ideológicas dos temas em questão); e (4) reformulações escritas e debates sobre posicionamentos expressos ou implícitos nos textos produzidos. Busco, assim, que o trabalho didático e a pesquisa sobre os textos do aprendiz incluam concretamente a consideração da dimensão afetiva do sujeito no ensino de línguas.

A relação entre o que é solicitado pelo professor e a produção textual do aprendiz é outro assunto que costuma solicitar indagações mais sistemáticas. Algumas das questões pertinentes seriam:

- o que é um texto de um aluno?;
- como as instruções em sala de aula influenciam, condicionam ou determinam as produções escritas dos alunos?;
- as instruções didáticas podem afetar negativamente ou até mesmo anular o desenvolvimento do prazer de escrever do aluno?;
- como fazer com que redações e composições não fiquem como meros recursos para avaliação do professor?;

Para discutir questões como essas, no texto *Para uma Topologia do Escrevente em Línguas Estrangeira e Materna*, Véronique Dahlet parte de um corpus de textos produzidos em francês-língua estrangeira e português-língua materna, por um mesmo grupo de alunos. A autora examina elementos que identificam o escrevente enquanto tal. Para tanto, serve-se das noções: representações subjacentes, que decorrem do contexto sócio-histórico mais amplo no qual está imerso o aprendiz; e representações adjacentes, desencadeadas nele por aquilo que precede o ato de escrever. No estudo sobre representações, investimentos e valores ligados à tarefa de escrever na escola, é salientado o fato de a língua padrão ser vista pelo aluno como um além problemático ou, talvez, como uma utopia inatingível. Essa representação decorreria da leitura (dentro e fora da escola) de textos nos quais seu processo genético – rabiscos, correções, hesitações – não é evidente. Apontase, também, que, ao se abordar a escrita dos alunos, geralmente, os suportes (tarefa feita em folha solta?, no caderno?, no computador?, à caneta?, a lápis?) costumam não ser levados em conta. Nos dados analisados, as instruções dadas para a escrita em língua estrangeira e em língua materna divergem notavelmente. No primeiro caso, o grau de liberdade dado em relação aos actantes, ao espaço, ao tempo e à organização textual foi muito maior. A autora mostra como as limitações estabelecidas pelas instruções dadas no caso da produção em língua materna prejudicam de antemão o prazer de escrever – admitindo-se essa possibilidade em contexto escolar – e reduzem o espaço para uma comparação positiva que o aluno possa fazer do seu texto, com relação a outros que possivelmente ele lê. A partir do exame das notórias diferenças entre os escritos produzidos em língua materna e em língua estrangeira pelos mesmos alunos, as consequências do trabalho dizem respeito à relação entre, de um lado, instruções do professor, apresentação material dos textos e valor simbólico das línguas e, de outro, as produções dos alunos.

Os trabalhos até agora comentados salientam, direta ou indiretamente, a importância da formação do professor no ensino de línguas. O primeiro dos dois trabalhos deste volume que se ocupam, especificamente, da formação docente traz respostas para perguntas da seguinte natureza:

- como é possível trabalhar a produção textual escrita de alunos-futuros professores de línguas, para observar e aprofundar sua compreensão dos sentidos da prática pedagógica e de seus pressupostos teórico-metodológicos?;
- quais podem ser caminhos para superar lugares-comuns e chavões ao definir uma “boa aula de língua estrangeira” e introduzir a consideração das pesquisas sistemáticas realizadas na área?;
- como desenvolver a credibilidade e a confiabilidade no processo de correção, desde que professor e aluno assumam as responsabilidades e os direitos que o lugar social de cada um confere?;
- qual é a relação entre o registro coloquial nos escritos dos alunos-professores, (distante dos textos teóricos utilizados como fonte) e um certo “comunicativismo” no ensino de línguas?;

- é possível, durante a formação de professores de línguas, superar a questão das “modas” ou das perspectivas unilaterais (muitas vezes determinadas pelo mercado editorial e desvinculadas das pesquisas aprofundadas na área) e que costumam ser consideradas válidas para “aplicar” em qualquer contexto?;

- considerar a dimensão discursiva pode contribuir para que a relação enunciador nativo/não nativo seja problematizada, fazendo com que o nativo experimente o estranhamento perante o próprio, mediante a surpresa de descobrir que desconhece aspectos do funcionamento da própria língua, da qual se considerava “dono”?

No trabalho *Língua Estrangeira, Formação do Professor e Construção de Sentidos: a Escrita como Lugar de Observação*, Patricia H. Franzoni examina as práticas de escrita de textos acadêmicos de alunos-futuros professores de língua estrangeira. Esse exame é proposto como caminho para conhecer as representações que esses professores fazem da prática pedagógica. No caso, trata-se de futuros professores de português na Argentina. A pesquisa parte da detecção de problemas recorrentes na produção textual de alunos-futuros professores e se desenvolve com a correção, pedido de reformulações e entrevistas com os autores dos textos. Estas últimas são realizadas durante o processo de escrita e re-escrita. Os dois principais problemas recorrentes são típicos do processo de construção da autoria, fato que vem sendo estudado em pesquisas sobre construção do discurso teórico-científico. Trata-se da inclusão da voz dos textos-fonte sem diferenciá-la da própria voz, e das abundantes marcas de discurso oral-coloquial nos textos produzidos. O terceiro tópico abordado no estudo é de particular relevância e especificidade no campo do ensino-aprendizagem de línguas: o escasso reconhecimento da dimensão teórica no fazer pedagógico. A partir da análise, a autora extrai conclusões que dizem respeito ao instrumentalismo dominante no discurso de alunos-futuros professores. Nele predomina a representação do professor de línguas como um “técnico”, para quem a teoria é uma dimensão à qual não lhe corresponde aceder. Essas representações aparecem associadas a uma concepção da produção/compreensão verbal restrita à língua, em detrimento da consideração dos processos discursivos. A proposta apresentada no trabalho visa a contribuir para mudanças nesses discursos e, conseqüentemente, na construção do lugar social do professor de língua estrangeira.

E quanto aos materiais didáticos? Uma concepção processual da linguagem implica sempre o trabalho com a noção de alteridade. O outro, o estrangeiro, é sempre mais visível nos materiais de ensino de línguas estrangeiras. Mas cabe também se perguntar sobre essas representações em materiais didáticos de língua materna. Assim, cabe se interrogar sobre:

- como é tratada a questão da alteridade, quando o outro é o estrangeiro, em livros didáticos de língua materna?;

- como o estrangeiro é representado em relação à expressão lingüística e aos espaços geográficos?;

- os materiais autênticos reproduzidos nos livros didáticos são aproveitados para relacionar o estudo da linguagem a questões de identidade lingüístico-cultural ou pluriculturalismo?;
- como o professor pode complementar o material insatisfatório e/ou inadequado, apresentado por livros didáticos do mercado editorial?;
- que tipo de providências se pode tomar para que as finalidades anunciadas nos prefácios dos manuais, mas às vezes não concretizadas nas unidades, possam ser atingidas em sala de aula?;
- como relacionar o trabalho com o sistema da língua ao desenvolvimento da conscientização geral à linguagem – observando, por exemplo, as representações do estrangeiro (a) por meio do desempenho lingüístico ou (b) por meio do espaço geográfico?

Em *As Representações do Estrangeiro em Atividades de Livros Didáticos de Língua Portuguesa*, Claudete Moreno Ghiraldelo examina dez livros didáticos de língua portuguesa editados no Brasil, escolhidos a partir dos seguintes critérios: variação na autoria; grande difusão no país; e adoção freqüente em escolas brasileiras. Uma primeira constatação do estudo é a de que, dos dez livros examinados, os textos que tratam do estrangeiro e do espaço geográfico estrangeiro aparecem apenas em três livros, manifestados somente em cinco textos. Neles, a autora analisa as representações do estrangeiro (a) por meio do desempenho lingüístico e (b) por meio do espaço geográfico. Em (a), a análise mostra a presença de confusões nos níveis de análise lingüística (sintaxe confundida com fonologia), com primazia de descrições de caráter corretivo da fala dos “imigrantes”. Em (b), quando esse espaço é visto à distância, *do* Brasil, o espaço estrangeiro é representado como de vanguarda (o lugar do novo ou do superior ao nacional); por sua vez, quando o estrangeiro aparece visto *no* espaço geográfico brasileiro ele é representado negativamente. A autora conclui que, nos manuais analisados, a atenção do leitor é conduzida, de modo exclusivo, para o estudo de tópicos gramaticais (o que, como bem indicado, poderia ser feito com quaisquer outros textos e, talvez, até mais adequados para alguns fins específicos). Assim, são apresentadas duas contrapropostas de trabalho didático. A primeira delas, a partir de dois dos textos analisados, procura mostrar como o texto pode permitir realizar atividades para a reflexão do aluno sobre tópicos lingüístico-culturais e a alteridade. A segunda contraproposta enfatiza a complementação do trabalho docente mediante a utilização de outros textos, que não constam no livro didático, mas de fácil acesso para o professor. As atividades sugeridas dizem respeito à conscientização sobre processos da linguagem (*language awareness*), mobilizando relações intertextuais e interdiscursivas.

### **Leitura, produção oral, compreensão auditiva e escrita: enfoques processuais**

Compreender o escutado, falar, ler, escrever são as clássicas quatro “habilidades” a serem desenvolvidas em cursos de línguas. Do meu ponto