

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

CALEIDOSCÓPIO:

FRACTAIS DE UMA OFICINA DE ENSINO APRENDIZAGEM MEMORIAL

Memorial apresentado ao Departamento de Letras
Anglo-Germânicas, como requisito parcial para a
inscrição ao concurso de Professor Titular

Belo Horizonte
Universidade Federal de Minas Gerais
2002

Aos meus mortos,

Meu pai, o início de tudo

Meu filho, a primeira lição da imprevisibilidade

Aos vivos

José Eduardo

meu eterno atrator

Adriana, minha professora na experiência de ser mãe,

Anna Paula, exemplo de autonomia,

Carlos Honorato, meu ponto de apoio,

Bruno, o mistério da complexidade familiar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os meus ex-professores e, em especial, à Aimara da Cunha Resende, que me ensinou a ser professora, e a Ana Lúcia Almeida Gazolla, que me ensinou a pertencer à UFMG.

Agradeço ao meu amigo Georg Otte, com quem dividi a primeira experiência administrativa na UFMG, pelo apoio constante.

Agradeço a todos que colaboraram para que eu pudesse concluir este trabalho: meus colegas do Setor de Língua Inglesa, que concordaram com minha licença prêmio; Alda, Tânia, Daniela, e Hernane pelo suporte técnico; minha família, que suportou meu isolamento; Carminha que cuidou de minha casa.

Agradeço aos meus bolsistas e orientandos que souberam respeitar meu isolamento temporário.

Agradeço aos primeiros leitores de partes deste texto: Adail Rodrigues, Carlos Gohn, Heliana Mello, Laura Miccoli, Maria Cristina Dallacorte e Ricardo Augusto.

Agradeço a meu marido, José Eduardo de Paiva, pela primeira revisão ortográfica, a Júlio Jeha pelas sugestões de formatação, e a Adail Rodrigues pelos retoques finais.

Um agradecimento especial é devido a quatro colegas: Laura Miccoli pelos desafios teóricos, Francisco Figueiredo, Izabel Maria da Silva e Maralice Souza Neves por terem questionado, sugerido e revisado, com tanto carinho, este Memorial. Mara e Izabel foram também responsáveis pelas traduções de algumas citações.

Ao meu filho Carlos Honorato, meu reconhecimento pelo suporte tecnológico e automobilístico.

We must love them both – those whose opinions we share and those whose opinions we reject. For both have labored in the search for truth, and both have helped in the finding of it.

St Thomas Aquinas (1225-1274)

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| ÍNDICE DE FIGURAS | 8 |
| 1 INTRODUÇÃO | 9 |
| 2 MODELO FRACTAL DE AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS: em prova.. | 19 |
| 2.1 O problema..... | 19 |
| 2.2 Teorias de aquisição | 23 |
| 2.3 Aprendizagem como um sistema complexo | 25 |
| 2.4 Vygotsky e Krashen..... | 28 |
| 2.5 Atratores e capacidade de adaptação | 31 |
| 2.6 Peirce | 35 |
| 2.7 Os métodos de ensino..... | 43 |
| 2.8 Conclusão | 44 |
| 3 NO COMEÇO ERA O CAOS: minha colcha de retalhos..... | 48 |
| 3.1 As primeiras aulas | 48 |
| 3.2 O caos | 54 |
| 3.3 A auto-organização da aprendizagem..... | 54 |
| 3.4 Uma nova ordem se instala..... | 57 |
| 3.5 O curso superior..... | 59 |
| 3.7 O processo de aprendizagem é sensível a <i>feedback</i> | 63 |
| 3.8 Ensinando para aprender..... | 64 |
| 3.9 Teoria e crenças | 66 |
| 3.10 Conclusão | 68 |
| 4 EXPANSÃO E RECOLHIMENTO: vestindo o guarda-pó | 70 |
| 4.1 O primeiro emprego..... | 70 |
| 4.2 Aqui neste mesmo lugar | 71 |
| 4.3 O segundo emprego..... | 72 |
| 4.4 O terceiro emprego | 73 |
| 4.5 O quarto emprego | 74 |
| 4.6 A formação continuada | 75 |
| 4.7 A grande oportunidade | 77 |
| 4.8 Professora de Curso de Letras | 80 |
| 4.9 Avaliação de aprendizagem | 82 |
| 4.10 O Instituto Metodista Izabela Hendrix | 85 |
| 4.11 De repente, a desordem: fracassos | 89 |
| 4.12 O Colégio Militar de Belo Horizonte..... | 93 |
| 4.13 O concurso na UFMG | 97 |
| 4.14 Conclusão | 97 |
| 5. A ORGANIZAÇÃO DO CAOS – a prática e a ciência | 99 |
| 5.1 O recomeço na UFMG..... | 99 |
| 5.2 O Grau de Mestre | 100 |

| | |
|---|-----|
| 5.3 Primeiras experiências como docente em cursos de especialização | 101 |
| 5.4 O doutoramento | 102 |
| 5.5 As aposentadorias no sistema federal..... | 108 |
| 5.6 Minha participação na pós-graduação | 110 |
| 5.7 Outras atividades | 117 |
| 5.7.1 A COPEVE | 118 |
| 5.7.2 A chefia do Departamento de Letras Anglo-Germânicas | 120 |
| 5.7.3 A experiência na Reitoria..... | 122 |
| 5.8 O retorno à Faculdade de Letras | 126 |
| 5.9 A Comissão de Especialistas de Ensino de Letras | 130 |
| 5.10 As Associações..... | 135 |
| 5.11 Conclusão..... | 138 |
| 6 NO ESPAÇO INFINITO: trocando o guarda pó pelo teclado | 140 |
| 6.1. O projeto PROIN | 141 |
| 6.2. A montagem do laboratório | 143 |
| 6.3 Aprendizagem de línguas mediada por computador..... | 144 |
| 6.4 A primeira publicação em CALL..... | 146 |
| 6.5 Projeto colaborativo internacional..... | 147 |
| 6.6 Relate-Create-Donate | 149 |
| 6.7 Organização de eventos | 154 |
| 6.8 Promovendo a autonomia..... | 155 |
| 6.9 Oferta de disciplinas on-line na Graduação..... | 158 |
| 6.10 Oferta de disciplina on-line na Pós-Graduação..... | 160 |
| 6.11 A pesquisa | 163 |
| 6.12 A divulgação dos resultados das pesquisas em CALL..... | 171 |
| 6.13 Participação em Congressos Internacionais..... | 172 |
| 6.14 Embasamento teórico | 174 |
| 6.14.1 Na graduação | 174 |
| 6.14.2 Na Pós-Graduação..... | 178 |
| 6.15 Estendendo a teia | 178 |
| 6.16 O projeto INGREDE | 181 |
| 6.17 Conclusão | 184 |
| 7 O CONHECIMENTO DA EXISTÊNCIA: a oficina | 187 |
| 7.1 Automatização..... | 189 |
| 7.2 Input | 189 |
| 7.3 Afiliação..... | 191 |
| 7.4 Bio-cognitivo-afetivo..... | 194 |
| 7.5 Contexto | 195 |
| 7.6 Motivação | 196 |
| 7.7 Interação..... | 198 |
| 7.8 Mestrandos e doutorandos | 200 |

| | |
|---|------------|
| 7.9 Dissertações orientadas | 201 |
| 7.10. Teses orientadas | 203 |
| 7.11. Dissertações e teses em andamento..... | 203 |
| 7.12. Conclusão | 204 |
| 8 CONCLUSÃO : a roupa nova sobre a colcha de retalhos..... | 207 |
| 9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 213 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| 1. Manual de Corte e Costura..... | 12 |
| 2. Modelo fractal de aquisição de línguas..... | 40 |
| 3. Interação dos subsistemas..... | 41 |
| 4. Professora e o Método Direto..... | 48 |
| 5. Fragmento da primeira lição do livro <i>Essential English</i> | 50 |
| 6. Fragmentos da primeira lição do livro <i>Essential English</i> | 51 |
| 7. Fragmento da lição 11 do livro <i>Essential English</i> | 52 |
| 8. Cartão postal, enviado da França, por aprendiz de inglês..... | 57 |
| 9. Fragmento da primeira lição do <i>British English by the áudio-visual</i> ...64 | |
| 10. Estação Ecológica da UFMG..... | 70 |
| 11. Turma de Jean Vermel..... | 146 |
| 12. Primeira turma do projeto PROIN..... | 147 |
| 13. Foto do painel no laboratório Proin..... | 155 |
| 14. Exposição de material didático..... | 158 |

1 INTRODUÇÃO

Only the curious will learn and only the resolute will overcome the obstacles to learning. The quest quotient has always excited me more than the intelligence quotient. Eugene S. Wilson

No início de janeiro deste ano, fui avisada de que o edital para o concurso de professor titular havia sido publicado em dezembro e que eu teria que entregar o memorial até o dia 18 de março. Entrei em pânico, pois estava comprometida com três cursos de especialização – 130 horas de aula em período integral – do dia 07 a 25 de janeiro – e duas disciplinas on-line, uma na graduação e outra na pós, que só terminariam no dia 30. Havia projetos em andamento, bolsistas, compromisso de entregar um artigo para a *Revista Ilha do Desterro*, em fevereiro, e orientandos concluindo teses e dissertações.

Eu só poderia entrar em férias a partir do dia 4 de fevereiro. Mesmo assim, sabia que haveria múltiplas interrupções, pois trabalhar em uma universidade como a UFMG significa dedicação exclusiva inclusive nas férias. Eu tinha certeza de que apareceriam os infinitos formulários para preencher, além da demanda dos e-mails, com as múltiplas demandas de amigos e ex-alunos. Minha primeira reação foi dizer “não vai dar tempo”, não tenho condição de redigir um memorial em tão pouco tempo. O caos se instaurava.

O conceito de caos está presente na cosmogonia egípcia, no catolicismo, e na tradição chinesa. Em todas elas, existe a idéia do caos primordial. Na mitologia grega, o caos personifica a vida primordial, anterior à criação, “no tempo em que a ordem não tinha ainda sido imposta aos elementos do mundo recém-criado”. O mito, reproduzido por Guimarães (1972:96), diz que

No começo era o Caos. Não havia luz e também as trevas não existiam. Era o Nada, o vazio total. Nele o Grande Espírito existia sem consciência de sua própria existência. Não havia o Tempo, não havia o Amor, não havia nada. Mas a não-consciência do Grande Espírito não impedia sua existência, mergulhada em sono eterno, sono que pulsava em cadências de expansão e recolhimento. E este movimento milenar começou a organizar o Caos em ondas de energia. E passou a existir a consciência dessa energia.

No Caos, no Nada, o Grande Espírito conheceu sua própria existência. E sentiu o impulso de projetar-se pelo espaço infinito, de abrir suas imensas asas e limitar nelas o Universo então vazio.

E começou a vibrar. À medida que se expandia através do Caos, ia deixando impressa a possibilidade da existência. A consciência da existência fez vibrar o Caos com intenção. Formou-se uma energia que se foi reunindo em negros agrupamentos. E assim surgiu Nix - a Noite. E ela tornou-se a existência das trevas superiores, envolvendo-as com seu manto negro.

Junto com Nix surgiu seu irmão, Érebo, as trevas infernais, inferiores.

E os dois irmãos, unidos, mas tão opostos, coexistiram no seio do Caos.

E assim foi que no Universo, antes vazio, passaram a existir os irmãos sombrios, Nix e Érebo, unidos pela própria escuridão.

Nix e Érebo, tensionados em si mesmos, explodiram em luz e depois desta explosão, numa lentidão que só acontece fora do tempo, Érebo mergulhou para sempre nas profundezas infernais e Nix, solta no Caos agora cheio de Luz, começou a encurvar-se

até transformar-se numa esfera, que começou a vibrar, procurando expandir-se ainda mais.

Estavam criadas a luz e as trevas. Luz e trevas eram a consciência dualizada. Eram o mais e o menos, o positivo e o negativo. Eram luz e eram trevas.

Nix pulsava e se expandia, mergulhada na luz. E teve a consciência de que a luz era o oposto que a complementava. E na tentativa de expansão, na tentativa de tornar-se uma com o éter luminoso, a esfera em que havia se transformado partiu-se ao meio e as duas metades se separaram. Do esforço único dessa separação nasceu Eros, o Amor. Amor energia, Amor ígneo que ocupou o Nada, impregnou o Universo despertando a semente da Vida.

O Amor uniu, por fim, a luz e as trevas.
(extraída do livro *Olimpo, a Saga dos Deuses* -Petrópolis, RJ.)

Minha primeira reação, ao iniciar este memorial, foi procurar uma metáfora para conduzir meu raciocínio. Pensei em usar a metáfora da costura, da tapeçaria, uma homenagem ao meu pai, um alfaiate, cuja pobreza lhe negou o direito de estudar e que concretizara em mim o seu sonho de ascensão social. Ao examinar alguns memoriais, percebi que a metáfora já havia sido explorada por outros colegas. Pensei na metáfora da viagem, mas ela havia sido magnificamente explorada por minha colega Ana Lúcia Gazolla.

Ao vasculhar as lembranças de meu pai, em busca de uma metáfora, encontrei um método de corte, do início do século passado, cuja página de abertura pregava a união entre a prática e a ciência e dizia no canto inferior esquerdo “O systema MODERNO sempre dá SATISFAÇÃO” e do lado oposto “Conforme os systemas ANTIGOS e ROTINEIROS” .

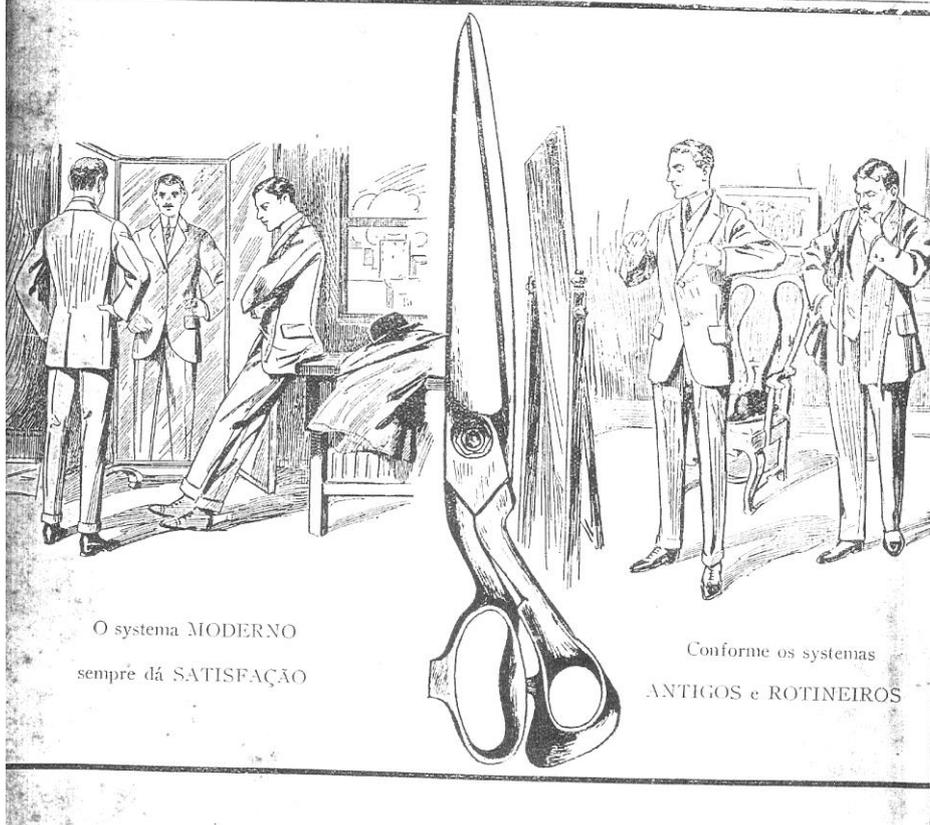
METHODO
DE CORTE
A. Brunori

II. EDIÇÃO

A prática e a sciencia devem ir unidas desejan-do-se um verdadeiro exito.

o systema de corte LADEVEZE melhorado por BRUNORI comprehende uma e outra, e ahí está a base do exito alcançado e a reputação universal que goza a nossa ACADEMIA DE CORTE em

Rio de Janeiro — Paris — Buenos Aires



Manual de Corte e Costura
Figura 1

Eu precisava refletir sobre minha prática, do “moderno” ao antigo, mas precisava também da ciência, de uma teoria que me permitisse costurar todas as peças de minha prática, mesmo tendo que fazer alguns cortes. Eu queria ler a minha história como um sistema/systema em movimento onde o presente dialogasse com o passado, mas que não fosse, necessariamente, um efeito do passado. Em muitos momentos, passado e presente se confundem, pois as condições iniciais estão marcadas e acompanham o presente, como o Manual de Corte, uma metonímia de meu pai, meu passado sempre presente.

Eu não queria visualizar o presente como mero efeito do passado, e nem a teoria como mero efeito da prática ou vice-versa. Preferia ter uma visão menos linear, como um caleidoscópio, onde os fragmentos móveis de vidro colorido, “ao se refletirem sobre um jogo de espelhos angulares dispostos longitudinalmente, produzem um mundo infinito de combinações de imagens de cores variadas” (Novo Dicionário Aurélio, 1986).

Lembrei-me, então, da teoria do caos, da teoria dos sistemas complexos, que me atraía há algum tempo. A teoria do caos “tenta explicar que resultados complexos e inesperados podem ocorrer, e ocorrerão, em sistemas que são sensíveis às suas condições iniciais¹.” Essa forma de pensamento não-linear contraria a lógica cartesiana, ignora as hipóteses

¹ Minha tradução de “Chaos theory attempts to explain the fact that complex and unpredictable results can and will occur in systems that are sensitive to their initial conditions”. [<http://library.thinkquest.org/3120>]

deterministas e abandona o conceito de ciência no sentido de que o conhecimento deve ser sistemático, objetivo e generalizável. O conceito de contexto passa a ser crucial para que possamos entender a natureza diversificada dos fenômenos. De acordo com a nova forma de olhar os fenômenos, os sistemas são complexos, não-lineares, dinâmicos, sujeitos a atratores² e se caracterizam pela capacidade de auto-organização.

A revisão longitudinal, que se espera de um memorial, só podia ser feita através de um jogo de espelhos angulares que refletissem e combinassem os fragmentos de minha vida de aprendiz de inglês e de aprendiz de professor. Minha história de aprendiz de inglês não estava isolada da de aprendiz de professor. Não era uma história linear onde eu pudesse correlacionar todas as causas e efeitos. Era um processo dinâmico como o de um caleidoscópio, composto por vários fractais que se auto-organizam a cada fracasso ou a cada sucesso, ordens perturbadas por desordens que geram novas ordens nunca iguais às anteriores.

O caos se instalara em mim frente à ameaça do tempo³ e dessa desordem resultou este memorial, fruto de suas condições de emergência, um

² “Um atrator é a combinação de dois pontos (fixos terminais), ou seja, uma área entre esses dois pontos na qual um objeto se move em ciclos, e tudo mais acontece.” Minha tradução de “An attractor is a combination of two fixed points (ends), the area in between the two raised points which an object moves in cycles, and everything else that happens.” [http://library.thinkquest.org/3120/]

³ Segundo Guimarães (1972:96) o caos “às vezes é dado como filho do tempo (Crono)”

processo interrompido no papel, mas dinâmico na semiose⁴ gerada por todas as histórias que recuperei de meu passado e que continuarão interagindo com meu presente e construindo o meu futuro.

Procurando atender aos requisitos formais de um memorial, tentei organizar os fatos de forma longitudinal, mas em muitos momentos, pela força significativa de alguns hipertextos, fiz algumas digressões. Da mesma forma, incluí algumas informações, aparentemente irrelevantes para o objetivo de um memorial, porém, significativas dentro da perspectiva teórica escolhida. Dentro do capítulo teórico também apresentei algumas digressões, pois considerei importante falar do processo de construção de um texto acadêmico.

Minha história faz parte de uma história maior. É um pequeno fragmento da história do ensino de línguas estrangeiras, da educação, do ensino superior, da UFMG e do meu país, que, ao mesmo tempo são fractais de minha própria história.

Os títulos dos capítulos foram nomeados de forma que, se reunidos em um só texto, podem resumir o mito do caos e, ao mesmo tempo, dialogar intertextualmente com a teoria dos sistemas complexos e a proposta de um modelo dinâmico de aquisição de línguas. Costurando os títulos obtenho o seguinte texto:

⁴ Estou usando o conceito Semiose como um processo de geração de signos, como em Peirce.

No começo era o caos, o vazio total, não havia luz e nem trevas. Cadências de **expansão e recolhimento** pulsavam na inconsciência da própria existência. Esses movimentos geraram a **organização do caos** em ondas de energia. A consciência dessa energia fez com que o caos tivesse o **conhecimento da existência** e sentiu o impulso de projetar-se **no espaço infinito**.

Optei pela teoria da complexidade para embasar o texto, mas é a metáfora da costura que permeia sua escritura: a análise de modelos em figurinos importados, os cortes, os alinhavos, a prova, a colcha de retalhos com as sobras de tecido, a roupa nova que fica velha, a roupa velha que sofre transformações e adquire nova forma.

Esta introdução é seguida de mais cinco capítulos. No segundo capítulo, alinhavo uma proposta de um **modelo fractal de aquisição de línguas: em prova**, como a primeira etapa da costura de um terno. O alfaiate apenas alinhava o tecido para ficar fácil de desmanchar e fazer as adaptações necessárias, após a prova. Considero que a proposta do modelo está apenas alinhavada, pois preciso colocá-la à prova da academia onde, provavelmente, receberá críticas e sugestões .

O terceiro capítulo, que intitulo **no começo era o caos: minha colcha de retalhos**, narra a minha história como aprendiz de língua inglesa, em uma tentativa de comprovar o modelo teórico. Procuro descrever meu processo de aprendizagem, cuja descrição não encontra paralelo nos modelos de aquisição

importados, assim como as colchas de retalhos, cujos modelos não constam dos figurinos importados.

No quarto capítulo, **ondas de expansão e recolhimento: vestindo o guarda-pó**, apresento a primeira parte de minha carreira de professora, sucessos e fracassos, até minha entrada na UFMG. Minha primeira roupa de professora.

No quinto capítulo, **a organização do caos: a prática e a ciência**, reflito sobre minha carreira na UFMG – marcada pela complexidade das relações e pela dinamicidade do ambiente universitário – e a construção da minha identidade como professora do Departamento de Letras Anglo-Germânicas e como integrante de um sistema de Ensino Superior Brasileiro.

No sexto capítulo, **o espaço infinito: trocando o guarda-pó pelo teclado**, descrevo minha experiência com as novas tecnologias e a educação a distância, um espaço infinito de possibilidades de interação e de aprendizagem.

No sétimo capítulo, o **conhecimento da existência, a oficina**, falo sobre minha produção acadêmica e minha interação com os outros artesãos da educação. Nesse capítulo, reflito sobre minha existência como parte de um coletivo, pois entendo que é a produção do grupo o que nos impulsiona e nos confere existência.

Na conclusão, examino **a roupa nova sobre a colcha de retalhos** e me preparo para novas empreitadas. Sintetizo o passado e projeto o futuro.

Antes de fechar esta parte, não poderia deixar de mencionar que este trabalho, como os sistemas complexos, também é sensível a *feedback* e sofreu alterações à medida que os vários leitores deste e de outros capítulos faziam seus comentários.

Tenho certeza de que novas interações surgirão e que após a leitura da banca, novos textos, intertextos e hipertextos serão construídos. Assim espero, pois é assim que meu processo de aprendizagem se constrói.

2 MODELO FRACTAL DE AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS: em prova

Nada do que foi será
 De novo do jeito que já foi um dia
 Tudo passa, tudo sempre passará
 A vida vem em ondas como mar
 Num indo e vindo infinito
 Tudo que se vê não é
 Igual ao que a gente viu há um segundo
 Tudo muda o tempo todo no mundo
 (...)
 Como uma onda no mar
 Lulu Santos

O alfaiate, no processo de construção de um terno, corta o tecido e monta uma primeira versão, apenas alinhavada, que ele chama de primeira prova. Antes da fase do “acabamento”, o alfaiate ainda promove uma “segunda prova”.

O modelo que tento esboçar neste capítulo está na fase da “primeira prova”, uma proposta inicial de um modelo que tenta explicar o processo de aquisição⁵ de segunda língua e de língua estrangeira.

2.1 O problema

Os modelos de aquisição, a meu ver e de vários autores (McLaughlin, 1987:157; Ellis, 1990; Brown 1993), não contemplam todos os processos envolvidos na aquisição de uma língua e, muito menos, os de uma língua estrangeira (LE). Vejo esses modelos como visões fragmentadas de partes de

⁵ Usarei o termo aquisição como sinônimo de aprendizagem.

um mesmo sistema. Embora seja possível teorizar sobre a existência de alguns padrões gerais de aprendizagem, cada pessoa tem as suas características individuais, sendo impossível descrever todas as possibilidades desses padrões. Há variações biológicas, de inteligência, aptidão, atitude, idade, estilos cognitivos, motivação, personalidade e de fatores afetivos, além das variações do contexto onde ocorre a aprendizagem — quantidade/qualidade de *input* disponível, distância social, tipo e intensidade de *feedback*, cultura, estereótipos, entre outros. (ver Ellis, 1990; Brown, 1993; Ehrman, 1996).

A combinação desses fatores, no entanto, não é determinista no sentido de que, um conjunto X, na proporção Y de variáveis, geraria uma aprendizagem bem-sucedida ou malsucedida. O ser humano é imprevisível, e mudanças e ajustamentos diferentes podem ocorrer em situações semelhantes.

Muitos autores já haviam aludido à complexidade do fenômeno desse tipo de aprendizagem. Nunan (2001:91) refere-se à complexidade de aquisição de segunda língua (SL) dizendo

*“Current SLA research orientations can be captured by a single word: complexity. Researchers have begun to realise that there are social and interpersonal as well as psychological dimensions to acquisition, that input and output are both important, that form and meaning are ultimately inseparable, and that acquisition is an organic rather than a linear process.”*⁶

⁶ “As orientações atuais em relação às pesquisas de aquisição de segunda língua podem ser apreendidas em uma só palavra: complexidade. Os pesquisadores começam a perceber as dimensões sociais e interpessoais, como as psicológicas no processo de aquisição. Consideram também que tanto o insumo quanto a produção são importantes, a forma e o sentido são essencialmente inseparáveis, e que a aquisição é muito mais um processo orgânico do que linear”. (Tradução livre de Maralice de Souza Neves)

Almeida Filho (1993:11), após mencionar aspectos dessa complexidade, afirma que “língua estrangeira é, por outro lado, também um conceito complexo que o professor precisa contemplar, e sobre ele refletir, no exercício da profissão.” No entanto, foi Larsen-Freeman (1997) quem primeiro tratou dessa complexidade à luz da teoria dos sistemas complexos ou teoria do caos.

A autora apresenta várias evidências para comprovar que há semelhanças entre a ciência do caos/complexidade e a aquisição de segunda língua: a dinamicidade do processo de aprendizagem; sua complexidade; a não-linearidade; a sujeição a atratores⁷; e a auto-organização da interlíngua⁸, que está em constante processo de reestruturação, e se explica pela sensibilidade do sistema ao feedback. Para defender sua tese, a autora se limita a discutir cinco exemplos: mecanismos de aquisição, definição de aprendizagem, estabilidade e instabilidade da interlíngua, sucessos diferenciados e o efeito da instrução.

Ao discutir o primeiro exemplo, Larsen-Freeman (1997:152-154) reconcilia Piaget (construtivismo) e Chomsky (inatismo), afirmando que

⁷ Ver nota número 2.

⁸ O termo interlíngua foi cunhado por Selinker para explicar um estágio de aquisição intermediário entre a língua materna e a língua alvo.

“tanto a criatividade individual quanto a interação social se combinam para influenciar a moldagem da gramática em desenvolvimento”⁹. (p.154)

Vygotsky, bem antes do surgimento da teoria dos sistemas complexos, na década de 20, já teorizava que o pensamento verbal é uma entidade dinâmica e complexa e seu desenvolvimento um percurso complexo, com múltiplas variações e “uma variedade infinita de movimentos progressivos e regressivos, de caminhos que ainda desconhecemos.” (Vygotsky,1987: 130).

Motivada pela teoria da complexidade, pretendo prosseguir nessa linha de reflexão, em uma tentativa de rever, de forma teórica, algumas intuições que me acompanham desde o início de minha carreira e para as quais eu não encontrava respaldo teórico.

O aumento crescente de pesquisas qualitativas sobre aquisição parece ser evidência de que a aprendizagem não é um fenômeno que possa ser explicado de acordo com leis causais. Segundo Erickson (1990:104),

“positivist research on teaching presumes that history repeats itself; that what can be learned from past events can generalize to future events – in the same setting and in different settings. Interpretive researchers are more cautious in their assumptions. They see, as do experienced teachers, that yesterday’s reading group was not quite the same as today’s, and that this moment in the reading group is not the same as the next moment.”¹⁰

⁹ Minha tradução de “...both individual creativity and social interaction combine to influence the shape of the developing grammar.”

¹⁰ “A pesquisa positivista em educação pressupõe que a história se repete, ou seja, que o que pode ser aprendido a respeito dos eventos passados é generalizável para os eventos futuros – nas mesmas situações e em situações diferentes. Os pesquisadores interpretativos são mais cautelosos em suas pressuposições. Eles entendem, juntamente com os professores experientes, que os alunos de leitura do passado não são os mesmos de hoje e

Para as ciências da complexidade, a natureza é um sistema complexo e, dentro dele, convivem outros sistemas igualmente complexos. Parece-me promissor, portanto, pensar a aprendizagem de línguas como um desses subsistemas dinâmicos complexos, e, assim, tentar explicar tanto SL como LE, sem ignorar as especificidades de cada uma.

Há evidências suficientes para se advogar que a aprendizagem de LE parece ser realmente um sistema complexo adaptativo – complexo pela dificuldade de descrição e adaptativo pela capacidade de adaptação às diferentes condições que lhe são impostas pelo ambiente. A passagem de falante de uma língua materna para falante de uma segunda língua, ou língua estrangeira, é algo complexo que acontece entre a ordem total e o caos, ou seja, a imprevisibilidade.

2.2 Teorias de aquisição

As teorias sobre aquisição têm pensado a aquisição dentro de uma ótica linear e mecanicista da previsibilidade. Vejamos, de forma sucinta, como isso se dá em algumas teorias:

- O modelo behaviorista aborda a criação de hábitos automáticos;
- hipótese do *input* de Krashen (1985) ressalta a importância de *input* compreensível adicionado a um nível de dificuldade ($i+1$) para que a aquisição ocorra.

que este momento do grupo de leitura não é o mesmo que o próximo.” (Tradução livre de

- Hatch (1978) enfatiza a importância da interação, especialmente para a aquisição de vocabulário: o aprendiz interage com falantes mais proficientes, negocia sentido e adquire a língua.
- Swain (citada em Markee, 2000:8), argumenta que “os aprendizes devem também produzir *output* compreensível para mover a interlíngua da análise semântica para a análise sintática do *input*¹¹”.
- Schumann vê a aquisição de SL como um processo de aculturação, ou seja, uma maior adaptação ao grupo social sem a interferência de fatores afetivos (ex. choque cultural) é a causa da aquisição da língua falada por aquele grupo. Na visão de Schumann, quanto mais o aprendiz se aproxima da cultura do outro (aculturação), mais ele aprende a língua (Ellis, 1990 e 1997).

Muitas outras hipóteses poderiam ser listadas, todas elas apontando para um dos subsistemas, ou partes do processo de aprendizagem, que compõe o sistema complexo que é a aquisição de uma outra língua. Todas essas teorias, inclusive a behaviorista, representam esforços para explicar

Maralice de Souza Neves)

¹¹ Minha tradução de “learners must also produce comprehensible output in order to move their interlanguage from a semantic to a syntactic analysis of the L2 input”.

partes de um mesmo todo e não devem ser descartadas, mas reunidas de forma a se ter uma visão do todo.

2.3 Aprendizagem como um sistema complexo

A aprendizagem de uma língua, como qualquer outra aprendizagem, não é um processo linear e, portanto, não pode ser tão previsível quanto tem sido hipotetizado em alguns modelos de aquisição. Diferenças mínimas nas condições iniciais de aprendizagem podem produzir resultados muito diferentes. Nos sistemas complexos, como reporta Lewin (1994:23),

“estímulos pequenos podem levar a conseqüências dramáticas. Isso é freqüentemente caracterizado como o chamado efeito borboleta: uma borboleta bate as asas na floresta amazônica, e põe em movimento acontecimentos que levam a uma tempestade em Chicago. Na próxima vez que a borboleta bate as asas, entretanto, não acontece nenhuma conseqüência meteorológica.”

Minha motivação para refletir sobre esse assunto pode ser também um exemplo da não-linearidade de outro fenômeno — a formação contínua do professor. Acredito, fortemente, que a formação do professor está intimamente ligada a leituras, a interação com seus pares, a troca de informações, a estímulos dos colegas, a políticas de qualificação e de carreira, entre outros fatores.

Em um encontro na Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em 1997, na UFMG, Hilário Bohn comentou comigo e com Vilson Leffa que ficara muito bem impressionado com o artigo de Larsen-Freeman

(1997) sobre as ciências da complexidade/caos e a aquisição de SL. Essa conversa serviu de gatilho para que eu lesse o texto e ficasse motivada a ler mais sobre o assunto. Mais tarde, ao integrar a equipe da Reitoria da UFMG, em 1998, costumava ouvir os físicos — o Reitor Sá Barreto e o Professor Alfredo Gontijo — referindo-se, constantemente, à teoria dos sistemas complexos. As conexões se iniciavam, e comecei a pensar que seria possível elaborar um modelo de aquisição de línguas, englobando SL e LE, a partir da Teoria da Complexidade.

Ao escrever este memorial, vasculhei minha biblioteca em busca de alguns textos e, de repente, descobri um livro, *Complexidade: a vida no limite do caos*, que me fora presenteado pela Professora Laura Miccoli¹², e que eu nunca lera. Mais uma conexão. Feita a leitura, conexões começaram a ser feitas, outros textos sobre o tema foram lidos, e novas idéias surgiram, somadas às interações com meus primeiros leitores. Se este texto vier a ser publicado, haverá contestações, algumas idéias serão rejeitadas, outras geradas, toda vez que eu, ou outra pessoa, o reler. Novos textos irão surgindo dentro de um processo que Peirce denomina de semiose, um processo gerador de signos, ou seja, o signo em ação. De acordo com a semiótica peirciana, um signo será

¹² É a seguinte a dedicatória escrita por Laura: “A ciência da complexidade a beira do caos surgiu para mim há pouco tempo. Suas possibilidades são pirantes...Achei que você saberia aproveitar dessa revolução que se apresenta tão complexamente. Tudo de bom e beijo. Laura ☺ 22 de out./1994”

sempre traduzido por outro signo, ou seja, um signo será sempre interpretado por outro signo, sendo esse último o interpretante do primeiro.

Alguém poderia argumentar que a criação deste texto foi uma mera questão de causa e efeito, mas a não-linearidade do comportamento humano poderia ter produzido resultados diferentes. Quantos textos foram citados ou apresentados por colegas e nunca lidos ou quantos textos foram lidos e não ocasionaram nenhuma mudança na minha vida profissional... Essa possibilidade de caminhos diferentes é magnificamente traduzida nos versos finais do poema de Robert Frost¹³, “The Road Not Taken”.

*Two roads diverged in a wood, and I—
I took the one less traveled by,
And that has made all the difference,*

Tenho constatado, por exemplo, que os cursos de especialização produzem efeitos diversos em seus alunos e nem todos optam pela estrada menos conhecida. No meu caso, como aluna, e no de muito outros alunos, o curso de especialização causou um efeito imediato, gerando mudança na prática pedagógica. Muitos professores, durante o curso, aparentemente se sentem estimulados pelas leituras e por novas idéias. Alguns se apropriam do jargão, passando a defender certos pressupostos que divergiam de sua prática

¹³ O poema de Frost tem sido recorrente em minha carreira. Primeiro na graduação, depois no mestrado, na leitura de Lakoff e Turner (1989:3) sobre metáforas e, recentemente, na leitura do Memorial da Professor Ana Lúcia Gazolla (1994).

em sala de aula até aquele momento¹⁴. No entanto, posteriormente, ao ter acesso à prática desses professores, percebi que, em alguns, apesar do discurso, nada mudou. (ver Paiva, 1997). Isto tudo nos faz repensar o que é aprender e como funciona esse sistema complexo.

Chris Langton, em depoimento a Lewin (1994: 24), explica o comportamento dos sistemas dinâmicos não-lineares da seguinte forma:

“Em um caso, você pode ter algumas coisas interagindo, produzindo um comportamento tremendamente divergente. É o que você chama de caos determinista. Noutro caso, as interações num sistema dinâmico fazem surgir uma ordem global, com todo um conjunto de propriedades fascinantes”.

Nunca podemos afirmar, com segurança, o que vai acontecer em um processo de aprendizagem, pois o que funciona para um aprendiz não é produtivo para outro. Há um conjunto imprevisível de comportamentos dinâmicos possíveis no contexto da aprendizagem, pois a criatividade é uma característica dos sistemas complexos. Norman, citado por Lewin (1994:71), denomina essa “criatividade inerente aos sistemas complexos” de “o limite do caos”.

2.4 Vygotsky e Krashen

¹⁴ Um exemplo dessa apropriação de idéias é a defesa da abordagem comunicativa. Apesar de muitos professores adotarem o discurso a favor dessa abordagem, nada muda na prática, conforme constatou uma de minhas ex-mestrandas (Neves, 1993).

O conceito de limite do caos é muito semelhante ao de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) de Vygotsky (1984), que, por sua vez, também se assemelha ao conceito de *input+1* de Krashen (1985).

Vygotsky, que percebeu a determinação histórica da consciência e do intelecto humanos, também acreditava em um processo de aprendizagem de línguas não-linear. Segundo ele,

“o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamentos de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra.” (1984:83).

A aprendizagem, para Vygotsky, acontece na zona de desenvolvimento proximal, que ele define como:

“a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.” (p.97).

Krashen (1985:2) advoga que aprendemos uma língua através da recepção de “*input* compreensível”. Segundo ele, “nos movemos de *i*, nosso nível atual, para *i+l*, nosso próximo nível ao longo da ordem natural, ao entender o *input* que contém *i+l*”. E continua:

“We are able to understand language containing unacquired grammar with the help of context, which includes extra-linguistic

information, our knowledge of the world, and previously acquired linguistic competence”¹⁵.

Pode-se verificar que ambos os autores se referem a um ponto de emergência de aprendizagem semelhante ao “limite do caos”, sensível a variações de partes do sistema: o aprendiz estimulado por *input*+1 (Krashen) ou o aprendiz em interação com falante mais competente.

Figueiredo (2001:63) chama a atenção sobre as divergências entre autores no que concerne à comparação entre os construtos de Vygotsky e Krashen. Diz ele:

“Alguns estudiosos dos processos de aprendizagem de L2, como, por exemplo, Richard-Amato (1988) e Schinke-Llano (1993) associam direta ou indiretamente a noção de ZDP com a noção de *i+1* de Krashen (1982, 1985),¹⁶ por entenderem que o que Krashen (1982, 1985) chama de *i* é o que Vygotsky (1998) chama de nível de desenvolvimento real da criança, e o *i+1* seria a zona de desenvolvimento proximal. Porém, Dunn e Lantolf (1998) e Thorne (2000) argumentam que as semelhanças entre os dois construtos são superficiais e as diferenças profundas, haja vista que, para Krashen (1985), a aquisição ocorre à medida que o indivíduo é exposto a *input* compreensível, ficando em segundo

¹⁵ “Nós somos capazes de compreender enunciados que contêm gramática ainda não adquirida com a ajuda do contexto, que inclui informações extralingüísticas, nosso conhecimento do mundo e competência Lingüística previamente adquirida”.(Minha tradução)

¹⁶ Segundo Krashen, para que a aquisição se processe, isto é, para que se passe de um estágio da língua para outro, é necessário que o *input* esteja um pouco além do estágio em que se encontra o indivíduo. Em outras palavras, se a competência atual na língua é *i*, o *input* deve conter informação Lingüística que esteja um nível além dessa competência (*i + 1*).

plano as questões de interação e de *output*.¹⁷ Já para Vygotsky (1998), a interação, o diálogo, é a chave para o desenvolvimento cognitivo.”

Para o nosso propósito, no entanto, o ponto relevante é apontar que ambos perceberam que existe um ponto de emergência de aprendizagem, ainda que a visão de Krashen esteja apoiada apenas na questão do *input* e a de Vygotsky na interação.

Proponho, então, que um modelo de aquisição de línguas deva ser pensado como um conjunto de conexões de um sistema dinâmico que se move em direção ao “limite do caos”, ponto de transição (Lewin, 1994:71), ou seja, uma zona de criatividade com potencial máximo para aprendizagem.

A dinâmica dessas conexões faz com que esse sistema funcione como um todo indivisível onde cada parte só é produtiva se estiver em constante interação com as outras e não como entidade independente. Como em uma geometria fractal, em um caleidoscópio, há possibilidades infinitas de combinações dessas partes que constituem os fractais do processo de aquisição. Pequenas alterações poderão provocar mudanças substanciais, como o efeito de um seixo que rola e desencadeia uma avalanche.

2.5 Atratores e capacidade de adaptação

As montagens fractais funcionam como “atratores caóticos”, ou seja, rotas percorridas pelo sistema dinâmico.

¹⁷ *Output* é compreendido como a produção lingüística, seja oral ou escrita, em oposição a *input*.

Muitos sistemas dinâmicos apresentam três tipos de atratores: ponto fixo, periódico e caótico (Lewin,1994: 65). Na aprendizagem de LE, o ponto fixo (ou equilíbrio) seria o conhecimento já adquirido, por onde passam todas as trajetórias de aprendizagem de língua, associando o novo conhecimento aos já adquiridos. A cognição seria um atrator periódico e os outros atratores caóticos, ou “atratores estranhos”¹⁸, seriam os diversos fatores que interferem na aprendizagem (interação, *input*, materiais, etc.). Esses atratores se alteram constantemente. Como diz Lewin (1994:93), “Eles mudam, as possibilidades dinâmicas mudam à medida que o meio ambiente muda”.

Se aceitarmos esse modelo, não estaremos rejeitando os anteriores, mas conectando-os, pois cada um deles tenta explicar uma fração do que ocorre no fenômeno complexo da aprendizagem.

Façamos uma analogia. A medicina evoluiu a ponto de formar médicos especializados em entender e investigar frações cada vez menores do corpo humano e, freqüentemente, cria-se uma junta médica para que um diagnóstico seja feito. Não me parece coincidência que a medicina esteja tentando, novamente, voltar-se para uma formação mais generalista, pois, no corpo humano, o coração não funciona sem o pulmão, nem este sem o coração. Para

¹⁸ “Para Robert Shaw, os atratores estranhos eram motores de informação. (...) Os atratores estranhos, combinação da ordem e da desordem, davam um aspecto desafiador à questão de medir a entropia de um sistema. Os atratores estranhos serviam como misturadores eficientes. Criavam a imprevisibilidade; Suscitavam a entropia. E ao ver de Shaw, criavam informações, onde não havia informação”. (Gleick, 1989:247-249)

caminhar, eu preciso ter coração e pulmão em um estado X de funcionamento; o caminhar aumenta a minha oxigenação e melhora meu metabolismo; meu coração também se beneficia com o meu caminhar. Todas as partes se inter-relacionam e é essa conectividade que mantém o organismo vivo.

Processo semelhante acontece na aprendizagem de línguas. A conexão dos subsistemas — processos bio-cognitivo-afetivos; motivação; contexto sócio-histórico; processos de afiliação¹⁹; processamento de *input*; criação de hábitos automáticos; interação — pode gerar períodos de estabilidade, entremeados por picos de mudanças. As turbulências causadas por alterações em um dos módulos desencadeiam efeitos nos outros elementos da cadeia. Como os sistemas complexos são adaptativos, após o caos, a ordem se restabelece, mas nunca igual à ordem anterior. Em outros momentos, entretanto, nada acontece, o que demonstra a imprevisibilidade dos sistemas complexos.

Como em uma narrativa (entendida de acordo com a definição de Todorov²⁰,1979:138), na aprendizagem também temos uma situação estável

¹⁹ Estou usando afiliação em substituição a aculturação, por entender que o último é revestido de uma carga de preconceito, além de não ser adequado ao contexto de aprendizagem de língua estrangeira.

²⁰ Uma narrativa ideal começa por uma situação estável que uma força qualquer vem perturbar. Disso resulta um estado de desequilíbrio; pela ação de uma força dirigida em sentido inverso, o equilíbrio é restabelecido; o segundo equilíbrio é semelhante ao primeiro, mas os dois nunca são idênticos. Existem, por conseguinte, dois tipos de episódios numa

que uma força qualquer vem perturbar. Disto resulta um estado de desequilíbrio; pela ação de uma força dirigida em sentido inverso, o equilíbrio é restabelecido; o segundo equilíbrio é semelhante ao primeiro, mas os dois nunca são idênticos.

As possibilidades do desequilíbrio dessa ordem estável, no contexto de aprendizagem, são inúmeras. Um dos exemplos mais simples seria a leitura de um texto em que aparece uma palavra desconhecida, gerando um desequilíbrio no processamento do sentido. Várias alternativas de forças no sentido inverso podem ocorrer — consulta a dicionário, inferência do significado pelo contexto, consulta a outra pessoa — para restabelecimento do equilíbrio, que, no entanto, não é mais igual ao primeiro, pois uma conexão foi feita e mais informação foi adicionada ao processo de aprendizagem.

Assim, vejo que a aquisição de línguas não deve nunca ser vista como um produto final, mas como um processo contínuo e interminável em que temos repetição de uma dinâmica recorrente, de um padrão dentro de outro padrão. Além do mais, devemos considerar que o objeto da aprendizagem de línguas, a própria língua, também não é estático, mas dinâmico, um sistema complexo em constante mutação.

narrativa: os que descrevem um estado (de equilíbrio ou de desequilíbrio) e os que descrevem a passagem de um estado a outro. O primeiro tipo será relativamente estático e, pode-se dizer, iterativo: o mesmo tipo de ações poderia ser repetido indefinidamente. O segundo, em compensação, será dinâmico e só se produz, em princípio, uma única vez.

Assim como uma rede só é uma rede devido às suas várias interconexões que vão se repetindo dentro de um mesmo padrão, a aprendizagem de línguas, a meu ver, funciona de forma fractal: operações cognitivas impulsionadas pelas interconexões entre as partes múltiplas de um sistema que vão se repetindo e construindo a rede de conhecimento/uso da língua em um *continuum*.

Segundo Gleick (1989: 103), a abordagem fractal “abarca toda a estrutura em termos das ramificações que a produzem, ramificações que se comportam de maneira coerente, das grandes a pequenas escalas”. Assim, como o redemoinho se forma pelo contínuo de formas auto-semelhantes em conexão, a aprendizagem de línguas seria o resultado de um contínuo de processos auto-semelhantes, como veremos mais à frente.

2.6 Peirce

O conceito de conectividade, por que não dizer de fractais, está também presente na Semiótica Peirciana, que utilizo em minha tese de doutorado (Paiva, 1991) para ler “a presença da língua inglesa enquanto signo na cultura brasileira”. O conceito de cadeia semiótica, ao contrário do conceito estático de signo de Saussure (soma de significado + significante), opta por um modelo operativo, por um sistema dinâmico que coloca o usuário como o terceiro elemento que impulsiona o sistema de construção de significados. Essa construção de significados, na teoria peirciana, tem, como

ponto de partida, três elementos fundamentais da consciência humana — primeiridade, secundidade e terceiridade. Essas categorias foram descritas por mim (Paiva, 1991: 52-55), da seguinte forma:

2.6.1.Primeiridade

“A primeira categoria, ou primeiridade, na concepção de Peirce (S.24:84)²¹, “*é aquilo que é sem referência a qualquer outra coisa dentro dele, ou fora dele, independentemente de toda força e de toda razão*”. Esta categoria refere-se ao signo como algo em si mesmo, aquilo que é tal como é, presente e imediato. Sua existência independe de qualquer outra coisa. Pode ser uma abstração, uma qualidade, uma idéia vaga, um sentimento isolado do ser pensante, desvinculado de qualquer relação. Assim concebido, o signo de primeiridade, por sua característica de independência da razão, não é passível de cognição, isto é, não é processado pelo pensamento.”

Voltando ao exemplo da palavra desconhecida no texto, esse primeiro contato com o estranho se encaixaria dentro da primeiridade, ou seja, um signo sem referente, sem qualquer processamento semiótico. Da mesma forma que, segundo a teoria do caos, uma pedrinha rolando pode ou não gerar uma avalanche, na semiótica peirciana um signo pode ou não gerar uma cadeia semiótica. Em um modelo cognitivo de aprendizagem, um *input* pode ou não

²¹ As citações retiradas da tradução de *The Collected Papers of Charles Peirce*, publicada sob o título de *Semiótica*, aparecerão como S. seguido de página e parágrafos correspondentes. As citações retiradas do original aparecerão como C.P., seguido do número do volume e parágrafo correspondentes. As traduções são de minha responsabilidade.

se transformar em *intake*²², ou uma interação pode ou não contribuir para o processo de aprendizagem.

2.6.2. Secundidade

A segunda categoria, ou secundidade, segundo Peirce,

“é o modo de ser daquilo que é tal como é, com respeito a um segundo, mas independente de qualquer terceiro” (C.P.8:328). Essa categoria é também chamada de *“obstância”*, *aquele elemento que, tomado em conexão com a originalidade, faz de uma coisa aquilo que uma outra a obriga a ser* (S.27:89)

Nesta categoria não ocorre a sensação, característica da primeiridade, mas a percepção como reação da experiência imediata” (p.54).

No exemplo da leitura, quando o leitor acessa o conteúdo semântico de uma palavra, aquele signo passa a ter valor referencial, pois se estabelece uma conexão diádica entre o signo e seu objeto.

2.6.3. Terceiridade

A categoria da terceiridade, também chamada por Peirce de *“transuação”*, *caracteriza-se pela “mediação, ou a modificação da primeiridade e da secundidade pela terceiridade, tomada a parte da secundidade e da primeiridade”* (S.27:89). Estabelece-se, assim, uma relação triádica através da mediação de uma terceira categoria (terceiridade) que vai interpretar a segunda (secundidade) enquanto atualização da primeira (primeiridade). A terceira categoria é, pois, um elemento mediador entre signo e seu objeto. Ao relacionar a primeiridade com a secundidade, a terceiridade constitui o modo de ser do signo, trazendo informação à mente, representando e sintetizando os conceitos. (p.54-55).

²² O conceito de *intake* refere-se ao *input* que é armazenado na memória de curto-prazo e que pode se incorporar à interlíngua. (Ellis,1997:140)

Voltando, novamente, ao exemplo da leitura de texto, quando o leitor constrói o significado de um texto, estabelece-se uma relação triádica, pois a mediação de uma terceira categoria atribui sentido a um texto (signo), interpretando as proposições semânticas (secundidade), que são atualizações da primeiridade. Assim, um terceiro envolve necessariamente um segundo, que envolve um primeiro.

No exemplo da leitura, o leitor interpreta e atribui significado a uma palavra (terceiridade) –, que, por sua vez, está em conexão com um objeto (secundidade), que é um existente, *aquilo que é sem referência a qualquer outra coisa*. (primeiridade).

Em uma analogia com o mito do Caos, poderíamos dizer que a primeiridade é o caos, a secundidade é a organização do caos, e a terceiridade o conhecimento da existência.

A aprendizagem de uma LE se insere, também, na esfera da terceiridade, pois é um processo que sofre mediações diversas, que ocorre em contextos diversificados e que não funciona de forma igual com todos os indivíduos. Como cada ser humano é diferente do outro, os processos semióticos, as conexões efetuadas, serão também diferentes.

A terceiridade é a categoria mais elaborada da consciência humana e é aí que se instala o simbólico. A representação do que é aprender língua está no campo do simbólico, ou seja, depende de decisões culturais, decisões essas

arbitrárias e convencionais. Se examinarmos a história do ensino de línguas, veremos que essas representações têm sofrido mutações e influenciado nos métodos e abordagens de ensino: saber uma língua é conhecer sua gramática (sintaxe) e saber traduzir (método de gramática e tradução); saber uma língua é ter um comando oral o mais próximo possível do falante nativo (método direto e áudio visual); saber uma língua é usar essa língua para se comunicar de forma compreensível (abordagem significativa); saber uma língua estrangeira é se permitir desarranjos que alteram a constituição da subjetividade (abordagem discursiva), conforme Neves 2002, citando Nelman (1992) e Coracini (1998).

Apresento, a seguir, uma representação gráfica do modelo fractal que proponho, um sistema complexo dinâmico, composto de subsistemas igualmente complexos e dinâmicos.

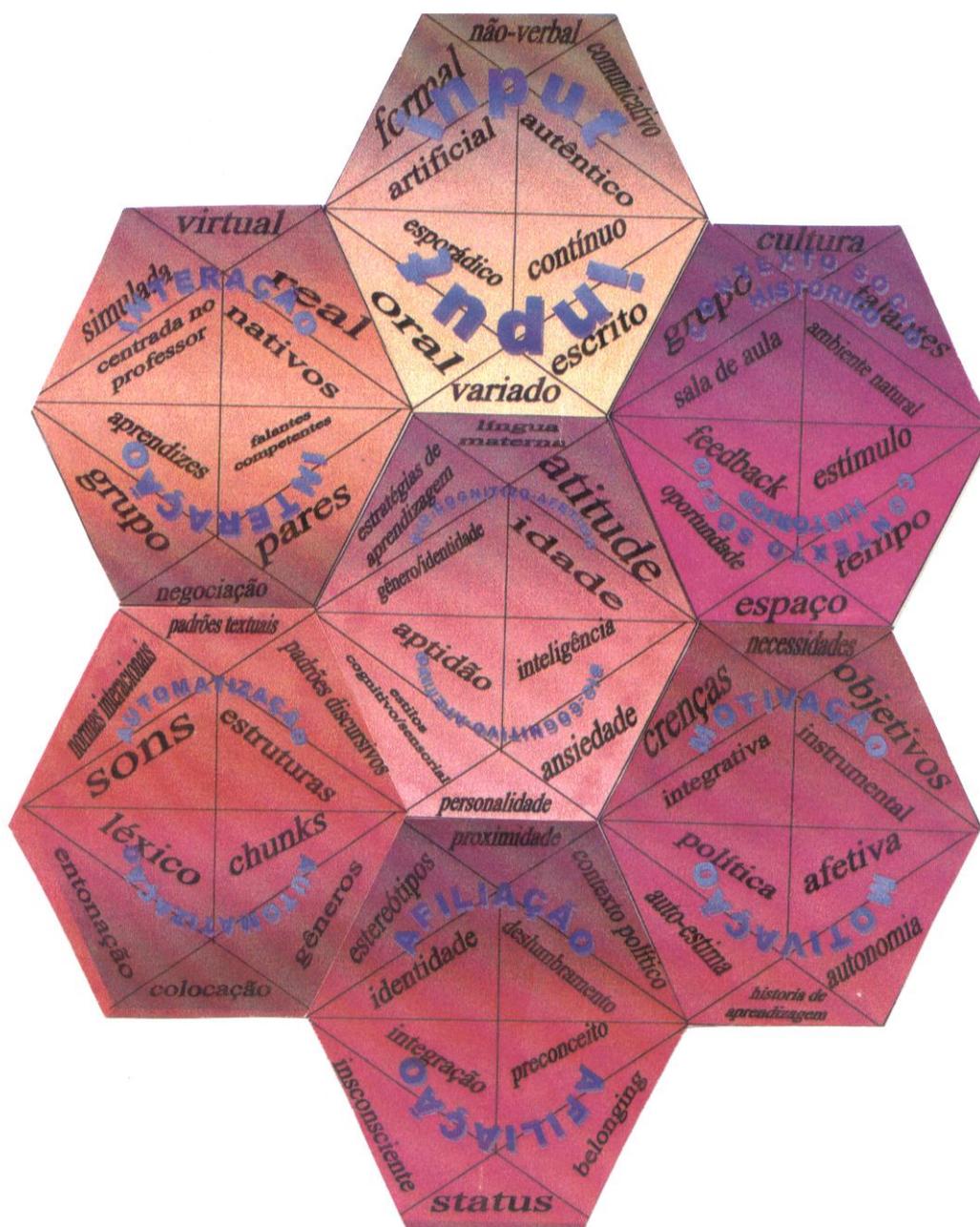
A ilustração é uma das possibilidades de combinação dos fractais. Como o sistema é dinâmico, outras combinações, imprevisíveis, certamente, ocorrerão. Neste exemplo gráfico, motivação está diretamente conectada a contexto e a afiliação. Ela poderá ser acionada por um elemento do contexto (ex. uma viagem) ou por algum fator de afiliação (ex. estereótipo positivo em relação à língua). Outras configurações seriam possíveis. Motivação poderia, por exemplo, estar conectada à interação (ex. interação mediada por computador), ou ainda, conectada a vários outros fatores simultaneamente.



Modelo fractal de aquisição de línguas

Figura 2

A próxima figura é uma tentativa de representar o sistema e seus subsistemas, cujas partes, fractais, também estão em interação, com uma possibilidade infinita de combinações.



Interação dos subsistemas
Figura 3

No exemplo ilustrado pela figura 3, “crenças” estão conectadas à ansiedade, mas um outro movimento poderia gerar uma outra formação, e as crenças poderiam estar conectadas à língua materna. O fato de muitos aprendizes acreditarem que aprender uma língua é conhecer sua sintaxe pode estar, diretamente relacionado ao fato de o ensino de língua materna, tradicionalmente, privilegiar esse aspecto.

Como podemos observar, nas representações gráficas do modelo, cada subsistema se subdivide em outras várias frações, representando variáveis que podem afetar todo o sistema de forma imprevisível, pois não são entidades estanques, mas elos de uma mesma rede de conexões. Cada fractal de um subsistema também se divide em outros fractais. O fator “estratégias de aprendizagem”, por exemplo, se subdividiria em vários tipos de estratégias, como as cognitivas e metacognitivas. Nas cognitivas, teríamos outras subdivisões, tais como memorização, tradução, inferência, etc., que também se subdividiriam. Nas metacognitivas, estariam inseridos o planejamento, a monitoração, e a avaliação da própria aprendizagem.

O que distinguirá a aquisição de SL e a aquisição de LE será o conjunto de variáveis do contexto. Dependendo das conexões entre os vários subsistemas, o sucesso no processo de aquisição poderá variar. Assim, poderemos ter situações de aprendizagem de LE muito bem-sucedida e

situações de aprendizagem de SL não tão bem-sucedidas dependendo do conjunto de conexões que são realizadas, ou que deixam de se realizar.

2.7 Os métodos de ensino

Os métodos de ensino têm variado de acordo com o conceito de língua predominante e, conseqüentemente, o conceito de aprender línguas também tem sofrido mutações. No entanto, os aprendizes continuaram a aprender e a usar essa SL, ou LE, apesar da metodologia a que foram submetidos. As mudanças metodológicas não foram os únicos fatores responsáveis por estimular o funcionamento do processo de aprendizagem: houve outros fatores e, entre eles, o interpretante *dinâmico*, ou seja, o efeito real do signo sobre seu intérprete.

O aprendiz também é parte importante do processo, pois, como diz Peirce (S.269:28), “quando pensamos, nós mesmos, tal como somos naquele momento, surgimos como um signo”. Isto implica ver o aprendiz como agente de sua própria aprendizagem e não como um objeto que se plasma de acordo com as imposições dos métodos e do professor.

Por ignorar o papel do aprendiz, os vários métodos de ensino e modelos de aquisição geraram propostas e explicações lineares sem levar em conta que o ser humano é sempre o signo mediador de sua aprendizagem e

que efeitos diferentes poderão surgir em reação ao mesmo conjunto de variáveis. Não podemos ignorar, também, “que o organismo apresenta tendências para determinadas formas de organização antes de aprender algo considerado novo para ele. Essas tendências correspondem à dinâmica intrínseca do sistema”. (Pellegrini, 2000:33)

Parafraseando Pellegrini, ao descrever a aprendizagem de habilidades motoras, eu diria que, na aprendizagem de línguas, novos padrões comunicativos (compreendidos como padrões sintáticos, textuais, interacionais, e discursivos) emergem e se estabelecem com a prática (através da exposição ao idioma e de seu uso), modificando o estado do sistema. Esse novo padrão comunicativo, que foi adquirido, com a prática se incorpora ao atrator e o *layout* dos atratores se altera, pois novos padrões vão se somando ao longo do ciclo.

2.8 Conclusão

Ao longo de minha carreira, tenho encontrado várias evidências de que a aprendizagem é um sistema complexo. Um desses exemplos é a capacidade de adaptação, uma das características dos sistemas dinâmicos.

Nos dados de minha pesquisa sobre estratégias de aprendizagem (Paiva, 1994), verifiquei que meus informantes tentavam se adaptar ao contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras, procurando aumentar as oportunidades de uso do inglês. Alguns relataram que conversavam consigo mesmo em

frente ao espelho; outros tentavam nomear em inglês tudo o que viam ao longo do seu percurso de ônibus para o trabalho; assistiam a muitos filmes; ouviam canções; correspondiam-se com estrangeiros; e, principalmente, liam muito.

Outro exemplo de adaptação é a utilização da competência estratégica²³ (Canale e Swain, 1980), ou estratégias de compensação (Oxford,1989), que auxilia o aprendiz a superar limitações no seu conhecimento. Ou seja, para superar falhas de seu conhecimento do idioma, o aprendiz lança mão desse tipo de estratégia e, assim, restaura o equilíbrio na interação com o texto ou com outro falante.

Saber uma língua não é apenas uma questão relacionada ao acúmulo de informações sobre as estruturas lingüísticas e vocabulário, mas também a capacidade de criar novos enunciados a partir das conexões e do gerenciamento de interações orais e escritas.

Como afirma Packard, citado por Gleick (1989:251), “no desenvolvimento da mente de uma pessoa, desde a infância, as informações não são, evidentemente, apenas acumuladas, mas também geradas — criadas a partir de ligações que não estavam ali antes”. Essa criatividade, já detectada por Chomsky (1957), parece explicar a capacidade que leva os aprendizes a produzir enunciados que nunca ouviram antes.

Acredito que a teoria dos sistemas complexos possa explicar fenômenos, tais como:

- Um aprendiz permanece em equilíbrio, durante um certo tempo, e, de repente, acontece uma rápida mudança. Ou seja, na aprendizagem temos períodos de estabilidade seguidos por “explosões” e mudança;
- Estratégias de ensino e aprendizagem não causam efeitos semelhantes em todos os aprendizes;
- As conexões são necessárias para que o sistema funcione, sejam elas cognitivas ou sociais.
- O seqüenciamento de dificuldades lingüísticas em um programa de ensino de LE não é fator determinante para sua aquisição, pois uma das características de um sistema complexo é a auto-organização, ou seja, dentro da desordem há uma ordem.
- Estímulos pequenos podem levar a conseqüências imprevisíveis, dramaticamente negativas ou positivas. Assim, em contextos formais, o professor pode não só ativar mecanismos de aprendizagem, através de pequenas atitudes, como criar barreiras intransponíveis.

Pensar a aquisição/aprendizagem de línguas sob o prisma dos sistemas complexos leva-me a concluir que o professor deveria permitir que a

²³ Estratégias verbais ou não-verbais usadas para compensar falhas na comunicação, resultantes de variações na performance ou competência insuficiente (Canale e Swain, 1980:30).

criatividade de seus alunos afluísse como no ditado chinês, “deixe que uma centena de flores floresça”, em vez de impor a sua própria forma de aprender, ou suas crenças sobre a aquisição de uma língua.

É também papel do professor encorajar o contato constante do aprendiz com as mais diversas formas de *input* e as interações entre os diversos falantes (aprendizes, falantes competentes e nativos). A aprendizagem de uma língua, um processo também social, depende dessas conexões entre falantes.

Nos contextos de aprendizagem formal, a função do professor seria promover oportunidades de uso da língua e dar liberdade para que o aprendiz utilize as estratégias que melhor funcionem para ele, para, assim, aprender de acordo com seu estilo de aprendizagem.

Dessa forma, estaríamos “perturbando” uma zona estável e provocando o caos que resulta na zona de criatividade (“limite do caos” ou ZDP), onde pequenas mudanças podem ocorrer. Com a prática, o sistema como um todo vai se alterando e o aprendiz vai construindo seu conhecimento.

3 NO COMEÇO ERA O CAOS: minha colcha de retalhos

Who dares to teach must never cease to learn.
John Cotton Dana (1856 – 1929)

3.1 As primeiras aulas

Instituto de Educação, Belo Horizonte, março de 1963. Dona Zilá, minha primeira professora de inglês inicia sua (ou será que era nossa?) primeira aula de inglês. Aponta para o teto e diz “*ceiling ceiling, repeat*”, em seguida aponta para o chão e diz, “*floor, floor, repeat, floor*”.

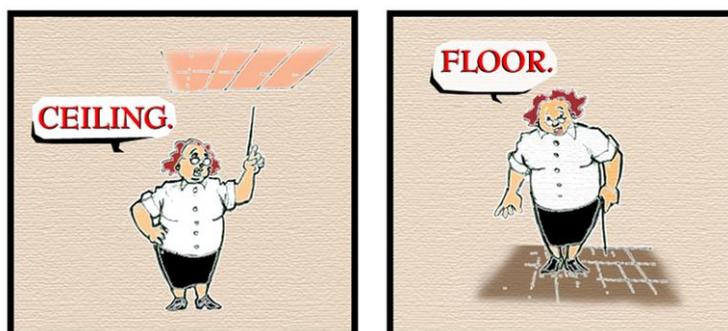


Figura 4. Professora e o Método Direto

Volto para a casa intrigada. Repito mentalmente, *ceiling, floor*, e não sei o que me espera naquela aula nem, tampouco, o que a professora espera de mim. Aquela língua não produzia sentido, era apenas uma possibilidade de significação, uma primeiridade.

Depois de adquirido o livro didático, *Essential English*²⁴ de Eckersley (1960), novas sessões de repetição e, na minha mente, vou fazendo malabarismos de adivinhação para entender o significado das frases ou traduções carregadas de complexo de culpa, pois a ordem era pensar na língua estrangeira.

As mesmas palavras e, depois, frases eram repetidas *ad nauseum* com algumas pausas para as queixas da professora: sua saúde, seu cansaço, sua filha...

Essential English era o livro mais importante da época e as alunas do Instituto de Educação se sentiam orgulhosas de estudar no mesmo livro adotado na Cultura Inglesa de Belo Horizonte. Dona Zilá repetia, repetia, e nós imitávamos o que ela mandava. Assim aprendíamos os numerais, os demonstrativos, *this* e *that*, e algumas palavras de campos semânticos diferentes: *Number 2 is a woman, Number 7 is a mountain, Number 1 is not a ship, it is a cigarette.*

²⁴ Segundo Howatt (1984:216), o livro de Eckersley foi um dos livros didáticos de maior sucesso durante 30 anos. A primeira edição é de 1938 e só foi superado pelo livro de Alexander, *First Things First*, em 1967.

LESSON 1 (First Lesson)

Number 1 (one)



Number 1 is a man.
This is a man.



Number 2 (two)



Number 2 is a woman.
This is a woman.



Number 3 (three)



This is a boy.

Question: What is this?

Answer: This is a boy.

WHAT

Number 4 (four)



This is a girl.

Question: What is this?

Answer: This is a girl.

WHAT'S THIS?

Fragmento da Primeira Lição do livro *Essential English*
 Figura 5

Tenho a impressão de que Rubem Braga deve ter aprendido inglês no mesmo livro e ali se inspirado para escrever a célebre crônica “Aula de Inglês”. Na crônica, diálogos impossíveis ocorrem. A professora mostra ao aluno objetos como um cinzeiro e pergunta se é um elefante, um livro, um lenço... O autor finalizar a crônica da seguinte forma:

“Retirei-me imensamente satisfeito daquela primeira aula; andei na rua com passo firme e ao ver, na vitrine de uma loja, alguns belos cachimbos ingleses, tive mesmo a tentação de comprar um. Certamente teria entabulado uma longa conversação com o embaixador britânico, se o encontrasse naquele momento. Eu tiraria o cachimbo da boca e lhe diria:

— It’s not an ash tray!

E ele na certa ficaria muito satisfeito por ver que eu sabia falar inglês, pois deve ser sempre agradável a um embaixador ver que sua língua natal começa a ser versada pelas pessoas de boa-fé do país junto a cujo governo é acreditado.”

E assim ia eu, repetindo que cavalo não é cigarro,

Number 12 (twelve)



Question: Is this a cigarette?

Answer: No, it is not a cigarette;
it is a horse.

que cigarro não é navio

Number 11 (eleven)



Question: Is this a ship?

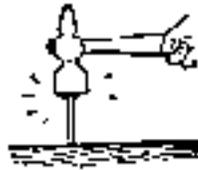
NO

Answer: No, it is not a ship;



it is a cigarette.

e nem martelo ou prego.



Is this a cigarette?
No, it is not.
It is - *the hammer you see!*

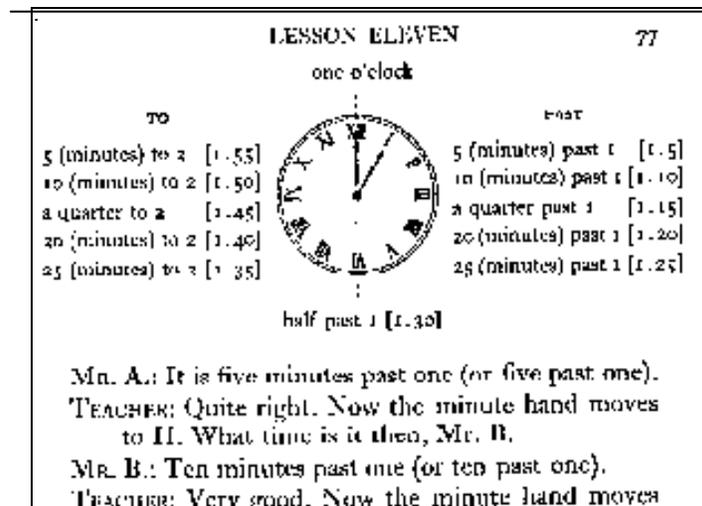
Fragments da Primeira Lição do livro *Essential English*

Figura 6

A professora pedia para estudarmos as lições, mas eu não sabia como estudar aquela língua cada vez mais estrangeira. Nem parecia a mesma língua de Bill Haley e seus Cometas ou de Elvis Presley, cujas canções eram tão familiares ao meu ouvido. Em vez de

*One, two, three o' clock, four o' clock, rock
Five, six, seven o' clock, eight o' clock, rock
Nine, ten, eleven o' clock, twelve o' clock, rock
We're gonna rock around the clock tonight
Put your glad rags on and join me, hon'
We'll have some fun when the clock strikes one*

eu aprendia



Fragmentos da Lição 11 do livro *Essential English*
Figura 7

Aqueles textos de outro planeta não desencadeavam a semiose necessária para a aquisição daquela língua, não se conectavam com as minhas crenças, meus desejos, meu mundo. Encantada com o primeiro namorado, eu estava mais para “*Love me tender, love me sweet, never let me go*” do que para “*the minute hand moves*”. Não me interessava se o ponteiro dos minutos do relógio movia, me interessava “aprender a significar nessa nova língua e isso implica(ria) entrar em relações com os outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadora para ações subseqüentes.” (Almeida Filho,1993:13).

Minha ansiedade aumentava a cada dia, apesar do intenso desejo de aprender inglês. Comparava aquelas aulas com as de francês dos dois anos anteriores. As aulas de francês tinham sido bem mais interessantes. Havia textos e a língua era usada de forma mais significativa. Lembro-me de ter produzido um

calendário que me ajudou a aprender os nomes dos meses e dos dias da semana. Cada mês havia sido ilustrado com fotografias de lugares bonitos da França. Havia também um caderno de vocabulário, ilustrado com recortes da revista *O Cruzeiro* e a professora nos incentivara a ter correspondentes em francês.

Minha motivação era alta, meu desejo de aprender inglês era enorme, mas o *input* recebido não era relevante, apesar de se encaixar dentro da equação *input+1*. Não havia interação; raramente me era dada a voz para repetir algo em inglês (quanto mais para produzir algo significativo); era proibido fazer qualquer relação com a minha língua materna, que ficara exilada em minha mente, pois não podia ser usada para mediar a estrangeira.

3.2 O caos

Na primeira avaliação, o fracasso. Era a primeira vez em minha vida escolar que eu não obtinha média. Outras colegas também fracassaram e um grupo se organizou para tomar aulas particulares. Assim conheci Mrs. Joyce que nos dizia que “minha marido é brasileiro”, mas que quase morrera de rir quando me pediu para ler uma frase em que aparecia a palavra *rabbit* e eu pronunciei [ha'bit] em vez de [ˈræbit].

3.3 A auto-organização da aprendizagem

Mrs. Joyce nos pedia para ler frases em inglês para depois traduzi-las para o português ou nos dava frases em português para traduzirmos para o inglês. Na

aula particular, o método era gramática e tradução e, no Instituto de Educação, o Método Direto.

Segundo o Método Direto, a língua materna não deveria ser usada na sala de aula, o professor deveria demonstrar os significados sem recorrer à tradução, pois era desejável que os aprendizes fizessem uma associação direta entre a língua alvo e o seu significado, ou seja, esperava-se que o aluno aprendesse a pensar em inglês (Larsen-Freeman, 1986:22-23).

Contrariamente àqueles pressupostos teóricos, eram as aulas de gramática e tradução que me ajudaram a aprender algumas estruturas e um bom número de palavras. Eu não compreendia o porquê da professora se esforçar tanto para demonstrar o significado de algumas palavras sem usar o português, pois a primeira coisa que fazíamos era traduzir mentalmente o significado e muitas vezes verbalizá-lo para desespero da professora.

Meu processo de aprendizagem se auto-organizava. As associações com o português não perturbaram o processo de aprendizagem, ou melhor, perturbaram sim, mudaram a ordem até então estabelecida e iniciaram a construção de um novo conhecimento, a língua inglesa. Na avaliação seguinte, recuperei a média perdida e não tive mais problemas.

Aprender uma língua estrangeira, na minha opinião é estabelecer um diálogo constante com a outra, ou outras línguas, que conhecemos. Vygotsky (1987:94) argumenta:

“A criança pode transferir para a nova língua o sistema de significados que já possui na sua própria. O oposto também é verdadeiro — uma língua estrangeira facilita o domínio das formas mais elevadas da língua materna. A criança aprende a ver a sua língua como um sistema específico entre muitos, a conceber os seus fenômenos à luz de categorias mais gerais, e isso leva à consciência das suas operações lingüísticas. Goethe tinha razão ao dizer que “aquele que não conhece nenhuma língua estrangeira não conhece verdadeiramente a sua própria”.”

A afirmação de Vygotsky se encaixa na minha história de aprendiz. Não só me valia do português, como o inglês me ajudava a refletir sobre minha própria língua. Um exemplo foi os tempos verbais. Acostumada, no estudo de português, a conjugar verbos sem me preocupar com seu uso, passei a fazer analogia com as regras de uso dos tempos em inglês e a traçar comparações. Da mesma forma, passei a prestar mais atenção à coesão textual no português, após aprofundar meus estudos em inglês.

Meu bom desempenho nas aulas de inglês levou meu pai a fazer o sacrifício²⁵ de me matricular na Cultura Inglesa. Minha auto-estima se elevava, pois um teste de nivelamento me permitira entrar direto para o terceiro período do curso básico. Eu estava no último ano do curso ginasial e meu sonho era ser médica.

²⁵ Meu pai era alfaiate e sua profissão estava em franca decadência com o advento das lojas de roupas prontas que eram vendidas à prestação.

Resolvi fazer os testes vocacionais para tentar convencer meu pai de que eu precisava fazer o curso científico²⁶ para ter condições de passar no vestibular. Os testes indicaram vocação para o magistério. Frustrada, escondi o resultado e insisti com meu pai que não queria fazer o curso de magistério, mas não fui bem-sucedida. Fui obrigada a fazer o Curso Normal²⁷.

3.4 Uma nova ordem se instala

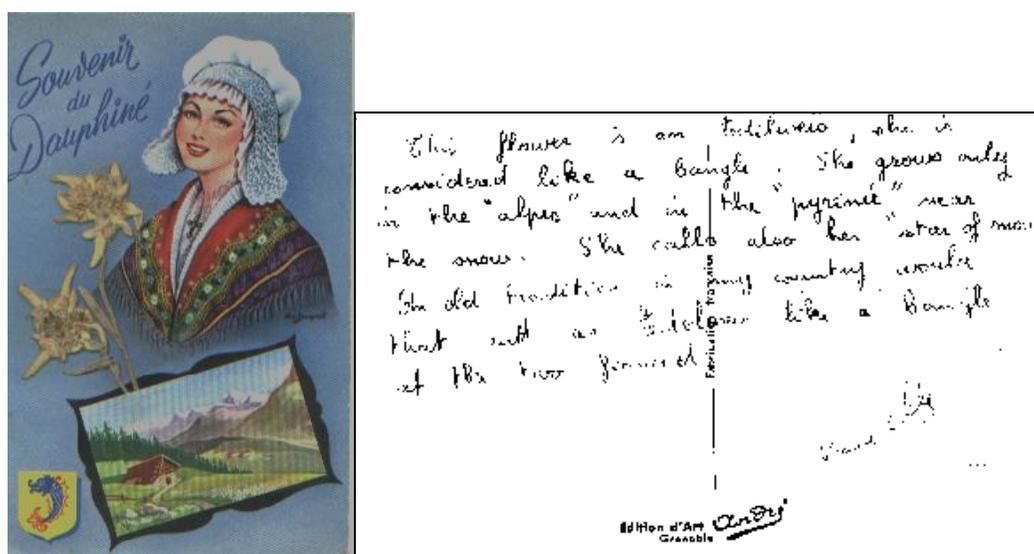
A língua inglesa foi, aos poucos, ficando menos estrangeira. No curso Normal, a Professora Mônica Piancastelli utilizava textos muito interessantes e que ampliavam meu vocabulário. Lembro-me de ter ficado fascinada com uma versão da história de Chapeuzinho Vermelho.

A língua inglesa começava a fazer sentido para mim e passava a fazer parte de minha vida fora da sala de aula. Auxiliava colegas e parentes em suas dificuldades com a língua e, quanto mais os ajudava, mais eu aprendia. Consegui, em 1967, meu primeiro emprego como professora de inglês no Curso Complementar Arduíno Bolívar e em seguida na Cultura Inglesa. Era mais uma oportunidade de aprendizagem, pois ensinar para mim sempre foi sinônimo de

²⁶ As opções da época no curso que hoje é denominado de médio eram: normal, clássico e científico.

²⁷ Por imposição de meu pai fiz o curso normal. Sem condições para pagar uma escola particular eram duas as opções: o Instituto de Educação ou o Colégio Estadual. Essas duas opções se reduziam a uma, pois meu pai não admitia que “menina mulher estudasse junto com menino homem”. Resistia à idéia de ser professora primária por ter dificuldade em lidar com crianças. Minha opção na época era o curso científico para prestar o vestibular de medicina. Fiz

aprender. Havia também meus correspondentes no exterior, mas a troca de cartas era muito esporádica, pois o correio não tão ágil quanto hoje. Uma delas era francesa e guardo, até hoje, um de seus cartões. Hoje, ao rever esse cartão, observei uma série de problemas lingüísticos que, naquela época, não me causavam nenhum estranhamento, pois o foco daquela atividade não simulada era o sentido e não a forma.



Cartão postal, enviado da França, por aprendiz de inglês
Figura 8

Terminado o Curso Normal, em 1967, meu pai quis pagar um curso pré-vestibular para que eu prestasse o vestibular para Medicina, mas eu achava que não seria bem sucedida. Só me restava uma saída — o curso de Letras, pois com meu conhecimento de língua inglesa, eu teria mais garantia de sucesso. Eu me casei em dezembro de 1967 e, em janeiro de 1968, comecei a estudar para o

todo o curso Normal insatisfeita, mas acabei optando pelo curso de Letras, por não ter

vestibular, mas o medo da prova de Latim me impediu de me inscrever na UFMG. Optei pela Faculdade de Filosofia Santa Maria da Universidade Católica de Minas Gerais (UCMG), atual PUCMG, pois eles estavam iniciando um curso noturno e eu queria trabalhar. Aprovada nos primeiros lugares, fui aluna da primeira turma do Curso de Letras noturno que funcionava na Praça da Liberdade, em Belo Horizonte. Paralelamente, eu lecionava no Curso Complementar Pedro Américo.

3.5 O curso superior

Influenciada por alguns colegas do Curso de Letras, que eram também alunos da Faculdade de Direito da UFMG, prestei novo vestibular, ao final do ano, e, em 1969, iniciei o curso de Direito, na UFMG, no turno da manhã. Achava o curso pouco atraente e todas as aulas eram no formato de conferências. A participação dos alunos ficava restrita a perguntas para solucionar dúvidas. O inglês não me servia para nada naquele curso.

O ano era 1968, eu me engajara no movimento de resistência à ditadura e não conseguia entender como a Faculdade de Direito permanecia alheia ao que acontecia no país. Logo tive um *insight* “direito e justiça não são sinônimos”. Tive colega torturada por outro colega, e o AI5 limitava o instrumento do *habeas corpus*. Surgira um novo crime – o crime contra a segurança nacional. Não se

conhecimento suficiente que me permitisse prestar o vestibular para medicina.

questionavam as leis ou quem as produzia. A alienação dos professores e da maioria dos meus colegas me desestimulava.

O curso de Letras era instigante e eu me sentia no meu *habitat*, tanto nas aulas de inglês como nas de português. Tive excelentes professores de língua inglesa, de literatura inglesa e norte-americana. Os cursos de literatura eram verdadeiras catarses diante de tanta repressão, principalmente as de literatura inglesa. Li vários romances, e produzi muitos textos nas aulas de literatura, muito mais do que nas aulas de língua.

Um curso só de poemas de Shakespeare foi dado aos sábados à tarde pelo saudoso Paula Lima e versos ficaram gravados... “*Shall I compare thee to a summer day?*”/ Muito mais importante que a estética, eram as conexões que acionavam todo um sistema de crenças e valores e me transformavam em alguém menos preconceituosa e mais tolerante.

Nas aulas de língua o foco era a gramática e muito vocabulário. Além das atividades solicitadas pelos professores, eu procurava sempre estudar sozinha. Um dos livros adotados no curso de Letras, o livro de exercícios, era *Living English Structure*, de Allen. Eu fazia e refazia as listas de exercício do livro, mesmo quando não solicitada pelo professor. A gramática adotada no curso era a de Eckersley, o mesmo autor de meu primeiro livro. Comprei outras gramáticas e outros livros de exercício. Constantemente, relia as gramáticas e fazia e refazia listas de exercícios. Sempre que tinha oportunidade me aproximava de

estrangeiros para praticar o idioma. Às vezes lia páginas e mais páginas de dicionários, estratégia que nunca se comprovou eficiente, pois como afirma Vygotsky (1987:125), “o significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala”.

Algumas disciplinas não me atraíam, entre elas a fonética e a fonologia. Como dizia Vygotsky (1987) na década de 20, “essa separação entre o som e o significado é responsável, em grande parte, pela esterilidade da fonética e da semântica clássicas”. Na realidade, o que mais me atraía eram as aulas de literatura, pois elas sim me faziam pensar e o tipo de pensamento que emergia durante a leitura dos poemas, romances e contos e de nossos encontros na sala de aula não estava “dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa” (Vygotsky, 1987:6).

3.6 Contexto não formal de aprendizagem

Para estudar Direito pela manhã, tive que abrir mão das aulas no Curso Complementar Pedro Américo. Consegui um emprego à tarde, como balconista do Centro de Artesanato Mineiro, no Palácio das Artes, que acabara de ser parcialmente inaugurado. Eu cursava o segundo ano de Letras pela manhã, o primeiro de Direito à noite, e trabalhava de 12 às 18. Duas vezes por semana, de

18 às 19, eu estudava inglês e alemão, em dias alternados. O curso de alemão era gratuito, um convênio do Göthe Institute com a UCMG.

Trabalhar no Palácio das Artes foi muito importante no meu processo de aquisição da língua inglesa. Pude, pela primeira vez, praticar a língua em situação real, com os turistas estrangeiros que visitavam o Centro. Adquiriti uma certa fluência e sou grata à prepotência de um americano que ao ser informado que “*The shop is shut*” me corrigiu, impacientemente, dizendo “*closed*”. Eu repeti: “*Sorry, it is closed²⁸*”. Acontecia ali a negociação de sentidos essencial para a aquisição de um idioma. Nunca mais troquei *closed* por *shut*.

Hoje, revendo minha história de aprendiz, percebo que apesar de ter adquirido bastante fluência no ambiente de trabalho, continuava acreditando que saber uma língua era dominar sua sintaxe e saber muito vocabulário passivo. Na Faculdade, essa crença se reforçava com a teoria de Saussure nas aulas de lingüística . A língua era uma questão de dois eixos: o sintagmático e o paradigmático.

3.7 O processo de aprendizagem é sensível a *feedback*

Naquela época, os exames da Universidade de Cambridge exigiam muito conhecimento de vocabulário passivo²⁹ e eu passava horas tentando memorizar, por exemplo, todas as partes de um carro, muitas das quais não sei nomear até hoje, na minha própria língua.

Na Faculdade, havia professores com formação britânica e outros com formação americana. Um dos professores do Curso de Letras se assustava quando eu pronunciava “can’t” /kant/ ou “everybody” /evrIbodI/. Na Cultura Inglesa, onde eu continuava estudando, quando eu dizia “can’t” /kænt/, o Professor Derek dizia, “can /kænt/ é lá na praça Afonso Arinos³⁰”.

Pressionada por *feedback* conflitante, resolvi optar pela variante americana, pois achava que a possibilidade de interação com falantes americanos seria mais provável, no meu contexto, em função das relações política e econômica do Brasil com os Estados Unidos. Aos poucos fui abandonando hábitos já formados e comecei a monitorar minha pronúncia para me aproximar da pronúncia

²⁸ Anos mais tarde, já professora na UFMG, fiz minha primeira viagem aos Estados Unidos, e ao ver as placas de CLOSED nas lojas lembrava desse episódio que, apesar de desagradável, contribuíra para a minha aprendizagem.

²⁹ Estou usando o termo vocabulário passivo para designar as palavras que são compreendidas, mas não são produzidas.

³⁰ Local onde funcionava o Instituto Cultural Brasil Estados Unidos, mantido por órgãos americanos.

americana, da ortografia e de certas opções lexicais. Acabei falando uma mistura dos dois, ou seja, falando uma interlíngua que possuía traços das duas variantes.

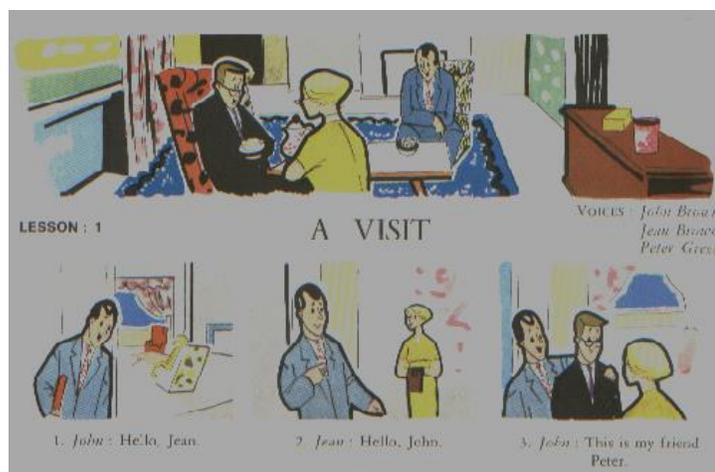
Meu processo de aprendizagem continuava em contextos de sala de aula – como aluna e como professora. No segundo semestre de 1970, ainda estudante, voltei a lecionar a língua inglesa e minha aquisição foi se consolidando, com muita repetição, muita consulta a dicionários e a gramáticas.

Sentia-me inferior aos colegas que haviam morado no exterior, pois ser competente na língua estrangeira, naquela época, significava falar a língua, o mais próximo possível, do falante nativo.

3.8 Ensinando para aprender

Concluído o curso de Letras, em 1971, continuei a aprender a língua. Dava inúmeras aulas por dia, ouvia as mesmas fitas e repetia as mesmas estruturas inúmeras vezes. Durante minha experiência no ensino básico e também no ensino superior, trabalhei com os livros didáticos mais famosos da época: *British-English by the audio-visual method*, *English 900*, *English 9001*, *First Things First*, *Question and Answer*, *For and Against*, *Beyond the Words*, *New Horizons*, *Situational English*, *First Strategies*, *Strategies*, *Acces to English*, e livros de brasileiros: João Fonseca, Solange Ribeiro, Vicente Andrade, Mary Tavares, além de meu próprio livro em parceria com Júlio Pinto, *Let's Go*, da editora do Brasil. Cheguei a utilizar 4 livros diferentes ao mesmo tempo e todos tiveram sua pequena parcela de contribuição para o enriquecimento de minha aprendizagem.

No Izabela Hendrix, usei o livro *British-English by the audio-visual method*, da editora francesa Didier.



Fragmento da Primeira Lição do livro *British-English by the audio-visual*
Figura 9

Foi com esse material que comecei a ter contato com falantes nativos, pois, pela primeira vez, havia uma fita gravada que eu repetia várias vezes para “educar o ouvido dos alunos”. A maior beneficiada, na realidade era eu, pois podia ter acesso ao texto escrito no manual do professor, enquanto os pobres dos alunos deveriam ficar, segundo o livro, 8 a 10 semanas sem ler os textos. O método era tão diferente de tudo que até então havia sido feito que, na primeira página do livro, havia uma explicação para os pais:

- “Your child will, for a period of 8 to 10 weeks work without a book, without an exercise book and he will not be assigned tasks. Don’t worry, this is deliberate.
- “In audiovisual teaching, writing and speaking should not occur at the same time. Reading and writing will be introduced when the basic phonetic structures of the language have been thoroughly acquired.
- A word by word analysis is replaced at the beginning by constant practice of the basic structures of the language.

- Such a slow learning procedure does not include translation or by explaining the grammatical constructions. His teacher is the best judge.
- We advise you if you want to help him, to use the series of records which are exact copies of what he has heard in class-room but please ask his teacher first”.

Eu não tinha consciência de variações de pronúncia dentro de uma mesma variante. Corrigia a pronúncia de meus alunos ao menor desvio dos modelos que eu julgava conhecer. Um dia recebi, no Instituto Izabela Hendrix, uma aluna americana e a nova aluna, ao ler um texto, pronunciou “often” não como / f n/, mas como / ft n/. Eu não me atreveria a corrigir uma nativa. Após a aula, recorri ao dicionário e a pronúncia, realmente, existia. Naquele momento, aprendi que havia variações lingüísticas dentro de uma mesma variante, e que eu, aprendiz/professora de uma língua, ainda bastante estrangeira, não saberia, em muitos momentos, distinguir um erro de uma variante.

3.9 Teoria e crenças

Minha experiência como aprendiz de inglês endossa a afirmação de Prabhu (1990: 171):

“The more indirect the relationship is between teaching and learning, the more difficult it is to attribute any specific piece of learning to any specific piece of teaching. It is, ultimately, difficult to tell what learning has taken place as intended by the teaching, and what has taken place independent of it (or, indeed, what in spite of it).”³¹

³¹ “Quanto mais indireta é a relação entre o ensino e a aprendizagem, mais difícil se torna correlacionar o que foi aprendido ao que foi ensinado. Em última análise, é difícil dizer que aprendizagem resultou efetivamente daquilo que se pretendeu ensinar e o que aconteceu

Aprendi muito nas aulas, mas aprendi mais, acredito, lendo, ouvindo, preparando as aulas e interagindo com meus colegas e com meus alunos. Comprovando a afirmação de Prabhu, não sei dizer que quantidade de aprendizagem foi resultado do ensino e que quantidade de aprendizagem foi produzida por outras conexões dos subsistemas que compõem a aprendizagem.

Tenho lembranças de fragmentos do processo. Sei os momentos exatos em que aprendi determinadas palavras e estruturas e até dos raciocínios desencadeados. Esses exemplos não aconteceram em aulas de língua inglesa, mas ouvindo o colega, ou o professor, em aulas de literatura; em interações com nativos; e em leituras.

Lembro-me com detalhes dos momentos diferentes em que aprendi que não se diz “The shop is shut” com um americano no Palácio das Artes; a forma de agradecimento “I appreciate” com um senhor nos Estados Unidos; as palavras “unfair” e “undo” ditas por diferentes colegas em aulas de literatura. Sei também qual foi o momento em que incorporei o modal “might” ao meu discurso, após ler um artigo que dizia que falantes de inglês, como língua estrangeira, usam pouco ou não usam esse modal. No entanto, tenho consciência de que dificilmente uso o modal “ought to”. Um último exemplo foi o espanto

independentemente disto (ou, de fato, a despeito disto)”. (Tradução livre de Maralice de Souza Neves)

ao ouvir a Professora Ana Lúcia Gazolla utilizar a estrutura “...for me to do” seguida do *insight* que “mim faz em inglês”, mas não faz em português.

Minhas crenças, de que podemos aprender com qualquer método, e que se aprende apesar do método, foram se cristalizando ao longo de minha carreira. Essas crenças levaram-me a investigar as estratégias individuais de aprendizagem, logo após meu doutoramento.

Constatei que as pessoas utilizam algumas estratégias semelhantes e outras nem tanto e isso reforça o modelo que proponho, pois explicaria essas diferenças como decorrentes das infinitas possibilidades de articulação entre os subsistemas.

3.10 Conclusão

O papel do método perde um pouco o seu lugar no palco, pois ele é apenas um fractal no caleidoscópio da aprendizagem. Assim pensando, sou obrigada a discordar, parcialmente, de (Prabhu 1990: 168), quando ele afirma que:

“A prevalent notion of the best method is that it is the method that yields the best results in terms of learning outcomes. Since the aim of all teaching is to bring about as much learning as possible as quickly as possible, it seems self-evident that teaching methods should be judged by the amounts of learning they can lead to, in a given period of time.”³²

³² “Uma noção que prevalece em relação ao melhor método é a de que ele é aquele que promove os melhores resultados em termos de aprendizagem. Uma vez que o objetivo de todo ensino é ocasionar a maior quantidade de aprendizagem, o mais rápido possível, parece evidente por si mesmo que os métodos de ensino sejam julgados pela quantidade de aprendizagem que promovem dentro de um dado período de tempo.” (Tradução livre de Maralice de Souza Neves)

É impossível avaliar se o resultado de uma aprendizagem foi consequência ou não de um método, pois a aprendizagem é um sistema não-linear, imprevisível, e não é tarefa fácil descrevê-lo.

A narrativa de minha história como aprendiz de língua inglesa é fruto de meu ponto de vista, condicionado a um sistema social complexo. Como diz Neves (2002:230), “os sujeitos são efeito de sentido de uma história, de uma ideologia, de um inconsciente.”

Minha história, portanto, não pode ser generalizada para explicar outras aprendizagens e nem para prever como acontece a aprendizagem de uma língua em outros contextos semelhantes. Esses contextos não serão nunca iguais, por mais semelhantes que sejam.

A lição que posso tirar de minha própria história é que não devo impor minhas estratégias de aprendizagem a outros aprendizes, pois estaria tentando impedir que meus alunos fossem sujeitos de sua própria aprendizagem e conseqüentemente de sua própria história.

Find anything you love to do and you'll never have to
work a day in your life.
Harvey Mackay

4.1 O primeiro emprego

Minha experiência como professora de inglês teve início em 1967 quando fui contratada pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais para lecionar no Curso Complementar³³ Arduíno Bolívar. Eu cursava o terceiro ano do curso Normal, no Instituto de Educação, e me preparava para conseguir meu primeiro certificado de inglês — Lower Certificate in English da Universidade de Cambridge — na Cultura Inglesa de Belo Horizonte.

Eu saía de casa às 5:30 da manhã, tomava um ônibus até o centro de Belo Horizonte e outro até a barragem da Pampulha. Um ônibus especial aguardava os professores para levá-los até o meio de uma mata onde ficava o Lar dos Meninos Dom Orione, instituição para crianças abandonadas, dirigido pelos padres Orionitas. Após as aulas, eu ia direto para o Instituto de Educação, onde almoçava, muitas vezes durante as aulas, a refeição que minha mãe me enviava através de uma vizinha e colega de sala.

³³ Os cursos complementares duravam 2 anos e eram equivalentes ao curso de admissão (preparatório para a entrada no ginásio) e a primeira série ginásial, hoje a quinta série. Esses cursos, em período integral, ficavam localizados nos locais mais pobres da cidade. Havia aulas

estava minha sala de aula, agora transformada em abrigo para os iguanas.

Revi aquele espaço e senti saudade de meus pequenos carvoeiros, tão receptivos, tão afetuosos, tão diferentes dos filhos da elite que encontrei alguns anos mais tarde, em duas experiências alternadas no Instituto Alcinda Fernandes, colégio dos meninos mimados e ricos de Belo Horizonte.

It's never too late — in fiction or in life — to revise

Minha prática como professora de inglês era então enformada por minhas crenças sobre o que era aprender uma língua estrangeira. Acreditava fortemente que uma língua era aprendida através de memorização de vocabulário e de regras de gramática. Na primeira aula, devo ter ensinado os numerais, depois os dias da semana, o verbo *to be*, algum vocabulário relacionado à sala de aula e, provavelmente, não devo ter ido muito além disso.

4.3 O segundo emprego

No segundo semestre daquele mesmo ano, eu e outros alunos da Cultura Inglesa fomos convidados pelo Professor Derek, filho do Cônsul da Inglaterra, para dar aulas de conversação como complemento às aulas dos cursos regulares daquela escola. Comprei um livro de jogos (Lee,1965), preparei listas de perguntas e respostas e, mais uma vez, fui conduzida pela minha intuição e pelas crenças construídas por minha experiência de aprendiz de línguas estrangeiras.

etc.. No caso do Dom Orione, o serviço era a carvoeira.

4.4 O terceiro emprego

Em 1968, iniciei o curso de Letras na então Universidade Católica de Minas Gerais, hoje PUCMG. Como a Cultura Inglesa não dera continuidade ao projeto das aulas de conversação, consegui, novamente, me inserir em outro Curso Complementar, desta vez o Curso Complementar Pedro Américo, no bairro de Santa Tereza.

Tive que abrir mão dessas aulas para fazer o Curso de Direito. A experiência com o magistério sofreu uma pausa de um ano, mas eu ansiava por retornar.

Não era confortável ser aprendiz de inglês e militante política durante a ditadura. Aprender a língua do outro implica um certo grau de afiliação, de aceitação da outra cultura, de desejo de interagir com seu povo. A língua inglesa, em 1968, um dos anos mais perversos da ditadura militar, estava irremediavelmente associada à figura do colonizador que dava suporte aos militares brasileiros. Eu sentia um certo complexo de culpa, fruto da imaturidade da juventude, por estar aprendendo inglês. Havia cobranças da militância, afinal era a língua do imperialismo americano e as palavras de ordem da época eram “abaixo o imperialismo”. Essa língua estava fortemente presente em nossa cultura e causava incômodo aos mais politizados. Esse desconforto perdurou, em menor escala, até meu doutorado quando resolvi estudar o fenômeno. Em 1984,

no meu primeiro artigo (Paiva, 1985: 433), eu afirmava, “(P)erhaps the commonest charge made against English teachers is that, by teaching an “imperialistic language”, they lead students to worship the United States and, to a lesser extent, England³⁴.”

4.5 O quarto emprego

Em 1970³⁵, através do saudoso amigo e professor de Espanhol, Professor González, dei início à minha carreira na rede particular de ensino, como professora de inglês e literatura brasileira no Colégio Lúcio dos Santos, onde trabalhei por um ano. Os convites não pararam mais e minha experiência no ensino básico como professora de inglês, e, em poucas ocasiões, como professora de português, estendeu-se a uma série de Colégios de Belo Horizonte, durante 17 anos. Fui aprovada em dois concursos para a rede pública, na Prefeitura de Belo Horizonte (em 1979) e no Colégio Militar de Belo Horizonte (em 1981). Tive, portanto, a chance de trabalhar no sistema público municipal, estadual e federal, além de ter passado por diversos estabelecimentos particulares. Orgulho-me de ter me desligado de todas as escolas sem nunca ter sido despedida e em muitos deles, deixando um colega ou uma colega em meu lugar.

³⁴ “Talvez a acusação mais comum feita aos professores de inglês é a de que eles, ao ensinar uma língua imperialista, acabam levando os alunos a idolatrar os Estados Unidos e, em menor grau a Inglaterra”. (minha tradução)

³⁵ Em janeiro de 1970, nasceu minha primeira filha. Foram algumas madrugadas com Adriana em um braço e no outro o livro, muitas vezes com assuntos que não me atraíam: Latim, Filosofia do Direito, etc..

No Colégio Lúcio dos Santos, eu usava o livro do João Fonseca, que em muito se assemelhava ao *Essential English*, pois era também filiado ao Método Direto. Uma colega de trabalho, aluna da UFMG, pilotava um material novo, ainda mimeografado, de autoria de sua professora, Solange Ribeiro de Oliveira. Começava ali minha admiração, a distância, por uma das professoras mais conceituadas de Belo Horizonte e a vontade de ser sua aluna.

4.6 A formação continuada

Em junho de 1971, a Professora Solange ministrou, no auditório do Colégio Estadual, o minicurso — "Recursos Audio-Visuais e o Ensino de Inglês — uma promoção do Departamento de Línguas Estrangeiras do Colégio Estadual de Minas Gerais. Em julho do mesmo ano, o outro minicurso — "Como aplicar o método audio-visual no ginásio" — Centro de Extensão da UFMG / Editora Bernardo Álvares. Estive presente nos dois eventos e, ali, se iniciava minha formação como professora de inglês, paralelamente às aulas de Prática de Ensino, ministradas pela Professora Aimara da Cunha Resende, na UCMG.

Solange Ribeiro é autora de um texto (Oliveira, 1984 e 1996³⁶) que foi por mim utilizado inúmeras vezes, como argumento contra a injustiça que é feita com as classes menos privilegiadas quando se escolhe o que elas devem ou não aprender nas escolas públicas. A tradição de analisar o mundo e a aprendizagem

³⁶ A primeira versão foi publicada em inglês (Oliveira, 1984) e a segunda, em português, no livro que organizei 12 anos depois (Paiva, 1996).

dentro de uma visão cartesiana e os preconceitos contra as classes menos privilegiadas têm levado alguns pesquisadores de nossa área a defender que, na escola pública, a única habilidade que deve ser ensinada é a leitura. Passei a minha vida toda defendendo o contrário. Talvez, por ter estudado em escola pública e por ter pertencido a uma classe menos privilegiada.

Solange, não aceitando a forma cartesiana de se olhar o mundo e demonstrando consciência da imprevisibilidade nos sistemas sociais complexos, afirmava:

“Os professores que tiveram contato direto com crianças desprivilegiadas não podem negar que a grande maioria dos estudantes jamais usará a língua estrangeira para os objetivos imediatos de viagem ao exterior, por exemplo, ou mesmo para a leitura de outras disciplinas na Universidade. Mas permanece um fato crucial: através da ascensão social, ALGUMAS dessas crianças poderão vir a ter acesso a tais privilégios. Conseguiremos prever quais alunos atingirão esse ponto e quais deixarão de alcançá-lo? Temos o direito de fazer de antemão uma escolha baseada em fatos totalmente imprevisíveis?”

Acredito que sou uma comprovação da hipótese da Solange, pois meu pai fizera opção pela minha educação. Nunca fizemos uma viagem de férias, não tínhamos carros, geladeira e nem televisão, mas nunca faltou a comida modesta, o livro, a assinatura do jornal e as revistas.

Vinte e um anos depois de meu primeiro contato com Solange, o imprevisível. No dia 24 de março de 1995, senti a emoção de participar de uma mesa redonda com a Dra. Solange Ribeiro, no *Simpósio Nacional Interdisciplinar*

Estruturalismo: Memórias e Repercussões, realizado na UFMG, quando fizemos reflexões sobre a história do ensino de línguas estrangeiras.

Logo depois, durante minha gestão na chefia do Departamento de Letras Anglo-Germânicas, foi minha a iniciativa de sugerir, à Congregação da Faculdade de Letras da UFMG, a concessão do título de Professora Emérita da UFMG à professora que tanta admiração me causara e que, provavelmente, não sabia que tivera tanta influência em minha formação. Para meu espanto, descobri que boa parte da Congregação não sabia quem era a professora. Com a avalanche de aposentadorias, o corpo docente da Faculdade se renovava e havia muitos professores jovens que não conheciam a carreira da professora.

4.7 A grande oportunidade

Voltemos à década de 70. Em 1971, por indicação da Professora Aimara da Cunha Resende, tive a primeira oportunidade de lecionar na Universidade, atuando como monitora de meus próprios colegas, ministrando aulas de reforço após as 22h30. Antes de mim, outras duas alunas haviam sido convidadas pela chefia do departamento, mas recusaram o convite devido ao horário. Foi a grande oportunidade de minha vida.

Com a ajuda da Professora Aimara, que me recebeu em sua própria casa, preparei minhas primeiras aulas. Paralelamente, era sua aluna na disciplina Prática de Ensino e me encantava com a possibilidade de usar a comunicação de massa

no ensino de línguas estrangeiras. Pela primeira vez, tomei consciência de que existia uma metodologia própria para o ensino de línguas estrangeiras.

O método áudio-lingual e áudio-visual estavam no seu apogeu no Brasil e foi com Aimara que aprendi as técnicas de repetição e de montagem de exercícios estruturais.

Solange e Aimara eram professoras inovadoras e não aceitavam a camisa de força do novo método. Solange havia incluído a leitura em seus livros didáticos, ignorando a premissa de que a leitura deveria ser protelada para se enfatizarem as habilidades orais. Aimara advogava que a comunicação de massa deveria ser utilizada, como material complementar ao livro didático, para desenvolver as habilidades orais e a leitura.

Incluir atividades que acionavam processos cognitivos não-automáticos não parecia adequado a um método de ensino que se baseava em um conceito de língua como conjunto de hábitos e a aprendizagem desta como criação de hábitos automáticos.

Propagandas, canções, charges, quadrinhos foram-nos apresentados como textos que poderiam contribuir para o ensino de línguas. Complementar o livro didático com material autêntico me parecia algo muito motivador tanto para o aluno como para o professor que poderia, parcialmente, se livrar dos grilhões do livro didático. Encantei-me com a comunicação de massa e, desde então, esse tipo de texto tem estado presente em minhas aulas. Estava ali a motivação para o

livro didático *Let's Go*, que escrevi em parceria com Júlio Pinto, em 1975, e minha dissertação de mestrado *Reading ads with critical eyes*, defendida em 1987.

Graduei-me no final de 1971 e fui convidada, em seguida, a participar de uma experiência também muito significativa em minha vida acadêmica, o Ciclo Básico da Universidade Católica, também chamado de Primeiro Ciclo. O curso de um semestre, coordenado pelos professores Beatriz Gonçalves, José Anchieta, e Padre Antônio Antoniazzi, reunia uma equipe de professores de filosofia, sociologia, história, matemática, português e inglês. As reuniões frequentes eram excelentes oportunidades para meu crescimento pessoal e profissional. Minha existência como profissional só seria significativa, e continuaria sendo, se conectada aos outros elementos do sistema.

No memorial que apresentei a UCMG, em maio de 1983, pleiteando acesso a carreira de professor adjunto eu me manifestei da seguinte forma sobre a experiência:

“Trabalhar no primeiro ciclo da Universidade Católica foi a melhor experiência profissional que já tive até hoje. Era um trabalho dinâmico e enriquecido pela experiência de colegas de diversas áreas. A Coordenação do curso era brilhante e sinto que todos aprendemos muito naquela época. Nós, os professores, nos sentíamos valorizados e incentivados a procurar melhorar tanto em conteúdo como no domínio de técnicas pedagógicas. A coordenação promovia cursos de aperfeiçoamento e nos incentivava a participar de atividades em outras áreas. Me lembro, por exemplo de ter feito uma palestra sobre “Perspectivas Didáticas da Estória em Quadrinhos”, em 1974, em um programa de palestras em que todos nós participávamos, contribuindo com o que estivesse ao nosso alcance.”

O inglês, tendo como objetivo principal a leitura, foi incluído no núcleo comum das Ciências Humanas (Psicologia, Direito, Letras, Pedagogia, Estudos Sociais, Comunicação e Serviço Social)

A equipe convidada para trabalhar no Ciclo Básico, coordenada pelo Professor Júlio Pinto, elaborou uma apostila contendo diálogos seguidos de exercícios estruturais que davam ênfase às estruturas totalmente diferentes do português. Estávamos totalmente influenciados pelos trabalhos de lingüística contrastiva e acreditávamos que a ênfase nas estruturas diferente do português poderia auxiliar no processo de leitura.

A segunda parte da apostila apresentava uma seleção de texto, com assuntos pertinentes à todas as áreas, para serem traduzidos. Nossa concepção de leitura era a de tradução.

4.8 Professora de Curso de Letras

No segundo semestre de 1972, passei também a integrar o corpo docente do curso de Letras, como professora de língua inglesa e a equipe de professores de prática de ensino sob a coordenação da Professora Aimara da Cunha Resende. A equipe incluía a Professora Ângela Pace, hoje Secretária de Justiça de Minas Gerais, o saudoso Professor Daniel Alvarenga, Prof^a Lucília Caldeira, e o Professor Júlio Pinto e outros. Líamos muito e estávamos sempre dispostos a

experimentar novas técnicas, nos cursos de prática de ensino, como micro-ensino e aulas filmadas.

O método áudio-oral era utilizado sem contestação e nunca me esqueci de uma frase que memorizei durante a gravação, em vídeo, de uma aula modelo para um curso de extensão, promovido e ministrado pela professora Aimara — *I reckon the game is beginning because the players have already come out of the locker room*. Nunca utilizei essa frase em um contexto que não o da sala de aula, mas até hoje eu a repito para meus alunos, em cursos de pós-graduação, quando discutimos o texto de Dell Hymes (1972) sobre competência comunicativa³⁷. Considero um excelente exemplo para mostrar o que é uma frase possível, viável, adequada, mas de improvável realização.

Em 1973, o Professor Júlio Pinto pediu demissão da UCMG e eu assumi a Coordenação da equipe de inglês no Ciclo Básico. Lá, tive a liberdade de colocar em prática algumas das idéias que discutíamos na equipe de Prática de Ensino. Entre elas o conceito de avaliação. Acreditava e acredito que a avaliação deveria ser essencialmente diagnóstica e que os alunos deveriam ter tantas chances

³⁷ Dell Hymes estabeleceu 4 parâmetros que constituem a competência comunicativa. Para manter a fidelidade do texto, reproduzo esses parâmetros no original. 1. whether (and to what degree) something is formally possible; 2. whether (and to what degree) something is feasible in virtue of the means of implementation available; 3. whether (and to what degree) something is appropriate (adequate, happy, successful) in relation to a context in which it is used and evaluated; 4. whether (and to what degree) something is in fact done, actually performed, and what its doing entails.

quantas fossem necessárias para comprovar seu progresso no processo de aprendizagem³⁸.

Meu conceito de aprendizagem foi mudando ao longo de minha vida profissional através de leituras, frequência a congressos, e interações com os colegas. Na década de 70, acreditava piamente que aprender uma língua era criar hábitos automáticos e que para isso era necessário que os alunos memorizassem as estruturas lingüística . Tendo essa crença como referência, implantei no Ciclo Básico, um sistema de avaliação que permitia aos alunos refazer suas avaliações, pois, ao final de cada unidade, esperava-se que eles fossem capazes de memorizar as estruturas estudadas.

4.9 Avaliação de aprendizagem

Influenciada pelas pesquisas sobre avaliação formativa e somativa e pelas discussões sobre o tema no grupo coordenado pela Professora Aimara, propus aos professores do Ciclo Básico que déssemos aos alunos quantas chances eles necessitassem para comprovar que haviam memorizado as estruturas de cada unidade de ensino. Ressalto que esse tipo de avaliação estava em sintonia com os pressupostos behavioristas que embasavam o método áudio-oral. Como todos os professores do grupo teriam de oferecer horários de atendimento, nós disponibilizamos esses horários para os alunos que quisessem refazer suas

³⁸ Sempre me lembrava de que era Professora de Inglês, mas que no meu histórico escolar do ginásio, constava uma nota vermelha equivalente ao desconhecimento do verbo *to be*.

avaliações. Sempre achei que o sistema de avaliação era algo perverso e autoritário, pois refletia apenas um momento do processo de aprendizagem, tomado como produto final, e deixava o aluno muito fragilizado face ao poder imperial do professor.

Confesso que o incômodo não passou, aliás, aumentou com a consciência de que a aprendizagem é um sistema complexo não-linear e que memorizar estruturas não é garantia de aquisição de uma língua. A intenção era boa, mas a forma de avaliar focava apenas uma fração do processo – a memorização. De qualquer forma, contribuía para baixar a ansiedade do aluno e colocar em suas mãos a decisão de refazer ou não suas avaliações quantas vezes desejasse.

Tenho muitas perguntas sobre avaliação para as quais ainda não encontrei respostas — como avaliar a aprendizagem de línguas estrangeiras? Como obter um resultado que não seja apenas um fragmento do processo? Que emergências do sistema configuram realmente aprendizagem? A ocorrência de um morfema (ex. o *-s* da terceira pessoa do singular no tempo presente) é sinal de sua aquisição? O que corrigir? Que valor atribuir a determinados tipos de erros? Abandona-se a forma e privilegia-se apenas o sentido?

Um dos fatores que compõem a complexidade do fenômeno da aquisição é a ordem de aquisição. Esses estágios (ver Larsen-Freeman e Long, 1994; Gass e Selinker, 1994, dentre outros) não encontram paralelo nos critérios uniformes de

avaliação que todas as instituições do país estabelecem. O critério de avaliação mensal ou bimensal, somado a uma prova final, não contempla as especificidades do ensino de línguas estrangeiras.

A aprendizagem de línguas não é algo que se possa medir a cada 2 meses ou ao final de cada semestre. Muito menos em exame especial ou segunda chamada. O que se pode medir, se é que se pode ‘medir’, em períodos limitados, é o cumprimento das tarefas propostas, o empenho do aprendiz em momentos de seu processo de aprendizagem, ou então a metalinguagem — descrever a língua, que, necessariamente, não significa tê-la adquirido. É mais fácil, por exemplo, um aluno listar os usos do “present perfect” do que usá-lo de forma adequada.

Paralelamente ao meu trabalho na Universidade Católica, eu cursava as disciplinas da Faculdade de Direito (concluído em 1973), e dava prosseguimento à minha experiência como professora no ensino básico, naquela época primeiro e segundo graus, em diversos estabelecimentos particulares em Belo Horizonte. Utilizava a abordagem estrutural e, ao mesmo tempo, leitura e conversação com textos de comunicação de massa. Eu queria que meus alunos soubessem usar as estruturas que repetíamos em sala de aula em outras situações e, para isso, usava com frequência a produção de texto em forma de quadrinhos. (vide anexo I) Aquele gênero fornecia aos alunos recursos — vários tipos de balões, os desenhos, e os espaços gráficos — que funcionavam como estratégias de

comunicação, auxiliando os alunos a superar algum desconhecimento de vocabulário e de estruturas sintáticas.

4.10 O Instituto Metodista Izabela Hendrix

Em 1974, fui contratada como professora titular³⁹ de Língua Inglesa e de Prática de Ensino de Inglês nas Faculdades Metodistas Integradas Izabela Hendrix, onde lecionei por 10 anos.

Nos cursos de Prática de Ensino, reproduzia o que havia aprendido e também produzido⁴⁰ com Aimara e sua equipe e, ainda timidamente, começava a selecionar leituras que comporiam o programa da disciplina. Adotei um livro com vários artigos editado por Wishon e O'Hare (1968) e o meu preferido era o artigo de Bowen (1968:75), *The concept of pattern*.

Bowen dizia “*Language, a strictly human activity, is no exception to a structured universe. In fact, it exemplifies very effectively one of the most rigidly patterned of human activities*⁴¹.” O autor comparava a estrutura lingüística à planta de uma casa e as palavras aos tijolos e prosseguia com a metáfora, dizendo “*The specific bricks that are used in one house won't be the same ones that are used in another; this is not relevant to the*

³⁹ Naquela época, para lecionar em uma Faculdade, era necessária a aprovação pela Câmara de Ensino Superior do Conselho Federal de Educação e eu tive meu nome aprovado para lecionar Língua Inglesa e Prática de Ensino de Língua Inglesa.

⁴⁰ Eu havia produzido alguns estudos dirigidos usando canções, quadrinhos e propagandas.

⁴¹ A língua, atividade estritamente humana, não é exceção ao universo estruturado. De fato, exemplifica muito eficazmente uma das atividades humanas mais rigidamente padronizadas. (Tradução livre de Maralice de Souza Neves)

*design of the house. But we can't use bricks where the plan calls for shingles without altering the basic design*⁴²”.

Outros textos foram, aos poucos, incorporados aos cursos que ensinava: Finocchiaro (1974), com suas inúmeras sugestões de técnicas de ensino e de avaliação, Wilga Rivers (1975), e vários artigos publicados na Revista *Fórum*, que conheci através de uma aluna, que era professora, do Instituto Cultural Brasil Estados Unidos. Essa aluna me doou vários exemplares antigos e me informou como eu poderia receber a revista gratuitamente. Durante muitos anos, foram essas as leituras que alimentaram meus cursos de Prática de Ensino e que impulsionaram a minha formação de Linguísta Aplicada, que era também feita através de outras leituras, minicursos em eventos, e interação com colegas.

Uma outra fonte de qualificação continuada eram os *workshops* ministrados pelas editoras. Passei muitos anos sem ir a congressos e os motivos eram muitos: dificuldades financeiras, a pouca divulgação desses eventos e a falta de incentivo das instituições onde eu trabalhava.

Voltemos a 1974. Naquele mesmo ano, o Diretor da Faculdade de Psicologia⁴³ da UCMG achou importante que a experiência do ensino de inglês continuasse também no Instituto de Psicologia e a língua inglesa foi inserida no

⁴² “Os tijolos específicos que são usados em uma casa não serão os mesmos usados em outra casa, mas isso não é relevante para a planta heliográfica da casa. Contudo não podemos usar tijolos onde a planta recomenda cascalho sem que ela seja alterada”.(Tradução livre de Izabel Maria da Silva)

curso. Fui convidada a preparar um material específico para aquele curso com foco na leitura.

O objetivo era novamente leitura e eu continuava acreditando que aprender a ler era sinônimo de tradução. Pela primeira vez, eu me via frente ao desafio de focar apenas a habilidade de leitura para um tipo de leitor especial, futuros psicólogos. Resolvi criar meu próprio material.

O método de ensino predominante na época, o áudio-oral, influenciou a montagem dos exercícios de tradução. Produzi uma série de exercícios estruturais para treinar as estruturas básicas e o vocabulário, além de exercícios de falso e verdadeiro e de preenchimento de lacunas. Hoje, ao examinar o registro dessa experiência (Oliveira, 1982), acho engraçado rever alguns dos exercícios de tradução. como o que reproduzo abaixo.

| |
|--|
| They are reinforcing the guinea-pig. punishing praising cheering up |
|--|

Foi, também, em 1974, que a UCMG criou o seu projeto de especialização, o PREPES (Programa Regional de Especialização de Professores de Ensino Superior) que ficou nacionalmente conhecido, e qualificou milhares de pessoas

⁴³ O relato sobre essa experiência está registrado no nº 5 da revista *The Specialist* de 1982.

em várias áreas. Fui aluna da primeira turma⁴⁴ (1974-1975), e professores como Solange Ribeiro, Mário Perine, Vicente Andrade, dentre outros, foram fundamentais no meu processo de educação continuada.

Descobri que a lingüística havia avançado além de Saussure, que a gramática gerativa introduzia um novo conceito de língua, e que era possível melhorar minha pronúncia, utilizando a fonologia ensinada por Vicente Andrade. No mesmo ano, a UCMG ofereceu um curso de 9 horas-aula sobre elaboração de provas objetivas para o vestibular, ministrado por uma equipe que incluía a Professora Magda Soares. Esse curso foi de grande valia na minha carreira, pois uma das atividades que mantenho até hoje é a elaboração de provas para concursos públicos⁴⁵. Muitas dessas provas foram elaboradas em parceria com

⁴⁴ A PUC, que criara aqueles cursos tendo como um dos objetivos qualificar seu próprio pessoal, oferecia apenas 50% de desconto para seus próprios professores. O apoio financeiro das Faculdades Metodistas Integradas Izabela Hendrix foi fundamental naquele momento, pois estava desquitada e sustentava a mim e a minha filha sem ajuda de ex-marido ou de minha família.

⁴⁵ Participei, como elaboradora individual ou, em equipe, de vários vestibulares – UFMG, UTRAMIG, Fundação João Pinheiro, Faculdades Metodistas Integradas Izabela, UFOP, Instituto de Educação, Faculdade Federal de Odontologia de Diamantina, Faculdade Batista de Belo Horizonte e Faculdade Tancredo Neves de São João Del Rei – e de concursos públicos -- Concursos de Professor de Inglês (Estado de Minas Gerais; Prefeitura Municipal de Belo Horizonte; Prefeitura de Contagem; Prefeitura de Itabira; Prefeitura de Santa Luzia) concurso para Analistas de Sistemas na Assembléia Legislativa de Minas Gerais; o concurso de analista de sistema, advogado e engenheiro eletrônico da TELEMIG.

colegas e a maioria delas com a Professora Magda Velloso com quem tenho aprendido muito. Magda tem sido uma parceira constante na profissão e na minha vida pessoal.

Ainda em 1974, a UCMG criou um Departamento de Estágios para toda a universidade, coordenado por Aimara da Cunha Resende. Eu fui convidada para ser sua assessora e desisti, definitivamente, da carreira de advogada, timidamente iniciada nos dois últimos anos do curso.

4.11 De repente, a desordem: fracassos

Em 1974, estava no auge de minha carreira na UCMG. Meu contrato de trabalho incluía 10 horas-aula no Ciclo Básico e gratificação pela coordenação de equipe; 12 horas-aula no Curso de Letras (língua inglesa e prática de ensino); 3 horas-aula no Instituto de Psicologia; e 29 no Departamento de Estágios. Meu salário era de Cr\$ 6.308,29. Trabalhava de segunda a sábado e mantinha algumas poucas aulas nas Faculdades Metodistas Integradas Izabela Hendrix. Inesperadamente, a língua inglesa foi retirada do Ciclo Básico e o Departamento de Estágios foi extinto. No final do ano, o Secretário Geral da PUC, Professor Gamaliel Herval, me propôs um acordo – me demitir, pois a lei impedia a redução de salário, e me recontratar, em seguida, com um salário menor. Caso eu não aceitasse o acordo, seria demitida, pois o Chefe do Departamento, quando consultado, não havia demonstrado empenho em minha manutenção.

A atitude do chefe, provavelmente, foi causada pela minha recusa em corresponder ao seu assédio.

Não havia escolha, pois meu salário no Izabela não era suficiente para sustentar a mim e a minha filha⁴⁶. Demitida em 11 de janeiro de 1975 e recontratada em 01 de abril do mesmo ano, tive meu salário reduzido em 62,36 %, passando a receber apenas Cr\$ 2.374,68.

Retomei o trabalho na UCMG, lecionando doze aulas no curso de Letras e seis no de Psicologia. O Chefe do Departamento contratou outra professora, menos experiente, para as aulas de Prática de Ensino e nunca mais a UCMG me deu a chance de trabalhar com prática de ensino, que era a minha paixão.

Os amigos se empenharam em me ajudar e, a pedido da Professora Aimara, o Professor Emerson de Almeida⁴⁷, Coordenador do Centro de Extensão da UCMG, me convidou para implantar cursos de língua inglesa no Centro de Extensão. A experiência foi um fracasso, pois não houve demanda, e eu me desliguei por vontade própria, pois percebia que estava sendo um peso para aquele Setor. A perda de prestígio e de salário foi uma grande experiência. Depois do caos, nova ordem se instalou, mas totalmente diferente da anterior.

Success isn't permanent, and failure isn't fatal
Mike Ditka

⁴⁶ Eu me desquitei em 1972 e abri mão das pensões alimentícias para mim e para minha filha, pois meu salário era suficiente para nós duas. Casei-me, novamente, em 1975.

⁴⁷ Atual presidente da Fundação Dom Cabral.

Durante o ano de 1975, Júlio Pinto e eu escrevemos a coleção de livros didáticos *Let's Go*, em 2 volumes, e manual para o professor, pela Editora do Brasil. O livro fez sucesso e, em 1976, retomei minha carreira no ensino básico (fundamental e médio) no Instituto Metodista Izabela Hendrix e na Escola Israelita Brasileira. Em 1977, me desliguei da Escola Israelita e optei por ficar apenas na UCMG e, no Izabela, como professora do Colégio e da Faculdade. No mesmo ano, fui convidada para chefiar o Departamento de Letras, cargo que exerci até 1982, me desligando a pedido para poder me dedicar aos estudos de Mestrado. Permaneci no colégio do Instituto Metodista Izabela Hendrix até 1981, quando fui aprovada em primeiro lugar no Colégio Militar de Belo Horizonte, no primeiro concurso que permitia a contratação de mulheres pelo exército⁴⁸. Continuei lecionando nos cursos de Letras da PUCMG e do Izabela até 1984, quando fiz o concurso na Universidade Federal de Minas Gerais.

Em 1976, tentei pela primeira vez o mestrado na Faculdade de Letras da UFMG, mas fiquei 2 décimos abaixo da última colocada, em um concurso com apenas 5 vagas. O que me magoava era o fato de ter visto a última colocada colar de uma professora da Instituição, também candidata. Em seguida, tentei o

⁴⁸ Ser professora no Colégio Militar, ao final da Ditadura, me deixava dividida entre minha ideologia, minha história como militante em movimento estudantil e o emprego federal que representava uma segurança e um reconhecimento profissional.

mestrado em educação e fui reprovada. Desapontada, desisti da idéia de fazer o mestrado.

Em 1980, criei coragem e resolvi voltar à UFMG para cursar disciplinas isoladas. As aulas das professoras Maria Luiza Ramos e Ana Lúcia Gazolla me seduziam para a literatura, mas minha atuação sempre fora no ensino de língua inglesa. No final de 1981, fiz novo concurso e dessa vez fui aprovada, iniciando o curso em 1982.

Costumo dizer que fui extremamente irresponsável na seleção das disciplinas que cursei no mestrado. Como o currículo era composto de disciplinas ligadas à língua e literatura, cursei várias disciplinas de literatura por mero prazer – a maioria ministradas pela Professora Ana Lúcia Gazolla. Suas aulas eram atratores dos quais não conseguia me desviar. Cursei o mestrado sem diminuição de carga de trabalho.

Um pouco antes, eu havia prestado dois concursos públicos e outro foi feito durante o curso. Fui aprovada em 7º lugar no concurso para professor da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, em 1979; em 1º lugar no concurso para professor de inglês no Colégio Militar de Belo Horizonte, em 1981; e em primeiro lugar na Faculdade de Letras da UFMG, em 1984.

*The thing that is really amazing, is giving up
on being perfect and beginning the work of
becoming yourself. Anna Quindlen*

Ter sido classificada em sétimo lugar, na Prefeitura de Belo Horizonte, foi uma grande lição para minha arrogância da juventude. Eram muitos candidatos e minha classificação não foi ruim, mas eu poderia ter tido mais sucesso se tivesse me preparado. Acreditava que não seria necessário estudar, pois já era professora universitária. A prova escrita foi sobre comparação de adjetivos e conseguiram as notas mais altas os candidatos, alguns meus ex-alunos, que reuniram mais informações sobre o tópico. Na prova escrita, fiquei classificada em 13º lugar e só cheguei ao 7º após a nota máxima na prova didática e uma excelente classificação na prova de títulos.

4.12 O Colégio Militar de Belo Horizonte

Paguei um preço alto pelo meu desleixo, pois, ao fazer o concurso no Colégio Militar, competi com a professora que havia sido classificada em primeiro lugar no concurso para a Prefeitura de Belo Horizonte. Houve suspeita de que alguém da banca pudesse ter me protegido. Como eu poderia estar em primeiro lugar, quando em concurso anterior ficara em sétimo, e a mesma concorrente em primeiro?

Os militares não ficaram felizes com minha aprovação, pois preferiam a outra professora que já estava trabalhando no colégio, cedida pela Prefeitura de Belo Horizonte. A alternativa que eles encontraram foi inventar uma etapa que não constava do edital – leitura de prova. Preferi não questionar e me submeter à nova prova.

A questão proposta era uma comparação entre o “simple present” e o “present perfect”. Eu havia acabado de elaborar uma apostila, para o Curso de Letras do Instituto Metodista Izabela Hendrix, com 48 páginas⁴⁹ sobre os tempos verbais. Consultei todas as gramáticas de que dispunha e selecionei exemplos de textos literários e de revistas em inglês para ilustrar o uso dos diversos tempos verbais. Até hoje sei alguns exemplos de cor: *It always works, when you know what you are doing* (Richard Bach in *Jonatham Livingston Seagull*); *Tomorrow I die* (Alan Poe in *The Black Cat*); *The king comes tonight* (Shakespeare in *Macbeth*); “...when we finally overcome space and time we’ve destroyed our own brotherhood” (Richard Bach in *Jonatham Livingston Seagull*).

Durante a leitura, esses exemplos literários encantaram a banca. A outra candidata, alternando a leitura com momentos de choro, foi obrigada a ler afirmações com as quais já não concordava. Foi um dos momentos mais constrangedores de minha vida. A outra candidata era uma professora extremamente competente e meu primeiro lugar não significava que eu era melhor do que ela. Fui contratada, mas o comandante do Colégio comunicou-me que não queria magoar a outra professora e que ela continuaria com as aulas. Para que eu não ficasse sem tarefas, inventaram um curso de inglês para os militares. Foram formadas duas turmas, uma de oficiais (mais adiantada) e uma

⁴⁹ Ao rever esse texto, percebi que só listei as fontes dos exemplos e não incluí referências bibliográficas com as gramáticas consultadas. Isto demonstra que eu não dominava as regras

de sargentos (nível de iniciantes). Pela primeira vez em toda a minha carreira eu via “os alunos” serem nivelados pela hierarquia militar e não pelo conhecimento. Por mais que eu tentasse fazer algumas permutas entre os alunos das duas turmas, era impedida pelos meus superiores, pois oficiais não se misturam com militares de menor escalão. Além das duas turmas, eu deveria também dar aulas para o comandante do colégio, que por ser coronel estava acima dos demais oficiais, e teria aulas individuais. No semestre seguinte, me alocaram turmas no 1º e 2º graus, mas fui obrigada a continuar com as aulas para o coronel.

As aulas eram em um laboratório de línguas e o comandante ordenava que o técnico saísse e fechasse a porta. Em diversos momentos, ele tentava me assediar e eu fingia não entender. Decidi que iria pedir demissão, pois estávamos no final da ditadura e eu temia denunciá-lo e sofrer alguma represália, em função de meu passado como militante de esquerda. Angustiada com aquela situação e já decidida a me desligar do colégio, acabei me abrindo com um major, meu chefe imediato, que resolveu, então, me proteger, alocando tarefas (tomar conta de provas, substituir um professor ausente, revisar um texto) sempre na hora da aula do comandante. Finalmente o comandante desistiu de suas aulas.

Esses episódios, aparentemente, parecem deslocados dentro de um memorial, mas reforçam minha tese de que a formação (carreira) de um professor

é também um sistema complexo e que fatores múltiplos influenciam esse processo, algumas imprevisíveis como as questões de gênero.

No Colégio Militar, o livro adotado era o *Lado English Series* que também estava sendo utilizado no Instituto Izabela Hendrix. Minhas aulas nas duas Instituições eram muito semelhantes. No entanto, todos os alunos do Colégio Militar se saíam muito melhor nas avaliações. Na minha primeira prova, nenhum aluno obteve nota abaixo da média e as notas foram todas muito boas. No Izabela, o resultado variava muito e sempre havia algum aluno que não era bem-sucedido. Fiquei super feliz com o rendimento de meus novos alunos, mas a direção do Colégio não aceitou aquele resultado. De acordo com a direção geral, sediada em Brasília, os resultados deveriam se enquadrar dentro da curva de Gaus. No jargão dos militares, minha primeira prova “dera pesquisa” e isto significava montar um dossiê e enviar para Brasília para ver se a direção superior manteria as notas ou anularia a prova. Um processo foi então montado com a prova, cópia do diário de classe e depoimentos meu, dos alunos e do coordenador de ensino. As notas foram mantidas, mas, a partir de então, tive que me enquadrar no esquema em busca da curva de Gaus.

O exemplo do Colégio Militar é, provavelmente, atípico, mas reproduz a ideologia educacional da época de que poucos podem ter sucesso, poucos devem fracassar e a maioria deve ficar na média. Isto me deixava profundamente infeliz,

pois sempre achei que meu papel era auxiliar todos os meus alunos a serem bem-sucedidos, cada um no seu ritmo de aprendizagem.

4.13 O concurso na UFMG

Em 1984, a UFMG abriu concurso para professor auxiliar de língua inglesa⁵⁰ com cinco vagas, o que me estimulou a fazer o concurso. Eu estava cursando disciplinas isoladas no mestrado e conhecia alguns dos candidatos e tinha certeza de que eu não teria chances de ficar no primeiro lugar. Só me inscrevi no concurso porque eram muitas as vagas.

Para meu espanto e dos outros candidatos, fiquei em primeiro lugar, e um americano, em segundo. Alguns candidatos e seus amigos comentaram, durante a divulgação do julgamento, que o resultado havia sido uma injustiça. Fiquei profundamente magoada, pois havia estudado muito para o concurso e preferia ter ficado em quinto lugar. Teria sido menos tenso e não teria enfrentado tanta hostilidade. O que me dera o primeiro lugar não eram as provas escrita e didática, apesar de ter obtido boas notas, mas um *currículum vitae*, que eu havia construído com muito esforço.

4.14 Conclusão

The secret of success is making your vocation your vacation.
Mark Twain (1835 – 1910)

⁵⁰ Poucos meses antes houve um concurso para assistentes e foram aprovadas as professoras Laura Micolli e Aimara da Cunha Resende.

Entrar para a UFMG foi o início da organização do caos e da construção de minha identidade de professora/pesquisadora. A partir desse momento, avalanches de oportunidades se sucederam e me empenhei em aprender com as coisas positivas e também com as negativas, pois acredito, como na minha epígrafe inicial, que todos esses momentos colaboraram para eu construir minha “verdade”.

Nesse novo lugar, deixei de ser a Vera Menezes, professora de várias instituições de ensino, para ser Vera Menezes da UFMG, sobrenome do qual me orgulho e que me trouxe muitas coisas boas.

5. A ORGANIZAÇÃO DO CAOS – a prática e a ciência

In a world that is constantly changing, there is no one subject or sets of subjects that will serve you for the foreseeable future, let alone for the rest of life. The most important skill to acquire now is learning how to learn. John Naisbitt

Assumi o cargo de Professor Auxiliar de Ensino, na UFMG em 25 de fevereiro de 1985 em regime de dedicação exclusiva. Comecei meu trabalho na UFMG com muita insegurança. Sabia que meu inglês não era o melhor do grupo, principalmente, no que se referia à pronúncia. Eu nunca havia viajado ao exterior, tivera poucas oportunidades de praticar a língua e era, agora, professora de uma das melhores universidades do país. Sentia uma certa rejeição por parte de alguns colegas, principalmente de alguns que competiram no mesmo concurso.

5.1 O recomeço na UFMG

Os mais velhos de casa empurravam as disciplinas que não queriam para os recém-chegados. Enquanto os veteranos davam apenas 8 aulas, eu cheguei a ter uma carga horária de 16 aulas por semana, mas não achava muito, pois, no ano anterior, minha carga horária era de 36 horas-aula em três instituições diferentes. Nunca questionei, pois estava feliz em trabalhar na UFMG.

No meu primeiro semestre, me alocaram duas turmas de iniciantes (adaptação⁵¹ 1 e 2) e uma turma de tradução, à noite, rejeitada pelos veteranos mais experientes. Dar aulas para iniciantes era tudo o que eu queria, pois me dava segurança. A tradução, no entanto, era um desafio quase intransponível. Minha única qualificação em tradução era um minicurso, de apenas 10 horas, ministrado pela Professora Heloisa Barbosa (hoje professora da UFRJ), durante o II Congresso Brasileiro de Ensino de Inglês⁵², em julho de 1978. As anotações que eu guardara durante tantos anos me ajudaram imensamente, pois não havia material didático publicado. Confessei aos alunos a minha inexperiência e me propus a aprender junto com eles. Em seguida, uma professora entrou de licença e eu tive que dar aulas de fonologia, meu outro ponto fraco. Encarei os desafios, contei com a ajuda de alguns colegas e venci as barreiras.

5.2 O Grau de Mestre

Em fevereiro de 1987, consegui defender minha dissertação de mestrado, orientada pelo professor Vicente Andrade. O tema era o discurso publicitário e seu uso na sala de aula — *Reading ads with critical eyes*. Apesar de ter gasto 5 anos para concluir meu trabalho, defendi-o bem antes da última colocada no concurso ao mestrado em 1976. Acredito que eu também não teria concluído

⁵¹ As disciplinas de adaptação eram ministradas a alunos que não possuíam as habilidades necessárias para freqüentar a língua inglesa 1.

o mestrado se tivesse sido aprovada naquele concurso, pois o excesso de trabalho, problemas de saúde e a morte de um filho em 1979, provavelmente me levariam a desistir do curso. É apenas uma hipótese, pois não se podem prever a dinamicidade do processo de qualificação e seus atratores.

Éramos poucos mestres no Setor de Língua Inglesa e, na Faculdade de Letras da UFMG, só havia doutorado na área de Literatura Comparada. Decidi que enfrentaria um doutorado em outro estado, apesar das limitações familiares, pois meus filhos, do segundo casamento, ainda eram muito pequenos. Comecei a me informar sobre os diversos cursos e optei pela USP e fiz contato com Elizabeth Brait, que se prontificou a me orientar, mas o curso da USP estava sem credenciamento e decidi tentar a UFRJ. Comecei a me preparar para as provas e desconhecia vários dos conteúdos.

5.3 Primeiras experiências como docente em cursos de especialização

Em janeiro de 1988, mais uma vez por indicação da Professora Aimara Resende, fui convidada pelo Professor Audemaro Taranto, para substituí-la e ministrar a disciplina “Métodos e Técnicas de Ensino” no Curso de Especialização em Língua Inglesa, no PREPES (Programa Regional de Especialização de Professores de Ensino Superior) da PUCMG⁵². Essa experiência colocou-me em contato com professores de várias regiões do país e

meu trabalho começou a ser divulgado. O PREPES deu novo impulso à minha carreira. O primeiro convite foi da Universidade Federal do Pará para participar como palestrante no I Congresso de Língua e Literatura da Região Amazônica e ministrar um minicurso de 10 horas. Desde então, os convites para palestras em diversas cidades de Minas Gerais e de outros estados não pararam mais.

Os contatos com ex-alunos também são constantes e vários deles continuaram seus estudos na pós-graduação da UFMG. Alguns foram meus orientandos no Mestrado – Sérgio Raimundo Elias da Silva (1994), Susi Reis da Motta (1999) Rita de Cássia Augusto (2001), e Edléa Correa (2002) e três são meus doutorandos Helivane de Azevedo Evangelista (defesa prevista para o primeiro semestre de 2002), Izabel Maria da Silva (defesa prevista para o final de 2002) e Vicente Aguiar Parreiras (término previsto para 2005).

5.4 O doutoramento

Em 1988, comecei meu doutorado na Faculdade de Letras da UFRJ. Meu departamento havia concedido liberação para que eu pudesse fazer o curso, mas um recurso de colegas aprovados no doutorado na própria UFMG, e que reivindicavam a mesma liberação, colocava em risco minha saída. Após um breve caos, consegui a liberação, graças ao apoio de minha colega e Pró-Reitora de Pós-Graduação, Ana Lúcia Almeida Gazolla, e seu comportamento sempre guiado

⁵² A PUCMG, ao contrário de outras PUCS, não investira na qualificação de seus docentes e precisava contar com a colaboração das Universidade Federal, entre outras universidades de

por uma visão institucional. A Chefe do Departamento, no entanto, me aconselhou a não pleitear a bolsa de PICD (Programa Institucional de Capacitação Docente), pois o Departamento poderia me chamar de volta a qualquer momento. Esta ameaça acontecia, apesar do apoio da Chefe do Setor de Língua Inglesa, Professora Laura Miccoli, e de colegas como Magda Velloso, Aimara da Cunha Resende e Herzila Bastos que se prontificaram a cobrir meus encargos didáticos. A ameaça de que minha liberação seria cortada a qualquer momento era constante.

A alternativa foi pleitear uma bolsa de demanda social do CNPq junto à UFRJ. A bolsa foi concedida, mas cortada um tempo depois quando descobriram o que eu nunca escondera – eu era de Instituição Federal e fazia jus a uma bolsa do PICD. Uma greve de funcionários impediu que eu soubesse o motivo real do corte da bolsa em tempo hábil, e quando tudo foi esclarecido, o prazo para inscrição ao PICD havia se encerrado. Foram seis meses viajando sem bolsa, pois eu morava no Rio durante a semana e voltava para Belo Horizonte na sexta à tarde.

Graças à permanente ameaça de ter que interromper meu curso, o limite do caos, concluí os 24 créditos em um ano. No primeiro semestre, cursei, como ouvinte, uma quarta disciplina e fiz o trabalho final. A professora concordou em

guardar a nota e me dispensar de cursar a disciplina novamente no ano seguinte. No segundo semestre, consegui uma autorização especial do Colegiado para cursar quatro disciplinas e consegui o conceito máximo em todas as oito disciplinas. No segundo semestre de 1999, através de uma bolsa da FULBRIGHT/PANAM, estive na universidade da Carolina do Norte, onde minha orientadora era professora visitante, para complementar minha pesquisa bibliográfica.

Apesar de todo o meu empenho, contava com a desconfiança da Chefia do Departamento, que não acreditava que eu seria capaz de cumprir o prazo de quatro anos de doutoramento estabelecidos pelo Departamento, pois o curso da UFRJ era de cinco anos.

A vigilância do Departamento era tão intensa que a Câmara Departamental chegou a me enviar uma carta, recriminando-me por ter apresentado um trabalho, resumo de minha dissertação, em um dos Seminários do Projeto de Inglês Instrumental, em Belo Horizonte, no dia 17 de fevereiro de 1989. Eu estava em férias em Belo Horizonte, mas devido a uma crise aguda de coluna havia participado do evento por 1 hora apenas.

Outro episódio desagradável foi o fato de a Pró-Reitora de Graduação ter voltado atrás na concessão de uma passagem para Natal⁵³ para viabilizar minha

⁵³ Apesar de ser da Comissão Nacional, eu não teria minha viagem bancada pelos organizadores do evento, pois eles estavam com problemas de financiamento do evento e

participação no IX ENPULI (Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa) de 1989, de cuja Comissão Nacional eu participava.

Meus colegas não queriam que eu fosse a congressos. Não acredito que fizessem isso por perseguição, mas pela pressão dos que achavam que eu não seria capaz de terminar o curso. Sei que tive defensores e entre eles, sou grata à Professora Elisa Gallo que garantiu à Câmara, em uma de suas reuniões, que eu honraria meus compromissos, pois fora minha colega na PUC e conhecia minha força de trabalho e minha integridade.

Em três anos estava com minha tese pronta e só não a defendi em função de uma greve prolongada dos professores das instituições federais. Minha orientadora, Professora Mônica Rector, nesse meio tempo, se aposentou e eu só consegui defender o trabalho no final daquele ano, com o apoio da saudosa Professora Alzira Tavares.

Fui aprovada com louvor e distinção, após polêmica gerada no exame de qualificação, quando o Professor Sebastião Votre (que se oferecera para substituir minha orientadora), apoiado por Jurgen Heye, me acusava de estar realizando

tiveram que adia-lo de julho de 1989 para o final de agosto do mesmo ano. A presidente da Comissão enviou, então, ofício para as Universidades dos membros da Comissão Nacional, solicitando que cada Instituição apoiasse a viagem daquelas pessoas. A Pró-Reitora de Graduação me garantiu a concessão da passagem. Como desconhecia os mecanismos da universidade, comprei a passagem em um pacote bem mais barato, mas a pró-reitora me informou que a Instituição não podia me ressarcir e sim me dar uma passagem e diárias. Cancelei o pacote, pagando uma pequena multa e só obtive o dinheiro de volta após dois meses. Logo após, a pró-reitora apresentou uma desculpa falsa e cancelou a concessão,

uma pesquisa que não se encaixava na lingüística . Minha tese utilizava como referência teórica a Semiótica de Peirce e estudava o empréstimo lingüístico na língua em uso, utilizando dados coletados em várias manifestações da comunicação de massa. Houve uma discussão se o trabalho era de Lingüística ou de Comunicação e não chegaram a uma conclusão, pois era uma pesquisa que se encaixava nas duas áreas.

A academia ainda rejeitava trabalhos interdisciplinares e o lugar da semiótica não estava bem definido. Saussure (1961:24) dizia que a lingüística era parte de uma ciência geral que estava por nascer e que ele denominaria de *Semiologia*. Roland Barthes (1964:13) contestara Saussure afirmando que “a lingüística não é uma parte, mesmo privilegiada, da ciência geral dos signos: a Semiologia é que é uma parte da Lingüística ; mais precisamente, a parte que se encarregaria das *grandes unidades significantes* do discurso”. Para ambos havia uma forte relação entre a semiótica e a lingüística , mas eles divergiam quanto a definição do que era mais abrangente.

No dia de minha defesa tive uma grande surpresa. Minha orientadora havia enviado uma carta (vide anexo II) que foi lida para a banca pela Professora Alzira Tavares que presidia aquela sessão. Mônica Rector explicava sua ausência em

mantendo, no entanto, ajuda para outra colega. Tive que comprar outra passagem, dessa vez mais cara.

função da greve que impedira a defesa no período programado, agosto de 1991, e fazia uma defesa da interdisciplinaridade de meu trabalho com o seguinte texto:

“Trata-se de uma tese que poderia ser defendida na Cadeira de Línguas Vernáculas por abordar a língua portuguesa, na cadeira de Inglês, por tratar de problemas de aculturação, na cadeira de Lingüística e de Filologia Românica, na qual está sendo defendida.

A abordagem da problemática dá-se por via da Semiótica, doutrina abrangente, que enfoca tanto o signo verbal como o não-verbal. A Semiótica nunca pretendeu ser uma ciência, mas uma doutrina, um método de trabalho, que pode ser aplicado a qualquer signo e o elemento básico da representação do pensamento humano. A Semiótica é mais abrangente do que a Lingüística, porque esta abrange apenas o signo verbal.”

Para dar maior suporte aos seus argumentos, minha orientadora anexara cópias de artigo publicado na revista da American Semiotic Society e de material de evento daquela associação. Felizmente, a banca⁵⁴ foi composta por pesquisadores que avaliaram meu trabalho sem preconceitos e sem disputas pessoais com minha orientadora.

A intolerância sempre foi uma marca da área dos estudos da linguagem. Estudiosos da língua portuguesa atacando lingüistas; lingüistas atacando os puristas; funcionalistas e gerativistas se degladiando; estudiosos da forma atacando os que se dedicavam aos estudos sobre discurso; lingüistas atacando lingüistas aplicados e vice-versa.

Sempre achei que todos trabalhavam com objetos diferentes e que havia lugar para todos. Hoje penso um pouco diferente. Minha percepção é a de que o

objeto é o mesmo, mas cada disciplina estuda um subsistema, uma pequena parte do sistema complexo que é a linguagem humana. Alguns pesquisadores se esquecem de que o fenômeno que estudam se insere em um sistema maior, cuja dinamicidade coloca em interação todos os seus componentes e estes só têm existência isolada nos trabalhos acadêmicos.

Tenho consciência de que meu doutoramento foi conseqüência de uma política institucional de qualificação docente da UFMG e de meu Departamento, com suporte financeiro do MEC, e o apoio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, na gestão de minha colega Ana Lúcia Gazolla. Eu não teria conseguido terminar o curso antes do tempo, se ainda estivesse na rede particular e se a Pró-Reitora de Pós-Graduação não tivesse contribuído para assegurar o meu afastamento. Meu empenho em fazer o curso rapidamente não foi apenas efeito das pressões, mas também do desejo de colaborar para que outros colegas, na lista de espera, também pudessem ser liberados para seus doutorados. Além disso, meus filhos se ressentiam com minha ausência.

5.5 As aposentadorias no sistema federal

Durante o meu processo de qualificação, foi aprovado o Regime Jurídico Único para o funcionalismo público e uma onda de aposentadorias esvaziou as universidades públicas. Vários colegas na Faculdade de Letras, em processo de

⁵⁴ Os componentes da banca foram: Alzira Vertein Tavares de Macedo (Presidente). Luiz Marques de Souza, Rogel de Souza Samuel, Encida do Rego Monteiro Bonfim, e Eduardo

qualificação, se aposentaram antes de concluir seus cursos, ou logo após. Eu também poderia ter feito a mesma coisa, mas nunca considerei a hipótese. O investimento feito em minha qualificação e o apoio de alguns colegas eram motivos mais que suficientes para que eu desse à Universidade uma contribuição superior à exigida por lei. Além disso, minha grande experiência em instituições privadas não me estimulava a abandonar a universidade pública. Alguns poucos colegas fizeram novo concurso e retornaram à Faculdade, mas eu não me sentia confortável em disputar com meus próprios alunos, e, possivelmente, retirar-lhes a chance de fazer uma carreira acadêmica em uma Universidade de prestígio como a UFMG.

De repente o imprevisível, de novata eu passei a veterana. No Setor de Língua Inglesa, ficou apenas um professor do grupo antigo, o Professor Carlos Gohn, meu grande parceiro no ensino *on-line*. Dos sete professores que foram contratados em 1985, três se aposentaram e um passou para o Setor de Literatura Norte-Americana. Ficamos três: Laura Micolli, Herzila Bastos e eu.

Os efeitos da aposentadoria anteciparam a minha senioridade no Departamento e trouxe outros colegas mais titulados. Alguns doutores haviam se aposentado, mas nós captamos outros e a identidade do Setor se consolidou, pois não havia mais professores de língua pesquisando em literatura.

O doutorado me proporcionou maturidade acadêmica, maior interação com os colegas de outras universidades e aumentou minha auto-estima. Consegui um maior entrosamento no meu ambiente de trabalho, pois amadureci como pessoa e como profissional, e contava com a confiança de meus colegas.

5.6 Minha participação na pós-graduação

Após meu doutoramento, participei, ativamente, da reformulação da Pós-Graduação em Letras que se transformou, primeiro, em um Programa de Pós-Graduação com dois cursos e dois colegiados distintos: Estudos Literários e Estudos Lingüísticos e, alguns anos depois, em dois programas distintos.

Foi minha a idéia das duas áreas de concentração: Lingüística e Lingüística Aplicada e a criação das linhas de pesquisa “Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras” e “Análise do Discurso”. As discussões, em determinados momentos, se acirraram, pois os colegas mais formalistas não viam com bons olhos a criação de uma linha de pesquisa em Análise do Discurso. Mais uma vez, contamos com a intervenção de nossa colega e, novamente, Pró-Reitora de Pós-Graduação, Ana Lúcia Gazolla, para mediar as negociações.

Tivemos de fazer concessões aos colegas da chamada “lingüística dura” e, em um primeiro momento, a pesquisa sobre o discurso ficou inserida e na mesma linha de pesquisa que abrigava a sintaxe e a semântica sob o título “Estudo da Estrutura Gramatical da Linguagem”. Nossos alunos eram obrigados

a cursar, como disciplinas obrigatórias: Sintaxe, Semântica, Fonologia e Variação Lingüística. As disciplinas de Lingüística Aplicada e de Análise do Discurso eram consideradas menores pelos “verdadeiros lingüistas”.

Mais tarde, quando, finalmente, conseguimos criar a linha de pesquisa em Análise do Discurso, não consegui convencer meus colegas de que deveríamos nos inserir na área de concentração em Lingüística Aplicada e o mesmo aconteceu com o grupo que se dedica à aquisição e ao ensino de língua materna – ambos ficaram sob o rótulo da Lingüística . Alguns colegas, até hoje, alegam que não gostam da divisão Lingüística e Lingüística Aplicada e, simplesmente, ignoram o crescimento da área no Brasil. Na última avaliação da CAPES, houve menção explícita sobre a inadequação da inserção da linha de pesquisa em aquisição e aprendizagem de língua materna sob o rótulo de Lingüística .

Eu até concordo que não haveria necessidade dos dois rótulos, mas o fortalecimento da Lingüística Aplicada, acredito, é também conseqüência da intransigência dogmática dos formalistas que acredita(va)m que as pesquisas sobre ensino de línguas deveriam se localizar apenas nas Faculdades de Educação.

Quando reformulamos a pós-graduação, eu era a única professora ligada ao antigo curso de inglês, com concentração em língua inglesa, pois outros estavam se qualificando, ou haviam se aposentado. Os demais eram da área de literatura. Os mestres, por orientação da CAPES, ficaram impedidos de atuar na

Pós-Graduação. Durante meu doutoramento, orientei a dissertação de mestrado de Avany Pazzini Chiaretti, intitulada “A performance do diálogo no livro didático de inglês: evolução e limites do gênero” e defendida em 1993. Logo após o meu retorno do doutorado, assumi a orientação da dissertação de mestrado de Maralice de Souza Neves, intitulada “Communicative teaching of English: an approach haunted by traditional and structural myths” e defendida também em 1993.

Éramos ao todo quatro doutoras com atuação em língua estrangeira: duas de alemão – Professora Verônica Benn-Ibler, que apesar de atuar na Literatura, também trabalhava com Tradução, e Eliana Amarante de Mendonça Mendes, que acabara de defender sua tese em Tradução; uma de Francês, Professora Ida Lúcia Machado, cujo interesse maior era Análise do Discurso; e eu, atuando em Língua Inglesa. Eu tinha certeza de duas coisas: precisávamos ampliar a possibilidade de qualificação de professores de línguas estrangeiras e não havia mais justificativa e nem corpo docente para insistir na continuação de um curso de inglês. Além disso, precisávamos participar de um projeto colaborativo nos unindo aos lingüistas formais, pois não havia massa crítica suficiente para se criar cursos separados. As aposentadorias haviam desfalcado todos os grupos de pesquisa e o sistema precisava se reorganizar. Para que isto fosse possível, tivemos que ceder e concordar com uma estrutura curricular que não nos contemplava.

Com o tempo, o sistema se auto-organizou, e a grande demanda pelas duas linhas contribuiu para que fossemos fazendo as alterações necessárias. Hoje, não temos mais disciplinas obrigatórias e alunos das várias linhas se matriculam nas

diversas disciplinas, nas duas áreas de concentração, por afinidade com seus projetos ou por necessidade de qualificação profissional. Já qualificamos vários mestres e doutores e essas duas linhas de pesquisa são as que mais atraem os candidatos.

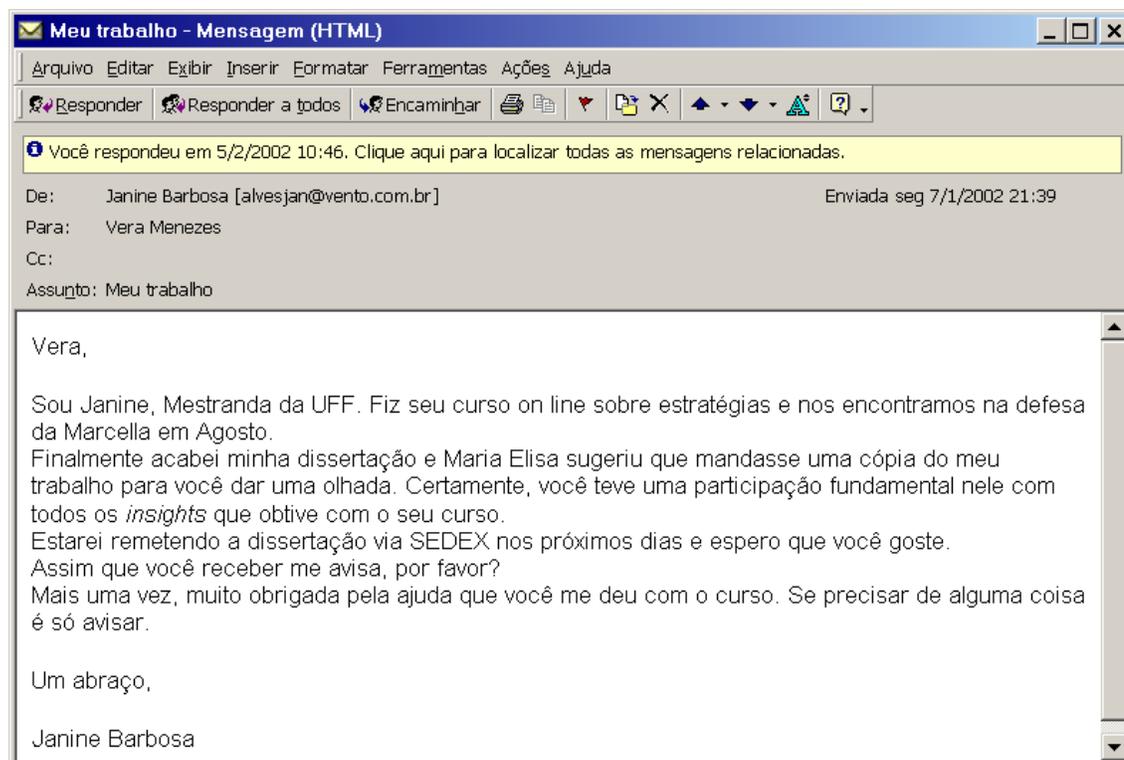
Por meu intermédio, vários pesquisadores colaboraram com nossas linhas de pesquisa, tais como o Professor Hilário Bohn da Universidade Federal de Santa Catarina, que ministrou um minicurso sobre “Metodologia da Pesquisa”, Professora Connie Eble da Universidade da Carolina do Norte, que foi nossa visitante por um semestre, e, atualmente, Robert de Beaugrande, pesquisador visitante com bolsa da FAPEMIG (junho de 2001 a julho de 2002).

Criei algumas disciplinas na pós-graduação: “Metodologia de Pesquisa”, “Estratégias de Aprendizagem” e “Ensino de Línguas Mediado por Computador”, as duas últimas dentro do rótulo de Seminário de Tópico Variável em Linguística Aplicada. Com o doutoramento de Laura Miccoli, em seguida, a contratação de Deise Prina, a “Metodologia de Pesquisa” passou a ser ministrada por elas. Dentro de Seminários de Tópico Variável em Análise do Discurso, criei as disciplinas “Metáforas”, “Discurso e Gênero”, e “Interação”.

A disciplina “Metáfora” gerou o livro *Metáforas do Cotidiano*, que reúne artigos de alunos, de colegas da UFMG, e da pesquisadora Mara Zanotto, da PUC-SP, convidada a escrever o capítulo de abertura. O último livro que organizei, *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*, reúne artigos e resenhas de

mestrandos e doutorandos de duas disciplinas “Interação” e “Ensino de Línguas Mediado por Computador”. Nesse livro, há a participação de quatro professoras da Universidade Federal do Pará, três delas doutorandas de nossa Pós-Graduação.

Algumas disciplinas se consolidaram de tal forma que passaram a ser demandadas por alunos de outros estados, pois passaram a ser oferecidas on-line. As disciplinas que vêm sendo repetidas com mais frequência são “Estratégias de Aprendizagem” e “Interação”. Várias dissertações nasceram ou foram alimentadas em turmas dessas disciplinas. Entre elas, destaco os trabalhos de duas mestrandas da Universidade Federal Fluminense, orientandas da Professora Maria Elisa Knust Silveira. A primeira, de cuja banca participei, é Marcella Fuchs Salomão com a dissertação “*The use of the mother tongue as a learning strategy*”, defendida em 29 de agosto de 2001. E a segunda é Janine Santos Alves Barbosa, que teve a gentileza de me enviar sua dissertação, precedida pelo seguinte e-mail:



Sempre houve uma demanda por parte de instituições mineiras e de outros estados para que nosso Programa de Pós-Graduação fizesse convênios para qualificação de seus professores. A maioria dos colegas resistia a esses pedidos com receio de perda de qualidade e também por não se disporem a lecionar em locais distantes de Belo Horizonte. Acredito que tive papel relevante no convencimento do Colegiado para a concretização de alguns convênios. O primeiro convênio foi firmado com a UNIMONTES, cuja direção, há algum tempo, vinha tentando essa interação.

O segundo convênio foi feito com a UESC (Universidade de Santa Cruz) em Ilhéus, por meu intermédio e de professoras daquela Instituição que haviam sido minhas alunas no PREPES. Eu havia dado um minicurso em um evento da

UESC e ali nasceu o início das negociações, incluindo uma segunda visita àquela Universidade para os acertos finais do convênio.

O terceiro convênio foi feito com a UFPA em um projeto maior liderado pela nossa Reitoria, mas me empenhei ativamente junto aos meus colegas pela nossa participação, pois a Coordenadora da época era um pouco resistente à idéia.

No momento, está em negociação um convênio com a Universidade de Vitória da Conquista, na Bahia, onde estive, em janeiro de 2001, ministrando uma disciplina no Curso de Especialização em Língua Inglesa. No mesmo semestre, uma professora daquela Instituição fez minha disciplina *on-line* e desde então venho interagindo com eles e repassando informações para a efetivação do convênio. Nosso Coordenador esteve recentemente em Vitória da Conquista e tudo indica que o convênio será efetivado.

A Pós-Graduação tem sido um espaço importante para meu crescimento profissional, pois tem me proporcionado conexões com pesquisadores, professores e alunos de diversas instituições. Cada curso ministrado fora de Belo Horizonte e bancas de mestrado e doutorado, em Instituições diversas no país, são oportunidades especiais de aprendizagem.

Sou constantemente realimentada pelas sugestões de alunos e orientandos e pelos desafios de raciocínio por eles colocados em nossas interações. Algumas sugestões desses alunos têm sido incorporadas à bibliografia das disciplinas.

Minha identidade de professora se funde com a de aluna e as vezes esse papel realmente se inverte quando os alunos assumem o controle da interação. Exemplo disso pode ser visto nos seminários virtuais apresentados pelos alunos do último curso sobre “Ensino de Línguas Mediado por Computador” e que podem ser examinados no seguinte endereço:
<http://pub94.ezboard.com/fseminariosfrm1>

A história do Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos e, mais precisamente, da linha de pesquisa “Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras” se confunde com a minha história. Com o passar do tempo, novas colegas se agregaram ao Programa dando-lhe outra dimensão e, também, criando novas perspectivas para minha atuação.

5.7 Outras atividades

Além de minha participação no Colegiado da Pós-Graduação, fui Chefe do Setor de Língua Inglesa, Chefe do Departamento de Letras Anglo-Germânicas, Sub-Coordenadora da Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos, representante da Faculdade de Letras no Conselho Universitário, chefe da equipe de inglês junto à COPEVE (Comissão Permanente do Vestibular da UFMG) e, finalmente, Assessora do Reitorado dos Professores Francisco César de Sá Barreto e Ana Lúcia Almeida Gazolla. Trabalhei durante dois anos (março de 1998 a março de 2000) como Assessora de Educação a Distância e como Pró-Reitora Adjunta de Pós-Graduação.

5.7.1 A COPEVE

Particpei da COPEVE na gestão do Reitor Thomas Aroldo da Motta Santos e do Vice-Reitor Jacyntho José Lins Brandão. Tive “embates” bastante cordiais com meus colegas das Ciências Exatas que continuam defendendo a curva de Gaus como a medida ideal de aprendizagem.

Lutei pela retirada dos pesos de português e matemática, e consegui, argumentando que o conceito de inteligência agora é da inteligência múltipla e não mais de uma inteligência binária dividida entre a lingüística e a lógico-matemática.

Lutei pela redução das opções de cinco para quatro nas provas de múltipla escolha, e consegui, argumentando que pesquisa realizada pela equipe do TOEFL indicara que a quinta opção não aumentava a validade dos testes.

Lutei pela inclusão de outras línguas estrangeiras no vestibular e fui vencida. Pesquisa realizada junto às várias unidades indicava que a maioria dos Colegiados de Graduação só queriam inglês⁵⁵ e minha argumentação, baseada na LDB que não menciona inglês, mas línguas estrangeiras modernas, foi insuficiente.

Durante o tempo que chefieei a equipe de vestibular, promovi duas alterações substanciais em nossa prova. Em primeiro lugar, propus aos colegas

⁵⁵ Após minha saída da COPEVE, o espanhol foi incluído, mas o alemão e o italiano continuaram de fora sob a alegação de que havia pouca demanda.

que retirássemos do edital a restrição de que todo o vocabulário checado estivesse incluso na *General Service List*.

Até o início da década de 90, a UFMG ainda usava a lista de West (1953) para selecionar os textos que seriam incluídos nas provas de vestibular. A menção à *General Service List* no edital do vestibular gerava dois problemas. Como o livro estava esgotado, os candidatos, e até mesmo os professores, ficavam inseguros sobre o tipo de vocabulário que deveriam estudar. O segundo problema envolvia a concepção de leitura e compreensão de texto, pois ao legislar que todas as palavras dos textos utilizados na provas do vestibular deveriam estar relacionadas na lista de West, ignorava-se a capacidade dos candidatos de inferir significado pelo contexto. Os professores viam-se obrigados a adulterar alguns textos para substituir palavras que não estavam na lista de West. Isto impedia, ainda, que incluíssemos questões que avaliassem a capacidade dos candidatos de inferir significado pelo contexto.

A segunda alteração foi a inclusão de gêneros diversos e substituição, pois até então os textos eram sempre narrativos. Nas reuniões que fazíamos com os professores de segundo grau, após cada vestibular, percebíamos os efeitos positivos da utilização de vários gêneros.

Em 1998, tive que me desligar da COPEVE, pois minha filha se candidatara ao vestibular.

5.7.2 A chefia do Departamento de Letras Anglo-Germânicas

Fui chefe do departamento no biênio de junho de 1995 a julho de 1997, contando com o apoio fundamental do Professor Georg Otte, como sub-chefe. Eu havia pedido uma licença prêmio para poder escrever um livro sobre Prática de Ensino. A autorização acabara de ser publicada no diário oficial quando meus colegas Ana Lúcia Gazolla e Júlio Jeha me convenceram a assumir a chefia, pois os colegas mais velhos estavam se qualificando e os demais estavam há pouco tempo no Departamento e ainda lhes faltava experiência e conhecimento da Instituição.

Georg e eu procuramos consolidar a imagem do Departamento junto a CPPD (Comissão Permanente de Pessoal Docente), aumentando a oferta de disciplinas e a produção, de forma a dar início ao processo de recuperação algumas vagas perdidas durante o processo de aposentadorias.

Demos continuidade à política de qualificação dos professores iniciada nas chefias anteriores e insistimos na necessidade de envolvimento de todos os docentes em pesquisa. A partir de nossa gestão, os professores que não queriam se engajar em pesquisa, passaram a maximizar os encargos de docência.

Procuramos, ainda, melhorar as condições de pesquisa, adquirindo computadores para todos os gabinetes em complementação à política de informatização impulsionada pela Diretora da Faculdade, Professora Rosângela Borges Lima. Filiamos o Departamento às Associações TESOL e IATEFL de

forma a ter acesso a inúmeras publicações das duas entidades e adquirimos livros para todos os Setores do Departamento.

Durante nossa gestão, passamos a enfatizar nos concursos para professores de língua inglesa, conteúdos mais relacionados à lingüística aplicada de forma a captar docentes mais identificados com o ensino de línguas estrangeiras, fortalecendo, assim, a pesquisa na pós-graduação e a identidade do Setor de Língua Inglesa. Com isto, estávamos solidificando a política de articulação entre ensino e pesquisa⁵⁶ que teve início em 1984, conforme relato de Ana Lúcia Gazolla (1994:78) em seu memorial.

Incentivei a maior participação dos docentes nos cursos de inglês do Centro de Extensão e criamos um projeto de cursos avançados e de curso infanto-juvenil. Passamos a oferecer cursos de preparação para o TOEFL, e para o First Certificate de Cambridge. Outros professores, inclusive alguns de literatura, se integraram à Extensão. O departamento passou a arrecadar mais recursos e pudemos investir na compra de recursos didáticos, computadores e apoio a eventos.

Na Congregação, em conjunto com a Professora Ana Lúcia Gazolla, lutei pela reformulação do Centro de Extensão de forma a permitir que a Congregação deliberasse sobre o uso dos recursos arrecadados. A partir dessa

época, o perfil da Faculdade de Letras mudou. Foram feitas reformas no prédio, foram adquiridos equipamentos para pesquisa, o acervo da biblioteca foi ampliado, prestadores de serviço foram contratados, e professores dos vários departamentos passaram a ter apoio financeiro para participar de eventos no Brasil e no exterior.

Ao final de meu mandato, presidi a Comissão Local Organizadora do XIV ENPULI, que foi incluído na comemoração dos 70 anos da UFMG. Chefiar o Departamento foi o primeiro passo para conhecer melhor a universidade, pois tive a oportunidade de interagir com colegas de outros departamentos e com os órgãos da Reitoria.

5.7.3 A experiência na Reitoria

Meu mandato na chefia do Departamento se encerrou em julho de 1997 e, em março de 1998, fui nomeada Assessora de Educação a Distância e, um tempo depois, atuei também como Pró-Reitora Adjunta de Pós-Graduação, auxiliando o Pró-Reitor Ronaldo Barbosa e o substituindo em suas inúmeras viagens como presidente do Fórum de Pró-Reitores,

Minha passagem pela Reitoria foi essencial para entender a Universidade como um sistema complexo, além dos horizontes da Faculdade de Letras. Conviver com profissionais de área diferentes foi fundamental para que eu

⁵⁶ Essa preocupação fez com que eu advogasse junto à Câmara Departamental que os concursos para Língua Inglesa só deveria aceitar doutores com formação na área de Lingüística

percebesse que há outras formas de construção do conhecimento e que precisamos aprender, com as outras áreas, formas de levar o que produzimos até a comunidade, e também trazer dela as muitas contribuições para dialogar com nossa teoria.

O Internato Rural da Faculdade de Medicina e seu projeto Manuelzão, tentando trazer o peixe de volta ao rio⁵⁷; o empreendedorismo do Departamento da Ciência da Computação; a interação com empresas da Faculdade de Engenharia; os projetos de extensão da Escola de Enfermagem; os projetos de educação continuada a distância do CECIMIG; a metodologia de planejamento estratégico compartilhado pelos colegas da Faculdade de Ciências Econômicas; as ações culturais da Escola de Música e da Escola de Belas Artes; e o carro Biblioteca da Faculdade de Ciências da Informação, levando a leitura à população carente, foram algumas das muitas experiências da UFMG que alimentaram uma reflexão sobre minha própria área, sobre o estágio dos alunos da graduação e sobre nossas atividades de extensão.

Ao voltar à Faculdade de Letras, passei a defender, junto aos meus colegas, que devemos rever o perfil de nossos formandos. Muitos deles podem ser empreendedores do ensino e não apenas “professores de escolas públicas” como querem alguns colegas da Faculdade de Educação. Precisamos pensar que

e dessa forma assegurar a consolidação da pesquisa em nosso Setor.

estamos formando profissionais que vão atuar em contextos diversos – de “*one-to-one-teaching*” a donos de cursos de idiomas ou professores universitários. Avalio como equivocada, a posição da área de educação que preconiza que o estágio só deve ser feito na escola pública.

Com o Professor César e a Professora Ana Lúcia, aprendi a rever o discurso automatizado que fazemos sobre o sucateamento da universidade. Ele não é totalmente verdadeiro. Há dinheiro para pesquisa e para equipamentos⁵⁸, mas eles devem ser disputados. A área de Letras precisa aprender a demandar esses recursos e isso implica fazer projetos bem fundamentados.

As reuniões da Câmara de Pós-Graduação, da qual participava como convidada, foram outros momentos de aprendizagem. Constatei que a maioria das decisões políticas na Universidade e também das agências de fomento são tomadas através da ótica das ciências exatas e biológicas. Comprovei o quanto é difícil para aquelas áreas pensar em pesquisa que não seja a feita em suas bancadas e como é difícil, para a maioria de nós, lingüistas, convencê-los de que existe ciência além de um laboratório, pois o nosso laboratório são as diversas

⁵⁷ O mote “a volta do peixe ao rio” condensa o objetivo do projeto de saúde como prevenção, pois o dia que o peixe estiver de volta ao rio, a população ao longo do rio das velhas estará em melhores condições de saúde, haverá saneamento, pois não haverá mais poluição.

⁵⁸ Na década de 80, os primeiros computadores para a Pós-Graduação da FALE e recursos para acervo bibliográfico foram conseguidos junto ao FINEP em projeto elaborado pela Coordenadora de nossa Pós-Graduação (Gazolla, 1994:89) e, na década de 90, consegui recursos junto a CAPES para a criação do primeiro laboratório multimídia para a graduação, além de equipamentos para nossa pesquisa.

comunidades discursivas que pesquisamos ou a abstração do “sistema lingüístico”.

Em uma das reuniões do Fórum de Pró-Reitores, em que estive assessorando o Pró-Reitor de Pós-Graduação, pois o assunto era educação a distância, ouvi a atual presidente da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Professora Glacy Zancan, rejeitando enfaticamente a hipótese de pós-graduação a distância. A presidente da SBPC considerava essencial a convivência do doutorando no laboratório. Como ela, a maioria dos presentes ignorava que o laboratório ideal, para muitas de nossas investigações, é a escola, a comunidade indígena, ou qualquer comunidade de fala, como a virtual, por exemplo, onde nossos dados são coletados.

O laboratório é, geralmente, essencial para as áreas das ciências exatas e biológicas e é muito comum que jovens doutores não encontrem espaço nos laboratórios já “habitados” por seus colegas veteranos. Para minimizar este problema, a UFMG tem, sistematicamente, oferecido incentivo à pesquisa, através de editais para grupos compostos de recém-doutores. Para a área de Letras, isto tem tido um efeito perverso, pois tem gerado grupos de jovens pesquisadores que cada vez mais se isolam dos que se doutoraram há mais tempo. Algumas situações são até engraçadas, pois, às vezes, o professor é antigo na Instituição, mas tem doutorado recente e fica habilitado a concorrer aos recursos junto com os mais jovens. A justificativa é que os veteranos teriam mais

possibilidade de conseguir financiamentos junto aos órgãos de pesquisa. Percebo que, mais uma vez, ataca-se um lado do problema, mas cria-se outro, incentivando o distanciamento entre veteranos e recém-doutores, e não a desejada integração.

As óticas diferentes de todos os colegas das outras áreas com quem convivi me ajudaram a construir uma visão mais ampliada da UFMG e, espero, que tenha também contribuído para que eles conhecessem um pouco mais da Faculdade de Letras. A UFMG também é um sistema complexo e cada área um fractal dessa complexidade.

Devido às novas funções na Reitoria, tive que diminuir as atividades de pesquisa e, conseqüentemente, o número de publicações. Além disso não podia concorrer, por questões éticas, aos editais de apoio a projetos de educação a distância que a Reitoria começava a implantar.

Apesar da enriquecedora experiência na administração central, me sentia isolada de meus colegas da Faculdade de Letras e pedi ao Reitor e à Vice-Reitora que me liberassem. Eles entenderam minha decisão e, em março de 2000, me desliguei da Reitoria, para retomar minha carreira acadêmica, que estava um pouco abandonada.

5.8 O retorno à Faculdade de Letras

Ao retornar à FALE, reassumi a Coordenação da linha de pesquisa “Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras” e passei a integrar, novamente, o Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos. Fui eleita representante dos professores adjuntos junto à Câmara Departamental e, no segundo semestre, representante dos professores adjuntos junto à Congregação.

Promovi com os colegas da linha de pesquisa “Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras”, em 2001, um Colóquio ao meio-dia, às terças-feiras, com o objetivo de divulgar o trabalho do grupo para a comunidade acadêmica e, principalmente, para que os futuros candidatos à pós-graduação conhecessem os trabalhos de pesquisa dos possíveis orientadores.

Felizmente, minha interação com os mais jovens tem sido freqüente e temos participado de alguns projetos em conjunto, apesar de estar impedida de participar daqueles cujos editais são direcionados a recém-doutores.

A grande capacidade de trabalho desses jovens professores tem dinamizado o Departamento e aumentado nossa produção. Em todos os projetos que implementei, pude contar com a colaboração desse novo grupo de jovens doutores.

Criei o projeto INGREDE⁵⁹ e estamos também desenvolvendo um material impresso para educação a distância, decorrente de um projeto para a Secretaria de Educação que não chegou a se concretizar; e acabamos de montar um projeto de extensão para educação continuada de professores da rede pública.

Foi com as colegas mais novas que compus a diretoria da ALAB (Associação de Lingüística Aplicada do Brasil), quando assumi a presidência da Associação em abril de 2001. O entusiasmo dos mais novos e a disposição para enfrentar desafios me fascinam e a convivência com eles me rejuvenesce.

Juntas, Deise Prina, Heliana Mello e Adriana Pagano, organizamos o VI CBLA (Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada) e criamos a Revista Brasileira de Lingüística Aplicada.

Entendo que já conquistei o meu espaço e que meu papel agora é fazer o que Aimara Resende fez por mim. Tenho procurado divulgar o trabalho de minhas colegas, indicando-as para cursos de especialização e para palestras em eventos. Tenho também aberto mão de alguns espaços, que elas, generosamente, acham que é meu. Dentro desse espírito, resolvi que não assumiria a Coordenação da Revista Brasileira de Lingüística Aplicada e que faríamos um rodízio na presidência da Comissão Editorial. O primeiro número foi

⁵⁹ Detalhes desse projeto será discutido no sexto capítulo.

coordenado pela Professora Deise Prina e contou com meu apoio e do Professor Fábio Alves.

Nunca me vi como peça isolada dentro da UFMG, uma Instituição que me oferece as melhores condições de trabalho que um professor/pesquisador pode desejar. Não nos faltam equipamentos ou material bibliográfico. Todas as nossas demandas acadêmicas são atendidas pela Câmara Departamental.

Apesar de poder ter acesso aos apoios materiais, é no grupo de colegas onde encontro o maior apoio, pois como diz Vygostsky (1987:18) “o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual”.

Meu trabalho só faz sentido porque pertenço a uma inteligência coletiva⁶¹ que me alimenta e me dá *feedback* constante, o que está em consonância com o pensamento de Ana Lúcia Gazolla (1994:147), que afirma

“o trabalho docente é, também, um efeito de grupo. Produzimos intertextualmente nossa contribuição individual, e é pelo reconhecimento da importância da formação de equipes que transcendemos nosso pequeno lapso de tempo, fazendo escola”.

Foi o sentimento de grupo que me fez, ao assumir os encargos na Reitoria, em 1998, a não solicitar a redução⁶⁰ de encargos didáticos na graduação, na pós-graduação, e nem no número de orientandos. Meus colegas estavam

⁶⁰ Meus colegas do Setor de Língua Inglesa foram maravilhosos e sempre me apoiaram, mas eu sabia o quanto todos estavam sobrecarregados e não queria lhes repassar mais encargos.

sobrecarregados, pois o Setor de Língua Inglesa, a cada dia que passa, aumenta seus encargos, mas a equipe não aumenta na mesma proporção⁶¹.

5.9 A Comissão de Especialistas de Ensino de Letras

Em junho de 2001, após indicação da FALE e da Reitoria, fui nomeada membro da Comissão de Especialistas do Ensino de Letras da Secretaria de Ensino Superior do MEC e, em seguida, escolhida pelos outros membros como sua Presidente.

Desde 1991, tenho participado de Comissões de Avaliação de Secretaria de Ensino Superior (SESu) do MEC. Essas comissões são encarregadas de avaliar as condições de oferta de cursos de Letras, tanto para abertura de cursos novos como para o credenciamento de cursos em funcionamento. Já visitei vinte e cinco instituições e tem sido gratificante acompanhar o desenvolvimento da área. Observo, por exemplo que, se por um lado, o sistema privado aumenta a qualificação de seus docentes, por outro lado, não avança de forma qualitativa na formação de professores de línguas estrangeiras.

⁶¹ O Conselho de Ensino e Pesquisa aprovou, recentemente, a inclusão da língua inglesa em mais dois cursos Engenharia Elétrica e Turismo, mas apenas uma vaga foi concedida.

O relatório-síntese⁶², que nossa Comissão produziu, após a última avaliação dos cursos de Letras, evidencia o descaso com a formação do professor de inglês.

Os dados foram coletados, em 1999 e 2000, através de visitas de consultores da área, feitas a 422 cursos de 240 instituições particulares, 142 federais, 24 estaduais e 16 municipais. Veja distribuição por região e dependências administrativas:

| Centro-Oeste | | Norte | | Nordeste | | Sul | | Sudeste | |
|--------------|-----------|--------------|-----------|--------------|-----------|--------------|-----------|--------------|------------|
| Dp Ad | Quant |
| Estad | 10 | Federal | 24 | Estad | 7 | Estad | 4 | Estad | 3 |
| Federal | 21 | Particular | 4 | Federal | 37 | Federal | 26 | Federal | 34 |
| Munic | 2 | | | Munic | 3 | Munic | 5 | Munic | 6 |
| Partic | 16 | | | Partic | 16 | Partic | 35 | Partic | 169 |
| Total | 49 | Total | 28 | Total | 63 | Total | 70 | Total | 212 |

O objetivo principal era avaliar os cursos cuja habilitação era a Língua Portuguesa. Assim, as graduações em inglês só foram avaliadas quando a habilitação era dupla e não mereceram tratamento individualizado na análise final dos dados, que foram computados em conjunto com as informações obtidas de outras línguas estrangeiras. No entanto, os dados revelam que as dificuldades encontradas no ensino dessas línguas são semelhantes.

⁶² O relatório pode ser acessado na página do MEC, no endereço [http://www.mec.gov.br/Sesu/ofertas.shtml]

Das 18 habilitações avaliadas, o inglês estava presente em dois tipos de curso: Português e Inglês; Tradutor e Intérprete em Português e Inglês.

Os problemas relacionados às línguas estrangeiras, registrados no relatório, foram: média aluno/docente alta, com conseqüente excesso de alunos em sala de aula, e a ausência de conteúdos de formação do professor na grade curricular.

No item média aluno/docente, o relatório registra que

“a maioria dos cursos avaliados, 67%, recebeu o conceito CMB e apenas 15% ficaram com o conceito CI. As instituições federais apresentaram os melhores índices de CMB, 93%, seguidas pelas estaduais, 77%, municipais, 58%, e particulares, 50%. Em algumas instituições, a média aluno/docente é muito alta e as atividades pedagógicas ficam comprometidas pelo número excessivo de alunos em sala de aula, principalmente, quando se trata de aulas de língua estrangeira. Essa situação foi detectada em quase um quarto das instituições particulares avaliadas, 23%, e o mesmo índice é encontrado na região sudeste, onde predominam as instituições particulares”. (p.120)

No quesito, tamanho das turmas e adequação às atividades práticas, apesar dos índices não serem ruins, o relatório faz a seguinte ressalva:

“Este indicador situa o problema nas IES particulares. E trata-se de um problema muito sério, como observa a maioria dos avaliadores, quando se trata de turmas de língua estrangeira”.

Em indicadores das Características do Curso, no item que avaliava a coerência entre concepção e objetivos da modalidade, perfil profissional e grade curricular, verificou-se que a maioria das instituições obteve uma boa avaliação, como demonstra o quadro abaixo.

| TIPO DE IES | SATISFATÓRIO | NÃO SATISFATÓRIO |
|--------------|--------------|------------------|
| Estaduais | 82% | 18% |
| Federais | 85% | 15% |
| Municipais | 58% | 42% |
| Particulares | 72% | 28% |

Coerência entre concepção e objetivos da modalidade, perfil profissional e grade curricular.

Segundo o relatório,

“As porcentagens obtidas neste indicador, aparentemente, não caracterizam uma situação problemática, à exceção do caso das municipais. No entanto, levando-se em conta observações recorrentes feitas pelos avaliadores que visitaram os cursos, este indicador levanta um problema sério: a situação das línguas estrangeiras nas licenciaturas de dupla habilitação. A formação do professor de língua estrangeira é pouco contemplada nas grades curriculares tanto em conteúdos relativos a aprendizagem da língua alvo como naqueles voltados para a prática pedagógica”. (p.129)

Ao contrário do senso comum, de que a qualidade do ensino está diretamente ligada à existência de bons equipamentos, a avaliação das condições de oferta demonstrou que esta não era a questão fundamental. O que impede uma boa formação do professor de inglês é o alto índice de professores pouco qualificados e a ausência de conteúdos e atividades que propiciem um ambiente adequado para se atingirem os objetivos.

No trecho final do relatório, a Comissão de Especialistas enfatiza:

“Após a análise dos dados, fica evidente que as instalações físicas constituem a melhor característica da área de Letras, deixando a desejar quando o foco é o acervo bibliográfico. Os outros quesitos são preocupantes e merecem bastante atenção. Seria desejável, para um melhor desempenho das Instituições, que os projetos pedagógicos fossem revistos, atualizando-se conteúdos e referências bibliográficas. Ressalte-se ainda a necessidade urgente de

incentivos concretos à qualificação docente e à produção científica, além de condições favoráveis em termos de dedicação ao curso e número de alunos em salas de aula, para um trabalho de qualidade.” (p. 139)

Os cursos de formação de professor de inglês, na realidade, não têm cumprido o seu papel, pois os alunos iniciam o curso sem falar a língua que pretendem ensinar, ao contrário dos que almejam ensinar apenas português. A carga horária dedicada ao ensino da língua é muito pequena, se confrontada com as demais disciplinas, e conteúdos e atividades com foco na formação do professor, que deveria ser o objetivo principal, são praticamente inexistentes. A pouca qualificação de um grande número de professores, provavelmente, impedirá a interação na língua alvo e prejudicará a qualidade do *input*, fatores essenciais para a aprendizagem.

Durante o XVI ENPULI, conclamei os professores de Prática de Ensino a se unirem em prol de uma luta pela melhoria do ensino da Graduação em Inglês. O colega Hamilton de Godoi Wielewicky criou uma lista de discussão⁶³ e, desde então um grupo de professores está discutindo o tema e preparando um texto a ser encaminhado a Comissão de Especialistas para estudo e posterior envio ao Conselho Nacional de Educação.

Na qualidade de presidente da Comissão de Especialistas, tenho tentando aumentar a nossa interação com os professores da área de Letras, pois considero

muito importante que a comunidade acadêmica participe intensamente das discussões que dizem respeito a ela. Só assim, acredito, poderemos pensar em políticas educacionais que contemplem a nossa diversidade gerada pela dimensão continental e pelas desigualdades sócio-econômicas.

5.10 As Associações

A beleza de ser um eterno aprendiz...

As associações têm sido importantes no meu processo de educação continuada, pois são elas que organizam os eventos mais importantes da área, colocando-nos em contato com as pesquisas mais recentes.

A primeira associação à qual me afiliei foi a ABRAPUI e, na medida do possível, tenho participado e ajudado na organização de seus eventos. Participo da ALAB desde seu início e atualmente presido a entidade.

Em 1993, entusiasmados com o sucesso da APLIESP (Associação dos professores de língua Inglesa do Estado de São Paulo), os professores Waldenor Moraes, Nelson Viana e João Bosco Cabral dos Santos propuseram a criação da APLIEMGE (Associação de Professores de Inglês do Estado de Minas Gerais), durante o I Congresso das Instituições Federais de Minas Gerais, em maio de 1993. Fui Vice-Presidente da recém criada Associação no primeiro biênio (1993-

⁶³ Para se inscrever na lista, basta enviar um e-mail para eng_teach_pract-subscribe@yahoogroups.com

1995); presidente no segundo biênio (1995-1997); e secretária no terceiro biênio (1997-1999).

Durante minha gestão como Presidente, criei a *Newsletter* trimestral e venho contribuindo com pequenos artigos ao longo desses oito anos de existência. Tenho divulgado a associação nos cursos de Especialização no Estado de Minas e, por meu intermédio, a entidade angariou associados em vários estados do país.

A logomarca da APLIEMGE foi escolhida em minha gestão, através de concurso público. Três bonecos de mãos dadas simbolizam a união e a cooperação. Esse espírito de cooperação e interação esteve presente na interlocução constante com outras associações estaduais e no incentivo a colegas de outros estados para que criassem suas próprias associações. Uma das associações que baseou seus estatutos no de nossa entidade foi a APLIEMT (Associação de Professores de Inglês do Estado de Mato Grosso). Participei do evento de sua criação e do último encontro realizado em 2001, em SINOP, podendo testemunhar o crescimento e a interiorização da Associação do Mato Grosso.

A APLIEMGE vem sendo consolidada com o trabalho de jovens professores que nos sucederam e que, generosamente, em 12 de maio de 2000,

durante o terceiro congresso da APLIEMGE, me agradeceram com o título de Sócia Honorária.

Na presidência da ALAB, presidi a organização do VI CBLA (Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada), que reuniu cerca de 700 professores de línguas maternas e estrangeiras. O diferencial da ALAB tem sido os encontros sobre política de ensino de línguas, iniciados na gestão do Professor Hilário Bohn, com continuidade na gestão de meu antecessor, Professor Vilson Leffa. Pretendemos levar adiante essa idéia e estou confiante que contaremos com a parceria da ABRALIN (Associação Brasileira de Lingüística) cuja presidente, Professora Cecília Molica, me procurou durante o VI CBLA e manifestou sua intenção de realizar ações em conjunto com a ALAB.

Além das associações voltadas para as questões lingüísticas , sou sócia da ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância); TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages) e da ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development). Já pertenci à AACE (Association for the Advancement of Computing in Education) e à IATEFL (International Association of Teachers of English as Foreign Language), mas em função do aumento do dólar, fui obrigada a cancelar minha filiação, pois assino várias revistas estrangeiras e adquiero livros com uma certa freqüência.

Outras atividades que têm sido fonte inesgotável de aprendizagem são as consultorias diversas e os Conselhos Editoriais de vários periódicos brasileiros: Revista de Estudos da Linguagem, Revista Vertentes, CONTEXTURAS, Linguagem e Ensino, Trabalhos em Lingüística Aplicada, Signótica, Caligrama, Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá, Revista Brasileira de Lingüística Aplicada do Brasil. Como assessora Científica da Universidade Estadual de Londrina e de sua Editora, tenho tido o privilégio de avaliar projetos de pesquisa de seu corpo docente e de ler, em primeira mão, os livros publicados pela UEL. Tive, ainda, a oportunidade de avaliar um livro para a Editora da Universidade Federal de Goiás.

Muitos desses trabalhos têm ampliado a bibliografia de meus orientandos e contribuído para a minha qualificação profissional.

5.11 Conclusão

No caleidoscópio de minha história profissional, interagiram e interagem os vários fractais: fragmentos de minha história; meus ex-professores; os colegas que se foram, os que permaneceram e os que chegaram; a docência na graduação, na especialização, no mestrado e no doutorado; as associações; as comissões editoriais; as bancas diversas; os eventos; a SESU, a COPEVE, os orientandos, as teorias, as crenças, as editoras, os livros, os periódicos, o espaço virtual. Isto

tudo forma meu sistema complexo, que nasceu do caos e me colocou no espaço infinito do mundo virtual.

If I have learnt anything, it is that life forms no logical patterns. It is haphazard and full of beauties which I try to catch as they fly by, for who knows whether any of them will ever return.

Dame Margot Fonteyn (1919-1991)

Nada é previsível, mas tudo faz sentido, na montagem fractal de minha carreira. Ao rever a minha história, me dei conta de quantas pessoas foram peças fundamentais em cada fração desta história. Tenho a certeza de que até os episódios que avalei como injustos, acabaram por me preservar de algo pior ou me impulsionaram para opções mais relevantes.

6 NO ESPAÇO INFINITO⁶⁴: trocando o guarda pó pelo teclado

"If you can dream it, you can do it."
Walt Disney

O contexto de ensino de inglês na graduação da Faculdade de Letras da UFMG, até 1997, como qualquer contexto de ensino de língua estrangeira, podia ser descrito como um ambiente de exposição ao idioma bastante limitado à sala de aula tradicional, com a oferta esporádica de palestras por pesquisadores visitantes ou mesmo pelos professores do Departamento.

Sempre houve um grande empenho por parte dos professores dos Setores de Língua e de Literatura de Expressão Inglesa em oferecer um bom número de disciplinas optativas para aumentar o tempo de contato dos alunos com a língua alvo, mas eram raras as oportunidades de interação com outros falantes do inglês. Podemos descrever o ensino de línguas, até então, como uma experiência inserida em contextos rígidos de espaço e tempo, com maior foco em simulações do que em situações reais de interação. Ironicamente, na minha opinião, as interações mais naturais se davam nas aulas de literatura, onde professor e aprendizes “construíam sentido, discutiam interpretações e conceitos literários⁶⁵” usando a língua alvo. As aulas de literatura se aproximam da abordagem com

⁶⁴ Este texto foi produzido a partir de reflexões e bricolagem de textos em forma de artigos e projetos que redigi, a partir de 1997, sobre ensino de língua mediado por computador e educação a distância.

⁶⁵ Dr. Júlio Jeha (comunicação pessoal)

foco no conteúdo, pois a língua é o meio e não o fim, ou seja, ela é usada para construir significados de interesse dos aprendizes.

No Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos, havia aulas sempre presenciais e futuros candidatos, residindo fora de Belo Horizonte, ficavam impossibilitados de cursar as vagas ofertadas para alunos de disciplina isolada, isto é, vagas não preenchidas por alunos regulares. Vale ressaltar que créditos obtidos em “disciplinas isoladas” podem ser aproveitados quando do ingresso na pós-graduação e muitos mestrandos se valem dessa possibilidade para adiantar a obtenção de créditos. A impossibilidade de deslocamento até Belo Horizonte fazia com que os candidatos do interior ou de outros estados ficassem em desvantagem em relação àqueles que residiam em Belo Horizonte, ou em cidades mais próximas.

No que diz respeito ao ensino de língua inglesa, eu percebia a necessidade de se pesquisarem novas estratégias de aprendizagem que superassem as limitações naturais de se aprender uma língua em um contexto onde a língua raramente é usada fora da sala de aula.

6.1. O projeto PROIN

Em 1996, coordenei a elaboração de um projeto de pesquisa e ensino intitulado Laboratório de Auto-Aprendizagem de Línguas para concorrer ao edital **PROIN** (Programa de Integração graduação/pós-graduação). Faziam parte da equipe os professores Maralice Souza Neves (responsável pela parte de

avaliação) e Kevin John Keys (responsável pela produção de material impresso). Contávamos, também, com a colaboração de monitores de graduação e de pós-graduação. O projeto foi aprovado pela CAPES e efetivamente implantado no primeiro semestre de 1997.

Os objetivos específicos do projeto eram:

1. Auxiliar os alunos no alcance de objetivos específicos individuais.
2. Complementar as atividades de sala de aula.
3. Orientar e incentivar a auto-aprendizagem.
4. Desenvolver a autonomia do aprendiz nas tomadas de decisão em relação à aprendizagem.
5. Atender às diferenças individuais oferecendo aos alunos materiais que auxiliem aprendizes de diferentes estilos de aprendizagem.
6. Oferecer condições para que os alunos possam sanar suas dificuldades através de atividades individualizadas.
7. Oferecer acesso à informática aos alunos que nunca tiveram acesso a essa tecnologia.
8. Apresentar aos alunos/futuros professores a potencialidade pedagógica dessa tecnologia.

O Laboratório de Auto-aprendizagem de Línguas foi implantado com a finalidade prioritária de propiciar aos alunos de línguas estrangeiras, não apenas a de língua inglesa, as condições materiais necessárias para que conduzissem sua própria aprendizagem fora da sala de aula, com ou sem a interferência direta de professores, atendendo, assim, às diferenças individuais do corpo discente. Tais condições foram traduzidas em equipamentos e materiais, dentro da moderna tecnologia instrucional, que auxiliariam a aprendizagem de línguas com acompanhamento de profissionais, cuja função seria diagnosticar as necessidades dos aprendizes e auxiliar no planejamento dos programas individuais de estudo.

Quando tive a idéia do projeto, a intenção era montar um Self-Access Center e utilizar o computador dentro da perspectiva que Warschauer (1996:5) denomina de CALL⁶⁶ Comunicativo. Pretendíamos utilizar tipos de *software* que possibilitassem ao aluno focar o uso da língua, com a aprendizagem implícita da gramática, em um ambiente que parecesse natural. Pretendíamos oferecer aos alunos exercícios de reconstrução de textos; jogos lingüísticos; processadores de textos com corretores ortográficos e gramaticais. Queríamos programas que dessem ao aprendiz *feedback* para que eles pudessem monitorar a própria aprendizagem.

6.2. A montagem do laboratório

A verba (cem mil reais) foi repassada pela CAPES no final de 1996 e junto chegaram a expansão da Internet na FALE e o acesso a WWW. A compra dos equipamentos foi iniciada no final de dezembro de 1996 e a montagem do laboratório foi feita com a contrapartida da Faculdade de Letras que financiou a instalação da rede. O laboratório, com capacidade para 30 alunos, foi equipado com computadores, impressoras e *scanner* e uma outra sala foi providenciada para os gravadores, televisão e vídeo.

⁶⁶ Estou usando a sigla CALL (Computer Assisted Language Learning), pois o termo já está consagrado no Brasil para se referir a Ensino de Línguas mediado por computador.

Foram comprados livros de exercícios com chaves de respostas e essas atividades foram divididas em três níveis de dificuldades, coladas em papel cartão e, em seguida, plastificadas. Além disso, um laboratório menor, já existente na FALE, foi ampliado e re-equipado. Outros computadores foram colocados nos gabinetes dos professores envolvidos no projeto. As fotografias mostram a fase de montagem e o início de seu funcionamento.

No dia 24 de fevereiro de 1997, o laboratório foi entregue aos alunos, ficando aberto para a utilização da graduação e da pós-graduação nos três turnos.

6.3 Aprendizagem de línguas mediada por computador

Eu estava encantada com a nova tecnologia e via ali a possibilidade de oferecer aos aprendizes de inglês como língua estrangeira oportunidades de comunicação nunca antes imaginadas em nosso contexto. Assim, como uma pequena pedra rolando pode desencadear uma avalanche, eu percebia que a Internet poderia ser uma interferência fenomenal no processo de aquisição de uma língua estrangeira, principalmente o inglês, a língua da Internet. Não chegamos a implantar o CALL Comunicativo e fomos direto para o CALL Integrativo, com a utilização da Internet e tecnologia multimídia. Warschauer 1996:9) descreve o CALL Integrativo, que eu percebia como um momento revolucionário no ensino de língua inglesa, da seguinte forma:

“Computer-mediated communication (CMC), which has existed in primitive form since the 1960s but has only become wide-spread in the last five years, is probably the single computer application to date with the greatest impact on language teaching. For the first time, language learners can communicate directly, inexpensively, and conveniently with other learners or speakers of the target language 24 hours a day, from school, work, or home. This communication can be asynchronous (not simultaneous) through tools such as electronic mail (e-mail), which allows each participant to compose messages at their time and pace, or it can be synchronous (synchronous, "real time"), using programs such as MOOs, which allow people all around the world to have a simultaneous conversation by typing at their keyboards. It also allows not only one-to-one communication, but also one-to-many, allowing a teacher or student to share a message with a small group, the whole class, a partner class, or an international discussion list of hundreds or thousands of people.”⁶⁷

Com a implantação do laboratório, os alunos passaram a utilizar a Internet para a comunicação entre eles e com outros falantes no exterior, ampliaram a interação com o professor até então restrita a dois encontros semanais de 1 hora e 40 minutos cada, e tiveram acesso à maior biblioteca do mundo a WWW, onde milhares de arquivos de texto, imagens e sons podem ser visitados.

⁶⁷ A comunicação mediada por computador (CMC), que existe de forma primitiva desde os anos 60 mas que apenas nos últimos cinco anos se tornou amplamente conhecida, é provavelmente a aplicação do computador com maior impacto no ensino de línguas. Pela primeira vez, os aprendizes de línguas podem comunicar diretamente, a baixo custo e de forma conveniente com outros aprendizes ou falantes da língua alvo 24 horas por dia a partir da escola, do trabalho ou de casa. Essa comunicação pode ser assíncrona (não simultânea) ou síncrona (simultânea, em “tempo real”). A comunicação assíncrona se dá por meio de ferramentas como o correio eletrônico (e-mail), o que permite a cada participante compor as mensagens em seu tempo e ritmo. A comunicação síncrona ocorre por meio de programas como os MOOs, que permite que pessoas de todo o mundo tenham uma conversa simultânea ao teclarem. A CMC possibilita a comunicação com apenas uma pessoa, com várias pessoas, o que permite ao professor ou aluno a compartilhar a mensagem com um pequeno grupo, a classe toda, uma turma parceira, ou uma lista internacional de discussão ou, ainda, centenas de pessoas.

6.4 A primeira publicação em CALL

Para auxiliar os usuários do laboratório, publiquei nos Cadernos de Pesquisa da FALE, um texto intitulado “As Letras na Internet”. Nesse texto, havia uma introdução básica ao uso de e-mail e da WWW e uma lista de sites interessantes para os aprendizes de línguas estrangeiras, com foco maior no inglês. Realizei ainda *workshops*, ao longo do primeiro semestre de 1997, para treinamento de alunos e professores das diversas línguas estrangeiras no uso da Internet.

Enquanto isso, o Professor Kevin Keys orientava uma monitora na organização do material impresso e a Professora Maralice Souza Neves elaborava materiais de auto-instrução, incluindo ficha de auto-avaliação e texto para reflexão, adaptado do texto de Stern (1975) sobre o bom aprendiz de línguas.

No primeiro semestre de 1997, ministrei a primeira disciplina, utilizando recursos da Internet, enfocando o “desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita através da internet” (Veja descrição da disciplina no anexo III) para os alunos da graduação, auxiliada por um monitor da pós-graduação. O laboratório, além de introduzir uma nova ferramenta pedagógica, propiciou um trabalho individualizado, atendendo os interesses dos alunos. Além disso, durante essa disciplina, introduzi uma forma alternativa de avaliação, o *portfólio*, já que a avaliação deixava de focar o produto, priorizando o processo. No *portfólio*, os alunos colecionavam suas tarefas e cópias de amostras de interação com falantes de inglês de várias partes do mundo.

6.5 Projeto colaborativo internacional

Por meio da lista de discussão sobre TESLCA-L: TESL and Technology, sublista da TESL-L List, consegui a cooperação da Professora Jean Vermel, da Universidade de Beit Berl, em Israel, para um trabalho colaborativo com a primeira turma (primeiro semestre de 1997). Nossos alunos puderam interagir com alunos daquela Universidade e um projeto conjunto foi desenvolvido sob a supervisão das duas professoras. A Professora Jean Vermel inseriu o projeto em sua *homepage* e as fotografias das duas turmas foram colocadas na rede. Veja fotos a seguir.



Turma de Jean Vermel
Figura 11



Primeira turma do projeto PROIN
Figura 12

Dentro da perspectiva de que devemos sempre compartilhar o que aprendemos, incluí na primeira disciplina uma atividade que denominei “*social project*”— cada aluno deveria ensinar um colega não matriculado naquela disciplina a usar a internet e fazer um relato da experiência, em inglês, via e-mail para todo o grupo. Dessa forma, estávamos garantindo que mais pessoas passassem a se beneficiar da nova tecnologia, além de propiciar condições menos artificiais de produção de texto, pois havia um propósito comunicativo para a tarefa e leitores bem definidos para os textos.

6.6 **Relate-Create-Donate**

Intuitivamente, eu estava fazendo o que Ben Shneiderman (1998) teorizou como **Relate-Create-Donate (RCD)**. Shneiderman propõe uma filosofia educacional que contemple o crescimento pessoal, auto-atualização, habilidades comunicativas, capacidade crescente para aprender a pensar criticamente e resolver problemas de forma criativa. (p.2) Para tanto, ele propõe três componentes: **relacionar** (trabalhar em equipe), **criar** (desenvolver projetos ambiciosos); e **doar** (produzir resultados significativos para alguém fora da sala de aula).

A filosofia RCD vem sendo utilizada em meus cursos on-line da graduação e da pós-graduação. Na primeira disciplina (1997), os alunos compartilharam com outros colegas da Faculdade as habilidades tecnológicas que adquiriram, em outros criaram tutoriais para ensinar alunos do ensino básico a navegar na Internet, e, nos últimos cursos, os alunos selecionaram os temas dos projetos a

serem doados para a comunidade em forma de *homepage*. Segurança do campus da UFMG, o problema ambiental da região da Pampulha, entre outros, foram temas escolhidos pelos alunos. Outros optaram por construir sites com links para páginas de interesse de alunos e professores de inglês.

Na pós-graduação, utilizei a filosofia em três disciplinas. Na disciplina “estratégias de aprendizagem”, os alunos deveriam montar um projeto, teoricamente justificado, para ser desenvolvido em uma escola de sua comunidade. No primeiro seminário sobre CALL a tarefa também foi montar um projeto de implementação de CALL para uma escola à escolha deles. Alguns desses projetos foram efetivamente implantados. O projeto de Edléa Félix Corrêa foi executado na Escola Técnica Federal de Minas Gerais e constitui o tema de sua dissertação de mestrado, a ser defendida no primeiro semestre de 2002.

No último seminário (segundo semestre de 2001), os alunos criaram *homepages* onde incluíram uma seleção de *sites* para ensino/aprendizagem de inglês, acompanhados de avaliações; *webquests* (exercícios em que o aprendiz reúne informação sobre um determinado assunto, navegando na web); e atividades diversas geradas com o *software* gratuito *hot-potatoes*. Nesse curso, utilizamos, também, a ferramenta *web-board* ou *fórum* em que foram discutidos vários tópicos sobre CALL. O seminário e as discussões podem ser encontradas em [<http://pub94.ezboard.com/fseminariosfrm1>].

Em janeiro, os alunos da disciplina “Novas Tecnologias no Ensino de L2”, do Curso de Especialização em Ensino da UFMG, participaram da discussão de dois desses tópicos: “projetos colaborativos” e “produção de material”. O curso se encerrou no final de janeiro de 2002 (em função da greve em 2001), mas as discussões continuam abertas.

Essa possibilidade de interação entre grupos diferentes e a continuidade de experiências que não mais se encerram ao final de cada semestre letivo, são características do ensino on-line que acrescentam uma nova dimensão à educação. Nossas ações não ficam mais confinadas à sala de aula e geram produtos que são doados a outros grupos e para a comunidade em geral.

Por incentivo dos alunos da última disciplina sobre CALL, criamos recentemente outro Fórum de Discussão sobre CALL, desvinculado de disciplinas, onde pretendemos congregamos pesquisadores de toda a comunidade acadêmica falante de português. O gerenciamento do Fórum está sendo apoiado pela mestrandia Júnia Carvalho Braga que conseguiu a participação de Mike Levy para o início das discussões. Júnia abriu o fórum sobre CALL com a seguinte mensagem:

Data: 02/03/2002 20:50:55

De: Junia Braga (college@microplanet.com.br)

Assunto: Abertura das discussões

O Fórum de Ensino de Línguas CALL, coordenado pela Professora Dr. Vera Menezes, está sendo aberto pelo Professor Dr. Mike Levy que gentilmente nos enviou as questões abaixo para darmos início às nossas discussões.

Look at the quotes from Sotillo (2000) below concerning asynchronous (email) and synchronous communication (chat). In the light of the quotes discuss the strengths and weaknesses of each technology for language learning. What is the role of the teacher and the learner in each case?"

83: 'Async. & sync. CMC have different discourse features which may be exploited for different pedagogical purposes.'

83: "...in the hands of professors who know what they are doing, on-line instruction is superior to face-to-face instruction."

83: "It appears that synchronous electronic discourse is more efficient in terms of time on task than ordinary classroom discourse, and that a decrease in teacher domination of discussions creates more opportunities for the production of more complex language..."

104: 'While students communicating sync. seemed to focus on meaning and disregard accuracy, those communicating async. had more time to plan their answers and monitor spelling and punctuation. However, malformed sentences and inaccuracies in spelling and punctuation were evident in many of the asynchronous postings.'

Reference:

Sotillo, S. M. (2000). "Discourse functions and syntactic complexity in synchronous and asynchronous communication." *Language Learning and Technology* 4(1): 82-119.

<http://llt.msu.edu/vol4num1/sotillo/default.html>

Em nome de todos os participantes do Fórum, agradeço desde já a iniciativa da Professora Vera Menezes e a participação do Professor Mike Levy .

Junia

O Fórum [<http://inforum.insite.com.br/1697/>] é uma doação desse último grupo de alunos à comunidade interessada em aprender junto conosco a fazer ensino de línguas mediado por computador.

Pretendo, ainda, ampliar as ações dentro da filosofia RCD e levar nosso trabalho até as escolas de ensino básico da rede pública da grande Belo

Horizonte. O primeiro passo já foi dado, quando dei assessoria às professoras de inglês da Escola Carlos Drummond de Andrade, em Contagem (ver relato em Paiva, 1999). Com meu incentivo, as professoras conseguiram um laboratório equipado com computadores através do projeto PROINFO⁶⁸ da Secretaria de Educação a Distância do MEC. Duas professoras dessa escola participaram, posteriormente, de curso on-line, ministrado por minha doutoranda Izabel Maria da Silva, sob minha supervisão, em que colocamos em prática uma experiência de estágio colaborativo, agrupando no mesmo espaço virtual uma disciplina de graduação, um curso de extensão e a supervisão de estágio. Os participantes dessa comunidade virtual tinham como objetivo final montar um projeto, dentro dos pressupostos da pedagogia de projetos para ser implantado em suas turmas.

Segundo Shneiderman (1998:27)

“the donate component stresses the benefits of having authentic, service-oriented projects that will be meaningful and useful to someone outside the classroom. Having an outside “customer” generates intense motivation, helps clarify goals, and provides training for future professional work.”

Estou inserida em uma instituição pública e acredito que temos um compromisso com a sociedade que nos sustenta. Dentro desse espírito, construí uma *homepage* [<http://geocities.com/veramenezes>], onde disponibilizo todos os textos que produzi nos últimos anos, além de *links* para periódicos eletrônicos

⁶⁸ Informações sobre o PROINFO podem ser encontradas em <http://www.proinfo.gov.br/default.htm>

sobre CALL e *homepages* na Internet de interesse da área de ensino de língua inglesa.

A filosofia RCD aproxima a “torre de marfim” da sociedade. Assim como Shneiderman (1998:33), acredito que é extremamente recompensador fazer o bem ao outro, principalmente quando estamos, ao mesmo, tempo nos ajudando.

6.7 Organização de eventos

Apreendi como se organiza um evento com Ana Lucia Gazolla. Tive a oportunidade de auxiliá-la na organização da III Jornada de Estudos Americanos da ABEA (Associação Brasileira de Estudos Americanos) e o III Simpósio de Literatura Comparada, ambos em 1987. Mais tarde, auxiliei minha colega Magda Velloso na organização do XXIII SENAPULLI (Seminário Nacional de Professores Universitários de Literatura de Língua Inglesa).

Dez anos depois, presidi a Comissão Organizadora do XIV ENPULLI, realizado em julho, e convidei dois professores ligados à Escola do Futuro para darem minicursos no laboratório. O curso *Introducing Internet: its social implications in language learning* foi ministrado pela Professora Iolanda B. C. Cortelazzo da UNIBAN. O segundo curso, *The internet interactive classroom*, foi ministrado pelo Professor Dr. Leland MacCleary, da USP. Os cursos foram freqüentados pelos

professores e monitores envolvidos no projeto PROIN, além de outros participantes do evento.

Atendendo à necessidade de intercambiar experiências e conhecimentos, convidei, em 1998, com o apoio financeiro do Departamento de Letras Anglo-Germânicas, a Professora Anthea Tyller para ministrar um curso de curta duração (setembro de 1998) para alunos e professores do programa de pós-graduação em Estudos Lingüísticos (PosLin). Anthea Tyller é pesquisadora em desenvolvimento de escrita e Coordenadora da maior lista de discussão (TESL-L) na rede mundial de computadores na área de ESL.

Todas essas ações contribuíram para a rápida disseminação da nova tecnologia e os alunos da graduação que atuavam como estagiários nos cursos de extensão começaram a levar seus alunos até o laboratório e ensinar-lhes a utilizar os recursos disponíveis pela Internet.

6.8 Promovendo a autonomia

O que mais nos animava era a realização de atividades autônomas pelos alunos dos diversos idiomas que freqüentam o laboratório das 8 às 22 horas e que aumentavam suas oportunidades de contato com a língua estrangeira através de atividades variadas envolvendo leitura, vocabulário, gramática, interação escrita via *e-mail* ou *chat* e interação oral através do programa *I-phone*, que ficou instalado, temporariamente, em uma versão de demonstração. Um quadro de avisos grande continha vários endereços que os alunos poderiam acessar para encontrar o tipo de

tarefa que lhes fosse mais útil. A fotografia abaixo registra o início da compilação desses endereços.

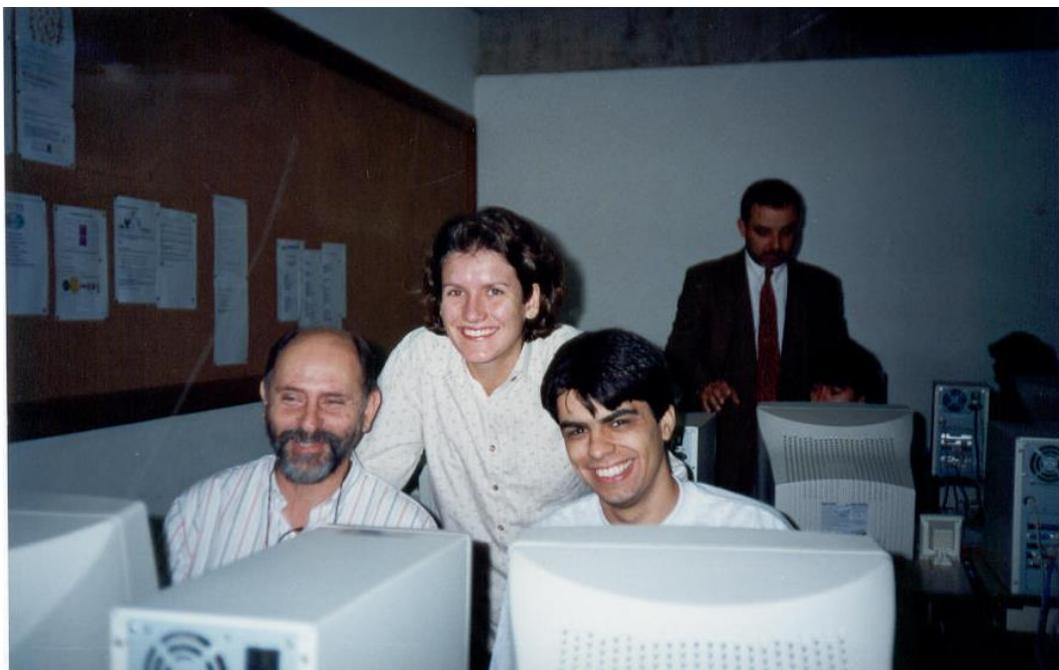


Foto do Painel do Laboratório PROIN
Figura 13

No projeto PROIN, havíamos enfatizado que muitas pessoas que aprendem uma outra língua o fazem sem passar por instrução formal, através da exposição ao idioma no próprio país onde a língua é falada e que só uma proporção muito pequena de pessoas aprende sua segunda e mais línguas formalmente. Os padrões atingidos por aprendizes fora das salas de aula tendem a ser mais altos que os atingidos por alunos em contexto formal, pois no contexto escolar, o tempo de

exposição ao idioma é bem menor. Os cursos tradicionais tendem a homogeneizar o processo de aprendizagem, não levando em consideração as diferenças individuais. Nesses contextos, o professor é responsável por todas as decisões e, muitas vezes, as atividades propostas não são relevantes para o aprendiz.

Uma forma de encarar esses fatos e melhorar as chances de sucesso dos aprendizes no processo de aquisição de uma segunda língua é incentivá-los a estudar fora da sala de aula e a assumir a responsabilidade por sua própria aprendizagem, no que diz respeito à utilização do tempo, organização, seleção das atividades e avaliação da aprendizagem. Para isto, é necessário que tanto o professor quanto o aluno reconheçam que estudar dentro da sala de aula não é suficiente para se atingirem os objetivos finais de qualquer curso e que aprender é tarefa do aprendiz, com ou sem a ajuda direta do professor.

Auto-aprendizagem também implica motivação e consciência por parte do aluno. Motivação para aprimorar a proficiência na língua e consciência de que o roteiro para o sucesso é específico de cada aluno, ou seja, que cada estudante deve procurar seu próprio caminho para atingir o objetivo desejado. No contexto da universidade, a auto-instrução deve ser vista como parte da educação superior, ou seja, a emancipação de um aluno universitário inclui um avanço na direção de uma maior independência do ponto de vista intelectual e pedagógico.

Ao incentivar os alunos a frequentar o laboratório para atividades de auto-instrução, estamos facilitando a aprendizagem, pois encorajamos o aluno a estudar

no seu próprio ritmo, a ter consciência dos objetivos a serem alcançados dentro e fora da sala de aula, e a rever o material sobre o qual ele tem dúvidas. Além de aumentar o tempo que o aluno passa em contato com a língua-alvo, a auto-instrução pode trazer também benefícios em termos de fatores afetivos, como o aumento de motivação, auto-estima e confiança, o que pode levar o aluno a um melhor desempenho lingüístico dentro da sala de aula e em outros contextos.

O sucesso da disciplina “Leitura e escrita através da Internet” (veja descrição e estatística da disciplina no primeiro semestre de 1999 no anexo IV) se consolidou e vários alunos da pós-graduação tiveram sua iniciação a docência em CALL, como monitores de pós-graduação. Desde a implantação do projeto, cinco mestrados da pós-graduação em Estudos Lingüísticos atuaram comigo nessa disciplina. Esses monitores faziam reflexões teóricas sobre o ensino de línguas mediado por computador ao mesmo tempo em que aprimoravam sua prática didática, incorporando as novas tecnologias ao seu fazer pedagógico. Efeitos concretos da monitoria podem ser observados em outras Instituições, como, por exemplo, o CEFET-MG, onde dois antigos monitores, os professores Renato Caixeta da Silva e Vicente Aguiar Parreiras, passaram a utilizar a Internet também no ensino médio.

6.9 Oferta de disciplinas on-line na Graduação

A disciplina “Leitura e escrita através da Internet” tem sido ofertada desde 1997. Até o primeiro semestre de 1998, eu utilizava ferramentas da Internet para

romper com as paredes da sala de aula. Porém, os alunos, o monitor e eu nos reuníamos no mesmo horário no laboratório PROIN. A partir do segundo semestre de 1998, devido aos encargos administrativos que interferiam nos horários rígidos do ensino tradicional, resolvi experimentar um trabalho totalmente a distância. A flexibilização das normas de graduação na UFMG deu-me respaldo para que a disciplina fosse ministrada totalmente a distância.

No segundo semestre de 2001, foram criadas mais duas disciplinas na forma de “Tópicos Especiais de Prática de Ensino” para atender à exigência legal de 300 horas de estágio para os cursos de licenciatura. A primeira “Estágio Colaborativo”, foi iniciativa de minha doutoranda, Izabel Maria da Silva, como etapa de seu projeto de pesquisa. O objetivo dessa disciplina era o de reunir professores e estagiários em uma lista de discussão. A segunda, sob minha responsabilidade, e teve por objetivo a avaliação e a construção de material didático e culminou com a exposição, no saguão da FALE dos materiais produzidos.



Exposição de material didático
Figura 14

6.10 Oferta de disciplina on-line na Pós-Graduação

Foi também no primeiro semestre de 1999, que iniciei a experiência com disciplinas on-line no Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos. Desde então, foram ministradas as seguintes disciplinas, utilizando, como instrumento de mediação, listas de discussão eletrônicas:

- Primeiro semestre de 1999: “Seminário de tópico variável em análise do discurso: a Interação” (veja estatísticas de participação na disciplina no anexo V)
- Segundo semestre de 1999: “Seminário de tópico variável em Lingüística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras: estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras”
- Primeiro semestre de 2000: “Seminário de tópico variável em Lingüística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras: ensino de inglês mediado pelo computador”. O planejamento pode ser visto em <http://www.lettras.ufmg.br/vera/call.htm> (ver anexo VI)
- Segundo semestre de 2000: “Seminário de tópico variável em análise do discurso: a interação”
- Primeiro semestre de 2001: “Seminário de tópico variável em Lingüística Aplicada: estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras”. O

planejamento dessa disciplina encontra-se em

<http://geocities.com/veramenezes/estrategias.htm> (ver anexo VII)

- Segundo semestre de 2001: “Seminário de tópico variável em Lingüística Aplicada: ensino de línguas mediado por computador.”

Vale registrar que, no primeiro semestre de 2001, o monitor era um doutorando que se encontrava em outro continente – Ricardo Augusto de Souza. O doutorando desenvolvia, naquele ano, parte de sua pesquisa, com bolsa Sanduíche da CAPES, na Universidade de Melbourne sob a orientação do Dr. Robert Debski⁶⁹, uma das maiores autoridades em ensino de línguas mediado por computador. Planejamos o curso através de negociações mediadas pelo e-mail e interagimos com os alunos através da lista de discussão <http://groups.yahoo.com/group/rwatufmg>. A descrição do curso e as tarefas que foram desenvolvidas durante o primeiro semestre de 2001 podem ser vistas no site <http://geocities.com/veramenezes/rwatufmg.htm>

Para o gerenciamento do curso, utilizo recursos gratuitos: Groups.Yahoo e minha *homepage*, instalada no provedor Geocities. A maioria dos alunos utilizam e-mail eletrônico gratuito (yahoo, hotmail, bol, etc.) já que a Faculdade de Letras da UFMG ainda não dispõe de uma rede que possa dar acesso gratuito a todos os

⁶⁹ Robert Debski esteve, por meu intermédio, como professor visitante na UFMG em julho de 1999.

seus alunos. Mesmo sem tecnologias sofisticadas e suporte técnico⁷⁰, tenho obtido bons resultados com os cursos on-line.

O caráter inovador da experiência on-line reside na oferta aos alunos da Faculdade de Letras da UFMG de disciplinas que geram maior interação entre eles, rompendo com as paredes da sala de aula tradicional, no momento em que pessoas espacialmente distantes podem estar juntas no ambiente virtual. Na pós-graduação, alunos que viajam para fora do país para participar de congressos ou realizar pesquisa podem continuar a cumprir seus créditos nas disciplinas on-line. Na graduação, os alunos podem, agora, interagir ou se engajar em projetos em conjunto com alunos de outros países.

Por estar inserida em uma Instituição Pública, dentro do espírito da filosofia *Relate-Create-Donate*, tenho interesse que essa experiência seja reproduzida em outras instituições. Permito, portanto, que qualquer pessoa não matriculada possa observar as interações entre os alunos, tanto do curso na graduação quanto do curso na pós⁷¹. Assim professores, interessados em introduzir a experiência em suas universidades têm acesso à organização do curso, bibliografia e à atividades programadas, podendo utilizar o curso para seus próprios alunos

⁷⁰ A parte técnica dos cursos – criação de *homepage*; geração das listas, verificação de endereços com problemas, re-inscrição ou retirada de nomes da lista — fica aos meus cuidados, pois a Instituição não possui pessoal técnico especializado para esse fim.

⁷¹ Os cursos on-line, geralmente, são protegidos por senha e o acesso só é permitido às pessoas matriculadas, diferentemente da experiência na FALE/UFMG.

Outra característica da docência on-line extremamente gratificante é a possibilidade de pessoas de várias partes do país poderem participar de disciplinas da Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos como forma de adiantar seus estudos pós-graduados ou mesmo como uma oportunidade de educação continuada. Em um país de dimensões continentais como o nosso, já consegui reunir, em uma mesma turma, alunos do Pará, Mato Grosso, Goiás, Rio de Janeiro e Espírito Santo, e de 5 cidades de Minas Gerais, sem nenhum deslocamento até Belo Horizonte.

Acredito ser esta a única experiência totalmente a distância em Curso de Letras de universidades brasileiras. Credito o sucesso da experiência ao pioneirismo da UFMG, ao cuidar desse assunto bem antes da manifestação do MEC⁷², e à confiança que os Colegiados tanto da Graduação quanto da Pós-Graduação da FALE/UFMG têm depositado nesse trabalho.

Finalmente, uma outra inovação é a reunião, nas disciplinas da pós-graduação, de alunos de diferentes programas de pós-graduação do país (UFF e UFU) que, em contato com os alunos da UFMG, proporcionam um diálogo rico por reunir experiências de contextos diferentes.

6.11 A pesquisa

⁷² Em 10 de dezembro de 1998, o Conselho de Ensino e Pesquisa ao definir o que é disciplina conclui que elas podem ser presenciais ou a distância. O MEC só se manifestou sobre a possibilidade dos cursos de graduação oferecerem disciplinas a distância em 2001.

A preocupação com a autonomia e o desejo de criar “centro de auto-instrução” era anterior ao projeto PROIN. Em 1992, formei um grupo de professores e alunos que se encontravam semanalmente para discutir estratégias de aprendizagem e autonomia. Durante as provas de exames supletivos⁷³, nos dois semestres de 1992, solicitamos aos alunos que descrevessem suas estratégias de aprendizagem. Os relatos desses alunos me interessavam particularmente, pois eram aprendizes bem-sucedidos e suas estratégias poderiam iluminar os estudos sobre aprendizagem e autonomia. Esses dados foram, no ano seguinte, analisados por mim e os resultados apresentados no XII ENPULI em Porto Alegre, em 1993, cujo tema era “autonomia”. O texto *Input organization* (Paiva, 1983) foi, posteriormente, publicado no livro *Autonomy in language learning*, organizado por Vilson Leffa.

Os dados evidenciavam que o que os aprendizes bem sucedidos buscavam muito *input* para aprender a língua, ou seja, procuravam mais contato com a língua alvo. Os 57 informantes elencaram a seguinte lista de estratégias em ordem de preferência (veja número de ocorrências entre parênteses): ler (42), assistir filmes (29), conversar (25), ouvir canções (24), assistir aula (19), ouvir gravações (15), estudar gramática (13), viajar (11), ter um correspondente (7), usar dicionário (7), pedir ajuda ao professor (5), escrever (5), fazer exercícios (5).

⁷³ Os exames supletivos propiciavam aos alunos que já possuíam uma certa proficiência na língua a serem dispensados de algumas disciplinas de língua inglesa.

A partir desses dados, elaborei exercícios padronizados⁷⁴ para ajudar aprendizes de inglês a tirar maior proveito do *input* em inglês presente nos meios de comunicação de massa. Esses exercícios estimulavam o aluno a estar sempre em contato com o idioma e o ajudavam a processar informações lingüísticas sempre que assistissem a filmes, ouvissem canções, lessem artigos de jornais, etc.. Esses exercícios foram publicados como apêndice do texto *Input organization* (Paiva, 1983), e, posteriormente, dois deles, Songs (Paiva,1997b) e Advertisements (Paiva,1997c), foram revistos e publicados em “Learner Independence Worksheets”, publicação do IATEFEL⁷⁵ Learner Independence Special Interest Group na Inglaterra.

Os exercícios foram utilizados pelo Setor de Língua Inglesa, durante alguns semestres, para estimular a autonomia dos nossos alunos de todos os níveis de língua inglesa, mas infelizmente só funcionaram nos primeiros semestres, pois detectamos que vários alunos copiavam os exercícios de colegas de outras turmas.

Continuando a investigação sobre autonomia do aprendiz, elaborei o projeto de pesquisa sobre estratégias individuais de aprendizagem "Auto-instrução: autonomia na aprendizagem de línguas estrangeiras em cursos de licenciatura em

⁷⁴ Os exercícios podem ser acessados em minha homepage <http://www.geocities/veramenezes/materiais>

⁷⁵ International Association of Teachers of English as a Foreign Language

Letras da UFMG" (aprovado pela Câmara Departamental em 20 de abril de 1993).

Para a coleta dos dados utilizei o questionário *Strategy Inventory of Language Learning* de Oxford (1989) que me autorizou a traduzir o instrumento. O produto da pesquisa (Paiva: 1998) foi apresentado em muitos eventos e publicado na Revista Letras e Letras em 1998. O projeto me rendeu outros frutos, entre eles, convites para ministrar minicursos e a criação e coordenação de um grupo (Programa de Aprimoramento Discente) em maio de 1993, na UFMG.

Em conjunto com os professores Kevin John Keys e Herzila Bastos, foram orientados 8 alunos da Graduação no grupo PAD. Além disso, orientei trabalhos de iniciação científica⁷⁶, monitoria e mestrado⁷⁷. Recebi também vários convites para ministrar minicursos sobre o tema (APLIEMT/UFMT; UFU, UESC, Escola Técnica Federal de Campos, RJ. e ABRALIN/UFBA) e para proferir palestras (Iº EMPLM — Encontro Mineiro de Professores de Línguas Estrangeiras Modernas; V EPLE — Encontro de Professores de Língua Estrangeira, na UEL; Segundo Encontro Brasileiro de Profissionais de Espanhol

⁷⁶ Andréa Caruso Saturnino (IC) pesquisou “Estratégias de aprendizagem de língua inglesa utilizadas por alunos do curso básico de licenciatura em inglês da FALE/UFMG”, no período de 01/08/1994 a 30/07/1995.

⁷⁷ Gladys de Souza Magalhães elaborou, como monitora, materiais para “treinamento de habilidade oral para o Centro de Auto-instrução da Faculdade de Letras da UFMG”, durante o ano de 1993 e, em seguida, iniciou seu mestrado, defendendo em setembro de 1997 a dissertação intitulada Estratégias de Compreensão oral usadas por alunos de inglês como língua estrangeira: descrição e classificação.

em Belo Horizonte). Em agosto de 2002, vou ministrar um mini-curso no II FILE (Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras) em Pelotas. Várias comunicações foram feitas em eventos no Brasil e um pôster, *EFL learning strategies in a Brazilian context*, foi apresentado no 32nd IATEFL International Conference no Institute of Science and Technology da Universidade de Manchester, em Manchester, no Reino Unido, no período de 15 a 18 de abril de 1998.

Com a implantação do PROIN, passei cada vez mais a me dedicar à pesquisa sobre interação e aprendizagem de línguas mediadas pelo computador. O projeto de pesquisa “Ensino de Língua Inglesa mediado por computador: a www e o correio eletrônico” (1997-2000), aprovado pela Câmara Departamental em 25 de setembro de 1997, incluiu 2 bolsistas de iniciação científica: Janaina Maria Soares (1997-1998), que avaliou recursos disponíveis na Internet para a auto-aprendizagem de inglês; e Dora Carolina Tomich (2000-2001) que avaliou os recursos disponíveis na web para o ensino de leitura em inglês.

O projeto “E-mail: um novo gênero discursivo”, (aprovado pela Câmara Departamental, em 19/07/2000, e iniciado, em 01/03/2001) com financiamento do CNPq, inclui 3 bolsistas, dois do CNPq e um da FAPEMIG. Jean Carlos Resendes Santos está, desde agosto de 2001, fazendo “Análise de webmails e de softwares de manipulação de e-mails e Rafaela Gonzaga de Oliveira está

analisando “Aberturas e fechamentos em e-mails” em listas de discussão”. Rômulo Lagares de Souza Côrtes, aluno de Belas Artes, inicia a partir de abril de 2002, com bolsa da FAPEMIG, uma pesquisa sobre “Representações visuais do e-mail”.

A pesquisa sobre CALL se intensificou no Programa de Pós-graduação em Estudos Lingüísticos. A primeira dissertação de mestrado, “O ‘chat’ em língua inglesa: interações nas fronteiras da oralidade e da escrita” de um dos monitores, Ricardo Augusto de Souza, foi defendida em fevereiro de 2000. O trabalho encontra-se na *homepage* da FALE/UFMG [<http://www.lettras.ufmg.br/vera/ricardo.htm>]. Ricardo utilizou dados gerados pelos alunos da disciplina da graduação para descrever o gênero textual “chat” em comparação com o discurso oral.

Outro trabalho, produzido a partir de experiências no PROIN, é a dissertação de mestrado do doutorando Vicente Aguiar Parreiras (que também foi monitor da disciplina) e que pode ser examinada no endereço <http://groups.yahoo.com/group/virtualcourses/files>. Essa dissertação foi orientada pelo Professor Carlos Alberto Gohn que, a partir da implantação do PROIN, vem, também, orientando trabalhos sobre CALL e ministrando disciplinas on-line.

O interesse por essa área aumentou bastante e, atualmente, tenho cinco doutorandos e uma mestranda pesquisando sobre interação e aprendizagem mediada pelo computador.

José Antônio Marques Pereira (início em 1991), professor na UFMT, está utilizando dados coletados na disciplina on-line – “Interação” – para pesquisar “Mecanismos de edição e auto-edição conversacional: reparações e correções na interação via e-mail”

Izabel Maria da Silva (início em 2000), professora de Prática de Ensino de Língua Inglesa da UFPA, desenvolve uma pesquisa sobre “Estágio supervisionado colaborativo: uma proposta de educação a distância na formação contínua do professor de inglês”. Esse projeto pode contribuir de forma inovadora para os estágios de docência, um aspecto da formação docente que tem merecido pouca atenção das universidades. O projeto está avaliando a experiência de se associar estágio docente e educação continuada dos professores que recebem estagiários, envolvendo os dois segmentos em reflexões mediadas pelo supervisor de estágio, em lista de discussão eletrônica.

Ricardo Augusto de Souza (início em 2000) investiga a “Aprendizagem *in tandem* mediada por computador”. Usando a metáfora da bicicleta de 2 lugares (*tandem*), a aprendizagem em *tandem* é um projeto colaborativo em que aprendizes brasileiros de inglês interagem com aprendizes de português, falantes de inglês, com o objetivo de auxílio mútuo. Os dados foram coletados com a participação de alunos da UFMG e alunos da Universidade de Melbourne, onde o doutorando, como disse anteriormente, estagiou durante um ano, com bolsa sanduíche da CAPES, sob a supervisão do Dr. Robert Debski.

Gilda Chaves (março de 2000) é vice-diretora da Faculdade de Letras da UFPA e teve seu projeto aprovado pelo colegiado sobre “As trocas reflexivas em interações *on-line*.” Gilda pretende coletar dados em um dos nossos cursos on-line para fazer um estudo sobre os tipos de reflexão que acontecem nas listas de discussão.

Vicente Aguiar Parreiras (início em 2001) está elaborando a versão final de seu projeto e pretende investigar a relação entre autonomia na aprendizagem e a evasão em cursos de inglês on-line.

Edléa Felix Correa está concluindo sua dissertação: “Percepções de duas professoras de língua inglesa sobre o uso da Internet como auxiliar em suas aulas: um estudo de caso”.

Vários artigos foram produzidos por meus orientados e outros alunos, que, mesmo envolvidos em outros tópicos de pesquisa, sentiram-se atraídos pelo tema e produziram trabalhos de final de curso com muita qualidade. Alguns desses trabalhos foram reunidos no livro que organizei, em 2001, cujo título é *Interação e aprendizagem em ambiente virtual* (Paiva: 2001).

Nossa participação na extensão ainda é tímida e precisa crescer. Em 1999, o então mestrando Ricardo Augusto de Souza, sob minha orientação, ministrou 2 cursos de leitura em inglês on-line para funcionários da UFMG. Na II Reunião Anual da UFMG Jovem, no período de 20 a 23 de setembro de 2000, coordenei também duas oficinas: “Aprenda Inglês na Internet”, para estudantes

do ensino básico, e “Internet no Ensino de Inglês”, para os professores do ensino básico. Dessas atividades, participaram, como monitores, alunos da graduação e da pós-graduação.

6.12 A divulgação dos resultados das pesquisas em CALL

A primeira divulgação do projeto PROIN aconteceu antes mesmo de sua implantação, através de um pôster, no I Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras, promovido pela ALAB (Associação de Lingüística Aplicada do Brasil e pela Universidade Federal de Santa Catarina, no período de 28 a 30 de novembro de 1996. Em março de 1997, na *Newsletter* da APLIEMGE (Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais) meu texto “*Autonomous learning is possible with Internet*” anunciava a concretização do projeto PROIN e finaliza dizendo “*It is the beginning of a new era.*”

No dia 23 de maio de 1997, o laboratório foi apresentado aos professores de inglês do ensino médio presentes à reunião com a equipe responsável pela elaboração da prova de inglês no vestibular da UFMG.

No XIV ENPULL, em julho de 1997, meu primeiro monitor Renato Caixeta da Silva, mestrando da Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos, apresentou um pôster, onde fazia uma avaliação do ensino e aprendizagem de inglês através da internet, com dados coletados durante o curso ministrado no primeiro semestre de 1997. O trabalho de Silva (1999) foi publicado nos Anais do evento.

Em 1998, publiquei, na *Newsletter* da IATEFEL Brazil, minhas primeiras reflexões sobre a utilização da Internet no ensino de inglês e, em seguida, no mesmo ano, em *Independence: the Newsletter of the LATEFL Learner Independence Special Interest Group*, fiz uma retrospectiva sobre a pesquisa e as ações em direção à autonomia na UFMG.

A Internet me propiciava interagir com colegas em outros continentes através da lista de discussão TESL-CALL, que, para mim, funciona como uma atividade de educação continuada. Através das discussões, fui me qualificando e ampliando meu acervo de material didático virtual, generosamente disponibilizado na rede pelos meus colegas virtuais.

6.13 Participação em Congressos Internacionais

Em 1997, fui convidada por Dennis Oliver, para participar de um colóquio, durante a *32nd Annual International Convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages*, no período de 17 a 21 de março 1998. Durante vários meses, trocamos idéias e organizamos nossa apresentação no “*Colloquium User-friendly Web-based ESOL classroom activities*”, no dia 19 de março de 1998, em Seattle, Washington USA. Participaram do Colóquio Dennis Oliver , Derek Bennet e Gayle Johnson Thursby (Arizona State University); Sharon Bode (University of Pennsylvania); Michael Feldman (Boston University); Hunter Pendleton (Guilford College); Ralph Saubern (Monash University); Dave

Sperling (California State University); e Dede Teeler (International House de Barcelona).

No mesmo ano, apresentei o trabalho “On-line journals”, produzido com dados gerados pelos alunos dos dois semestres de 1997, no primeiro congresso *WORLDCALL* que se realizou em Melbourne, Austrália, no período de 13 a 17 de julho de 1998.

Dados⁷⁸ dos vários cursos vêm sendo utilizados em outras pesquisas. Acredito que estamos conseguindo uma boa integração entre a docência, a pesquisa. A dissertação de mestrado Ricardo Augusto [<http://www.lettras.ufmg.br/vera/ricardo.htm>] foi inserida nas referências bibliográficas dos Seminários sobre CALL, no primeiro semestre de 2000 [<http://www.lettras.ufmg.br/veramenezes/call>], e no segundo de 2001 [<http://www.geocities.com/veramenezes/call.htm>]. O texto é utilizado também nas disciplinas sobre ensino de línguas mediado por computador no Curso de Especialização em Ensino de Língua Inglesa da UFMG.

Esses exemplos refletem a integração obtida entre a graduação e a pós-graduação. Assim, vamos realimentando a docência e a pesquisa, pois os dados obtidos nos cursos são utilizados pela pesquisa e, posteriormente publicados. Os textos retornam às salas de aula; alunos atuam na extensão e fazem pesquisa...

⁷⁸ Tenho tido o cuidado de pedir a todos os alunos autorização para utilização dos dados nas investigações realizadas por mim e por meus alunos.

6.14 Embasamento teórico

6.14.1 Na graduação

A base teórica para a experiência de ensino de língua inglesa em ambiente virtual está ancorada nos pressupostos da abordagem comunicativa, estudos sobre comunicação mediada por computador, aprendizagem colaborativa e teoria sociocultural que sustenta que a aprendizagem humana é socialmente construída. Em relação à abordagem comunicativa, o curso se insere dentro da versão forte da abordagem, assim descrita por Howatt (1985:279):

“The ‘strong’ version of communicative teaching (...) advances the claim that language is acquired through communication, so that it is not merely a question of activating an existing but inert knowledge of the language, but of stimulating the development of the language system itself.”⁷⁹

Para Howatt, a versão fraca pode ser descrita como ‘aprender a usar o inglês’ e a versão forte como ‘usar o inglês para aprendê-lo’. Ao optar por usar a versão forte, ou seja, usar a língua para adquiri-la, os seguintes aspectos são enfatizados: ensino centrado no aluno, tendo o professor como mediador; foco no conteúdo, com ênfase na interação; concepção de língua como instrumento de comunicação e não como sistema formal; uso de material autêntico; e total tolerância aos erros.

⁷⁹ “A versão “forte” do ensino comunicativo (...) sustenta que a língua é adquirida por meio da comunicação, de tal modo que não é apenas uma questão de ativar um conhecimento de língua existente, mas inerte, e sim de estimular o desenvolvimento do sistema lingüístico em si.” (Tradução de Izabel Maria da Silva)

A interação através de grupos de discussão encoraja os participantes a trabalhar de forma cooperativa e, ao mesmo tempo, permite que os alunos tenham sua individualidade preservada. Nas palavras de Littlewood (1981:93):

“[T]he development of communicative skills can only take place if learners have motivation and opportunity to express their own identity and to relate with the people around them. It therefore requires a learning atmosphere which gives them a sense of security and value as individuals.”⁸⁰

Essa atmosfera é em grande parte, atingida pela ruptura com o ensino tradicional e a inserção dos alunos em um ambiente virtual que os liberta das quatro paredes da sala de aula tradicional e os põe em contato com o mundo. Outro fator positivo de natureza metodológica é a total tolerância aos erros e a valorização das contribuições individuais através de constante encorajamento à interação com os pares.

Apesar de uma imensa preocupação de alguns alunos, no início das disciplinas, em terem todos os seus erros corrigidos, aos poucos, os mais ansiosos acabam se adaptando à nova realidade de um curso voltado para a troca de experiências e a interação espontânea. Essa adaptação a um novo modelo de

⁸⁰ “[O] desenvolvimento de habilidades comunicativas pode acontecer apenas se os aprendizes tiverem motivação e oportunidade de expressar sua própria identidade e de se relacionar com as pessoas à sua volta. Isto requer, portanto, que a atmosfera de aprendizagem ofereça-lhes sentimento de segurança e valorize-os como indivíduos.” (Tradução de Izabel Maria da Silva)

aprendizagem é muitas vezes incentivada pelos próprios colegas, como podemos comprovar na mensagem⁸¹ reproduzida abaixo.

>Ricardo. Subject: [rwatufmg] Hello everybody !
 Date: Sat, 10 Apr 1999 21:14:10 -0300
 Subject: [rwatufmg] Hello everybody !
 From: Eduarda
 To: "Ricardo Augusto" <rwatufmg@egroups.com>

I am so happy with this course. I think we'll have a great time.

I hope we always keep in touch with everybody.

Don't worry with the mistakes. When we are doing something wrong, it's good because we can learn with the mistakes. And I am sure that we'll never forget what we did wrong again.

I hope we enjoy this course.

Bye,

Experiências semelhantes, que priorizam a comunicação com alta tolerância aos desvios lingüísticos estão sendo feitas em várias partes do mundo. Kelm (1996), ao relatar experiência de comunicação mediada por computador entre aprendizes de português como língua estrangeira, enfatiza a importância do foco no significado e não na forma. Segundo o autor,

The conversations that students have during CMCs⁸² become the source of the language environment. CMCs create a natural language environment in that the conversations focus almost entirely on content.⁸³ (p.21)

⁸¹ O nome é fictício para manter o anonimato da aluna.

⁸² computer mediated communications

⁸³ As conversações que os alunos mantêm durante CMC [comunicações mediadas por computador] tornam-se a fonte do ambiente lingüístico. A CMC cria um ambiente lingüístico natural em que as conversas têm o conteúdo por foco quase que inteiramente. (Tradução de Izabel Maria da Silva)

e acrescenta,

*“[T]he fact that the student has gained enough confidence to express these thoughts to other peers in Portuguese is far more important, as related to the language acquisition, than the mere accuracy to the grammar.”*⁸⁴ (p.24)

Um curso centrado na forma, além de não atender aos objetivos propostos, seria difícil de ser concretizado devido à enorme quantidade de textos (e-mails) gerados pelos alunos, inviabilizando o *feedback* a todos os textos, ou correção de todos os erros. No entanto, os alunos têm muita expectativa de que esse *feedback* seja dado e essa é uma questão que deve merecer minha atenção no futuro. Reconheço que ainda não me debrucei sobre o problema, apesar de ter ensaiado algumas respostas. Até o momento, tenho privilegiado o *feedback* indireto, ou seja, quando algum desvio lingüístico aparece com uma certa constância (ex. troca entre “*say*” e “*tell*”) tento, sempre que possível, incluir a forma correta em uma das minhas mensagens.

Duas outras tentativas para tratamento de erros foram feitas: a primeira foi a coleta de alguns enunciados que necessitavam de revisão e, após algum tempo, a montagem de um exercício para que os alunos identificassem e corrigissem os

⁸⁴ [O] fato de os alunos ganharem segurança suficiente para expressar esses [seus] pensamentos para seus pares em Português é muito mais importante do que a mera acuidade gramatical, no que diz respeito à aquisição da língua. (Tradução de Izabel Maria da Silva)

desvios lingüísticos. A outra tentativa foi, de tempos em tempos, fazer comentários sobre os erros mais freqüentes⁸⁵.

6.14.2 Na Pós-Graduação

Os seminários da pós-graduação têm como pressupostos teóricos os estudos sobre comunicação mediada por computador, aprendizagem colaborativa e teoria sócio-cultural e o que há de comum entre elas é que a aprendizagem humana é socialmente construída.

A aprendizagem se dá através de interação contínua por meio de discussões on-line sobre as leituras semanais. O meu papel é de mediador e só intervenho quando percebo que o grupo não consegue solucionar as dúvidas dos colegas ou quando os alunos deslocam a discussão para tópicos não relevantes. As discussões da última disciplina ministrada estão disponíveis no endereço <http://groups.yahoo.com/group/poslin-estrategias>

6.15 Estendendo a teia

A oportunidade de atuar como Assessora de Educação a Distância da UFMG, cargo que ocupei por dois anos foi fundamental para que eu tivesse acesso a outras experiências na UFMG e em outras instituições brasileiras.

Em 1999, presidi a Comissão organizadora do I Seminário Internacional de Educação a Distância. O evento foi uma promoção conjunta da UFMG, UEMG,

⁸⁵ Entre os erros mais freqüentes estão o uso de plural em palavras incontáveis (information, advice), confusão entre say e tell, confusão no uso dos possessivos, e escolha inadequada de

SENAC-MG, Rede Minas de Televisão, ABT realizado no período de 22 a 24 de setembro de 1999.

Naquela ocasião, reforçamos os laços com outras instituições federais. Em uma reunião que promovi, no último dia do evento, criamos uma rede nacional de educação a distância a REDIFES, que logo depois foi rebatizada por UNIREDE. Participaram da reunião, os professores Célia Maria Lira Januzzi (UFF), Elizabeth Rondelli (UFRJ), Gerlinde A. P. B. Teixeira (UFF); Luiz Carlos Guimarães (UFRJ); Selma Dias Leite (UFPA); Sérgio Scheer (UFPR); e Sílvio José Rossi (UFPb) e Waldenor B. Moraes Filho (UFU). A Professora Doris Faria da UnB, não pôde estar presente, mas ela foi, sem dúvida, a inspiradora da UNIREDE, pois havia criado, com muito sucesso, a UNIVIR, a Universidade Virtual do Centro-Oeste e estava disposta a compartilhar a experiência com o resto do país.

O trecho do relatório [<http://www.sead.ufrj.br/redifes.html>], reproduzido abaixo, registra os resultados da reunião em forma de propostas e o nascimento dessa rede de cooperação, uma iniciativa que considero como um marco histórico para o ensino a distância no país.

“1) Criação de uma Rede de Ensino a Distância das IFES - REDIFES (nome provisório) -, instalada inicialmente como uma rede de troca de informações entre as Universidades Federais através, primeiro, de uma lista de discussão (redifes@egroups.com) que divulgará o que possa interessar aos professores e aos Coordenadores de EAD das IFES, para que cada um possa, por sua vez, dar divulgação em suas Universidades através de home-pages institucionais ou outros meios. Em breve, deverá ser criada uma home-page própria da REDIFES. A Professora Elizabeth Rondelli, da UFRJ, se encarregou de implantar a lista de

discussão. Enquanto não se cria a home-page da REDIFES, no endereço <http://www.cfch.ufrj.br/sead> serão editados os documentos e notícias a serem divulgados pela REDIFES, de modo a que fiquem disponíveis e possam ser anexados em outras home-pages institucionais;

2) Estudo da viabilidade de se implantar um curso de pós-graduação em EAD no Ensino Superior, tal como sugerido pela Professora Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, a ser oferecido com o objetivo de instrumentalizar os professores das IFES para o desenvolvimento de cursos a distância. A idéia inicial é de que tal curso seja elaborado e desenvolvido a partir da contribuição de diversos docentes das próprias IFES habilitados a tal requisito. Esta poderia ser uma primeira experiência de um curso de pós-graduação realizado através de consórcio e/ou parceria com as diversas instituições que compoem a REDIFES, como também modelo para que cursos de pós-graduação em outras áreas possam, futuramente, ser oferecidos através desta forma cooperativa. Tal curso de pós-graduação poderá ser coordenado pela UFMG, ou por outra instituição participante da REDIFES apta a coordená-lo, porém sua execução seria feita de forma associada entre as IFES, o que lhe garantiria não só uma excelente qualidade, como a implantação de uma linha de pesquisa que congregaria as inúmeras pessoas e os diversos saberes sobre Educação a Distância dispersos nas IFES, bem como o atendimento às questões de educação a distância voltados aos problemas específicos da universidade brasileira. A Professora Vera Lúcia encaminhará formalmente a discussão sobre a viabilidade de tal proposta, através da REDIFES;”

Como se pode ver na citação acima, fiquei encarregada de discutir a viabilidade de um curso de pós-graduação em EAD, em consórcio com outras instituições. Em reunião realizada em fevereiro de 2000, na UFRJ, defendi novamente a idéia e fiquei encarregada de coordenar o projeto. Batalhei muito pela sua concretização junto aos colegas da Faculdade de Educação da UFMG, mas infelizmente, não consegui viabilizá-lo, por vários motivos, entre eles, o excesso de encargos dos docentes que poderiam participar do projeto e ainda o envolvimento daqueles em outros projetos.

Na reunião de fevereiro de 2000, propus, também, um consórcio para a montagem de um curso de leitura em inglês on-line a ser disponibilizado para

todas as instituições públicas do país. Esse projeto de desenvolvimento de disciplinas de inglês a distância para alunos da graduação e da pós-graduação das Universidades Públicas, utilizando recursos interativos da Internet e outros recursos multimídia, justificava-se pela crescente demanda de cursos de inglês por alunos dos mais diversos cursos universitários e a concomitante dificuldade em atender a toda essa demanda, devido às limitações de contratação de docentes nas instituições federais.

6.16 O projeto INGREDE

Coordenei a elaboração de um projeto nacional intitulado INGREDE [<http://www.ufmg.br/ead/ingrede>]. A redação do projeto foi feita de forma colaborativa através da Internet, com a participação de todos os envolvidos, e está sendo desenvolvido em consórcio com 8 universidades federais (FUNREI, UFG, UFMG, UFMT, UFRJ, UFPel, UFSM e UFU) como parte das atividades da UNIREDE (<http://www.unirede.br/apresenta.html>) - Universidade Virtual Publica do Brasil.

“A UNIREDE, consórcio de 61 instituições públicas de ensino superior, tem por objetivo potencializar o acesso ao ensino público universitário mediante a otimização de recursos humanos e de infraestrutura física, bem como contribuir para o aprimoramento do processo de ensino/aprendizagem nas áreas de educação, ciência, tecnologia, arte e cultura, em todos os níveis e modalidades, praticadas nas Instituições Públicas de Ensino, através da utilização de recursos tecnológicos, humanos e materiais, para torná-los disponíveis por meios interativos.” [<http://www.unirede.br>]

O projeto, que propúnhamos iniciar em agosto de 2000, foi submetido ao CNPq para financiamento. Foi aprovado no mérito, mas não conseguiu os recursos solicitados. O grupo, entusiasmado com a idéia, resolveu bancar a idéia e desenvolvê-lo assim mesmo. A equipe do INGREDE, composta de professores de inglês e engenheiros encarregados da parte tecnológica é a seguinte: Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG); Adelaine La Guardia Nogueira (FUNREI); Adriana Silvino Pagano (UFMG); Anne Marie Moore (UFPel); Antônio Luiz Ribeiro Sabariz (FUNREI); Carlos Alberto Gohn (UFMG); Deise Prina Dutra (UFMG); Desirée Motta-Roth (UFSM); Francisco Quaresma de Figueiredo (UFG); Heliana Ribeiro de Mello (UFMG); Heloisa Augusto Brito Mello (UFG); Jamil Salem Barber (UFU); João Cândido Dovichi (UFU); José Antônio Marques Pereira (UFMT); Kátia Cristina do Amaral Tavares (UFRJ); Luciano Vieira Lima (UFU); Magda Velloso Fernandez de Tolentino (FUNREI); Maria Cristina Faria Dalacorte (UFG); Rui Ferreira (UFMT); Sônia de Oliveira Pimenta (UFMG).

Os objetivos específicos do projeto são:

1. “desenvolver um curso de leitura⁸⁶ em inglês a distância para alunos de graduação e pós-graduação para as universidades públicas do consórcio UNIREDE, utilizando recursos da Internet.
2. Introduzir novas tecnologias no ensino da graduação para possibilitar a flexibilização metodológica no ensino da língua estrangeira. A proposta do curso é oferecer uma interação eficiente e criativa entre os participantes, o que o diferencia de cursos a distância tradicionais.
3. Ampliar o acesso de alunos de graduação e pós-graduação das universidades públicas a cursos de leitura de língua inglesa.

Todos os docentes participantes do projeto são bastante envolvidos em suas instituições e muitos deles ocupam cargos administrativos. Por esse motivo, o projeto está caminhando devagar, mas já produziu bastante material.”

Paralelamente, os dados da interação entre os participantes do projeto estão alimentando a pesquisa de uma mestranda, sob a orientação do Professor Carlos Gohn. Em fevereiro de 2002, o Professor Carlos apresentou trabalho sobre o ensino on-line na Índia e, pela primeira vez, o projeto INGREDE foi divulgado no exterior, em um evento de ensino de engenharia.

⁸⁶ A concepção das atividades de leitura baseia-se no conceito de gênero discursivo de maneira a desenvolver, nos participantes, habilidades gerais e específicas de leitura e redação para fins acadêmicos.

Aos poucos vamos estendendo a teia. No primeiro congresso mundial – WorldCALL to Creativity – realizado na Universidade de Melbourne/Austrália, no período de 13 a 17 de julho de 1998, conheci dois dos maiores pesquisadores em CALL, Mike Levy e Robert Debsly. Ambos vieram ao Brasil em 1999, por meu intermédio, para participarem do XV ENPULI na USP. Logo após o evento o Professor Robert Debski ministrou um curso de 15 horas na UFMG para mestrandos e doutorandos. Em 2001, foi a vez do Professor Mike Levy oferecer um minicurso de 15 horas, na UFMG, no período de 1 a 5 de setembro, como parte das atividades pré-congresso do VI Congresso d ALAB.

6.17 Conclusão

A teia nacional foi construída com o projeto INGREDE e com a interação com outros pesquisadores brasileiros, com quem tenho interagido em reuniões de grupos de pesquisa (ANPOLL⁸⁷ e INPLA⁸⁸), e em bancas de pós-graduação. Tive a oportunidade de examinar dissertações sobre o ensino mediado por computador na Faculdade de Arquitetura da UFMG, no Departamento de Engenharia Elétrica da UFMG (uma dissertação e uma qualificação de doutorado), na UFU, na UCPEL, na UFSM e na UNICAMP.

⁸⁷ Apresentação da comunicação “Aprendizagem de língua inglesa: a WWW e o correio eletrônico” no GT de Lingüística Aplicada do XIII Encontro Nacional da ANPOLL, no período de 09 a 12 de junho de 1998.

⁸⁸ Participação no Simpósio “Pesquisa em educação a distância na Internet: descobertas e desafios” realizado no dias 04 e 05 de maio de 2001 durante o 11º INPLA, na PUC-SP, com o trabalho “O feedback no ambiente on-line”

A teia internacional começou na lista de discussão TESL-L, onde interagi com vários especialistas, dentre eles com Anthea Tiller, que ministrou um curso na UFMG, e Jean Vermel, com quem desenvolvi um projeto colaborativo na minha primeira disciplina on-line. O Congresso WorldCALL, em 1998, foi o início da interação com Robert Debski e Mike Levy (ambos já foram visitantes na UFMG). A constante interação com Robert Debski e o Programa de Pós-Graduação em CALL do Horwood Language Center, da Universidade de Melbourne⁸⁹ tem sido importante na minha formação em CALL. Essa interação foi decisiva para que meu doutorando Ricardo Augusto de Souza desenvolvesse parte de seu projeto com a colaboração daquele Centro.

Em 2001, Mike Levy indicou meu nome para ser a representante da América Latina no Comitê de Organização do próximo WorldCALL⁹⁰ a ser realizado no Canadá em maio de 2003. Novos fios vão se agregar a essa teia, pois tenho tido a oportunidade de conviver com os pesquisadores mais experientes, como pode ser comprovado na lista do Comitê Organizador:

Graham Davies (Chair, WorldCALL Steering Committee; Thames Valley University)

June Thompson (Secretary; University of Hull)

Graham Chesters (Financial Advisor; University of Hull)

David Herren (Technical Advisor / Webmaster; Champlain College)

Maria Balaskó (Dániel Berzsenyi College, Hungary)

⁸⁹ http://www.hlc.unimelb.edu.au/courses/call/call_index.html

⁹⁰ <http://www.worldcall.org>

Nicole Chénik (CERCLES)
 Robert Fischer (CALICO, USA)
 Nina Garrett (IALL, USA)
 June Gassin (WorldCALL 98 Organiser; University of Melbourne)
 Akio Iwasaki (LET, Japan)
 Rainer Kussler (South Africa)
 Mike Levy (ATELL, Australia)
 Peter Liddell (CCALL/CELAO, Canada)
 Vera Menezes (UFMG, Brazil)
 Madanmohan Rao (Planet Asia, India)
 Bernd Rüschoff (EUROCALL)
 Brian Gill, University of Calgary (WorldCALL 2003 Organiser)
 Martin Beaudoin, University of Alberta (WorldCALL 2003 Organiser)

Comissão Acadêmica:

Peter Liddell (*Chair, WorldCALL Program Committee; CCALL/CELAO, University of Victoria, BC, Canada*)
 Robert Debski (*University of Melbourne, Australia*)
 Paul Bangs (*University of North London, UK*)
 Nicole Chenik (*Université Paris IX-Dauphine, France*)
 Ana Gimeno-Sanz (*Universidad Politécnica de Valencia, Spain*)
 Vera Menezes (*Universidade Federal de Minas Gerais, Brazil*)
 Sue Otto (*University of Iowa, USA*)

Troquei o guarda-pó pelo teclado, ampliei meu espaço de aprendizagem e o de meus alunos. A sala da aula virtual da graduação reúne, no mesmo ambiente, alunos do turno da noite e da manhã. Na pós-graduação, podemos minimizar as distâncias deste país continental e congregar os colegas do Pará ao Sul do país em uma inteligência coletiva em que alunos e professores alternam seus papéis tradicionais.

7 O CONHECIMENTO DA EXISTÊNCIA: a oficina

It is much harder to ask the right question than it is to find the right answer to the wrong question.

E. E. Morison (1909 – 1995)

Historian and educator

Na oficina de meu pai aconteceram minhas primeiras produções – vestidos de boneca feitos com sobras de retalhos. Mas foi também na alfaiataria que aprendi a ouvir rádio, ler jornais, ler a revista *O Cruzeiro*, e a *Seleções*, que ensinava que “comunista comia perna de criancinha, perseguia os artistas, e separava os filhos dos pais”.

Foi na alfaiataria que eu ouvia e, eventualmente, participava da conversa com o vizinho “comunista” que falava mal da ditadura que viera nos “salvar” do comunismo.

No Instituto de Educação, a ditadura não nos incomodava, Elvis Presley e os Beatles estavam mais presentes do que Castelo Branco e Costa e Silva. Dançávamos o Twist e o cha-cha-chá.

Na Cultura Inglesa, festejávamos o aniversário da rainha Elizabeth e tomávamos o chá das cinco.

Na Faculdade, as palavras de ordem eram: Abaixo o imperialismo. Fora Padre Sigaux e seus rapazes de terno e gravata, pregando a “Tradição, Família e Propriedade”, agentes do SNI. Fora o *Peace Corpus*, agentes do FBI, “*go home pigs*”.

Vivam os guerrilheiros urbanos e Araguaia. Àquela época as passeatas e assembléias para enfrentar a ditadura do General Médice são mais importantes do que assistir às aulas das Faculdades.

Xenofobia, processos de afiliação/alienação/aculturação, misto de fascínio e ódio, afastamentos e aproximações, luta contra a ditadura, desejo de conhecer o outro e viver a tão festejada democracia americana.

Quando me instalei na oficina da academia, levei comigo toda essa bagagem adquirida na oficina de meu pai, na escola, nas ondas do rádio, nas páginas do jornal, na tela da televisão. “Um jogo de significações que não se ajustam umas às outras, conceitos que juntos não podem ser sistematizados?” (Foucault,1987:171)

Essas contradições foram geradoras de parte de minhas primeiras produções acadêmicas. Ansiedades, crenças, desejos de aprender e desvelar como se aprende, tentativas de solucionar problemas que enfrentei na minha história de aprendiz, induziram outros textos.

Retomo, então, o modelo fractal, que propus no início deste memorial, e divido minha produção de acordo com os módulos que interagem na aprendizagem de línguas, pois meus textos contemplam ora um módulo, ora outro. No entanto, essa divisão é apenas um recurso para a organização desse texto, pois as produções de nossa oficina, tanto minhas como de meus orientandos e de meus colegas que integram nosso grupo de pesquisa, não

podem ser rigidamente classificadas como trabalhos que tratam desse ou daquele aspecto. Os fractais se interagem no caleidoscópio e, assim, também interagem todos os fractais do modelo que defendo para explicar a aquisição de línguas.

7.1 Automatização

O material didático produzido na década de setenta estava em busca de criação de hábitos automáticos. A Coleção *Let's Go*, em parceria com Júlio Pinto apresentava estruturas gramaticais com gradação de dificuldade; Pertecem, também, a esse módulo, os dois livretos de Instruções Programadas: uma para automatização de verbos irregulares e outro para trabalhar o uso dos artigos definidos e indefinidos.

7.2 Input

No módulo *Input*, situo a “A Proposta Curricular de Inglês” que elaborei para a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais”, Freitas⁹¹ e Oliveira (1981), onde propunha o ensino de língua estrangeira baseado em funções. Na justificativa, eu afirmava, “quanto aos métodos de ensino adotados, qualquer um será de grande valia, desde que conduza o aluno com maior eficiência à conquista dos objetivos propostos”. Essa afirmativa testemunha a minha desconfiança, já naquela época, de que não residia no método o sucesso da aprendizagem.

⁹¹ Meu colega Lúcio Navarro, funcionário da Secretária de Educação na década de 80, recebeu a incumbência de convidar alguém para escrever com ele a proposta curricular. Como ele não tinha interesse pelo assunto, convidou-me para o trabalho sob a condição de eu fazer sozinha e ele me repassar a remuneração total. Apesar do nome do professor constar da proposta, ele nunca incluiu esse trabalho em seu currículo.

A proposta apresentava, além dos itens gramaticais, uma lista de funções da linguagem, retiradas de Van Ek (1975), que deveriam ser “treinadas”. Essas funções estavam classificadas em seis categorias: *imparting and seeking information; expressing and finding out intellectual activities; expressing and finding out emotional attitudes; expressing and finding out moral attitudes; getting things done; and socializing.*⁹²

Em “*Input Organization*” (Paiva, 1994), publiquei, como anexo do artigo, os modelos de exercícios padronizados, mais tarde disponibilizados na Internet [<http://www.geocities.com/veramenezes/autonomia.htm>] como exercícios para auto-aprendizagem.

Um outro trabalho tem por objetivo a análise do *input* fornecido pelo material didático e foi escrito em co-autoria com minha primeira ex-mestranda (Paiva e Chiaretti, 1998), após a análise de livros didáticos, selecionados entre os mais adotados, no ensino fundamental em Belo Horizonte. Chiaretti avaliou os diálogos à luz da análise conversacional e eu examinei a textualidade em termos de coesão e coerência.

Da mesa redonda que participei com Solange Ribeiro, em março de 1995, resultou o texto “Da estrutura frasal à estrutura discursiva” (Paiva, 1996). Neste artigo, avalio o tipo de *input* fornecido pelos materiais didáticos ao longo da

⁹² Expressar ou buscar informações; expressar e identificar atividades intelectuais; expressar e descobrir atitudes emocionais; expressar e descobrir atitudes morais; conseguir que coisas sejam realizadas; e socialização. (Tradução de Izabel Maria da Silva)

história dos métodos de ensino de LE. Critico a falta de autenticidade do *input* nesses livros, mas critico também o conceito de autenticidade no trecho que diz:

“... os textos autênticos das abordagens comunicativas, muitas vezes, não fazem nenhum sentido para aprendizes brasileiros. Como exemplo, cito os mapas de localidades estrangeiras que nunca foram e, provavelmente, nunca serão visitadas por aprendizes brasileiros. É importante também observar que as versões radicais das abordagens comunicativas, pelo menos entre nós, não tiveram muita acolhida e que os materiais didáticos que fazem mais sucesso continuam a apresentar algumas características estruturais.” (p.27)

7.3 Afiliação

No módulo afiliação, incluo todas as questões de identidade, aculturação, estereótipos e preconceitos. Associo às contradições, implícitas nesse módulo, meus primeiros trabalhos acadêmicos publicados em periódicos, minha dissertação de mestrado, minha tese de doutorado, e artigos decorrentes dessas duas pesquisas.

Meu primeiro texto (Paiva, 1985), *Cultural Imperialism*, publicado na Revista de Estudos Germânicos, registrava, inconscientemente, meu desconforto em ser professora de inglês.

O texto registrava alguns exemplos da presença do inglês no Brasil na comunicação de massa, e, entre eles, estava o trocadilho BROADminded em que Millôr Fernandes criticava o então ministro da Cultura, o ex-reitor da UFMG Aluizio Pimenta, que ele chamava de Aluizio Poivre. Eu conclamava os professores, de forma um pouco panfletária, reconheço, a conduzir os alunos a

ler o mundo de forma crítica e a identificar a realidade econômica e ideológica subjacente ao uso exagerado do inglês em nossa sociedade.

Esse primeiro texto foi a semente para minha tese de doutorado, “Paiva,(1991), em que aprofundei o estudo sobre os empréstimos do inglês, através da semiótica. Minha tese analisava os empréstimos na televisão, nos jornais, revistas, música popular e camisetas.

O capítulo, que considero mais interessante, percorre toda a história da música popular brasileira em busca da presença de empréstimos da língua inglesa e o que chama mais a atenção é a forma como o problema é representado no samba.

Uma das características desse gênero musical é a crítica sempre atenta às transformações impostas à nossa sociedade. Os sambistas tomam a si o papel de defensores da cultura brasileira, insurgindo-se contra o modismo do uso indiscriminado de vocábulos da língua inglesa. No entanto, ao dirigir sua crítica às classes populares, acabam contribuindo para propagar o preconceito contra essas mesmas classes.

O samba de Assis Valente, *Good-bye*, gravado por Carmem Miranda, por exemplo, comprova a afirmação acima nos versos que dizem:

*“Good-bye, good-bye boy”, deixa essa mania de inglês
Fica tão feio p’ra você, moreno frajola
Que nunca freqüentou os bancos da escola*

Os sambistas se empenham em defender a cultura brasileira, insurgindo-se contra os modismos importados dos EEUU, mas por outro lado, colaboram na propagação da ideologia que justifica a divisão de classes, pois o objeto da crítica é sempre o proletariado. A contradição presente no comportamento dos sambistas encontra paralelo no comportamento de parte da academia que faz um discurso de esquerda, mas defende um ensino diferenciado e de menor qualidade para as escolas públicas, como é o caso do texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento oficial do MEC.

A pesquisa de doutorado gerou vários artigos e palestras. Recentemente fui convidada por Ulrich Ammon, por indicação do Professor Francisco Gomes de Matos, para escrever um capítulo para o livro que ele editou em 2001, intitulado *The dominance of English as a language of science*. Ao escrever a primeira versão do texto, pedi a minha colega Adriana Pagano que fizesse uma leitura crítica. Adriana fez sugestões que ampliaram a qualidade do trabalho e nós duas acabamos publicando o capítulo em co-autoria (Paiva e Pagano, 2001).

Na conclusão do capítulo refletimos sobre as contradições que a língua inglesa nos coloca: seu papel na ciência e na cultura brasileira e ao mesmo tempo sua influência na construção de nossa identidade.

“The panorama sketched above clearly shows the major role English plays in Brazil as a gateway to science, culture, and technological advancement. Together with our mapping of everyday practices and popular music, the discussion helps compose a picture of the varied and complex insertion of English in the Brazilian society. English circulates in Brazil as a hard currency. Learning

English is seen as a means of ascending in the social pyramid since the language has been and is still seen as symbol of status, power, prestige, culture and technological development. On the other hand, English is also a means for constructing identities, establishing affiliations, critically reading the national culture and speaking out when the natural means of doing that, one's own mother tongue, has been silenced and repressed, as it was the case during the military dictatorship in Brazil.”⁹³ (p. 441)

Um outro trabalho que eu coloco sob o rótulo afiliações é o texto “Metáforas Negras” (Paiva, 1998a) em que trato do preconceito racial e demonstro como nossa cognição metaforiza o preconceito no uso dos adjetivos branco e preto. Por ser um fenômeno cognitivo e não apenas lingüístico, metáforas semelhantes são encontradas tanto na língua portuguesa quanto na língua inglesa. Apesar de não ser um texto sobre aprendizagem, ele também trata de questões lingüísticas relevantes na sala de aula, pois tenta chamar a atenção do leitor para processos lingüísticos inconscientes que automatizam comportamentos lingüísticos e perpetuam preconceitos que permeiam a linguagem.

7.4 Bio-cognitivo-afetivo

⁹³ “O panorama esboçado acima mostra claramente o papel importante que a língua inglesa tem no Brasil como uma porta de acesso à ciência, cultura e aos avanços tecnológicos. Juntamente com nosso mapeamento das práticas diárias e da música popular, a discussão ajuda a retratar a variada e complexa inserção da língua inglesa na sociedade brasileira. A língua circula no Brasil como uma moeda forte. Aprender inglês é visto como uma forma de ascensão na pirâmide social, haja vista o fato de a língua ter sido vista e ainda o ser como símbolo de *status*, poder, prestígio, cultura e desenvolvimento tecnológico. Por outro lado, a língua é também um meio de construção de identidades, de estabelecimento de afiliações, de leitura crítica da cultura nacional e um instrumento de livre expressão quando o instrumento natural para que se isto fosse feito, a língua materna dos cidadãos, foram silenciadas e reprimidas, como aconteceu durante a ditadura militar no Brasil.”

A preocupação com as diferenças individuais dos alunos, suas crenças, estilos cognitivos, sensoriais e de personalidade gerou o trabalho com estratégias de aprendizagem. Aqui, portanto, se insere a tradução do questionário *Strategy Inventory of Language Learning* de Oxford (1989) e o artigo “Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa” (Paiva, 1998).

Nesse artigo, demonstro que a sala de aula não é o único espaço de aprendizagem e que meus informantes, aprendizes bem-sucedidos do Curso de Letras da UFMG, utilizam estratégias diferentes, predominado o uso do *input* presente nos veículos de comunicação de massa, que é o *input* autêntico mais acessível em nosso contexto. Na época em que a pesquisa foi feita, não havia ainda o uso generalizado da Internet.

Apesar do trabalho ter tido o mérito de apresentar uma fotografia do que nossos alunos fazem para aprender línguas estrangeiras, entendo hoje que o foco na quantidade de estratégias utilizadas foi um equívoco, pois usar poucas estratégias não pode estar, necessariamente relacionado ao fracasso ou sucesso da aprendizagem. O uso de poucas estratégias de forma eficiente pode gerar bons resultados assim como o uso de muitas estratégias pode não atingir os efeitos desejados. Além disso, o modelo de aquisição que proponho tem por princípio a aprendizagem é um sistema complexo e que resultados imprevisíveis podem ocorrer.

7.5 Contexto

Uma preocupação constante tem sido a criação de um ambiente que permita que o aprendiz seja autônomo, não só para que ele possa se emancipar e ser responsável pela própria aprendizagem, mas também para que sua individualidade seja respeitada. Minha história inicial de aprendiz é uma lembrança constante da insegurança e da angústia geradas pela imposição dos métodos e do autoritarismo do professor.

Dentro desse espírito, escrevi pequenos textos. Na *Newsletter* da IATEFL, um relato de nosso esforço para auxiliar o aluno a se tornar mais autônomo e na *Newsletter* da APLIEMGE, sugestões de como estimular os alunos a construir contextos mais propícios para a aquisição da língua [<http://www.geocities.com/veramenezes/tenways.htm>].

Os módulos do modelo fractal não são isolados entre si, pois estão em constante interação. Da mesma forma, não é possível rotular os textos como representativos desse ou daquele módulo. Todos os trabalhos que inseri no módulo *Input*, também poderiam se encaixar aqui, pois, além de procurarem auxiliar o aluno a conseguir mais *input*, e avaliar a qualidade desse *input*, por outro lado, representam também esforços para a construção de um ambiente de aprendizagem mais motivador e menos centrado na forma.

7.6 Motivação

Considero que todos os trabalhos produzidos sobre “educação distancia” e sobre “interação e ensino mediado por computador” podem ser inseridos nesse módulo. Não apenas os meus trabalhos, mas, também, um expressivo número de artigos publicados sobre o tema, enfatizam a motivação dos aprendizes no ambiente virtual.

É grande também meu entusiasmo com as novas tecnologias e, pelo visto, não estou sozinha. Chapelle (2001:90) constata o seguinte:

“One can pick up virtually any issue of CALL journal from the past 15 years to find examples of enthusiastic CALL users’ estimations of the experience of CALL as positive for their students. (...) The impressions of CALL users are supported through examples of their students such as this e-mail message to the teacher in an EFL class in which learners were introduced to a variety of Internet activities:

I’m finding a new world with this class. Last week I told with people from Australia, New Zeland, USA and England. It was verey interesting. I’m impressed how the world has become small with computers. (Paiva, 1999:260)”⁹⁴

Chapelle vê, em meu artigo (Paiva, 1999) sobre diários on-line, a motivação do aluno e do professor e reproduz dados de uma de minhas alunas para comprovar. Já Levy (2000:178) lista uma série de autores que privilegiam o aspecto interacional e, também, cita meu artigo, porém, para ressaltar a interação on-line em contraste com a interação na sala de aula.

Segundo Levy:

⁹⁴ Pode-se escolher praticamente qualquer exemplar de revistas especializadas em CALL editadas nos últimos 15 anos para que se encontre exemplos de usuários entusiastas de CALL relatando avaliações positivas da experiência de CALL por parte de seus alunos (...) As impressões dos usuários de CALL são sustentadas por meio de exemplos de seus alunos, como é o caso da mensagem enviada à professora em uma aula de inglês como língua estrangeira, na qual os alunos eram apresentados a uma variedade de atividades via Internet.”

“Paiva (1999) focuses on the nature of interactions and describes the features and effects of e-mail interaction and chat compared with second-language classroom interaction. Thus, in terms of interaction, we see the computer-mediated versus non-computer-mediated comparison again.”⁹⁵

No texto “O papel da educação a distância na política de ensino de línguas (Paiva, 1999), listo e discuto alguns dos aspectos que considero mais relevantes no educação a distância on-line. Na citação abaixo estão presentes os fatores sócio-cognitivos, contexto, motivação, contexto, interação, e *input*.

“A utilização da tecnologia na aprendizagem é um instrumento eficaz para desenvolver o trabalho cooperativo, o aprender a aprender, a habilidade de tomar decisões, de processar e criar conhecimento. A tecnologia permite aprender, vivenciando e experimentando. As novas tecnologias com seu alto potencial de motivação e concentração têm o poder de estimular o desenvolvimento da criatividade e de habilidades intelectuais tais como o raciocínio, a capacidade de resolver problemas, e de desenvolver a autonomia. O estímulo à descoberta e o espaço para as diferenças e os interesses individuais contribuem para a geração de um aprendiz não só mais autônomo, mas com maior responsabilidade e controle sobre sua aprendizagem. A integração de dados, imagens e sons; a universalização e o rápido acesso à informação; e a possibilidade de comunicação autêntica reduzem barreiras de espaço e de tempo e criam um contexto mais propício à aprendizagem de língua estrangeiras.” (p.56)

7.7 Interação

⁹⁵ “Paiva (1999) enfoca a natureza das interações e descreve as características e os efeitos da interação por correio eletrônico e do *chat* e as analisa em relação à interação em sala de aula de línguas. Assim, em termos de interação, podemos ver novamente a comparação interação mediada por computador versus a interação não mediada por computador.”

A interação e suas implicações é o tema central de três artigos: “E-mail and the English language acquisition”, a ser publicado no periódico *Ilha do Desterro* sobre o uso de e-mail no ensino de língua estrangeiras, um em processo de revisão, “*Feedback* em cursos on-line”, em processo de revisão, e “CALL and on-line journals” (Paiva, 1999) e sua versão em português “Diários on-line na aprendizagem de língua inglesa mediada por computador”, publicado em MARI, Hugo et al. (1999). Este último texto é o mesmo texto citado por Chapelle (2001:90) e Levy (2000:178).

Em “E-mail and the English language acquisition”, apresento argumentação sobre a eficiência do correio eletrônico para a aquisição de LE. O artigo examina o papel do e-mail na aquisição de inglês como LE, à luz de teorias da aquisição. Descrevo as ferramentas – lista de discussão e fórum – e apresento sugestões para o uso do e-mail na sala de aula, além de fazer uma revisão de alguns projetos internacionais disponíveis na rede eletrônica.

No texto sobre *feedback* teço considerações sobre o conceito de *feedback*, aprofundando a discussão sobre sua utilização e refletindo sobre o esse fenômeno em cursos *on-line*. As mensagens que ilustram o artigo foram retiradas dos *corpora* organizados a partir das listas de discussão assíncronas de disciplinas *on-line*, ministradas na Graduação e na Pós-Graduação.

Além dos textos que listei aqui e dos que podem ser encontrados em meu *Curriculum Vitae*, editei três livros com trabalhos acadêmicos e em todos eles incluí trabalhos de colegas da FALE e de meus alunos e ex-alunos. O primeiro *Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências*, foi editado pela Pontes, com aporte financeiro do Departamento de Letras Anglo-Germânicas . O livro está em sua segunda edição esgotada. Ele foi incluído na “cesta básica” dos professores da rede pública de São Paulo, em vários programas de Prática de Ensino (UFPA, FUNREI, etc.), e está relacionado na Bibliografia recomendada pelos PCNS.

O segundo, *Metáforas do Cotidiano*, edição do Departamento de Letras Anglo-Germânicas, foi resultado de trabalhos finais de alunos de uma disciplina de pós-graduação e de pesquisas de colegas da FALE.

Finalmente, *Interação e Aprendizagem em ambiente virtual* reúne trabalhos de final de curso e resultados parciais de pesquisa em andamento de doutorandos do POSLIN/UFMG. Esse livro foi publicado com apoio financeiro do Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da UFMG e o Departamento de Letras Anglo-Germânicas.

7.8 Mestrandos e doutorandos

Os trabalhos de meus mestrandos e doutorandos também podem ser classificados de acordo com os mesmos itens que utilizei para meus textos, apesar de alguns não estarem vinculados ao ensino. Alguns poucos trabalhos fogem das questões que têm sido centrais em minha pesquisa e considero que, no futuro, isso não mais acontecerá, pois venho insistindo com meus colegas que devemos cada vez mais delimitar nosso campo de orientação ao redor de nossos projetos de pesquisa.

No momento, estou priorizando a orientação de trabalhos cujo objeto seja aprendizagem ou interações mediadas por computador.

Passo agora a listar as dissertações e teses orientadas, sem no entanto, descrevê-las, pois entendo, ao contrário de colegas de outras áreas, que não sou co-autora, mas apenas uma leitora privilegiada que pôde acompanhar a construção desses trabalhos, sugerindo alterações, complementações e novas leituras. Meu papel foi o de perturbar a ordem, para que, na desordem, aqueles pesquisadores pudessem criar algo mais significativo.

7.9 Dissertações orientadas

Quatro dissertações tiveram como foco o *input*

- *A performance do diálogo no livro didático de inglês: evolução e limites do gênero*, defendida por Avany Pazzini Chiaretti (1993).
- *Mecanismos de Persuasão no Discurso Publicitário*, defendida por Sérgio Raimundo Elias da Silva (1994)

- *O dicionário como instrumento auxiliar na leitura em língua estrangeira*, defendida por Jerônimo Coura Sobrinho (1998)
- *Discurso do Professor e aprendizagem*, defendida por Sueli Campos Paiva (1999)

Três focaram **contextos** formais de aprendizagem:

- *Communicative teaching of English : an approach haunted by traditional and structural myths*”, defendida por Maralice de Souza Neves (1993)
- *São realmente comunicativas as aulas nas quais se utiliza a abordagem comunicativa?*, defendida por Susi Reis da Motta (1999)
- *Percepções de duas professoras de língua inglesa sobre o uso da Internet como auxiliar em suas aulas: um estudo de caso*, de Edléa Felix Correa,

Quatro dissertações trabalharam com aspectos da **Interação**:

- *Estudo de caso de marcadores conversacionais por aprendizes de inglês como língua estrangeira*, defendida por Míriam Lúcia dos Santos Jorge (1997)
- *Estratégias de Compreensão oral usadas por alunos de inglês como língua estrangeira: descrição e classificação*”, defendida por Gladys de Souza Magalhães (1997)
- *O “chat” em língua inglesa: interações nas fronteiras da oralidade e da escrita*, defendida por Ricardo Augusto de Souza (2000)
- *Estratégias discursivas de um Pai-de-Santo Umbandista em Possessão* de Adail Sebastião Rodrigues Júnior, liberada para defesa em 2002.

Duas dissertações focaram questões de **afiliação**

- *Reflexos Negros: a imagem social do negro através das metáforas*”, defendida por Maria Edna de Menezes (1995)
- *O inglês como capital cultural no contexto de escolas regulares: um estudo de caso*, defendida por Rita de Cássia Augusto (2001)

7.10. Teses orientadas

As duas primeiras tiveram como foco a interação na sala de aula.

- *A participação dos aprendizes na interação em sala de aula de inglês*: um estudo de caso, defendida por Maria Cristina Faria Dalacorte em fevereiro de 1999.
- *Correção com os pares*: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa, defendida por Francisco José de Figueiredo Quaresma, em fevereiro de 2001 e indicada pelo Colegiado do POSLIN para concorrer ao prêmio ANPOLL.

Uma tese se encaixa em contexto **sócio-histórico**

- *O poder do discurso e o discurso do poder: a construção do consenso nas falas de presidente Fernando Henrique Cardoso*, de Antônio Luiz Assunção defendida em setembro de 2001

7.11. Dissertações e teses em andamento

Atualmente, oriento uma dissertação de mestrado e sete teses de doutorado. A mestranda Vanessa de Assis Araújo investiga “Grupos de aprendizagem na sala de aula de língua inglesa”. Vanessa e seis dos sete doutorandos estão investigando questões ligadas à interação.

A seguir listo os doutorandos e seus respectivos projetos em andamento.

Os três primeiros já se qualificaram e estão em processo de conclusão.

- Helivane de Azevedo Evangelista: “O *feedback* como estratégia de ensino/aprendizagem na escrita em língua inglesa”
- José Antônio Marques Pereira: “Mecanismos de edição e auto-edição conversacional: reparações e correções na interação via e-mail”

- Patrícia Tanure: “Estratégias de proximidade entre locutor e ouvinte em programas de rádio”
- Izabel Maria da Silva: “Estágio supervisionado colaborativo: uma proposta de educação a distância na formação contínua do professor de inglês”
- Gilda Chaves: “As trocas reflexivas em interações *on-line*.”
- Ricardo Augusto de Souza: “Aprendizagem in tandem mediada por computador”
- Vicente Aguiar Parreira: “Evasão em cursos de inglês *on-line*”

Apenas o último doutorando está investigando a questão do **contexto**, mas em seu projeto, outros fatores deverão ser explorados, pois a evasão é, também, um fenômeno complexo e não pode ser justificada apenas em relação ao tipo de contexto – presencial ou on-line.

7.12. Conclusão

**Success is not the key to happiness. Happiness is the key to success. If you love what you are doing, you will be successful. Dr. Albert Schweitzer (1875-1965)
Medical missionary and Nobel Peace Prize Winner**

Estamos mudando de paradigma, não apenas na ciência, mas, também, na prática em busca da emancipação do aprendiz.

Brown (1993:20) apresenta seis indicadores dessa mudança.

“English language classes in the 1990s are showing signs of providing such empowerment:

| | |
|--|--|
| <p><i>We are moving from:</i> <i>a focus only in product</i> <i>authoritarian structures</i> <i>preplanned, rigid curricula</i> <i>measuring performance</i> <i>praising only correct” answers</i> <i>championing analysis</i></p> | <p><i>and shifting toward:</i> <i>a focus on process</i> <i>egalitarian structures</i> <i>flexible, open-ended curricula</i> <i>gauging competence and potential</i> <i>encouraging calculated guessing</i> <i>valuing synthesis and intuition”⁹⁶</i></p> |
|--|--|

Os índices sugeridos por Brown são adequados para descrever o processo de mudança de minha prática pedagógica que culminou com o projeto PROIN, projeto de integração da pós-graduação com a graduação.

O PROIN foi um atrator caótico que não alterou apenas a minha prática docente, mas, também, o sistema de ensino de inglês no curso de Letras da FALE/UFMG.

O laboratório aproximou a pós-graduação da graduação e mudou o ambiente de ensino e aprendizagem, desencadeando um processo de emancipação (empowerment) dos alunos que optam por cursar disciplinas através da Internet.

O laboratório PROIN não foi o único responsável pela mudança de paradigma educacional, pois várias ações da UFMG (incentivo à formação de grupos de pesquisa na graduação, monitorias, aumento de bolsistas de iniciação

⁹⁶ “As aulas de língua inglesa nos anos 90 mostram sinais das seguintes mudanças: do foco somente no produto para o foco no processo; de estruturas autoritárias para estruturas igualitárias; de currículos rígidos e planejados previamente para currículos flexíveis e abertos; de avaliação da performance para o da competência e do potencial; do estímulo a respostas apenas corretas ao encorajamento a “advinhações inteligentes”, da defesa da análise à valorização da síntese e da intuição.” (minha tradução)

científica e a flexibilização das grades curriculares) já nos conduziam nessa direção. No entanto, acredito que o ensino on-line veio contribuir para agilizar e solidificar uma nova maneira de “ensinar”, privilegiando o aprendiz e seu processo de aprendizagem.

8 CONCLUSÃO : a roupa nova sobre a colcha de retalhos

Quando sonhamos sozinhos é só um sonho. Se sonhamos juntos é o início de uma nova realidade.
Dom Helder Câmara

A oficina de meu pai acolhia apenas um aprendiz de profissão. Aquele espaço ficava mais alegre quando chegavam os visitantes: meus tios, também alfaiates, o calceiro que ia buscar a encomenda, ou o vizinho “comunista”.

Eram particularmente interessantes os momentos em que os colegas alfaiates trocavam suas impressões sobre um tecido que encolhera, ou uma manga de um terno listrado, cujas listras insistiam em não se ajustarem às listras verticais da parte principal do paletó.

O único aprendiz de meu pai, meu irmão negro, se recusava a aprender a fase de acabamento do terno. Quanto mais meu pai insistia em lhe emancipar, mais ele insistia em continuar aprendiz. Meu pai sabia que o dia que ele soubesse fazer um terno inteiro, ele bateria asas e abriria seu próprio negócio e meu pai, conseqüentemente, perderia o auxiliar. Isto, no entanto, não era maior do que o seu desejo de ver o Chico crescer.

Eu, sentada, no chão, recolhia os retalhos e costurava vestidos de boneca...

Aprendi com meus erros e com meus fracassos, tenho aprendido com meus alunos e com meus colegas virtuais. No capítulo quatro, confesso que aprendi também com as editoras.

Reconheço que as editoras ainda são relevantes na formação de professores, pois estão ocupando um lugar que muitos pesquisadores se recusam a ocupar.

Bartlett (1990:205), ao dissertar sobre o professor reflexivo, afirma que devemos abandonar a pergunta ‘como’, que, em sua opinião, têm um valor utilitário limitado, e privilegiar as perguntas ‘o que’ e ‘por que’ que ele considera mais abrangentes. Ao contrário de Bartlett, considero que todas as perguntas são igualmente importantes e que, se abandonamos uma, não estaremos contemplando todos os fractais da formação de um professor. A reflexão é muito importante, assim como a teoria e as técnicas.

Espero, ainda, que saibamos, como no “Manual do Alfaiate”, unir a ciência e a prática, pois ambas fazem parte do mesmo sistema.

No Setor de Língua Inglesa, começamos a nos articular para uma intervenção maior na rede de ensino básico. Espero conseguir, embasada nos princípios “Relate-Create-Donate”, articular meu trabalho na pós-graduação e meus orientados em projetos articulados com a comunidade que nos cerca.

O primeiro passo importante foi dado com o projeto de Izabel, o segundo com o projeto de extensão, coordenado por Deise Prina. Outros virão...

Na oficina universitária, meu gabinete/computador se alegra quando a juventude dos alunos da graduação e professores em processo de qualificação se

apoderam daquele espaço físico/virtual para trocar experiências, discutir seus textos, seus medos, suas ansiedades e também suas alegrias e sucessos – o primeiro congresso, o primeiro convite para um evento, o primeiro texto publicado.

Minha segurança aumenta quando posso contar com as sugestões e críticas de Izabel Maria (UFPA), colega, amiga e doutoranda, sempre sugerindo leituras e me desafiando a voar mais alto. Fico ainda mais confiante quando incorporo ao meu texto os textos dos doutores Maralice (UFMG) e Francisco (UFG), ex-mestranda e ex-doutorando, colegas e amigos, que há muito se emanciparam. Torno-me aprendiz de meus ex-alunos quando entrego aos três a revisão deste trabalho.

Não quero ter alunos eternos. Aliás, muitos deles, quando chegam, já vêm emancipados e precisam apenas formalizar, através de um certificado, a competência que já adquiriram com seu alto grau de autonomia. Nunca tratei um mestrando ou doutorando como aluno. Em nossas interações presenciais, ou online, o termo de tratamento que sempre usei foi de colega, pois é assim que os vejo e assim que quero que me vejam. Só assim estaremos realmente juntos construindo uma realidade.

Espero que juntos, meus colegas, doutorandos, mestrandos, bolsistas, alunos, possamos **Relacionar, Criar e Doar** um pouco do que construímos na

academia, mas que saibamos descer os degraus da Torre de Marfim para buscar o conhecimento da comunidade e fazer a mudança de código (code switch) necessária para nos fazermos entender.

Espero ainda que não nos esqueçamos das questões de afiliação e das questões afetivas, pois é o afeto que nos une e nos alimenta.

We must view young people not as empty bottles to be filled, but as candles to be lit. Robert H. Shafer

Quando estava no meio da construção deste memorial, isolada de tudo e de todos, recebi o seguinte e-mail de Rafaela, bolsista de iniciação científica.

Vera,

Tenho interesse sim em renovação da nossa bolsa. Mesmo porque, estava pensando hoje (dentro da sala de aula) que já me acostumei e me integrei (e me entreguei) tanto nisso nosso que seria estranho não ter mais de falar com vc, ou receber seus emails... e tudo mais. Esse é um momento piegas da Rafaela na bolsa! Até sonhei com vc anteontem, Vera. Você tinha feito um doce pra mim, maravilhoso, só que eu o tinha comido todo sozinha e escondido! Eu estava na sua casa com seus filhos e um colega de faculdade aqui... foi o sonho que me fez ficar saudosa antes do término da bolsa. Mas a resposta é definitivamente sim. Quero continuar nessa com você e ainda precisarei de muitos conselhos seu!
Beijo, Rafaela

A mensagem de Rafaela imediatamente acordou momentos de meu passado que eu já havia esquecido. Em cima da colcha de retalhos, vi uma roupa nova. Vi, em Rafaela, um pouco de mim. Quantas vezes disputei com os filhos de Aimara sua atenção! Nas orientações em sua casa, ou nas aulas de literatura

que ela dera de graça para todos os meus colegas que, comigo, tentavam o concurso de mestrado na UFMG, em 1982.

Vejo em Rafaela o mesmo entusiasmo pela vida acadêmica e conflitos de afiliação e identidade também muito semelhantes.

Reproduzo abaixo uma de nossas conversas que ela, generosamente reproduziu para o código escrito para que eu inserisse neste memorial.

Por que estudar portugues e nao ingles?
Primeiramente, porque o portugues é minha lingua materna, a lingua pela qual posso me expressar com maior facilidade, expor minhas ideas sem medo de julgamentos dos colegas de classe. Considero necessario estudarmos nossa cultura brasileira e portuguesa antes de estudar outras culturas. Nossa literatura é muito vasta, muito rica. Se ainda nao li todos os classicos em portugues, seria impossivel tambem começar a ler os classicos em ingles. Se os classicos em ingles já sao dificeis o suficiente na minha propria lingua, que o diga entao como seria dificil lê-los em ingles. Quero ser capaz de dissertar na minha lingua pra um dia depois dissertar em lingua estrangeira. O portugues é uma lingua muito bonita, soa muito bonita e nasci a escutando. Estou apaixonada pela minha lingua o suficiente para abandonar meus estudos em ingles por enquanto.

Vera, voce me pediu para colocar o que tinha te dito em palavras escritas. Aí está. Nao me lembro tudo que tinha dito à voce, mas basicamente é isso mesmo.

Rafaela vive em outra época, é uma outra pessoa, é outra a sua história, outro o regime político de nosso país, outro contexto educacional, são outras as questões de gênero, mas as turbulências estão fazendo emergir uma nova profissional em nossa área e eu espero poder ser um seixo, ou a asa de uma das inúmeras borboletas que poderão desencadear uma chuva de criatividade no percurso acadêmico de Rafaela.

Meu caleidoscópio com seus espelhos angulares mistura as nossas imagens
e vejo em mim Rafaela e em Rafaela, Aimara, Solange, Ana Lúcia Gazolla...

9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLEN, W.S. *Living English Structure*. London: Longman, 1947.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- BARTLET, L. Teacher development through reflective teaching. In: NUNAN, D.; RICHARDS, J.C. (Ed.). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 202-214
- BRAGA, Rubem. Aula de Inglês. In: *Para gostar de ler-2: Crônicas*. Ed. didática. São Paulo: Ática, 1978. p.64-66
- BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. 3rd edition. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1993a.
- BROWN, H. D. TESOL at twenty-five: what are the issues. In: SILBERSTEIN, S. (Ed.) *State of the art TESOL essays*, Alexandria, Virginia: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. 1993b.
- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, v. 1, n. 1, p.1-47, 1980.
- CARTER, R.; NUNAN, D. (Ed.). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- CHAPELLE, C.A. *Computer applications in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- CHOMSKY, N. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton, 1957.
- ECKERSLEY, C.E. *Essential English*. London: Longmans, 1960. Book one.
- EHRMAN, M. E. *Understanding second language learning difficulties*. Thousand Oaks, CA; London; New Delhi: SAGE, 1996.
- ELLIS, R. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

_____. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

ERICKSON, F. Qualitative methods. In: LINN, R.L.; ERICKSON, F. (Eds.). *Research in teaching and learning*. New York; London: MacMillan, 1990.

FIGUEIREDO, F. J. Q. *Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa*. 2001. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

GLEICK, J. *Caos: a criação de uma nova ciência*. Trad. de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

HATCH, E. Discourse analysis and second language acquisition. In HATCH, E. (Ed.). *Second language acquisition: A book of readings*. Rowley, MA: Newbury House, 1978.

HOWATT, A. P. R. *A History of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1984.

KELM, O. The application of computer networking in foreign language education: focusing on principles of second language acquisition. In: Warschauer, M. (Ed.) *Telecollaboration in Foreign Language Learning*. Honolulu: University of Hawai'i Press, 1996.

KRASHEN, S.D. *The input hypothesis: Issues and implications*. London, New York, 1985.

LAKOFF, G.; TURNER, M. *More than cool reason: a field guide to poetic metaphor*. Chicago, London: The University of Chicago Press, 1989.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1986.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, v. 2, n. 18, p.141-165, 1997.

LEE, W. R. *Language-Teaching games and contests*. London: Oxford University Press, 1965.

LÉVY, P. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. Trad. Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

LEWIN, R. *Complexidade: a vida no limite do caos*. Trad. Marta Rodolfo Schmidt Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LITTLEWOOD, William. *Communicative language teaching: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

MACLAUGHLIN, B. *Theories of second-language learning*. London: Arnold, 1987.

MARKEE, N. *Conversation analysis*. Mahwah, N.J.: London: Lawrence Erlbaum: 2000.

NEVES, M. S. *Processo discursivo e subjetividade: vozes preponderantes na avaliação da oralidade em língua estrangeira no ensino universitário*. 2002. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – IEL/ Universidade Estadual de Campinas.

NUNAN, D. Second language acquisition. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (Ed.). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

OLIVEIRA, V. L. M. Universidade Católica de Minas Gerais – ESP no Ciclo Básico. *The Especialist*, São Paulo, nº 5, p.37-43, 1982.

OXFORD, R.L. *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York: Newbury, 1989.

OLIVEIRA, V.L.M.; PINTO, J.C.M. *Let's Go*. V 1. São Paulo: Editora do Brasil, 1975. 113 p.

_____. *Let's Go*. V 2. São Paulo: Editora do Brasil, 1975. 167 p.

_____. *Let's Go / Livro do Mestre*. São Paulo: Editora do Brasil, 1975. 37 p.

PAIVA, V.L.M.O. A língua inglesa enquanto signo na cultura brasileira. 1991. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

_____. Input organization. IN: LEFFA, Vilson (Ed.). *Autonomy in language learning*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1994.

_____. Da estrutura frasal à estrutura discursiva. *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte, ano 5, n.4, v.1, p. 19-29. jan./jun. 1996.

_____. A identidade do professor de inglês. *APLIEMGE: ensino e pesquisa*. Uberlândia: APLIEMGE/ FAPEMIG, n.1, 1997a. p. 9-17

_____. Songs. *Learner Independence Worksheets*. (s.l.): IATEFL, 1997b. (worksheet 3.3)

_____. Advertisements. IN LARRISON, L. (Ed.) *Learner Independence Worksheets*. (s.l.): IATEFL, 1997c. (worksheet 3.4)

_____. Metáforas Negras. In PAIVA, V.L.M.O. (Org.). *Metáforas do Cotidiano*. Belo Horizonte: UFMG, 1998a. p.105-119

_____. Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa. *Letras&Letras*. Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 73-88, jan./jul.1998b.

_____. Getting connected to the web. *IATEFL Brazil Newsletter* v.2, n.3, March, 1998. p. 9-10

_____. Autonomy at UFMG: research and actions. *Independence: the Newsletter of the IATEFL Learner Independence Special Interest Group*. n. 23, autumn 1998. p.6-7

_____; CHIARETTI, A. P. Texto ou pretexto: uma análise discursiva de materiais didáticos de inglês. IN: MACHADO, I. L. et al. (Org.) *Teorias e Práticas Discursivas*. Belo Horizonte: Carol Borges, 1998. p.25-42

_____. Cultural imperialism. *Estudos Germânicos*, Belo Horizonte: FALE/UFMG, n.7, p. 433-451, 1985.

_____. Diários on-line na aprendizagem de língua inglesa mediada por computador. In MARI, H. et al. (Org.). *Fundamentos e Dimensões da Análise do Discurso*. Belo Horizonte : Carol Borges: Belo Horizonte, 1999. p. 359-378

_____. Ensino de Inglês de qualidade na escola pública. *Newsletter da APLIEMGE*. Vol. 4, n.4, dez. 99. p. 6-7.

Ten ways to improve language learning in non-English speaking countries. *Newsletter da APLIEMGE*. Vol. 5, n.1, March 2000, p.5

O papel da educação a distância na política de ensino de línguas. In: MENDES, E. et ali (orgs) *Revisitações: edição comemorativa: 30 anos da Faculdade de Letras/UFMG*. Belo Horizonte: UFMG/FALE, 1999.

PAIVA, V.L.M.O. e PAGANO, A. S. English in Brazil with an outlook on its function as a language of science. In: AMMON, U. (Ed.). *The dominance of English as a language of science*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2001. p.425-445

PEIRCE, C.S. *Collected papers*. Cambridge: Harvard University Press, 1974.

_____. *Semiótica*. Trad. José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 1977.

PELLEGRINI, A.M. A aprendizagem de habilidades motoras. *Revista Paulista de Educação Física*, supl.3, p.29-34,2000

PRABHU, N. S. There is no best method –why. *TESOL Quarterly*, v. 24, n. 2 , p.161-176, Summer 1990.

Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

SILVA, R.C. Teaching and learning English through Internet. In: *Anais do XIV Encontro Nacional e Professores Universitários de Língua Inglesa, 1997*, Belo Horizonte.: Departamento de Letras Anglo-Germânicas/UFMG, 1999. p.284-292

STERN, H. H., What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Review*. n.31, p. 304-18, 1975.

TODOROV, I. *As estruturas narrativas*. Trad. Leyla Perrone Moisés. São Paulo: Perspectiva, 1979.

VAN EK, J.A. *The threshold level in a European unit/ Credit system for modern language teaching by adults*. Systems development in Adult language learning. Strasbourg: Council of Europe, 1975.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. Trad. Grupo de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos – Departamento de Ciências Biomédicas – USP. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WARSCHAUER, M. Computer-assisted language learning: an introduction. In FOTOS, S *Multimedia language teaching*. Tokyo, San Francisco, Logos Internacional: 1996.

WEST, M. *The general service list*. London: Longman, 1993.

WISHON, G. E. ; O'HARE (Ed.). *Teaching English: a collection of readings*. New York: American Book Company, 1968.

Os anexos não foram incluídos nesta versão