

A construção do conhecimento na prática de ensino em inglês como língua estrangeira

Sílvia Costa Kurtz dos Santos
Universidade Federal de Pelotas

ABSTRACT: Taking some concepts developed by Wallace (1991) and Prabhu (1990) as a starting-point, we suggest that, when involved in teaching training activities, both students and teachers of Licenciatura em Letras Português/Inglês at Universidade Federal de Pelotas have their performances guided by a quasi-common sense of plausibility, which is developed during the course. It's our view that the relationship between teacher-student(s) interaction and knowledge construction is a pedagogical aspect of such quasi-common sense of plausibility which needs to be given attention in contexts of teaching practice activities, especially under a knowledge construction learning paradigm. As we present and comment on some teacher-student(s) interactions, which took place during teaching training activities, planned according to communicative language teaching principles, we suggest, based on observable behavior, that the mediators between subject and object of knowledge acted as to facilitate or disturb the process of knowledge construction.

RESUMO: A partir de alguns conceitos desenvolvidos por Wallace (1991) e Prabhu (1990), propomos que, ao envolverem-se em atividades de prática de ensino, alunos e professores do curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês da Universidade Federal de Pelotas agem de acordo com um quase-comum senso do plausível que, desenvolvido ao longo do curso, orienta essas atividades. Entendemos que a relação entre interação professor-aluno(s) e construção do conhecimento seja um aspecto pedagógico desse quase-comum senso do plausível que merece especial atenção em contextos de prática de

CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

ensino de inglês, principalmente sob um paradigma construtivista de aprendizagem. Ao apresentarmos e comentarmos algumas interações professor-aluno(s), durante atividades de prática de ensino, planejadas em consonância com princípios comunicativos do ensino de línguas, sugerimos, com base em comportamentos observáveis, que os mediadores entre sujeito e objeto do conhecimento atuaram de forma a facilitar ou perturbar o processo de construção do conhecimento.

KEYWORDS: foreign language teaching, teacher training, teacher-student interaction, knowledge construction

PALAVRAS-CHAVE: prática de ensino, ensino de línguas, formação de professores, interação professor-aluno, construção do conhecimento

A PRÁTICA DE ENSINO E O QUASE-COMUM SENSO DO PLAUSÍVEL

A maioria dos graduandos em cursos de Licenciatura em Letras com habilitação para o ensino de inglês como língua estrangeira têm formalmente avaliados seus potenciais como profissionais docentes em disciplinas conhecidas como Prática de Ensino ou Estágio Supervisionado em Inglês. Estando mais próximos daquilo que Wallace (1991) denomina “competência inicial”, ou seja, da indicação formal de que requisitos mínimos para o exercício de determinada profissão foram preenchidos, atribuída pela concessão do diploma, cada estagiário tem a sua prática docente planejada sob orientação, observada e avaliada.

A importância de atividades práticas na formação de profissionais de ensino tem merecido atenção dos envolvidos em cursos de Licenciatura em Letras, mesmo antes da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, de 21.12.1996) ter proposto um mínimo de trezentas horas em prática de ensino para a formação docente. É importante salientar que essa atenção não tem se mostrado restrita à questão da carga-horária, e que cada vez mais vemos como fundamental direcionarmos nossos olhares para a questão da prática de ensino como parte de um processo de avaliação formativa, centrado na

reflexão dos futuros profissionais de ensino sobre suas práticas pedagógicas.

Iniciemos por considerar que professores e alunos quando em atividades de prática de ensino tendem, naturalmente, a atuar segundo visões compartilhadas do que compreendem por ensino e aprendizagem, e de como esses processos se mostram eficazes no contexto formal da sala de aula. Essas visões compartilhadas, que passaremos a chamar de *quase-comum senso do plausível*, são desenvolvidas entre alunos e professores, ao longo de um curso de licenciatura, sendo de fundamental importância para orientar o planejamento, a ação e a avaliação das atividades de prática de ensino a serem realizadas.

Tomando como base a atual realidade dos alunos do curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês da Universidade Federal de Pelotas, cujo estágio supervisionado se dá no oitavo e último semestre do curso, como proposta da disciplina de Prática de Ensino, este vem sendo antecedido por outras atividades que envolvem prática pedagógica, como no caso do cumprimento da carga-horária prática da disciplina de Linguística Aplicada II e também a atuação de muitos deles como professores de língua inglesa em cursos privados/franquias, cursos de extensão promovidos pelo Departamento de Letras e escolas da rede pública e privada. Ao atuar na disciplina de Linguística Aplicada I e posteriormente na orientação e supervisão de estágios na disciplina de Prática de Ensino, juntamente com colega da Faculdade de Educação, tenho tomado como base o “modelo reflexivo” proposto por Wallace (1991) para a formação e desenvolvimento profissional dos nossos alunos, visando ativar e desenvolver aquilo que Prabhu (1990) denomina “senso do plausível”. O modelo reflexivo proposto por Wallace privilegia a interação contínua entre o “conhecimento recebido”, que inclui, por exemplo, fatos, dados, teorias e habilidades associadas à formação de determinados profissionais, e o “conhecimento experimental”, ou seja, aquele proveniente da “ação profissional” ou da experiência prática, num “ciclo reflexivo”, ou seja, um processo contínuo de reflexão sobre os conhecimentos recebido e experimental, que integra a constante busca da chamada “competência profissional”.

CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Numa situação ideal, o “conhecimento recebido” ao longo de um curso de formação de professores, como no caso do curso de Licenciatura em Letras, inclui temas de áreas como a Lingüística, a Lingüística Aplicada, a Sociolingüística, a Psicologia, a Psicologia Cognitiva, a Educação, dentre outras, *não* apresentados como conhecimento compartimentalizado e proveniente de disciplinas acadêmicas desvinculadas da prática. Assim, ao serem tratados como relevantes no contexto do profissional de ensino em ação, os conteúdos passam a ser incorporados ao “ciclo reflexivo” que, dessa forma, se faz presente ao longo de toda a graduação, podendo ser ativado antes, depois e durante a atuação dos alunos em atividades de prática de ensino.

O “senso do plausível” de um professor, que visamos ativar e desenvolver durante o curso, é definido por Prabhu como um conceito, teoria ou intuição pedagógica de como a aprendizagem acontece e de que forma o ensino pode conduzir ou sustentar esse processo. Vários são os fatores que influenciam e contribuem para a formação do “senso do plausível” de um professor, já que este resulta das mais diversas experiências por ele vivenciadas enquanto aprendiz e/ou docente. Prabhu enfatiza que, ao envolver o seu “senso do plausível” nas atividades de ensino, o professor torna seu ensino produtivo e “real”, em contraste com o ensino “mecânico” e rotineiro dos que se submetem a determinados métodos de ensino, sem de fato compreendê-los ou identificarem-se com eles.

Ao retornarmos à proposta de que cabe a um *quase-comum senso do plausível* direcionar o planejamento, a ação e a avaliação da prática de ensino, é importante considerarmos que o seu processo de formação tem início já nos primeiros encontros entre professores e alunos, quando o “senso do plausível” de cada um passa, direta ou indiretamente, de forma consciente ou não, a influenciar e/ou a ser influenciado pelo “senso do plausível” dos demais.

Dentre os fatores que julgamos influenciar o processo de formação do referido *quase-comum senso do plausível*, compartilhado por alunos e professores em formação/ação nos mesmos contextos, há alguns que consideramos mais evidentes e significativos. No caso dos alunos do Curso de Letras, é importante considerarmos a influência exercida pelo “conhecimento experimental” com o qual alguns deles já contam ao iniciarem seus cursos universitários de formação de

professores. No caso dos alunos do curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês da UFPel, por exemplo, esse conhecimento muitas vezes tem como base a experiência proveniente de atividades docentes que já vinham exercendo, e para a qual foram considerados habilitados após terem exibido competência em diferentes habilidades do inglês como língua estrangeira, terem sido submetidos ao que muitos chamam de “treinamentos” e demonstrado eficiência na condução das atividades propostas pelos “manuais/métodos” adotados nos cursos privados/franquias onde atuam como professores. Na maioria dos casos, esses *alunos-professores* desempenham atividades rotineiras propostas segundo um determinado método/abordagem cujos princípios desconhecem ou têm dificuldades de compreender, mas experiências desse tipo têm se mostrado determinantes para a formação do “senso do plausível” desses *alunos-professores*, passando a interagir, ao longo do curso e em atividades e situações dentro ou fora do contexto formal da sala de aula, com o “senso do plausível” de outros alunos que têm suas visões sobre ensino e aprendizagem baseadas em realidades escolares por eles vivenciadas, cujas propostas metodológicas centravam-se, na maioria dos casos, na aprendizagem mecânica dos conteúdos, ou seja, seguiam um enfoque behaviorista que privilegiava a memorização e a reprodução dos conteúdos.

Com relação aos professores que atuam no Curso de Letras, podemos dizer que suas visões sobre ensino e aprendizagem são, de modo geral, formadas com base na interação entre “conhecimento experimental” e “conhecimento recebido”, normalmente advindo de estudos em nível de pós-graduação e das mais variadas atividades de qualificação profissional. Vale dizer que o “conhecimento recebido” dos docentes que atuam em cursos de formação de professores merece a máxima atenção no sentido de manter-se dinâmico e especializado, já que exerce uma influência determinante na formação daquilo que virá a ser identificado como o “conhecimento recebido” de um grupo específico de alunos, aos quais se atribui a “competência inicial” em um mesmo curso, realizado numa mesma instituição, num mesmo período.

É a partir da interação constante entre os diversos fatores que influenciam as visões que alunos e professores têm sobre ensino e aprendizagem, à luz do “ciclo reflexivo”, que acreditamos resultar o que chamamos de *quase-comum senso do plausível* que, sempre em

CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

transformação, passa a orientar as atividades de prática de ensino, favorecendo a atuação “real” e bem-sucedida.

Ao considerarmos o *quase-comum senso do plausível* que tem pautado as atividades de prática de ensino em língua inglesa sob minha orientação e supervisão, particularmente aquelas realizadas por alunos formandos do Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês da UFPel, no ano de 1997, julgamos pertinente analisar um de seus aspectos pedagógicos que nos pareceu merecedor de maior atenção: a relação entre a interação professor-aluno e a construção do conhecimento.

A INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Embora os estudos na área de aquisição de segunda língua incluam contextos de língua estrangeira, são em contextos nos quais a língua alvo é usada como primeira ou segunda língua que a grande maioria desses estudos é efetivamente desenvolvida. Assim, a literatura apresenta muitos estudos a partir da interação professor-aluno(s) estabelecida na língua alvo, centrados, por exemplo, em ajustes lexicais ou gramaticais feitos pelo professor em sua fala, nas estratégias de comunicação usadas pelos alunos e no processo de negociação de significado que conduza os interlocutores a um determinado objetivo comunicativo. Entretanto, o contexto educacional brasileiro monolíngüe do ensino de inglês como língua estrangeira, especialmente aquele das escolas públicas de ensino fundamental e médio, onde alunos dos cursos de Licenciatura em Letras normalmente atuam em atividades de prática de ensino, apresenta características específicas que apontam para outras perspectivas de análise das interações professor-aluno(s).

Na tentativa de caracterizar as interações professor-aluno(s), de acordo com a proposta metodológica prevista em projeto de extensão universitária, desenvolvido pelo Departamento de Letras da UFPel, em 1997, no qual os alunos do Curso de Letras atuaram como professores, podemos dizer que, em consonância com princípios comunicativos do ensino de línguas, trataram-se de interações estabelecidas a partir de contextos considerados relevantes, significativos e envolventes sob o

ponto de vista dos aprendizes. Com relação ao uso de língua, é importante ressaltarmos que os alunos formandos em Letras, ao atuarem como professores, tinham sempre em mente que representavam a fonte primordial de insumo lingüístico para os seus alunos, e que a exposição à língua alvo deveria ser feita de modo a beneficiar os processos de aprendizagem que se propunham a conduzir. Assim, professores e alunos interagiam fazendo uso da língua inglesa e da língua portuguesa, alternando e misturando os códigos, conforme julgavam mais pertinente às situações. É importante observarmos também que, ao atuarem como professores, os alunos de Letras tinham como principais preocupações manter seus alunos motivados e participativos, contornar problemas de disciplina e saber conduzi-los, de forma segura e competente, à aprendizagem dos conteúdos propostos.

No projeto em questão, o planejamento e o desenvolvimento das atividades em sala de aula deveriam prever interações professor-aluno(s) segundo um paradigma construtivista de aprendizagem. Isso porque nos parece fundamental que, como parte integrante do currículo das escolas brasileiras, o ensino de uma língua estrangeira promova o desenvolvimento das diversas habilidades cognitivas dos alunos.

UM PARADIGMA CONSTRUTIVISTA DE APRENDIZAGEM

Segundo Freitag (1993), “aprendizagem é uma construção”, ou seja, as estruturas de pensar, julgar e argumentar não são impostas ao sujeito de fora para dentro, como acontece no behaviorismo, mas “resultam de um trabalho permanente de reflexão e de remontagem das percepções que a criança tem, agindo sobre o mundo físico e interagindo com outras pessoas no mundo social” (p. 27). Numa discussão que inclui os fundamentos sociológicos do Construtivismo Pós-Piagetiano(1), Freitag chama a atenção para o fato de que este, “apesar de uma certa aversão à fundamentação sociológica”, “acaba incluindo a dimensão social, a dimensão do outro, a dimensão dialógica, na própria construção do pensamento”. Diz também que “um professor pode perturbar ou facilitar, enquanto agente e representante da instituição-sociedade, em especial escola, universidade, etc., o processo de construção, de elaboração do pensamento, do julgamento e

CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

da argumentação das crianças, dos jovens, dos adolescentes e até do homem maduro” (p. 31).

Ao refletirmos sobre as colocações de Freitag e considerarmos que a faculdade de julgar, pensar e argumentar é defendida por Piaget e seus seguidores como uma potencialidade que precisa ser desenvolvida, acreditamos que a atuação do professor como mediador entre sujeito e objeto do conhecimento deve merecer especial atenção. Assim, nos parece pertinente sugerirmos que os docentes que atuam como orientadores/supervisores de atividades de prática de ensino em cursos de Licenciatura em Letras busquem, ao observarem as atividades práticas de seus alunos, elementos que possibilitem determinar, através de comportamentos observáveis, ou seja, de procedimentos pedagógicos e da análise das interações professor-aluno(s), a eficiência da atuação dos futuros profissionais de ensino, dentro de uma proposta que privilegie a participação do aluno, efetivamente envolvido no processo de aprender.

OBSERVANDO E COMENTANDO A PRÁTICA

A seguir, serão apresentados e comentados alguns momentos de atividades de prática de ensino, envolvendo a atuação docente de dois alunos do sétimo semestre do Curso de Letras Português/Inglês da UFPel, no projeto de extensão universitária ‘Introdução à Língua Inglesa’. O projeto em questão, promovido pelo Departamento de Letras no primeiro semestre de 1997, previa desenvolver, em trinta horas-aula, conteúdos lingüísticos básicos, sob enfoque funcional, seguindo princípios comunicativos de ensino de língua estrangeira. Esses alunos não serão identificados, sendo chamados de formando(a) e/ou professor(a); a alunos, chamaremos os adolescentes na faixa dos doze aos quinze anos, provenientes de uma escola pública estadual de Pelotas/RS e que, em fase de conclusão do primeiro grau, não haviam tido a oportunidade de estudar qualquer língua estrangeira como parte do currículo escolar ou como atividade desenvolvida fora da escola.

Observação 1

Ao planejar aulas em que trabalharia o futuro com ‘will’, contextualizado de forma que a função estabelecida de uso seria a de fazer previsões para o futuro, um dos formandos previu que poderia apresentar, logo em seguida e sem qualquer dificuldade, estruturas condicionais do tipo ‘if + simple present + will’. Mesmo não estando previstas nos conteúdos lingüísticos e funcionais, julgamos pertinente e desafiadora a proposta do formando de apresentar estruturas condicionais a um grupo de alunos cuja exposição à língua inglesa estava tendo início no projeto em desenvolvimento. Assim, após contextualizações que envolveram os alunos em previsões feitas por uma cartomante e textos que apresentaram as previsões do zodíaco para os diversos signos, havendo bastante exposição a estruturas com ‘will’, o formando pediu aos alunos que elaborassem, em pequenos grupos, algumas previsões para ele. Num clima de muita motivação e integração, os alunos prepararam, em pequenos grupos, e leram, em grande grupo, as previsões que haviam feito para o professor. Enquanto os alunos liam a produção de cada grupo, o professor escrevia as previsões no quadro, separando-as em categorias comuns, ou seja, as frases que faziam previsões da mesma ordem, envolvendo, por exemplo, viagens, encontros, dinheiro, etc. eram separadas em colunas diferentes. A seguir, o professor apagou a maioria das frases, deixando no quadro apenas três previsões que, segundo ele, teriam grandes possibilidades de se tornarem realidade: “You will meet a woman”, “You will win money in the lottery” e “You will travel every weekend”. Visando conduzir os alunos ao significado das orações condicionais, que pretendia introduzir a partir das orações propostas pelos alunos, o professor limitou-se a dizer ao grupo: “Pessoal, estas previsões são tão prováveis que eu já posso até fazer alguns planos”. Assim, o professor fala a primeira frase condicional e adapta/completa a frase elaborada pelos alunos e já escrita no quadro, transformando-a em: “If I win money in the lottery I will go to restaurants”. Ao terminar de escrevê-la no quadro, os alunos imediatamente reagiram, através de reações espontâneas variadas, que incluíram manifestações do tipo: “Eu não! Se eu ganhasse dinheiro na loteria eu ia comprar uma casa bem grande!”, comprovando terem compreendido o significado do período no qual estava inserida uma oração condicional. A partir daí, outros

CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

exemplos foram dados e os alunos demonstraram compreensão da nova estrutura a partir de exercícios em que deveriam associar colunas e completar frases.

Observação 2

Após ter planejado atuar com o seu grupo de alunos de forma semelhante a de seu colega (conforme apresentado anteriormente na observação 1), uma formanda não obteve o mesmo sucesso do colega na tentativa de conduzir seus alunos à compreensão de períodos que apresentavam orações condicionais. Ao solicitar que as previsões feitas pelos alunos em pequenos grupos fossem apresentadas ao grande grupo, essa professora escreve no quadro as orações elaboradas pelos alunos e, logo a seguir, tenta criar estruturas condicionais a partir delas. Assim, quando um aluno diz: “You will be in love in 1997”, a professora imediatamente escreve a oração no quadro e, sem criar qualquer expectativa, começa a escrever ao seu lado “If I will be in love in 1997, I”. No entanto, ao perceber que começara a construir um período que apresentaria problemas gramaticais, já que associava o ‘if’ à oração no futuro, a professora decide apagá-lo e, ainda hesitante, escreve a oração “I get a boyfriend” ao lado da frase dos alunos. Mais uma vez observa o resultado “You will be in love in 1997. I get a boyfriend” e decide fazer algumas modificações na sua oração, acrescentando ‘if’ antes de ‘I’, substituindo ‘you’ por ‘I’ e unindo as duas orações num só período. O resultado “I will be in love in 1997 if I get a boyfriend”, sem problemas de ordem gramatical, permanece no quadro, sem que a professora ou os alunos tenham feito qualquer comentário. A seguir, a professora pede aos alunos uma outra previsão, expressa pela oração “You will have ten children, seven boys and three girls”, também escrita no quadro, ao lado da qual escreve: “I will have ten children if I am in love with my husband”. Nesse momento os alunos começam a falar entre si, dizendo que não estavam entendendo nada e que a professora deveria traduzir os períodos que estavam sendo colocados no quadro. Uma das alunas, sempre ativamente envolvida na proposta de ensino gramatical indutivo do curso, diz em voz alta: “I am in love with my husband”, faz uma pequena pausa e pergunta à professora “Eu amo meu marido?”. A professora diz com entusiasmo “Isso!”, passando imediatamente a circular o *if* nas orações dos dois

períodos escritos no quadro “I will be in love in 1997 if I get a boyfriend” e “I will have ten children if I am in love with my husband”.

A seguir, a professora pede outra previsão, escrevendo no quadro a frase dos alunos “You will meet a tall man with short hair and black eyes”, seguida do período “I will meet a tall man with short hair and black eyes if I go to Engenho”. Nesse momento, a mesma aluna que havia interferido antes pergunta: “O que quer dizer ‘if’?”.

A pergunta não é respondida e a professora, sem mudar de procedimento, escreve mais uma frase dos alunos no quadro: “You’ll be tired”, ao lado da qual escreve o seguinte período: “I’ll be tired if I dance all night”. A seguir, circula o ‘if’ neste período e no anterior e diz aos alunos: “Agora vamos lá, pessoal! O que esse ‘if’ quer dizer? Diante do silêncio e do espanto demonstrado pelos olhares que alguns alunos trocavam, a mesma aluna que havia se manifestado anteriormente, tenta, novamente, interagir com a professora, como que exigindo uma explicação formal das frases, conforme pode ser observado abaixo:

Aluna: Esse ‘if’ tá ligando as frases? É tipo uma conjunção? Mas o que ele quer dizer? É futuro?

Professora: O ‘will’ já indica o futuro.

Aluna: A frase do ‘if’ também dá idéia de futuro, apesar de não ter ‘will’.

Professora: É, ele liga as frases, faz uma relação entre elas.

Aluna: Mas eu posso estar apaixonada sem ter uma pessoa.

Professora: (após uma pausa, olhando para o quadro na tentativa de encontrar respostas para as dúvidas da aluna) Olha só, se eu ficar sentada na frente da janela o dia inteiro eu vou ficar cansada, não vou?

Alunos: Vai.

Professora: (escrevendo no quadro) I will be tired if I look *in the window.

Aluna: Eu vou ficar cansada de olhar prá janela?

Professora: Olha aqui (apontando para a frase ‘I’ll be tired if I dance all night’ e escrevendo ‘If I dance all night I’ll be tired’) eu posso inverter a ordem e não vai mudar o sentido.

Aluna: Eu posso dizer as frases sem o ‘if’?

(professora permanece em silêncio, como que em busca da resposta apropriada)

CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Aluna: Assim como em português: Maria dormiu tarde. Maria acordou cedo. Uma frase do lado da outra sem nada ligando, mas ligadas?

Nesse momento, a professora, bastante nervosa, começa a distribuir folhas de exercícios, dizendo que “todos vão entender melhor com os exemplos escritos na folha”. Como os alunos praticamente não reagem diante dos exercícios e faltam poucos minutos para o encerramento da aula, a professora pede que os alunos ‘dêem uma estudada’ e façam os exercícios em casa.

DISCUSSÃO

As situações de ensino anteriormente relatadas na observação 1 e na observação 2 diferem basicamente quanto à atuação dos alunos formando ao desempenharem o papel de professores. Ao considerarmos as atuações de ambos como mediadores entre sujeito e objeto do conhecimento, especialmente a partir das reações dos alunos quando com eles interagem, julgamos tratarem-se de situações de ensino que, respectivamente, favoreceram e perturbaram o processo de aprendizagem dos alunos.

Na primeira situação o formando, conforme ele próprio havia previsto, não teve qualquer dificuldade em conduzir seus alunos à compreensão de uma estrutura condicional. Antes de apresentar a nova estrutura, o formando interagiu com os alunos de forma a preparar suas percepções e conduzi-los à compreensão, dizendo, simplesmente “Pessoal, estas previsões são tão prováveis que eu já posso até fazer alguns planos”. É importante notar que o formando partiu da frase “You will win money in the lottery”, elaborada pelos alunos, para formar a oração condicional, ou seja, a oração que expressaria o fato bastante provável, conduzindo com coerência, a partir do que disse em português, a elaboração do pensamento dos alunos, de forma a levá-los à compreensão do período “If I win money in the lottery I will go to restaurants” e à construção do conhecimento relativo a uma estrutura condicional em língua inglesa, até então desconhecida pelos alunos. É importante notar que a frase proposta pelo professor, mesmo compreendida pelos alunos, talvez não devesse ser considerada das

mais apropriadas, já que um prêmio de loteria é normalmente associado a planos mais ambiciosos do que simplesmente ir a restaurantes. Contudo, acreditamos que a compreensão do período não sofreu prejuízos em razão da realidade econômica não privilegiada dos alunos, que muito provavelmente associam o hábito de frequentar restaurantes a pessoas de muito dinheiro.

Com relação à atuação da formanda, muitos são os aspectos que consideramos ter impedido ou prejudicado o processo de aprendizagem da estrutura “if + present simple + will”. Acreditamos ter sido prematura a apresentação dessa estrutura, antes de concluída a atividade em que os alunos apresentavam previsões ao grande grupo, através de frases no futuro com ‘will’. Não foi dada aos alunos a oportunidade de demonstrar conhecimentos lingüísticos prévios e a eles recorrerem na construção do conhecimento relativo à nova estrutura, ou seja, a professora não partiu de um conhecimento que os alunos efetivamente já demonstrassem ter — “will” no futuro simples — para dele fazer uso e induzi-los à elaboração do pensamento que os levaria à compreensão da nova estrutura. Na verdade, não foi feita qualquer relação entre as frases elaboradas pelos alunos e as criadas pela professora, nem qualquer tentativa de induzir os alunos à compreensão da forma e da função do período apresentado.

Outro aspecto que devemos considerar perturbador na segunda situação de ensino é que a professora demonstrou bastante insegurança quanto ao domínio do conteúdo que se propunha a apresentar, inicialmente associando o aspecto condicional expresso pela conjunção ‘if’ à frase elaborada pelos alunos (futuro com ‘will’), sem transformá-la em oração no presente. Ao escrever o início da frase, hesitar por alguns instantes e apagá-la, a professora interrompeu o processo de interação com os alunos, mantendo-os excluídos, enquanto, voltada para o quadro, fazia tentativas de chegar à primeira estrutura que julgou apropriada, ou seja, “I will be in love in 1997 if I get a boyfriend”. É importante salientar que tanto essa frase como a seguinte: “I will have ten children if I am in love with my husband”, apesar de corretas quanto aos aspectos lingüísticos formais, apresentam problemas de significado, a partir do contexto funcional estabelecido para a atividade. Ao considerarmos as orações condicionais como integrantes de períodos que discutem as conseqüências de fatos que podem ou não se tornarem reais, e o contexto estabelecido, segundo o qual se esperava

CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

que os alunos fizessem previsões para o futuro da professora, os únicos fatos que poderiam ou não se tornarem reais estavam expressos nessas previsões, ou seja, nas frases que, por questão de coerência entre as atividades propostas de forma encadeada, deveriam se tornar orações condicionais, e não orações principais nas estruturas do tipo “if + simple present + will”. Além disso, as duas estruturas em questão também apresentam problemas de significado decorrentes da relação interna entre as orações principal e condicional, já que “estar apaixonada” não depende da condição “ter um namorado”, conforme expresso pela aluna ao dizer, de forma bastante veemente “Mas eu posso estar apaixonada sem ter uma pessoa”, da mesma forma que “ter dez filhos” não depende da condição “estar apaixonada pelo marido”.

A análise das interações professora-aluna destacadas na segunda situação de ensino ora comentada sugerem que as intervenções da aluna sejam consideradas indícios de que a aprendiz vinha tentando construir o conhecimento a partir das reflexões decorrentes da percepção dos períodos apresentados pela professora. Contudo, qualquer processo de dedução de sentido decorrente da análise dos períodos “I will be in love in 1997 if I get a boyfriend” e “I will have ten children if I am in love with my husband” parece ter sofrido uma ruptura ou desvio, a partir da apresentação do período “I will meet a tall man with short hair and black eyes if I go to Engenho”. Essa ruptura ou desvio do processo de dedução de sentido a partir das percepções impostas pelos dois primeiros períodos é evidenciada pela pergunta da aluna “*O que quer dizer ‘if’?*”. Acreditamos que a pergunta comprova a ruptura ou desvio do processo de construção do conhecimento, pelo fato de que o Engenho é uma casa noturna/danceteria bastante conhecida pelos jovens pelotenses, o que, no processo de elaboração de sentido, torna o fato de encontrar-se com um determinado tipo de rapaz poderia perfeitamente possível como conseqüência de a professora ter ido àquele lugar. Assim, justificaríamos o prejuízo no processo de construção do conhecimento da nova estrutura, com base na comparação que a aluna fez entre os períodos escritos no quadro pela professora, que não pareciam apresentar relações internas semelhantes quanto ao significado, apesar de apresentarem características estruturais idênticas, sendo perturbada, dessa forma, qualquer tentativa de movimento do particular para o geral. Esse conflito parece ter sido reforçado pela estrutura seguinte: “I’ll be tired if I dance all night”, que

também apresenta coerência na relação entre a condição “dançar a noite toda” e a consequência “estar cansada”, que, juntamente com a estrutura “I will meet a tall man with short hair and black eyes if I go to Engenho” ativou um processo coerente de elaboração de sentido, conforme constatamos a partir dos seguintes questionamentos e observação da aluna: *‘Esse ‘if’ tá ligando as frases? É tipo uma conjunção? Mas o que ele quer dizer? É futuro?’*; *‘A frase do ‘if’ também dá idéia de futuro, apesar de não ter ‘will’*”. Entretanto, as hipóteses que a aluna levantava e apresentava sob a forma de questionamentos dirigidos à professora não foram confirmadas e exploradas de forma a conduzi-la à aprendizagem das estruturas apresentadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao compararmos duas situações de ensino tão diferentes, apesar de terem partido de uma mesma proposta de ensino, fica evidenciada a importância do papel do professor como mediador no processo de construção do conhecimento. As interações professor-aluno aqui apresentadas e comentadas são apenas exemplos de como um professor pode atuar de forma a facilitar ou perturbar processos de aprendizagem. Contudo, para os que atuam em cursos de formação de professores, é importante considerarmos alguns aspectos que levam a questionamentos que merecem atenção.

É importante salientar que a professora envolvida na segunda situação já dispunha de experiência docente em curso privado do tipo franquia, cuja metodologia privilegiava princípios behavioristas do ensino de línguas. Segundo afirmou durante sua atuação no projeto, a professora tinha muitas dificuldades em desenvolver uma proposta de ensino cuja apresentação de conteúdos tivesse como base a interação professor-aluno(s), o uso da língua-alvo a partir de determinados contextos e funções e o ensino indutivo da gramática. Ao contrário dos demais colegas envolvidos no projeto, essa professora fazia um uso insensato da língua inglesa, ou seja, usava a língua em explicações e exemplos que os alunos não entendiam e pedia, indiscriminadamente, a repetição de estruturas, mesmo diante dos protestos do grupo. Ao tentar refletir sobre sua prática, a professora atribuía as dificuldades aos

CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

alunos, que considerava bastante fracos e incapazes de construir o conhecimento sem o auxílio constante da tradução e de explicações gramaticais. Nesse caso, não foi possível detectar na prática de ensino da professora traços da influência do curso de Licenciatura em Letras, ou seja, do curso que se propunha a dar-lhe a “competência inicial” como profissional de ensino de línguas, sobre o seu “senso do plausível”, nitidamente marcado pelo “treinamento” recebido na escola onde havia atuado no ensino da língua inglesa. Certamente esse caso não é o primeiro nem será o último em que uma prática de ensino aparece claramente desprovida das características presentes no *quase-comum senso do plausível* dos demais colegas formandos e professores orientadores/supervisores, levando-nos a questionamentos do tipo: “Será que este(a) aluno(a) não entendeu nada do que fizemos durante o curso?”; “Seria a influência exercida pelo “conhecimento experimental”, moldado por “treinamentos” e pelos “manuais/métodos” adotados por certas escolas de língua tão determinante a ponto de bloquear o “conhecimento recebido” e impedir o “ciclo reflexivo”? É importante que busquemos respostas para estes tipos de pergunta que por vezes acompanham a orientação/supervisão de atividades de prática de ensino, pois bem mais gratificante do que apontar falhas no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras é tentar caminhar em busca de soluções.

NOTAS

(1) O Construtivismo se consolidou através dos estudos de Jean Piaget, centrados nas questões cognitivas da aprendizagem. Segundo Grossi (1993), a expressão ‘pós-piagetiano’ começou a ser usada por seus seguidores, antes mesmo de Piaget morrer, quando pesquisadores e estudiosos continuaram, ampliaram e modificaram os seus estudos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREITAG, B. Aspectos filosóficos e sócio-antropológicos do Construtivismo Pós-Piagetiano-I. In E. Grossi e J. Bordin (orgs.).

Construtivismo Pós-Piagetiano. Um novo paradigma sobre aprendizagem. Ed.Vozes. 1993.

GROSSI, E. Aspectos Pedagógicos do Construtivismo Pós-Piagetiano-I. In E. Grossi e J. Bordin (orgs.). *Construtivismo Pós-Piagetiano. Um novo paradigma sobre aprendizagem.* Ed.Vozes. 1993.

PRABHU, N. S. There is no best method — Why? *TESOL Quarterly*. Vol. 24, No. 2, Summer 1990.

WALLACE, M. J. Relating theory and practice: The reflective model. In J. M. Wallace. *Training Foreign Language Teachers.* Cambridge University Press, 1991.

CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO