

Construção de oportunidades de aprendizagem em cursos de Inglês: Expressão Oral

Bianca Andréia Gonçalves & Suzana Aparecida Ramiro*
Universidade de Taubaté

Resumo: Este trabalho objetiva investigar a construção de oportunidades de aprendizagem de inglês como língua estrangeira em uma turma de nível básico de um curso de extensão em expressão oral dessa língua. O foco está nas escolhas de atividades realizadas pela professora e nos efeitos observados nas formas de participação dos alunos. A fundamentação teórica apóia-se principalmente em estudos de características de ensino eficaz em salas de aula de línguas. Foram analisados trechos de aulas gravadas e transcritas. Os dados revelaram que a construção da aprendizagem apoiou-se amplamente nas escolhas discursivas da professora e dos pares, durante as atividades desenvolvidas.

Introdução

O objetivo geral deste estudo é discutir caminhos que possam contribuir, de maneira eficiente, para o aperfeiçoamento de um trabalho voltado ao ensino de Inglês como Língua Estrangeira, e levar os professores à reflexão sobre a importância de entender o processo de desenvolvimento da linguagem. Em última análise, objetiva-se que, a partir dessa reflexão, professores de línguas possam construir em sala de aula, um ensino exemplar e eficaz. Para atingir esse objetivo, o trabalho divide-se em cinco partes. Na primeira parte, discutimos o processo de desenvolvimento da linguagem, e discorremos sobre a aprendizagem da língua materna (LM) e da língua estrangeira (LE). Na segunda parte, discutimos as características de situações efetivas de aprendizagem de LE em sala de aula. Na terceira parte, apresentamos a metodologia usada para a pesquisa, discutindo o contexto da pesquisa, os participantes, os procedimentos de coleta de dados, e os procedimentos de análise de dados. Na quarta parte, apresentamos e discutimos os resultados encontrados, e, finalmente, apresentamos algumas considerações finais.

* Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Ciências Sociais e Letras da Universidade de Taubaté

Processo de desenvolvimento da linguagem

O processo de desenvolvimento da LM serve como base para a compreensão da aprendizagem de línguas em geral. Isto acontece dentro das interações sociais, em um processo conjunto de construção do conhecimento pelos participantes dessas interações. Isso pode ser ilustrado pela aquisição da LM pelos bebês, que desenvolvem a linguagem nas interações com pessoas mais velhas.

Essa aprendizagem social pode ser vista desde as primeiras semanas de vida dos bebês, como mostra o exemplo abaixo:

O bebê chora...	os pais o alimentam.
O bebê chora...	a tia o pega no colo.
O bebê chora...	a avó troca suas fraldas.

Durante o desenvolvimento da linguagem de seu bebê, os pais atuam como mediadores, interagindo, respondendo às tentativas de comunicação, interpretando e traduzindo os sons que os bebês fazem.

O processo de aprendizagem de LE é semelhante ao da aprendizagem da LM no que diz respeito à construção dentro de interações sociais. Nessas interações, o processo é construído conjuntamente pelo aprendiz e pelos outros participantes dessas interações, professor e colegas. Assim, no desenvolvimento da LE, os pares colaboradores do aprendiz, principalmente o professor, retomam, re-estruturam ou expandem os enunciados do aprendiz, contribuindo assim para que este aprenda a linguagem.

Semelhantemente à aprendizagem da LM, qual as crianças ouvem o que as pessoas falam ao seu redor, aprendem os sons, e gradativamente passam a produzir palavras e a construir significados em sua língua (Dunlea, 1985), na aprendizagem de LE, é importante que os aprendizes possam vivenciar, em sala de aula, situações em que possam ir se familiarizando com sons e palavras até que passem a produzi-los. Isso pode acontecer, por exemplo, dentro das rotinas interacionais do dia a dia da sala de aula, à medida que o professor gradativamente introduz o léxico e as estruturas relativas às diversas situações que o aluno vivencia, como pode ser visto abaixo:

<i>Professor: Good morning, students!</i> <i>How are you?</i>
<i>Alunos: Fine thanks, and you?</i>
<i>Professor: Let's open the book on page 10</i> <i>Alunos: Ok.</i>

Ainda segundo Dunlea (1985), aprender uma segunda língua pode não ser tão difícil, porque, ao estudar uma LE, a pessoa já conhece os meios para aprender uma língua, ou

seja, sabe como produzir sons, como fazer parte de uma conversa, que as coisas possuem nomes e o que são palavras no plural e sentenças negativas. Além do mais, uma vez que a pessoa já aprendeu a se comunicar em uma língua, pode, com certeza, aprender outra, ou mesmo outras.

Características efetivas de aprendizagem de LE

Eis alguns aspectos discutidos na literatura (Lapp, Flood & Tinajero, 1994; Brent & Anderson, 1993; Morrow; Tracey, Woo & Pressley, 1999), relacionados à construção de oportunidades em sala de aula que possam promover o aprendizado da LE:

Revisão de aula anterior: de acordo com Brent & Anderson (1993), bons professores revisam o conteúdo aprendido antes de dar continuidade à aula, para assegurar e ampliar o conhecimento do aprendiz.

Brainstorming: de acordo com Lapp, Flood & Tinajero (1994), essa conhecida estratégia conduz o aluno a pensar e a compartilhar todo o seu conhecimento sobre o tópico discutido. Para o aumento de vocabulário e organização das respostas dos alunos, o professor utiliza mapas semânticos, para que os estudantes visualizem a forma escrita do que foi falado por eles.

Explicação pela professora: segundo Brent & Anderson (1993), durante a explicação, o professor deve aproveitar o conhecimento prévio do aluno sobre o assunto abordado através de brainstorming/discussões/ leituras, para, a partir dessas estratégias, reforçar o que o aluno já conhece e aprimorar seu conhecimento sobre o assunto.

Atividades em pares ou em grupos: a atividade em grupo, segundo Lapp, Flood & Tinajero (1994), induz o aprendiz a praticar o oral, a interagir positivamente com os colegas, e a adquirir confiança para, futuramente, conseguir se comunicar sozinho com segurança.

Recursos visuais: os recursos visuais como: jogos, filmes, pôsteres, retroprojetores, etc... podem ajudar os alunos a verbalizar e a compreender idéias abstratas.

Modelagem da sintaxe: segundo Dunlea (1985), o aluno iniciante de língua estrangeira não consegue construir uma frase dentro de um tempo previsto, apesar de já saber expressar o que quer, portanto, cabe ao professor repetir a frase correta de forma que os mesmos possam perceber essa mudança.

Uso de linguagem corporal: de acordo com Lapp, Flood & Tinajero (1994), a linguagem corporal, os gestos e as expressões faciais empregadas pelo professor, contribuem para a compreensão de idéias e conceitos durante a aula.

Explicação ou modelagem de estratégia: de acordo com Lapp, Flood & Tinajero (1994), durante a avaliação feita pelo professor, a descrição na correção de erros e o elogio aos alunos por suas contribuições fazem com que os mesmos se sintam motivados a participar ativamente da aula.

Identificação de uma estratégia necessária: segundo Brent & Anderson (1993), ao perceber alguma falha durante a aula, o professor deve observar o que os alunos precisam aprimorar e apresentar condições para melhorar a situação.

Supervisão da prática: segundo Brent & Anderson (1993), o professor deve verificar a maneira como os alunos estão aplicando as estratégias trabalhadas em sala questionando-os sobre a eficiência dos mesmos.

Procedimentos metodológicos

Quanto à metodologia da pesquisa, escolhemos a análise teórico-empírica, que diz respeito a *uma análise interpretativa de dados primários (informações obtidas diretamente no campo ou origem dos eventos pesquisados) em torno de um tema, com apoio bibliográfico ou um teste de hipóteses, modelos ou teorias, a partir de dados primários e secundários (dados obtidos de obras bibliográficas ou de relatórios de pesquisas anteriores sobre o tema)* (Tachizawa, 1993, apud Tachizawa e Mendes, 1999:41).

O estudo foi realizado em um curso de extensão de Inglês: Expressão Oral, de uma Universidade do interior do Estado. O curso se divide em 3 níveis: básico, intermediário e avançado, que, por sua vez, se subdividem em 3 sub-níveis: Básico 1, Básico 2, Básico 3, Intermediário 1, Intermediário 2, Intermediário 3, Avançado 1, Avançado 2, Avançado 3. As classes contam com aproximadamente 15 alunos, na faixa etária entre 14 e 50 anos, predominando a primeira.

Os alunos têm 2 horas aulas semanais com 50 minutos de duração distribuídas em 2 dias por semana. Os professores do curso são graduados no curso de Letras e/ou possuem certificado de proficiência em Língua Inglesa conferido por instituição credenciada. Alguns, ainda cursam ou já concluíram o curso de pós-graduação lato sensu (especialização em língua Inglesa).

Neste estudo, foi examinada uma sala de Básico 1, que contava com a presença de 15 alunos, os quais participavam das aulas às 3^{as} e 5^{as} feiras, das 18:00 às 18:50h. A professora da sala, uma das pesquisadoras deste estudo, foi também sujeito da pesquisa. A segunda pesquisadora do estudo atuou como observadora.

Os dados foram coletados em áudio e transcritos. Também foi utilizado um diário pela professora, no qual eram anotados todos os procedimentos por ela utilizados em sala de aula.

Resultados

No estudo, foram focalizadas as situações de sala de aula que resumimos no Anexo I (Situações de sala de aula), duas das quais definimos e exemplificamos com excertos das aulas, a seguir:

Revisão da aula anterior: como pode ser visto no Anexo 1, o professor fez revisão do conteúdo da aula anterior em 93% das aulas observadas. Para tanto, o professor retomava os principais conteúdos tematizados na aula anterior e questionava os alunos com perguntas

que exigiam respostas sim e não. Isso pode ser visto, por exemplo, no excerto a seguir, em que o professor faz a revisão do alfabeto com os alunos:

- (1) *P = Students, do you remember, vocês se lembram, spell, in Portuguese?*
(2) *S 1 = Yes, spell name?*
(3) *P = Very good! Spell your name, please!*
(4) *S 1 = Não sei se lembro... acho que é ... A – M – A – D – O – R*
(5) *P = Excellent, Amador! E aí, students, o Amador deu um exemplo de spell, do you remember now? Vocês se lembram agora?*
(6) *S 2 = Yes, eu lembro do spell, mas não lembro de todas as letras, teacher!*

Como pode ser visto em (1) acima, o professor pergunta se os alunos lembram do conteúdo da aula anterior, em (2), o aluno recorda-se de *spell name*, em (3) o professor pede que o aluno soletrasse seu nome para verificar se o mesmo lembra-se das letras do alfabeto e em (4) o aluno soletra o próprio nome. É importante salientar, no entanto, que a atividade de *revisão da aula anterior*, presente nessas aulas, vai além da simples retomada de conteúdos vistos anteriormente.

Isto ocorre em resposta à retomada de conteúdo pela professora, em (1) (*Students, do you remember, vocês se lembram, spell, in Portuguese?*), o aluno 1 (S1) relaciona o conteúdo à situação específica vivenciada, de soletrar nomes, em (2) (*Yes, spell name?*) e amplia assim, a oportunidade de discussão do conteúdo iniciado pela professora. Com base na contribuição do aluno, a professora lhe solicita que soletrasse seu nome, em (3) (*Very good! Spell your name, please!*) o que o aluno faz em (4) (*Não sei se lembro... acho que é ... A – M – A – D – O – R*). A partir dessa contribuição, a professora estabelece então um contexto coletivo de discussão, dirigindo-se à sala toda, em (5) (*Excellent, Amador! E aí, students, o Amador deu um exemplo de spell, do you remember now? Vocês se lembram agora?*), o que abre espaço para que o aluno 2 (S2) tematize sua dificuldade em relação ao conteúdo.

Assim, ao invés de constituir-se apenas em uma atividade de *revisão de conteúdo*, essa situação constitui-se em uma oportunidade de construção coletiva de conhecimento, na qual os alunos podem, como exemplificado pelo aluno 2 (S2), explicitar ou trazer à luz, dúvidas, incertezas e dificuldades. Por sua vez, isso fornece elementos para que a professora possa ampliar, esclarecer, enfim, retomar os conteúdos trabalhados.

Se entendermos o excerto que analisamos acima à luz da literatura discutida anteriormente, tanto sobre a aprendizagem da LM como sobre a da LE, vemos, com Dunlea (1985), que a interação das pessoas durante a aquisição de uma língua, seja ela materna (entre pais e filhos) ou estrangeira (entre professores e alunos), é fundamental para que o aprendiz construa seu conhecimento (de usos) da linguagem. No caso de aprendizagem em sala de aula, principalmente quando o professor consegue encorajar e incentivar o aluno, o mesmo interage mais produtivamente com os colegas e com o próprio professor e isso facilita, como vimos, o estabelecimento de um contexto coletivo de discussão e de aprendizagem.

Lapp, Flood & Tinajero (1994) destacam a participação dos aprendizes durante a aula, como um dos cinco aspectos mais importantes durante a aquisição de uma LE e sugerem inúmeras maneiras de como o professor deve atuar nas situações de sala de aula: corrigir os

erros discretamente, elogiar os alunos por suas contribuições, aceitar respostas com desvios gramaticais, entre outras. Acima, o professor aceita as contribuições dos alunos e as rediscute ou amplia, encorajando assim os alunos a fazerem, futuramente, outras contribuições.

Modelagem da sintaxe: Como pode ser visto no Anexo 1, esse procedimento foi utilizado em 100% das 14 aulas observadas. Isso significa, então que, na verdade, a modelagem da linguagem, como discutido por Dunlea (1985), em relação à aprendizagem da LM ou da LE, pode (deve) permear todas as situações de aprendizagem em sala de aula.

No excerto abaixo, por exemplo, ao perceber o erro de alguns alunos, que utilizavam *not* ao invés de *don't* nas frases negativas durante a aula, a professora retomou, e assim o fez frequentemente, nas diversas situações de sala de aula, o enunciado do aluno, e o re-estruturou, utilizando a forma adequada:

- (1) S1 = *Do you like pop corn?*
- (2) S2 = *Yes, I do, and you?*
- (3) S3 = *No, I not.*
- (4) P = *Denis, you don't like pop corn? I like it very much!*
- (5) S3 = *No, teacher, I don't.*

Conforme o excerto, nota-se em (1) (*Do you like pop corn?*), que S1 inicia a atividade fazendo uma pergunta ao grupo, e que, em (2) (*yes, I like, and you?*), S2 responde à pergunta e a repete para S3, o qual responde utilizando uma estrutura inadequada, como podemos notar em (3) (*no, I not*). A professora, então, retoma o enunciado do aluno e o re-estrutura da maneira adequada, o que se pode observar em (4) (*Denis, you don't like pop corn? I like it very much!*), o que faz com que o enunciado seguinte do aluno, em (5) (*No, I don't!*) espelhe-se no modelo fornecido pela professora.

Considerações finais

Os processos de construção de conhecimento em sala de aula abstraídos da análise de dados foram: a interação social, a construção conjunta do conhecimento, a participação de professores e aprendizes, a modelagem da linguagem e a instrução direta, que discutimos a seguir:

Interação social: A interação social é fator de crucial importância no processo de aprendizagem de línguas, maternas ou estrangeiras.

Como discutido na literatura consultada (eg, Dunlea, 1985), bem como apontado pelos resultados de nossos próprios dados, é através do contato social com as pessoas, em um processo mediado pela linguagem, que o aluno aprende os usos de uma língua. É, então, tarefa do professor de línguas proporcionar aos alunos em sala de aula (ou em outros

contextos) oportunidades de construir esses usos da linguagem, seja através de atividades em pares ou grupos, ou em interações com o próprio professor.

Construção conjunta do conhecimento: Diretamente relacionada à interação social, sobressai-se o processo de construção conjunta do conhecimento. Como foi observado em nossa pesquisa, o conhecimento é o resultado de um processo de construção coletiva, do qual professor e alunos participam ativamente, questionando, dando e recebendo, trocando, enfim, informações, levantando hipóteses sobre os usos da língua e testando-as nas várias interações, elaborando e interpretando textos, enfim, engajando-se em atividades e situações diversas na sala de aula.

Participação de professores e aprendizes: A discussão dos resultados de nossa pesquisa possibilitou-nos observar, durante trabalhos em pares e em grupos, a importância do trabalho cooperativo e, particularmente, das intervenções do par colaborador do aprendiz nas diversas tarefas.

Segundo Cambourne (2001), a troca de experiências entre os aprendizes é um dos quinze procedimentos que o professor deve utilizar durante a aula para que o ensino eficaz de uma língua estrangeira possa ser alcançado. A participação do professor nas atividades desenvolvidas em sala de aula, mais especificamente, bem como suas intervenções nas diversas situações de sala de aula, colaborando, avaliando e direcionando os aprendizes, como observamos durante a discussão dos resultados de nossa pesquisa, é fator crucial na aprendizagem, aspecto esse comentado por vários outros investigadores, entre eles, Dunlea (1985).

Modelagem da linguagem e instrução direta: diretamente relacionado aos três anteriores, sobressai-se ainda, no processo de aprendizagem de línguas, os fatores modelagem da linguagem e a instrução direta, nesta última, incluindo-se também a instrução gramatical.

No que diz respeito à modelagem da linguagem, como discutido por Dunlea (1985), e como observado nos resultados de nosso estudo, a maneira como o professor utiliza a linguagem na mediação do processo de aprendizagem do aluno é fator essencial. De fato, após o período de familiarização com os sons, as crianças começam a balbuciar palavras incompreensíveis e a mãe intervém, interpretando e respondendo aos gestos do bebê, conversando, enfim, com a criança, e modelando-lhe a linguagem. Da mesma maneira, esse é o processo de aquisição de uma LE, no qual o professor intervém e estende, (re)interpreta, retoma, e re-elabora o enunciado do aluno, como podemos observar no exemplo abaixo:

Aluno: Like apple

Professor: Do you like apple? I like apple, too!

No que diz respeito à instrução direta, por sua vez, como vimos na discussão da literatura, e nos resultados do estudo, impõe-se, além da modelagem da linguagem do aluno, de maneira natural, durante as interações sociais, a explicitação de procedimentos, de maneira direta, por parte do professor. Assim, as ações docentes em sala de aula devem envolver, por exemplo, a explicitação e mesmo a instrução de estratégias para dar conta de

uma determinada situação de comunicação (e/ou de aprendizagem) e a explicação (ou instrução) gramatical.

Como discutido por Brent & Anderson (1993), e tratado em nosso estudo, identificar uma estratégia necessária para dar conta das necessidades dos alunos, instruí-los e verificar a forma como os mesmos estão aplicando as estratégias anteriormente indicadas, são também responsabilidade do professor.

Dos resultados, ficaram-nos ainda dois outros pontos importantes:

O ensino centrado na vivência do aprendiz. Este trabalho revelou-nos que fundamentar-se no cotidiano do aprendiz para que ele vivencie o que está sendo ensinado é um procedimento que pode levar o estudante, seja ele de LE, em nosso caso, Inglês, seja ele de LM, ou mesmo de qualquer outra área, a se apropriar do conhecimento que está sendo tematizado e a usá-lo adequadamente, nas diversas situações. Evita-se, assim, a aprendizagem *decorada*, que normalmente resulta em esquecimento de conteúdos e desinteresse pelos estudantes, sejam de institutos de língua ou de estabelecimentos de ensino regular.

O professor mediador. Também revelou-se de fundamental importância para nós, em breve professores em serviço, a descoberta de diversos aspectos sobre as responsabilidades do professor no ensino de línguas: suas intervenções em determinados momentos da aula, suas instruções, o apoio (afetivo, inclusive) que proporciona aos alunos, com a construção de um ambiente encorajador, conducente à aprendizagem, que podem representar para cada aprendiz um tipo de assistência diferente e necessária para suas necessidades específicas, como: encorajamento, segurança, oportunidade de expressão, etc.

Esperamos que este trabalho possa contribuir para a reflexão de outros professores sobre as ações da sala de aula, da mesma forma que contribuiu para a nossa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BRENT, Rebecca & ANDERSON, Patrícia (1993). Developing children's classroom listening strategies. The Reading Teacher. Vol. 47. N. 2. Newark, DE: International Reading Association. P. 122-126.
- CAMBOURNE, Brian (2001). Conditions for Literacy Learning. The Reading Teacher. Vol. 48. N. 2. Newark, DE: International Reading Association. P. 123-127.
- DUNLEA, Anne (1985). How do we learn languages? Cambridge: Cambridge University Press.
- JONES, Barry (1984). How language works. Cambridge: Cambridge University Press.
- LAPP, Diane; FLOOD, James & TINAJERO, Josefina (1994). Are we communicating? Effective instruction for students who are acquiring English as a Second Language. The Reading Teacher. Vol. 48, N. 3. Newark, DE: International Reading Association. P. 260-264.

MORROW, Lesley Mandel; TRACEY, Diane, H; WOO, Deborah Gee; PRESSLEY, Michael (1999). Characteristics of exemplary first grade literacy instruction. The Reading Teacher. Vol. 52. N. 3. Newark, DE: International Reading Association. P. 462-467.

TACHIZAWA, Takeshi & MENDES, Gildasio (1999). Como fazer monografia na prática. São Paulo, Fundação Getúlio Vargas.

