

ATIVIDADES DE ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA EM CONTEXTOS DE ENSINO DIFERENCIADOS

Pricila Gaffuri

Renilson José Menegassi¹

pricila_gaffuri@hotmail.com

renilson@wnet.com.br

RESUMO: Ancorado nas teorias vygotskyniana e bakhtiniana de linguagem e desenvolvido junto ao Grupo de Pesquisa “Interação e escrita” (UEM/CNPq), o artigo tem por objetivo descrever, analisar e comparar os procedimentos de leitura e as atividades de escrita utilizadas por um aprendiz de língua inglesa em sala de aula, em contextos de ensino regular e especializado da região de Maringá-PR. Os resultados demonstram que ambos os contextos estão centrados no ensino gramatical, embora haja uma pré-disposição para um trabalho interativo. As atividades de leitura não permitem completamente um diálogo entre o leitor e o texto; e as atividades de escrita são vistas como meios para a verificação da aprendizagem de um determinado vocabulário ou de uma determinada estrutura gramatical. Dessa forma, há uma predominância com o trabalho com a palavra como sendo um sinal estável, não como constituição do dialogismo em língua estrangeira.

PALAVRAS-CHAVE: interação; leitura; escrita; língua estrangeira.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Almeida Filho (2005), ao fazer um diagnóstico das condições de ensino de língua estrangeira (LE), lista alguns problemas que se repetem por todo o país. São eles: a) ensino desvinculado da realidade do aluno; b) ensino fortemente gramatical, formalista, com pouca ênfase no uso da língua em atividades relevantes; c) ambiente pobre de sala de aula, com poucos materiais e pouco aproveitamento dos materiais existentes. Diante dessa realidade, objetiva-se, com este trabalho, descrever, analisar e comparar os procedimentos de leitura e as atividades de escrita utilizadas por um aprendiz de língua inglesa em sala de aula, em contextos de ensino regular e especializado da região de Maringá-PR. Optou-se pelo trabalho

¹ Universidade Estadual de Maringá. Pesquisa desenvolvida junto ao Projeto de Pesquisa “Manifestações de constituição da escrita na formação docente”, SETI/Fundação Araucária/UEM.

com realidades distintas, - ensino regular, isto é, aquele que compreende o Ensino Fundamental e o Ensino Médio; e o especializado que abrange as escolas privadas de ensino de inglês como Língua Estrangeira - pelo fato de se querer comparar esses dois contextos de ensinos a fim de verificar de que forma se assemelham e se diferem no tratamento com a LE. O presente trabalho é um recorte do projeto maior “A escrita em língua inglesa em contexto de ensinos diferenciados”, desenvolvido junto ao Grupo de Pesquisa “Interação e Escrita” (UEM/CNPq – www.escrita.uem.br), o qual se encontra ancorado nos pressupostos teóricos de Vygotsky e de Bakhtin e seu Círculo, a partir da Linguística da Enunciação, com fundamentos nos estudos da Linguística Aplicada voltados ao ensino de língua estrangeira.

Para tanto, primeiramente é feita uma revisão da literatura no que se refere à concepção de língua adotada para o trabalho, abordando alguns tópicos sobre a aprendizagem em língua estrangeira e algumas características da linguagem escrita. Logo após, realizam-se as devidas descrições, análises e comparações dos registros coletados para, finalmente, chegar a discussões e conclusões obtidas ao longo da pesquisa.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 O TRABALHO COM A LINGUAGEM

De acordo com Garcez (1998, p. 47), a partir de sua leitura do Círculo de Bakhtin, “a experiência social, as necessidades e as motivações alimentam a aquisição da língua, e a língua promove uma renovação das experiências, das necessidades e motivações num círculo infinito”. Dessa forma, Baquero (2001, p. 39), ao fazer uma releitura da obra de Vygotsky, afirma que a linguagem “está implicada centralmente na reorganização da própria atividade psicológica”, servindo como um “instrumento para produzir efeitos sobre o meio social”. Assim, se a linguagem produz efeitos sobre o meio social, logo, ela é considerada um produto sócio-histórico. Nesse sentido, torna-se necessário considerar, sob essa perspectiva teórica, que “a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da enunciação ou das enunciações.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 123).

Ao se tratar de interação verbal, fica evidente que a concepção de língua que deve ser adotada no ensino de língua estrangeira é a interacionista, pois, acredita-se que, ao considerar o sujeito como um ser ativo, ao possibilitar o diálogo entre o texto, o aluno e o professor, ao

considerar a linguagem como produto social, a preocupação não fica em apenas levar o aluno ao conhecimento da gramática, mas, sobretudo, “ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social” (CAZARIN, 1995, p. 5-6). Com isso, torna-se necessário levar em consideração os pressupostos linguísticos-filosóficos do Círculo de Bakhtin para com a palavra. Para ele, a palavra deve ser considerada em situações específicas de uso, pois “falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente não por palavras isoladas” (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Além disso, a língua “não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam” (BAKHTIN, 2003, p. 283). Dessa forma, “a assimilação ideal de uma língua dá-se quando o sinal é completamente absorvido pelo signo e o reconhecimento pela compreensão” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 94).

No caso da LE, especificamente, uma palavra nova só seria introduzida para o aprendiz mediante uma série de contextos em que ela figure, mesmo que estes sejam produzidos com fins pedagógicos. Entretanto, o que mais se vê no ensino de inglês como língua estrangeira é a consideração do signo como sinal estável e sempre igual, sendo possível sua comprovação nos livros didáticos, que preconizam o estudo da estrutura, ou seja, da palavra fora do seu contexto, em situação artificial, não utilizando a palavra como signo social e ideológico, passível de outras significações, como elemento constitutivo do dialogismo e da interação verbal.

2.2 APRENDIZAGEM E LÍNGUA ESTRANGEIRA

Para Vygotsky (2003), a boa aprendizagem é caracterizada como aquela que precede o desenvolvimento e permite a sua reprodução. Para que o desenvolvimento ocorra, é preciso que haja um tempo de sedimentação, isto é, um tempo para que o que antes era realizado com um auxílio, um mediador, se torne algo autônomo. Assim, esse tempo de sedimentação é necessário para que o aluno internalize o conhecimento e atinja a meta-consciência, ou seja, quanto mais o aluno tiver a compreensão das palavras dos outros, mais elas vão se tornando suas palavras (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992). Contudo, muitas vezes, em situações de ensino em LE, esse tempo de sedimentação não ocorre, já que o aluno precisa utilizar a

estrutura gramatical aprendida e o vocabulário da lição imediatamente depois que aprendeu, sem que esses conteúdos tenham sido acomodados socio-cognitivamente no aluno.

Uma das formas do professor avaliar se o aluno adquiriu ou não certa estrutura gramatical é por meio das *compositions*², as quais são avaliadas, muitas vezes, não pelo seu conteúdo, mas, sim, se o aluno utilizou ou não o que foi aprendido em sala de aula. Dessa forma, o aprendizado pode até ter ocorrido, no entanto, isso não significa que o desenvolvimento também tenha ocorrido de modo sistemático, pois, este só poderá ser verificado posteriormente, quando por necessidade, ou seja, em situações reais de uso da língua, o aluno precise fazer uso dela.

Segundo Vygotsky (2003, p. 111), “o aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança”, assim o autor determinou dois níveis de desenvolvimento: a Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). O primeiro é compreendido como a margem da atuação em que o aprendiz obtém sucesso sozinho, são os “ciclos de desenvolvimento já completados” (p. 111); e a Zona de Desenvolvimento Proximal pode ser definida como sendo “aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão no processo de maturação” (p. 113), que amadurecerão por meio da participação do outro como mediador, no caso específico do trabalho com a LE em situações de ensino.

Portanto, o papel do professor é o de levar o aluno a atingir a ZDP, para que a internalização ocorra e, conseqüentemente, a aprendizagem se desenvolva, fazendo com o que é ZDP hoje possa ser ZDR amanhã (VYGOTSKY, 2003). Para que o professor auxilie no desenvolvimento da ZDP do aluno, é necessário que ele leve para a sala de aula atividades de leitura, produção escrita, reescrita e análise linguística, que sejam trabalhadas de acordo com a concepção interacionista de linguagem, tendo em vista objetivos certos, levando em consideração as diferenças dos alunos no trato com a LE.

2.3 A LINGUAGEM ESCRITA

Vygotsky (2003) considera a escrita como sendo um Processo Psicológico Superior Avançado, pois, “além de implicar o domínio de um instrumento de mediação de maior potencial descontextualizador, implica o desenvolvimento de formas de consciência e vontade

²O termo *composition* é compreendido e utilizado referindo-se a um texto curto que se assemelha a uma redação escolar, no ensino de língua materna. Seu emprego é comum no trabalho com inglês como LE nas escolas brasileiras.

superiores no domínio intelectual em jogo” (BAQUERO, 2001, p. 86). Além do mais, seu desenvolvimento depende “essencialmente das situações sociais específicas em que o sujeito participa” (BAQUERO, 2001, p. 26). Sobre isso, depreende-se de Bakhtin/Volochinov (1992, p. 123), que a linguagem escrita “constitui igualmente um elemento da comunicação verbal, [...] é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo, e, além disso, é feita para ser aprendida de maneira ativa, para ser estudada a fundo, comentada e criticada no quadro do discurso interior”.

Se a escrita é considerada uma forma de diálogo, a concepção de escrita adotada é a que a vê como trabalho, pois a produção surge “de um processo contínuo de ensino/aprendizagem” (SERCUNDES, 1997, p. 83). O texto “passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos” (KOCH, 2002, p. 17). Assim, o sentido do texto é construído na interação da tríade professor–aluno–texto. Além disso, a “coerência deixa de ser vista como mera propriedade e qualidade do texto, passando a dizer respeito ao modo como os elementos presentes na superfície textual, aliados a todos os elementos do contexto sociocognitivo mobilizados na interlocução, vêm a construir [...] uma configuração veiculadora de sentidos” (KOCH, 2002, p. 17).

O papel do professor, nessa concepção, é ajudar os alunos a encontrar estratégias viáveis para dar início à escrita, como: encontrar informações relacionadas ao que será escrito; planejar a estrutura e os procedimentos necessários; considerar as condições de produção – gênero, interlocutor, finalidade e meio de circulação; fazer revisão e dar oportunidade para a reescrita. Nesse sentido, a composição de um texto está ligada à ideia de processo, que deve estar encaixado em um contexto específico. Portanto, autor, leitor, texto e contexto devem estar interligados, dialogando e interagindo.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O projeto de pesquisa “A escrita em língua inglesa em contextos de ensino diferenciados” tinha por objetivo investigar e comparar os procedimentos de leitura e de produção escrita utilizados por aprendizes de língua inglesa em sala de aula, em contexto de ensino diferenciados, no caso, o ensino regular e o especializado. Para isso, em 2007, escolheram-se duas alunas que se enquadrassem no perfil procurado, isto é, que além de terem aulas de inglês na escola regular, fizessem curso de inglês em uma escola especializada, como atividade extra-curricular. Depois de escolhê-las, foi realizada a coleta do material utilizado

em sala de aula pelas professoras (livros, cadernos, composições e material complementar). Essa coleta acabou na metade do mês de outubro com a realização de uma entrevista com todos os participantes da pesquisa: duas alunas e suas respectivas professoras do ensino regular e do ensino especializado, a fim de verificar como os participantes compreendem o processo de ensino e aprendizagem de inglês como LE. São abordados aqui os resultados obtidos com a coleta de uma das alunas. A sua escolha se deve ao fato de ela possuir atividades de escritas mais significativas em sala de aula do que a outra participante da pesquisa.

A aluna escolhida estudava no 2º ano do Ensino Médio em um colégio da rede privada de Maringá-PR, tinha duas aulas de Inglês por semana de 45 minutos cada. Na escola especializada, cursava o nível pós-intermediário e também contava com duas aulas por semana, com duração de uma hora e trinta minutos cada uma delas. Assim, o contato com a LE era maior na escola especializada.

Os instrumentos obtidos para a coleta dos registros da escola regular foram: as folhas fotocopiadas entregues pela professora no decorrer dos estudos; o caderno e o instrumento de avaliação empregado em sala de aula. Já, na escola especializada, os registros obtidos foram: o livro de textos³, o livro de exercícios, as composições e o caderno. Apresenta-se a seguir a descrição do material coletado, com a análise realizada a partir da teoria já descrita. Por fim, é feito um levantamento de quais são os pontos comuns e os pontos que se diferem entre os dois contextos de ensino, buscando atingir o objetivo deste trabalho.

3.1 ATIVIDADES NA ESCOLA REGULAR

Os registros coletados mostram que o trabalho da professora da escola regular se subdividiu em duas partes, sendo que a unidade temática que permeou todo o trabalho tratava sobre o corpo humano:

- a) vocabulário: partes do corpo humano; algumas doenças relacionadas ao corpo humano; formação de palavras a partir das partes do corpo humano;
- b) ensino de gramática: *simple past* e *present perfect simple*.

³ OXENDEN, Clive; KOENIG, Christina Latham; SELIGSON, Paul. *New English File*. Oxford: 1996. (Upper – Intermediate)

O ensino de vocabulário ocorreu de maneira bastante diversificada. Para ensinar as partes que compõem o corpo humano, a professora utilizou-se de: a) palavras cruzadas, para os alunos não ficarem na superficialidade da temática abordada; b) uma folha fotocopiada, contendo 38 questões que faziam interdisciplinaridade com a matéria de Biologia, uma vez que os alunos dependiam do conhecimento da matéria para conseguir obter as respostas, por exemplo:

13) *How much blood does an average adult have?*
- *An adult has six liters of blood in their body.*

21) *What is the name of the little black circle in the centre of your eye?*
- *They are pupils.*

Já para ensinar as doenças mais comuns relacionadas com o corpo humano, como *headache* (dor de cabeça), *backache* (dor nas costas), *sore throat* (dor de garganta), a docente utilizou figuras que ilustrassem cada doença e exercícios de combinação.

Além dessas estratégias, a professora levou para sala de aula um exercício em que as palavras eram formadas a partir de algumas partes do corpo humano, assim, a partir das ilustrações e da palavra do corpo dada, os alunos deveriam completar o que faltava para formar a palavra, como por exemplo, com “hair” e “brush”:



HAIRbrush

Os exercícios são bem diferentes dos livros didáticos tradicionais, uma vez que, além de alguns serem interdisciplinar, têm um lado lúdico, não tornando a resolução e a aprendizagem do aluno cansativa. Além do mais, a palavra, neste caso, está sendo figurada como sendo um signo social, ou seja, ela está carregada de um conteúdo vivencial dependente de um contexto (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992). Além dos pontos observados, é relevante destacar que, com esses exercícios, os alunos não ficam na mera repetição mecânica, em que, para responder o próximo item, é necessário somente alterar uma classe de palavra.

Quanto ao ensino de gramática, a estrutura que estava em estudo era o *Present Perfect Tense*. No caderno da aluna, estavam registradas as explicações de como ele é utilizado. A sua prática aconteceu, primeiramente, com exercícios do vocabulário aprendido:

Ex.:

When was the last time you had a bad cold or flu? What were your symptoms?

R.: I catch last month. It was so awful. I have got a headache, I've got tired, I've got shivering and I've got a runny nose sick.

O exercício é um exemplo adequado de como se trabalhar com a análise linguística em sala de aula, pois, a professora partiu do que a classe já estava estudando (as doenças relacionadas ao corpo humano), para iniciar o estudo do novo tópico gramatical, verificando se os alunos já dominavam a estrutura, como também explicando como ela funcionava. Na aula seguinte ao exercício realizado, havia no caderno da aluna algumas explicações e regras de uso do *Simple Past*. Isto pode ter acontecido pelo fato de a professora ter verificado a dificuldade de alguns alunos confundirem ou não identificarem a diferença entre o *Simple Past* e o *Present Perfect Tense*. No primeiro caso, a ação já está concluída, quando há um tempo definido (*I stayed at home last night because I was sick.*⁴); já o segundo caso representa ações e situações que começam no passado e continuam até o momento (*I have been sick since last week*⁵). Isso comprova que a professora é ajustável, pois procura fazer a medição da atividade escolar de forma condizente ao nível de desenvolvimento dos seus alunos, ao contexto cultural e social, estabelecendo a interação verbal de modo eficaz.

Depois, foi entregue outra folha fotocopiada com mais exercícios para que o aprendizado fosse efetivado:

Ex:

1. Write positive sentences in Present Perfect Simple. The following people have just completed an action.

a) Jimmy / play / on the computer

Jimmy has played on the computer.

b) Andrew / repair / his bike.

Andrew has repaired his bike.

5. Put the verbs into the correct tense (Simple Past or Present Perfect Simple).

*a) I (just / finish) **have just finished** my homework.*

*b) Tom (move) **moved** to his town in 1994.*

Os dois exercícios eram do mesmo modelo, o único elemento que os diferenciava era o comando. No primeiro, a aluna teria que formar sentenças afirmativas; no segundo e no terceiro, a aluna teria que formar sentenças negativas e interrogativas, respectivamente. Nesse caso não se precisa refletir muito para resolvê-los, uma vez que só era necessário colocar o

⁴ Eu fiquei em casa a noite passada porque eu estava doente.

⁵ Eu tenho estado doente desde a semana passada.

verbo dado no *Presente Perfect Simple*. Já o exercício número cinco exigia uma reflexão maior, uma vez que o aluno deveria conhecer a regra e em que situações usa-se um modo verbal em detrimento do outro. Esse último exercício é importante, pois a partir da sua resolução, a professora verifica se o seu aluno aprendeu ou não a diferenciar os dois modos verbais, pode-se considerá-lo como uma forma de comprovação da aprendizagem.

Ao ensinar regras e estruturas gramaticais, muitas vezes, os professores acabam por trabalhar com a língua como sendo um sinal estável, isto é, trabalham com a palavra fora de seu contexto, não considerando a palavra como signo social e ideológico, passível de outras significações (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992). Nos exercícios de gramática expostos, está-se trabalhando com a palavra como sendo um sinal estável porque a sentença está fora de um contexto passível de significação. Além disso, o exercício não leva em conta o conhecimento de mundo do aluno e, uma vez entendido como se deve respondê-lo, sua prática se torna mecânica e puramente artificial, pois o aluno nem observa mais o que está escrevendo ou porque está escrevendo daquela maneira, porque sabe que é só seguir o modelo que acertará, conseqüentemente, obterá uma boa nota ao final do bimestre. Contudo, não se pode esquecer que a repetição é importante, pois é uma das formas de auxiliar o aluno a memorizar a estrutura verbal.

Quanto à avaliação, ela não foi muito diferente dos exercícios trabalhados em sala de aula, tanto no que se refere ao estudo do vocabulário, quanto à parte gramatical, pois os exercícios que se referiam ao *Present Perfect Tense* eram do mesmo modelo da folha de exercícios entregue na semana antes da prova.

Dessa forma, no que se refere às atividades de escrita da aluna, pode-se inferir que, apesar de os alunos não terem realizado nenhuma composição, ela foi significativa e pode ser dividida em: exercícios gramaticais, exercícios de respostas pessoais e exercícios para aquisição de vocabulário. Essas significativas estratégias levaram os alunos à interação com a LE trabalhada, em virtude de três aspectos: a) as estratégias empregadas pela professora; b) a interdisciplinaridade produzida com a disciplina de Biologia; c) os exercícios oferecidos para a internalização da LE, a partir da interdisciplinaridade.

3.2 ATIVIDADES NA ESCOLA ESPECIALIZADA:

Os registros coletados da escola especializada podem ser divididos:

a) livro de textos: textos, exercícios de compreensão e interpretação, estruturas gramaticais, atividades orais, atividades de *listening* e exercícios de escrita.

b) livro de exercícios: leitura, gramática, exercícios de compreensão e interpretação e exercícios de gramática.

c) caderno: notas de gramática, exercícios gramaticais, primeira versão das composições.

No que diz respeito ao livro de textos, as atividades orais e de *listening* não são descritas, pois o objetivo deste trabalho é identificar as atividades de leitura e de escrita, apesar de essas atividades serem importantes para construir o processo da escrita e para auxiliar nas atividades de leitura.

Para melhor compreender como o material é composto, é descrita brevemente uma unidade cujo título é “*Do you want to be young forever?*”. O primeiro exercício da unidade era composto de dois *listenings* que iniciavam a temática desenvolvida na unidade. No segundo exercício, os alunos deveriam formar substantivos a partir dos adjetivos, sendo que todas as palavras da lista estavam relacionadas de alguma forma à temática. O próximo exercício era denominado “*Build your vocabulary*”, em que os alunos aprenderiam algumas expressões de tempo. Esses exercícios serviram como uma espécie de pré-leitura, uma vez que o que foi visto nos exercícios anteriores estaria apresentado no texto. A pré-leitura é, portanto, uma parte muito importante da leitura, já que ela proporciona ao aluno uma idéia do que o texto vai tratar e, em língua inglesa, auxilia o aluno a compreender melhor o texto, pois algumas palavras, antes desconhecidas, já não soam tão estranhas ao aluno.

Após esse exercício, encontrava-se o texto “*Eternal youth: new developments in anti-ageing research*”. Depois da leitura do texto, os alunos deveriam responder três exercícios: no primeiro, o aluno encontraria algumas expressões científicas que estavam presentes no texto e aprenderia como elas podem ser encontradas em uma linguagem mais coloquial. Esse é um típico exercício de variação linguística que, se for bem trabalhado pelo professor, poderá mostrar ao aluno que é o contexto, a situação social em que está inserido que o permitirá fazer uso de uma expressão em detrimento da outra.

Ex.:

2- **cease to function** stop working

4- **the ageing process** getting old

5- **searching for** looking for

O exercício seguinte é caracterizado como sendo de compreensão textual, não trazendo dificuldades ao aluno, pois além de ser de múltipla escolha, todas as respostas se encontram diretamente no texto.

Ex.:

1- *When all humans reach a certain age*

- a) *they get arthritis or Alzheimer's.*
- b) *their organs start to fail.***
- c) *they suffer the effects of bad diet and lifestyle.*

4- *Scientists researching the oxidation theory have*

- a) *made all animals live longer.*
- b) *made mice live longer.***
- c) *made people live longer.*

O último exercício (f), caracterizado como um exercício de interpretação textual, exige do aluno certa reflexão para respondê-lo, ele faz um diálogo entre o conteúdo do texto e o próprio aluno:

f) How do you feel about the future described in the last line of the article? Would you like to stay young forever? What problems can you imagine?

Observa-se, portanto, que a maioria dos exercícios de compreensão e interpretação textual presentes no livro didático está de acordo com a perspectiva tradicional de leitura, isto é, a centralização da leitura está no texto, pois, para conseguir a resposta correta para as questões, basta ao aluno recorrer ao texto (MENEGASSI; ANGELO, 2005). Na atividade de leitura descrita ficou bem visível e bem caracterizada essa concepção, uma vez que as atividades não permitiam um diálogo entre aluno e texto, pois, buscando a textualidade somente, alcançava-se a resposta correta. Dessa forma, o sentido não era construído, ele já estava pronto no texto, bastava o aluno ir até o texto, recortar e copiar a informação desejada. Dessa maneira, o aluno se transforma em receptáculo de informações do texto, o seu conhecimento de mundo não é valorizado. Contudo, o último exercício (exercício f) permitia um possível diálogo entre o aluno (leitor) e o texto, porém, ele não foi respondido pela aluna, não deixando espaço para uma análise para averiguar se ela havia compreendido o trabalho de leitura e, conseqüentemente produzido sentidos.

O próximo tópico da unidade diz respeito às regras gramaticais. O item em estudo era sobre as formas do futuro (*future forms*). Primeiramente, foram explicadas algumas maneiras de expressar essa forma verbal, por meio de exercícios de múltipla escolha. Depois dos exercícios estruturais, havia um exercício de conversação que envolvia o uso da regra gramatical aprendida. No final da unidade, havia exercícios de pronúncia, de vocabulário e de encontrar os erros existentes em um texto, sendo que todos tinham alguma ligação com o título da unidade: “*Do you want to be young forever?*”.

No que se refere à mesma unidade estudada no livro de textos, o livro de exercícios apresentava, primeiramente uma revisão da regra gramatical já estudada, seguido de vários

exercícios. Havia também exercícios sobre o vocabulário aprendido e, por fim, três textos de três pessoas de mesma idade, tratando sobre como se sentem com suas idades; logo após esses textos, seguia-se um exercício de interpretação em que o aluno deveria enumerar as sentenças de acordo com quem fez ou disse tal coisa. Esses exercícios, na maioria das vezes, são feitos como tarefa de casa, como uma forma de auxiliar na internalização do conteúdo aprendido em sala de aula.

Ao observar as composições feitas pela aluna, verifica-se que ambas não se relacionam com as unidades temáticas desenvolvidas, mas estão relacionadas, de alguma forma, com algum tópico da unidade. A fim de exemplificar, na unidade anterior à descrita, havia um tópico sobre vantagens e desvantagens (*advantages and disadvantages / for and against*) da saúde pública, então, a professora solicitou que os alunos dissertassem sobre as vantagens e desvantagens de alguma profissão. A aluna optou por dissertar sobre as vantagens e desvantagens de ser Professor. Segue-se o texto:

Teachers

In my opinion, teacher is the best job although in this job can improve some disadvantages.

The main advantage is that the teacher can teach all that they learn all their lifes. What is more in the same time they can learn more with the students and learn some things good with their because theyre younger than the teachers.

On the other hand, the main disadvantage is the salary. Unfortunatly the salary is absolutely horrified. In adittion some students don't respect the teachers. Then the teachers fell so boring with these.

In conclusion teachers is a really good job though they have to overcome the disadvantage as you have to do in other jobs. Moreover they want to to do the best for their really good students.

A composição da aluna apresenta pouco conteúdo e, além disso, ela não argumenta sobre as informações apresentadas. A possível explicação para isso, já que a aluna se encontra em um nível pós-intermediário de estudo da língua inglesa, é a de não haver uma preparação para a escrita, também, de não ocorrer a reescrita, momento em que a Professora poderia auxiliar a aluna a ampliar as idéias do texto.

Evidencia-se, dessa maneira, que a única finalidade para a produção de texto é a de mostrar para o professor se o aluno aprendeu ou não a regra gramatical, ou se sabe utilizar ou não o vocabulário da lição. Assim, a produção escrita não é vista como sendo um trabalho (SERCUNDES, 2001), pelo contrário, ela é tida como uma consequência de todo o trabalho realizado; as condições de produção não são levadas em conta; e, apesar de o livro didático encaminhar o aluno para no final produzir-se a atividade escrita, a professora descaracterizou

esse processo, não havendo, portanto, preparação para a escrita. Além disso, o único interlocutor para a escrita do aluno é a Professora, vista não como leitora, mas como uma mera avaliadora, na posição de atribuidora de nota.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Efetuada as descrições e análises dos dois contextos de ensino, é possível, então, observar algumas semelhanças entre esses dois contextos no que diz respeito ao trabalho com a LE. A primeira e mais visível é a centralização do ensino na gramática da LE. Dessa forma, o aluno não é levado ao desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a língua, conseqüentemente, não lhe é ensinado a olhar criticamente sobre o mundo que o cerca, que é novo e em construção. Logo, a língua deixa de ser vista como um fenômeno social da interação verbal. Além disso, na escola especializada, onde foi possível observar a ocorrência de produções escritas, verificou-se que elas têm por finalidade avaliar a aprendizagem de alguma regra ou estrutura ensinada em sala de aula. Assim, há uma descaracterização das condições de produção, já que o interlocutor se restringe ao professor de LE, o gênero é sempre o mesmo – *composition* - e a finalidade é a verificação da aprendizagem, não havendo meios de circulação para o texto do aluno, descaracterizando-se o trabalho com os gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003).

A segunda semelhança, que é consequência da primeira, é que salvo um ou outro exercício em que a palavra é trabalhada como sendo signo social, sempre variável e flexível, houve a predominância do seu trabalho como sinal estável (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992). Dessa forma, a situação comunicativa da enunciação não é caracterizada. Isso pode ser verificado nos exercícios gramaticais apresentados, em que o seu aprendizado se torna mecânico e artificial.

Se o objetivo é formar cidadãos críticos e capazes de utilizar a língua inglesa nas mais diversas situações que podem ser vivenciadas pelos alunos, essas duas semelhanças apresentadas precisam ser repensadas pelos professores de LE, a fim de que se possa melhorar a prática docente.

Com relação à escola regular, na questão do uso de estratégias de ensino, ressaltam-se os seguintes pontos: trabalho com exercícios interdisciplinares; exercícios de variação e análise linguística; trabalho com a palavra como sendo sinal um signo social; e as estratégias utilizadas pela professora para se trabalhar com a gramática. Já, no que se refere à escola especializada, destacam-se: o trabalho com a pré-leitura; exercícios de variação linguística;

trabalho com as atividades do livro de exercício como tarefa de casa a fim de auxiliar a internalização do conteúdo aprendido em sala de aula.

Espera-se que, com este trabalho, algumas práticas descritas possam ser levadas para salas de aula, como também outras possam ser repensadas para haver uma melhoria no ensino de inglês como língua estrangeira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALMEIDA FILHO, J. C. *Lingüística Aplicada: ensino de língua e comunicação*. Campinas: Pontes e Arte Língua, 2005.
2. BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
3. BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
4. BAQUERO, Ricardo. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
5. CAZARIN, E. A. Princípios gerais para uma metodologia do ensino de língua portuguesa. *Coleção Cadernos Unijuí*, 1995, p. 5-6.
6. GARCEZ, L. H. do C. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: UnB, 1998.
7. KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.
8. MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P. Conceitos de Leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org.) *Leitura e Ensino*. Maringá: EDUEM, 2005 p.15-43.
9. OXENDEN, C; KOENIG, C. L; SELIGSON, P. *New English File*. Upper-Intermediate. London: Oxford, 1996.
10. SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: CHIAPPINI, Lígia. (org.) *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 75-97.
11. VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RESUMO: Ancorado nas teorias vygotskyniana e bakhtiniana de linguagem e desenvolvido junto ao Grupo de Pesquisa “Interação e escrita” (UEM/CNPq), o artigo tem por objetivo descrever, analisar e comparar os procedimentos de leitura e as atividades de escrita utilizadas por um aprendiz de língua inglesa em sala de aula, em contextos de ensino regular e especializado da região de Maringá-PR. Os resultados demonstram que ambos os contextos estão centrados no ensino gramatical, embora haja uma pré-disposição para um trabalho interativo. As atividades de leitura não permitem completamente um diálogo entre o leitor e o texto; e as atividades de escrita são vistas como meios para a verificação da aprendizagem de um determinado vocabulário ou de uma determinada estrutura gramatical. Dessa forma, há uma predominância com o trabalho com a palavra como sendo um sinal estável, não como constituição do dialogismo em língua estrangeira.

PALAVRAS-CHAVE: interação; leitura; escrita; língua estrangeira.

ABSTRACT: Anchored in Bakhtin's and Vigotsky's language theories and developed with the Research Group "Interação e escrita" (UEM/CNPq), this article has the objective to describe, analyze and compare the reading procedures and the writing activities used by an English Language apprentice inside the classroom, in contexts of regular and specialized education, in the region of Maringá – PR. The results show that both contexts are centered on the grammar teaching, although they have a predisposition to an interactive work. The reading activities do not completely allow a dialogue between the reader and the text; and the writing activities are seen as a mean to check the learning of a determined vocabulary or a determined grammar structure. This way, there is a work predominance with the word as being a stable sign, not as a constitution of the dialogue in the foreign language.

KEYWORDS: interaction; reading; writing; foreign language.

Recebido no dia 27 de abril de 2009.

Artigo aceito para publicação no dia 28 de julho de 2009.