

ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL: É
POSSÍVEL REFLETIR NAS AULAS DE LÍNGUAS AS TEORIAS
RECENTES SOBRE LÍNGUA E APRENDIZAGEM?

M. Helena C. Celia
(UFRGS)

INTRODUÇÃO

A tradição estruturalista e comportamentalista permanece sendo um forte componente de nossos cursos de Letras. Alunos e professores de inglês ainda se concentram na estrutura e na gramática no nível da frase ao abordarem língua e ao trabalharem com ensino-aprendizagem de língua. Embora a grande maioria reconheça a supremacia do significado sobre a forma em contexto real de uso, há carências na conscientização da natureza complexa da significação, da interação e da aprendizagem.

O objetivo desta comunicação é relatar a experiência da autora com tentativas de promover essa perspectiva consciente e crítica do processo de criar, relacionar e organizar o significado na interação lingüística. No contexto do ensino de inglês como língua estrangeira (EILE) no Brasil, procura-se mostrar a relevância de fazer refletir nas aulas de línguas as teorias recentes sobre língua e aprendizagem.

Em primeiro lugar, expõem-se os pressupostos teóricos da abordagem adotada, para, em seguida, apresentarem-se alguns procedimentos implementados nos cursos que estão sendo ou já foram ministrados. É feita também uma avaliação dos resultados obtidos até aqui com relação às iniciativas atuais e futuras.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Os princípios teóricos da abordagem desenvolvida encontram-se na lingüística discursiva, na sociolingüística, na psicolingüística e na psicologia cognitiva. Assim, forma-se um corpo interdisciplinar a fim de enfatizar a linguagem como interação e a aprendizagem como um processo consciente e crítico.

Usa-se, aqui, o termo discurso para caracterizar tanto o processo como o produto textual. Considera-se a manifestação lingüística acima do nível da frase, especial atenção sendo dispensada ao que se quer dizer quando alguma coisa é dita. Essa proposta tem suas origens na teoria dos atos de fala, através da consciência de que o uso da linguagem em qualquer interação está diretamente associado a atos locucionários, ilocucionários e perlocucionários.

A análise do discurso em modalidade oral e escrita, em situação de recepção e de produção, pressupõe ênfase no sentido, tanto explícito como implícito, bem como nos princípios de coesão e coerência textual. Dessa forma, visa-se a analisar como o significado é construído e compreendido, uma vez que o conhecimento é gerado através do discurso. Estabelece-se uma relação dialética entre social e individual, a qual é realizada através de contribuições de muitos outros recursos além das palavras (Riley, p. 2).

Isso implica afirmar que a interdisciplinaridade é inerente ao tratamento da língua como discurso. Por um lado, as investigações sociolingüísticas na área da etnografia da comunicação oferecem subsídios para considerar o enunciado em seu contexto social. Devido a isso, passam a ter relevância o evento comunicativo e elementos como: quem diz o que para quem, com que intenção, em que ambiente, com que meios (i.e., valendo-se de palavras, gestos, entonação, silêncio, por exemplo). Destaca-se a importância das funções interpessoais dos atos de fala e as relações entre significado social - evento básico - e forma lingüística - evento secundário (Stern, p. 220).

Por outro lado, vêm também ao encontro dessa abordagem os estudos psicolingüísticos, que privilegiam a cognição e os processos mentais do uso da linguagem. O estudo dos processos pelos quais o ser humano é capaz de compreender e produzir linguagem é a questão central da psicolingüística (Hatch, p. 11). Nesse sentido, acredita-se ser impossível separar a proposta discursiva do enfoque psicolingüístico. Exemplos disso estão nas investigações da teoria dos esquemas, compreensão e discurso, desenvolvidos por Rumelhart e por van Dijk, bem como naquelas de Ferreiro sobre alfabetização.

A teoria dos esquemas visa a estudar o papel da experiência na formação de uma estrutura do conhecimento armazenado e seu papel na compreensão e memorização (Rumelhart, p.2). Sob o ponto de vista cognitivo-discursivo, a memorização - e conseqüente recuperação do sentido - é mais eficaz quando o texto tem um significado global, o que está muito ligado à sua estruturação quanto a macroestrutura, microestrutura e superestrutura; além disso, organização, interesse e relevância do discurso relacionam-se com sua compreensão (van Dijk, p.10).

No que diz respeito às pesquisas de Ferreiro, que seguem uma linha Piagetiana para averiguar a psicogênese da língua escrita, é importante lembrar a ligação entre lingüística discursiva e psicolingüística. De acordo com essa autora, deve haver uma preocupação muito grande em tratar a criança como um sujeito que procura adquirir conhecimento - o qual, como foi visto acima, origina-se e realiza-se pelo

discurso - e, para tanto, enfocam-se dialeticamente os processos individuais de apropriação de um objeto que é social (Ferreiro, p.9). Tais processos também ocorrem no contexto de EILE, consideradas suas particularidades específicas.

Esses princípios psicolinguísticos são igualmente válidos quando se considera a psicologia cognitiva em termos de aprendizagem. A perspectiva é de conscientização dos processos tanto linguísticos como de aprendizagem, respeitando e valorizando conhecimento prévio, estratégias, níveis e ritmos próprios da cognição de cada indivíduo, levando a um posicionamento crítico e autônomo.

RELATO DE EXPERIÊNCIAS

Trabalhando com lingüística aplicada ao ensino com alunos de graduação, pós-graduação (especialização) e extensão, desenvolve-se uma proposta que tem por objetivo a conscientização crítica dos processos de interação e de ensino-aprendizagem de línguas. Para tanto, parte-se de uma fundamentação teórica nas áreas de lingüística discursiva, sociolingüística, psicolinguística e psicologia de aprendizagem. Os cursos adotam procedimentos que pretendem mostrar como aspectos teóricos se aplicam na prática, através de seminários e aulas expositivas para as quais são exigidas leituras prévias.

Os tópicos abrangem as investigações interdisciplinares que erbasam EILE (Figura 1), a partir de três grandes setores - fundamentação, planejamento e prática - conforme proposta adaptada de Stern (p. 43-50). Enfatiza-se a relevância de que se assumam um posicionamento coerente na abordagem seguida e que se considere o contexto real de EILE no Brasil.

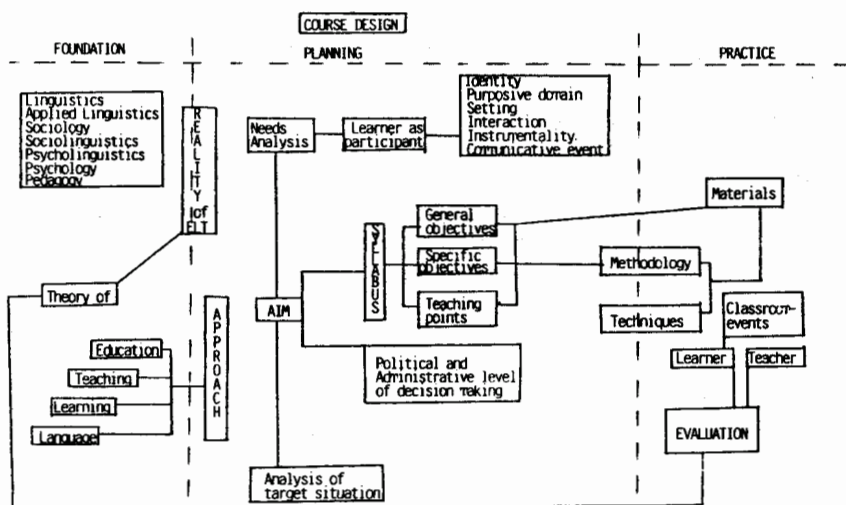


Figura 1. Proposta de um plano de curso de línguas como conteúdo programático para um curso de lingüística aplicada ao ensino.

Desde o início dos cursos, através da discussão de questões básicas - como: o que é língua, o que é saber uma língua, o que é aprender uma língua -, percebe-se que, tenham experiência docente ou não, os alunos jamais haviam pensado nisso antes. Um dado como esse reforça o que se disse anteriormente quanto à falta de conscientização.

Ao entrar em contato com a nova proposta, a reação imediata é de interesse e curiosidade com relação à novidade. No entanto, logo essa atitude é substituída por uma resistência que se manifesta primeiramente como dificuldade e, a seguir, como descrença ou desconfiança. Parece haver receio em abandonar a segurança oferecida pela sistematização da gramática e das tarefas de uma aula de línguas tradicional, mesmo quando deficiências e restrições são evidenciadas e reconhecidas.

Apesar de o entusiasmo voltar, após essa fase de resistência, frequentemente percebe-se que os conceitos não estão sendo assimilados perfeitamente. Há uma tendência a adotar a nova terminologia, mas ainda com uma forte carga de influências do protótipo de ensino-aprendizagem que constituía seus "sherata". Sabe-se que o processo é lento e gradual, e o maior objetivo das disciplinas é alertar os alunos para os problemas, incentivando a criação de uma perspectiva crítica, "incorodando-os" e despertando-os para a autonomia.

Em função disso, mais recentemente foi abandonada uma prática usual nos semestres anteriores, de introduzir os novos conceitos através de dicotomias, por exemplo, "usage"/"use", texto/discurso. Neste segundo semestre de 1986, os mesmos conceitos expressos naqueles pares estão sendo trabalhados paulatinamente, ser colocá-los em uma listagem como se fossem categorias. Tenta-se mostrar a relação dialética existente entre eles, e percebe-se que o fato de listá-los para dizer que eles não constituem uma lista reforçava a tendência à falsa simplificação das questões envolvidas na interação linguística.

Procura-se colocar o aluno sempre em posição desafiadora a partir do desafio. Ele precisa realizar as leituras, posicionar-se, participar das discussões, com risco de não conseguir acompanhar o curso. Com isso, seu conhecimento prévio, sua experiência e suas concepções são constantemente valorizadas para serem confrontadas com a nova proposta.

Para fazê-los vivenciar os conteúdos trabalhados, experimentos em psicolinguística são reproduzidos, nos quais os alunos desempenham o papel de sujeitos. Material instrucional é aplicado como se eles fossem alunos de língua. Essas atividades são corentadas em aula, e os princípios teóricos nos quais elas estão fundamentadas são apontados. A seguir, relatam-se experiências com a aplicação de alguns desses experimentos e materiais.

Uma vez que se propõe a valorização do conhecimento prévio dos alunos, os cursos costumam partir de um pré-teste, a ser confrontado com o pós-teste. Nos últimos dois semestres, esse instrumento tem sido composto de duas partes: o diagrama de Figura 1 e extratos de livros-texto de EILE. Os alunos devem posicionar-se criticamente quanto a esses materiais. A aplicação desse pré/pós-teste tem sido positiva

para constatar o crescimento generalizado no grau de conscientização durante o sereste.

Uma diferença marcante e essencial é entre competência linguística e competência comunicativa, a última englobando competência linguística, discursiva, sociolinguística e estratégias. Isso aparece desde o início, através da análise de um material instrucional incluído no pré-teste, o qual é tipicamente estrutural, descontextualizado e com língua artificial, provavelmente enfocando a competência linguística. No pré-teste, a maior parte dos alunos não é muito crítico, ou até concorda com a proposta do material, e alguns condenam esse tipo de abordagem. Já no pós-teste, é unânime a discordância e a crítica, sendo que se percebe, no caso dos que já haviam se posicionado contra, um enriquecimento nos comentários, com críticas fundamentadas no conceito de competência comunicativa. Exemplos de tais depoimentos são fornecidos na Figura 2.

ALUNO A

PRÉ-TESTE: (...) The book is complete. The pictures, for example, are better used (see exercises with this/that, colors) to explain and to help the students to memorize the contents.

PÓS-TESTE: (...) O livro volta-se totalmente para o ensino da gramática. Os exercícios do tipo "what's that? That's a cat" são de estrutura, mas não de comunicação. Além de serem totalmente guiados, não dão ao aluno a oportunidade de ser criativo (...), sendo entes alienígenas na vida do estudante (descontextualizados). (...) são muito artificiais (...) dificilmente útil ao aluno em seu dia-a-dia.

ALUNO B

PRÉ-TESTE: (...) I did not like the book (...) exercises and language are very repetitive. (...) However, (...) useful for children (...). Its statements, which are reinforced by the pictures, are extremely easy to understand and memorize.

PÓS-TESTE: (...) The sentences presented to the students such as "That is a chair" or "This is a hat" are completely absurd as everybody knows when we are looking at a chair or at a hat. (...) only manipulates the language (...) but does not communicate. Sentences like these are exemplificatory expressions and have meaning only as projections of the language system or code. They are, of course, meaningless as utterances (...). Items like information gap are completely forgotten as information the book works with is already known by everybody. (...) Rules of grammar and sentence formation are more important than conventions of use or fluency.

ALUNO C

PRÉ-TESTE: (...) it provides a content the student will seldom put in practice. (...) I don't think it is stimulating for the student. I remember I started learning English by this same method, which was extremely boring.

PÓS-TESTE: (...) it seems to consider the student a complete idiot. Of course, it depends on the way the teacher is going to work such content. The grammar content (...) is completely out of context. Besides, it is completely unreal. (...) The book does not take into account the learner as a participant. (...) They [the exercises] are not challenging because they do not provide any gap in terms of real information. (...) I think the book should not provide all the possibilities of greetings at a time. (...) students would complete the blanks according to their interests.

Figura 2. Depoimentos de alunos em pré/pós-testes da disciplina de graduação "Conteúdos Básicos para o Ensino de Inglês"

Uma maneira de fazê-los ver que "That is a chair" é artificial e simplista é trabalhar um enunciado em dois contextos distintos. Através da caracterização de todos os elementos do evento comunicativo, enfoca-se a língua em uso e suas complexidades quanto a sua produção e compreensão. Explicitam-se e comentam-se referentes e os diferentes significados obtidos a partir dos diferentes traços contextuais (Figura 3).

- (a) *speaker: a young mother, hearers: her mother-in-law, place: park, by a duckpond, time: sunny afternoon in September 1962. They are watching the young mother's two-year-old son chasing ducks and the mother-in-law has just remarked that her son, the child's father, was rather backward at this age. The young mother says:*
I do think Adam's quick
- (b) *speaker: a student, hearers: a set of students, place: sitting round a coffee table in the refectory, time: evening in March 1980, John, one of the group, has just told a joke. Everyone laughs except Adam. Then Adam laughs. One of the students says:*
I do think Adam's quick

BROWN, G. & YULE, G. Discourse analysis. Cambridge, Cambridge University Press, 1983. p.36.

Figura 3. O papel dos traços contextuais dos eventos comunicativos na produção/compreensão de enunciados.

Esse procedimento resulta em desenvolvimento da competência estratégica do próprio aluno, uma vez que ele também não é consciente de seus processos no uso da língua. Assim, o exemplo concreto de interação real professor-aluno mostra que nós também estamos apelando para nossa competência estratégica constantemente. Seja em inglês ou em português, quantas vezes não acontece conosco a situação de nos faltar um item lexical e usarmos paráfrase ou circunlocução, por exemplo? É importante registrar que os alunos "sabem" isso, mas admitem nunca ter parado para pensar nos processos que ocorrem na interação.

Uma atividade que visa igualmente a ativar sua competência comunicativa é apresentar alguns "cartoons" e analisá-los (Figura 4). Procura-se ver o que gera situações de humor. Atribuem-se, então, justificativas provenientes da sociolinguística e da psicolinguística, explicitando os elementos e processos que explicam a interpretação espontânea a que haviam chegado.

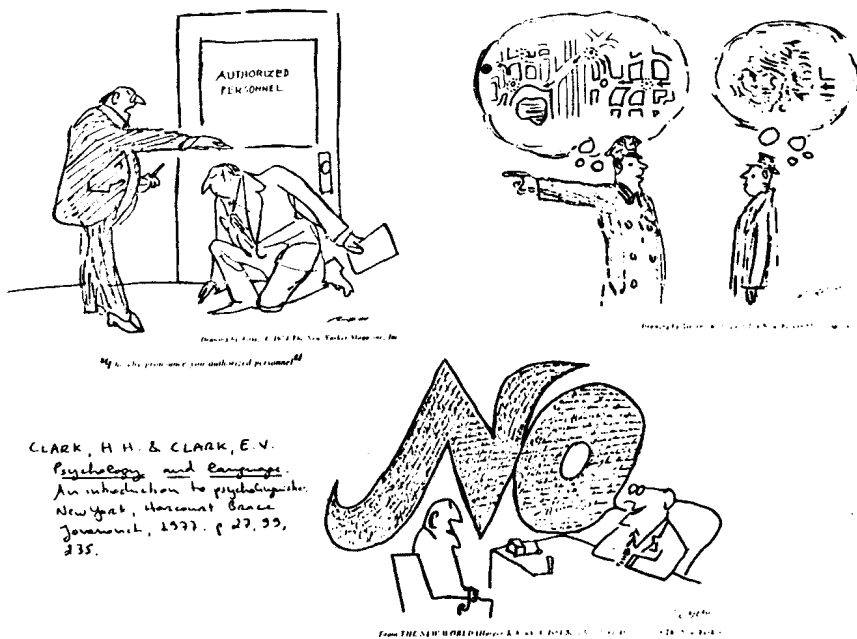
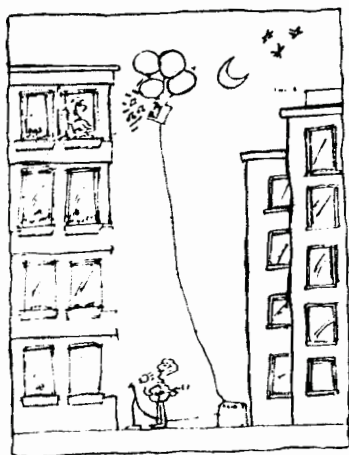


Figura 4. Problemas de interação e elementos psico/sociolingüísticos

Um experimento psicolingüístico que vem sendo aplicado com sucesso nesse trabalho de conscientização é a proposta de Bransford et alii (Figura 5). O procedimento visa a explorar as atividades cognitivas desenvolvidas ao tentar compreender e lerbrar, concluindo que esses processos estão ligados à ativação de conhecimento relevante e "schermata", através da disponibilidade de um contexto (Bransford et alii, p. 28). A tarefa é dividir a classe em três grupos (com contexto completo, parcial e sem contexto), ler um texto e pedir que os alunos reproduzam a história. Os resultados indicam diferenças marcantes nos desempenhos dos grupos, e isso é discuti-

do para que princípios sejam percebidos na prática.



Appropriate context for the balloon passage



Partial context for the balloon passage

If the balloons popped, the sound would not be able to carry since everything would be too far away from the correct floor. A closed window would also prevent the sound from carrying since most buildings tend to be well insulated. Since the whole operation depends on a steady flow of electricity, a break in the middle of the wire would also cause problems. Of course the fellow could shout, but the human voice is not loud enough to carry that far. An additional problem is that a string could break on the instrument. Then there could be no accompaniment to the message. It is clear that the best situation would involve less distance. Then there would be fewer potential problems. With face to face contact, the least number of things could go wrong.

(BRANSFORD et alii, 1984)

Figura 5. O papel de contextos e ativação de "scherata" na compreensão, retenção e reprodução de uma história.

Também com o objetivo de rostrar o papel do contexto, de organização do texto e suas relações com compreensão e memorização, é aplicado o trabalho de Ruelhart (apud Hatch, p. 4). A classe é dividida em dois grupos, os quais recebem versões diferentes de uma mesma história (Figura 6). Ao recontarem o que leram, os alunos percebem os efeitos da estrutura do texto sobre a sua compreensão, memorização e conseqüente capacidade de reprodução.

There was once an old farmer who owned a very stubborn donkey. One evening the farmer was trying to put his donkey into his shed. First, the farmer pushed the donkey, but the donkey wouldn't move. Then the farmer pulled the donkey, but the donkey still wouldn't move. Then the farmer asked his dog to bark loudly at the donkey and thereby frighten him into the shed. But the dog refused. So then the farmer asked his cat to scratch the dog so the dog would bark loudly and thereby frighten the donkey into the shed. But the cat replied, "I would gladly scratch the dog if only you would get me some milk." So the farmer went to his cow and asked for some milk to give the cat. But the cow replied, "I would gladly give you some milk if only you would give me some hay." Thus the farmer went to the haystack and got some hay. As soon as he gave the hay to the cow, the cow gave the farmer some milk. Then the farmer went to the cat and gave the milk to the cat. As soon as the cat got the milk, it began to scratch the dog. As soon as the cat scratched the dog, the dog began to bark loudly. The barking so frightened the donkey that it jumped immediately into its shed.

There was once an old farmer who owned some very stubborn animals. One evening the farmer was taking a walk when he saw his donkey. The farmer pushed the donkey, but the donkey didn't move. Then he pulled the donkey, but the donkey still didn't move. Then the farmer went to his cow and asked for some milk. But the cow replied, "I would rather have you give me some hay to eat." Then the farmer saw his dog, and he asked him to bark loudly. But the dog refused. Then the farmer went to the haystack and got some hay. When the farmer gave the hay to the cow, the cow gave him some milk. Then the farmer asked the cat to scratch the dog. But the cat replied, "I am thirsty and would be happy if you gave me some milk." So the farmer gave his milk to the cat. As soon as the cat got the milk, it began to scratch the dog. As soon as the cat scratched the dog, the dog began to bark loudly. The barking so frightened the donkey that it jumped immediately into its shed, which the farmer had built at the time he bought the donkey.

(Hatch, 1983)

Figura 6. O papel da estruturação do texto na compreensão, retenção e reprodução de uma história.

No que diz respeito aos conceitos de coesão e coerência, uma grande quantidade de material instrucional é aplicada aos alunos como se eles estivessem em uma aula de línguas. Há uma resistência muito forte a compreender tais conceitos, os quais são mostrados em atividades de leitura, escrita, compreensão e produção oral e, então, negociados. Para tanto, são muito usadas as sugestões de Grellet, bem como tarefas especialmente criadas e preparadas a partir de material autêntico. O papel integrado que os dois conceitos desempenham na compreensão/produção é explorado, por exemplo, em atividades com diferentes tipos de discurso, cujos enunciados ou parágrafos estão fora de ordem.

Em termos de coesão, pode-se solicitar a um aluno que conte uma história, real ou não e, então, salientam-se os elementos coesivos e mesmo a ausência adequada deles, ou então comentam-se deficiências na compreensão da história e suas causas, se for o caso. Além disso, as atividades das Figuras 7 e 8 mostram como isso se reflete no texto escrito.

The case of the vanishing twin

If you've ever felt that you had a twin somewhere you may not have been far off. A "vanishing twin" phenomenon has been identified in Europe, and U.S. obstetricians are starting to observe it.

Using sonography, a technique in which ultrasonic waves are bounced off a developing fetus and viewed on a screen as a picture, European obstetricians were startled a few years ago to find them were diagnosing many more twins during the first trimester—up to the 14th week of pregnancy—than were born. In follow-up checks made at the start of the second trimester, the doctors found that one of the two gestational sacs often had disappeared, leaving its mate to develop to term.

Over the past decade in Europe's largely nationalized system of health care clinics, the use of sonography in the first trimester has become routine for screening out birth defects. Until recently, more conservative and conscientious U.S. obstetricians used ultrasound sparingly, and rarely in the first trimester, so disappearances of a fetus early in pregnancy were unknown. But sonography is now coming into earlier and more widespread use there and vanishing-twin reports are surfacing.

About 10 years ago, improved ultrasound equipment and techniques allowed physicians to take increasingly detailed pictures of the developing fetus. In the mid- to late-1970s, studies at Glasgow University in Scotland and Brugmann University in Brussels called attention to a rate of multiple conceptions much higher than the rate of multiple births. Later investigations in Belgium, Great Britain, and Yugoslavia drew similar conclusions.

It now seems clear that twins are conceived from two to four times more often than they are born. (Twins are born in one out of every 80 to 100 pregnancies.) The studies suggest that from 26 percent to an astonishing 83 percent of twin conceptions produce one baby. Where did the fetuses go? Research-



These sonograms, or ultrasound photographs, of a recent human pregnancy show one of a set of twins disappearing by the third trimester. Circled at left in the top sonogram is a normal gestational sac, with a smaller sac at right. By the second trimester the small fetus, left, lacking a beating heart, has stopped growing. At right is the top of its twin's head. By the third trimester the smaller fetus is gone. Only a single, well-developed fetus remains.

er rethink the likeliest explanation is resorption. In which the body breaks down and absorbs tissue and bone. Resorption in multiple conceptions seems to represent a way for the mother's body to remove a defective fetus without disturbing, even minutely, the progress of a remaining healthy one.

With earlier and more frequent use of ultrasound, the number of twins diagnosed in the United States will increase. While this will continue to be born at the expected rate, perhaps three times that number will be seen briefly and then disappear. Researchers such as Louis G. Keith, a professor of obstetrics and gynecology at Northwestern University Medical School, warn of emotional stress when a twin diagnosed at six weeks vanishes a month or two later. Some women may experience a severe depression akin to postpartum blues, or a sense of overwhelming guilt. "It is a time when the mother may need extra support," says Donald M. Keith, executive director of the Center for the Study of Multiple Birth in Chicago—and Louis Keith's twin.

—Carole S. Harris

SCIENCE 83.

Washington, 4 (2):
84, Mar. 1983.

Figura 7. Exemplo de uma tarefa que enfoca coesão (referência pronominal e lexical).

Communicative functions	... connectives
ordering (sequencing)	<ul style="list-style-type: none"> . first or firstly, second or secondly, etc. . one, two, three, etc. . and, next, now, to begin, first of all, to conclude, finally, thus, etc.
addition	<ul style="list-style-type: none"> . and, also, too, in addition to, besides, moreover, furthermore, not only ... but also, etc.
illustration	<ul style="list-style-type: none"> . for example, for instance, namely, that is(to say), i. e., e. q., such as, viz, etc.
contrast	<ul style="list-style-type: none"> . but, however, in spite of, on the contrary, on the other hand, yet, instead, although, etc.
concession	<ul style="list-style-type: none"> . even though, though, although, despite this, etc.
condition	<ul style="list-style-type: none"> . if, unless, whether, etc.
consequence/result	<ul style="list-style-type: none"> . so, therefore, consequently, hence, accordingly, as a result, thus, etc.
summarizing	<ul style="list-style-type: none"> . thus, to sum up(summing up), briefly, shortly(in short), to conclude, in a word, etc.
cause	<ul style="list-style-type: none"> . because(because of this, that), for, for that reason(motive), etc.

Adapted from FIGUEIREDO, C.A. *O ensino da leitura em inglês. Uma proposta a partir do desenvolvimento de estratégias de leitura e da percepção da organização textual.* São Paulo, Curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1984. 308 f. Dissertação de Mestrado.

Figuras 8. Exemplo de uma tarefa que enfoca coesão (conetivos lógicos de pensamento e sua função comunicativa).

Here's a good one from the TV Times

Brian Abbs (co-author of *Authentic English for Reading*) explains why selecting authentic texts for language teaching purposes isn't as easy as it seems.

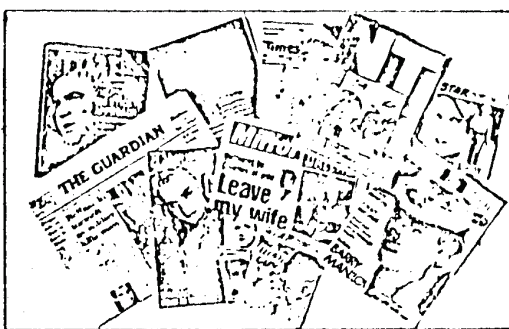
The use of authentic texts has rapidly become an important feature of EFL textbooks at all levels of learning. However, the use of such texts can present problems for both materials writers and teachers, because they bring into sharp focus the difficulty of applying communicative principles to selection and grading.

The ready acceptance of authentic reading material by teachers all over the world has therefore been surprising. Such texts can present aspects of vocabulary, idiom, and linguistic structure which have not been included in their syllabus at all.

They not only ask teachers to adopt new methods, but to change their concept of what the content of language teaching should be. Moreover, they often involve the transmission of cultural values and attitudes which may be alien or even unacceptable to their students. I believe that authentic texts are here to stay, because the case for their use is so strong, and teachers who recognize this, and are willing to be innovative and seek the best for their students, find that they really do work.

But just what is the case for using material that has not been specifically written for language learners?

For those teachers where the situation of the students or the dictates of the syllabus require that the overall focus is on language as a linguistic system, reading is the route by which learners can step forward, beyond the sets of patterns to be manipulated in grammar exercises. They can see English as a means of conveying information, ideas, attitudes, and values. For all students, the processing of authentic reading material



Authentic materials 'It is not enough to expose students to a wide variety of texts'.

requires them to use and fuse two kinds of knowledge — the formal properties of English, and their own knowledge of the world in relation to the 'matter' of the text and how language functions.

An appreciation of this has led to the healthy development of syllabuses for reading skills as separate and distinct from the use of reading merely to increase vocabulary, recognize, and practise grammar, or to provide for a page of 'comprehension questions'. This in turn has challenged assumptions about what is 'easy' or 'difficult' for learners, and how 'reading comprehension' is taught and tested.

The need created by authentic texts to examine what happens during reading (the process) rather than what happens after reading (the product) has encouraged a methodology which involves the development of learner strategies.

This in turn has enhanced the move to a more learner-centred approach to language teaching/learning. It puts a premium on developing students' capacity for self-directed study, both within and outside the classroom, and for extensive as well as intensive reading. Read one text successfully and you want to read another.

Yes, there is a strong case for the use of authenticity in the foreign language classroom, if it is not enough merely to expose students to a wide diversity of texts. As material providers, we must have an underlying pedagogic purpose and a set of principled criteria to work from, before our scissors start cutting out an interview with Miss Piggy from the TV Times.

There are some important questions to ask when it comes to evolving a set of criteria for the selection, grading, presentation, and processing of authentic text reals for active classroom use.

Crosstalk

M. Webster and E. Castañón

Let your students do the talking.

Stimulating ideas and attractive design in *Crosstalk* will lead quickly to:

- class and group discussion
- pair work
- role playing
- problem solving
- games

ABBS, B. Here's a good one from the TV Times. *EFL Bulletin*, Oxford, 114, Sept. 1987.

Na tarefa da Figura 7, solicita-se que se identifiquem os referentes pronominais e lexicais. No material da Figura 8, as lacunas devem ser completadas com um dos conectivos: but, in spite of all this, and, in addition, further, because. Posteriormente, através do quadro, corenta-se o tratamento, diferente do tradicional, dispensado aos conectivos. É importante mencionar que essas tarefas são aplicadas com um enfoque interativo a uma atividade de leitura, ou seja, estratégias e habilidades são desenvolvidas, tais como: criação de expectativas, predição, identificação de marcadores do discurso e de sua função comunicativa.

Outros exemplos de atividades que exploram conceitos discursivos, psicolinguísticos e sociolinguísticos são apresentados na Figura 9. Da mesma forma como nos casos anteriores, as tarefas são aplicadas aos alunos, os quais devem se conscientizar de seus próprios processos e associá-los aos princípios teóricos em estudo.

Como foi mencionado acima, os cursos seguem os tópicos dos três setores de fundamentação, planejamento e prática. Nesta comunicação, maior atenção é dada ao primeiro deles, o qual enfrenta mais resistência e causa mais dificuldades para o aluno, quanto a criar uma perspectiva consciente e crítica do processo de interação linguística. Planejamento e prática seguem também a abordagem comunicativa, no sentido de colocar o aluno na situação mais próxima possível de sua realidade. Para tanto, usam-se artigos teóricos-práticos e material instrucional para ser analisado. Mantém-se um clima de desafio e de posicionamento crítico, na tentativa de solidificar, expandir e aplicar os conceitos da linguística discursiva, da sociolinguística, da psicolinguística e da psicologia cognitiva.

CONTEXT AND MEANING

*The meaning of a very simple statement depends on who says it, who they are speaking to and where the two people are. Because the people are both in the situation, the meaning is clear to them - it doesn't need to be said
For example :*

STATEMENT	MEANING	CONTEXT
'The door is open.'	You forgot to lock it again, idiot!	A bank manager to a clerk standing in front of the safe first thing in the morning.
	What a relief! Now I don't have to sit out here waiting for someone to come home.	A person arrives home without a key, no one is there, the person tries the door and it opens.
	No wonder I'm cold.	A person sitting in a draughty room that is freezing cold.
	Shut the door.	Two people in an office. It's very noisy next door but the speaker doesn't want to get up.
	Please come in.	A receptionist in an office: someone has just rung the bell or knocked.

In each of the following exercises, you are given:

- a statement and the context it was said in - you say what it means.*
- a statement and what it means - you supply the context.*
- a statement - you think of all the meanings and contexts.*

CONTRADICTIONS

Intensive reading. Read one sentence of the stories at a time, and then comment on what you have read.

- John Brown is a butcher who always sells good stale bread. One morning last week as he was busy working in his office a lady came in and ordered six loaves and four apples. John had never had such a large order before and he suggested bringing the cakes and sandwiches to her house in his van. So at 10 a.m. after a hard day's work John put on his overcoat and scarf and stepped out into the sunny June evening. As he approached his customer's tent John took the goods from the basket of his bicycle and walked up the front path to hand over the vegetables to the lady waiting in the reception hall.
- Smith Billy is a teacher at a riding school. He always gets up at five to prepare his lessons in order to avoid waking his children by his singing. He takes his noiseless typewriter and writes four or five pages of notes so he will not hesitate when he lectures to his horses. For variety, when his lessons are in danger of becoming too interesting, he sometimes copies out a science fiction story from Grimm or Hans Anderson, which he can dictate to the horses. Occasionally there is an emotional reaction from his docile donkeys: when the story is sad they laugh. Billy prefers this job to the one he had in a language school because now his students never take him for a ride.

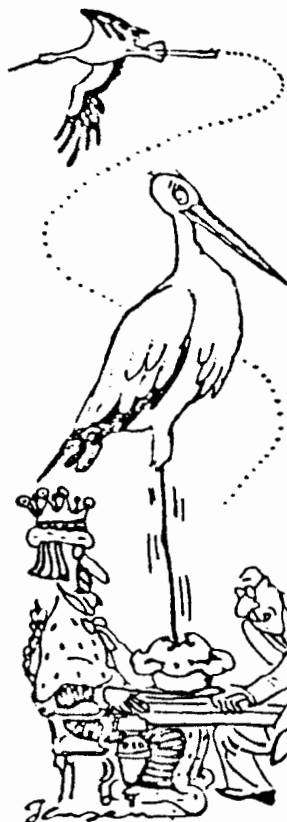
Figura 9. Exemplos de tarefas que enfocam coesão e coerência.

TWO-IN-ONE STORIES

Intensive reading. Sort out the two stories as quickly as you can. Then re-tell them.

The stork

The company chairman



1 The cook stole a leg from a beautiful roast stork just before it was served to the king.

2 'But, your Majesty, you didn't clap last night.'

3 He glowered at them. 'Gentlemen, I have something I must say: half of you are idiots.'

4 The king asked him angrily why the bird had only one leg.

5 One day a company chairman got very angry with his board of directors.

6 The king clapped his hands and the birds flew off. 'There,' he said, 'You see, they all have two legs the moment I clap.'

7 'Very well,' the chairman said, 'I withdraw it - half of you are not idiots.'

8 Next morning the cook and the king went down to the river and saw the storks all standing on one leg.

9 One of the directors stood up and banged on the table. 'I demand that you withdraw that last observation, Mr Chairman.'

10 The cook replied, 'Storks only ever have one leg - come to the river with me tomorrow and I will show you, Your Majesty.'

FRANK, C. et alii. Challenge to think.
Oxford, Oxford University Press,
1983. p. 22, 28, 33.

CONCLUSÃO

A experiência relatada nesta comunicação tem sido desenvolvida em diferentes iniciativas juntamente com membros do Departamento de Línguas Modernas do Instituto de Letras da UFRGS. Em nível de graduação, a disciplina "Conteúdos Básicos para o Ensino de Inglês" vem sendo ministrada pela autora desde o segundo semestre de 1984; a partir deste segundo semestre de 1986, vai ser possível desenvolver um trabalho mais completo, pois também vai ser ministrada a disciplina "Prática de Ensino I". No Curso de Especialização em Ensino de Inglês, várias disciplinas - "O Texto Acadêmico", "Ensino de Inglês", "Avaliação e Preparação de Materiais" - foram desenvolvidas nos três semestres do curso que foi realizado em março de 1985 a julho de 1986 e que vai ser oferecido novamente em 1987. Os cursos de extensão referidos anteriormente - "Atualização em Métodos e Técnicas para o Ensino de Inglês de 1º e 2º Graus" - foram realizados de 1982 a 1984 e planeja-se sua reedição em 1987.

Além dos cursos, a autora participa de projetos de pesquisa que visam a investigar as mesmas questões da abordagem proposta para a lingüística aplicada ao ensino, buscando alternativas de soluções: "Como o Aluno de um Curso de Línguas vê Língua?", "Integração Universidade-1º e 2º Graus para a Melhoria do Ensino de Língua Estrangeira" (projeto-piloto em língua inglesa), "Projeto de Licenciaturas da UFRGS - A Prática de Ensino na Formação do Professor: uma Experiência de Articulação entre a Universidade e o Ensino de 1º e 2º Graus" (subprojeto de inglês).

Os procedimentos que vêm sendo adotados têm uma certa conotação de paliativos. Acredita-se que os problemas e deficiências de EILE no Brasil são sérios e com raízes profundas. Por limitações de espaço e de tempo, enfocou-se apenas um aspecto introdutório da necessidade de desenvolvimento de uma abordagem consciente e crítica baseada na lingüística discursiva, na sociolingüística, na psicolingüística e na psicologia cognitiva.

No entanto, parece que se pelo menos essa abordagem fosse real e amplamente implementada, grande parte das questões começariam a ser solucionadas. Percebe-se uma circularidade nos problemas de EILE e sugere-se que isso pode ser rompido no 3º grau, com um enfoque inovador e dinâmico à formação de professores em sua competência técnica, i.e., tanto em termos de conteúdo como de postura crítica.

É necessário enfatizar a relevância de se trabalharem os conceitos propriamente ditos, sempre acompanhados de sua aplicação na língua em uso. Conforme foi mencionado, os alunos costumam a internalizar os princípios da nova abordagem, mesmo depois de já terem assimilado os "rótulos". Por essa razão, insiste-se em que a perspectiva teórica e de incentivo a um trabalho crítico de pesquisa deve ser promovida, a fim de evitar uma deficiência freqüentemente encontrada nos cursos de licenciatura, que é a mera transmissão e aplicação de técnicas, como se fossem receitas, sem atingir o nível de saber explicar e justificar o seu uso.

Propõe-se que os cursos de Letras passem a refletir sobre essas questões e se disponham a inovar e rostrarem-se mais dinâmicos. É necessário que se pro-

porcione uma fundamentação teórica que abranja a lingüística discursiva (de maneira evolutiva), a lingüística aplicada, a sociolingüística, a psicolingüística, a cognição. Esses conteúdos devem ser trabalhados a partir de um ponto de vista de processo, consciente, crítico e político quanto a língua, aprendizagem e EILE.

Além disso, um aspecto essencial nessa reformulação diz respeito às aulas de língua nos cursos de Letras: esse é o contexto no qual os alunos deveriam ver em prática a proposta discursiva, sociolingüística, psicolingüística e cognitiva consciente e crítica. É preciso não esquecer que, em geral, ensinamos como fomos ensinados, pois tendemos a reproduzir o sistema. Logo, torna-se fundamental apresentar um sistema dinâmico, complexo, inerentemente incompatível com a acomodação e com a reprodução passiva, requerendo um posicionamento consciente, político, crítico, interativo e autônomo.

BIBLIOGRAFIA

BRANSFORD, J.D. et alii. Learning from the perspective of the comprehender. In: ALDERSON, J.C. and URQUHART, A.H., ed. Reading in a foreign language. London: Longman, 1984:28-47.

FERREIRO, E. Alfabetização em processo. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

GRELLET, F. Developing reading skills. A practical guide to reading comprehension exercises. Cambridge Univ. Press, 1981.

HATCH, E.M. Psycholinguistics: A second language perspective. Rowley, Massachusetts: Newbury House, 1983.

RILEY, P., ed. Discourse and learning. Papers in applied linguistics and language learning from the 'Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues' (CRAPEL). London: Longman, 1985.

RUMELHART, D.E. Understanding understanding. In: FLOOD, J., ed. Understanding reading comprehension: cognition, language and the structure of prose. Newark: International Reading Association, 1984: 1-20.

STERN, H.H. Fundamental concepts of language teaching. Oxford: Oxford Univ. Press, 1984.

van DIJK, T.A. Discourse studies and education. Applied Linguistics, 2(1): 1-26, 1981.