

CONHECIMENTO PRÉVIO
ATIVACÃO, CONSTRUÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES

Rogério da Costa Neves (UERJ)

MOTIVAÇÕES E PRECEITOS TEÓRICOS

No ano de 2000 como parte das exigências do trabalho final de uma das matérias de mestrado que cursava na época, tive que observar aulas de uma instituição de ensino público durante um mês. Escolhi a escola em que trabalho por ser professor efetivo da mesma, e por conhecer sua cultura, normas e diretrizes, tentando assim tornar não só o meu trabalho mais frutífero como o de meus pares.

Hoje, alguns anos mais tarde, senti a necessidade de revisitar este trabalho, mas tendo em mente não apenas a implementação de diferentes padrões de interação em sala de aula mas como também o de analisar de forma um pouco mais crítica estas interações e as possíveis conseqüências da adoção de práticas já consideradas neste momento como norma de procedimento nesta escola e do mercado como um todo.

Minha motivação partiu de alguns fatores: minha escolaridade e como percebi, como aluno, os trabalhos em grupo; as leituras feitas durante meu curso de mestrado que ressaltavam características de fracasso escolar presentes em minha realidade brasileira; a tentativa, na escola em questão, de implementar “novos” padrões de interação e avaliação sem que os princípios básicos de planejamento das mesmas fosse adotado e por fim a relutância dos meus alunos de prática de ensino no uso em suas aulas destes padrões.

Durante toda a minha escolaridade a implementação de trabalhos de grupo nada mais eram do que um mero sentar de forma diferente. As atividades acabavam sempre suscitando trabalhos individuais. Mais tarde esta idéia foi corroborada por declarações de meus alunos de primeiro e segundo anos da escola onde ocorre este experimento. Ao se referirem aos trabalhos que lhes eram propostos, diziam sem a menor cerimônia que tinha sido feito por um deles e não pelo grupo como um todo. Este tipo de trabalho em grupo perde as-

sim o maior dos objetivos de um trabalho em grupo – a construção do conhecimento através da troca, negociação com os seus pares.

Durante meu curso de mestrado tive a oportunidade de entrar em contato com textos que apesar de relatarem estudos feitos em países longínquos, como Peru e África do Sul, relatavam uma realidade que havia sido muito próxima a minha educação e ao passar pelos corredores das instituições onde trabalho vejo ainda hoje permear o trabalho de alguns profissionais. O fenômeno descrito por Hornberger e Chick () como “Safetalk” “safe time” nada mais faz do que tentar preservar a dignidade de t alunos e professores ao esconder o fato de que pouco ou nenhum aprendizado está ocorrendo. À primeira vista, ao observamos uma suposta participação em sala de aula desses alunos, não questionamos na maioria das vezes se está ocorrendo um verdadeiro aprendizado naquela sala de aula. Atribuímos até adjetivos positivos a este tipo de interação, mas na realidade os problemas de aprendizado continuavam presentes e sem soluções aparentes.

Nesta instituição de ensino, a partir do ano de 2000, foi instituído um sistema de medidas que determinavam que as avaliações não deveriam se restringir à provas. O trabalho em grupo foi visto pelo corpo docente desta escola como a salvação e adotado indiscriminadamente. No entanto, os profissionais desta instituição não foram em qualquer momento treinados para que pudessem colocar estas “novas práticas” em execução. Sendo assim, pude ao longo daquele ano e ainda nos dias de hoje ouvir relatos de professores e alunos, quer criticando os trabalhos em grupo, quer descrevendo trabalhos que por sua natureza individual não se prestavam a trabalhos em grupos. O que se podia e se pode notar é uma mera organização espacial diferente. Alunos e professores continuam a manter os mesmos padrões interacionais existentes antes desta determinação com aulas expositivas onde os alunos se organizam em grupos e o professor mantém sua posição à frente da classe.

Por fim, ao começar a dar aulas de Prática de Ensino de Língua Inglesa II e III, sugeri que meus alunos lessem artigos onde a importância da utilização de diferentes padrões de interação durante uma mesma aula era ressaltada. Esta importância se baseava no fato de que durante o trabalho em grupos os alunos teriam a possibilidade

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

de construir, negociar, significados. Apesar desta leitura, meus alunos, futuros professores e em sua maioria alunos de sétimo e oitavos períodos, em suas mini-aulas ou em suas aulas assistidas nunca incluíam interações em pares ou em grupos maiores.

Os fatores expostos acima me levaram a questionar os porquês de tanta dificuldade na implementação e aceitação por parte de alunos, futuros professores e professores de uma maneira geral dessas formas de interação. Assim resolvi voltar à mesma instituição e não só observar aulas, mas tentar produzir atividades de grupo que fossem significativas para aquele grupo de alunos tentando modificar a maneira que eles deveriam encarar trabalhos de grupo. Busquei então uma efetiva participação dos alunos. O planejamento de atividades de desenvolvimento e construção de conhecimento prévio se deve ao fato de uma abordagem de leitura já ser uma diretriz adotada nesta instituição pelo departamento de Línguas Anglo-germânicas. Não estaria assim indo contra as normas vigentes mas tentando torná-las mais eficazes.

Parece necessário que em contextos como os de minhas observações, a implementação de um enfoque em leitura conte com a participação ativa dos alunos. Espera-se também que os tópicos a serem discutidos sejam relevantes para a vida presente e para a futura vida acadêmica dos mesmos. A maneira mais simples de se atingir resultados aponta para uma instrução baseada em conteúdo que parece ser capaz de propiciar resultados significativos, tanto para professores como para alunos. Assim, em qualquer situação estas premissas devem ser consideradas. O aprendizado de línguas toma três dimensões: aprender a língua, aprender através da língua e aprender sobre a língua. (HALLIDAY, 1979).

Cambourne (1988) declara as condições necessárias para que haja aprendizado. De sua lista de oito itens apenas aqueles mais proximamente relacionados a este tema serão aqui discutidos. Eles são: engajamento, uso, propriedade, aproximações e finalmente, resposta.

O engajamento só é possível quando os alunos percebem que sua participação em trabalhos de grupos é um passo fundamental para que a atividade seja desenvolvida num curto prazo, e que a longo prazo, seu objetivo de aquisição uma nova língua será alcançado.

Os alunos devem assumir uma maior responsabilidade sobre seu próprio progresso na aquisição de uma segunda língua. Através de trabalhos em grupos os estudantes serão capazes de priorizar o que consideram suas maiores necessidades e focar no seu desenvolvimento.

A possibilidade de usar e praticar a língua alvo parece ser fundamental na aquisição de língua. Assim, trabalhos de grupo em oposição a uma aula centrada no professor podem aumentar esta possibilidade imensamente. Enquanto os alunos trabalham em grupos terão a possibilidade de experimentar seus conceitos sobre língua e negociar com seus pares a compreensão mútua. Neste tipo de interação não existem relações de poder e as tentativas dos alunos são aceitas de forma positiva.

Goodman (1987) resume dizendo que uma língua só é aprendida quando é, natural, completa, sensata, interessante, relevante, com objetivos claros, partindo de um acontecimento real, acessível e que permite ao aprendiz escolha. Acima de tudo, o aprendiz tem o poder de usá-la. Vygotsky (1978) e Halliday (1973, 1979) compartilham estas idéias quando defendem que o aprendizado de uma língua é um processo de construir sentidos e uma atividade social. Vygotsky (1978) vai além e diz que o aprendiz é um participante ativo no processo de aprendizagem uma vez que constrói conhecimento ao buscar significado.

Mc Donnell (1992) afirma que trabalhos em grupo são o “falar para aprender”, o que é visto aqui como especulativo, como “fala do pensamento em voz alta”. Este processo é importante uma vez que permite ao aluno, entre outras coisas, organizar seus pensamentos, tornar claros significados, explorar suas próprias idéias, negociar significados e intenções, ligar acontecimentos de alguma forma e procurar relações entre fatos. Ele continua explicando que através de trabalhos em grupo cooperativos, os estudantes têm a oportunidade de gerar mais idéias e serem expostos a diferentes pontos de vista, desenvolvendo uma maior tolerância pela ambigüidade e pelas diferenças.

Os alunos neste tipo de interação aprendem uns dos outros num ambiente de apoio mútuo, enquanto fazem suas próprias perguntas, o que ajuda como conseqüência à motivação e retenção do

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

que foi apresentado. Os alunos também são capazes de explorar a fala e oferecer sugestões e possíveis idéias. Ao fazerem isto, estes constatam que a fala os ajuda a compreender melhor, ganhando confiança enquanto o aprendizado é apoiado e encorajado pelos demais alunos.

Finalmente, os alunos são capazes de adquirir habilidades de pensamento superiores (ex: especular, criar hipótese generalizar) uma vez que suas experiências são resultado de uma busca genuína que cultiva a autonomia moral e intelectual, valorizando o pensamento e experiências desses alunos que durante o processo de aprendizagem se tornam mais responsáveis pelo próprio aprendizado e pelo aprendizado de seus pares.

Para implementar estes princípios na escola em questão, adotei algumas sugestões feitas por Nunan (1988) tais como a coleta de dados biográficos, isto é, nível de proficiência dos alunos em inglês, idades, quais os que freqüentavam cursos de línguas fora do horário escolar e seus interesses. Estas informações foram colhidas tanto de seus professores como dos próprios alunos. Esta coleta de dados me facilitou traçar objetivos e selecionar materiais a serem cobertos nas aulas e nas possíveis formas de organização dos grupos e tipos de atividades a serem desenvolvidas.

Tendo este material em mãos, decidi organizar os alunos em grupos heterogêneos de 4 (quatro) alunos, uma vez que diferentes estudos mostram ser ótimas as condições nestas circunstâncias (Coeelho, 1992). O critério adotado para esta distribuição foi tanto a performance dos alunos em testes anteriormente aplicados como as sugestões do professor regente. Como forma de ensinar habilidades de leitura, mais especificamente neste caso, o desenvolvimento de conhecimento prévio, referência lexical e pronominal, algumas atividades de “jig-saw reading” e “information gap-fill” foram planejadas.

Estas atividades foram planejadas de forma a serem seguidas por prática conduzida de forma tradicional pelo professor. Neste caso em particular, isto seria benéfico por duas razões: 1) os alunos não sentiriam uma mudança radical em suas formas de interação. Eles seriam apresentados a um “novo padrão”; 2) ao desenvolver o conhecimento prévio dos alunos é mais fácil para o “controle de classe” e avaliação contínua do trabalho ter algum controle sobre a produção

desses alunos. Durante minha participação os alunos foram expostos a três grupos de atividades versando sobre tópicos do cotidiano e interesse dos mesmos (acidentes naturais, esportes, juventude). Tentei incluir o máximo possível de conteúdo considerado relevante na vida desses alunos.

O professor deve apoiar o aprendizado de seus alunos em materiais baseados em conteúdo uma vez que a língua é o principal meio de aprendizado de conteúdo de qualquer matéria e é exatamente a discussão relativa à informação que dominará suas futuras vidas acadêmica e profissional.

Para cada texto 4 (quatro) atividades foram propostas. Isto foi feito para arcar com os diferentes níveis de proficiência existente dentro de cada grupo e assegurar a participação uma vez que a total compreensão do texto só poderia ser obtida da coleta dos resultados destas 4 (quatro) atividades.

As discussões foram conduzidas em Português, língua materna dos alunos. O uso da língua materna mitiga a relação de poder entre as duas línguas validando a língua materna do aluno e conseqüentemente afetando sua motivação e reduzindo neste caso as diferenças entre as proficiências lingüísticas dos alunos. Isto também facilita o desenvolvimento do conhecimento prévio dos alunos uma vez que todos os aprendizes de uma segunda língua, sem restrições de idade, têm por definição pelo menos uma língua já adquirida. Este conhecimento prévio pode ser uma vantagem no sentido de que o aluno tem uma idéia de como as línguas funcionam (LIGHTBOWN & SPADA, 1999), ou que Gass e Selinker (1993) definem como transferência, que é o processo psicológico por onde o conhecimento prévio é levado de uma língua até uma nova situação de aprendizagem.

A próxima seção é dedicada à discussão dos resultados desta tentativa e como isto poderia ser explicado à luz da literatura e as possíveis implicações que estas práticas podem assumir no cotidiano dos professores.

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

RESULTADOS

Passo agora a discutir duas questões que chamaram particular atenção: a maior participação dos alunos e os pontos aos quais devemos dar maior atenção no ensino de habilidades de leitura.

A participação dos alunos certamente já havia aumentado ao final do primeiro grupo de atividades propostas e continuaram a aumentar ao longo das outras atividades. A inicial relutância dos alunos de se engajarem neste “novo” tipo de interação se deve provavelmente as suas expectativas do que seja uma aula de inglês.

As atitudes de pais e alunos são particularmente moldadas pelas experiências pessoais de sua escolaridade a que foram expostos. E nestas histórias escolares alunos eram vistos como meros receptáculos. Quando os alunos começaram a participar mais frequentemente, a qualidade de suas participações variavam de relevantes a totalmente irrelevantes ao tópico. A razão disto provavelmente repousa no fato de prévio que a participação em sala é vista nesta instituição, tanto por professores como por alunos, como uma forma de demonstrar interesse e conseqüentemente uma forma de avaliação. Durante estas observações e implementação de atividades, foi necessário passar algum tempo explicando as razões que norteavam meu trabalho na adoção de “novas” técnicas, fazendo com que a resistência diminuísse e a predisposição de participação aumentasse.

O valor na “ativação” do conhecimento prévio é inegável (BROWN, 1987), mas nós professores temos que estar cientes que alguns fatores podem afetar o uso deste conhecimento prévio pelos alunos de formas indesejáveis. A ativação do conhecimento prévio pressupõe que os alunos possuam verdadeiramente este conhecimento que é pertinente ao tópico a ser discutido. No entanto, nem sempre este é o caso.

Alguns exemplos tornam este ponto mais claro. Alguns alunos não estavam familiarizados com esportes que não, ou raramente são praticados em países tropicais, conseqüentemente não teriam conhecimento prévio sobre como, onde, que perigos estariam envolvidos na prática desses esportes. Um outro caso foi discutir “Yon Kipur”, que é uma celebração religiosa judaica. Esta atividade obteve

pouca ou quase nenhuma participação uma vez que os alunos neste contexto são em sua maioria cristãos.

Nos casos acima parece existir muito pouco conhecimento prévio que nós professores possamos ativar da “schemata” dos alunos. É então papel do professor prover estes alunos com conhecimento prévio necessário para tornar os alunos capazes de desempenhar suas atividades de forma satisfatória. Três outras questões surgem deste fato: 1) Quanto tempo devemos dedicar a construir este conhecimento prévio com nossos alunos?; 2) Em que outras áreas podemos treinar nossos alunos para superar esta falta de conhecimento prévio?; E finalmente, 3) Até que ponto nossos alunos encaram esta preparação como ensino de inglês?

O estudo de Hare e Devine (1983) mostrou que a quantidade de conhecimento prévio era um bom fator determinante de quanto conteúdo o ouvinte/leitor conseguirá lembrar. Isto foi corroborado por Sheerin (1987) que declara que ao darmos aos alunos conhecimento prévio completo, os alunos construirão seu conjunto de “working stereotypes” onde relacionariam a outras situações que encontrem no futuro. Entretanto, Mendelsohn (1984) questiona o tempo gasto em atividades de “pré-listening” que podem também se aplicar a atividades de leitura. Ou seja, existe um desequilíbrio entre as atividades de pré-leitura e de leitura propriamente ditas.

É justamente deste ponto que surge uma constatação e minha maior preocupação como professor de língua inglesa. Ao implementar estas atividades, principalmente a que gerou maior interesse que foram as atividades sobre AIDS, as atividades de pré-leitura, ou seja, ativação e construção de conhecimento prévio levaram cerca de 4 tempos de 50 minutos enquanto as atividades de compreensão propriamente ditas não passaram de 2 tempos. Este fato vem comprovar o questionamento feito por Mendelsohn e nos leva a minha maior preocupação. As discussões que precedem a leitura são conduzidas em português por razões já discutidas neste artigo sendo assim, o contato, exposição de nossos alunos à língua de aprendizado, inglês, é mínima se comparado ao uso de português em sala de aula. A discussão pré e pós-leitura são conduzidas em português, as perguntas sobre o texto são em sua maioria também feitas e respondidas em português. Receio assim que nossos alunos não percebam claramente

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

os porquês do uso de português em sala de aula e possam assumir que nossas discussões de pré-leitura por se estenderem por um tempo considerável não são aulas propriamente ditas de inglês. Isto é facilmente compreensível uma vez que os textos trazidos para sala de aula como objeto de trabalho são baseados em conteúdo. Os assuntos discutidos em sala de aula são das naturezas mais variadas e levam à discussões às vezes não previstas ou planejadas pelo professor. Não acredito por experiência própria, por conversas informais com colegas das diversas instituições onde trabalho, e por frases do tipo: “Vamos continuar a conversar”, “Vamos bater papo” que nosso aluno não percebe estas fases da aula como ensino de língua inglesa. Isto compromete, ao meu ver, seriamente o trabalho desenvolvido por nós e a imagem do professor de línguas dentro das instituições.

Quando os professores não podem contar com o conhecimento prévio de seus alunos eles devem de acordo com resultados de pesquisa conduzida por Chaudron e Richards (1986), dar maior ênfase ao conhecimento lingüístico do aluno; mais especificamente ao uso de “macromarcadores” de discurso que parecem facilitar a compreensão e organização dos textos. Nesta investigação, procurei chamar atenção dos alunos não só para “macromarcadores”, como também para referências nominais e pronominais.

Kellerman (1992), Muller (1980) e Mendelsohn (1984) sugerem também o uso de dicas lingüísticas e extralingüísticas. Estas tendem a diminuir a ambigüidade e aumentar a redundância apoiando o aluno durante atividades de leitura e compreensão oral, ao reforçarem a mensagem. O uso de materiais que privam o aluno de características extralingüísticas faz com que a atividade se torne muito mais complexa.

Para lidarmos com um problema que o desenvolvimento prévio traz, a “super extensão” do conhecimento prévio a áreas que sejam incongruentes com os textos apresentados devem também ser levados em consideração. Sendo assim, a ativação do conhecimento prévio durante atividades de pré-leitura e pré-compreensão oral, podem vir a limitar os estudantes a “schemata” que possuíam antes de serem expostos a uma nova informação, uma vez que os alunos não sejam capazes de modificar suas idéias iniciais sobre o texto levando-os a uma compreensão distorcida dos mesmos. Os alunos “for-

çam” (Anderson & Lynch, 1988) o conteúdo de um texto a um script já existente em suas mentes.

Em relação a este último ponto, pesquisadores como Mendelsohn (1984) Mendelsohn & Rubin (1995) e Long (1989) advogam o treinamento de alunos, no que se chama na literatura, de formação de hipóteses/modificação de hipóteses. Estas duas estratégias são extremamente importantes para a compreensão acurada de um texto escrito ou oral. Conseqüentemente deveria se deixar claro para os estudantes que a previsão, a criação de hipóteses, o suscitar de idéias não é suficiente ou exato em todas as situações. Deve-se assim criar oportunidades onde os alunos sejam obrigados a modificar suas idéias ao escutarem ou lerem um texto. Nas classes onde foi conduzida esta análise tentei assegurar que meus alunos tivessem a oportunidade de lidar com este problema.

Para exemplificar descrevo duas dessas atividades. Na primeira foram dadas algumas manchetes para que os alunos tentassem prever o conteúdo a ser abordado pelos textos correspondentes, no entanto, por terem sido escolhidas de forma que dificilmente os alunos conseguiriam prever e seriam forçados a reformular suas hipóteses. No outro caso diferentes grupos na turma, trabalhavam com dois textos sobre AIDS que apresentavam idéias conflitantes sobre o uso de genéricos.

Parece não existir na literatura um consenso sobre a implementação das habilidades de leitura como uma prática integrada de diferentes estratégias ou como o ensino e prática de estratégias isoladas. Ao meu ver seria um grande desperdício de material e provável foco de desinteresse por parte dos alunos abordar um texto seja ele de que gênero textual for, com o objetivo de lê-lo de forma apenas superficial, como ao procurar quem o escreveu ou quando o lemos para extrair apenas informações textuais do mesmo sem que seu conteúdo seja totalmente trabalhado. Parece claro, no entanto que determinados gêneros textuais se prestam mais a um ou outro tipo de prática.

Permanecem assim algumas questões de suma importância a serem investigadas. Ao meu ver a percepção do trabalho do professor pelo alunado como não pertinente a sua área de ensino se sobrepõe as demais questões aqui levantadas uma vez que desacredita to-

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

do o trabalho feito por gerações de profissionais de nosso setor vindo a comprometer ainda gerações futuras.

BIBLIOGRAFIA

ANDERSON, A. & LYNCH, T. *Listening*. New York, NY: Oxford University Press, 1988.

BROWN, H. D. *Principles of Language learning and teaching*. (2nd) Englewood Cliffs: Prentice Hall Inc, 1987.

CAMBOURNE, B. The Whole Story: Natural Learning and The Acquisition of Literacy in the Classroom. Auckland, New Zealand: Ashton Scholastic Limited. In Kessler, Carolyn (ed.) (1992). *Cooperative Language Learning: A Teacher's Resource Book*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1988.

CHAUDRON, C. & RICHARDS, J. C. The Effect of Discourse Markers on the Comprehension of Lectures. *Applied Linguistics* 7, 113-127, 1986.

GOODMAN, K.; SMITH, E.B.; MEREDITH, R. & GOODMAN, Y. (1987). *Language and Thinking in School*. New York: Richard C. Owen Publishers. In Kessler, Carolyn (ed.). *Cooperative Language Learning: A Teacher's Resource Book*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1992.

HALLIDAY, M.A.K. Explorations in the Functions of Language. London: Edward Arnold Publishers. In Kessler, Carolyn (ed.). *Cooperative Language Learning: A Teacher's Resource Book*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1992.

HALLIDAY, M.A.K. Three aspects of children's language development: Learning Language, learning through language, learning about language. In Kessler, Carolyn (ed.) *Cooperative Language Learning: A Teacher's Resource Book*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1992.

HARE, V. C. & DEVINE, D. Topical knowledge and topical interest as predictors of listening comprehension. *Journal of Educational Research* 76(3): 157-160. In: Anne Anderson & Tony Lynch. *Listening*. New York, NY: Oxford University Press, 1988.

KELLERMAN, S. 'I See what you Mean.' The role of Kinesic Behavior in Listening and Implications for Foreign and Second Language Learning. *Applied Linguistics* 13, 3: 239-258, 1992.

LIGHTBOWN, Patsy M. & SPADA, Nina. How languages are learned. Oxford:Oxford University Press, 1996.

Anderson, A. & Lynch, T. *Listening*. New York: Oxford University Press, 1988.

LONG, D. R. Second language listening comprehension: A schematheoretic perspective. *The Modern Language Journal* 73: 32-40, 1989.

MCDONELL, W. (1992). Language and Cognitive Development through Cooperative Group Work. **In** Kessler, C. (ed.) *Cooperative Language Learning – A Teacher's resource book*, 1992.

MENDELSON, D. J. There ARE strategies for listening. TEAL Occasional Papers8: 63-76. In David J. Mendelsohn & Joan Rubin (Ed.). *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*. San Diego, CA: Dominie Press, Inc., 1995.

MENDELSON, D. J. & RUBIN, J. (Ed.). *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*. San Diego: Dominie Press, Inc., 1995.

MUELLER, G. Visual contextual cues and listening comprehension: An experiment. *Modern Language Journal* 64, 335-340, 1980.

NUNAN, David. *The Learner Centred Curriculum*. Cambridge. University Press, 1988.

SHEERIN, S. Listening Comprehension: Teaching or Testing? *ELT Journal* 41(2), 126-131, 1987.

VYGOTSKY, L.S. *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press. In Kessler, Carolyn (ed.). *Cooperative Language Learning: A Teacher's Resource Book*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1992.