

TEFL  
3rd INTERNATIONAL CONFERENCE ON  
TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS  
26 e 27 de Novembro + 11 de Dezembro de 2010

**RELATÓRIO CRÍTICO**

Registo de acreditação: CCPFC/ACC-64431/10

**JOSÉ MANUEL DA SILVA GODINHO**

Docente do Quadro da Escola Secundária Dr. Augusto César da Silva Ferreira –  
Rio Maior (401419) em Destacamento por Aproximação à Residência na Escola  
Secundária D. Luísa de Gusmão – Lisboa (401330)

**Grupo 330 – Inglês**

## 1. Apreciação crítica geral da Conferência

Se a edição anterior desta Conferência, dedicada à Criatividade e Inovação, foi, de certo modo, dominada pelo CLIL (Content and Language Integrated Learning), a Conferência deste ano desenvolveu-se em torno da Prática Exploratória / *Exploratory Practice* (EP) e da pesquisa na (e para) a prática lectiva.

Dick Allright deu início à Conferência com “Making Practitioner research fully inclusive through Exploratory Practice”, no qual abordou a criação de oportunidades de aprendizagem. Em sua opinião, não devemos ver as questões postas pelos alunos como interrupções, mas sim como oportunidades de este participar no seu processo de aprendizagem, melhorando-o, uma vez que o aluno é a peça-chave deste processo: “You’re not wasting curriculum time by thinking of understanding”, afirmou.

Partindo de um exemplo concreto, Assia Slimani-Rolls fez uma espécie de contraponto às palavras de Dick Allright em “Taking action to Understand”, ao referir, nomeadamente, que a Prática Exploratória faz, por, vezes, perder tempo e funciona como um motivo de distração, apesar das suas óbvias vantagens em termos de motivação.

Carolyn Leslie centrou a sua comunicação noutra termo-chave desta Conferência: *Action Research*. Em “Action Research in the Language Classroom: Motivating Teenager Learners” mencionou as dificuldades que se prendem com a motivação dos alunos (adolescentes, neste caso), pois, como referiu, o que motiva um aluno pode não motivar outro.

Em “Scaffolding in the primary CLIL classroom: Teacher strategies for making input comprehensible”, Maria Ellison retomou o CLIL e as especificidades inerentes à sua prática como abordagem diferente daquilo a que professores e alunos estão habituados.

Lili Cavalheiro abordou a necessidade de reorientação do modo como o ensino do Inglês como *língua franca* e aqueles que o aprendem devem ser entendidos em “English as a Língua Franca: Reconsidering the objective in ELT”. Contrariamente ao estudante de uma língua estrangeira (que apelidou de “turista linguístico”), o estudante de Inglês como *língua franca* aprende numa perspectiva de comunicação

transnacional, facto que parece estar, por vezes, um pouco ausente da forma como ambas são perspectivadas.

Mirosław Pawlak abordou a aparente dicotomia entre as opiniões daqueles que problematizam e investigam o ensino da gramática do Inglês e aqueles que estudam aquela língua em “Exploring advanced learners’ beliefs about teaching and learning English grammar: Insights from interview data”.

Como o título da sua comunicação indica, Sofia Funenga referiu-se às potencialidades do uso de *corpora* na aprendizagem do Inglês com alunos de baixo nível etário em “Exploring Corpora with Young Learners”, partindo do tema “Dinossauros”, devido às suas características apelativas e às informações que os alunos possuem previamente, e motivando-os desta forma para aprender a aprender.

Baseado num estudo no qual participaram alunos de Inglês como Língua Estrangeira, Ana Franckenberg-Garcia ilustrou a utilização (real ou ideal) dos outros dados constantes dos dicionários monolíngues e bilingues, isto é, os que nos fornecem mais do que o significado das palavras ou o seu equivalente em outra língua. As conclusões apresentadas na sua comunicação “The use of dictionaries by learners of English: looking up beyond L1-L2 equivalents” foram, por vezes, surpreendentes, ao revelarem opções de pesquisa algo inusitadas por parte dos participantes no estudo que lhe deu origem.

Parte de um trabalho de maior fôlego (e que é abordado mais aprofundadamente na Segunda Parte deste Relatório), Nicholas Hurst analisou, em “Testing the truth: code and content in reading texts in Portuguese ELT coursebooks”, os textos patentes na linha de manuais *Extreme* para o Terceiro Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente no tocante à forma como estes se relacionam com o resto do manual e com os conteúdos linguísticos e civilizacionais abordados.

Contar – e especialmente recontar – uma história numa língua estrangeira é um desafio, particularmente se os intervenientes ainda não souberem ler e escrever. Em “Language development and picture books”, Sandie Mourão explorou o potencial linguístico, cognitivo e de “passagem” constante entre duas línguas (dois códigos linguísticos) das estratégias seguidas por crianças em idade pré-escolar.

Patrick Hanks apresentou a segunda sessão plenária do primeiro dia. Em “Corpus Pattern Analysis: new light on words and meanings”, desconstruiu de uma forma muito interessante e apelativa alguns dogmas ligados à lexicografia e aos *chunks* que compõem o nosso entendimento de uma língua, especialmente no caso do Inglês como língua estrangeira. Esta comunicação será também aprofundada na Segunda Parte.

No segundo dia da Conferência, Karen Risager referiu as paisagens linguísticas e abordou as políticas linguísticas, que se manifestam através da língua, da identidade, do poder e do reconhecimento. Face aos dois extremos da relação entre língua e cultura – a diferença entre aprender uma língua e aprender uma cultura, assim como entre língua nacional e cultura nacional –, Risager propõe, em “Intercultural Education – a Transnational Perspective”, uma terceira via: a da *linguaculture*, que inclui aspectos linguísticos e culturais biográficos interrelacionados e os elementos exteriores ao indivíduo, pois como afirmou, “discourses are translingual”.

Em “Meeting learner needs: integrating a lexical approach into syllabus and course content for elementary YLs aged 10-13”, Sheila Brannigan partiu da observação de que a abordagem seguida pela maioria dos manuais escolares é estruturada de acordo com conteúdos gramaticais restritos (“*grammatical ladder*”) para apresentar os resultados provisórios da implementação de uma nova abordagem, baseada na participação dos alunos no seu processo de aprendizagem, mediante a introdução de tópicos mais adequados ao seu nível etário, a fim de melhorar o seu desempenho.

A importância da educação para a cidadania para uma verdadeira cidadania num contexto global e, forçosamente, intercultural, foi o tema de “Intercultural Competence for Citizenship in English Language”, no qual Sofia Araújo referiu o papel predominante da língua inglesa no actual contexto plurilingue e abordou a forma como o ensino do Inglês (não) reflecte esta visão, retendo, antes, para outra, estereotipada e datada.

Maria Filomena Martins terá protagonizado a comunicação mais polémica desta Conferência. Mesmo tendo em conta o título (“Guidelines to the development of interactive oral skills”), o tom excessivamente didáctico que empregou, quer

verbalmente, quer na apresentação em PowerPoint que lhe serviu de apoio, fez com que aquilo que apelidou de “orientações” parecesse antes um conjunto de instruções a seguir escrupulosamente. Pena é que a preocupação de cumprir o horário dos trabalhos tenha impedido aquele que teria sido, certamente, um debate interessante (e talvez aceso), como o que teve como base a comunicação sobre a utilização do Second Life como ferramenta para o ensino do Inglês o foi cerca de um ano antes.

Em contraste com a comunicação anterior (e um pouco na linha do objecto de análise de Nicholas Hurst), “Representing Disability in the English Classroom”, de Maria Margarida Morgado, focou as representações da diversidade – e particularmente da deficiência – nos livros infantis para o ensino do Inglês, e o modo como estas podem mudar a percepção dos alunos para com estes factores. Os exemplos de textos de diferentes tipos e para diversos níveis etários que forneceu tornaram a sua comunicação bastante profícua.

O mesmo adjectivo poderia ser empregue para Maria del Carmen Ribeiro e “Public speaking for intercultural education and metalinguistic development in ESP”, na qual abordou as dificuldades de integração de alunos de diversos países que frequentaram o Programa ERASMUS ao longo dos últimos anos em turmas do ensino superior de Inglês para Fins Específicos. A sua perspectiva desta problemática fez luz sobre um aspecto relativamente esquecido na aprendizagem de uma língua: o da intervenção/interferência de factores externos, como a adaptação a uma cultura ou língua de imersão, na sala de aula.

O tantas vezes difícil equilíbrio entre manter a ordem na sala de aula e responder às solicitações dos alunos foi o objecto de “Order and Disorder in Classroom: A conversation analytic approach”, de Isabella Paoletti. A autora recorreu a excertos de diálogos em contexto de sala de aula para exemplificar a interacção entre professor e alunos e a forma como aquele procura, normalmente, controlar as intervenções destes, de modo a não perder o controlo da situação.

Um inquérito feito aos alunos de Línguas e Literaturas Modernas no início da sua licenciatura relativamente à sua opinião sobre o que é a gramática e a sua importância no âmbito da aprendizagem do Inglês foi o ponto de partida para “Reconceptualising grammar in teacher education”. Andrew Packett revelou

algumas das respostas dadas pelos alunos e relacionou-as com o currículo e a forma como a gramática é habitualmente abordada, para chegar à conclusão de que é necessária uma reorientação do modo como esta é conceptualizada e operacionalizada, com vista a uma abordagem mais funcional.

Judith Hanks conduziu-nos, com “Actioning understanding in the language classroom”, de volta à Prática Exploratória, num estudo de caso que visou avaliar o grau de dificuldade da sua implementação no terreno, isto é na sala de aula, longe dos modelos teóricos, tendo concluído (e demonstrado) que as vantagens superam as desvantagens.

Finalmente, Dick Allwright e Inês K. Miller orientaram a *workshop* “Treating Learners as Practitioners of Learning, via Exploratory Practice”, durante a qual os presentes puderam ter uma experiência (mediada, é certo) da Prática Exploratória em acção, com exemplos de trabalhos levados a cabo no quadro do Rio Exploratory Practice Event.

A vertente mais teórica da Prática Exploratória foi retomada por Allyson Roberts. "Action Research in Practice - a reflective approach" na primeira *workshop* do terceiro dia de trabalhos. Roberts classificou a Prática Exploratória como um modo de compreender a qualidade de vida na sala de aula, unindo, assim, professor e alunos através da colaboração mútua no processo de aprendizagem, como pudemos observar na *workshop* anterior, duas semanas antes. Comparou ainda a *Action Research* com a Prática Exploratória, definindo-a como uma estratégia de resolução de problemas e enquadrando ambas as abordagens, sendo que, para si, a Prática Exploratória pode fazer parte da *Action Research*.

David Hardisty apresentou uma *workshop* com o título bastante elucidativo "Searching language, researching language. Some online activities for teachers and students", na qual transmitiu o seu franco (mas lúcido) entusiasmo pelo potencial de conhecimento de algumas ferramentas *online*. Esta *workshop* será abordada na Segunda Parte deste Relatório.

Coube a Vanessa Boutefeu a última *workshop* da Conferência. "Teaching English through English - L1 use in the L2 classroom" abordou a pertinência (ou não) da utilização da língua materna nas aulas de língua estrangeira de uma forma clara e concisa e que permitiu, indirectamente, regressar ao início da Conferência

através da reflexão sobre as práticas lectivas. No fundo, à Prática Exploratória e à *Research in / for Action*.

## 2. Comentário crítico de três comunicações

### 2.1. Nicholas Hurst, “Testing the truth: code and content in reading texts in Portuguese ELT coursebooks”

A comunicação de Nicholas Hurst sobre os textos presentes nos manuais escolares para o ensino do Inglês incidiu num factor que parece, tantas vezes, algo descurado: a importância da sua escolha e/ou construção. É certo que este tipo de textos deve ter em conta o duplo objectivo que, geralmente, norteia a sua inclusão no quadro da aprendizagem de uma língua estrangeira: a aquisição/prática de vocabulário e estruturas ligadas ao funcionamento da língua e a análise interpretativa do texto propriamente dito.

Falar de (ou aprender) uma língua é indissociável de abordar a(s) cultura(s) subjacente(s) à mesma, como Hurst nos recordou. As suas duas primeiras citações sobre cultura como conteúdo referiram-se ao conceito de cultura, um termo actualmente tão geral/generalizado/generalista e/ou genérico (todas as opções parecem ser válidas) que parece tudo englobar. Talvez por isso, Hurst, através de Holliday, referiu que “[c]ulture is a concept which needs to be handled carefully” (Holliday 1994: 21-22), para, a seguir, nos recordar algo de que talvez nos esqueçamos mais frequentemente do que deveríamos:

One of the problems is that the most common use of the word – as national culture – is very broad and conjures up vague notions about nations, races and sometimes whole continents, which are too generalised to be useful, and which often become mixed up with stereotypes and prejudices. (Holliday 1994: 21-22)

O carácter global da cultura corre, assim, mais facilmente o risco de se tornar num “saco de gatos” do que algo para o qual possamos arriscar sequer *uma* definição, como almejava T. S. Eliot. Até porque, como afirmou Britzman,

“[c]ulture is where identities, desires and investments are mobilised, constructed and reworked” (Britzman, 2003: 71, citado por Hurst).

A cultura é igualmente o resultado da aplicação do processo de socialização ao indivíduo, com a criação dos nossos papéis sociais e a subsequente intervenção do filtro social. “Culture teaches you to lie from day one”, afirmou Hurst no início da sua comunicação, exemplificando com um enunciado extremamente comum: mandam as convenções que, sempre que nos perguntem “How are you?”, respondamos “Fine, thanks”, mesmo que esta resposta não possa estar mais distante da realidade.

A abordagem de Nicholas Hurst às representações de culturas exteriores àquela em que nos encontramos inseridos tal como é mediada através dos manuais escolares centrou-se na linha de manuais *Extreme* para o Terceiro Ciclo do Ensino Básico (correspondendo a três a cinco anos de aprendizagem do Inglês), publicada pela Porto Editora. Hurst apresentou-a como sendo “made by Portuguese for Portuguese”. Aqui reside o primeiro problema (que Hurst não mencionou, pois não era esse o seu objectivo): esta gama de manuais foi produzida num período que antecedeu a atmosfera multicultural e multilingue que é agora a realidade em muitas escolas do país. O público-alvo mudou ao longo do período de vigência destes manuais, o qual, foi, entretanto e curiosamente, alargado para seis anos pela tutela.

Hurst propõe a aplicação do “Triple A’ test” (*authenticity, appropriacy, accuracy*) aos textos. O exemplo que escolheu – um diálogo claramente artificial entre um casal sobre as próximas férias (*Extreme* 7) – foi particularmente elucidativo: o discurso apontava para a perpetuação (senão mesmo a criação) de estereótipos diversos, desde os culturais aos dos papéis sociais ao nível dos géneros e dos membros da família. Isto para além de o contexto subjacente estar completamente desajustado do nível etário do seu público-alvo, isto é, de alunos com doze ou treze anos de idade e, para agravar o caso, primar pela futilidade – os dados culturais são, regra geral, relegados para o estatuto de *banner approach*, ou seja, incluídos no final das unidades do Manual, em vez de estarem naturalmente presentes ao longo destas. Daí que a visão do mundo apresentada aos alunos seja, de certo modo, a deles mesmos, numa espécie de reflexo de si próprios que deita a

perder todas as oportunidades de contacto com *o outro* para que tal contacto possa resultar numa relação natural com o mundo que os rodeia.

Uma oportunidade perdida também na aceitação de todo o tipo de diferenças, inclusivamente da deficiência, muito embora este seja um dos critérios a analisar na escolha de manuais escolares para todas as disciplinas do sistema de ensino português.

Hurst conseguiu uma abordagem lúcida destes temas e que, contrariamente à gama *Extreme*, passou plenamente no seu “Triple A’ test” – pelo menos do ponto de vista pessoal de quem já leccionou involuntariamente com base nos três manuais que compõem esta linha, por os ter “herdado” como manuais adoptados.

## **2.2. Patrick Hanks, “Corpus Pattern Analysis: new light on words and meanings”**

Aprender uma língua como quem constrói com peças de Lego não resulta. Esta foi a proposta inicial de Patrick Hanks na sessão plenária por ele apresentada, e que incidiu sobre um projecto a (muito) longo prazo no qual tem colaborado: o Corpus Pattern Analysis, que visa analisar o modo como os falantes utilizam as palavras para formar sentidos (e, arriscaria dizer, conferir sentidos a essas mesmas palavras, através das suas idiossincrasias), validando, deste modo, a Theory of Norms and Exploitations (TNE), uma nova teoria do comportamento linguístico. O terceiro objectivo é o de criar um recurso que possa ser útil em tarefas como a relação entre o que é dito e o seu sentido, com aplicações possíveis na extensão vocabular e do funcionamento da língua e, conseqüentemente, na competência linguística de um falante ou até mesmo de um programa informático (de tradução, por exemplo).

Para Patrick Hanks, as palavras não possuem, em si mesmas, sentido(s), mas sim um “potencial de sentido” (“*meaning potential*”). Hanks ilustrou o seu ponto de vista com o diálogo que travou com o motorista do táxi que o transportou desde o Aeroporto da Portela. Hanks não fala Português; o taxista não fala Inglês. No entanto, tal não impediu que os dois conversassem: “de umas tiraram outras”

(como se costuma dizer), quase sem gramática, mas com muito léxico de várias línguas misturado.

O exemplo serviu para as três perguntas-chave lançadas por Patrick Hanks: “What is meaning?”, “How does language work?” e, talvez a mais importante de todas, “Do words have meanings?”. Vistas isoladamente, as palavras possuem muitos significados. Porém, o leque de significados torna-se progressivamente mais restrito (e, conseqüentemente, menos ambíguo) à medida que elas são contextualizadas e alvo, nomeadamente, de uma análise baseada em combinatórias. A desambiguação dos cinquenta e seis significados da palavra *blow* nas diferentes categorias gramaticais opera-se a partir do modo como esses mesmos significados são partilhados pelos falantes mediante as convenções entre eles implicitamente acordadas. Como o próprio Hanks afirmou, “people make meanings”. Os verbos funcionam, assim, como a corrente eléctrica, e os nomes como as tomadas eléctricas: um gera corrente para o outro, conferindo-lhe sentido, mas de nada servem isoladamente, o que nos remete, de novo, para o seu diálogo com o taxista.

A TNE propõe uma associação do(s) sentido(s) a protótipos de padrões do modo como as palavras são usadas. As palavras são ambíguas, mas, regra geral, os seus padrões de sentido não o são. Hanks referiu o caso da palavra *oásis* como particularmente elucidativo deste aspecto. Como sucede com os mapas mentais, a imagem que temos da palavra é a de um local paradisíaco, onde a paz convida à descontração ou mesmo à meditação; na realidade, é para o oásis que toda a vida animal conflui, com todo o ruído, e até o perigo, daí decorrente.

No final da sua comunicação, Patrick Hanks apontou para a (eterna?) clivagem entre a norma e o uso da língua. Longe de se situar numa posição ambígua, Hanks recordou-nos algo essencial, mas que aqueles que se preocupam com aspectos mais normativos têm, tantas vezes, tendência para relegar para segundo plano: “Today’s exploitations may become tomorrow’s norm”.

### **2.3. David Hardisty, “Searching language, researching language: some online activities for teachers and students”**

Na sua comunicação, David Hardisty retomou, de certo modo, o que apresentara na edição anterior desta Conferência em “Google Trends: Meaningful words, meaningful worlds”. Continua a ser de palavras e do seu sentido/significado que fala para conferir sentido(s) ao nosso mundo.

Desta vez, o âmbito estendeu-se do Google Trends a outras ferramentas do “universo” Google, mantendo a tônica no modo como pode ser um recurso relevante nos mais variados contextos, quer para alunos, quer para docentes.

O seu mote parece continuar a ser aquele que enunciou na sua comunicação no mesmo local, cerca de um ano antes: “Use a word to show the world”. Porém, o seu campo de pesquisa é, agora simultaneamente mais alargado e mais restrito. Por um lado, o leque de ferramentas (intra e extra-Google, por assim dizer, visto que abordou igualmente alguns *style guides* de outros sítios e motores de busca da Internet, como a BBC e os jornais *The Guardian* e *The New York Times* e o Yahoo) aumentou. Por outro, as funcionalidades de cada uma destas ferramentas é mais restrita, permitindo assim, (e só à primeira vista paradoxalmente), ascender a novos níveis de pesquisa, cada vez mais especializados. O resultado deste processo de filtragem – que ousaria comparar ao “Triple A’ test” a que aludiu Nicholas Hurst – é uma definição cada vez maior da informação que se pretende obter, permitindo um maior rigor (terminológico, frásico, etc.), mas igualmente descobrir pontos de partida para novas aventuras linguísticas por territórios de sentidos até então completamente por cartografar.

Aproveitando esta imagem, diria que David Hardisty voltou a revelar-se um excelente guia e um navegador experiente, ciente das potencialidades dos recursos disponíveis *online*, mas também dos escolhos com que nos podemos deparar a qualquer momento.