

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por *Elizabeth Maria*
Fontão do Patrocínio

e aprovada pela Comissão Julgadora em
17, 12, 93

Marilda C.

REPENSANDO O CONCEITO DE COMPETÊNCIA COMUNICATIVA
NO "AQUECIMENTO" DA AULA DE PORTUGUÊS-LÍNGUA
ESTRANGEIRA: UMA PERSPECTIVA ESTRATÉGICA

Candidata: ELIZABETH MARIA FONTÃO DO PATROCÍNIO
Orientadora: Profª Dra MARILDA DO COUTO CAVALCANTI

*Dissertação apresentada ao Departamento de
Linguística Aplicada do Instituto de Estudos
da Linguagem da Universidade Estadual de
Campinas como requisito parcial para a obtenção
do grau de Mestre em Linguística Aplicada na
área de Ensino/Aprendizagem de Segunda Língua e
Língua Estrangeira.*

Campinas, dezembro de 1993

Orientadora: Profª Dra Marilda do Couto Cavalcanti
Candidata: Elizabeth Maria Fontão do Patrocínio

BANCA EXAMINADORA

M. Cavalcanti

L. L. de S. Lys

V. Almeida

A dois amigos sempre presentes,

meus pais

AGRADEÇO

À Marilda, responsável maior pelo meu trajeto acadêmico, pela orientação amiga e segura em cujos *andaimes* construí este trabalho.

Ao José Carlos, pelo carinho e pelo constante incentivo

A John Schmitz, pelas valiosas sugestões feitas durante o exame de qualificação

À Maria José Coracini, pelas observações *múltiplas* sobre o *duplo* e sobre o *único*

Ao Rajan, pelos primeiros questionamentos filosóficos sobre a linguagem

À Eni Orlandi, por despertar em mim o primeiro olhar crítico para o conceito de competência comunicativa

À Eunice Henriques, pela atenciosa orientação de programa

À Fátima, Rosita e Teca, pelo estímulo, pelo apoio, pela interlocução

À Leonor, pela leitura e revisão final

Ao João Bosco, Nelson, Marco e à Eliana, leitores em diferentes momentos

À Fumiko, pelo peixe *pargo*, que existe, sim!

À professora do curso cenário da pesquisa pela permissão para a coleta dos registros e, principalmente, pelo seu envolvimento instigante na investigação

Aos pesquisadores em formação que participaram da realização da sessão de visionamento dos registros, pelas contribuições

Aos queridos colegas do programa de mestrado, pela amizade

Ao Pierre, pelas gravações em vídeo

Aos funcionários do IEL e do xerox pelo atendimento atencioso e cordial

À CAPES, pelo auxílio financeiro

E a todos que, de alguma maneira, contribuíram para tornar este trabalho possível.

RESUMO

Este trabalho focaliza a competência comunicativa partindo da suposição de que o aspecto estratégico não tem espaço na aula de língua estrangeira, embora pudesse favorecer as situações não-previstas que alunos em contexto de imersão enfrentam em suas interações cotidianas.

Os registros para a realização deste estudo foram coletados em um curso de português para estrangeiros de uma universidade pública na região sudeste. Os alunos, falantes de diferentes línguas maternas, são profissionais, estudantes ou estagiários em diferentes áreas de interesse.

A análise dos dados, que busca os aspectos privilegiados da competência comunicativa no ritual de uma sala de aula, teve como ponto de partida o arcabouço teórico de Canale (1983). Tal arcabouço, entretanto, revelou-se problemático no decorrer da análise. Primeiro, pela ausência de um componente cognitivo no que o autor considera "conhecimentos e habilidades exigidos para a comunicação" em sua definição sobre o conceito; segundo, porque sua concepção sobre cada um dos componentes (gramatical, sociolingüístico, discursivo e estratégico) parece bastante linear. O estratégico, por exemplo, se resume a compensar falhas ou otimizar a produção dos outros três componentes.

Buscou-se então em Vygotsky (1991 a,b) uma perspectiva dinâmica para compreender o processo de construção da competência

comunicativa em interações mais informais e menos dirigidas, encontradas no "aquecimento" inicial da aula. A visão periférica de estratégias concebida por Canale é contrária à de Vygotsky, que entende o desenvolvimento cognitivo numa relação dialética com o social, relação esta denominada atividade estratégica.

A análise dos dados sugere que o fato de o ensino comunicativo, conforme configurado na sala de aula em exame, não considerar a capacidade do aluno para lidar com situações não-previstas está intimamente relacionado à ausência de um tratamento estratégico processual em sala de aula e a uma noção de competência comunicativa idealizada na literatura da área. Sugere também que a competência comunicativa não pode ser tratada isolada dos aspectos sócio-ideológico-culturais que permeiam o contexto imediato das interações.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO

A questão do ensino de PLE no Brasil.....	01
---	----

CAPÍTULO 1

A noção de competência comunicativa no ensino de línguas e a pesquisa da sala de aula.....	09
1.1. Algumas teorias subjacentes ao ensino de línguas	
1.1.1. A linguagem como objeto autônomo.....	09
1.1.2. Linguagem e contexto social: linearidade e ruptura....	11
1.2. Contribuições das pesquisas de sala de aula.....	19
1.2.1. A sala de aula: um espaço socialmente definido.....	21
1.2.2. O lugar dos interagentes.....	25
1.2.3. Ensino, Aprendizagem e Diversidade Cultural.....	28
1.3. Competência Comunicativa e Interação	34
1.3.1. Conceituação.....	34
1.3.2. Por um uso crítico do conceito	39
1.3.3. Em busca de uma releitura do conceito com base em Vygotsky.....	48

CAPÍTULO 2

Metodologia da Pesquisa e Análise dos dados.....	57
2.1. Desenho da pesquisa e coleta de registros.....	57
2.2. Análise dos dados.....	62
2.2.1. Macro-análise.....	65

2.2.1.1. Descrição do cenário.....	65
2.2.1.2. Aspectos da competência comunicativa privilegiados em sala de aula.....	68
2.2.2. Micro-análise.....	84
2.2.2.1. Justificativa da escolha do recorte.....	84
2.2.2.2. O recorte no contexto da aula.....	87
2.2.2.3. Interação professor-aluno: o poder e o saber na construção do discurso.....	94
2.3. Discussão dos resultados: a construção da competência comunicativa	106
2.3.1. A atividade estratégica.....	106
2.3.2. A questão cultural.....	112

CAPÍTULO 3

Considerações finais e proposta de encaminhamento.....	116
--	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	125
---------------------------------	-----

APÊNDICE: transcrição parcial da aula de 19/11/80

CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO DOS REGISTROS

(adaptadas de Marcuschi, 1986)

P	professor
PQ	pesquisador
OV	operador de vídeo
A1, A2 ...	aluno identificado
A?	aluno não identificado
AA	vários alunos ao mesmo tempo
+	pausa breve
+ +	pausa longa
(())	comentário do analista
?	entonação ascendente
!	entonação descendente
:	alongamento de fonemas
/	truncamento brusco
Maiúsculas	ênfase
MaiúsculasXXX	nome de pessoa
[	linguagem sobreposta
()	expressão provável
(SI)	seqüência incompreensível
(.....)	corte em trecho do registro

INTRODUÇÃO

A QUESTÃO DO ENSINO DE PORTUGUÊS-LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL

O ensino de português-língua estrangeira¹ caminha ainda para uma consolidação na busca de sua identidade metodológica (cf. Almeida Filho e Lombello, 1992:07).

Segundo Gomes de Matos (1989), os materiais para o ensino de português como língua estrangeira tiveram início fora do Brasil² com trabalhos realizados por estrangeiros- o primeiro livro para se aprender português foi *Spoken Portuguese*, editado nos Estados Unidos e de autoria de um ítalo-americano, Vincenzo Cioffari (s/d). Na década de cinqüenta, a maioria dos cursos de português para estrangeiros do Brasil dependia ainda de materiais publicados no exterior e escritos por estrangeiros.³ Nos anos sessenta a área toma seu primeiro impulso, quando se forma um grupo de trabalho no Campus da Universidade do Texas. Embora fixado no exterior, o grupo era composto também por brasileiros, contando com a coordenação do professor e lingüista aplicado

¹ Neste trabalho não faremos a distinção Língua Estrangeira/Segunda Língua, em termos de ensino em contexto de não-imersão e imersão. Língua Estrangeira estará abarcando ambos os contextos.

² Se considerarmos a "catequese" das nações indígenas pelos missionários, a história do ensino de português-língua estrangeira será mais longa. Vamos nos ater, aqui, ao histórico de Gomes de Matos quanto à produção de materiais didáticos para estrangeiros.

³ O autor faz exceção à PUC-RS, que utilizava Português para Estrangeiros, livro que teve a sua 1ª edição publicada na década de quarenta. (Marchand, 1982)

brasileiro Gomes de Matos. O objetivo do trabalho era elaborar um manuscrito para uma edição experimental de *Modern Portuguese* (Ellison et al, 1971). Gomes de Matos (op.cit.) afirma que naquela ocasião, com a sociolinguística apenas aflorando e a conseqüente falta de dados para subsidiar a seleção de amostras linguísticas, a composição de materiais didáticos dependia exclusivamente da intuição e da criatividade dos autores.

Nas últimas décadas os produtos nacionais para o ensino de português no Brasil já suplantam os de autores estrangeiros e de brasileiros residentes e subsidiados no exterior. Este crescimento e valorização do idioma se justificam grandemente pela participação do Brasil na construção de uma comunidade sul-americana com intercâmbios culturais e comerciais. Atualmente a área vive uma fase de incremento também nas universidades, onde os pesquisadores levantam problemas em salas de aula e buscam subsídios para a otimização do processo de ensino-aprendizagem em vários campos. As comunicações científicas e publicações recentes⁴ relatam resultados de estudos sobre materiais didáticos, abordagens de ensino, propostas alternativas de planejamento, efeitos das atitudes culturais e da afetividade na aquisição, entre outros. Moura (1989), por exemplo, analisa cinco livros didáticos de português-língua estrangeira (PLE) focalizando a ocorrência, ou não, de conceitos psico-

⁴ Vide, por exemplo, O Ensino de Português para Estrangeiros (1989) e Identidade e caminhos no ensino de Português para Estrangeiros (1992), ambos organizados por Almeida Filho e Lombello.

sociolinguísticos nos textos. Já Almeida Filho (1989) se volta à questão dos níveis de proficiência em Português dentro de um contexto escolar de imersão no Brasil.

Dentre vários outros estudos sobre questões relativas ao ensino/aprendizagem de PLE, destacamos o de Kunzendorff (1987) que oferece um panorama de seu ensino em escolas particulares de línguas da cidade de São Paulo. A autora constatou que os cursos de PLE em tais escolas se destinam principalmente a adultos, sendo que a maioria da clientela é constituída por executivos de várias nacionalidades, com contrato de trabalho no Brasil de dois a quatro anos; muitas das esposas dos executivos, a maior parte donas de casa, também procuram as escolas de línguas. Há ainda uma clientela significativa de missionários que conta, inclusive, com escolas destinadas a seu atendimento exclusivo; algumas destas escolas, entretanto, tomam a Bíblia como texto básico, o que torna questionável a competência de uso da língua-alvo pelos alunos.

Segundo o levantamento de Kunzendorff (op.cit.) as escolas particulares oferecem, geralmente, cursos em três níveis: básico, intermediário e adiantado. De acordo com a autora, o material utilizado é flexível, mas falta critério para a seleção de métodos próprios e, salvo poucas exceções, o português é oferecido como se fosse uma língua de unidade inquestionável: dá-se uma visão ampla da língua (geralmente do português coloquial) e ignoram-se os vários níveis de linguagem, quando os alunos

estariam interessados em uma ou mais de uma variedade específica⁵. Ligada a esta constatação está a de que a formação dos professores de PLE é, geralmente, deficitária: a maior parte não tem especialização na área.

Quando questiona o procedimento das escolas que privilegiam a linguagem coloquial -quando a necessidade real do aluno seria o uso da linguagem formal- a autora está se referindo à aprendizagem da linguagem oral, que vem sendo priorizada em relação ao da linguagem escrita na maioria dos cursos de PLE em contexto de imersão e que é apresentada em dois níveis: o coloquial e o padrão. O primeiro, usado em nossas interações cotidianas informais, difere significativamente da linguagem oral padrão, fruto esta de uma escolarização calcada na linguagem escrita⁶. Segundo a mesma autora é mais fácil que o aluno aprenda primeiro a língua-padrão para depois passar à coloquial.

⁵ O executivos, por exemplo, não teriam interesse apenas na linguagem coloquial e, talvez, a compreensão e elaboração de circulares ou o conhecimento de linguagem técnica fossem mais importantes, já que a maioria vive em suas colônias lingüísticas e termina por utilizar o português coloquial apenas na sala de aula.

⁶ Atualmente, ao contrário da época em que o professor Gomes de Matos trabalhou na elaboração de materiais didáticos nos Estados Unidos, a sociolingüística vem contribuindo com o ensino de PLE ao estabelecer, por exemplo, as marcas que distinguem a oralidade coloquial da oralidade padrão.

Cabe aqui uma digressão. A nosso ver, esta questão é mais complexa, não se limitando à opção em função do interesse prático do aluno ou ao grau de dificuldade de cada uma das formas de oralidade. O fato é que temos uma oralidade que não se legitimou -a "coloquial"- e que Orlandi (1992) explica através da história do país, formado pelo contato das culturas européia e ameríndia: houve uma época em que a língua falada no Brasil era o Nhegatu (que não mereceu legitimação escrita) e a língua escrita era, a princípio, o latim. Este traço da história cultural do Brasil "explica porque os brasileiros têm -diferentemente dos europeus- uma relação frouxa com a escrita e um apego forte com a oralidade" (op.cit.:11). Este quadro explica também, de acordo com Orlandi, o fracasso na aprendizagem de língua materna na escola que, ao não levar em conta a inscrição do sujeito no processo histórico, impõe uma linguagem que não faz sentido na história do aluno e na história de sua língua. "...o imediatismo das relações escolares, o peso da ideologia colonizadora européia (que "naturaliza" a relação com a escrita)... conduzem a um impasse na relação do aprendiz com a escrita". O fato de não se levarem em conta as duas formas de oralidade que derivam de histórias diferentes... "faz com que se queira fazer o aluno passar, com violência, de uma oralidade que faz parte da história de sua língua para uma escrita que tem uma oralidade que corresponde a uma 'outra' história". (op.cit: 10-11)

No contexto do ensino de PLE, importaria antes refletir sobre o tipo de relação que o estrangeiro tem com a oralidade e

com a escrita em sua língua materna para levá-lo a compreender como estas mesmas relações se estabelecem no ambiente da língua-alvo. As implicações dessas relações para o processo de ensino/aprendizagem de PLE podem ser ilustradas com o fato de o brasileiro preferir, de uma maneira geral, buscar informações orais ao invés de consultar guias ou mapas.

São questões relevantes e contemporâneas que apenas começam a despontar entre as preocupações com o ensino/aprendizagem de português do Brasil e que talvez tenham um papel importante no contorno de sua identidade, favorecendo um enfoque de bases dialógicas que busca proporcionar o auto conhecimento e a compreensão da cultura⁷ de outros povos.

Tendo apresentado uma breve histórico do PLE, passamos a focalizar as pesquisas sobre ensino/aprendizagem em Lingüística Aplicada, nas quais as de PLE estão inseridas. Há que se reconhecer, na área, um avanço considerável desde que o foco de suas pesquisas foi desviado da atenção exclusiva a materiais didáticos e/ou entrevistas com professores para a análise da aula concreta. Este procedimento vem, por outro lado, evidenciando com mais força a grande distância entre o estado da arte e a prática da sala de aula- esta ainda apresentando traços marcantes do estruturalismo behaviorista. Como consequência, as pesquisas apontam, através das críticas a procedimentos obsoletos, tudo o

⁷ O termo cultura está sendo entendido na acepção de Matta (1983, 1991), como valores e ideologia de uma sociedade. Para o autor, a palavra cultura exprime um estilo, um modo e um jeito de fazer coisas.

que não deve ser feito numa sala de aula de línguas, o que, entretanto, não dá ao professor subsídios suficientes para aquilo que poderia ser feito.

Soma-se a isso o fato de que o conceito de competência comunicativa - chave do ensino comunicativo - não é, teoricamente, discutido a nível metodológico. Faltam pesquisas que se debrucem sobre a operacionalização do conceito e isto só pode ser buscado nas (poucas) salas de aula de tendência comunicativista. Este estudo se propõe a analisar uma dessas salas para, a partir daquilo que já se faz, encaminhar propostas de otimização do processo de ensino/aprendizagem focalizando um conceito que, além de difuso na literatura da área, parece se materializar de modo limitado na prática da sala de aula.

A hipótese direcionadora deste estudo é a de que o professor não trabalha o aspecto estratégico em sala de aula. Tal hipótese surgiu da problemática de que o ensino de português-língua estrangeira, mesmo calcado em abordagens comunicativistas, parece não dar conta da imprevisibilidade das situações cotidianas de interação enfrentadas por alunos-aprendizes em contexto de imersão. Essas situações parecem exigir do aluno uma competência que vai além daquilo que se convencionou chamar de competência comunicativa, isto é, saber usar a linguagem com adequação de registros, em eventos previstos mais frequentes - parece ser este o senso comum de competência entre os professores.

Subjacente à abordagem comunicativa concretizada em

material didático e sala de aula, parece estar uma visão de competência comunicativa idealizada, ou seja, uma visão que não leva em conta a competência estratégica do aluno para lidar com situações não-previstas que ocorrem nas interações do cotidiano.

Face a tal problemática, será enfocado o espaço conferido aos indicadores da competência comunicativa na interação professor-aluno, nas seguintes perguntas de pesquisa:

1. que aspectos da competência comunicativa são privilegiados em uma sala de aula de línguas?

2. como se constrói a competência comunicativa na interação professor-aluno?

3. qual a visão do professor sobre a preparação do aluno para problemas comunicativos do cotidiano? Qual a visão do aluno sobre sua experiência com problemas comunicativos que surgem no cotidiano?

Esta dissertação está organizada em três capítulos, a saber:

O capítulo I apresenta uma resenha crítica focalizando a pesquisa em sala de aula e a noção de competência comunicativa no ensino de línguas.

O Capítulo II apresenta a metodologia da pesquisa e a análise dos dados, tendo como base conceitual Fairclough (1985, 1988, 1991) e Vygotsky (1991, a, b).

O Capítulo III apresenta um sumário dos resultados da análise, fornece alguns subsídios para a formação de professores e encaminha sugestões a novas pesquisas.

CAPÍTULO I

A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA COMUNICATIVA NO ENSINO DE LÍNGUAS E A PESQUISA DA SALA DE AULA

1.1 ALGUMAS TEORIAS SUBJACENTES AO ENSINO DE LÍNGUAS

1.1.1. A LINGUAGEM COMO OBJETO AUTÔNOMO

Os diversos tratamentos que o ensino de línguas vem recebendo ao longo da história se justificam na concepção de linguagem das diferentes teorias lingüísticas ou sociais que, por sua vez, estão inscritas nos paradigmas postulados em seus contextos sócio-históricos.

Entre as teorias lingüísticas que mais causaram impacto no ensino/aprendizagem de línguas, estão a teoria estruturalista e a gerativista. Ambas tiveram origem na psicologia, mais precisamente no behaviorismo e no cognitivismo. No ensino, a teoria behaviorista se concretizou em metodologias que focalizam as estruturas lingüísticas, tomando a linguagem como um instrumento de comunicação - e que se agrupam na chamada abordagem estruturalista, sendo o audiolingualismo sua concretização mais disseminada em termos de métodos de ensino. Fartas e bem conhecidas são as críticas na literatura da área a

esta abordagem, havendo, entretanto, um aspecto que deve ser reconhecido como contribuição do estruturalismo ao ensino de línguas. Anteriormente o ensino de língua estrangeira tinha como base a linguagem dos clássicos da literatura, trabalhada através do método da gramática-tradução. Com o advento do estruturalismo, a ênfase começa a se deslocar do ensino da linguagem formal escrita para o ensino da linguagem oral. No contexto de ensino de português do Brasil este deslocamento se apresenta especialmente relevante, dada a forte relação que temos com a oralidade, inscrita na própria história da colonização do país¹.

Em oposição aos estruturalistas, adeptos do ensino gramatical indutivo, surge uma corrente que retoma o estudo reflexivo da linguagem (já expresso na teoria da gramática-tradução), e que se apóia teoricamente no cognitivismo. Quando o estruturalismo vivia seu apogeu, Chomsky (1965), inspirado no racionalismo e na tradição lógica da linguagem, traçou a teoria gerativo-transformacional, propondo uma visão mentalista da linguagem cujo objetivo era não mais descrever a língua, mas expor seu funcionamento cientificamente, dando um lugar importante à teorização ao invés da classificação de dados.

A exclusão da individualidade, assim como das determinantes sociais nas duas tendências lingüísticas, autorizaram a construção de modelos formais (no caso do

¹ Tal fenômeno se revela pertinente no ensino de PLE porque se constitui em fator determinante do que se ensina e de como se aprende. Veja considerações a respeito, fundamentadas em Orlandi (1992), no capítulo anterior.

estruturalismo) e lógicos (no caso do gerativismo), abrindo espaços para a tão almejada integração dos estudos da linguagem à análise "científica". Esta última, fortemente fundamentada dentro do paradigma positivista, fez com que também outras ciências sociais, na busca de status, tentassem copiar os métodos de pesquisa das ciências naturais. Segundo Bourne (1988:88) a teoria de Chomsky (op.cit.), se considerada como reação ao behaviorismo, não ofereceu evidências novas sobre a linguagem, não ofereceu "conhecimento conflitivo", mas apenas direcionou para um modo novo de pensar sobre a aprendizagem da língua: aprendizagem como o desenvolvimento de um sistema mental e não mais como um comportamento aprendido. Assim, coloca a autora, não foi meramente uma rejeição à formação de hábitos, mas uma rejeição ao modo de pesquisa, pois o racionalismo positivista trabalha antes com evidências lógicas do que com evidências empíricas. Nesta perspectiva, os processos internos universais estabelecidos por Chomsky (op.cit.) incorporariam mais "apropriadamente", de fato, os anseios de uma cientificidade respeitável.

1.1.2. LINGUAGEM E CONTEXTO SOCIAL: LINEARIDADE E RUPTURA

Embora com algumas características e conceitualizações distintas, as duas correntes (comportamentalista e cognitivista) sobre os estudos da linguagem têm em comum a construção de um objeto autônomo: a linguagem isolada de seu contexto social. Só

mais recentemente as relações sociais estabelecidas dentro da linguagem e através dela vêm sendo levadas em conta, passando a ter lugar na área como reação à "competência/desempenho" - a nova versão da construção dicotômica "langue/parole".

Lavandera (1988:01) afirma que, por paradoxal que pareça, foi justamente quando Chomsky recuperou a dicotomia saussureana e a reiterou, postulando a autonomia da sintaxe (e afirmando que a sistematicidade da linguagem é confinada à competência) que, num movimento de contra-reação, surgiu um interesse renovado pelos estudos da linguagem em seu contexto social. A autora distingue duas tendências de estudos da linguagem em contextos sócio-culturais oriundas deste quadro: uma, que tem em Hymes (1972) seu maior precursor, reagiu contra o sentido estreito de competência proposto por Chomsky (op.cit.), passando a estender a noção a aspectos então considerados como de desempenho; outra, que tem Labov (1972) como representante, viu sistematicidade tanto na competência quanto no desempenho, e sobre este último se construíram teorias específicas, incorporando variáveis sociais dentro do mecanismo gerativista. Esta tendência influenciou mais diretamente o ensino de língua materna no que se refere à questão da variedade lingüística², enquanto a primeira, configurada no conceito de competência comunicativa, causou tamanho impacto no ensino-aprendizagem de língua estrangeira que terminou por lançar a semente da abordagem comunicativa no movimento nocional-

² Vide, no entanto, Dabène (1990) resenhado mais adiante, no item 1.2.3.

funcional proposto por Wilkins (1976).

É verdade que, a partir de Hymes e Labov, grande número de estudiosos se dedicaram a construir concepções alternativas nas quais a função social da linguagem é tida como de importância primordial. A inclusão do social nos estudos da linguagem não veio acarretar, entretanto, uma mudança de postura mais significativa. Lavandera (op.cit.) evidencia a distinção estabelecida por Hymes que, ao advogar a orientação da linguagem dentro da sociedade, opõe "teoria da gramática" (linha Laboviana, por exemplo) a uma "teoria da linguagem", em que o uso se refere tanto ao código lingüístico quanto a códigos de conduta na vida social³. Embora esta seja uma proposta mais abrangente, não veio assegurar, por sua vez, uma mudança de postura ideológica no contexto de ensino/aprendizagem de línguas, pois os códigos de conduta social da teoria da linguagem de Hymes (op.cit) foram interpretados por grande parte dos lingüistas aplicados como simples transmissão de regras culturais (cf.Cazden,1989), o que implica, em questões de ensino, garantias para a preservação da ordem social vigente sem grandes questionamentos. Estes lingüistas aplicados se inscrevem, pois, dentro do mesmo paradigma linear que norteou tanto o estruturalismo quanto o cognitivismo, tendências estas que, como já dissemos, tiveram origem nos domínios da psicologia.

³ Bachman et al (1981) fazem uma divisão similar quando traçam o percurso anglo-saxônico dos estudos sobre linguagem e comunicações sociais em dois domínios: a "etnografia da comunicação" com Hymes e Gumperz, e a "sociologia da linguagem", ilustrada por Fishman e Labov.

Se a origem social dos estudos da linguagem não significou, necessariamente, um deslocamento de paradigma, a psicologia, como origem de tais estudos, não estaria vinculada, forçosamente, à ausência de rupturas. Pelo contrário, há outras tendências na psicologia com bases filosóficas fundamentadas no humanismo, que tentam, há muito, concorrerem com a força do positivismo, tão profundamente arraigado no mundo ocidental⁴. É o caso, por exemplo, do sócio-construtivismo que estará representado neste trabalho pelas idéias de Vygotsky. (1991 a,b). Este autor vem sendo focalizado em vários estudos contemporâneos na área de ensino/aprendizagem de LE, como ilustra o trabalho de Moita Lopes (1993). A tentativa de trazer o humanismo para o ensino de língua estrangeira, porém, não é recente (cf. Lozanov, 1978), mas geralmente tem resultado em uma centralização no aluno como indivíduo: ao serem privilegiados fatores de ordem psicológica, são escamoteados aqueles de ordem sócio-histórica⁵.

⁴ A força do positivismo, cujas raízes se encontram na antigüidade clássica, se explica pelo apego à razão suprema, que favorece o controle hierárquico da sociedade e estabelece uma ordem conveniente a interesses políticos e religiosos; a linguagem, neste cenário, estabelece as próprias relações de poder: torna o significado opaco para o leigo, enquanto a "autoridade do saber" fica com os detentores da "verdade absoluta". O humanismo teve também sua origem na antigüidade clássica, com os sofistas. No que concerne à relação da linguagem com o significado, estes defendiam que o que existe é a linguagem, sendo a noção de verdade posterior a ela: a verdade é convenção e o mundo será aquilo que a palavra cria - conforme o discurso que se assume, o mundo será este ou aquele. (Rajagopalan, comunicação pessoal)

⁵ Como exceção podemos citar o trabalho de Wallerstein (1989): *Paulo Freire in the North: Interdisciplinary Approaches to Empowerment Education*.

A concorrência dos paradigmas, que vem de longa data, parece viver atulamente seu momento de maior vigor. Estudos mais recentes aceitam que a ciência, natural ou social, é uma atividade humana, resultado de uma prática social. Assim, os significados não se tornam específicos de modo finito, mas recebem seu sentido de um "background" formado por interpretações utilizadas por interlocutores ao fazerem uso da linguagem. (cf. Hughes, op.cit.) Levando em consideração rupturas e não linearidade, este novo tratamento, apesar de contar com muitos adeptos, encontra ainda resistência porque lida, entre outros, com o problemático conceito de autoridade, de controle, de poder.

Atualmente há vários estudos nesta linha. Fairclough (1985, 1988, 1991, 1993), por exemplo, investiga a relação entre a linguagem e a ideologia⁶ através de uma dicotomia analítica que opõe reprodução e transformação, dominação e conflito, sentido pré-construído e sentido produzido. Em sua proposta de análise crítica da linguagem, incorpora questões centrais como poder e locus ideológicos ao estudo das interações estabelecidas pelos sujeitos.

Clark, Fairclough, Ivanic e Martin-Jones (1987), pensando a questão acima na escola, argumentam a favor de uma

⁶ Entenda-se por ideologia, de acordo com o autor, toda experiência vivida nos interstícios dos aparelhos ideológicos do Estado, que é o palco da existência material da luta de classes. O autor assume que os aparelhos ideológicos do Estado propagam a ideologia dominante, que é cristalizada como algo experimentado pelos sujeitos por eles constituídos.

conscientizaçã^oo lingüística crítica cujo objetivo é a emancipação social do aluno (em oposição à simples conscientização lingüística que apenas o integra socialmente). Em sua proposta, aplicam à linguagem uma visão do que deveria ser o objetivo geral de todo o ensino: o desenvolvimento de uma conscientização crítica do mundo, e das possibilidades para mudá-lo.

Conforme explicitado em Fairclough (1991), esta linha de estudos busca sua base teórica em Althusser (1971), Foucault (1972,1981), Thompson (1984), Gramsci (1971) e Pêcheux (1982,1983): em Althusser⁷, a concepção de que a ideologia disfarça sua natureza ideológica; em Foucault, as determinates estruturais dos níveis ideológicos e o conceito de intertextualidade que permeia, por exemplo, a ironia e a pressuposição; em Thompson, a ideologia a serviço do domínio. Gramsci forneceu, através da noção de "senso comum", o conceito de naturalização e automatização da ideologia, tecendo uma sociedade falsamente homogênea- a partir desta noção, abre-se campo para desnaturalizar o campo definido por formações discursivas ideológicas e para a conscientização do poder transformador do discurso. Finalmente, em Pêcheux, buscou-se a taxonomia e os conceitos básicos do estudo crítico da linguagem, como, por exemplo, as formaçõs imaginárias. Estas se constituem nas imagens⁷ e relações de imagens que são estabelecidas pelos

⁷Também preocupados com imagem, a partir de um outro quadro teórico, estão Brown & Levinson (1978) quando tratam do "princípio de preservação das faces". Estes autores observam que os interagentes lançam mão de estratégias para preservar sua imagem e a dos interlocutores, minimizando os riscos potenciais

sujeitos, e que não depender, por sua vez, da posição imediata desses mesmos sujeitos e do imaginário social.

Para Fairclough (1991:129), a ideologia não é inseparável da sociedade; o autor afirma que ela só aparece em classes sociais caracterizadas por relações de dominação, ressaltando que *à medida que o homem se torna capaz de transcender tais sociedades, é capaz de transcender a ideologia.*

O autor acredita, pois, que o homem não é, irreversivelmente, assujeitado pelos Aparelhos Ideológicos do Estado, argumentando que os sujeitos são ideologicamente posicionados como independentes da determinação ideológica; são, ainda, contraditoriamente posicionados e, quando posições contraditórias se sobrepõem, fornecem a base para a consciência e a reflexão, sendo que estas conduzem à problematização e mudanças. O confronto, para Fairclough (op.cit.), constitui a base do desenvolvimento.

Se pensarmos o processo de ensino/aprendizagem de uma LE dentro do arcabouço teórico acima, podemos dizer que tal processo envolve a entrada em contato e em conflito com modos diferentes de constituição de sentidos. Parece-nos, no entanto, que o ensino de LE vem ignorando toda e qualquer ruptura, de forma a não quebrar sua cômoda linearidade. A pesquisa em ensino/aprendizagem de línguas, de acordo com Kramsch (1991:191) também tem focalizado, principalmente, os "fenômenos lineares de tomada de turno na conversação, com base em uma noção causa-e-efeito de

que representam uma interação.

interação".

Fairclough (op.cit.) reafirma que uma análise do discurso orientada criticamente pode sistematizar a consciência e crítica da ideologia. Finaliza enfatizando que este tipo de análise deve objetivar um estado de alerta constante a) sobre quem está usufruindo dos seus resultados e para quê; b) sobre se suas críticas a certas práticas não está ajudando a naturalizar, igualmente, outras práticas ideológicas, de um modo diferente.

Cavalcanti (comunicação pessoal) explicita algumas implicações que possam eventualmente advir desta conscientização crítica da linguagem no ensino/aprendizagem de LE. A discriminação, por exemplo, ao ser questionada, pode conduzir à condescendência dos que se encontram em posição de vantagem, em relação aos que estão em desvantagem, marcando ainda mais a "inferioridade" dos últimos. Considera, pois, que estas questões devem ser tratadas com muita lucidez para que não caiam em um outro tipo de simplificação, talvez ainda mais danoso⁸.

A base conceitual do arcabouço de Fairclough (op.cit) apoiará a análise dos dados de interação, aliada à visão da sala de aula como ritual (Cicurel, 1990, resenhado a seguir), pois é este o palco de poder do professor. Cicurel, em sua pesquisa em Linguística Aplicada, contempla as relações de poder baseadas no saber do professor.

A reflexão sobre o poder está presente também em outras

⁸ Confira, relacionado ao tópico, um estudo sobre etnocentrismo *naturalizado*, com base em Fairclough. (Cavalcanti, 1991).

áreas de estudo. Na Antropologia, podemos citar Santos (1983:82). É interessante observar seu ponto de vista ao examinar as relações de poder e saber de uma perspectiva cultural. O autor afirma que as preocupações com a cultura desenvolveram-se baseadas no progresso da sociedade e no conhecimento quanto a novas formas de dominação, e assume que tais preocupações são institucionalizadas, expressando conflitos e manifestando os interesses da classe dominante. Nesta perspectiva, as próprias preocupações com a cultura nasceram associadas a relações de poder.

1.2. CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS DE SALA DE AULA

A abordagem comunicativa, que surge dentro do quadro anteriormente descrito de preocupações sociais com o uso da linguagem, concretiza-se, em sala de aula, com traços de uma herança ainda forte do estruturalismo behaviorista. Esta herança, por contraditório que pareça, vem se firmar ainda mais por um viés inatista de origem chomskyana, especialmente através do modelo de "aquisição natural" proposto por Krashen (1982)⁹. Embora fundamentada num modelo "lógico", a teoria de Chomsky (1965), como revelada no modelo de Krashen (op.cit.), vai desencadear uma aprendizagem despida de reflexão -característica antes do estruturalismo que do cognitivismo no qual o gerativismo se insere.

⁹ Vide, a respeito de uma crítica consistente à aquisição natural, o artigo "Natural Acquisition" and a "Masked Pedagogy" (Bourne, 1988).

Assim, as propostas bem intencionadas da abordagem comunicativa defendidas por Widdowson, Breen e Candlin, entre outros, nem sempre vão se efetivar em suas diversas tendências. Por um lado há a desvirtualização do elemento social, considerado muitas vezes pelos lingüistas aplicados apenas como pano de fundo do conceito chave da abordagem, a "competência comunicativa"; por outro, há a história da acomodação de diversas teorias lingüísticas culminando em um quadro eclético que caracteriza o ensino/aprendizagem de línguas.

A sedimentação deste quadro é favorecida pelo movimento de retomada constante de modelos anteriores e pode ser evidenciada em uma das várias tendências que surgiram entre a gramática-tradução e o estruturalismo: o método direto ou natural. Tendo se instalado em meados do século XIX como reação ao método gramática-tradução, e tendo sofrido adaptações em diferentes países e em diferentes épocas, seu princípio básico de que a segunda língua deve ser aprendida da mesma forma que a primeira, ganha novamente espaço no modelo de aquisição natural de Krashen (op.cit.). Na ânsia de buscar uma aprendizagem eficaz como a da língua materna, cria-se um modelo que, ao tentar ser natural, deixa na verdade de sê-lo, posto que imita procedimentos que se dão em circunstâncias diferentes. Em outras palavras, o caminho paradoxal da imitação para alcançar o natural, o autêntico, acaba por mascarar situações outras, conduzindo ao anti-natural ou ao não-autêntico.

O termo "natural", em contraposição ao termo "artificial"

(em cima dos quais se construiu a dicotomia autêntico/não-autêntico), passa a ser estendido a outros âmbitos de transmissão de saber como o espaço da sala de aula e a natureza do material didático. A proposta da abordagem comunicativa de lidar com o uso real da língua (a partir da distinção entre "use and usage" estabelecida por Widdowson (1978)), levou muitas vezes ao excesso de se transformar a sala de aula -que ainda era sentida como um espaço "artificial"- em um palco do faz de conta.

Estudos sobre o caráter da sala de aula e pesquisas sobre a interação professor-aluno viriam então, tentar contribuir para reverter este quadro, que nos parece equivocado.

1.2.1. A SALA DE AULA: UM ESPAÇO SOCIALMENTE DEFINIDO

Na primeira fase do movimento comunicativista, quando se baniu da sala de aula toda a gramática explícita¹⁰ e se advogava a entrada da linguagem no "mundo real", Breen & Candlin (1980) advertiram para a importância do caráter da sala de aula: esta deveria ser assumida em sua própria autenticidade, como laboratório e observatório de línguas, lugar de reunião de professor, aprendizes e textos. A partir de então, novas reflexões foram tecidas, mas houve o caso da preocupação com a autenticidade chegar ao extremo de se negar toda e qualquer simulação em seu espaço. Estas polarizações se justificam no apagamento de uma ambivalência: a vida cotidiana, tomada como

¹⁰ Parece ter sido esta a interpretação inicial do movimento, embora os teóricos comunicativistas não pegassem, como os audiolingualistas o faziam, a abolição da gramática.

parâmetro de autenticidade e que a sala de aula, de uma forma ou de outra, procura "xerocar"¹¹, se constrói (como qualquer interação) tanto sobre interesses práticos quanto sobre o imaginário.

Franzoni (1991)¹² traça o percurso do termo autêntico na pedagogia de línguas e faz uma reflexão circunstanciada sobre a construção da dicotomia autêntico/não-autêntico, vinculada ao material didático e ao espaço institucional da sala de aula. Segundo a autora, no âmbito da sala de aula há várias concepções sobre o que deveria caracterizá-la como espaço autêntico, mas o conceito é geralmente definido em função da presença ou ausência de "metacomunicação" (Dabène, 1984), incluindo o uso ou não uso da língua materna. Apresentando, em sua pesquisa, exemplos que ilustram como a "metacomunicação" pode surgir dos próprios alunos, Franzoni (op.cit.) conclui que não há como acusar de não-autênticos os momentos em que, ao desenvolverem uma atividade metacomunicativa, os alunos, espontaneamente e às vezes sem a presença do professor, interagem em sua língua materna.

As tendências extremas de posicionamento em favor de um pólo ou outro da dicotomia "autêntico/não autêntico" se explicam pela ausência de uma reflexão mais cuidadosa sobre a sala de aula

¹¹ O deslocamento para o segundo pólo - quando é reconhecida a "autenticidade" da sala de aula - desencadeia a febre do "material autêntico" (artigos e formulários extraídos do mesmo mundo "real" copiado anteriormente) e discrimina, muitas vezes, os textos criados com fins pedagógicos.

¹² O estudo da autora juntamente com o de Machado (1992), mencionado a seguir, representam uma contribuição das pesquisas a nível de mestrado à área de Linguística Aplicada no Brasil.

dentro de seu próprio âmbito. Já mais recentemente verifica-se, no Brasil, uma nova percepção da sala de aula, como ilustram a pesquisa de Franzoni (op.cit.), que interpreta Breen & Candlin (op.cit) e a pesquisa de Machado (1992), que discute detalhadamente a fala do professor de LE como fonte de amostras de linguagem para o aluno, baseando-se na visão ritualística da sala de aula proposta por Cicurel (1990). A sala de aula, então, começa a ser percebida como um espaço socialmente definido, como um lugar de práticas sociais em que aprendiz e professor desempenham os seus papéis específicos.

De acordo com Cicurel (op.cit.), uma situação de ensino/aprendizagem, ainda que com suas particularidades culturais e institucionais, é imediatamente reconhecível: a sala de aula remete a uma experiência que cada um conhece e que comporta certos elementos ritualizados. Segundo a autora, mesmo numa metodologia interativa, onde uma aula nunca é igual à outra, pois não é inteiramente prevista (cada um pode, com alguma reserva, interferir e modificar o processo e as interações deixam, necessariamente, lugar para o imprevisto), a situação de sala de aula se dá segundo um quadro formal onde um certo número de operações discursivas aparecem com regularidade e expressam características de um "ritual". Cicurel (op.cit.) observa que o professor segue uma linha de conduta implícita desenvolvendo-a à sua maneira, linha esta que se traduz por um certo número de estratégias comunicativas, tais como: anunciar o que se faz, fazer referência a um conhecimento compartilhado, indicar o que é

preciso reter na memória, recapitular, administrar os turnos da fala. A ele é conferido o papel de diretor das interações: ele administra e é responsável pela palavra emitida, decide o tema da aula, julga as produções de linguagem de seus alunos, controla o conteúdo e tem autoridade, mantendo, assim, o lugar do saber e do poder. Para a manutenção do poder, o professor vê como sua obrigação profissional colocar o saber no cenário pedagógico. E não basta que ele relate ou descreva um saber, mas deve também transformar este saber em um discurso de comunicadores: ele deve fazer do aprendiz um emissor da fala na língua-alvo através de procedimentos de solicitação, de jogos de perguntas e de simulacros diversos, para o que recorre a procedimentos de encenação do saber (dramatização, suspense, simulação de ignorância do saber).

No discurso da sala de aula, existe, pois, uma relação assimétrica entre professor-alunos no sentido de o professor representar e fazer uso de uma autoridade que seu papel lhe confere. Este papel superordenado do professor com relação aos outros participantes do discurso é, como colocamos, fortalecido pelo fato de que ele tem mais competência para a interação na língua-alvo do que os alunos- e, de acordo com Cicurel (op.cit.), qualquer que seja a abordagem de um curso, a comunicação didática apresentará formas específicas e recorrentes dentro deste quadro assimétrico formado por professor e alunos.

Machado (1992:50) afirma que na sala de aula ocorre a ritualização de certas práticas que podem levar o observador a

crer na existência de uma grande rigidez nas interações no contexto didático.

De fato, a comunicação didática apresenta formas específicas e recorrentes. Contudo, a ritualização e a recorrência de determinadas práticas didáticas não quer dizer que estas sejam sempre assim.

A autora observou, ainda, que os momentos anteriores à formalização do início da aula não são considerados no ritual proposto por Cicurel (op.cit).

Poderíamos considerar que os dados sobre os quais Cicurel (op.cit) se apóia foram coletados em salas de aula norteadas por abordagem estruturalista e que, talvez, estes momentos fossem mais típicos de "metodologias interativas". Cicurel, entretanto, intencionou abarcar estas metodologias em seus rituais, conforme o exposto anteriormente. Para esta autora, metodologia interativa é aquela em que o objeto a ensinar é uma competência de comunicação que se obtém através de uma seqüência de interação, não se reduzindo à mera descrição.

1.2.2. O LUGAR DOS INTERAGENTES

Entre os objetivos assinalados na sala de aula de línguas pela abordagem comunicativa, está o da participação ativa do aprendiz; esta participação é grandemente favorecida justamente pela especificidade da situação pedagógica, que se caracteriza por ser uma comunicação que funciona com certas regras pré-estabelecidas. (cf.Lauga Hamid,1990)

Segundo Lauga-Hamid (op.cit.), um outro aspecto que

caracteriza a situação pedagógica, e que surge como consequência de sua própria especificidade, é o estabelecimento de um "nível duplo de enunciação" em que as condições de produção influem na tomada de turno de um "eu duplo", o do aprendiz e o da pessoa do sujeito na situação de aprendizagem: os rituais seguidos tacitamente numa sala de aula pelo aprendiz e pelo professor ao representarem seus papéis são neutralizados quando se impõe a presença do sujeito, isto é, quando o interlocutor é antes a pessoa que o aprendiz ou o professor. Ainda segundo Lauga-Hamid (op.cit) tais deslocamentos estão estritamente relacionados com o tipo de tarefas a serem desempenhadas: jogos de papéis, simulações, psicodramas, engendram um discurso de aula fictício que muitas vezes simplificam a cultura e as interações; entretanto, esse tipo de atividade (que, segundo a autora, uma visão reducionista qualificaria como "artificial"), gera uma forte produção de linguagem (o que, por outro lado, não significa necessariamente aprendizagem). O aprendiz, consciente do papel que é levado a desempenhar, explora ao máximo este jogo, praticando-o conscientemente como se realmente houvesse algo a comunicar. Em outras atividades (falar sobre as próprias experiências, por exemplo), os papéis podem designar o aproveitamento das pessoas, provocando uma redução do distanciamento entre sujeito como aprendiz e sujeito como pessoa.

Lauga-Hamid (op.cit.) considera que o indivíduo, ao aprender uma língua estrangeira, se exprime mais como aprendiz do que como pessoa. Se é assim, há, nesta afirmação, sérias

implicações, pois se criaram condições para o professor assumir, como meta prioritária, fazer o aluno aprender a se comunicar em um novo código (ainda que não apenas no código lingüístico, posto que já se levam em conta os códigos de conduta social), e apaga o sentido maior de se ensinar uma nova língua: o de levar o aluno a encontrar um lugar social dentro do ambiente da língua alvo, ao aprender esta mesma língua.

É parece que, de fato, a tradição da pedagogia das línguas vem se firmando mais sobre o papel do aprendiz (perspectiva necessária, mas não suficiente), do que sobre a pessoa do aluno, sujeito constituído em sua língua materna e que subjaz ao sujeito/aprendiz. Ademais, a abordagem comunicativa, ao pregar a centralização no aprendiz, privilegia o psicológico e relega o social a segundo plano: sua preocupação com o bem estar do aprendiz (quais seus interesses, necessidades, fantasias? que estratégias utilizar com tal aluno para promover sua motivação?, etc) parece canalizar para "ensinar a se comunicar" mais como finalidade última do que como meio para a emancipação do aluno como sujeito histórico e social. E ao privilegiar o psicológico através da ênfase em necessidades, interesses, fantasias, muitas vezes ignora que estes elementos, inseridos no plano psicológico, são também determinados pelo contexto sócio-histórico de cada indivíduo.

Observe-se que a dicotomia de Lauga-Hamid (op.cit.) revela-se um tanto simplista, mesmo considerando que a autora a apresenta dentro de um contínuo (cf.op.cit:70). Se pensarmos o

sujeito investido de outros papéis que não o de aprendiz, ele não seria duplo, mas múltiplo. E na heterogeneidade que lhe é própria, o sujeito não só fala de outros lugares como traz o outro em sua fala e, ainda assim, tem a ilusão da unicidade, de ser a origem de seu próprio discurso (cf. Pêcheux, 1988).

A dicotomia da autora será focalizada no capítulo II. A terminologia "sujeito-aprendiz" será utilizada, por ora, como forma de isolar, para fins de discussão, um lugar de onde fala o sujeito (lugar de aprendiz/professor), de outros lugares de onde fala este mesmo sujeito, investido de outros papéis.

1.2.3. ENSINO, APRENDIZAGEM E DIVERSIDADE CULTURAL

A tensão entre sujeito-aprendiz/sujeito-pessoa (assim como sujeito-professor/sujeito-pessoa) constitui um campo que carece ainda de muita reflexão e que parece vir sendo apagado justamente pelo caráter assistemático do nível relegado a segundo plano: o sujeito-pessoa, que subjaz ao sujeito-aprendiz. Dabène (1990), em um estudo sobre diversidade, reivindica um espaço real para uma didática da variação onde sejam considerados o contexto de ensino-aprendizagem, a situação sociolinguística dos atores envolvidos (professor e alunos) e os modos de transmissão de saber.

A variação deve ser contemplada não simplesmente para mencioná-la como um tipo de epifenômeno inevitável, mas para colocá-la no centro do universo epistemológico da Linguística Aplicada. (...) na edificação gradativa de uma didática variacionista é que se realizará, efetivamente, a tão famosa e raramente realizada centralização no aprendiz.
(op.cit.:21)

Assim, como vimos que uma sala de aula é imediatamente reconhecível por seus rituais específicos (Cicurel, op.cit.), por outro lado há vários fatores que determinam os diferentes tipos de situação de aprendizagem. Necessário se faz retomar os fatores determinantes dessa variação: o contexto de ensino/aprendizagem, a situação sociolingüística dos participantes e os modos

No contexto de ensino-aprendizagem as situações divergem, segundo Dabène (op.cit.), de acordo com o meio onde se dá a aprendizagem (contexto endolíngüe/exolíngüe)¹³, quanto à pressão institucional exercida sobre os participantes e quanto à distância geográfica e status da língua-alvo. A situação sociolingüística do professor (se falante nativo ou não da língua-alvo) e do aprendiz (seus conhecimentos anteriores de aprendizagem de uma língua e o modo como esses conhecimentos foram adquiridos), vão determinar também diferentes situações de aprendizagem, tanto quanto os modos de transmissão do saber em cada cultura. Esta última variável, de acordo com a autora, deveria ser colocada no centro da reflexão sobre ensino-aprendizagem e não na sua periferia como tem ocorrido, pois é um dado fundamental que vai determinar toda a atitude dos aprendizes diante de um saber novo e de novos modos de relação face a esse saber e face àqueles que o ministram. Concordamos com Dabène que quando se fala em voltar a atenção para a influência das práticas

¹³ Na classificação de Porquier (apud Dabène, op.cit.), contexto endolíngüe se refere à aprendizagem de uma língua no ambiente em que é falada, enquanto o contexto exolíngüe é relativo à aprendizagem de uma língua fora de seu ambiente.

culturais nas atitudes do sujeito frente a aprendizagem, é apenas para afirmar que é preciso levá-las em conta para negociar a imposição de estratégias previamente determinadas - uma simples tática pedagógica que jamais é integrada na abordagem teórica do processo de ensino/aprendizagem.

Ao apontar esta lacuna na área de ensino/aprendizagem, Dabène reivindica dos lingüistas aplicados uma pragmática comparada das culturas cujo objetivo seria evidenciar, de maneira sistematizada, diferenças de como se organiza a comunicação em cada cultura (que funções são atribuídas à linguagem, quais as condições fixadas a seu uso, quais estratégias conversacionais são empregadas).

A autora, porém, focaliza as diferenças culturais como se estas se apresentassem em comunidades de fala homogênea. Sua solução para a lacuna apontada por ela própria é parcial, restringindo-se ao sociolingüístico no sentido de uso social da linguagem. Gumperz & Hernández Chaves (1972), em um estudo sobre bilingüismo, afirmam que os estudos sociolingüísticos nesta área, em sua maioria, também focalizam apenas os aspectos lingüísticos de uso da linguagem. É isto que faz Dabène, acima. Deve-se enfatizar, no entanto, a contribuição importante decorrente de sua intravisão.

De fato, o ensino/aprendizagem de línguas, geralmente, enfatiza o uso da linguagem divorciado das questões culturais que, quando são consideradas, apresentam-se no seu aspecto exótico. Aliás, quando se fala em cultura no ensino/

aprendizagem de línguas, a tendência tem sido de simplificação¹⁴. A questão, porém, é mais complexa.

Cultura, como definida anteriormente, refere-se aos valores e ideologia de uma dada comunidade, e exprime um modo, um jeito e um estilo de fazer coisas (Matta, 1983, 1991).

A ligação entre cultura, sociedade e linguagem poderia ser feita através do conceito de falhas pragmáticas proposto por Thomas (1984) dentro de uma outra visão de pragmática não ortodoxa, ou seja, a pragmática dinâmica. A autora argumenta que problemas de comunicação transcultural são grandemente gerados por falhas pragmáticas e, enquanto certas falhas de linguagem (como os erros lingüísticos, por exemplo) tendem a refletir no falante o uso inadequado da linguagem, a falha pragmática pode refletir de forma negativa na pessoa do falante. A força pragmática de um enunciado em um falante não-nativo pode, por exemplo, contrariar a sua própria intenção se ele, inadvertidamente, adota formas que, no ambiente da língua-alvo, são normalmente utilizadas apenas por falantes em posição de

¹⁴ Para ilustrar esta tendência simplificadora, confira a visão de Richard-Amato (1988) em um trabalho voltado para a "otimização" do processo de ensino/aprendizagem, através de várias propostas de atividades: "Fez-se um esforço para encorajar a relação linguagem e cultura.(...) Uma atividade especialmente útil para esta conexão foi aquela em que cada grupo escolheu um feriado nacional para celebrar.(...) Durante as festividades de cada evento particular, os estudantes compartilharam hábitos, danças, músicas (em sua própria linguagem), jogos e comidas." (op.cit:241).

Uma crítica bem-humorada a estes procedimentos pode ser encontrada em Maher (1993), com relação ao ensino de inglês-LE: "Culture in the Foreign Language Classroom: Going Beyond Halloween and Apple Pies".

poder (op.cit:224).

A pragmática defendida por Thomas (1983) não se restringe ao uso da linguagem em uma dada comunidade. Sua concepção pragmática abre espaços para incorporar questões como a imagem dos interagentes e o conflito nas interações¹⁵.

Também preocupada com o conflito está Kramsch (1993), que aponta que o ensino de línguas tem encontrado dificuldades com a questão cultural¹⁶. Para a autora, cultura é diferença, variabilidade e fonte potencial de conflito, não devendo ser encarada, conforme vem sendo apontado na literatura na área de ensino/aprendizagem de LE, apenas como uma "quinta habilidade"¹⁷ a ser aprendida.

Kramsch (op.cit:93) alerta, ainda, para o tratamento homogêneo que vem sendo dado à cultura no ensino/aprendizagem de outras línguas, no sentido de não serem observadas as variáveis culturais que convivem em um dado ambiente de língua nativa comum:

Ainda que os aprendizes compartilhem uma mesma língua nativa, o fato de eles participarem de uma multiplicidade de "culturas" (isto é, socio-

¹⁵ Ao se referir ao ensino de línguas dentro desta visão pragmática, a autora adverte para a necessidade de o aprendiz se conscientizar das implicações sócio-linguístico-culturais de suas escolhas, que deveriam depender de suas próprias decisões, por exemplo, a de querer marcar-se como estrangeiro ao quebrar, propositadamente, princípios de uma outra cultura.

¹⁶ Roberts & Sarangi (1993) também procuram combater a noção simplificadora de cultura no ensino de LE no que se refere à sua redução a padrões comportamentais observáveis.

¹⁷ Widowson (1978) já faz uma crítica sobre a segmentação da linguagem em habilidades.

*econômica, de gênero, sexual, de orientação (...))
é raramente reconhecido.*

Se concordamos que os valores e ideologia -sobre os quais se a cultura se assenta- não são os mesmos em uma dada comunidade de fala, não se pode, com efeito, falar da cultura de um determinado país como se ela fosse única. Esta simplificação, que favorece a sedimentação de estereótipos (cf. Kramsch, op.cit.), instala-se no processo de ensino/aprendizagem de LE que passa, desta forma, a tratar a cultura como um repertório de clichês a ser aprendido.

Parece que é nessa área de mutações, bastante vasta e complexa, que a Abordagem Comunicativa necessita de mais reflexão para que a prática alcance, efetivamente, a concepção de linguagem, cultura, ensino e aprendizagem almejada em suas bases teóricas.

A utilização freqüentemente simplificada (e muitas vezes ainda perpassada pela concepção de sujeito ideal) que se faz da competência comunicativa -conceito que fomentou toda a preocupação com o social no ensino/aprendizagem de línguas- vem colaborando bastante para uma visão linear do elemento social no processo de ensino/aprendizagem de línguas. A este conceito será, pois, dedicada uma atenção especial.

1.3. COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E INTERAÇÃO

1.3.1. CONCEITUAÇÃO

O conceito de competência comunicativa é uma questão que vem gerando controvérsia na literatura da área de Linguística Aplicada. Embora o conceito de competência tenha evoluído a partir de Hymes (1971), que questionou a construção dicotômica "competência X desempenho", alguns estudiosos, acreditando que o termo "competência" implique em estaticidade, propõem uma nova terminologia que dê conta da dinâmica inerente ao processo de ensino/aprendizagem. Se para alguns o termo ainda carrega o estigma da anterioridade lingüística, outros o utilizam com sentidos naturalizados, sem mesmo questionar suas implicações filosóficas.

A verdade é que o conceito de competência comunicativa vem causando desconforto para grande parte dos lingüistas aplicados, tanto para os inatistas quanto para os que acreditam ser a linguagem construída no confronto das relações. A revista Applied Linguistics dedicou seu número 10/2 (1989) exclusivamente ao conceito de competência comunicativa. O tema é debatido em três linhas básicas: a) do ponto de vista de seu desenvolvimento histórico através de um exame dos modelos teóricos, b) como base para a aquisição e aprendizagem, e c) do ponto de vista de suas implicações no ensino de línguas¹⁸. Sob o ponto de vista do

¹⁸ Entre os autores brasileiros que lidam com o conceito, podemos citar Caldas (1988) que focaliza a competência comunicativa em livros didáticos de PE e Freire (1989), que

desenvolvimento histórico, o conceito é examinado por Widdowson (1989), Spolsky (1989) e Cazden (1989). Widdowson (op.cit.) acentua o uso de competência comunicativa por Hymes (1972) e as referências à competência lingüística de Chomsky (1965), apresentando também um exemplo para ilustrar a distinção entre as visões de "conhecimento e habilidade" das duas competências; discute ainda a necessidade de um papel mais significativo para a memória na aquisição de línguas. Spolsky (1989) também discute conhecimento e habilidade do termo competência dentro do ensino e fornece algumas perspectivas adicionais citando as influências de Roman Jakobson (1960). O autor traça o impacto da competência comunicativa no ensino de línguas, além de citar o recente interesse pelo modelo PDP (processo de distribuição paralela, modelo desenvolvido em estudos sobre inteligência artificial) como um novo desenvolvimento que pode afetar as futuras visões dos modelos comunicativos e suas ligações com o desempenho. Cazden (op.cit.), traçando as similaridades e diferenças entre as visões de Hymes (op.cit.) e Bakhtin (1981), aponta as contribuições do último ao conceito de competência comunicativa. A autora, ao traçar o paralelo entre os dois autores, demonstra que as diferenças se apresentam mais nos temas enfatizados por cada um e levanta, por exemplo, o "conflito de vozes" nas entrelinhas do artigo de Hymes sobre competência comunicativa.

explora a noção de competência comunicativa da maneira como é utilizada no ensino de língua estrangeira. A autora investiga como um professor de português e dois de espanhol, trabalhando nos Estados Unidos, definem competência comunicativa e, como sua visão do conceito se reflete na prática da sala de aula.

Hymes (1989), ao comentar o artigo de Cazden, admite esse conflito, confessando um "background" marxista que, dadas as condições históricas em que vivia (Mc Carthismo), apenas sugeriu em pequenas notas e citações.

A competência comunicativa como base para a aquisição de línguas é discutida por Davis (1989), Dubin (1989) e Stalker (1989). Davis (op.cit.) aponta as evidências para confusões na literatura entre as visões de conhecimento e proficiência da competência comunicativa. Seu artigo inclui um número de exemplos de uso de linguagem que dependem, segundo ele, de competência inata, mas argumenta que uma grande parte sustenta o caso de aculturação¹⁹ mais do que inatismo na linguagem. Dubin (op.cit.) questiona o fato de o letramento ser tratado como um aspecto separado do uso da linguagem, não usualmente associado à competência comunicativa e reivindica visão mais ampla do construto. A autora explora também a variedade de publicações nas quais a noção de competência comunicativa se apresenta como um construto um tanto impreciso. Stalker (op. cit.), voltado às dimensões do uso real da língua (desempenho), levanta a questão das variedades de fala, argumentando que falantes recorrem, consciente ou inconscientemente, a certos aspectos variáveis da linguagem e que muitas destas mudanças, incluindo as variações de dialeto, estão sujeitas ao reconhecimento de uma conformidade às normas públicas.

¹⁹ Aculturação, na área de ensino/aprendizagem de LE, é um conceito caracterizado por Schumann (1978).

Holmes (1989), Hornberger (1989) e Richards & Skelton (1989) discutem as implicações do conceito de competência comunicativa no ensino de línguas. Holmes (op. cit.) comenta a contribuição de Hymes em relação à realização de análises descritivas de uma variedade de comunidades. Sua investigação sobre a diferença de participação entre homem e mulher no ato de fala de pedir desculpas fornece algumas luzes dentro de uma visão ampliada de competência comunicativa com implicações para o ensino e planejamento de materiais didáticos em segunda língua. Hornberger (op. cit.), através de um estudo de caso, explora as complicações do conceito de competência comunicativa como base para comunicação ampliada ou dificultada -o cenário descrito em sua pesquisa é transcultural, bilíngüe e tem o espanhol como esquema primário de referência. Richards & Skelton (op.cit.) defendem claramente o uso do conceito de competência comunicativa como base de estrutura para o ensino de segunda língua. Citam, porém, problemas neste sentido, entre os quais a proliferação de conotações do termo e a subsequente negligência do aspecto gramatical no ensino de segunda língua. Os autores fornecem algumas amostras de mudanças reais em sala de aula para sustentar sua posição, argumentando por uma confiança maior no conceito para guiar tanto o planejamento como a metodologia. Mais uma vez, a análise de conexão e o processamento de distribuição paralela (campo da inteligência artificial) são colocados como fontes

potenciais para as futuras direções do campo²⁰.

A discussão de Taylor (1988) em um outro número deste mesmo periódico (Applied Linguistics 9/2) contribui mais especificamente para a elucidação das bases filosóficas do conceito. Sob seu ponto de vista, os lingüistas aplicados confundem estado e processo. Assim, propõe que o termo competência comunicativa (para ele, um conceito estático) seja abolido da literatura da área (cujo foco central é o processo de ensino/aprendizagem), e em seu lugar seja utilizado o termo proficiência comunicativa. A área de ensino/aprendizagem de línguas, porém, não lida apenas com a proficiência, mas também com o conhecimento subjacente a esta proficiência; concordamos com a colocação de Taylor (op.cit.) de que os lingüistas aplicados confundem estado e processo, mas sua proposta taxonômica apenas deslocaria a problemática em questão, não cobrindo toda a complexidade que demanda um conceito que possa dar conta do processo de ensino/aprendizagem - e ainda que sua sugestão fosse pertinente, não seria tão simples mudar o nome de um conceito que, mesmo polêmico, já está tão profundamente arraigado na literatura da área. A solução não está, parece, na troca terminológica, mas no uso crítico deste construto.

²⁰ A rápida apresentação do resumo deste periódico se presta a oferecer ao leitor desta dissertação uma indicação do que há de recente -e sob várias perspectivas- sobre o conceito de competência comunicativa. Nem todos os artigos serão aprofundados ou mesmo retomados, mas apenas os que se constituírem em foco de discussão pertinente aos objetivos deste trabalho.

1.3.2. POR UM USO CRÍTICO DO CONCEITO

Sobre a terminologia e seu suposto vínculo chomskyano, Spolsky (1989) adverte que a palavra competência foi utilizada por vários autores antes mesmo de Chomsky, ou paralelamente a ele, com conotações diferentes, sem comprometimento inatista. Não se pode negar, no entanto, que foi Chomsky²¹ que deu popularidade ao conceito, causando reações como a de Hymes que, como foi visto, criou o conceito de competência comunicativa.

Se é verdade que cada termo carrega sua história, é verdade também que esta história se transforma quando a ela se juntam novos elementos; não aceitar isto seria se render ao valor absoluto da palavra, deixando vislumbrar a clássica concepção realista de que uma palavra atesta e contém a realidade de seu próprio significado. A história do termo competência, hoje, traz não mais um simples comprometimento inatista, mas todo o quadro de confronto desde que surgiu o construto "competência comunicativa" — quadro de confronto este responsável pelos embaraços na literatura em Lingüística Aplicada porque, para Chomsky, competência é um conceito estático e para Hymes, competência comunicativa é um conceito dinâmico²². E, na literatura da área, como resultado dessas posições, toma-se o

²¹ A gramática gerativa avança sua caminhada e Chomsky já reivindica um lugar para ela em um ramo da biologia.

²² A impossibilidade histórica de externar com clareza suas concepções também contribuiu para que muitos lingüistas aplicados tomassem seu construto de competência comunicativa como estático, entendendo o termo "apropriado" como se referindo a regras fixas de comportamento social. (cf. Bourne, 1988:92).

conceito ora como dinâmico, ora como estático, cabendo ao leitor tentar descobrir, nos textos, uma concepção filosófica de que, muitas vezes, um autor hipotético talvez nem tenha consciência. (Vide, por exemplo, a discussão sobre Canale, 1980, a seguir).

Para minimizar estes problemas e fortalecer o uso do conceito de competência comunicativa, seria importante que os lingüistas aplicados se posicionassem criticamente com relação à natureza do conhecimento subjacente à competência: se inato, se adquirido²³. Embora este trabalho tome o conhecimento subjacente à competência como adquirido (o que implica em não estaticidade, em foco no processo, isto é, pressupõe a convicção de que este conhecimento é construído nas interações), não envolve qualquer desrespeito ao paradigma concorrente. Mesmo porque pouco se sabe sobre o cérebro humano, além dos estudos neurolingüísticos que vêm apresentando indícios que talvez possam trazer, no futuro, alguns resultados que contribuam para o processo de ensino/aprendizagem²⁴. Acreditamos, porém, como

²³ O termo adquirido não está sendo utilizado no contexto da distinção teórica entre aprendizagem e aquisição, mas no seu sentido amplo, formando toda a bagagem de conhecimento que se constitui pela aquisição sem controle total do indivíduo, e que pode envolver ou não a reflexão, em qualquer que seja o ambiente (formal ou informal).

²⁴ Munsell et al (1988) fazem uma tentativa neste sentido, fornecendo sugestões para o ensino/aprendizagem que se embasam nas últimas descobertas sobre o cérebro humano com relação à modularidade, consciência, lateralidade, inteligência, memória e emoção. Os próprios autores, entretanto, reconhecem que o conhecimento neste campo ainda é fragmentário e aconselham estímulos generalizados - o que chamam de "um balanceamento eclético" - para ativar a mente no processo de ensino/aprendizagem.

Jacobs & Schumann (1992) afirmam que a compreensão do

educadores, que uma postura prematura neste sentido poderia acarretar consequências danosas, posto que não comprovadas.

Nossa crítica, pois, não se limita ao inatismo; sua transposição ao ensino de línguas vem gerando uma metodologia fria, massificada, já que sua base é o estabelecimento de universais²⁵. Assim, as particularidades de cada cultura, suas diferentes percepções de mundo (ponto relevante para o ensino de língua estrangeira), não têm espaço nesse tipo de enfoque.

Há alguns autores, como é o caso de Malinowsky (1976), antropólogo da década de vinte, que buscam uma base universal dentro do processo pelo qual formações culturais diversificadas se instituem. Através de um duplo esquema de referência (as necessidades do organismo e os princípios do comportamento humano), Malinowsky faz uma tentativa de conciliar o

cérebro se torna mais importante, uma vez que os processos cognitivos vêm sendo explorados nas pesquisas sobre aquisição de línguas. Os autores dão informações relevantes e discutem a plausibilidade de modelos aquisição do ponto de vista neurobiológico, ilustrando as diferenças entre as caracterizações do comportamento do aluno, de um lado, e os mecanismos que causam o comportamento de outro. Segundo estes autores, deve-se incorporar um nível de realidade neurobiológica na percepção dos pesquisadores do processo de aquisição, visão que forneceria uma base comum para avaliar e integrar várias perspectivas na aquisição de linguagem.

²⁵ Universais que vêm sendo contestados por alguns autores também através de contra-exemplos, como é o caso de Pontes (1987) em seu estudo sobre o tópico no português do Brasil que contesta a ordem sujeito/predicado defendida pelos gerativistas e demonstra que a topicalização veicula significado diferente de sua suposta correspondente sujeito/predicado. A autora demonstra ainda que a interpretação da construção tópica só pode se dar a nível de discurso e discute a tradição gramatical do Brasil, que sendo demasiado conservadora e prescritiva, prende-se a ordem sujeito/predicado tolhendo a criatividade e habilidades lingüísticas dos aprendizes de línguas.

particularismo das culturas com o universalismo das necessidades psicobiológicas; tenta integrar, simultaneamente, o natural no cultural, o individual no social, o particular no universal. Como não se pode derivar diretamente o cultural da natureza, cria uma mediação entre um biológico que é universal e a grande variação concreta de manifestações culturais da vida humana; sua questão fundamental é captar o movimento comum através do qual uma sociedade se concretiza no comportamento humano.

Os estudos atuais das várias áreas, no entanto, não vêm se desenvolvendo segundo essas bases filosóficas, mas apresentando-se dicotomicamente através de dois pólos: o universal e o particular. Nos estudos da linguagem estes contrastes se revelam, basicamente, nas correntes inatista e interacionista. Por isso, nossa simplificação em conhecimento adquirido e conhecimento inato. E, de acordo com esta simplificação cumpriria fazer ainda uma outra distinção: se o conhecimento inato pressupõe a anterioridade do lingüístico ao social²⁶, o conhecimento adquirido poderia ser entendido como que perfazendo o caminho inverso, o que não incluiria, aos olhos de alguns, uma terceira tendência ideológica onde não há qualquer questionamento sobre a ordem diacrônica dos elementos social e lingüístico; esta tendência se apresenta nos trabalhos da linha

²⁶ Visão que, repetimos, não é ponto central aqui, mas o que nela está embutido como implicações para o ensino de línguas: o universalismo, neste enfoque, tem relegado o cultural a segundo plano, promovendo a idealização da aprendizagem.

francesa de Análise do Discurso²⁷. Neste caso as categorias do conhecimento subjacente à competência poderiam ser redefinidas como: a) conhecimento inato, b) conhecimento adquirido e c) conhecimento constituído, sendo que os dois últimos, construídos na interação, teriam em comum sua natureza dinâmica. As implicações para o ensino/aprendizagem destas duas últimas posições ideológicas não fazem parte do escopo deste trabalho. A premissa, neste primeiro momento, é discutir justamente o que há de comum entre elas -a dinamicidade- em oposição ao tratamento estático que vem sendo dado ao conceito de competência comunicativa tanto na prática da sala de aula como na literatura da área.

Um dos autores cujo conceito de competência comunicativa cabe ser analisado dentro deste estudo é Canale (1983). Seu artigo, resultado de um outro realizado juntamente com Swain em 1980, define Competência Comunicativa como "sistemas subjacentes de conhecimentos e habilidades exigidos para a comunicação". Nessa época, três elementos colocados como constitutivos da competência comunicativa foram levados em conta: o gramatical, o sociolingüístico e o estratégico. Somente por ocasião da reformulação, em 1983, o componente discursivo, até então incorporado ao sociolingüístico, ganha seu próprio espaço.

Segundo o autor, os quatro componentes da competência comunicativa (gramatical, discursivo, sociolingüístico e

²⁷ Ao entender que o sujeito constitui-se na e pela linguagem, a questão da anterioridade torna-se, regra geral, irrelevante dentro desta linha.

estratégico) são segmentados com propósitos puramente pedagógicos, pois na realidade interagem simultaneamente na comunicação. A competência gramatical focaliza diretamente o conhecimento e habilidades necessários para o entendimento e expressão apropriados do sentido literal das frases. A competência discursiva seria o domínio de formas gramaticais e significados (coesão e coerência) para realizar um texto oral ou escrito em seus diferentes gêneros. A competência sociolingüística inclui regras de uso sócio-culturais levando em consideração fatores contextuais como status dos participantes, os propósitos e as normas da interação. Finalmente, a competência estratégica, incluindo elementos verbais e não-verbais, estaria a serviço da comunicação com o duplo papel de compensar suas falhas ou quebras, ou de realizá-la de forma mais plena e objetiva.

Cada um desses componentes será retomado na análise de dados, entretanto se faz necessário um parêntese para tecer algumas considerações sobre o estratégico, que é considerado em nossa hipótese direcionadora de trabalho.

Há vários estudos na área de ensino/aprendizagem de línguas sobre estratégias, tanto no Brasil quanto no exterior^{2B}. As acepções sobre o termo também são bastante diversificadas, havendo, por isso, vários tratamentos que lhe são dispensados. Tarone (1983), por exemplo, adota uma classificação tripartite de estratégias: de comunicação, de produção e de

^{2B} Dentre outros podemos citar Moura (1992), Joüet-Pastré (em andamento), Morita (1992), Faerch & Kasper (1983), O'Malley et al (1989), Wenden & Rubin (1987).

aprendizagem. Interessada mais diretamente nas estratégias comunicativas, a autora alerta que a linha divisória entre uma e outra pode, muitas vezes, apresentar-se frágil, e aponta que os estudos da área enfatizam mais as estratégias de produção e de aprendizagem do que as comunicativas. A autora afirma que a maioria dos estudos na área trabalham também a noção de estratégia comunicativa relacionada às falhas do sistema lingüístico, ignorando sua função básica de interação.

Acreditando que as estratégias são fortemente determinadas pela percepção que o aprendiz tem do interlocutor, Tarone sugere que se busquem subsídios para a análise das estratégias nas áreas da Análise do Discurso e da Competência Comunicativa. Muitos outros estudos, entretanto, não questionam a interdependência entre estratégia e competência comunicativa, como se fossem tópicos apartados e não houvesse, entre ambos, uma relação direta.

Estamos entendendo estratégia no sentido generalizado de "modos de produção" do discurso e, para os objetivos desta análise vamos considerá-la na ótica de dois tratamentos básicos: o primeiro se refere a estratégias tecnicistas, que resultam em descrição estrutural da língua, encontrando, pois, paralelo, na descrição de regras gramaticais do sistema lingüístico; o segundo é entendido sob a ótica discursiva, em que os modos de produção do discurso não se restringem à mera descrição, mas ao processo de construção do discurso. Os estudos que se colocam nesta perspectiva, porém, relegam o aspecto sócio-ideológico cultural

ao privilegiarem, além do aspecto lingüístico-descritivo, o aspecto cognitivo e/ou o contexto imediato das interações²⁹.

A Canale & Swain (1980) cabe o mérito de terem sido os primeiros autores a buscar uma incorporação de estratégias à noção de Competência Comunicativa. Vejamos como elas são absorvidas pelo construto em questão, na concepção de Canale (1983). Antes, porém, cabe marcar a ausência de um componente cognitivo, característica recorrente nos autores que incluem o social -idealizado ou não- em suas formulações teóricas, assim como o social é usualmente ignorado em autores que priorizam o cognitivo.

Observando a definição de Canale (op.cit.) sobre competência comunicativa (sistema de conhecimentos e habilidades exigidos para a comunicação) verificamos que há o acoplamento de "conhecimento e habilidade", o que parece ir ao encontro de Hymes que já havia aproximado os pólos da construção dicotômica "competência/desempenho". Em seu quadro teórico, entretanto, Canale descreve a competência comunicativa como parte de uma comunicação real: a competência comunicativa seria prejudicada por fatores ambientais externos e estados psicológicos³⁰. Ora, tais elementos já constituem o desempenho em si e, no entanto,

²⁹ Tarone, ao apontar a lacuna na literatura da área propõe, da mesma forma que Dabène(1990) com relação à pragmática, uma solução simplificadora, que se limita ao contexto de relações imediatas dos interagentes.

³⁰ É curioso que o autor não tenha cogitado que, por outro lado, haveria elementos nessa "comunicação real" que auxiliariam grandemente a interação, tais como as pistas que um interlocutor oferece a outro.

foram deslocados para uma "comunicação real". Isto parece desencadear uma nova dicotomia expressa por um desempenho virtual (parte da competência comunicativa) e um desempenho real, determinado por condições limitadoras (comunicação real). Em Canale a idealização se instala no interior do desempenho, ou ainda melhor, se há um desempenho virtual, não seria ele a própria competência? Se é assim, a dicotomia ainda se dá entre competência e desempenho, aspecto relacionado ao fato de o conhecimento subjacente à competência comunicativa, neste modelo, ser inato. Vamos, adiante, buscar compreender o construto a partir de uma visão onde o conhecimento subjacente à competência comunicativa seja adquirido.

Refletindo sobre o que Canale (op. cit.) considera como "componentes" da Competência Comunicativa, isto é, os elementos que compõem "o conhecimento e as habilidades exigidos para a comunicação", observa-se que, na verdade, são três e não quatro os seus ingredientes básicos. O componente estratégico, para ele, parece ter um status menor, na medida em que surge para "corrigir quebras ou falhas gramaticais, discursivas e sociolingüísticas", e ainda se apresenta como um apêndice em sua função de "tornar a comunicação _ que seria basicamente constituída dos três primeiros elementos _ mais plena e objetiva". Sua visão de estratégia é, portanto, periférica.

A esta visão periférica de estratégia se opõe frontalmente a de Vygotsky (1984) que, assumindo o social como ponto de partida, formula uma teoria do conhecimento cognitivo

que se fundamenta basicamente na atividade estratégica. É, pois, a partir da visão deste autor que vamos fazer uma leitura do conceito de competência comunicava.

1.3.3. EM BUSCA DE UMA RELEITURA DO CONCEITO COM BASE EM VYGOTSKY

Embora Vygotsky tenha dedicado grande parte de seus esforços ao estudo da criança, considerá-lo como um estudioso do desenvolvimento infantil, seria um erro, como comentam John-Steiner e Soubberman no posfácio de A Formação Social da Mente (Vygotsky, 1991,a: 149):

sua ênfase no estudo do desenvolvimento foi devida à sua convicção de que esse estudo era o meio teórico e metodológico elementar necessário para desvendar os processos humanos complexos, visão da psicologia que distingue Vygotsky de seus contemporâneos e dos nossos.

Para exemplificar esta distinção, os mesmos autores afirmam que Piaget (1955) postula o indivíduo como um debutante cognitivo que chega aos sete anos, alcança seu estágio mental máximo e finalmente esquece as estratégias de raciocínio do passado. De acordo com Vygotsky, em situações de tarefas difíceis — onde "difícil" pode ser definido individualmente — o adulto recorre a estratégias de raciocínio como as da criança para controlar a situação e ganhar a auto-regulação; e, enquanto Piaget (op.cit.) destaca os estágios universais do

desenvolvimento, de suporte mais biológico³¹, Vygotsky focaliza o problema na sua determinação histórica e transmissão cultural em mutação.

De fato, Vygotsky não perde de vista o todo. Para ele, um indivíduo não se torna um adulto para permanecer um adulto como ser acabado, mas ajusta continuamente sua cognição às circunstâncias à mão. A relação entre o indivíduo e a sociedade se estabelece num processo dialético onde a linguagem auxilia e ao mesmo tempo é indicativa do ajuste cognitivo de cada um.

É importante ressaltar que quando trata da cognição, Vygotsky (1989:12) afirma que:

As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana.

Esta afirmação, se olhada do ponto de vista do contexto de ensino/aprendizagem de línguas, parece encontrar analogia em Clark et al (1987) que buscam, através da análise crítica da linguagem, a evolução do sujeito histórico. Observe-se que a concepção histórica de Vygotsky se refere também a cada sujeito específico, além de serem considerados o nível do grupo social e o nível macroscópico, isto é, o da espécie humana.

³¹ La Taille (1992), entretanto, demonstra ser injusta a crítica habitual que se faz a Piaget por desprezar o papel dos fatores sociais no desenvolvimento humano, citando trechos do psicólogo: *o homem é um ser essencialmente social, impossível, portanto de ser pensado fora do contexto da sociedade em que vive (...) o homem visto como imune aos legados da história e da tradição, este homem simplesmente não existe.* (Piaget, 1967:314) La Taille afirma que o máximo que se pode dizer, é que Piaget não se deteve muito sobre a questão.

Torna-se pertinente esclarecer que os termos utilizados pelo autor para designar os processos que denominamos *cognitivos* são "funções mentais" e "consciência"³². O termo 'função mental' é utilizado para referir-se a processos como pensamento, memória, percepção e atenção. Com relação à função mental, o autor faz uma distinção entre um nível elementar, como a memória involuntária, e um nível superior, como atenção voluntária e memória lógica.

Wertsch (1988:64) afirma que:

central para a concepção de Vygotsky sobre as funções mentais, especialmente as funções mentais superiores, é o fato de que não há maneira de compreender nenhuma delas isoladamente. Sua verdadeira essência é serem inter-relacionadas com outras funções. Essa ênfase na interfuncionalidade reflete-se especialmente na sua compreensão do termo 'consciência'.

Vygotsky toma a dimensão social da consciência como essencial, sendo a dimensão individual derivada e secundária.

O processo de internalização, isto é, de um plano intrapsicológico a partir de material interpsicológico, de relações sociais, é o processo mesmo de formação da consciência. A consciência representa o componente mais elevado na hierarquia das funções psicológicas humanas,

seria a própria essência da psiqué humana, constituída por uma dinâmica, e em transformação ao longo do desenvolvimento, entre intelecto e afeto,

³² E aqui cabe outro esclarecimento: o termo *cognição* não existia, até recentemente, no léxico da psicologia soviética; a noção de consciência, para o autor, não estava ligada à teoria psicanalítica "e, portanto, não está posta em contraste com 'inconsciente', 'pré-consciente' ou outro termo semelhante". (cf. Oliveira, op.cit:78)

*atividade no mundo e representação simbólica,
controle dos próprios processos psicológicos,
subjetividade e interação social.*

(Oliveira, 1992:79)

Para Vygotsky, os processos pelos quais se desenvolvem o afeto e o intelecto estão enraizados em suas inter-relações e influências mútuas; a organização dinâmica da consciência aplica-se, pois, a ambos.

Da mesma forma que não há, em sua teoria, compartimentalização do pensamento e da linguagem, os aspectos intelectuais não se separam dos volitivos e afetivos. O autor coloca que o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, afeto e emoção. (cf.Oliveira, 1992:76)

Para Vygotsky (1989:06) a separação do intelecto e do afeto, enquanto objetos de estudo, é uma das principais deficiências da psicologia tradicional,

uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de "pensamentos que pensam por si próprios", dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa.

O autor é, pois, contrário a qualquer tipo de cisão. Sua proposição acerca do processo de formação de significados remete às relações entre linguagem e pensamento, à questão da mediação cultural, ao processo de internalização e ao papel do ensino/aprendizagem na transmissão de conhecimentos de natureza diferente daqueles aprendidos na vida cotidiana (cf. Oliveira, 1992). E, sendo assim, podemos dizer que é, epistemologicamente,

incompatível com a teoria da aquisição natural. Quando Vygotsky assume o social como ponto de partida do desenvolvimento mental, sempre considerando a hierarquia *espécie, grupo social, indivíduo*, rejeita a idéia inatista de funções mentais fixas e imutáveis - sua percepção de universalismo (foco na espécie) dialoga constantemente com o particularismo.

Retomemos a questão da aprendizagem na formação de conhecimentos. Um ponto básico da teoria vygotskyana é o de que a aprendizagem se desenvolve através de formas de co-participação social em que pares mais competentes interagem com aprendizes de modo que processos cognitivos sejam construídos. Moita Lopes (1993) é um dos autores que tratam a interação da sala de aula no ensino de LE a partir desta perspectiva. Vide, a seguir, a explicitação da Zona de Desenvolvimento Proximal, construto que embasa a noção de par mais competente, isto é, aquele que fornece ao aprendiz o que vem sendo chamado de *andaimes*.

Entenda-se por andaimes as estruturas de suporte que são dadas ao aprendiz, de forma que ele progrida na realização de uma seqüência de tarefas. Quando ele amadurece em uma tarefa e se torna capaz de realizá-la individualmente, o suporte é retirado. Novos andaimes vão sendo fornecidos e retirados, sucessivamente, à medida que as tarefas se tornam gradualmente mais complexas. (cf. Valsiner, 1991)

É importante observar o papel que a cultura pode representar na noção de par mais competente. Em uma sala de aula de LE, em que o professor pode estar integrado a uma cultura às

vezes completamente estranha à de seus alunos³³ (como é o caso nesta pesquisa), não se pode tomar de forma absoluta a competência do professor, isto é, entender essa competência como domínio de todo o saber.

Parece-nos, ao contrário, que o professor de LE, especialmente o nativo em contexto de imersão, será tão mais competente quanto mais souber lidar com a relativização do próprio saber³⁴, de forma a fornecer andaimes para a construção de novos significados através de uma conscientização crítica da linguagem que ensina, aliada ao respeito pelo conhecimento anterior de seus alunos.

Conforme já discutimos, a sala de aula constitui um cenário de relações assimétricas em que o professor tem um papel superordenado e faz uso do poder que seu papel lhe confere. Seu poder, outorgado pela instituição, é fortalecido pelo fato de ser ele mais competente na língua-alvo que seus alunos (Cicurel, op.cit); Há, pois, na sala de aula, uma relação de "poder baseado em saber",³⁵ que parece ser ainda mais fortalecida quando o professor é também um falante nativo da língua-alvo.

O exame das implicações do uso deste poder (que será

³³ É isto sem considerar a diversidade de culturas que pode haver entre os alunos (como é o caso nesta pesquisa) e a multiplicidade de culturas em cada uma destas mesmas culturas, conforme já discutido (cf.Kramsch, 1993).

³⁴ Saber que, por ser baseado também em estereótipos, pode ser passado como homogêneo.

³⁵ Este tema é debatido em " O saber e o poder do professor de línguas: algumas implicações para uma formação crítica" Moraes (1990).

observado com base conceitual em Fairclough, 1985, 1988 e outros) se mostra, portanto, pertinente para a reavaliação do conceito de competência comunicativa que, normalmente, é tratado apenas no plano intrapessoal e com foco no produto. Uma das consequências deste tratamento é que as avaliações de rendimento³⁶ geralmente observam o "grau" de competência de um aluno, considerado em relação ao que, idealmente, se espera de um aprendiz em um estágio já pré-estabelecido.

Frawley e Lantolf (1985) discutem a importância da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) da teoria vygotskyana para o ensino da segunda língua. A zona de desenvolvimento proximal é a transição da função interpsicológica (de base social) para a intrapsicológica (de base cognitiva). Através desta noção propõem que um bom aprendiz é aquele que avança no seu desenvolvimento. Acreditamos que seria precisamente esta região o lugar onde se processaria o desenvolvimento da competência comunicativa.

Tomar a competência comunicativa sob a perspectiva vygotskyana significa partir da premissa de que o conhecimento subjacente à competência comunicativa é um conhecimento -como vimos advogando- construído dinamicamente, devendo-se levar em consideração a relação com o outro e o contexto em que essa relação se inscreve. A competência comunicativa, pois, não será aqui entendida como um patamar a ser atingido individualmente

³⁶ Vide Mastrelli, em andamento, que questiona procedimentos de avaliação em salas de aula destinadas a professores em formação, especialmente com base na distinção entre *verificação* e *avaliação* feita por Luckesi (1990), e entre *testagem* e *avaliação* feita por Nunan (1988).

numa meta comum a todos; ela extrapola o indivíduo e se produz continuamente na história de cada situação que se apresenta.

Os elementos constitutivos desta competência comunicativa serão focalizados ao longo da análise de dados, no próximo capítulo. Antes de irmos adiante, é importante que se esclareçam as etapas por que passou esta dissertação.

O leitor poderá se perguntar por que um modelo descartado há pouco, como foi o de Canale, poderá ser utilizado na análise dos dados.

Apesar de os pressupostos teóricos deste autor não se ajustarem à noção dinâmica de competência comunicativa que estamos defendendo, foi através da exploração de seu quadro teórico que outros caminhos nos foram apontados. Durante a fase de coleta de registros, supunha-se que os quatro componentes apresentados pelo autor fossem suficientes para solucionar o problema de pesquisa levantado em relação à prática da sala de aula. Desta forma, a entrevista com o professor do curso foi, em grande parte, direcionada em termos destes mesmos componentes. Foi então que, na tentativa de roteirização dos componentes trabalhados em sala de aula, vimos a inviabilidade do modelo, ou seja, foi o "olhar nos dados" que nos apontou a limitação da teoria, que foi então reavaliada.

O fato é que há, em uma pesquisa desta natureza, uma constante dialogia entre análise e teoria que é muitas vezes apagada pela seqüenciação resenha-análise estabelecida pela instituição acadêmica. Assim, ainda que nos rendamos a estas

fronteiras, achamos conveniente não ignorar algumas etapas dentro dos limites do próximo capítulo.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DE PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS

2.1 DESENHO DA PESQUISA E COLETA DE REGISTROS

Esta pesquisa coloca-se em uma perspectiva interpretativista, que se caracteriza pela preocupação com o contexto social em que os participantes estão inseridos. De caráter etnográfico¹, o foco da investigação são registros obtidos em sala de aula que serão analisados sob o ponto de vista do pesquisador, considerando a intravisão dos diretamente envolvidos: professor e alunos.

Os registros foram coletados ao longo de um semestre letivo e são tratados de duas formas distintas: a) em âmbito macro, onde se busca uma padronização dos aspectos da competência comunicativa trabalhados em sala de aula e b) em âmbito micro, onde os eventos se constituem em situações específicas, busca-se

¹ O conceito de etnografia, de tradição antropológica, é discutido por Hammersley & Atkinson (1983) e retomado por van Lier (1988). A contribuição maior à etnografia escolar é, sem dúvida, de Erickson (1986, entre outros trabalhos). No Brasil, entre as pesquisas etnográficas recentes podemos citar Moita Lopes (1993), Bortoni e Lopes (1991), Mattos (1992). Focalizando português-LE, especificamente, deve-se mencionar Cançado (1991) que explicita os procedimentos utilizados pela pesquisa etnográfica, testa sua aplicabilidade em uma sala de aula de português para estrangeiros e aponta as potencialidades e limitações das várias fases da metodologia de pesquisa.

entender o processo de construção da competência comunicativa na interação professor-aluno.

Entre os procedimentos de uma pesquisa etnográfica está o de triangulação de instrumentos de coleta. Este estudo trabalha três tipos de instrumentos que geraram os seguintes registros:

- a. gravações em áudio e vídeo em sala de aula ao longo de um semestre letivo
- b. notas de campo provenientes de observação participante
- c. entrevista semi-estruturada, gravada em áudio, com o professor do curso
- d. transcrição de entrevistas semi-estruturadas, gravadas em áudio, com os alunos (sobre suas percepções, experiências).
- e. gravações em áudio de sessões de visionamento para colegas pesquisadores no início da análise.
- f. anotações da professora-sujeito na análise de dados na primeira versão completa da dissertação.

O primeiro tipo de registros (gravações em áudio e vídeo em sala de aula) busca representar uma amostra dos aspectos da competência comunicativa trabalhados no curso e, como tal, será particularmente relevante para responder a pergunta de pesquisa nº1. O acompanhamento do processo de ensino/aprendizagem por um semestre letivo permitiu configurar a rotinização de tais

aspectos através do levantamento de procedimentos recorrentes e também de procedimentos atípicos. O recorte dos primeiros minutos de uma dessas aulas, gravada em áudio e vídeo, se propõe a fornecer subsídios para compreender o processo de construção da competência comunicativa na interação professor-aluno, buscando elementos para responder a pergunta de pesquisa nº2.

As notas de campo permitem contextualizar e enriquecer os registros em áudio e/ou vídeo, fornecendo informações complementares e nem sempre recuperáveis pelo sistema de gravações.

Os dois tipos de registros subseqüentes estão relacionados à pergunta de pesquisa nº 3. A entrevista com o professor do curso tenta verificar a proposta pedagógica do curso e sua relação com a metodologia examinada, assim como o grau de conscientização do professor quanto à importância de um trabalho com os vários aspectos da competência comunicativa; um levantamento das situações inesperadas vivenciadas pelos alunos, também através de entrevistas, reflete os aspectos (não) previstos em sala de aula.

Levou-se em consideração, ainda, a) observações de colegas pesquisadores para quem programou-se uma sessão de visionamento, gravada esta, em áudio (este tipo de procedimento, porém de audição de registros, foi utilizado por Gumperz (1986) a fim de coletar impressões sob vários pontos de vista) e b) as anotações da professora-sujeito.

A análise das gravações será permeada pela análise dos

demais registros, de forma a evitar conclusões precipitadas de pontos que poderiam se explicar em determinadas circunstâncias contextuais mais amplas que a compreensão do cenário da sala de aula (cf. Erickson, 1986:122), além de fornecer as intravisiões dos que estão diretamente envolvidos no processo de ensino/aprendizagem.

A coleta de registros está especificada no quadro a seguir.

QUADRO I

data	duração	áudio	video	natureza
22/08/90	2:45h	x		sala de aula
23/08/90	1:45h	x		" " "
28/08/90	2:45h	x		" " "
29/08/90	2:45h	x		" " "
30/08/90	1:45h	x		" " "
11/09/90	2:45h	x		" " "
12/09/90	2:45h	x	x	" " "
13/09/90	1:45h	x		" " "
09/10/90	2:45h	x		" " "
10/10/90	2:45h	x		" " "
11/10/90	1:45h	x		" " "
16/10/90	2:45h	x		" " "
17/10/90	2:45h	x		" " "
18/10/90	1:45h*	x		" " "
18/10/90	0:45h	x		entrevista alunos
23/10/90	2:45h	x	x	sala de aula
24/10/90	2:45h	x	x	" " "
19/11/90	2:30h	x	x	" " "
19/11/90	0:15h	x	x	entrevista alunos
23/10/90	0:45h**	x	x	sala de aula
28/11/90	2:45h**	x		" " "
28/11/90	0:30h	x		entrevista profa

ESPECIFICAÇÕES DA COLETA DURANTE O PERÍODO DE OBSERVAÇÃO DE
SALA DE AULA

* Os 45 minutos finais da aula foram dedicados ao atendimento individual dos alunos para o planejamento de um projeto que deveriam apresentar. Durante este tempo a pesquisadora coletou os registros especificados na linha imediatamente abaixo.

* * Apresentação de projetos pelos alunos sobre os temas negociados a 18/10/90

2.2. ANÁLISE DOS DADOS

Como as perguntas de pesquisa deste estudo focalizam a competência comunicativa, foi nossa preocupação, já durante a fase de coleta de registros, verificar se a abordagem da professora era de tendência comunicativa. Cabe esclarecer que estamos entendendo abordagem conforme explicitada por Almeida Filho (1988), como um conjunto de princípios, pressupostos e "crenças" que vão direcionar o planejamento, a metodologia e avaliação de um dado curso; tal conjunto -nem sempre harmonioso- forma o ideário do educador e implica uma concepção de linguagem, de ensinar e aprender línguas.

Logo no início da coleta pudemos observar indícios de que o processo de ensino/aprendizagem é direcionado, basicamente, pelo tipo de abordagem comunicativa defendida por Breen e Candlin (1980), que buscam uma metodologia de equilíbrio entre a forma e o uso comunicativo da língua. Estes autores procuram as relações entre a competência-alvo e a própria competência inicial do aluno; a competência alvo seria um sistema unificado do pensamento ideacional, interpessoal e textual que incorpora uma proporção de afeto mais as habilidades comunicativas de expressão, interpretação e negociação.

Como se verificará no decorrer da análise, não se pode dizer que esta sala de aula (e seria alguma outra?) seja norteadada exclusivamente pela abordagem comunicativa em qualquer de suas

tendências². Não há que se ter ilusões de que um professor, educado dentro de moldes muitas vezes calcados em uma herança audiolingualista, simplesmente apague sua tradição de ensinar e pautar sua prática totalmente em uma nova abordagem. Sabe-se que mudanças profundas demandam tempo, e quer nos parecer que a prática de ensino/aprendizagem de línguas, significativamente mais lenta que a teoria, atravessa atualmente um momento de transição paradigmática em que convivem traços de abordagens distintas.

O material didático utilizado pela professora não é de base comunicativa, sendo orientado, geralmente, por uma gradação gramatical - as primeiras unidades do livro adotado baseiam-se em funções. Este material, adotado antes pelos alunos que pela professora, é auxiliar na gradação de conteúdos de situações e de sistematização gramatical. Tal seqüenciação gradativa, porém, não é rigorosa. O subjuntivo, por exemplo, só aparece nas unidades finais do livro em uso, mas a professora apresentou, antes de chegar a tais unidades, estruturas condicionais em forma de expressões formulaicas (sem sistematização gramatical), talvez porque fossem importantes para o aprendiz dar sugestões, opinar, expressar seus sonhos e fantasias.

Além das propostas de exercícios do livro didático serem

² Veja discussão relacionada sob a denominação "As multifaces da abordagem comunicativa" em Santos (1993:137).

ampliadas³, a professora acrescenta outras atividades, por ela elaboradas, que têm como objetivo proporcionar ao aluno a oportunidade para o desenvolvimento de sua competência comunicativa. A aula é bastante movimentada, transcorrendo em clima de cordialidade, e os alunos se mostram motivados.

O conhecimento cultural sobre o povo brasileiro vem, às vezes, embutido nas atividades, ou se apresenta no aquecimento inicial da aula, emergindo das experiências dos alunos que provêm de culturas diversas.

Normalmente há espaço para o aluno relatar suas experiências -o que deve contribuir para o desenvolvimento de sua competência comunicativa- sendo que é relevante observar que uma das atividades, realizada já no final do curso, foi, a nosso ver, a mais representativa em termos de um trabalho com foco na interação: um projeto elaborado individualmente e apresentado à classe por cada um dos alunos. No entanto, o que há de recorrente neste aspecto, ou seja, no trabalho com foco na interação, são as atividades de produção de linguagem oral que se apresentam no início das aulas. Tais atividades constituem-se, geralmente, do relato de experiências vivenciadas pelos participantes do processo de ensino/aprendizagem, sendo especialmente mais ricas no início da semana, quando há a oportunidade de se somarem os relatos de experiências do final de semana de cada um.

³ Em diálogos de situações de uso de telefone, por exemplo, a professora pede que os alunos anotem os números que ouvem durante a atividade de compreensão de linguagem oral com o *tape* - um recorte comunicativo que ilustra a preocupação de integrar habilidades.

O recorte dos minutos iniciais de uma dessas aulas, que se constituirá em objeto da micro-análise deste trabalho, busca levantar subsídios que levem à compreensão de como se constrói a competência comunicativa na interação professor-aluno. O tipo de registro -diálogos informais da abertura da aula- não vem se constituindo em objeto de pesquisa sobre ensino/aprendizagem em sala de aula. As pesquisas vêm examinando, geralmente, a "aula propriamente dita", isto é, o que ocorre a partir do momento em que o professor formaliza o início da aula (seja através do trabalho com o livro didático, de textos avulsos ou da exposição de algum tópico pendente ou novo) e que, muitas vezes, é assinalado com frases tais como: " *bom, então vamos começar nossa aula* ".

A análise será realizada em duas etapas: primeiro em âmbito macro, depois em âmbito micro.

2.2.1. MACRO-ANÁLISE

2.2.1.1. DESCRIÇÃO DO CENÁRIO

Este estudo focaliza o contexto de um curso de português para estrangeiros em uma universidade pública do estado de São Paulo, no seu primeiro semestre letivo. Quanto à estrutura do curso, sua carga semanal é de sete horas e quinze minutos, distribuídas em três manhãs, com intervalos de dez a vinte minutos por sessão. No que se refere ao espaço físico, as aulas são ministradas em sala de tamanho adequado ao número flutuante

de alunos (cinco a oito), contando com boa iluminação, ventilação e com acústica razoável. Os alunos se dispõem espacialmente à vontade, geralmente em semicírculo.

A professora é falante nativa de português, experiente no magistério e formada em Letras, tendo inclusive, durante o período em que se realizou a coleta de registros, defendido dissertação de mestrado em Linguística Aplicada na área de ensino/aprendizagem de segunda língua e língua estrangeira. Tem autonomia para tomar suas próprias decisões, não sofrendo pressões da instituição quanto a questões de planejamento, metodologia ou processo avaliativo. Cumpre ressaltar sua colaboração com a pesquisadora durante a coleta, contrariando as considerações de Cançado (1991) quanto a uma das limitações da pesquisa etnográfica: a resistência do professor com relação à coleta de registros.

Os alunos do curso são falantes de diferentes línguas maternas e nem todos acompanharam as aulas do início ao final, sendo que alguns se juntaram ao grupo após o início do curso e outros o deixaram antes de seu término. Profissionais, estagiários ou estudantes de diferentes áreas de interesse (advocacia, engenharia, matemática, educação), a maioria veio para o Brasil através de algum tipo de convênio com as universidades ou empresas de seus países de origem, devendo aqui permanecer por um período de um a três anos (com exceção de um aluno americano (A5) que se casou com brasileira e talvez fixe residência no Brasil). Quanto ao tempo de permanência no país

anterior ao início do curso, apenas A2, A3 e A6 já estavam aqui há seis meses; os demais haviam chegado ao país há, aproximadamente, duas semanas. O perfil do grupo está resumido no quadro abaixo:

QUADRO II

ALUNO/A	IDADE	NACIONALIDADE	PERMANÊNCIA NO CURSO
A1	25	japonês	integral
A2	25	holandês	integral
A3	44	chinesa	integral
A4	40	americana	dois meses finais
A5	36	americano	integral
A6	20	japonesa	integral
A7	24	israelita	três meses iniciais
A8	18	chinesa	dois meses finais
A9	21	irlandês	dois meses iniciais
A10	22	alemão	dois meses iniciais
A11	23	holandês	dois meses finais
A12	24	japonês	dois meses iniciais

PERFIL DO GRUPO

A língua mediadora de significados no contexto em exame é a portuguesa. Porém, em raras ocasiões, a professora se expressa em inglês, geralmente para se fazer entender por algum aluno que tenha demonstrado problema de compreensão. Há três alunas orientais que não falam inglês (A3, A6 e A8), sendo que duas delas estão fazendo o curso pela segunda vez. Em nossa opinião, as dificuldades que elas enfrentam na aprendizagem da língua-alvo podem se dever, em parte, ao fato de ser esta a primeira vez que

têm contato com uma língua estrangeira e não ao fato de a professora se expressar em inglês, pois este recurso é esporádico, apresentando-se como uma verificação a mais da compreensão dos alunos.

2.2.1.2. ASPECTOS DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA PRIVILEGIADOS EM SALA DE AULA

Para responder à primeira pergunta de pesquisa "quais os aspectos da competência comunicativa privilegiados em sala de aula", foram roteirizadas todas as aulas registradas. Tal roteirização baseou-se em Canale (1983) e, como já dissemos, foi realizada paralelamente ao desenvolvimento teórico da dissertação. Foram também realizadas entrevistas com os alunos sobre sua experiência com problemas que surgem no cotidiano, e com a professora do curso, para verificar sua visão quanto à preparação dos alunos para esses mesmos problemas.

Entre as questões colocadas para a professora, por meio de entrevista semi-estruturada, salienta-se a de sua visão sobre os componentes da competência comunicativa propostos por Canale (op.cit.) na prática da sala de aula, a saber: competência gramatical, discursiva, sociolingüística e estratégica.

A hipótese que conduziu a análise foi a de que a competência estratégica não teria lugar na metodologia do professor, o que iria de encontro ao problema colocado inicialmente, ou seja, de que o ensino de PLE, mesmo calcado em abordagens comunicativistas, parece não considerar a

imprevisibilidade de situações cotidianas de interação enfrentadas por alunos aprendizes em contexto de imersão. Suspeita-se que este fato esteja ligado a uma visão de competência comunicativa idealizada, isto é, que parece não considerar a habilidade do aluno para lidar com situações não-previstas.

De acordo com a classificação de Canale (op.cit.), no início das aulas é predominante a prática da competência discursiva: a professora abre espaços para que os alunos produzam linguagem oral. Em grande parte dos inícios de aula, a professora pede que os alunos relatem suas experiências e relata, ela própria, as suas. Nos dados em anexo, por exemplo, estes relatos se referem ao final de semana; já na transcrição abaixo o diálogo gira em torno de um problema de saúde de um aluno:

((os alunos conversam todos ao mesmo tempo quando entra a professora))

P: bom dia! + ((e olhando para A5)) cabulou aula ontem + hein? ((risos))

A4: ele tá doente!

P: ah + tá doente? ah: não é nada sério + é?

A5: não sei

P: não sabe?

A5: não (SI)

P: febre?

A5: ((concorda com a cabeça)) ainda + é (garganta) + tudo

P: tosse? gripe?

A5: é + eu é + esse não sei (SI)

P: ah + mas é gripe + né? + nessa época no Brasil + o tempo o tempo + ((apontado a janela)) mu:da muito + né? + é uma época que dá muito (gripe)

A5: eu sou muito *er* + (*fraco*) + *para* + +
P: *doença?* (24/10/90)

A partir da formalização do início da aula, comentada há pouco, a competência privilegiada vai depender, principalmente, daquela focalizada no livro didático: o tópico trabalhado na aula anterior é retomado, ressaltando-se ora a competência gramatical (sistematização, automatização de estruturas lingüísticas), ora a discursiva e/ou sociolingüística (situações).

Para ilustrar o trabalho com esses diferentes aspectos da competência comunicativa seguem alguns exemplos:

Competência Gramatical

As terminações dos verbos regulares no passado tinham sido sistematizadas na aula anterior. A professora faz alguns exercícios de automatização de respostas:

P: *you sentou* + LXXXXXX?

A3: *sen* + *tei*

P: HXXXXX + *you gostOU* + *do filme?* (23/08/90)

Competência discursiva

Na aula anterior os alunos ouviram vários diálogos sobre situação de uso de telefone. A professora propõe trabalho em pares para montar diálogos simulando situações sobre o mesmo tema:

- *telefone para seu médico e peça para falar com ele.*
- *telefone para um amigo e convide a família dele para*

jantar na sua casa.

- *telefone para sua agência de viagens e peça informações sobre hotéis no Rio de Janeiro. (11/09/90)*

Competência sociolingüística

Na aula anterior os alunos ouviram situações em que uma pessoa pedia algo a outra. Os registros variavam de um diálogo para outro, de acordo com o vocativo empregado:

Moço, você podia me dizer quanto custa essa televisão?

Por favor, meu senhor, o senhor podia me dizer as horas?

Dado um vocativo, os alunos deveriam montar um pequeno diálogo fazendo pedidos com adequação de registros. (23/08/90)

Seguem-se atividades elaboradas pela professora, geralmente com foco na competência discursiva. Tais atividades tentam promover a produção e compreensão da linguagem oral dos alunos. Nas atividades de produção de linguagem oral a professora trabalha com cada aluno individualmente enquanto os outros observam (às vezes colaborando com os colegas), ou propõe trabalho em pares.

O componente sociolingüístico se revela em situações prontas (livro didático e material complementar) ou ocasionalmente, durante conversas informais com os alunos.

Em uma das aulas, entretanto, houve um questionário direcionado a questões culturais, como veremos mais adiante. Vamos, primeiramente, ilustrar com uma atividade em que o foco da professora, a princípio centrado na competência discursiva, se desvia para questões de ordem cultural, que podem ter implicações

político-ideológicas. Assim, aspecto social, quando se revela, nem sempre está relacionado a problemas de simples adequação de linguagem a contextos:

((a professora explica um trabalho em duplas, com cartas de baralho, onde cada aluno vai prever o futuro de outro))

P: *é! então eu vou pegar as cartas da SXXXXX + parece que você? ((olhar de suspense)) vai ter DEZ filhos ((risos)) + dez! ⁴*

((a aluna é chinesa, da mesma forma que a colega que vem imediatamente em seu auxílio))

A3: *(SI) não! não pode! + lá só um!*

P: *... não pode? + só pode um? e se tiver dois?*

A3: *não! agora po pode um um filho +*

P: *por pessoa!*

A3: *é! um! ((segue-se uma discussão sobre diversidades culturais))*

(24/10/90)

Portanto, foram detectados, sistematizados ou não, e separados por uma linha às vezes bem tênue, três dos componentes estabelecidos por Canale (op.cit.). Não se observou, todavia, e conforme se esperava, um trabalho explícito com o componente estratégico.

⁴ Observa-se aqui um desencontro transcultural que é minimizado e relativizado pela disposição bem-humorada da professora. No modo divertido de iniciar a atividade, a professora faz "ecoar" uma voz de vidente. Esse eco é semelhante àquele explicitado por Fairclough (1993:23) quando trata da ironia. O reconhecimento da brincadeira não deixa de embutir pressuposições sobre crenças e valores dentre os participantes envolvidos. Parecem ser essas pressuposições que ocasionam o desencontro transcultural.

Cumpra agora retomar a definição de cada um dos componentes da competência comunicativa de Canale (op.cit.) em cotejo com a padronização das aulas e com a visão da professora (transcrita no início de cada segmento) em termos destes mesmos componentes:

a) sobre o componente gramatical

ora + o lingüístico + ele é aprendido de uma certa maneira + mas talvez nem tanto como o aluno gostaria + né? 5

Para Canale, competência gramatical se refere ao conhecimento e habilidades necessários para o entendimento e expressão do sentido "literal" das frases. Padronizar o componente gramatical nesses termos, dentro de uma sala de aula de tendência comunicativista, não é tarefa fácil. A sala de aula comunicativa, por sua própria natureza, não trabalha com frases sem contexto, não havendo, portanto, uma linha definida que separe a competência gramatical da discursiva ou da sociolingüística. Para padronizar este componente foram considerados: o foco na automatização de estruturas como terminações verbais, a sistematização de regras gramaticais, o esclarecimento do significado ou grafia do léxico, sendo este último o mais recorrente. A tentativa da professora de equilibrar forma e uso comunicativo da língua (cf. Breen & Candlin, 1980) é

⁵ Em avaliação final do curso, os alunos disseram à professora que gostariam de ter tido mais gramática (nota de campo).

perceptível, mas há alguns fatores a serem considerados com relação ao componente gramatical⁶. Um professor de tendência comunicativista, como é o caso, pode colocar a gramática aquém da expectativa dos alunos ao tentar se livrar da herança de uma tradição estrutural-behaviorista⁷. De fato, a sistematização e automatização de estruturas gramaticais são apresentadas com um certo desconforto, talvez com o temor de que a aula recaia na repetição behaviorista. Esse "evitar" do foco no visivelmente lingüístico está na própria -e breve- fala da professora, transcrita acima.

b) sobre o componente discursivo

o discursivo + eu acho que esses projetos + no final + eles dão margem a esse tipo de coisa + + mas isso consome um tempo danado + e isso só é feito no final + talvez se a gente pudesse pensar em maneiras de fazer com que isso acontecesse desde o começo + se bem que aquele "warm up" inicial + principalmente no primeiro dia da semana + em que eles contam o que fizeram + isso é + de uma certa maneira + um treinamento + + (.....) agora + nada muito sistematizado + quer dizer + por exemplo + eu acho que dos marcadores que fazem essa + esse fluir e não ficar essa fala muito de estacato + eu só me lembro de

⁶ Richards & Skelton (1989) atentam para a negligência do aspecto gramatical nas salas de aula comunicativistas, responsabilizando a imprópria proliferação de conotações do termo "competência comunicativa".

⁷ A expectativa dos alunos, que parece ser a de um ensino sistematizado (cf. nota de rodapé nº 5) é, muito provavelmente, resultante dessa mesma tradição estrutural-behaviorista. A difícil tarefa para o professor é equilibrar forma e uso comunicativo da língua de acordo com a necessidade e história do aprendiz.

uma vez em que eu introduzi um "então" na narrativa né?
então então + mas eu acho que eu poderia ter investido um
pouco nisso + é que nem eu sei que marcadores são esses +
sabe? o que é que torna um discurso coerente + mais fluido
+ um discurso coerente + coeso + + eu + pra dizer a verdade
+ não tenho muito conhecimento + teórico + sobre isso + uma
descrição disso! como é que o português funciona nesses
termos + pra poder aplicar! o livro didático também não me
dá isso

De acordo com Canale (op. cit.) a competência discursiva seria o domínio de formas gramaticais e significados -coesão e coerência- para produzir um texto oral ou escrito em seus diferentes gêneros. Para o autor, a competência discursiva envolve coesão e coerência e esta última, a nosso ver, não se dá dentro do texto, mas extrapola para o contexto de uma determinada situação. Assim, a separação entre discursivo e sociolinguístico parece não se dar na prática. De fato, a padronização do discursivo nas aulas foi feita em termos da ausência de foco no trabalho explícito com o social. O artifício, pois, para detectar este componente - não a ausência do social, mas a ausência de sua explicitação - pode ter sido o mesmo utilizado pela professora, que citou a apresentação de projetos elaborados pelos alunos e o "aquecimento" inicial das aulas como exemplos de um trabalho com o componente discursivo⁸.

⁸ Quanto ao comentário da professora sobre a necessidade de um trabalho sistematizado com marcadores que tornem a fala mais fluida, lembramos que a compilação feita por Marcuschi (1986), em Análise da Conversação, pode contribuir como um primeiro passo para o possível preenchimento desta lacuna em sala de aula. Para

c) sobre o componente sociolingüístico

o sociolingüístico + eu acho que vou dando uns toques + sim + e mesmo a comparação que é feita durante o curso + entre as diversas culturas + + ele tem um conhecimento sociolingüístico do mundo dele + do discurso da língua materna + + quando esse conhecimento é ativado + quer dizer + ele vai fazendo pontes + quer dizer + mas tudo isso é feito de uma maneira assim + eu não explico muito essas coisas + eu acho! não tenho a preocupação de explicitar + mas eu acho que [tá permeando] isso aí + tá permeando + quer dizer + teria que olhar se isso acontece mesmo + + eu dou uma coisa assim+ na minha cabeça + isso vai vindo por tabela + não sei se vem + né? teria que [SI] + que avaliar + né? + mas eu não tenho a preocupação de avaliar isso + quer dizer + tem até alguns exercícios + por exemplo + não sei se você tava presente quando eu dei aquele questionário/ culturais! as diferenças culturais! [acho que] isso pode ter forçado alguma intuição meta metacomunicativa + sei lá!

Segundo Canale (op.cit.) a competência sociolingüística inclui regras de uso sócio-culturais, levando em consideração fatores contextuais como "status" dos participantes, os propósitos e as normas da interação. De acordo com esta visão, o componente sociolingüístico pôde, nos dados, ser detectado em diálogos prontos onde se evidencia o uso diferenciado da linguagem para diferentes papéis sociais, como por exemplo o contraste de registros "você/o senhor". No entanto, a visão de

um exame mais cuidadoso, há duas áreas que oferecem subsídios relevantes: a Lingüística Textual (veja, por exemplo, Koch, 1989) e a Lingüística Crítica (Fowler e Kress, 1979).

Canale (op.cit.) sobre o elemento social é estática - refere-se à transmissão de regras de comportamento social, como se elas fossem fixas e imutáveis⁹. A professora também parece não compartilhar da visão do "autor; embora aja intuitivamente - não tenho isso explicitado no planejamento-, seu exemplo para ilustrar o elemento social foi um questionário direcionado a diferenças culturais, com potencialidade para promover a crítica e a emancipação do aluno.

Seguem alguns exemplos deste questionário, já mencionado anteriormente, onde os alunos deveriam responder se a asserção poderia se aplicar à cultura brasileira, e em quais contextos:

- se um vizinho ou amigo lhe trouxer um pedaço de bolo, você devolve o pratinho com alguma coisa dentro.
- daria preferência a um pedestre ((quando dirigindo)).
- levaria uma visita até a porta, até o carro ou até o elevador e esperaria até que ela fosse embora.
- recusaria alguma coisa que alguém oferecesse pela primeira vez, mas aceitaria esta mesma coisa se lhe fosse oferecida uma segunda ou terceira vez.
- ofereceria/aceitaria algo que estivesse comendo.
- arrotaria em público.
- "brigaria" para pagar a conta.

(10/10/90)

O que ocorre nesta aula em termos de social parece ir bem além da definição do autor em questão. As informações dadas sobre a cultura do Brasil (que partem aqui de alguns estereótipos) e o

⁹ Para ilustrar o social em transformação e sua ligação com a gramática, basta retomar os pronomes você/o senhor a que nos referimos há pouco: entre duas ou três gerações, o deslocamento de uso de o senhor/a senhora para você no tratamento dos filhos para com os pais é um exemplo bem palpável.

espaço garantido para o contraste entre as diferentes culturas e as diferentes classes sociais dentro de uma mesma cultura parecem oportunizar aos alunos a crítica, e não necessariamente a legitimação da ordem social e sociolinguística do ambiente da língua-alvo - ou mesmo de suas próprias línguas maternas, como sugerem Clark et al (1987).

Note-se, porém, que se a atividade acima oportuniza aos alunos uma visão crítica, não podemos afirmar que também a assegura. Quando se refere ao componente sociolinguístico, a professora demonstra, igualmente, ter consciência desta falta de garantia:

(...) eu acho que vou dando uns toques + sim + e mesmo a comparação que é feita durante o curso + entre as diversas culturas (...) ele tem um conhecimento (...) do mundo dele (...) + + quando este conhecimento é ativado + quer dizer + ele vai fazendo pontes (....) + + eu dou uma coisa assim + na minha cabeça + isso vai vindo por tabela + não sei se vem + né?

d) sobre o componente **estratégico**

todos esses elementos da competência + que a gente estava falando + são + acho que precisam ser planejados! quer dizer + não pode ficar como eu tenho feito + por conta do acaso + eu não acho que seja assim não + eu acho que a gente tem que intervir diretamente + + você falou na competência estratégica + por exemplo + eu acho que deveria vir primeiro + lá na frente + pensando agora + né? quer dizer + não [SI] + mas essa estratégia de dar conta das deficiências nos outros níveis de comunicação + teriam + de alguma maneira + tá lá + me parece tá lá na frente +

antes de começar a produzir qualquer coisa!

PQ: e permear tudo + né?

P: e ir embora + né? ah + mas de alguma maneira teríamos de pensar + EU não sei como + entendeu? não tenho lido sobre isso nem nada + mas ãh + a gente teria de investir nisso de + é + de uma maneira sistematizada

Sob o prisma de Canale (op.cit.) a competência estratégica, incluindo elementos verbais e não-verbais, estaria a serviço da comunicação com o duplo papel de compensar suas falhas ou quebras, ou de realizá-la de forma mais plena e objetiva. Este aspecto, como já comentamos anteriormente, não foi detectado como objeto de trabalho explícito, mesmo se considerado sob a visão idealizada de Canale (op.cit.): "compensação de falhas ou acabamento" em um discurso que já estaria idealmente pronto.

Complementando a tringulação de dados para examinar a problemática das situações imprevistas e o ensino comunicativo, foram realizadas entrevistas com os alunos do curso. Entre as situações não previstas ou as que o são tardiamente, os alunos mencionaram "cabeleireiro" e "visto de permanência". Tendo em vista que a inclusão do conteúdo de tais situações (ou de quaisquer outras no programa do curso) não garante necessariamente que os alunos não estarão sujeitos a imprevistos, foi a eles perguntado como enfrentaram as situações mencionadas. No cabeleireiro, por exemplo, um (A1) apontou a cabeça de outra pessoa pedindo o mesmo modelo; outro (A6), mostrou fotos de cortes de cabelos em revistas; outro, ainda (A4), levou o livro didático e leu as frases que lhe pareceram apropriadas. Vejamos

como os alunos lidaram com o imprevisto na situação de visto de permanência:

PQ: tem alguma coisa que vocês acham importante trabalhar em sala de aula?

A1: registro de estrangeiro + carteira de identidade

A5: americano não tem problemas com cabeleireiro + mas tem com Viracopos ((querendo dizer que a colega A4, também americana, conseguiu cortar o cabelo, mesmo sem ter tido esta situação em sala de aula, mas o problema com documentação é mais difícil de ser resolvido))

A7: polícia federal!

PQ: mas quando vocês vêm pra aula + pela primeira vez + já não passaram por essa situação?

A7: já + mas tem renovação

PQ: e você + como é que fez pra resolver?

A7: hum + xerox + não tinha o carimbo necessário e eu não queria cópia de quatro páginas do passaporte numa página ((a aluna mostra como fez: desenhou uma página e dividiu em quatro))

O resgate do processo de construção do discurso revelou que os alunos, aprendizes iniciantes, geralmente se utilizam de estratégias não-verbais para enfrentar as situações inesperadas de interação. Um outro tópico recorrente foi com relação à negociação de preços nas compras ou na prestação de serviço:

PQ: você se lembra de alguma situação + HXXXXX?

A1: quando eu fui a Foz do Iguaçu + eu alugava táxi todos os dias + + eu tinha que fazer negócio com o motorista! motorista pergunta + você já tem reserva amanhã? + e começou o negócio + + quanto custa a diária + o dia todo + sair do hotel + ir para a Argentina + + o

motorista não entendia muito bem! eu disse + eu queria ver Iguaçu! + + o motorista deu o preço e eu falei + muito caro! muito caro! + + se tivesse essas situações na classe ia ajudar muito

O trecho acima ilustra que as estratégias não-verbais nem sempre dão conta do problema que se apresenta e, às vezes, os alunos desistem de enfrentá-lo, seja por falta de materialidade lingüística, timidez ou comodismo:

PQ: NXXXX ?

A6: hum + problemas com ponto de ônibus + desce em lugar errado

PQ: e não tenta dar um jeitinho?

A1: é + porque é proibido falar com o motorista ((risos))

PQ: e você + JXXXXXXXX?

A5: no restaurante + a conta + eu tem medo de discutir e levar um tiro do guarda

PQ: e você não fala nada?

A5: er + minha esposa fala!

PQ: ah: e não é perigoso ela levar um tiro? ((risos))

Em entrevista com a professora foi perguntado se as situações abordadas no curso atendiam, em sua opinião, as necessidades imediatas do aprendiz em imersão. As várias implicações de esgotar toda a gama (im)possível de situações foram assim colocadas:

P: acho difícil 7ºBXXX + por + por conta da diver/ quer dizer + da heterogeneidade do grupo + quer dizer + pra você poder fazer isso + você teria que fazer um levantamento de necessidade + que eu nem

me preocupo em fazer muito + + tá?
(.....) + você vai ter necessidades tão
díspares + + de uma certa maneira + + que
se você começa a levantar dificuldades +
depois você não sabe como atender! + +
(.....)
+ + eu pego o denominador comum + + tá?

Se, por um lado, os alunos enumeram situações vivenciadas fora da sala de aula que não foram previstas no curso, por outro lado, a professora reconhece o fato. No entanto, justifica-se dizendo ser impossível prever todas as situações antes que elas ocorram e admite a dificuldade em atender os alunos através de levantamento de necessidades individuais em um curso básico de imersão. Há portanto, coerência entre o seu dizer e o seu fazer tanto com relação às situações não-previstas, quanto ao trabalho com estratégias em sala de aula. Demonstra, ainda, ter consciência da necessidade de um trabalho com o aspecto estratégico, que não é oferecido a nível algum, e de um entendimento da competência comunicativa como todo, para que o processo de ensino/aprendizagem não fique, em suas próprias palavras, "por conta do acaso".

É importante ressaltar que a tentativa de padronizar as aulas dentro da proposta metodológica de Canale (op.cit.) obrigou-nos a alguns artifícios, pois os vários aspectos da competência -mesmo consideradas as restrições tecidas- se apresentam num contínuo: a professora, de tendência comunicativista, não trabalha o aspecto lingüístico como um

compartimento estanque; a gramática trabalhada é a gramática do uso, ligada ao aspecto sociolingüístico e é tratada a nível de discurso, não de frases com um suposto "sentido literal". A competência discursiva a que o autor se refere só pode se dar num determinado ambiente cultural: não se produz um texto despidido de ideologia. Artificial e esquematicamente, entretanto, três dos quatro componentes foram detectados, indicando que a sala de aula focaliza o discurso, que se processa em um determinado contexto social, por material passível de análise: o lingüístico. Temos como elemento trabalhado em sala de aula, em última instância, o discursivo.

Para buscar o entendimento do processo de construção da competência comunicativa, é preciso que o conceito seja analisado onde na verdade ele é operacionalizado, ou seja, na interação. O "aquecimento" inicial da aula se presta como contexto adequado a esse propósito, pois aí os envolvidos no processo de ensino aprendizagem buscam, efetivamente, interagir¹⁰ - que é o objetivo último de se buscar o desenvolvimento de uma competência comunicativa.

¹⁰ O trecho a ser analisado foi classificado preliminarmente, e segundo a visão de Canale, como lugar de privilégio da competência discursiva. Depois de feita a padronização e consideradas suas limitações, entendemos que este espaço, com foco na interação espontânea, pode ser tomado para analisar a construção do discurso em seu sentido amplo (como um modo de prática social) e, conseqüentemente como lugar de desenvolvimento da competência comunicativa como um todo.

2.2.2. MICRO-ANÁLISE

2.2.2.1. JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DO RECORTE

O recorte a ser analisado foi escolhido por se constituir em um trecho rico em cenário de discurso, sem preocupação com programação de curso - de onde se deduziu ser a interação que aí ocorre mais próxima daquelas que os alunos enfrentam fora da sala de aula. Como vamos verificar, esse tipo de interação permeia todo o processo de ensino/aprendizagem no contexto em questão, porém elegeu-se o início das aulas por ser o lugar onde os momentos de interação mais espontânea ocorrem sistematicamente.

A definição pela aula cujo início será analisado obedeceu a alguns critérios eliminatórios. Das aulas gravadas em vídeo, a primeira foi desconsiderada porque os alunos pareciam se sentir pouco à vontade diante da câmera e do operador de vídeo.

Também foram desconsideradas as aulas em que houve a apresentação de projetos pelos alunos por serem atípicas: ocorreram apenas no final do curso e, apesar do foco na interação, houve um preparo anterior dos alunos para a apresentação, enquanto as interações do início das aulas foram mais espontâneas.

Das aulas restantes, uma ocorreu no meio da semana, quando a interação não inclui os relatos de experiências de final

de semana dos interagentes. Finalmente, a escolha entre as duas últimas aulas se deveu a critérios de ordem técnica: a aula selecionada (19/11/90) apresentou melhor qualidade de som e imagem. Nesta aula os alunos já estavam familiarizados com a câmera, como ilustra o excerto abaixo, coletado logo no início da gravação em áudio, durante os preparativos para a gravação em vídeo.

((a professora faz uma pergunta a A6 quando surgem conversas paralelas entre a pesquisadora, o operador de vídeo e a própria professora; a aluna não se abala com a interrupção, toma o turno seguinte e dá seqüência à interação iniciada com a professora cinco turnos antes))

P: NXXXX + o que mais você gostou na fazenda?

A6: hum

PQ: Ah + obrigada! ((alguém lhe entrega uma folha; segue uma conversa paralela e em voz baixa com o operador de vídeo))

P: ((para o operador de vídeo)) vou ter que desligar isso aí ((referindo-se ao ventilador))

OV: não não não! vai pegar um pouquinho o barulho + mas ele é bem silencioso

A6: eu subi em cima de uma montanha

P: você subiu a montanha? + é?

(Apêndice, linha 6 a 19)

Um dos aspectos que favorece o desenvolvimento da competência comunicativa e faz com que a aluna não se sinta

intimidada com a interrupção imprevista (interrupção que corta a previsibilidade professor-aluno - aluno-professor), parece ser sua familiaridade com esse tipo de situação (falar sobre as próprias experiências). Esta familiaridade, resultado de situações recorrentes, explica-se por se constituir em uma fase do ritual da sala de aula. Cicurel (1990), no entanto, ao estabelecer os rituais da sala de aula, ignora este momento que inclusive prepara e motiva o aluno para o que seria a "aula propriamente dita", especialmente dentro de uma abordagem comunicativa, que procura priorizar os interesses do aprendiz.

De acordo com Lauga-Hamid (1990) o tipo de atividade que caracteriza este recorte favorece a enunciação do "eu" pessoa que subjaz ao aprendiz. Esta divisão, que tomamos com alguma ressalva, de fato não ocorre de forma definida na prática. No caso do recorte em questão, se os alunos ou o professor se colocam como sujeitos históricos ao exporem suas experiências, fazem isso também como parte de um ritual incorporado à sala de aula. Há, pois, uma relativização do papel do aluno e do professor que, cumprindo um ritual desta sala de aula, expõem suas experiências pessoais- experiências essas vivenciadas em lugares outros que não o de professor ou aprendiz. Em outras palavras, há um afloramento de outros posicionamentos do sujeito, dado o caráter da atividade que envolve professor e alunos no desempenho de seus papéis. Assim, poderíamos propor uma reclassificação da terminologia de Lauga Hamid (op.cit.) sobre o sujeito em situação de aprendizagem em um outro contínuo:

sujeito escamoteado pelo papel de aprendiz/professor" (SEP) e
sujeito relativizado no papel de aprendiz/professor"(SRP).

2.2.2.2. O RECORTE NO CONTEXTO DA AULA

Cinco alunos participaram desta aula: A1, A2, A5, A6 e A8. No primeiro trecho, do qual o excerto acima faz parte, uma aluna conta sobre um passeio a uma fazenda. A segunda aluna a relatar sua experiência (A8) participou de um churrasco em um parque público municipal¹¹. Em seguida a professora conta seu próprio fim de semana, relato que dá abertura a um novo tópico para discussão: cinema. Após a discussão da qual vários alunos participam, a professora encerra o tópico e formaliza o "início" da aula:

*P: o o + ele + em inglês se chama Educat-
ing Rita! muito bom! + filme inglês
também! olha gente! hoje eu quero +
como talvez seja a última aula da gente
+ né? + normal + vamo dá uma revisada
em algu:mas coisas aqui! vamo começar
com uma: atividade de ((coça a cabeça))*

(Apêndice, linha 227 a 233)

A formalização do início desta aula -através da utilização de um marcador introdutório -"olha gente"- e da mudança de tom na fala da professora - é relativamente velada;

¹¹ Essas duas interações, que somam aproximadamente quatro minutos, se constituem em foco principal de análise.(Apêndice, pág.01-05)

são várias as instâncias, porém, em que a formalização é explicitamente marcada:

guardei cobertores + tudo (....) mas eu não fiz nada de importante! + agora? vamos começar a aula! (16/10/80)

Outro ponto a ser aqui considerado é a concepção do que seja uma aula normal:

*hoje eu quero +
como talvez seja a última aula da gente
+ né? + normal + (Apêndice, linha 229 a 231)*

Nas aulas seguintes seriam apresentados os projetos elaborados pelos alunos - atividade que a professora, na entrevista, reconheceu como altamente produtiva e que no entanto não considerou normal, muito provavelmente, por não se encaixar nos padrões pré-estabelecidos do que seja uma aula normal. Deixa, assim, subentendida como normal a aula em que há a oportunidade de realização de tarefas direcionadas a objetivos bem específicos (no caso desta aula, compreensão de linguagem oral com o tape). A par disso, considere-se o comentário da professora: *mas essa atividade consome um tempo danado*. A impressão de perda de tempo se revela sempre que envolve uma negociação mais demorada e, no entanto, é aí que a interação acontece de forma mais espontânea. A razão para isso, assim como para o início não ser entendido como parte constitutiva da aula, poderia, à primeira vista, estar relacionada à já comentada tradição estruturalista, que parece ainda estar presente no processo de ensino/aprendizagem de

línguas em salas de aula de tendência comunicativista -tanto por parte dos alunos, como da professora (vide notas de rodapé nº 5 e 8, neste capítulo). Considere-se, entretanto, que a pesquisadora, depois de algumas aulas, perguntou à professora se ela se dava conta do quanto já havia trabalhado com os alunos antes da formalização do início da aula. A professora disse ter consciência disto e que só agia assim para atender à expectativa dos alunos, que era a de um ensino tradicional. A partir de então, as formalizações explícitas, quando surgiam, eram feitas em tom divertido e acompanhadas de um olhar cúmplice para a pesquisadora.

Acreditávamos, anteriormente, que a razão para os procedimentos de sala de aula acima citados estavam, de fato, diretamente relacionados a heranças de abordagens tradicionais. Entretanto, depois que a professora opinou sobre a primeira versão desta análise de dados, reiterando sua visão (até então relegados a segundo plano) quanto à expectativa dos alunos, vimos a necessidade de olhar mais detidamente estes aspectos. Questionada a "autoridade" da pesquisadora,¹² através da contribuição advinda do comentário da professora-sujeito, a análise caminhou em direção a novos rumos. Estas questões foram, então, examinadas através da noção de "formações imaginárias"

¹² A professora, ainda que tenha uma história de reflexão sobre ensino/aprendizagem mais longa do que a da pesquisadora, encontra-se, na condição de professora, em princípio, em posição de desvantagem quanto ao controle de poder na pesquisa.

Confira Cameron et al (1992), que fazem um estudo sobre questões de metodologia, poder e ética na pesquisa.

definidas por Pêcheux (1969). Sua técnica de imagens (I) está aqui representada da forma que se segue: P para professor, A para aluno e R para referente (no caso, o que se ensina e o que se aprende). Nesta perspectiva, os dados sugerem que a questão extrapola a problemática de procedimentos metodológicos em sala de aula vinculados a abordagens. Entram em jogo: a) a imagem que o professor tem da imagem que o aluno faz do referente IP(IA(R), b) a imagem que o professor tem da imagem que o aluno faz do professor quanto ao referente IP(IA(IP(R) e, ainda, a imagem que o professor faz da imagem que o pesquisador (PQ) tem dele enquanto profissional IP(IPQ(IP(R). Este jogo de imagens, se não questionado, pode contribuir para perpetuar procedimentos de um ensino que, entre outras coisas, não incorpora em seu ritual o "aquecimento" como parte constitutiva da aula. São questões que, independentemente da abordagem de ensino do professor, cristalizam-se como senso comum. A análise crítica do discurso procura, justamente, combater este tipo de *naturalização*. (Fairclough, 1991)

A atividade que se segue é centralizada em compreensão de linguagem oral, habilidade considerada pela professora como uma das mais importantes em um curso básico:

PQ: bom + o que você acha importante privilegiar no ensino de português para estrangeiros + em contexto de imersão?

P: de um modo geral + ou no português I ?

PQ: vamo ficar no português I que é o/

P: sujeito que chegou!

PQ: é!

P: eu acho que é importante privilegiar + + compreensão!

PQ: compreensão

P: é + + num primeiro momento eu diria que/

PQ: compreensão oral!

P: é! o investimento tem que ser na compreensão do português falado

Foram quatro as narrativas apresentadas aos alunos. Antes de colocar a primeira, "consertando fogões", a professora prepara os alunos para o que vem a seguir¹³ e tenta motivá-los através do resgate de suas próprias experiências com o tema "conserto". Há, portanto, no decorrer da aula, outros momentos em que se resgata a experiência dos alunos além daqueles da abertura (vide apêndice). À medida que este "aquecimento" para a atividade de compreensão de linguagem oral avança, a professora esclarece o vocabulário, exemplificando com objetos pessoais dos interagentes, de forma a remeter as situações para o universo da sala de aula:

((um aluno (A5) contava sobre sua experiência com conserto enquanto outro (A8) consultava o dicionário:

P: (....) ... SXXXX! sabe o que é consertar?

A8: ((ainda consultando o dicionário))
não não sabe

P: ó! se eu + o meu relógio! + o meu relógio tá funcionando! + tá jóia! + +
((gesto com o polegar))

A8: hum hum

¹³ Anunciar o que faz é um dos papéis atribuídos ao professor, segundo Cicurel (op.cit.)

P: *se eu deixar ele cair? ((abaixando o relógio)) ele quebra!*

AB: *((balança a cabeça afirmativamente))*

P: *ai eu pego o relógio e vou LÁ na cidade + consertar o relógio! + tá?*

(Apêndice, linha 315 a 319)

Como a aluna ainda não compreendesse, a professora toma um outro exemplo (seus óculos) e só então passa a trabalhar o texto, esclarecendo que depois de ouvir uma vez, os alunos leriam as perguntas que ela havia formulado para verificar a compreensão. Note-se que a compreensão de linguagem oral, ainda que priorizada, não é isolada de outras habilidades - preocupação esta de abordagens de cunho comunicativo.

Depois que os alunos ouvem a história, que se referia a uma pessoa que detestava consertar fogão, a professora, mais uma vez, trabalha o vocabulário do texto (verbo detestar), remetendo às experiências dos alunos:

P: *inteliGENTi! ((rindo da história, sobre a qual já havia advertido ser "bem bobinha")) + + HXXXXXX! pergunta pra NXXXX o que mais ela detesta na vida*

Estes trechos ilustram como o aspecto gramatical (no caso o léxico) é trabalhado em contextos, razão da classificação de Canale (op.cit) não ter sido satisfatória para roteirizar os aspectos da competência comunicativa em sala de aula.

Nas narrativas seguintes a professora continua com o mesmo procedimento: esclarece as dificuldades do texto remetendo-

as ao universo imediato dos interagentes, utilizando-se freqüentemente de recursos paralingüísticos.

Depois de trabalhar com as quatro narrativas, a professora distribui um envelope para cada aluno contendo frases soltas que devem ser encadeadas, de modo a formar uma história. Os alunos trabalham individualmente e, em seguida, cada um conta sua história a um colega. Esta atividade de trabalho simultâneo e em pares é bastante freqüente nas aulas e, muitas vezes, a professora pede a colaboração da pesquisadora para formar dupla com um dos alunos sempre que o total perfaz um número ímpar; foi o que ocorreu nesta ocasião¹⁴.

Terminada a apresentação de histórias, a professora propõe um cafezinho. Os intervalos nunca obedecem a horários rigorosos, ficando a critério da professora e dos alunos, de modo a não quebrar a aula no auge de alguma atividade.

Depois do intervalo, a professora faz uma revisão de alguns tópicos trabalhados durante o curso (localizadores, operadores de perguntas, marcadores para discordar de uma idéia), propondo que os alunos tenham comentários sobre determinadas situações ou, inversamente, que os alunos criem uma situação a partir de um dado comentário:

*P: (...) fale alguma coisa pra mim de modo que eu responda
+ + desculpa + mas eu não acho não!*

A5: eu acho que você está pensando que nós + estudamos Tudo

¹⁴ Esta integração da pesquisadora no processo de ensino/aprendizagem contribuiu bastante para uma coleta de registros em clima de familiaridade e confiança, fatores importantes em uma pesquisa de caráter etnográfico.

((risos))

A5 fez uma brincadeira com a revisão de tantos tópicos, que estavam sendo revisados porque esta aula, como a professora colocou, seria a última "aula normal".

Terminada a revisão, ocorre o fechamento da aula. A professora encerra lembrando que os alunos deveriam assistir a um filme na aula seguinte:

P: (...) oito e quinze + horário normal! não é aqui não + é no CXXXX + atrás da cantina + no prédio (azul)

A?: no fundo do corredor! ((risos: o aluno deu uma das respostas praticadas na revisão))

P: é + eu espero vocês lá + tá bom? ((abana a mão e deixa a classe; os alunos permanecem para entrevista com PQ))

2.2.2.3. INTERAÇÃO PROFESSOR ALUNO: O PODER E O SABER NA CONSTRUÇÃO DO DISCURSO

A interação em análise, ainda que próxima das interações cotidianas, tem aspectos particulares a serem considerados que a elegem como uma situação específica. Quando as experiências dos alunos são resgatadas, é a professora quem distribui os turnos e, geralmente, é ela também que dá início aos tópicos da interação; por outro lado, não simula ignorância do saber, procedimento recorrente na "aula propriamente dita". Seu papel de professor é, pois, relativizado. Por esta razão, a exemplo da metodologia desenvolvida por Gumperz (1986), o vídeo foi exposto a colegas

pesquisadores, que serão aqui também denominados "juizes". As perguntas colocadas a esses juizes foram relativas à sua impressão quanto ao tipo de interação do trecho: se o relacionamento professor/alunos era próximo ou não de situações cotidianas de interação. A princípio, um dos juizes pôs em dúvida a natureza coloquial da interação analisada. Segundo ele, a fala da professora parecia um tanto "artificial":

P: *você subiu a mentanha? + é? gosto-*

A6: *((concordando com a cabeça))*

P: *so? quantas pessoas foram com você +
NXXXX! muita gente?*

A6: *não + é: meus amigos + família + é +
cinco pessoas!*

P: *cinco pessoas! + vocês foram de car-
ro + de ônibus?*

A6: *ônibus*

A6: *ônibus? jóia! + + SXXXXXX! (onde você
foi) no fim de semana? (Apêndice, linha 19 a 29)*

As perguntas feitas aos alunos lhe pareceram típicas de um ambiente de sala de aula, onde a professora questiona apenas para fazer o aluno falar, não estando propriamente interessada em sua resposta. Os demais juizes discordaram total ou parcialmente- alguns concluíram que, a princípio, a professora não estava realmente interessada no tópico, mas apenas na produção de linguagem oral dos alunos, tendo mudado de atitude no decorrer da

interação¹⁵; outros, mais frontalmente contra, somaram o fato de que nas interações nativo/não-nativo, o nativo geralmente se coloca como professor e, da mesma forma, o estrangeiro como aprendiz. Esta observação encontra respaldo na teoria vygotskyana que afirma que um aprendiz busca resolver um determinado problema -aqui, construir discurso na língua-alvo- com a colaboração de pares mais capazes. Em situações extra-classe e em contexto de imersão, o leigo falante nativo é investido da autoridade do saber, característica esta da relação assimétrica professor-aluno.

A última consideração, resultado da contribuição dos juízes desta interação, nos leva à seguinte asserção com relação à sala de aula:

A assimetria característica da interação professor/aluno é diferenciada quando o componente discursivo¹⁶ é privilegiado; a questão poder baseado em saber ganha mais destaque dada a experiência da língua alvo e da experiência de vida do professor dentro do ambiente da língua alvo.

A afirmação parece trair nosso propósito de buscar, no "aquecimento" da aula, um discurso mais livre, talvez menos assimétrico (e, conseqüentemente, com uma relação de poder mais

¹⁵ A nosso ver, esta "artificialidade" pode ocorrer em qualquer tipo de interação até o ponto em que os interlocutores se sintam de fato envolvidos por um determinado tópico.

¹⁶ Na ausência de uma taxonomia mais adequada, o termo componente discursivo está sendo utilizado por ora em referência à construção do discurso livre, sem preocupação didática explícita.

velada que na "aula propriamente dita") como lugar de reflexa_o sobre a construção da competência comunicativa. Vejamos se o que ocorre no desenrolar da interação confirma a asserção acima:

A6: ônibus? jóia! + + SXXXX! (onde você
foi) no fim de semana?

A8: ah

P: SXXXX tá com um vestido bonito +
(SI)! ((risos))

A8: ah + eu fui no no pa par parque
Taquaral + +

P: [você foi ao parque Taquaral]

A8: (com amigos) e + fazemos ah +
fazemos um churra churras[co]

P: [o:pa!

((todos riem)) comeu muito?

(Apêndice, linha 28 a 39)

O elogio que a professora faz à aluna "SXXXX tá com um vestido bonito" parece suavizar a autoridade de seu papel de controladora do saber. A afetividade, um dos aspectos defendidos pela abordagem comunicativa de Breen & Candlin (1980,)¹⁷ se manifesta freqüentemente nas atitudes da professora, especialmente em interações deste tipo.

A atitude da aluna é colaborativa, embora sua competência

¹⁷ A afetividade, como se comentou no capítulo 1, também é considerada por Vygotsky, porém, como um dos elementos que participam na construção de significados. A maneira como ela se manifesta neste trecho, através de um elogio direto, e em uma relação transcultural, merece algumas considerações à parte. Voltaremos a este trecho no último capítulo.

seja bem menor que a dos colegas^{1B}. Ela não só responde a pergunta da professora como acrescenta novas informações - por sua própria iniciativa e segurando seu turno. Quando, porém, não compreende a professora, não faz perguntas diretas:

AB: carne de vaca + carne de frango:

+ ((riem da ênfase que SXXXXX
imprime na enumeração dos tipos
de carne)) + + peixe + hein?

P: lingüiça?

lingüiça também?

AB: lingüiça? (Apêndice, linha 43 a 49)

A aluna demonstra não compreender o vocábulo "lingüiça" repetindo a palavra desconhecida em tom ascendente, e a explicação da professora vem de pronto, através de recursos paralingüísticos e da adjetivação:

P: aquele negócio assim + fininho ó ((unindo
as mãos e separando, como se estivesse esti-
cando um fio))

AB: ah sim! (Apêndice, linha 50 a 54)

Observe, entretanto, sua reação à pergunta seguinte "comeu peixe?":

AB: ah sim!

^{1B} Considere-se que: a) é a primeira vez que experiencia o aprender uma nova língua; b) passou a freqüentar o curso somente no início de outubro e c) é chinesa- são vários os estudos que apontam a "timidez" dos orientais em relação aos ocidentais, em se comparando sua natureza de participação em processos interativos em sala de aula.

P: *comeu?* { + + *comeu PExe?* ((achando estranho))
 A8: { *ah sim!* }
 A8: ((*permanece calada, olhando para a professora*))
 A1: ((*para A8*)) *peixe!*

(Apêndice, linha 54 a 59)

Desta vez a aluna silencia e um colega intervém em seu auxílio¹⁹. A palavra *peixe*, entretanto, já era conhecida de A8, tendo sido introduzida por ela mesma quando enumerou os tipos de carne que comera no churrasco. O que ocorre é que a professora, depois de explicar o significado de "lingüiça", retoma uma informação da aluna -referência a *peixe*- que lhe parece incomum; a estranheza, veiculada pela repetição do vocábulo com entonação enfática, põe em dúvida a veracidade da informação da aluna (ou a propriedade de sua escolha lexical), o que, possivelmente, provoca o silêncio de A8. Vejamos o desenrolar deste episódio:

A1: ((*para A8*)) *peixe!*
 A8: *peixe! hum hum*
 P: *comeu? churrasco com pexe?*
 A8: *é! churrasco de peixe* (Apêndice, linha 59 a 62)

Diante da insistência da aluna em uma ocorrência não considerada típica da cultura brasileira pela professora, vem o comentário, em tom divertido:

P: *não é muito*
comum no Brasil + não! + é chinês +
((começam a rir)) esse churrasco!
 (Apêndice, linha 63 a 65)

¹⁹ A colaboração dos pares para tirar o colega de algum tipo de impasse é ocorrência freqüente.

A aluna, por sua vez, ponderando o saber da professora, busca justificativa nos participantes do churrasco, que não são brasileiros:

AB: não! com + com ah + com peruanos!

+ pe pe: peua:nos ((ri porque ninguém entende))

P: vamos negociar²⁰ aí! vamos ver? ((rindo))
peruanos?

AB: é + peruanos ((o erre quase imperceptível))

P: pessoal do Peru?

AB: é + Peru! peruanos!

(Apêndice, linha 66 a 73)

Se o tópico da discussão "churrasco de peixe" tivesse aqui se encerrado, a asserção colocada inicialmente encontraria, neste episódio, uma evidência confirmatória, uma vez que o saber da professora, até então, está em destaque:

P: ah! ah tá bom! então vai ver que no Chi/

No Chile ou Peru, mas não no Brasil²¹ se faz churrasco de peixe - sugere brincando a professora. Aliás, sua observação acima é chinês esse churrasco revela o tom de brincadeira como um

²⁰ Note-se a disposição da professora para a negociação do significado (Breen & Candlin, 1980) explicitada no uso da metalinguagem "negociar".

²¹ As pressuposições (no caso, no Brasil não se faz churrasco de peixe), que para Fairclough são proposições tomadas pelo falante como algo estabelecido ou "dado", são modos eficazes de manipular as pessoas, porque difíceis de rebater.

dos elementos para a manutenção ou resgate de seu poder, de modo minimizado. Neste ponto, porém, sua memória parece ser ativada e já abre um precedente para a ocorrência de um "churrasco de peixe" também no Brasil, completando, a seguir, o precedente aberto (sardinha), mas salvaguardando a autoridade do seu saber - "você não vai conhecer":

P: no Chi/ que peixe? é um peixe bem fininho +
assim! sardinha? + + você não vai conhecer!
cê sabe o nome do peixe?

A8: é + ah [((ri)) + não não

P: não? + + provavelmente sar-
dinha! é + de vez em quando se faz no Bra-
sil um churrasco de sardi:nha! cês já co-
meram?

AA: não

(Apêndice, linha 75 a 84)

Aventada pela professora esta possibilidade, uma das alunas se encoraja a contribuir com sua própria experiência:

A8: eu eu comi (pargo)

P: comeu o quê?

A8: (PARgo) um peixe + peixe (grande)

PQ: paçu? ((em voz baixa))

P: pacu?

A8: pargo

P: pargo? [+ + é?] ((estranhando)) + eu

A8: [um peixe]

P: (SI) já comer churrasco de sardinha +
né BXXXX? é é + bem pequenininho com
bastante espi:nha/

(Apêndice, linha 85 a 95)

Como a aluna não consegue se fazer entender, a

pesquisadora tenta, em voz baixa, adivinhar o nome de um peixe grande começado com a sílaba "pa". A aluna, por sua vez, insiste na palavra "pargo" e a professora desiste de negociar- e ao insistir no churrasco de sardinha, evidencia seu saber de falante nativo. Desta feita, pede a confirmação da pesquisadora, também falante nativa e que deve, portanto, compartilhar seu conhecimento cultural do ambiente da língua-alvo. Esta, entretanto, coloca uma possibilidade contrária à opinião da professora e verifica seu conhecimento com o operador de vídeo, também falante nativo:

P: (.....) né BXXXX? é é + é bem pequenininho
com bastante esp:inha/

PQ: mas eu acho que tem peixe maior pra chur-
rasco + + não tem + FXXXXX?

P: e TEM peixe maiOR + peixe ((olhando
com expectativa para OV))

(Apêndice, linha 93 a 99)

A professora, embora até o momento conceba apenas sardinha como tipo de peixe para churrasco, manifesta-se ao perceber o rumo das contribuições, e não abre mão do controle do saber:

P: e TEM peixe maiOR + peixe ((olhando
com expectativa para OV))

(Apêndice, linhas 98 e 99)

Quando o operador de vídeo responde, no turno seguinte :
"pintado + né? + + pintado na brasa!", ela demora a se dar conta

de que no Brasil realmente se faz churrasco de peixe que na_o seja de sardinha:

OV: *pintado + né?* + + *pintado na brasa!*

P: *pintado ((ainda sem muita
convicção))*

PQ: *pintado faz churrasco + é!*

P: *ah: pintado na brasa!*

lógico ((risos)) desculpa! TEM chur-

rasco de peixe no Brasil + a gente que

não come (Apêndice, linha 100 a 107)

É interessante observar o pedido de desculpas da professora, tão espontâneo diante do que lhe pareceu, então, óbvio; no exercício de seu papel de professor, reforçado pelo fato de ser um falante nativo, talvez se sentisse no dever de dominar todo o conhecimento da cultura do país. O que ocorre, entretanto, é que o conhecimento cultural é baseado em estereótipos, aparentando ser único e homogêneo quando, na verdade, apresenta variações dentro de uma mesma comunidade (cf. Kramsch, 1993:93). Fica evidente a presença de estereótipo, em sua observação a seguir:

P: *((.....)) + a gente que
não come (SI) churrasco aí é pica-
nha! cê sabe o que é picanha? + +*

AB: *((con-
cordando com a cabeça))*

P: *tinha picanha em seu churrasco?*

AB: *é + sim!*

P: *tinha?* (Apêndice, linha 106 a 113)

O desvio para um terreno onde se justificaria o "descontrole de poder" da professora - churrasco de picanha é mais comum - é interrompido por uma brincadeira do operador de vídeo:

OV: ((em tom brincalhão)) churrasco é coisa de homem + por isso que/
P: ba ((todos riem)) mas ele/ tinha saladi:nha também? salada? ou era só carne? (Apêndice, linha 114 a 118)

A interrupção, por outro lado, apresenta-se como uma justificativa que, embora machista -revelando diferentes culturas dentro de uma "mesma" cultura (Vide Kramsch, 1993:93,)- objetiva salvaguardar a imagem da professora diante da classe. Tal mecanismo encontra explicação no "princípio de preservação das faces" descrito por Brown & Levinson (1978), onde os interagentes fazem uso de estratégias para preservar sua imagem e a dos interlocutores minimizando os riscos intrínsecos de uma interação. Note-se que tal mecanismo foi observado entre os pares falantes nativos de uma mesma língua²²; a técnica de imagens de Pêcheux poderia, resumidamente, explicitar a razão: a imagem que se possa fazer de alguém, pode refletir positiva ou negativamente na imagem de seus pares.

Entre os riscos potenciais de uma interação, certamente

²² Vide nota de rodapé nº19 e confira também o trecho transcrito sobre a atividade de previsão do futuro, pág.70.

está o conflito; se este é, como no caso configurado acima, contornado para a preservação da imagem de um par, revela-se aí, veladamente, uma relação de controle de poder: a "falta de controle" do saber, impõe-se um novo saber: *churrasco é coisa de homem*. Desta forma, um novo estereótipo se instala e vai ao encontro da proposição de Fairclough (1991) de que a ideologia só se manifesta assentada em relações de poder.

Considere-se, entretanto, que o conflito foi, ao final, apaziguado, porém não anulado; foi, antes, suavizado pelo mecanismo de preservação de faces.

Assim, a partir das considerações tecidas até o momento, a asserção inicial passa a ser questionável, pois o a questão poder baseado em saber pode se revelar dentro de um quadro conflitivo de experiências vivenciadas pelos interagentes.

Com efeito, as experiências que os alunos vão acumulando ao longo de um processo de imersão devem relativizar, proporcionalmente, a autoridade do saber da professor - especialmente quando seu foco é a construção de discurso a partir das vivências dos alunos. Desta forma, o saber passa a ser construído com a participação de todos os interagentes e há que se considerar que as vivências que os alunos acumulam no cenário da língua-alvo são atravessadas por outras, as que trazem consigo de sua cultura de origem -e, eventualmente, de outras com as quais travaram conhecimento.

As questões culturais que atravessam as relações interpessoais se revelaram importantes na trajetória da análise

dos dados dentro da perspectiva teórica a que nos propusemos examinar o conceito de competência comunicativa.

2.3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: A CONSTRUÇÃO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

2.3.1. A ATIVIDADE ESTRATÉGICA

Como revelou a macro-análise, a segmentação proposta por Canale apresenta-se inadequada à operacionalização metodológica da competência comunicativa. Não pretendemos aqui fornecer um outro modelo, mas compreender a operacionalização do construto ao nível da interação, acreditando que só a partir disto é que se poderia chegar a um quadro articulado a nível metodológico.

Como já discutido, Canale entende a competência comunicativa como conhecimentos e habilidades exigidos para a comunicação; segundo ele, seus componentes são segmentados com fins pedagógicos, já que interagem simultaneamente na comunicação. Se é assim, qual a razão desta segmentação se, na verdade, ela não se refere à competência comunicativa e, conforme atesta a macro-análise, não se justifica enquanto fim pedagógico?

O autor, na verdade, não lida com o conceito, mas apenas considera alguns dos aspectos que um professor, como profissional, deve conhecer - e parece acreditar que o fato de se levarem em conta tais aspectos em sala de aula desenvolve a competência comunicativa dos alunos.

Tomemos o aspecto estratégico, cuja ausência foi confirmada como trabalho explícito em sala de aula: as entrevistas com os alunos revelaram que as estratégias de que eles se utilizam em interações cotidianas se restringem a recursos não-verbais, recursos estes utilizados também pela professora, como se verificou na micro-análise. Entretanto, se a professora lança mão de tais recursos, faz isso para "otimizar" sua produção, enquanto os alunos simplesmente os utilizam para "compensar falhas" em sua competência. De que forma esta constatação poderia contribuir para o desenvolvimento do aluno?

A resposta, neste caso, não se encontraria especificamente no aspecto estratégico: para fazer com que o aluno passasse a utilizar "estratégias" da mesma forma que a professora, como "otimização" e não como "compensação", seria preciso que fossem eliminadas as falhas globais de sua competência. O trabalho do professor seria, pois, lidar com todos os aspectos, e não necessariamente privilegiar um deles.

O tratamento circular que vem sendo dado a essa questão parece realmente se dever ao fato de que, geralmente, a visão que se tem de estratégias é periférica, uma vez que são consideradas apenas como recursos de otimização e compensação de falhas. Se observarmos outras amostras de manifestações não-verbais, podemos verificar que elas não se restringem apenas a esse tipo de recurso: "*você? ((olhar de suspense)) vai ter DEZ filhos!*" indica que o não-verbal pode ter um papel bem mais representativo: o de trazer, em si, o próprio significado.

É, portanto premente, que se compreenda a construção da competência comunicativa e a atividade que de fato promove seu processo. Para isso, lembramos que nosso objetivo é propor a operacionalização do conceito dentro do arcabouço teórico de Vygotsky, que postula o desenvolvimento cognitivo:

- a) assumindo o social como ponto de partida, considerada a determinação histórica e transmissão cultural em mutação;
- b) tendo como base a relação dialética sociedade/indivíduo, denominada atividade estratégica;
- c) entendendo a linguagem como meio necessário para o estabelecimento dessa mesma relação dialética.

E ainda, considerando que a linguagem (verbal e não-verbal) se concretiza através do discurso, tomamos por premissa:

- o discurso como forma de prática social onde a linguagem é, ao mesmo tempo, mola propulsora e meio através do qual a reflexão e a elaboração de experiências ocorrem.
- a competência comunicativa como habilidade²⁴ e conhecimento para construir discurso.

A razão da palavra habilidade estar anteposta a conhecimento está em consonância com a visão de Vygotsky que vê no social o ponto de partida para explicar o desenvolvimento

²⁴ O termo habilidade está sendo utilizado no sentido de possibilidades interativas em ação.

cognitivo- este último, por sua vez, expresso no conhecimento subjacente à competência comunicativa. Segundo o autor, cada etapa de entrelaçamento do social com o cognitivo²⁵ ocorre na ZDP que, conforme discutimos no capítulo I, é o lugar de transição da função interpsicológica, de base social para a intrapsicológica, de base cognitiva. Transpondo estas funções para a noção de competência comunicativa teríamos:

- a) função interpsicológica, relativa à habilidade para interagir
- b) função intrapsicológica, relativa ao conhecimento construído na interação e pela interação.

Chegamos à conclusão, através da macro-análise, que a professora trabalha, em última instância, o discurso (na aula "propriamente dita"). O mesmo foi observado em âmbito micro, tendo se evidenciado, porém, um elemento novo que diferencia um enfoque discursivo do outro²⁶: o conflito, elemento não-controlável que emerge no aquecimento inicial. Assim, a análise aponta para dois modos de trabalhar o discurso em sala de aula:

²⁵ Esse entrelaçamento seria a base de todo o desenvolvimento: pela interação, a cognição vai se ajustando às circunstâncias, fomentando a interação que, ao se processar, promove o desenvolvimento do conhecimento mental e assim sucessivamente.

²⁶ Relembramos, no comentário final sobre a dificuldade de padronização das aulas de acordo com Canale (1983), a referência ao contínuo: a sala de aula focaliza "o discurso, que é produzido num determinado contexto social por material passível de análise: o lingüístico" (pág.23). O mesmo termo está sendo utilizado para caracterizar a interação inicial em análise (cf.nota de rodapé nº 10 deste capítulo).

como processo interativo e como objeto de estudo.

Com relação ao último levantamos, através da padronização das aulas, dois de seus elementos constitutivos: o social e o lingüístico. No processo interativo do início da aula procuramos verificar como esses dois elementos aparecem e juntamente a quais outros, a fim de buscar caracterizar a competência comunicativa.

Quer nos parecer que a ausência de um trabalho que dê conta do não-controlável (ou fugidio)²⁶ como objeto de estudo do discurso está relacionada à idealização da competência comunicativa em sala de aula. O não-controlável, que por ser também constitutivo do discurso se processaria na mesma relação dialética habilidade/conhecimento, parece ter um papel bastante representativo na construção de significados e, conseqüentemente, no desenvolvimento de uma competência comunicativa. De fato, quanto mais conflitiva uma interação, mais intensamente a relação dialética habilidade/conhecimento parece se processar. Observe, no excerto analisado, como a professora, a partir de uma interação, ativa sua memória ao lembrar-se do churrasco de sardinha, e apura sua percepção quando, ao se dar conta do rumo das contribuições de PQ e OV, concorda que "*TEM churrasco de peixe no Brasil*" mesmo sem estar, ainda, plenamente convencida disso. A interação, por sua vez, continua a se desenrolar movida pela conexão com o conhecimento cognitivo anterior. Este

²⁶ Franzoni (1991), fundamentada em Orlandi(1987), já considera que o fugidio deve, de alguma forma, fazer parte do processo de ensino/aprendizagem de línguas.

entrelaçamento crescente entre social e cognitivo que Vygotsky denomina "atividade estratégica", não vem sendo levado em conta nos estudos sobre a operacionalização do conceito de competência comunicativa embora seja, como sugerem os dados, a própria base de sustentação do discurso.

Sendo assim, a visão vygotskyana processual da atividade estratégica difere do componente estratégico defendido por Canale, que focaliza o produto ao se restringir a correções ou acabamento de um discurso que já estaria, a priori e idealmente, pronto.

Um aspecto a ser retomado nesta discussão é que a atividade estratégica, mecanismo da zona de desenvolvimento proximal, constitui-se, de acordo com Vygotsky, na inter-relação de funções (interativas, cognitivas, volitivas, afetivas...) que viabilizam a trajetória do desenvolvimento. De fato, observou-se, através dos dados, o aspecto cognitivo, que foi ilustrado pela memória e percepção. O mecanismo que estabelece a dialogia entre as funções intrapsicológicas e interpsicológicas nos parece ser inerente a todo e qualquer ser humano. Quando se trata do interpsicológico, entretanto, não se pode ignorar, como observamos na micro-análise (com base em Fairclough, 1985 e outros), as questões culturais que estão subjacentes ao contexto imediato das interações.

Cabe esclarecer que estivemos utilizando, até o momento, o mesmo termo "estratégia" de duas maneiras distintas: uma maneira pela qual tomamos o termo foi ligada à zona de

desenvolvimento proximal (atividade estratégica); outra, ligada aos "modos de produção" do discurso (e que vem sendo estudada apenas no contexto das relações imediatas, conforme discutido no capítulo I). Com relação à segunda, acreditamos, a partir da discussão acima, ter explicitado a razão de a classificação de estratégias, segundo Tarone (1983), ser problemática. (Vide item 1.3.2.) De acordo com a visão de competência comunicativa que defendemos, a dificuldade encontrada com relação à classificação do termo se explica pelo imbricamento do social com o cognitivo, que não permite delimitações de fronteiras.

Retomando a hierarquia considerada na teoria de Vygotsky em seus três níveis -o da espécie, o do grupo social e o do indivíduo- vamos concordar que também a segunda (e usual) maneira de entender o termo estratégia deveria, necessariamente, levar em consideração tanto o grupo social como o indivíduo. Assim, dentro do quadro teórico em que esta dissertação procura se colocar, o estudo sobre estratégias, ou seja, sobre os "modos possíveis" de construir discurso, só se justificaria se consideradas as condições de sua produção. Entrariam em jogo, então, poder, cultura e ideologia.

2.3.2. A QUESTÃO CULTURAL

Nos dados coletados para esta pesquisa, pudemos constatar vários problemas de nível pragmático que se explicam por aspectos relativos à questão do poder, tratada por Fairclough. No contexto da diversidade cultural que convive na sala de aula em exame,

temos a professora, falante nativa da língua-alvo e os alunos, que são provenientes de diferentes países e relacionam seus conhecimentos às suas culturas particulares; tais conhecimentos vêm à tona sempre que a atividade da sala de aula favorece o afloramento do sujeito ligado a outras posições que não a de aprendiz/professor, ou seja, quando os sujeitos se apresentam em relativização de papéis típicos da sala de aula. Este conhecimento, que emerge dependendo da tarefa desenvolvida (e do modo como é desenvolvida), ficou evidente na fala da professora quando do episódio sobre churrasco de peixe (neste caso ficou claro também como o conhecimento cultural pode ser estereotipado, pois a professora, na condição de falante nativa, tentou demonstrar sua autoridade em relação a questões culturais ao negar que houvesse churrasco de peixe no Brasil). Com relação à cultura dos alunos, não é menos freqüente que suas vivências sejam trazidas para a situação de ensino-aprendizagem. Um exemplo é um trecho já comentado na macro-análise que transcrevemos novamente abaixo:

((a professora explica um trabalho em duplas, com cartas de baralho, onde cada aluno vai prever o futuro de outro))

P: é! então eu vou pegar as cartas da SXXXXXX + parece que você? *((olhar de suspense))* vai ter DEZ filhos *((risos))* + dez!

((a aluna é chinesa, da mesma forma que a colega que vem imediatamente em seu auxílio))

A3: (SI) não! não po:de! + lá só um!

P: não pode? + só pode um? e se tiver dois?

A3: não! agora po pode um um filho +

P: por pessoa!

A3: é! um!

A proposta da atividade, que era trabalhar uma situação hipotética, é desviada; a aluna, que até então desempenhava seu papel de aprendiz participando da simulação, impõe-se como sujeito histórico e se ressentido de continuar o jogo nas condições sugeridas pela professora.

No episódio acima, a aluna se colocou dada a forte ruptura com as regras sócio-político-culturais de seu país e provocou um debate sobre o assunto. Em muitos casos, porém, quando as diferenças não envolvem uma ruptura tão significativa, a contribuição dos alunos pode se perder; é o caso, por exemplo, do trecho abaixo, quando A6 tenta colaborar com a discussão entre A8 e a professora na interação analisada:

A6: eu eu comi (pargo)

P: comeu o quê?

A8: (PARgo) um peixe + peixe (grande)

PQ: pacu? ((em voz baixa))

P: pacu?

A8: pargo

P: pargo? [+ + é?] ((estranhando)) + eu

A8: [um peixe]

P: (SI) já comer churrasco de sardinha +
né BXXXX? é é + bem pequenininho com
bastante espi:nha/

(Apêndice, linha 85 a 95)

Embora a aluna insistisse no nome do peixe, a professora desistiu de negociar. É interessante observar que, quando um estrangeiro não consegue se fazer entender, a atitude do falante

nativo é atribuir a falha de comunicação à falta de competência do aprendiz.²⁷ Soube-se, entretanto, meses depois, que o peixe pargo realmente existe, embora a professora, a pesquisadora e o operador de vídeo desconhecessem o fato (este peixe é muito popular no país de A8 e está ligado a comemorações que fazem parte de sua cultura).

Os exemplos acima vêm reiterar nossa argumentação de que as questões culturais não podem deixar de ser contempladas em quaisquer estudos sobre interações. Os modos de produzir o discurso estão relacionados às condições de sua produção; é isso que faz com que cada discurso tenha o sentido que tem (ou que imaginamos que ele tenha). Qualquer coisa que se fale implica uma escolha e traz um sentido diferente daquele que teria se fosse dito de uma outra forma. (cf. Pêcheux, 1969)

Para concluir esta discussão, é importante explicitar a integração entre os dois tópicos debatidos: a atividade estratégica e as questões culturais.

Vemos a atividade estratégica, ponto nevrálgico da competência comunicativa, como um mecanismo de base universal na medida em que a dialogia "social-cognição" é inerente a todo e qualquer ser humano. Nesta visão, as interações não poderiam ser focalizadas somente em seu contexto imediato, pois não se processam imunes às questões culturais.

²⁷ Considere-se também que a professora deve ter ignorado essa contribuição porque era a vez de A8 relatar seu final de semana, e não a de A6. Revela-se, assim, seu poder de distribuir os turnos e eleger os espaços para a produção de linguagem oral dos alunos.

CAPÍTULO III

CONSIDERAÇÕES FINAIS E PROPOSTAS DE ENCAMINHAMENTO

A opção que se fez neste trabalho pelo uso da primeira pessoa do plural não se justifica apenas, como se poderia supor, por ser este um dos usos freqüentes estabelecidos pela praxe do discurso acadêmico. Esta opção sugere, antes, o reconhecimento dos vários interlocutores que constuíram comigo os significados expressos nesta dissertação, ao longo de seu processo. Um capítulo como este, de considerações finais, demanda um certo distanciamento do estudo para que ele possa ser avaliado com maior rigor. Assim, neste espaço isolado de reflexão e (auto-)avaliação, permito-me o uso da primeira pessoa do singular.

A maneira pela qual os dados foram analisados reclamam pela explicitação de duas etapas avaliativas, sendo que a primeira termina quando é observada a inviabilidade do arcabouço teórico de Canale (1980). No que diz respeito a ambas as etapas, pode-se dizer que se confirmou a hipótese direcionadora desta investigação de que não há trabalho explícito com o aspecto estratégico em sala de aula; o ensino comunicativo, conforme configurado na sala de aula em exame, não considera a imprevisibilidade das situações cotidianas de interação enfrentadas por alunos aprendizes em contexto de imersão. Quanto à suposição de a noção de competência comunicativa ser idealizada

na literatura da área, esta foi reiterada pela própria concepção do autor escolhido, ou seja, Canale (op.cit.), como apoio teórico inicial deste estudo.

Ao delimitar o "aquecimento" como foco da micro-análise pretendia-se, a princípio, apenas buscar a interação extra-classe no contexto da sala de aula. O recorte, como a análise dos dados revelou, apresenta características específicas do contexto de sala de aula, ainda que as interações sejam mais espontâneas. Tais conclusões foram possíveis através das intravisiões de Cicurel, Dabène e Lauga-Hamid (1990). A importância desses momentos onde há uma relativização dos papéis do professor e do aprendiz era atribuída à possibilidade de se resgatarem as situações práticas vivenciadas pelos alunos, que teriam, assim, como interferir no planejamento do professor.

A partir de tais pressupostos observou-se que, embora fizesse do "aquecimento" uma prática constante, a professora do curso tomado como cenário desta pesquisa não recuperava o modo pelos quais as situações imprevistas eram enfrentadas pelos alunos. Foram, assim, realizadas entrevistas com os alunos a fim de buscar o processo pelo qual eles enfrentaram as situações não-previstas. É justo considerar que as entrevistas elas mesmas terminaram por se transformar em uma experiência reveladora, com potencial, inclusive, para se constituir em uma atividade de sala de aula. Acreditava-se, por esta ocasião, que, se estes modos de enfrentar "o que foge ao controle" fossem trazidos para a sala de aula, estaria sendo considerada a habilidade do aluno para lidar

com o não-previsto e lidando com estratégias na medida em que cada um expunha seu processo de produção de discurso.

Sempre com o intuito de oferecer sugestões para o trabalho do professor em sala de aula, verificou-se a necessidade de uma proposta de atividade para viabilizar o uso de estratégias em outras novas situações. Foi aventada, assim, a possibilidade de que um trabalho com a agenda dos alunos pudesse prever as situações novas a serem enfrentadas fora da sala de aula. O papel do professor seria, então, oferecer um material lingüístico básico e algumas expressões formulaicas para o aluno desenvolver suas próprias estratégias.

Se a questão fosse, então, fornecer *material lingüístico*, onde entraria o trabalho do professor com o componente estratégico? Parece que ficaria restrito à mera *descrição de táticas* utilizadas pelos alunos quando do resgate de suas experiências cotidianas. A partir disto, percebi o tratamento circular da proposta e voltei à literatura da área para rever a concepção de Canale sobre o componente estratégico em seu conceito de competência comunicativa. As conclusões a que cheguei, explicitadas no capítulo I, tiveram o testemunho da dificuldade encontrada quando tentei roteirizar as aulas em termos dos quatro componentes considerados por Canale (op.cit.).

Delimita-se, desta forma, a primeira etapa desta (auto-) avaliação.

É necessário frisar a importância que teve a pesquisa etnográfica neste trabalho. Tendo em mente a proposta de Erickson

(1986), iniciei a análise em âmbito micro procurando ligações com os indícios fornecidos pelo contexto macro. Considerou-se, conforme a proposta acima, a visão dos diretamente envolvidos no processo de ensino/aprendizagem que contribuiu, inclusive, para uma re-avaliação da análise que vinha sendo desenvolvida segundo minha visão.

Tendo se confirmado a mesma circularidade apontada acima na literatura da área, passei à análise em âmbito micro.

Um olhar mais atento ao recorte de uma das aulas revelou que também a professora, investida de dupla autoridade- a de seu papel e a de falante nativo- ,estaria igualmente sujeita a imprevistos, podendo perder o controle da situação. Só então que, aquilo que já tinha sido lido/ouvido -o *fugidio também é constitutivo do discurso*- se encheu de significados. Veio, desta forma, o reconhecimento de que as minhas sugestões para o trabalho com estratégias em sala de aula limitavam-se a tentativas de *controlar o não-controlável*, constituindo-se, na verdade, em receituários de tarefas -precisamente o que não se pretendia ao buscar o estratégico- que naturalizavam relações de poder. (Fairclough, 1991)

Pode-se ilustrar, com os confrontos teóricos travados por mim neste processo, a colocação de Fairclough (op.cit) de que somente a partir da problematização de posicionamentos contraditórios (vide cap.I, pág.16 e 17) é que se caminha para a reflexão e desta para mudanças.

A resenha bibliográfica, apresentada no capítulo I,

incluiu uma discussão sobre o paradigma positivista e sua responsabilidade pela visão linear subjacente ao ensino de línguas. Esta responsabilidade, na verdade, não pode ser atribuída a uma abstração, mas aos que, encontrando-se em posições de poder, contribuem para que o paradigma permaneça instalado. E isso, naturalmente, diz respeito aos formadores de professores e aos professores.

Este estudo tem, portanto, implicações para a auto-formação do profissional e para os profissionais em formação¹

Entende-se por auto-formação a reflexão sobre a própria prática, que não termina apenas pelo fato de ter ocorrido por uma primeira vez; o olhar na prática da sala de aula, quando contínuo, certamente levará a novas reflexões e estas a novos jogos de posições contraditórias, sucessivamente. Segundo Cavalcanti e Moita Lopes (1991:142), *o professor não pode senão ser visto como um pesquisador em potencial, devido à sua visão privilegiada sobre o que ocorre neste contexto*. Ao considerarem o contexto educacional brasileiro, entretanto, estes autores constataam que sala de aula é raramente tomada como local de pesquisa. Segundo os autores, os cursos universitários de formação de professores de LE enfatizam, em sua maioria, a proficiência do aluno-professor, dedicando apenas um ano à disciplina de prática de ensino -esta, por sua vez, fica restrita a listagens de atividades a serem desenvolvidas na sala de aula.

¹ O mesmo poderia ser dito em relação ao pesquisador em formação, haja vista esta avaliação do meu papel de pesquisadora.

Os autores argumentam a favor da familiarização do aluno-professor com metodologias de pesquisa em sala de aula, de forma a prepará-lo para refletir sobre sua prática.

A necessidade de investimento na formação de professores torna-se mais evidente quando o contexto de ensino/aprendizagem envolve relações transculturais. A natureza complexa das questões levantadas neste estudo reclamam uma reflexão contínua sobre a prática da sala de aula e sobre os próprios valores para que o professor não apresente ao aluno sentidos naturalizados em seu próprio ambiente sócio-cultural.

Lidar com as questões culturais que atravessam o discurso implica um outro olhar para a noção de cultura, diferente daquele que subjaz atualmente ao ensino de línguas.

Santos (1983:83), tratando as relações entre cultura e poder, alerta para o perigo das visões simplificadoras de cultura, visões estas estabelecidas através de relações de poder e que, se olhadas com consciência, revelam como os interesses dominantes de uma sociedade podem ser beneficiados por tratamentos equivocados da cultura. Observe-se que a linguagem, meio através do qual as relações de poder são estabelecidas, não faz parte das preocupações antropológicas de Santos (op.cit.). Por outro lado, no ensino/aprendizagem de línguas, as questões culturais são geralmente tratadas como apêndice de conhecimentos.

Kramsch (1991:191) explica a visão maniqueísta de cultura presente no ensino de línguas através de uma distorção da noção de discurso. A autora afirma que a noção de discurso no ensino de

línguas, nascida com Widdowson, não teve o papel que deveria ter tido, como pode se verificar nas pesquisas em segunda língua. Estas vêm se interessando por *fenômenos lineares de tomada de turno na conversação dentro de uma noção causa-e-efeito na interação*. Assim, continua a autora, os professores e editores (de livros didáticos) *têm seguido esta fraca interpretação (...) eles renomearam a competência discursiva como competência sócio-cultural, reduzindo-a ao uso apropriado de fórmulas sociais de polidez e manejo de estratégias conversacionais*.

Desviada a perspectiva discursiva, a cultura passou a ser tratada, no ensino de línguas, em domínios "residuais", como endossam Roberts e Sarangi (1993). Segundo estas autoras, olha-se a cultura, especialmente no contexto de estudos sobre interação, na tentativa de explicar o modo de se comportar, que se discutiu nesta dissertação, como algo fora das relações sociais e históricas.

As pesquisas em Lingüística Aplicada apenas recentemente passaram a considerar a cultura- e "as culturas" - nos estudos sobre as relações de poder em sala de aula. O trabalho de Cicurel, por exemplo, focalizou o saber em termos de conteúdo, ignorando as relações de poder dentro de uma sociedade -e entre sociedades- que permeiam a interação da sala de aula. O viés pelo qual a questão poder baseado em saber foi tomado nesta pesquisa, vem contribuir para o preenchimento desta lacuna.

A naturalização do controle de poder em sala de aula parece explicar o fato de que o seu início, assim como outros

momentos de interação deste tipo que permeiam a aula, parece serem tomados como simplês aquecimento esvaziado de conteúdo programático e divorciado da reflexão de construção do discurso. Estes momentos, entretanto, onde a interação da sala de aula ocorre de forma mais espontânea, favorecem o conhecimento mútuo dos interagentes e oportuniza posicionamentos contraditórios do sujeito. A proposta de operacionalização da competência comunicativa apresentada neste trabalho -dentro de uma perspectiva vygotskiana- dimensiona a importância de se lidar com o não-controlável como elemento inerente ao discurso.

Como proposta a novas pesquisas, poderia sugerir a investigação da afetividade na operacionalização da competência comunicativa. Para ilustrar o potencial do tema, basta observar o trecho da micro-análise onde a professora faz um elogio a A8: *SXXXXX está com um vestido bonito.* A presença da afetividade na fala e atitude da professora provocou uma inesperada produção de linguagem oral na aluna. Não podemos afirmar, entretanto, se a prontidão de A8 em relatar as próprias experiências se deveu a uma recepção positiva ou negativa da manifestação da afetividade da professora; em outras palavras, a aluna pode ter se sentido segura com o reforço afetivo, ou, contrariamente, constrangida por um tipo de manifestação que poderia não ser usual em sua cultura. Um estudo sobre a afetividade como uma das funções que integram a construção de significados seria de importância fundamental para uma compreensão mais plena da construção da competência comunicativa dentro desta perspectiva vygotskiana,

assim como para o tratamento a lhe ser dispensado em sala de aula.

Espero, com este trabalho, ter contribuído para uma visão mais ampla do conceito de competência comunicativa, visão esta que valoriza o papel do não-controlável na construção dos significados e dimensiona a importância de se levarem em consideração as variáveis culturais em sala de aula.

Finalmente, justifico-me diante do leitor por ter, às vezes, deixar transparecer emoções, quebrando mais uma vez, a praxe acadêmica. Agora, entretanto, trago fundamentação teórica, encontrada no próprio autor que, aliado a Fairclough, forneceu a base conceitual deste trabalho. Retomo as palavras de Vygotsky (1991:06) quando, ao advogar a incorporação da base afetiva aos estudos do intelecto, afirma que não se pode apresentar o processo do pensamento

como um fluxo autônomo de 'pensamentos que pensam por si próprios', dissociados da plenitude da vida (...), das inclinações e dos impulsos daquele que pensa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. & LOMBELLO, L.C. (orgs.) O Ensino de Português para Estrangeiros. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. & LOMBELLO, L.C. (orgs.) Identidade e caminhos no Ensino de Português para Estrangeiros. Campinas, SP: Pontes, 1992.
- ALMEIDA-FILHO, J.C.P. A harmonia do material insumo com a experiência de aprender línguas. (mimeo) Campinas, SP: IEL, UNICAMP, 1988.
- ALTHUSSER, N. Ideology and ideological state apparatuses. In: Lenin and Philosophy and Other Essays. New Left Books, 1971
- BACHMAN, J., LINDELFELD, J., & SIMONIN, J. Langage et communications sociales. Paris: Hatier, 1981.
- BAKTHIN, M. (Volochinov) (1929) Marxismo e filosofia da linguagem. 4ª ed., São Paulo: Hucitec, 1988.
- BAKTHIN, M. The Dialogic Imagination. Austin: University of Texas, 1981.
- BORTONE, S.M. & LOPES, I.A. A interação Professora X Alunos X Texto Didático. Trabalhos em Lingüística Aplicada 18: 39-60, 1991.
- BOURNE, J. 'Natural Acquisition' and a 'Masked Pedagogy'. Applied Linguistics 9/1: 83-89, 1988.
- BREEN, M.P. & CANDLIN, C.N. The essentials of a communicative curriculum in Language Teaching. Applied Linguistics 1/2: 89-112, 1980.
- BREEN, M.P. Authenticity in the language classroom. Applied Linguistics 6/1: 60-70, 1985.
- BROWN, D.H. Principles of Language Learning and Teaching. 2ª ed. New Jersey: Prentice Hall, 1987.
- BROWN, G. & YULE, G. Teaching the spoken language. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- CALDAS, V.L.C. A competência comunicativa em livros didáticos de português para estrangeiros: uma avaliação. Dissertação de mestrado. São Paulo-SP: PUC, 1988
- CAMERON, D. et al. Researching Language: Issues of Methods and Power and Method Londres: Routledge, 1992.

- CANALE, M. & SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics. 1/1: 1-47, 1980.
- CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: J. Richards & R. Schmidt (orgs.). Language and Communication. Longman, 1983.
- CANÇADO, M. Procedimentos de pesquisa etnográfica em sala de aula de língua estrangeira: Avaliação das potencialidades e limitações da metodologia. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte, MG: UFMG, 1990.
- CARROL, B.J. Testing Communicative Performance. Oxford: Oxford Pergamon Press, 1981.
- CAVALCANTI, M.C. A propósito de Lingüística Aplicada. Trabalhos em Lingüística Aplicada. 7: 5-12, 1987.
- CAVALVANTI, M.C. Interação Guarani/não-Guarani: etnocentrismo naturalizado na questão do silêncio inter-turnos. Trabalhos em Lingüística Aplicada. 18: 101-109, 1991.
- CAVALCANTI, M.C. & MOITA LOPES, L.P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. Trabalhos em Lingüística Aplicada. 17: 133-144, 1991.
- CAZDEN, C.B. Classroom Discourse: the language of teaching and learning. Portsmouth, NH: Heinemann, 1988.
- CAZDEN, C.B. Contributions of the Bakhtin circle to communicative competence. Applied Linguistics. 10/2: 116-127, 1989.
- CHOMSKY, N. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge: M.I.T. Press, 1965.
- CICUREL, F. Elements d'un rituel communicatif dans les situations d'enseignement. In: L. Dabène et al. Variations et Rituels en Classe de Langue. Paris: Hatier-Credif, 1990.
- CLARK, R., FAIRCLOUGH, N., IVANIC, R. e MARTIN-JONES, M. Critical Language Awareness. In: CLSL Working Papers 1, University of Lancaster, 1987.
- COHEN, A.E., OLSHTAIN, D. & ROSENBAUN, S. Advanced EFL Apologies: What remains to be learned? International Journal of the Sociology of Language. 62: 51-74, 1986.
- DABÈNE, L. Pour une taxonomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère. Etudes de Linguistique Appliquée 55. Paris: Didier Erudition, 39-46, 1984.

- DABÈNE, L. Pour une didactique de la variation. In: L. Dabène et al. Variations et Rituels en Classe de Langue. Paris: Hatier-Credif, 1990.
- DAVIES, A. Communicative competence as language use. Applied Linguistics. 10/2: 157-170, 1989.
- DUBIN, F. Situating literacy within traditions of communicative competence. Applied Linguistics. 10/2: 171-181, 1989.
- ELLISON, F. & GOMES DE MATOS, F. Modern Portuguese. Alfred A. Knopf, 1971.
- ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: M.C. Wittrock (Ed.) Handbook of Research in Teaching. (3rd ed.). New York: Macmillan, 1986.
- ERICKSON, F. Ethnography Microanalysis of Interaction. In M.D. Le Compte, W.L. Millroy and J. Preissle Eds. The handbook of qualitative research in education. Academic Press: Harcourt Brace Javanovich, Pubs. Goffman, E. Forms of talk. Philadelphia: University Pennsylvania Press, 1992.
- ERICKSON, F. & SHULTZ, J. The counselor as Gatekeeper: social interaction in interviews. N Y: Academic Press, 1982.
- FAERCH, C. & KASPER, G. Strategies in Interlanguage Communication. London: Longman, 1983.
- FAIRCLOUGH, N. Critical and Descriptive Goals in Discourse Analysis. Journal of Pragmatics, 9: 739-763, 1985.
- FAIRCLOUGH, N. Language and Power. London: Longman, 1988.
- FAIRCLOUGH, N. Language and Ideology. Trabalhos em Linguística Aplicada. 17: 113-131, 1991.
- FAIRCLOUGH, N. Discourse and Social Change. Cambridge: Polity Press, 1993.
- FOWLER, R. & KRESS, G. Critical linguistics. In: R. Fowler, B. Hodge, G. Kress & T. Trew (orgs.) Language and Control. Routledge & Kegan Paul, 1979.
- FOUCAULT, M. The Archaeology of Knowledge. Tavistock Publications, 1972.
- FOUCAULT, M. History of sexuality. vol. 1, Penguin Books, 1981.

- FRANZONI, P.H. Nos bastidores da "comunicação autêntica". Uma reflexão em Linguística Aplicada. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: IEL, UNICAMP, 1991.
- FRAWLEY, W. & LANTOLF, J. Second Language Discourse: A Vygotskyan Perspective. Applied Linguistics. 6/1: 19-44, 1985.
- FREIRE, A.M.F. Communicative Competence as the Goal of foreign Language Teaching: teachers theoretical framework and classroom practice. Pennsylvania: University of Pennsylvania, 1989.
- GARROD, S. Language comprehension in context: a psychological perspective. Applied Linguistics. 7/3: 226-238, 1986.
- GOMES DE MATOS, F. Quando a prática precede a teoria: a criação do PBE. In: J.C.P. Almeida Filho & L.C. Lombello (orgs). O ensino de Português para Estrangeiros. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- GRAMSCI, A. Selections from the Prison Notebooks. Lawrence & Wishart, 1971.
- GUMPERZ, J.J. Discourse strategies. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- GUMPERZ, J.J. & HERNÁNDEZ-CHAVEZ, E. Bilingualism, bidialectalism and classroom interaction. In: C.B. Cazden, V.P. John & D. Hymes Functions of Language in the Classroom. Nova York. Teachers College Press, 1972.
- GUMPERZ, J.J. & TANNEN, D. Individual and social differences in language use. In: C.J. Fillmore et al. (orgs). Individual differences in language ability and language behavior. Academic Press, 1979.
- HOLMES, J. Sex differences and apologies: one aspect of communicative competence. Applied Linguistics 10/2: 194-213, 1989.
- HORNBERGER, N.H. *Trámites and Transportes*: The acquisition of second language communicative competence for speech event in Puno, Peru. Applied Linguistics 10/2: 214-230, 1989.
- HUANG, X.H. & VAN NAERSSSEN, M. Learning Strategies for Oral Comprehension. Applied Linguistics 8/3: 287-307, 1987.
- HUGHES, J. A Filosofia da Pesquisa Social. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

- HYMES, D.H. On communicative competence. In: J.B. Pride & J. Holmes, J. (orgs.) Sociolinguistics. Harmondworth: Penguin, 1972.
- HYMES, D.H. Postscript Applied Linguistics. 10/2: 244-250, 1989.
- JACKOBSON, R. Closing statement: linguistics and poetics In: T.A. Sebeok (ed.) Style in Language. Cambridge: MIT Press, 1960.
- JACOBS, B. & SCHUMANN, J. Language Acquisition and the Neurosciences: Towards a More Integrative Perspective. Applied Linguistics 13/3: 282-301, 1992.
- JOÛET-PASTRÉ, C. Análise das estratégias de produção da fala: estudo de casos de aprendizes brasileiros de francês de nível universitário. Dissertação de mestrado em andamento. Campinas, SP: IEL, UNICAMP.
- KAHN, J.S. El concepto de cultura: textos fundamentales. Barcelona: Editorial Anagrama, 1972.
- KEITH, R. & SKELTON, J. Nodes & networks: choosing for real. Applied Linguistics. 10/2: 231-243, 1989.
- KOCH, I.V. A coesão textual. col. Repensando a linguagem portuguesa. São Paulo: Ed. Contexto, 1989.
- KRAMSCH, C. Context and Culture and Language Teaching. Oxford: Oxford, U.P., 1993.
- KRAMSCH, C. The order of discourse in language teaching. In: B. Freed (org.) Foreign Language Acquisition Research. D.C. Heath and Company, 1991.
- KRASHEN, S. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon, 1982.
- KUNZENDORFF, J.C. O Ensino-Aprendizagem de Português para Estrangeiros em São Paulo. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC, 1987.
- LABOV, W. Sociolinguistic patterns. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LA TAILLE, Y de, Dantas, H. & Oliveira, M.K. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- LA TAILLE, Y de. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In: Y.de La Taille et al. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

- LAUGA-HAMID, M.-C. L'implication du sujet dans son apprentissage. In: L.Dabène et al Variations et rituels en classe de langue. Paris: Hatier-Credif, 1990.
- LAVANDERA, B.R. The study of language en its socio-cultural context. In: F.J.Newmeyer Language: The Social-Cultural Context. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- LEVINSON, S.C. Conversational structure. In: S.C.Levinson Pragmatics. Cambrigde: Cambridge University Press, 1983.
- LOZANOV, G. Suggestology and Outlines of Suggestopedy. New York: Gordon and Breach, 1978.
- MACHADO, R.O.A. A fala do professor de inglês como língua estrangeira: alguns subsídios para a formação do professor. Dissertação de mestrado. Campinas, SP: IEL, UNICAMP, 1992.
- MAHER, T.M. Culture in the Foreign Language Classroom: Going Beyond Halloween and Apple Pies. Appliesp Newslater 3, 1993.
- MALINOWSKY, B. O problema do significado em linguagens primitivas. In: C.K.Ogden e I.A.Richards O significado de significado. (2ªed.) Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.
- MARCHANT, M. Português para Estrangeiros. 20ªed. Porto Alegre: Sulina, 1982.
- MARCUSCHI, L.A. Análise da Conversação. São Paulo: Editora Ática, 1986.
- MASTRELLI, E.A.G. Como se aprende a ensinar língua estrangeira. Dissertação de mestrado em andamento. Campinas: IEL, UNICAMP.
- MATTA, R.da Relativizando: uma introdução à Antropologia Social. Petrópolis, RJ: Ed.Vozes Ltda, 1983.
- MATTA, R.da O que faz do brasil, Brazil? Rio de Janeiro: Rocco, 1991.
- MATTOS, C.L.G. Picturing school failure: a study of diversity in explanations of "Educational difficulties" among rural and urban youth in Brazil. Tese de doutorado. Pennsylvania: University of Pennsylvania, 1992.
- MOITA LOPES, L.P. Variação de padrões interacionais em dois grupos de aprendizes de leitura em língua materna. (mimeo) Rio de Janeiro: UFRJ, 1993.
- MORAES, M.G. O saber e o poder do professor de línguas: algumas implicações para uma formação crítica. Dissertação de mestrado. Campinas, SP: IEL, UNICAMP, 1990.

- MORITA, M.K. Diálogo à distância no processo de aquisição da oralidade em Língua estrangeira. Campinas, SP: IEL, UNICAMP, 1993.
- MOURA, E.V.X. Estratégias de aprendizagem de língua estrangeira entre alunos de diferentes níveis de rendimento e de proficiência. Dissertação de mestrado. Assis, SP: UNESP, 1992.
- MOURA, V.L.L. O uso de conceitos Psico-sócio-lingüísticos para a Avaliação de Conteúdos em Livros Didáticos de Português para Estrangeiros. Dissertação de mestrado. Recife: UFPE, 1986.
- MUNSEL, P.E., RAUEN, M.G. & KINJO, M. Review Essay Language Learning and the brain: Comprehensive Survey of Recent Conclusions. Language Learning. 38/2: 261-278, 1988.
- NATTINGER, J. Communicative Language Teaching: A new metaphor. Tesol Quarterly. 18/3:391-407, 1983.
- OLIVEIRA, M.K. O problema da afetividade em Vygotsky. In Y.de La Taille et al. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo; Summus, 1992.
- O'MALLEY, J.M., CHAMOT, A.U. & KUPPER, L. Listening Comprehension strategies in Second Language Acquisition. Applied Linguistics. 10/4:418-437, 1989.
- ORLANDI, E.P. A linguagem e seu funcionamento. (2ªed.) Campinas, SP: Pontes, 1987.
- ORLANDI, E.P. A língua brasileira. (mimeo) Campinas, SP: IEL, UNICAMP, 1992.
- PÊCHEUX, M. Analyse automatique du discours. Paris: Dunod, 1969.
- PÊCHEUX, M. Semântica e Discurso. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.
- PIAGET, J. The Language and Thought of the Child. New York: Meridian Books, 1955.
- PIAGET, J. Biologie et connaissance. Paris: 1967.
- PONTES, E. O tópico no português do Brasil. Campinas, SP: Pontes, 1987.
- QUINN, N. & HOLLAND, D. Culture and cognition. In: N.Quinn and D. Holland (orgs) Cultural Models in Language and Thought. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

- RICHARD-AMATO, P.A. Making it Happen: Interaction in the Second Language Classroom. Londres: Longman, 1988.
- ROBERTS, C. & SARANGI, S. 'Culture' revisited in intercultural communication. In: T. Boswood, R. Hoffman & P. Tung (orgs) Perspectives on English for Professional Communication. Hong Kong: City Polytechnic of Hong Kong, 1993.
- SANTOS, J.L. dos O que é cultura. Col. Primeiros Passo, nº 110. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.
- SANTOS, J.B.C. dos A aula de língua estrangeira (inglês) modulada pelo livro didático. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: IEL, UNICAMP, 1993.
- SCHUMANN, J. Social and psychological factors in second language acquisition. In: J. Richards (org.) Understanding second and foreign language learning: issues and approaches. Rowley, MA: 1978.
- SPOLSKY, B. Communicative competence, language proficiency, and beyond. Applied Linguistics. 10/2: 138-156, 1989.
- STALKER, J.C. Communicative competence, pragmatic functions and accomodation. Applied Linguistics. 10/2: 182-193, 1989.
- STERN, H. Fundamental Concepts of Language Teaching. London: Oxford University Press, 1983.
- TARONE, E. Some thoughts of the notion of communication strategy. In: C. Faerch & G. Kasper (orgs.). Strategies in Interlanguage Communication. London: Longman, 1983.
- TAYLOR, S.D. The meaning and use of the term 'competence' in Linguistics and Applied Linguistics. Applied Linguistics. 9/2: 148-168, 1988.
- THOMAS, J. Cross-cultural pragmatic failure. Applied Linguistics. 4/2: 91-112, 1983.
- THOMAS, J. Cross-cultural Discourse as "Unequal Encounter". Applied Linguistics. 5/3: 226-235, 1984.
- THOMPSON, J.B. Studies in the Theory of Ideology. Seminar Press, 1984.
- VALSINER, J. & van DER Veer, R. The encoding of distance: the concept of the Zone of Proximal Development and its interpretations. In: R. Cocking & Renninzer, K.A. (eds.) The development and meaning of psychological distance. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1991.

van LIER, L. The Classroom and the Language Learner: Ethnography and second-language classroom research. Londres: Longman, 1988.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. (4ª ed.) São Paulo: Martins Fontes, 1991 (a).

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. (1ª ed.) São Paulo: Martins Fontes, 1991 (b).

VIGOTSKY, L.S. et al. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

WALLERSTEIN, N. Paulo Freire in the North: Interdisciplinary Approaches to Empowerment Education. Trabalhos em Lingüística Aplicada. 14: 1-14, 1989.

WENDEN, A. & RUBIN, J. Learner strategies in language learning. Prentice/Hall Internatinal, 1987.

WERSCH, Vygotsky y la formación social de la mente. Barcelona: Ediciones Paidós, 1988.

WIDDOWSON, H.G. Teaching Language as Communication. Oxford University Press, 1978.

WIDDOWSON, H.G. Knowledge of language and ability for use. Applied Linguistics. 10/2:128-137, 1989.

WILKINS, D.A. Dangerous dichotomies in applied linguistics and language teaching. In: D. Crystal Linguistics controversies. London: Edward Arnold Publishers Ltd., 1982.

WILKINS, D.A. Notional Syllabuses. London: Oxford University Press, 1976.

APÊNDICE

AULA 19/11/90: transcrição parcial

Os primeiros minutos não foram registrados. A professora entra, cumprimenta e pergunta como foi o fim de semana dos alunos. Eles sorriem e murmuram que foi bom, ao mesmo tempo. A professora passa a fazer as perguntas individualmente. NXXXX tinha ido a uma fazenda.

- 1 P: ((para A6)) nadou? tem piscina + lago
2 ou rio! + + tem piscina?
3 A6: não
4 P: não? tem lago? + suja? não tem + ãh +
5 A1: [sujo + sujo]
6 P: NXXXXX + o que mais você gostou na fa-
7 zenda?
8 A6: hum
9 PQ: Ah + obrigada! ((alguém lhe entrega
10 uma folha; segue uma conversa parale-
11 la e em voz baixa com o operador de
12 vídeo))
13 P: ((para o operador de vídeo)) vou ter
14 que desligar isso aí ((referindo-se
15 ao ventilador))
16 OV: não não não! vai pegar um pouquinho o
17 barulho + mas ele é bem silencioso
18 A6: eu subi em cima de uma montanha

19 P: você subiu a montanha? + é? gosto-

20 A6: (((concordando com a cabeça)))

21 P: so? quantas pessoas foram com você +

22 NXXXX! muita gente?

23 A6: não + é: meus amigos + família + é +

24 cinco pessoas!

25 P: cinco pessoas! + vocês foram de car-

26 ro + de ônibus?

27 A6: ônibus

28 A6: ônibus? jóia! + + SXXXXX! (onde você

29 foi) no fim de semana?

30 A8: ah

31 P: SXXXX tá com um vestido bonito +

32 (SI)! ((riscos))

33 A8: ah + eu fui no no pa par parque

34 Taquaral + +

35 P: [você foi ao parque Taquaral]

36 A8: (com amigos) e + fazemos ah +

37 fazemos um churra churrasco

38 P: [o:pa!

39 ((todos riem)) comeu muito?

40 A8: ((concorda com a cabeça))

41 P: é? o que que você comeu? carne +

42 ((começa a gravação em vídeo))

43 A8: carne de vaca + carne de frango:

44 + ((riem da ênfase que Shaumei

45 imprime na enumeração dos tipos

46 de carne)) [+ + peixe] + hein?

47 P: [lingüiça?

48 P: lingüiça também?

49 A8: lingüiça?

50 P: aquele negócio assim + pequeni-

51 ninho ó ((unindo as mãos e sepa-

52 rando, como se estivesse esticando

53 um fio))

54 A8: ah sim!

55 P: comeu? [+ + comeu PExe? ((achando

56 A8: [ah sim!]

57 estranho))

58 A8: ((permanece calada))

59 A1: ((para A8)) peixe!

60 A8: peixe? hum hum

61 P: comeu? churrasco com peixe?

62 A8: é! churrasco de peixe

63 P: [não é muito

64 comum no Brasil + não! + é chinês +

65 ((começam a rir)) esse churrasco!

66 A8: não! com + com ãh + com peuanos!

67 + pe peu: peuainos ((ri porque nin-

68 guém entende))

69 P: vamos negociar aí! vamo ver? ((rin-

70 do)) peruanos?

71 A8: é + peruanos ((r quase imperceptível))

72 P: pessoal do Peru?

73 A8: é + Peru! peruanos!

74 P: ah! ah tá bom! + então vai ver que

75 no Chi/ que peixe? é um peixe

76 bem fininho + assim! sardinha?

77 + + você não vai conhecer! cê sabe o

78 nome do peixe?

79 A8: é + ah {((ri)) + não não

80 P: não? + provavelmente sardi-

81 nha! é + de vez em quando se faz no

82 Brasil + um churrasco de sardi:nha!

83 cês já comeram?

84 AA: na_o

85 A6: eu eu comi (pargo)

86 P: comeu o quê?

87 A6: (PArgo) um peixe + peixe (grande)

88 PQ: pacu? ((em voz baixa))

89 P: pacu?

90 A6: pargo

91 P: pargo? { + + } é? ((estranhando)) + eu

92 A6: { um peixe }

93 P: (SI) já comer churrasco de sardinha +

94 né BXXXX é é + é bem pequenininho com

95 bastante espi:nha/

96 PQ: mas eu acho que tem peixe maior pra

97 churrasco + + não tem + PXXXX? }

98 P: { e TEM peixe maiOR + peixe ((olhan-

99 do com expectativa para OV))

100 OV: pintado + né? { + + pintado na brasa!
 101 P: { pintado ((ainda sem
 102 muita convicção))
 103 PQ: pintado faz churrasco + é!
 104 P: { ah: pintado na brasa!
 105 lógico ((risos)) desculpa! TEM chur-
 106 rasco de peixe no Brasil + a gente que
 107 não come (SI) churrasco aí é pica-
 108 nha! cê sabe o que { é picanha? + +
 109 A8: { ((concordando
 110 com a cabeça))
 111 P: tinha picanha no seu churrasco?
 112 A8: é + sim!
 113 P: tinha?
 114 OV: ((em tom brincalhão)) churrasco é
 115 assunto de homem + por isso que/
 116 P: ba ((todos riem)) mas ele/ tinha
 117 saladi:nha também? salada? ou era só
 118 carne?
 119 A8: (tem) salada { + + tem salada
 120 P: { salada do quê?
 121 A8: salada de { ah + + ah + + alface?
 122 P: { alface? + rúcula?
 123 A5: (SI)? ((tentando contribuir))
 124 A8: o que é alface?
 125 P: alface? o que é o alface? é uma +
 126 é uma folha GRANDE + assim ((mos-

127 trando o tamanho com as mãos)) +
 128 VERde! mas é um verde bem clarinho +
 129 um verde assim + ó ((apontando
 130 um tom de verde claro na estampa
 131 do estojo de A8)) + mais ou menos
 132 A8: hum
 133 P: sabe qual é? aquela grande + a mais
 134 comum! todo mundo no Brasil faz sa-
 135 lada de alface! + + tinha rúcula? +
 136 A8: hum Ah
 137 P: uma folhinha verde + escu:ra + amar-
 138 ga? + meio amarga né? boa! + tinha?
 139 A8: ah ((concorda))
 140 P: você ficou comendo o dia inteiro na
 141 na Lagoa + ou fez outras coisas?
 142 A8: ((olhar interrogativo))
 143 P: brincou + andou + jogou bola? + +
 144 A8: hum não
 145 P: não? só comeu! ((gesticulando))
 146 churrasco é pra comer + né Long Ding
 147 + SXXXXXX! ((riem)) + tá bom! o
 148 que que eu fiz no fim de semana? + +
 149 hum + eu eu assisti vídeo! agora eu só
 150 fa:ço isso! tá um Tédio mortAL a minha
 151 vida! só assisto vídeo! assisti a uns
 152 filminho ru/ ah! fui assisti Ghost!
 153 A2: ah! eu também!

154 P: ai que porcaria! + gostou? ((apontando
155 A2))

156 A2: não! ((A5 acha graça nos comentários))

157 P: ai que DROga + né?

158 A2: é

159 P: terrí:vel o filme + de tes tei! vocês as-
160 sistiram? ((para A1 e A6))

161 A1: é

162 A6: ((concorda com a cabeça))

163 P: bom? ((os alunos não se manifestam))

164 não é bom + né? BObo! + + MUIto } ruim!
165 A2: { muito mau }

166 eu esperei/ cê sabe que Ghost ((diri-
167 gindo-se a A5, americano)) foi o filme
168 de maior bilheteria nos Estados Unidos
169 + né?

170 A5: Ghost com (Whoopi Goldberg) äh +
171 A2: { é com com (Whoopi
172 Goldberg)

173 A5: com (Whoopi Goldberg)

174 P: é! ela ainda é + razoável+ é! } ela é boa
175 AA: { (SI) }

176 A2: as li:nhas + elas/

177 P: as as falas! os diá-
178 logos! terrí:veis + terríveis! né a
179 menina é bonitinha + né? { a + } a +
180 A2: { oh! }

181 P: BEM bonitinha! que gracinha! + como é
 182 que é o nome dela? + é mulher do Bruce
 183 Willis + tá?
 184 A2: ah! é mulher {do Bruce Willis?
 185 P: Demi Moore! DEmi Mo:ore +
 186 tá com o cabelo bem curtinho assim +
 187 bem (rentinho)
 188 A1: curto?
 189 P: é! bem curtinho! bonitinho!
 190 A2: ela salvou o filme!
 191 P: só ela ((rindo)) só ela que salvou +
 192 terrível + né? (foi)/
 193 A2: também eu fui pra +
 194 "como fazer carreira na publicida:de"
 195 P: é ruim o filme?
 196 A1: (eles) louco!
 197 A2: muito louco
 198 P: é? louco? + que filme é? americano?
 199 A1: eu acho que/
 200 A2: INglês!
 201 A1: inglês?
 202 P: bom + inglês é meio (SI)
 203 A2: com (SI)
 204 P: (SI) + é? + eu nunca ouvi falar
 205 desse filme não! agora + eu eu as-
 206 sisti + REassisti! quer dizer + eu
 207 já tinha assistido uma vez + assisti

208 de novo + o despertar de Ri:ta + +
 209 ((olha para a classe esperando rea-
 210 ção)) + não?((os alunos balançam a
 211 cabeça)) nunca viram? + é + Educat-
 212 ing Rita
 213 A5: oh! esse filme! + bom!
 214 P: que filme boni:to! + né?
 215 cê assistiu + BXXX?
 216 PQ: qual?
 217 P: o despertar de Rita?
 218 PQ: não + é novo?
 219 P: ah + + não! eu assisiti no vídeo +
 220 outra vez + já passou faz tempo! + se
 221 vocês quiserem ver um bom filme? + chama
 222 o despertar de Rita ((escrevendo na lou-
 223 sa)) + não sei se é O despertar + ou
 224 despertar + (SI) despertar quer di-
 225 zer + ((bocejando)) acordar! + tá?
 226 A6: acordar ((anotando))
 227 P: o o + ele + em inglês se chama Educat-
 228 ing Rita! muito bom! + filme inglês
 229 também! o:lha gente! hoje eu quero +
 230 como talvez seja a última aula da gente
 231 + né? + normal + vamo dá uma revisada
 232 em algu:mas coisas aqui! vamo começar
 233 com uma: atividade de ((coça a cabeça))
 234 + cê tá usando esse essa maquininha aqui?

235 OV: (não)

236 P: uma papelzinho pra você: + pra você +

237 pra você + ((continua a distribuir as

238 folhas para os alunos)) BXXX + (SI)

239 acompanhar + né?

240 A1: (SI)

241 P: aquele tá gravando? não sei + tá gra-

242 vando? ((dirigino-se a PQ))

243 PQ: não não + não! (SI) ao mesmo tempo?

244 P: acho que po:de! pode? ((dirigindo-se

245 a A1))

246 A1: (SI) ((gesticula reforçando que

247 as tomadas podem ser ligadas ao mesmo

248 tempo))

249 P: tá! olha gente + (SI) bem rápida!

250 ((os alunos estão com a atenção vol-

251 tada ao texto recebido))

252 eu quero só checar a compreensão aqui

253 + tá bom? + QUATro narrativas! + + vo-

254 cês vão ouVIR a gravação + e vão ten-

255 tar responder essas questões! ((A5

256 olha para a professora)) + tá? a pri-

257 meira narrativa! + consertando fogões!

258 + tá? cê já consertou fogão alguma vez

259 na vida + HXXXXX?

260 A1: hum?

261 P: você já consertou fogão alguma vez na

262 vida?

263 A1: con ser tou

264 P: é! CONSertar! se tá quebrado ((seguran-

265 do o relógio de pulso)) + você conser-

266 ta!

267 A1: ((o aluno balança a cabeça negativa-

268 mente))

269 P: + não? nunca consertou fogão! cê sabe

270 consertar ãh + vídeo cassete?

271 A1: acho que não

272 P: gravador?

273 A1: não

274 P: que japonês você é? ((A2 ri)) não con-

275 serta na:da! num/ precisa aprender a con-

276 sertar as coisas! cê já mandou conser-

277 tar alguma coisa no Brasil? ((para A6))

278 A6: eu?

279 P: é! quebrada!((A8 consulta o dicionário))

280 A6: quebra:da ((pensando com o dedo no quei-

281 xo e cabeça baixa)) hum + não!

282 P: não? ainda não! JXXX?

283 A2: (não) ((negando com a cabeça))

284 P: não? ((olhando para A5))

285 A5: a + a

286 P: JXXXXXXX!

287 A5: a gelade:ira

288 P: geladeira já quebrou?

289 A5: ah + é defecto de construçõn + a
290 porta é é ((mostra a mão espalma-
291 da e inclinada))
292 P: a porta tava torta?
293 A5: po pouquinho e o ar entra [e + +]
294 P: [ah tá!]
295 A5: preciso ah chamar o a Bra Brastemp + +
296 P: [ah! o
297 técnico da Brastemp]
298 A5: (por vem) à casa e [+] e + consertar
299 P: [consertar! + +
300 ele cobrou muito para consertar?
301 A5: ((olha interrogativamente para a pro-
302 fessora))
303 P: cobrou muito dinheiro para consertar?
304 A5: ah naõ + porque ah + tem garanti
305 P: tem garantia!
306 A5: tem + dinheiro não ah [+
307 P: [tá bom! + +
308 olha! ah + SXXXXX! sabe o que é con-
309 sertar?
310 A8: ((ainda consultando o dicionário))
311 não não sabe
312 P: ó! se eu + o meu relógio! + o meu reló-
313 gio tá funcionando! + tá jóia! [+ +]
314 A8: [hum] [hum]
315 P: se eu deixar ele cair? ((abaixando o re-

316 lógio)) ele quebra!

317 A8: ((balança a cabeça afirmativamente))

318 P: aí eu pego o relógio e vou Lá na cida-

319 de + consertar o relógio! + tá ? +

320 A8: [hum] [hum]

321 P: pra ficar jóia OUtra vez! ficar bom

322 de novo! consertar se tá quebrado!

323 A8: ((olhar interrogativo))

324 P: não? + ontem? não + a semana passada eu

325 A8: [não]

326 P: deixei cair os o meu óculos + + no chão!

327 A8: [hum]

328 P: queBROU aqui ((mostra a haste)) + tá

329 vendo? +] quebrou! + aí eu levei lá no

330 A8: [hum]

331 P: na lo:ja + + e o homem consertou pra mim!

332 agora não tá mais quebrado! ó ((força os

333 óculos de um lado e de outro)) + agora

334 ele consertou! +] + tá? sabe o que é fo-

335 A8: [hum]

336 P: gão? +] é consertando um fogão! + +

337 A8: [sei] [hum]

338 P: agora cês vão ouvir uma historinha bem

339 boba sobre isso! + tá? bem cha:ta! ((ri-

340 em)) mas vocês vão fazer o seguinte +

341 priMEiro! vocês vão ouvir! + só ouvir!

342 não ler na:da! + vão ouvir uma vez! +

343 depois? vocês vão ler essas perguntas
344 que tão aqui ((mostra a folha))+ aí
345 vocês vão ouvir a segunda vez + e vão
346 tentar responder as perguntas! + tá bom?
347 ((prepara o gravador))
348 gravação:
349 *narrativas no futuro/ ((a professora*
350 *adianta a fita)) porta do fogão de*
351 *manhã cedo + agora + Jorge está tentan-*
352 *do apertar um parafuso com a chave de*
353 *fenda + + ele está tendo muita dificul-*
354 *dade porque a luz da cozinha é muito*
355 *fraca e ele não consegue enxergar direi-*
356 *to + o Jorge está ficando cada vez mais*
357 *bravo + essa é a décima vez que que ele*
358 *tem que consertar seu fogão! o que ele*
359 *mais odeia é que todas as vezes que is-*
360 *so acontece + ele acaba perdendo seu pro-*
361 *grama favorito na televisão!*
362 P: inteliGENTE! ((rindo com A2)) + + HX-
363 XXXXX! pergunta pra NXXXXX o que ela mais
364 detesta na vida!
365 A1: ((tosse)) o que que ((coça a cabeça))
366 P: ai! não é detesta não + é odiar + né?
367 A1: o que você mais detesta? ((olha para a
368 professora , que assente))
369 A6: greVE no Brasil

370 P: ah?

371 A6: GREve

372 P: greve do Brasil + cê detesta? ((todos
373 riem)) + por que + NXXXXX? + a greve te
374 afeta muito? + eu usei o verbo detestar
375 + mas eu queria usar um outro verbo! +
376 que quer dizer a mesma coisa que é odiar
377 + tá? ambos são diferentes de amar ((
378 escrevendo o verbo na lousa)) + e você
379 + HXXXXX + o que que você mais odeia?
380 + na vida!

381 A1: hum vida + na vida + hum + não! + não
382 P: nada?

383 + você gosta de tudo? cê tem cara de ser
384 gente boa! ((brincando))

385 A1: não gosta de tudo + mas não tem + +
386 P: ódio?

387 A1: coisas que eu não gosto: +
388 P: tanto! +
389 bom + SXXXXX + o que você mais odeia
390 + no mundo + na vida! + o que que você
391 não gosta NEM um pouquinho?

392 A8: ((balança a cabeça negativamente))

393 P: não? + odiar é NÃO gostar!

394 A8: não gosto +
395 P: na/ de nada?
396 A8: nada!

397 P: ah ah então tá bom! eu + o que é que
398 eu odeio mais + ((soltando de uma vez
399 a respiração)) cês sabem o que que é
400 jiló?

401 A2: jiló + jiló?

402 P: cês sabem o que é jiló? + eu deTESTo!
403 oDEio + jiló! é é um um + eu não sei se
404 + é um legume + né? ou fruta? ((olha
405 para PQ))

406 PQ: fruta ou legume (não sei)

407 P: ou legume! + é um negocinho assim ó +
408 ((mostra o tamanho com a mão)) aMAR-
409 go! + horrível! detesto jiló! odeio
410 jiló! + tá! ((voltando ao gravador))
411 algum problema com as perguntas? + não?
412 + com a compreensão das perguntas? + en-
413 tendeu as perguntas + SXXXX?

414 A8: ((concorda)) (sim)

415 P: tá + então vocês vão ouvir novamente
416 e tentar responder + é a última vez +
417 hein?

418 ((os alunos ouvem a história mais uma
419 vez))

420 P: a que horas que quebrou o fogão + JXXX?

421 A2: de manhã

422 P: de manhã! de manhã cedo + né? + o que
423 que ele está tentando fazer com

424 a chave de fenda? ((os alunos olham uns
425 para os outros))

426 A2: apertando o o

427 A5: a chave de gás + ou ah + fecha?

428 P: tá tentando apertar + é fechar a a +
429 cha/ a válvula + do gás? + hum + pode
430 ser + ((olha interrogativamente para
431 A1)) + não? + NXXX? ((balança nega-
432 tivamente a cabeça)) + SXXXX? + +
433 não? + JXXX?

434 A2: apertar a porta?

435 P: apertar a porta? ((riem)) vamo ver!
436 narrativa 1 ((adianta a fita)) de
437 manhã cedo + agora! o Jorge está ten-
438 tando apertar um parafuso com a chave
439 de fenda ((volta a fita)) + o Jorge
440 está tentando consertar o seu fogão!
441 sua mulher + Patrícia + quebrou a por-
442 ta do fogão de manhã cedo! + agora + o
443 Jorge está tentando apertar um parafuso
444 com a chave de fenda! ((desliga))

445 P: o que ele está tentando fazer?

446 A5: a a fusa?

447 P: isso! quase isso! + a: { +
448 A5: (apertando) o a
449 fusa com o a fusi (SI) ?

450 P: não + não é fusa + mas termina/ não é

451 fusível + não! + mas termina em fu:sa
 452 ou fuso! + alguma coisa assim! vamos
 453 ver se vocês conseguem ouVIR a palavra
 454 ((coloca o mesmo trecho acima))
 455 A2: apertando um paafuso!
 456 P: apertar um parafu:so! ((escrevendo na
 457 lousa)) a per tar + + um + pa ra fu:-
 458 sso! + Isso aqui é um parafuso + ó!
 459 ((mostrando um perto da porta))
 460 (bom + eu na_o entendo de porca + es-
 461 se negócio) + mas mas ou menos é isso!
 462 você aPERta um parafuso! ((gesto de
 463 apertar com as mãos)) + tá? ele tá
 464 tentando apertar um parafuso! + isso
 465 aqui também é um parafuso! ((mostran-
 466 do um dos parafusos que prendem o in-
 467 terruptor)) + cê pega a chave de fenda
 468 e você? + + o que que você faz? + qual
 469 verbo + NXXX? você? ((abrindo a boca
 470 como que produzindo um "a" mudo))
 471 A6: aperta!
 472 P: aPERta + o parafuso! + e se você fizer
 473 isso + HXXXXXX? ((girando a mão ao con-
 474 trário)) + você?
 475 A1: ((ri))
 476 P: ((rindo)) vamo tentar! se você não
 477 aperta + você

478 A1: fechã!

479 P: Ah: ((inclinando a cabeça)) ((riem))

480 como é que é o verbo? + tem várias pos-

481 sibilidades! + mas uma delas é essa!

482 ((escrevendo desapertar na lousa))

483 A2: desapertar!

484 P: desaperta! + SOLta! + na verdade a gen-

485 te usa mais o verbo soltar! + você SOL-

486 ta o parafuso!

487 A2: o que é ((girando a mão)) o esquerdo?

488 P: olha + apertar é fazer isso! + ((mos-

489 tra, com a mão girando à direita))pra

490 vo/ pra ficar preso! + se você quiser

491 tirar isso aqui? + + você? $\left[\begin{array}{c} + \quad + \\ (solta) \end{array} \right]$

492 A2:

493 P: solta! + o parafuso! + desaPERTa o pa-

494 rafuso! + nós já tínhamos visto a pala-

495 vra + aperta:do + lembra? + quem lem-

496 bra? + o que é aperta:do?

497 A2: roupas?

498 P: roupas! ROUpas apertadas + pequenas!

499 A6: ah:

500 P: você compra um sapato trinta e cinco!

501 você calça trinta e oito? + o sapato

502 vai ficar? ((encolhe os ombros)) +

503 A6: apertado

504 P: apertado + né? (então)+ apertado

505 + + ((os alunos voltam a atenção ao
 506 papel: a professora se dirige a obser-
 507 vadora, rindo)) (eu levei) DUas horas!
 508 ((dirigindo-se à classe)) SE eu falar
 509 pra vocês + olha + eu queria passar
 510 umas férias no Guarujá + mas eu estou
 511 aperta:da + num vai dá! + que que quer
 512 dizer isso?
 513 A2: tô duro!
 514 P: tô duro! ((riem)) o plano Collor dei-
 515 xou todo mundo apertado! duro! sem di-
 516 nheiro + tá?
 517 A1: tá
 518 P: se eu falar pra vocês + eu tô apertado
 519 pra ir no banheiro? + + preciso ir no
 520 banheiro fazer xixi ((riem)) + eu tô
 521 apertado + criança que diz! mamãe + eu
 522 tô apertada + preciso ir no banheiro!
 523 entã_o + apertado dá sempre essa idéia
 524 de ((encolhe o corpo, fechando as duas
 525 mãos)) + não dá? + você aperta o para-
 526 fu:so + cê num tem dinheiro + cê tá aper-
 527 ta:do + sapato apertado + ROUpa apertada!
 528 + + agora! vamo continuá + a outra + a
 529 outra: pergunta! como é que o Jorge tá
 530 se sentindo + hein gente? NXXXX? + Jor-
 531 ge tá feliz + tá ale:gre?