

VIRGINIA SUSANA ORLANDO COLOMBO

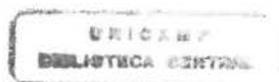
"Hay voces que no oigo, eh... hay personas a quienes no les conozco la voz.." O que acontece com um curso de LE baseado na abordagem comunicativa se o grupo não demonstra interesse em se comunicar?

Dissertação apresentada ao Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada na área Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira

Orientadora: Profa. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti

UNICAMP
Instituto de Estudos da Linguagem
Fevereiro de 2001

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE



UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	T/UNICAMP
	Or5h
V.	Ex.
TOMBO BC	96622
PROC.	16-392101
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREC.	R\$ 11,00
DATA	20/10/01
N.º CPD	

CM00160250-9

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

Or5h Orlando Colombo, Virgina Susana
 "Hay voces que no oigo, eh... hay personas a quienes no les conozco la voz" O que acontece com um curso de LE baseado na abordagem comunicativa se o grupo não demonstra interesse em se comunicar? / Virgina Susana Orlando Colombo. - - Campinas, SP: [s.n.], 2001.

Orientador: Marilda do Couto Cavalcanti
 Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Língua espanhola - Ensino para estrangeiro. 2. Motivação na educação. 3. Comunicação interpessoal. 4. Análise de interação em educação. I. Cavalcanti, Marilda do Couto.. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

M. Cavalcanti

Profa. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti - Orientadora

Profa. Dra. Joanne Marie Mecafrey Busnardo Neto

Profa. Dra. Alice da Fonseca Freire

Este exemplar e a redação final da tese
defendida por Virginia Susana
Orlando Colombo.

e aprovada pela Comissão Julgadora em
04/10/2001.

M. Cavalcanti

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

76928100x

Para meu pai, Pedro,
e meus filhos, Vale e Agus.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

AGRADECIMENTOS:

A minha mãe, Susana, e a Luisa e Ana, que sempre estão comigo;

A Carlos, parceiro de meus dias, e a Valentina e Agustín, pela infinita paciência e sabedoria por eles demonstrada durante estes “longos” anos;

À Profª. Dra. Marilda Cavalcanti, cuja presença constante tornou possível a realização deste trabalho;

Ao Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, pelo otimismo e pela confiança em mim depositada;

À Dra. Tereza Machado Maher, pela minuciosa leitura e sugestões no exame de qualificação;

A Beatriz Gabbiani, por fazer a pergunta certa no momento certo;

A Laura Masello, pela sua eficiente tarefa de leitura e correção;

A Beth Fontão, pela acolhida e boa disposição;

Aos colegas da FHCE (UDELAR), que me estimularam nos momentos difíceis;

Aos colegas e aprendizes dos cursos de espanhol para universitários brasileiros do Instituto de Linguística (FHCE), pelo apoio e cooperação;

À CSIC (UDELAR), pelos financiamentos outorgados em diversas ocasiões.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

“Nossa tarefa mais importante não é, como acreditam alguns professores, encontrar melhores formas de ‘fazer falar os alunos’, mas entender de maneira sempre mais sensível por que eles falam como falam, e por que permanecem calados.”

Pennycook, 1999

SUMÁRIO

RESUMO.....	9
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1	
O “FUTURO” E O “PRESENTE”. PREPARANDO E VIVENDO O CONTEXTO DE PESQUISA.....	15
1.1. Preparando o “futuro”.....	15
1.1.1. A abordagem de ensino nos cursos de ELE oferecidos pela Universidad de la República.....	16
1.1.2. Planejamento dos cursos de ELE	26
1.2. O que ainda não foi dito: algumas considerações sobre a abordagem das professoras.....	39
1.2.1. Considerações sobre o espanhol rio-platense.....	43
1.2.2. Considerações sobre o conceito de comunicação.....	48
1.3. Vivendo o “presente”: conhecendo o cenário de pesquisa.....	50
CAPÍTULO 2	
SENDO O CURSO COMUNICATIVO, COMO É QUE A INTERAÇÃO EM SALA DE AULA DEVERIA SER MESMO?.....	65
2.1. A abordagem comunicativa e a interação em sala de aula.....	65
2.2. E como fica a afetividade em sala de aula baseada na abordagem comunicativa?.....	72
2.2.1. Questões de motivação (A motivação como fator afetivo envolvido no processo de ensino – aprendizagem de uma LE).....	75
2.2.2. Questões de afetividade (A afetividade no processo de ensino – aprendizagem de uma LE).....	83
CAPÍTULO 3	
ELEMENTOS PARA A ANÁLISE DA INTERAÇÃO.....	102
3.1. Comunicação, contexto e discurso na Sociolinguística Interacional	107
3.2. Questões de metodologia e coleta de registros para a análise dos dados.....	135
CAPÍTULO 4	
“HAY VOCES QUE NO OIGO...”. ANALISANDO “O PASSADO”. PRIMEIRA PARTE.....	146
4.1. As formas de participação.....	146
4.2. A comunicação entre alunos e professoras (Interação de Tipo I).....	154

4.3. O relacionamento entre alunos: a sala de aula como âmbito de conforto (Interação de Tipo IV).....	184
CAPÍTULO 5	
“¡NO SE PELEEN POR HABLAR!” ANALISANDO “O PASSADO”. SEGUNDA PARTE.....	196
5.1. Desvendando conflitos: as equipes de representação.....	201
5.2. Violando máximas conversacionais ou “¿Cómo fue que llegué acá?”.....	223
5.3. O “desejo do conquistador”: a pronúncia em espanhol.....	233
5.4. Identidades em jogo, ou “nem tudo é o que parece.”.....	244
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	249
ANEXOS.....	260
Anexo 1. Folder de inscrição dos alunos.....	261
Anexo 2. Questionário de avaliação dos cursos.....	262
Anexo 3. Convenções para a transcrição das aulas.....	264
Anexo 4. Texto da Unidade “Rotina Diária”.....	265
Anexo 5. Unidade “Feria de Tristán Narvaja”.....	266
Anexo 6. Transcrição integral da aula do dia 24/1/96 da professora Victoria.....	274
RESUMEN.....	291
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	293

RESUMO

Este trabalho analisa o funcionamento de uma proposta comunicativa para o ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE) quando há uma certa resistência do grupo à comunicação em sala de aula.

As características idiossincráticas da interação dessa turma incidiram na forma de trabalho dentro de um curso tentativamente comunicativo. Nas aulas analisadas, as interações aluno-aluno mostraram-se raras e, quando se fizeram presentes, evidenciaram um relacionamento conflitivo.

A presença marcante de determinados aspectos afetivos nas situações de interação foi decisiva para a determinação de uma perspectiva que permitisse dar conta da presença da afetividade no desempenho lingüístico. Essa perspectiva é respaldada pelas teorias de Vygotsky e Bakhtin. Das duas, que compartilham muitos elementos na visão do relacionamento entre afetividade e linguagem, privilegiou-se a teoria de Bakhtin, na medida em que permite uma abordagem da noção de contexto (i.e. uma localização sócio-cultural imediata), do papel do ouvinte na produção de sentido por parte do falante, do dialogismo presente na língua, e da interação verbal como lugar privilegiado de realização da língua. Ao mesmo tempo, outros elementos teóricos pertencentes à Sociolingüística Interacional foram trazidos para compor o arcabouço teórico desta pesquisa. Dois conceitos goffmanianos revelaram-se centrais para a interpretação dos dados: a noção de face, que envolve os sentimentos que cada indivíduo experimenta a respeito de sua própria imagem do eu projetada num dado encontro social (assim como a respeito da imagem sustentada pelos outros), e a noção de equipe de representação, i.e., um grupo que se projeta como tal em relação a determinadas interações.

A falta de entrosamento dentro dessa turma dever-se-ia precisamente ao fato de ela se apresentar como um modelo de equipes múltiplas, em que cada equipe projetou uma imagem diferente fundamentalmente em relação ao grau de conhecimento da língua espanhola.

Os resultados deste trabalho devem ser foco de reflexões sobre o andamento e a viabilidade da abordagem comunicativa: mesmo existindo uma proposta de curso que possa oferecer tarefas de interesse aos estudantes, esta não assegura a disposição para se comunicar, ou, em outras palavras, o fato de um curso se basear em uma proposta comunicativa não determina por si mesmo que os participantes do curso se mostrem disponíveis à comunicação. Há outras questões, como as

apontadas nesta pesquisa, relativas à própria organização social de cada turma e à afetividade de cada aprendiz em particular, que vão além da proposta de ensino comunicativo em si mesma e que podem incidir no seu funcionamento.

Diante da falta de pesquisas que revisem de que modos está incidindo o afeto – a motivação, as atitudes- no funcionamento interativo da turma em sala de aula de um ponto de vista etnográfico, seria desejável observar o que acontece em outros contextos. Este tipo de análise poderia iluminar com uma nova compreensão aspectos muito pesquisados a partir de outras perspectivas teórico – metodológicas.

PALAVRAS CHAVE:

- Ensino comunicativo de espanhol- LE
- Fatores afetivos no ensino/aprendizagem de uma LE
- Sociolinguística Interacional

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa analisarei o funcionamento de uma proposta comunicativa para o ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE) quando há uma certa resistência do grupo à comunicação em sala de aula. Trata-se de um curso intensivo de quinze dias de duração em situação de imersão, ministrado por professoras da *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación -FHCE- (Universidad de la República)* em Montevideu-Uruguai, e dirigido a aprendizes luso-falantes de nível intermediário (um ano ou dois de estudos prévios de espanhol).

Os cursos de ELE estão destinados especificamente a universitários brasileiros que já terminaram os estudos (seja graduação ou pós-graduação) ou que ainda estão estudando. Não há um pré-requisito com relação à área de formação (i.e.: os cursos não se destinam somente a pessoas que estão estudando ou estudaram letras ou tradução; cursos em que o espanhol já pode fazer parte do curriculum).

O curso foco da pesquisa, além de ser ministrado por um grupo de professoras pertencentes ao Instituto de Lingüística da FHCE, também foi planejado por elas, assim como os materiais didáticos nele empregados, ressaltando que essa era a primeira vez que se ofereciam cursos com tais características dentro da *Universidad de la República*. No momento em que o curso foco foi oferecido, todas as professoras, formadas em alguma área da Lingüística, tinham experiência prévia no ensino de uma língua estrangeira (inglês, francês, italiano, espanhol como língua estrangeira), em contextos institucionais diferentes. Entretanto, para todas elas, era a primeira vez que ensinavam espanhol como língua estrangeira para um público adulto dentro da Universidade.

Na medida em que era uma primeira experiência de trabalho, e em que essa experiência envolvia não só a atividade interna às aulas, mas também um trabalho prévio de planejamento e um trabalho posterior de avaliação vinculado ao andamento das aulas ministradas, durante o planejamento dos cursos o grupo de professoras concordou quanto à importância de gravar suas aulas, além de contar com avaliações dos próprios estudantes sobre os cursos. Eu mesma fiz parte da equipe que se ocupou do planejamento, e posteriormente fui professora desse curso foco da pesquisa.

Já no início dos cursos de ELE, uma das professoras indicou estar percebendo uma ausência de entrosamento no grupo de nível intermediário: os integrantes da turma nem sempre se mostravam dispostos a se comunicar no âmbito da sala de aula. Essa consideração trazida por uma colega

durante o andamento dos cursos me levou a refletir sobre a questão, e esse comentário acabou por se transformar na pergunta de minha pesquisa. Esta pesquisa focaliza precisamente a questão, aparentemente paradoxal, de os estudantes apresentarem resistência à interação em sala de aula, mesmo quando o curso procurava envolvê-los em tarefas de interesse para eles.

Se o curso, dentro da abordagem proposta, procurava envolver os estudantes em tarefas que oferecessem interesse para eles (o que foi manifestado explicitamente pelos alunos dessa turma em alguns casos), por que é que nesse grupo parecia haver resistência à comunicação em sala de aula?

Na procura de uma resposta para essa questão, a pesquisa visará determinar :

- como se constrói a interação em sala de aula dentro de uma proposta tentativamente comunicativa quando o grupo dá sinais de ausência de entrosamento;

- como incide a interação aluno-aluno no funcionamento da abordagem comunicativa e também na interação professor-aluno;

- como incidem a afetividade/motivação do aluno no funcionamento da abordagem comunicativa e na interação aluno-aluno, professor-aluno.

A respeito da pergunta foco da investigação, foi possível determinar um conjunto de fatores vinculados à afetividade dos integrantes da turma que configuraram um relacionamento complexo entre os participantes, incidindo ao mesmo tempo na forma de trabalhar com a proposta comunicativa do curso.

Devo indicar que, se bem que exista uma abundante bibliografia sobre a consideração da motivação e dos fatores afetivos no sucesso dos cursos de LEs, as pesquisas que tratam esses temas vinculam tanto a motivação como os diversos fatores afetivos à incidência na proficiência individual. E, mesmo assinalando às vezes sua importância, não analisam a incidência desses elementos na construção da interação. Esta pesquisa insere-se, precisamente, nesse “vazio”, buscando relacionar motivação e aspectos afetivos com o comportamento interativo de uma turma. Esse comportamento interativo (tanto aluno-aluno como professor-aluno), por sua vez, teria incidido no funcionamento de um curso baseado tentativamente numa proposta comunicativa.

Esta investigação adota uma metodologia de cunho etnográfico. Nela estou me colocando fundamentalmente como professora envolvida numa prática de ensino que examina questões identificadas em sua própria prática, ou seja, que age ao mesmo tempo como pesquisadora (Cavalcanti e Moita Lopes 1991, Moita Lopes 1996). Isto significa que meu papel como professora não foi o de

observadora participante, proveniente do “mundo exterior”, mas o de participante excepcionalmente observador que delibera dentro da cena da ação (Erickson 1986). Neste sentido, a presente pesquisa estaria inserida na tradição da prática reflexiva, que promove uma investigação sistemática, propositada, feita pelos professores sobre sua própria escola e seu trabalho em sala de aula, oferecendo-lhes a oportunidade de “... *se tornarem leitores e críticos, sensíveis às pesquisas em curso, menos propensos a aceitar de forma pouco exigente as teorias de outrem, menos vulneráveis às novidades, e com mais autoridade em suas avaliações de currícula, métodos e materiais.*” (Cochran-Smith e Lytle, 1993:19.)¹

Em nível pessoal, o fato de me posicionar como professora-pesquisadora envolveu uma reflexão sobre muitas questões, algumas delas, sobre as teorias de ensino de LE próprias da Linguística Aplicada; outras, sobre minha ação dentro da sala de aula. Em todos os casos, o percurso de pesquisa significou uma revelação, às vezes; um enriquecimento, sempre. Além das questões vinculadas concretamente às perguntas de pesquisa colocadas anteriormente, considero que a possibilidade que tive como professora de LE de pesquisar minha própria prática me devolve a essa prática em melhores condições, mais críticas, sobre como agir no âmbito de ensino de LE.

Esta dissertação organiza-se da seguinte forma. No primeiro capítulo, examino não só as características dos cursos de ELE que os definiriam como cursos baseados na tendência de ensino comunicativa, mas também as diferentes instâncias do planejamento desses cursos e dos materiais didáticos. Referir-me-ei a essa preparação prévia dos cursos de ELE como o “futuro”. Também no primeiro capítulo apresento o cenário para a pesquisa a ser desenvolvida, isto é, o curso de nível intermediário, referindo-me assim ao “presente” da prática de ensino das três professoras durante esse curso.

O segundo capítulo, bem como o terceiro, apresentam o arcabouço teórico desta pesquisa. No segundo capítulo, exponho as expectativas das professoras (eu mesma incluída) com respeito às características esperadas da interação em sala de aula, assim como a consideração da motivação e dos fatores afetivos no sucesso dos cursos de LEs. No terceiro, trato os aspectos mais relevantes da linha de pesquisa denominada Sociolinguística Interacional, assim como os aspectos metodológicos relativos a minha pesquisa.

¹ “...*become critical, responsive readers and users of current research, less apt to accept uncritically others' theories, less vulnerable to fads, and more authoritative in their assessment of curricula, methods, and materials.*”

Nos últimos dois capítulos, já da perspectiva de pesquisadora sobre a prática de ensino dessas professoras, reflito sobre suas ações e as dos alunos da turma, analisando o acontecido com essa turma na busca de uma explicação desse “passado”.

CAPÍTULO 1

O “FUTURO” E O “PRESENTE”. PREPARANDO E VIVENDO O

CONTEXTO DE PESQUISA

“A formação teórico-crítica do professor de línguas, no meu entender, envolve dois tipos de conhecimento: um conhecimento teórico sobre a natureza da linguagem em sala de aula e fora dela e um conhecimento sobre como atuar na produção de conhecimento sobre o uso da linguagem em sala de aula, isto é, sobre os processos de ensinar/ aprender línguas.”

Moita Lopes, 1996

“A análise discursiva é basicamente sobre a linguagem, e a natureza da pesquisa será determinada em grande medida pela visão do pesquisador sobre a natureza da língua-em-uso. É importante, para a relevância e a clareza de qualquer estudo, ser o mais explícito possível a respeito dessas visões que o pesquisador traz consigo como *pressupostos* básicos.”¹

Van Lier, 1984

1.1. PREPARANDO O “FUTURO”

Nesta parte do primeiro capítulo apresentarei a abordagem subjacente aos cursos de ELE oferecidos pela Universidad de la República, assim como as decisões das professoras / planejadoras tomadas durante o percurso de projeto desses cursos.

Esta primeira parte fala então do “futuro”. Apresenta o que foi o ponto de partida do trabalho das professoras (sua visão sobre a linguagem e sobre as vantagens do ensino comunicativo das línguas estrangeiras em determinados âmbitos) assim como o resultado de seu trabalho tanto no que diz respeito à organização prevista para esse (e outros) curso(s) como aos materiais didáticos produzidos especificamente nessa ocasião.

A meu ver, esse conhecimento “prévio” do contexto de pesquisa (de características previstas para fazer parte desse contexto) é imprescindível para desenvolver a análise do tópico da pesquisa. Ao mesmo tempo, por trás do que pode ser lido como uma “descrição objetiva” dos fatos, fica escondido o compromisso pessoal (maior ou menor, diferente em cada caso) com a proposta comunicativa que cada

¹ No original: “A discourse analysis is basically about language, and the nature of the research will be largely determined by the researcher’s views about the nature of language-in-use. It is important, for the relevance and clarity of any study, to be as explicit as possible about these views, which the researcher carries with him/her as basic assumptions.”

uma delas² assumiu não só durante esse momento prévio, mas também posteriormente, na hora de dar aulas.

1.1.1. A ABORDAGEM DE ENSINO NOS CURSOS DE ELE OFERECIDOS PELA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

De acordo com Almeida Filho (1993, 1996a), o processo de ensino de línguas estrangeiras - *operação global de ensino de línguas* - abrange um conjunto de atividades relacionadas com quatro dimensões distintas:

1. planejamento das unidades de um curso;
2. produção de materiais de ensino (ou a seleção deles);
3. as experiências **na, com e sobre** a língua-alvo realizadas com os alunos (dentro e fora da sala de aula), ou seja, os procedimentos de ensinar e aprender;
4. a avaliação de rendimento dos alunos, auto-avaliação do professor e avaliação externa do seu trabalho.

O planejamento, primeira dimensão dessa operação global de ensino de línguas, é definido como

"...o processo ordenado e mapeado de decisões sobre inserções do conteúdo linguístico (amostras da língua-alvo, explicações e generalizações sobre aspectos sistematizáveis dessas amostras) e das experiências mínimas na e sobre a língua-alvo num curso de LE apresentado em forma de unidades de ensino-aprendizagem." (Almeida Filho, 1996a: 2)

A forma de **abordagem** (disposições, crenças, pressupostos ou princípios que permitem discernir o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo) **do ensino de línguas** do planejador orienta essas decisões. A abordagem em vigor no planejamento de cursos, por sua vez, relaciona-se com uma outra mais geral e, na maioria das vezes subjacente, não explícita: a abordagem "curricular".

De acordo com Dubin e Olshtain (1986), existem três áreas abstratas que influenciam os objetivos do planejamento curricular, ou que criam ao menos o que poderia ser definido como "política direcionadora" do ensino :

² Indiquei na introdução que fiz parte do grupo que se ocupou do planejamento. Por isso, cada vez que empregar a 1ª pessoa plural neste capítulo vou estar fazendo referência às discussões ou atividades

- a visão sobre a natureza da linguagem
- a visão sobre a natureza da aprendizagem
- a filosofia educacional/cultural.

Esse conjunto de concepções teóricas e filosóficas vai estabelecer uma série de objetivos gerais para o nível curricular, que dizem respeito a três dimensões: **os conteúdos lingüísticos, o processo e o produto**. A primeira delas refere-se não só aos conteúdos formais/gramaticais (i.e. às estruturas da língua) mas também aos conteúdos temáticos (tópicos de interesse para os aprendizes, temas selecionados para serem tratados num curso) e situacionais (contexto no qual são apresentados os temas, i.e. participantes, lugar, tempo e tipo de interação). A segunda tem relação com a forma de ensinar/aprender, que é uma consequência da organização dos conteúdos lingüísticos (a qual promove um certo tipo de atividades), dos papéis dos professores e dos estudantes no processo de aprendizagem, e do tipo de atividades e tarefas nas quais estão envolvidos os aprendizes. A terceira dimensão especifica os resultados esperados de um curso.

Essas três dimensões relacionam-se, ao mesmo tempo, com a metodologia potencial a ser empregada num curso comunicativo. (Vide Breen e Candlin 1980.)

Assinalei antes que a abordagem de ensinar línguas, do planejador, orienta suas decisões a respeito do planejamento. De forma mais geral, é possível afirmar que o sistema de valores predominante no âmbito educativo vai determinar a forma de traduzir essas dimensões num planejamento (Clark 1987). Esse autor confronta três tipos de organização curricular de línguas estrangeiras determinados por abordagens muito diferentes (o *humanismo clássico*, o *reconstrucionismo* e a *tendência progressista*), estabelecendo uma série de diferenças com relação às dimensões antes indicadas. Segundo o esquema apresentado a seguir (reformulado a partir do apresentado por Clark op.cit. : 95-97):

	<i>HUMANISMO CLÁSSICO</i>	<i>RECONSTRUCIONISMO</i>	<i>TENDÊNCIA PROGRESSISTA³</i>
-Conteúdos linguísticos	-Derivados de uma análise das estruturas linguísticas (itens fonológicos, gramaticais e léxicos), apresentadas através de textos literários de prestígio.	-Derivados de uma análise das necessidades objetivas de comunicação do aluno. Organizados em termos de situações exemplares, funções e noções, gramática e vocabulário. Estabelecidos previamente ao curso.	-Atividades e tarefas de natureza comunicativa real, selecionadas através da negociação com os alunos. Um conjunto de atividades pode ser estabelecido antes do início do curso, mas muitas outras vão se determinando durante o desenvolvimento do curso.
-Processo de ensino	-Processo seqüenciado que parte daquilo que é considerado "mais simples" até chegar ao "mais complexo".	-Progressão linear através de situações e exponentes linguísticos apropriados. Apresenta-se primeiro o que é mais útil e mais generalizável, e/ou aquilo que é mais "fácil" de aprender.	-Algumas atividades podem se ordenar de acordo com a experiência prévia de seus usos. Abordagem cíclica em relação à aprendizagem, reintrodução de elementos em diferentes contextos.
-Papel do professor	-O professor é considerado um transmissor de conhecimentos determinados antecipadamente, e corretor de erros.	-O professor é um falante nativo modelo para ser copiado, é organizador de experiências de aprendizagem estabelecidas previamente.	-O professor é um facilitador da aprendizagem, ele se apresenta como negociador na sala de aula.
-Atividades propostas no curso	-Estudo da gramática, aprendizagem do vocabulário, tradução.	-"Drills" formadores de hábitos. Aprendizagem e prática de frases muito usadas.	-Atividades nas quais os aprendizes devem interpretar, expressar e negociar os significados próprios.
-Resultado esperado	-Conhecimento gradual da gramática e do léxico, aplicação desse conhecimento a novos contextos. Uso cuidadoso da língua escrita mais formal.	-Conhecimento gradual da língua adequada situacionalmente, e uso fluente da língua em situações predeterminadas.	-Formas de uma "interlíngua" que apresenta erros, e a qual tende a se aproximar cada vez mais das formas de um falante nativo à medida que o estudante avança.

³ Desenvolverei os conceitos da tendência progressista categorizados no esquema (conteúdos linguísticos, processo de ensino, papel do professor, atividades propostas e resultado esperado no curso) neste capítulo, ao

Relacionadas a cada uma dessas três abordagens, podemos encontrar diferentes propostas de ensino de línguas estrangeiras que, por sua vez, revelam diversos tratamentos teóricos das noções de língua/linguagem. Assim, o método da Gramática-Tradução (em geral transmissor do modelo normativo e mais prestigioso de língua literária canonizada⁴) vincula-se à abordagem clássico-humanista; diversos métodos de base estruturalista (comportamentista), como por exemplo o método Audiolingual, vinculam-se à abordagem reconstrucionista, enquanto diversas interpretações do Movimento Comunicativo (determinadas por teorias contempladoras do social ou do discursivo, às vezes, no ensino de línguas) aderem à tendência progressista. (Cf. Bizón 1997.)

Ao iniciar as atividades de planejamento dos cursos intensivos de ELE, o grupo de professoras nele envolvidas discutiu as diferentes visões do ensino/aprendizagem de uma LE. Os critérios não foram totalmente homogêneos a partir do início, embora existisse um conjunto de pressupostos teóricos compartilhado por todas. Rejeitamos certos elementos caracterizadores da proposta humanista clássica, como o desenvolvimento de capacidades intelectuais e faculdade crítica voltado para a elite (ao menos segundo a tendência mais forte dessa corrente), ou a importância dada por essa proposta ao estudo da língua partindo de textos literários “modelares”, i.e transmissores de modelos de língua considerados prestigiosos pela gramática normativa. Também foi relativamente fácil chegar a um consenso a respeito da exclusão daqueles aspectos do reconstrucionismo mais fortemente baseados em princípios behavioristas, explicitados, por exemplo, nos conceitos a respeito da aprendizagem derivada da prática continuada e da repetição criadora de hábitos lingüísticos. Na verdade, procuramos organizar um curso que refletisse as concepções fundamentais da tendência progressista acima explicitadas, questão que mostrarei a seguir.

Foi estabelecido como critério gerador para o trabalho de planejamento o conceito de comunicação entendida como uma *forma de interação social propositada* (vide Almeida Filho 1993) e linguagem como *ação social*. Concordávamos com Almeida Filho (1996b:19) quanto ao fato de as línguas serem: “... *as construtoras da cultura e da auto-consciência, mostrando-nos identidades de quem somos e do que podemos ser.*”

Outras questões centrais em nossa discussão vinculavam-se à consideração do *papel central do aprendiz de LE* nos processos de ensino/aprendizagem, enquanto o professor teria o papel de *facilitador* desses processos e *negociador* na sala de aula (Breen e Candlin 1980, Dublin e Olshtain 1986, Clark

tratar as escolhas feitas pelas professoras / planejadoras.

⁴ O que pode se observar claramente no ensino de grego e latim, no qual é empregado originalmente esse método, para passar depois ao âmbito de ensino de outras línguas. (Cf. Omaggio 1986)

1987). Compartilhávamos, ainda, a visão de Breen e Candlin (1980: 90) sobre o que é a *aprendizagem de uma língua*, principal objetivo de um curriculum (e conseqüentemente de um curso) comunicativo: *"O curriculum comunicativo define a aprendizagem de uma língua como a aprendizagem das formas de se comunicar como um membro de um grupo sócio-cultural particular."*⁵ (O sublinhado é meu.)

Se considerarmos que as convenções sociais que governam as formas e os atos lingüísticos de um grupo social têm um papel central no processo de aprendizagem de uma língua, então o objetivo a atingir nessa aprendizagem é a *competência comunicativa* nessa língua, ou seja o conhecimento das convenções que orientam a comunicação (e estão subjacentes ao desempenho comunicativo). (Vide Breen e Candlin 1980 e Moita Lopes 1987). Assim, decidimos trabalhar no âmbito do ensino comunicativo de tendência progressista, ou seja, aquele ensino que

"... aponta para o aprender para e na comunicação, focaliza o uso real ou verossímil da língua-alvo, sublinha o que é relevante e existencialmente mais profundo para os alunos aprendizes. Essa força de ensinar prefere atividades interativas e tarefas que envolvem alunos em articulações discursivas com finalidades específicas. O ensino comunicativo busca ainda não só compreender e explicar como se ensina, mas também compreender e explicar aos alunos por que eles aprendem de determinadas maneiras e com que efeitos." (Almeida Filho, 1996b: 19.)⁶

Ao mesmo tempo, esperávamos que nosso ensino fosse "crítico", no sentido dado por Bizón (1994: 61), ao apresentá-lo como o ensino que se preocupa

"... com as reflexões teóricas acerca da abordagem, considerando importantes todas as fases que envolvem o processo de ensino-aprendizagem; além de tomar o aluno como sujeito histórico e seus interesses e necessidades / objetivos como ponto de partida dentro do processo."

Isto posto, levando em consideração esse conceito de aprendizagem de uma língua como a aprendizagem das formas de se comunicar como um membro de um grupo sócio-cultural particular, e

⁵ No original: *"The communicative curriculum defines language learning as learning how to communicate as a member of a particular socio-cultural group."*

⁶ As tendências do Movimento Comunicativo hoje podem se dispor num contínuo que vai desde o ensino comunicativizado até o ultra-espontaneísta, passando pelo comunicativo funcionalizado, o comunicativo "inocente" e o comunicativo crítico (Almeida Filho 1993, Bizón 1994). O ensino comunicativizado, num dos extremos do contínuo, consiste naquela interpretação do movimento comunicativo que disfarça uma abordagem fundamentalmente estruturalista sob a comunicativização de algumas tarefas. O ensino ultra-espontaneísta, no outro extremo, tem a ver com a idéia de que ser comunicativo consiste em ser espontâneo, de maneira que não há necessidade de organizar previamente programas de ensino: só deve existir muita comunicação. A tendência do ensino funcionalizado - de muito peso até o início da década de 80 - organiza o ensino com base em uma lista de funções comunicativas, enquanto a tendência "inocente" procura realizar o ideal da interação propositada, embora não aprofunde questões ideológico-discursivas (isto é, não há uma interpretação histórico-crítica do discurso).

considerando o fato de que todos os professores da equipe são falantes nativos da variedade⁷ de espanhol falado no Rio de la Plata, mais precisamente em Montevideu, determinamos que essa seria a variedade empregada na produção de materiais didáticos e posteriormente apresentada em sala de aula. Dentro dessa variedade geográfica, optamos pela norma culta, i.e., o uso lingüístico concreto que corresponde ao dialeto social⁸ praticado pela classe de prestígio (Castilho 1988), já que, de acordo com as características de nossos estudantes (estudantes ou professores universitários, professores do ensino secundário), podíamos prever que seus âmbitos de uso, em muitos casos o âmbito acadêmico, requereriam o conhecimento dessa variedade. Do mesmo modo, seriam oferecidos, sempre que possível, outros registros mais informais, de maneira tal a oferecer um repertório lingüístico mínimo do espanhol rio-platense. Essa decisão pode parecer óbvia, mas não se deve esquecer que a extensão geográfica na qual a língua espanhola é falada determina um leque de variedades dentre as quais, na hora da produção de materiais para o ensino de ELE (e conseqüentemente no ensino dentro da sala de aula), devíamos escolher alguma.

Sabemos que as variedades de espanhol existentes são muitas; só na América Latina elas estão diferenciadas em vários níveis (fonético, morfossintático, léxico). Tal como explica Vaquero de Ramírez (1996a), a complexidade dialetal da língua espanhola na América, devido aos fatores histórico-sociais que adaptaram essa língua a novas formas de vida em regiões muito diferentes, complica a pretensão de caracterizá-la sem produzir simplificações generalizadoras. As realizações fonéticas dos dialetos de espanhol da América são muito variadas. Se bem que o sistema fonológico vocálico de cinco unidades não apresente alterações, as variedades hispano-americanas apresentam as variações gerais de todos os dialetos hispânicos (ditongações, monotongações, etc. em nível vocálico; “seseo”-substituição do fonema fricativo interdental surdo /θ/ pela articulação majoritária de /s/- como traço compartilhado por todas as variedades americanas, “yeísmo” em amplas zonas,

⁷ Uso o termo variedade no sentido de Romaine (1994), i.e., como termo neutro que não compromete o lingüista a decidir se as variedades têm o estatuto de língua ou de dialeto, já que os limites entre estas duas últimas categorias estariam construídos socialmente antes que lingüisticamente. Segundo a autora (op.cit.: 14), *“as situações nas quais existe um acordo estendido sobre o que constitui uma língua se manifestam através da interação de fatores sociais, políticos, psicológico e históricos, e não se devem a nenhuma propriedade inerente das variedades envolvidas.”* (“Situations in which there is widespread agreement as to what constitutes a language arise through the interaction of social, political, psychological, and historical factors, and are not due to any inherent properties of the varieties concerned.”) Cf. Rajagopalan (1998: 25): *“...o conceito de ‘uma língua’ apenas faz sentido quando entendido como sendo geopolítico.”* (Vide também Fairclough 1995.)

⁸ Emprego a expressão “dialeto social” como sinônimo de “variedade social”. Tal como indica Romaine (1994), o continuum dialetal pode ser de natureza social ou geográfica, entre outras.

como o Rio de la Plata, com tendência ao ensurdecimento, debilitamento manifestado por exemplo na realização de fricativas sonoras no lugar das oclusivas surdas, também no Rio de la Plata, em nível consonântico). No nível morfossintático, Vaquero de Ramírez (1996b) salienta entre outros fenômenos gerais ou de grande extensão: a ausência do pronome plural *vosotros* substituído por *ustedes*, cinco desinências verbais em vez de seis (três para singular e duas para o plural) que podem ser “tuteantes” (-o, -as, -a, -amos, -an) ou “voseantes” (-o, -ás/áis, -á, -amos, -an). No nível lexical, salientam-se três componentes das características idiossincráticas dessas variedades: o patrimonial (resultado do processo de acrioulamento geral das falas peninsulares durante a conquista e a colonização), o indígena (procedente de línguas indígenas como o quéchua ou o nahuátl) e o africano (presente sobretudo no Caribe, mesmo se na atualidade essas formas afro-crioulas tendam a desaparecer).⁹

Embora existisse uma razão de ordem quase “natural” (quero dizer com isto que sendo falantes nativos identificados com uma variedade de espanhol, teria sido para nós artificial mudarmos para outra variedade), houve também questões de ordem sócio-política, às quais me referirei mais adiante neste capítulo.¹⁰

Uma outra questão discutida na produção de nosso planejamento foi a noção de *aprendizagem* de uma língua estrangeira. De acordo com Krashen (1987), os adultos têm dois modos distintos e independentes de desenvolver competência numa outra língua: através da aquisição (processo semelhante ao modo como as crianças desenvolvem a competência da língua materna, e no qual não há, na maioria das vezes, uma percepção consciente das regras) e através da aprendizagem (conhecimento consciente das regras estruturais da língua).¹¹ Se esses dois processos separados coexistem no adulto, cada um deles tem de ser desenvolvido de modo específico. Assim, a aquisição iniciaria nossa produção numa língua estrangeira e seria responsável por nossa fluência, enquanto a aprendizagem produziria mudanças na forma de nossos enunciados (*hipótese do Monitor*). O autor indica dois fatores de importância no processo de aquisição: a *hipótese do Insumo*, segundo a qual

⁹ Uma boa apresentação das variedades de espanhol peninsular e americano encontra-se em Bugel (1998).

¹⁰ Emprego o adjetivo “natural” seguindo Fairclough (1995), que define as representações ideológicas naturalizadas como aquelas representações ideológicas percebidas como ‘sentido comum’ não ideológico.

¹¹ No texto original, o autor indica: “...adults have two distinct and independent ways of developing competence in a second language. The first way is language **acquisition**, a process similar, if not identical, to the way children develop ability in their first language. Language acquisition is a subconscious process; language acquirers are not usually aware of the fact that they are acquiring language (...). The second way to develop competence in a second language is by language **learning**. We will use the term “learning” (...) to refer to conscious knowledge of a second language, knowing the rules, being aware of them...” (Krashen,

adquirimos uma língua quando compreendemos estruturas que “vão além” do ponto em que estamos naquele momento; e a *hipótese do Filtro Afetivo*, que diz respeito à motivação, à autoconfiança e à ansiedade presentes nos aprendizes de língua estrangeira (aprendentes com alta motivação, boa autoimagem e baixa ansiedade têm melhores possibilidades de adquirir a nova língua). Essa última hipótese relaciona-se com as observações feitas de Breen e Candlin (1980: 91), sobre o fato de a comunicação estar perpassada por atitudes, valores e emoções pessoais e sócio-culturais devidas a sua natureza social ou interpessoal, afetos que determinariam nossa escolha comunicativa e também nossa modalidade comunicativa:

“O envolvimento afetivo é tanto a força direcionadora da aprendizagem como também a motivação existente por trás de muita da comunicação cotidiana e a inspiração para recriar as convenções que governam essa comunicação.”¹²

Mesmo que a distinção entre aquisição e aprendizagem proposta na teoria de Krashen (1987) não tenha tido uma influência decisiva em nossa abordagem subjacente ao planejamento de cursos de ELE¹³, é importante salientar que procuramos organizá-los selecionando especialmente o tipo de insumo de acordo com o perfil de nossos futuros estudantes, aprendizes luso-falantes.¹⁴ Ao mesmo tempo, durante o planejamento, tentamos estar atentas (de acordo com nossas possibilidades reais) a um dos aspectos que configuram o filtro afetivo do aprendiz: as motivações que eles poderiam ter para aprender espanhol.

A respeito dos resultados esperados com relação ao grau de desenvolvimento de espanhol dos alunos, prevíamos que o espanhol dos aprendizes (fundamentalmente no nível inicial e intermediário) apresentaria características que o definiriam, em muitos casos, como uma interlíngua, i.e.,

“...o sistema que o aprendiz constrói para si a fim de se exprimir em uma língua que não é a sua língua materna. Esse sistema deve ser descrito como uma língua autônoma e não em função de suas diferenças ou desvios em relação à língua-alvo. Num dado estado, ele apresenta uma estruturação própria; uma coerência interna que pode ser descrita sob forma de regras internalizadas pelo aprendiz.” De Heredia (1989: 204)

1987:10)

¹² No original: *“Affective involvement is both the driving-force for learning, and also the motivation behind much everyday communication and the inspiration for recreation of the conventions which govern such communication.”*

¹³ Não considero pertinente discutir aprofundadamente essa distinção, embora a maioria de nós considere que o ensino de língua pode ajudar a adquirir e não só a aprender a língua. Acredito que no caso específico de cursos intensivos em imersão, a sala de aula também não é o lugar privilegiado para a aquisição da língua, já que o aprendiz está vivendo múltiplas experiências comunicativas, às vezes muito intensas, fora da sala.

¹⁴ Sobre o perfil desses aprendizes falarei posteriormente.

Fazer referência à “interlíngua” pressupõe uma “mistura de línguas” geralmente estigmatizada. Segundo Cadiot (1989: 139), “... quando, por intermédio do pesquisador, aflora como tal à consciência, é considerada vergonhosa, inaceitável e até mesmo, em certo sentido, maldita”¹⁵. Apesar de tais conotações, acredito que essa não era nossa atitude durante o planejamento. Basicamente, compartilhávamos as reflexões de Almeida Filho (1995: 18) sobre a interlíngua em desenvolvimento como sendo “...num de seus sentidos a reificação de um gesto ou atitude de convergência cultural, social ou psicológica com relação à nova língua...”, conscientes do aspecto eventualmente conflitivo dessa interlíngua, no caso de se produzir “...seu congelamento num determinado patamar”.¹⁶

Considerávamos, ao mesmo tempo, que a interlíngua de aprendizes luso-falantes estaria mais perto do espanhol do que a interlíngua esperável em aprendizes falantes de outras línguas, menos próximas do ponto de vista genético. Precisamente por serem nossos alunos luso-falantes, i.e., falantes de uma língua muito próxima, supúnhamos que a aprendizagem de espanhol estaria caracterizada por vantagens e desvantagens que têm sido discutidas por Almeida Filho (op.cit.) a respeito da outra face da questão: a aprendizagem de português por hispano-falantes. Segundo o autor (ibidem: 15), esse tipo de aprendizes já conta com conhecimentos e habilidades compartilhadas entre a língua-alvo e a língua de partida, o que “...lhes permite iniciar a aprendizagem com índice pós-elementar de compreensibilidade do insumo na nova língua”. Se bem que as semelhanças entre as duas línguas possam facilitar em parte a tarefa de aprendizagem, “... também é verdade que a mesma tarefa vai ser complicada justamente pela freqüente percepção de ausência de claros definidores de aspectos da nova língua.” (Ibidem: 16.) Em nosso caso, esperávamos que os erros dos aprendizes luso-falantes nos indicassem um percurso posterior para orientar nosso ensino no que se refere aos aspectos sistemáticos da língua espanhola.

Ao falar de resultados esperados, mostrei que Clark (1986) faz referência a uma interlíngua dos aprendizes que apresenta erros. A esse respeito, Pit Corder (1971/1994: 169) assinala duas explicações possíveis:

¹⁵ Neste sentido, é interessante ver a definição de Ferguson e DeBose (1977), que ao tratar a pidginização como um processo que tem uma língua como input e produz uma variedade reduzida, híbrida e instável como output, denominam “broken language” a variedade em questão quando é usada por falantes não nativos (por exemplo, os aprendizes de uma LE). O fato de aludir à interlíngua como “língua quebrada” é um bom exemplo dessa estigmatização.

¹⁶ Tratarei algumas questões conflitivas vinculadas a este aspecto no nível da pronúncia na análise dos dados.

“Uma explicação é que o aprendiz está trazendo, para a L2, os hábitos da língua materna. Esse processo é denominado interferência, e as implicações desse termo só podem ser que os hábitos da língua materna impedem de alguma forma a aquisição dos hábitos da L2. Esta explicação relaciona-se claramente com uma visão da língua como um tipo de hábito estruturado.

*A outra explicação é que a aprendizagem lingüística é de algum modo uma atividade de tipo cognitivo de processamento-de-dados e formação-de-hipóteses. De acordo com esta visão, (...) quando existem mais dados disponíveis e processados, seja por observação direta, seja por afirmações dos professores, i.e., correções e exemplos, permite-se ao aprendiz reformular uma hipótese mais em conformidade com os fatos da língua alvo...”*¹⁷

Essas duas explicações aludem, respectivamente, em termos gerais, à versão forte e à versão fraca da hipótese da análise contrastiva. A versão forte indica que toda diferença entre as duas línguas (de partida e alvo) é uma fonte de dificuldades para a aprendizagem. A versão fraca parte da observação das evidências lingüísticas (i.e. os erros), e usa essas evidências para explicar as semelhanças e as diferenças entre os sistemas lingüísticos. (Wardhaugh 1970/1992)

Numa obra posterior, Pit Corder (1973) explica essas estratégias (i.e. as atividades de tipo cognitivo de processamento-de-dados e formação-de-hipóteses) dos aprendizes partindo do conceito de transferência. Segundo esse conceito, o aprendiz de uma L2 já possui o conhecimento de uma série de regras (de sua língua materna) as quais utiliza para a produção e a compreensão da L2/LE. O aprendiz transfere o que já conhece sobre o desempenho de uma tarefa em L1 ao desempenho de uma outra similar em L2/LE. Essa tendência a transferir pode ser uma vantagem, desde que as duas tarefas sejam as mesmas (*transferência positiva* ou *facilitadora*). Nos casos em que o aprendiz não conhece inteiramente a natureza da nova tarefa, no momento de aprender a forma na qual as duas tarefas são diferentes, realizará a segunda de acordo com a única maneira possível, ou seja, continuará empregando as velhas regras já aplicadas em L1, mesmo que novas regras sejam necessárias; conseqüentemente, produzirá erros. Estes são explicados mediante o conceito “...denominado às vezes ‘transferência negativa’ ou interferência.” (op.cit. : 132.)¹⁸

¹⁷No original: “One explanation is that the learner is carrying over the habits of the mother tongue into the second language. This is called interference and the implication of this term can only be that his mother tongue habits prevent him in some way from acquiring the habits of the second language. Clearly this explanation is related to a view of language as some sort of habit structure.

The other explanation is that language is some sort of data-processing and hypothesis-forming activity of a cognitive sort. According to this view (...) when more data is available and processed, either by direct observation or by statements by the teacher, i.e. corrections and examples, enable the learner to reformulate a hypothesis more in accordance with the facts of the target language...”

¹⁸No original: “It is sometimes called ‘negative transfer’ or interference.”

A existência de uma visão estigmatizadora entre os pesquisadores de lingüística ou linguística aplicada, já assinalada com relação à interlíngua, também pode ser detectada quando está em questão a noção de interferência, vinculada fundamentalmente à versão forte da análise contrastiva. Romaine (1995) explica que na tradição de pesquisas sobre comunidades de falantes bilíngües, o termo “interferência”, uma vez percebidas suas conotações negativas, foi substituído pelo termo “transferência”. Entretanto, se pensarmos que as transferências que originam erros foram definidas mediante o emprego do adjetivo “negativo”, como assinala Pit Corder (op.cit.), podemos concluir que essa mudança não deu bons resultados. Romaine (op.cit.) considera que seria uma idéia “sensível” adotar expressões mais neutras como “influência inter-lingüística” (cross-linguistique influence) para dar conta dos casos nos quais há influências de uma língua sobre a outra.

Devo salientar que, quanto ao ensino de ELE para luso-falantes, não fomos capazes de refletir “sensivelmente” sobre tais questões, à diferença do que aconteceu com a interlíngua esperada. Se bem que considerássemos (e ainda consideramos) que os erros dão conta de estratégias cognitivas dos aprendizes (antes do que refletir hábitos mal adquiridos), nunca discutimos aprofundadamente o assunto nessa fase de planejamento. Ao mesmo tempo, deve-se levar em conta que essa era nossa primeira experiência de ensino de ELE a luso-falantes. Foi assim que adotamos um critério que de alguma forma misturava as duas versões da análise contrastiva. Por um lado, procuramos “predizer” quais seriam os aspectos mais conflitivos ou “geradores de interferências” para nossos alunos (tratei esta questão ao mostrar o tipo de “gramática” prevista para os cursos), os quais deveríamos aprofundar nas aulas. Por outro lado, esperávamos obter um conjunto de evidências lingüísticas (a partir da produção oral e escrita) dos alunos que nos permitissem ajustar nossas hipóteses prévias.

1.1.2. PLANEJAMENTO DOS CURSOS DE ELE

Segundo Moita Lopes (1987), um modelo operacional de elaboração de cursos de línguas estrangeiras deve levar em consideração dois tipos de fatores condicionadores do planejamento:

- as *condições intrínsecas* (referidas a aspectos teóricos que definem como se organizará internamente o planejamento; neste caso, já discutidos na apresentação da abordagem dos cursos de ELE)
- as *condições extrínsecas* (divididas por sua vez em *variáveis relacionadas com política de ensino, e variáveis relacionadas com alunos e professores*).

Entre as variáveis vinculadas à política de ensino encontram-se aqueles aspectos ligados ao objetivo da aprendizagem de línguas estrangeiras em um determinado país, às razões sócio-políticas pelas quais certas línguas estrangeiras têm mais prestígio que outras, etc. Entre as variáveis vinculadas a alunos e professores incluem-se aqueles fatores relacionados com a natureza da língua nativa dos alunos em termos contrastivos com as línguas estrangeiras, suas experiências em aprendizagem de línguas, motivações e atitudes que afetam alunos e professores.

Dentre as características presentes no planejamento dos cursos de ELE a respeito das condições extrínsecas, sejam elas variáveis do primeiro ou do segundo tipo, destaco, em primeiro lugar, o contexto e os antecedentes da oferta desses cursos de espanhol. Considero oportuno salientar que com o planejamento dos mesmos a Universidad de la República fazia a primeira tentativa de oferecer cursos de ELE. No relatório “Formación en lenguas extranjeras en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación” (Elizaincín, A., B. Gabbiani, V. Orlando e C. Brovetto, 1994: 4), indicava-se que

“..podría se iniciar un programa (...) de ensino de espanhol lingua estrangeira, uma demanda que tanto do ponto de vista institucional (nacional ou estrangeiro) quanto individual aumenta cada dia.”¹⁹

Depois de um processo administrativo de um ano aproximadamente (julho de 1994 a julho de 1995), foi aceito um projeto elaborado por um conjunto de professoras do Instituto de Lingüística no qual solicitava-se apoio institucional para organizar um curso intensivo de ELE para universitários brasileiros. Esse pedido foi elaborado levando em consideração as necessidades explícitas (apontadas por professores de espanhol de diferentes universidades brasileiras e discutidas com professores uruguaios do Instituto de Lingüística) de produzir cursos de espanhol falado/escrito na América Latina.

No Relatório do “Encontro sobre políticas lingüísticas para o Mercosul” (Associação de Universidades Grupo Montevideu, Curitiba, outubro 1995), indicava-se a necessidade de ampliar ou criar novos cursos de espanhol no Brasil e de português na Argentina, Paraguai e Uruguai, com o concomitante suprimento de vagas para docentes através de concursos públicos. Por sua vez, era feita a sugestão de as universidades dos países hispano-falantes do Mercosul produzirem um exame de proficiência de espanhol para o contexto brasileiro, à semelhança do já existente no Brasil para a língua portuguesa, o CELPE-BRAS. De acordo com as informações obtidas nesse momento por nossa

¹⁹ No texto original: “...podría iniciarse un programa (...) de enseñanza de español como lengua extranjera, una demanda que tanto desde el punto de vista institucional (nacional o extranjero) como individual va cada día en aumento.”

equipe de trabalho, a maior parte do material didático dos cursos de ELE disponível no Brasil era produzida na Espanha, assim como o exame de proficiência de língua espanhola, oferecido pela Universidad de Salamanca.

No projeto antes indicado solicitava-se também uma verba especial para produzir os materiais didáticos do curso intensivo de ELE. Embora não tivesse obtido esse apoio econômico, a equipe de professoras decidiu produzir os materiais didáticos ela mesma, procurando mostrar uma identidade cultural própria do Uruguai, além de planejar o curso, e (posteriormente) ministrar as aulas.

No caso do ELE para universitários brasileiros, uma das justificativas específicas de seu ensino vinculava-se à possibilidade de empregar a língua (falada e escrita) em situações de intercâmbio acadêmico, possibilidade cada vez maior no âmbito dos países do Mercosul. Isto posto, resultava particularmente interessante oferecer cursos de espanhol rio-platense para o público brasileiro (cursos inexistentes até aquele momento).

Ao mesmo tempo, considerávamos que o fenômeno do Mercosul implica (ou, ao menos, deveria implicar) um abrir-se aos outros países membros, uma busca da compreensão dos fatos políticos, culturais e econômicos desses países: *“A modernidade das relações atuais evidencia uma nova intencionalidade, um projeto de busca de conhecimentos sobre história que inclua a história do continente como um todo, um desejo de integração que requer uma outra postura de americanidade.”* (Almeida Filho 1996b: 17)²⁰

Como primeira tentativa de conhecimento de nosso público potencial, foi distribuído em diferentes universidades brasileiras um “folder” (vide Anexo 1) que devia ser preenchido no caso de se querer freqüentar o curso. Nele o estudante devia indicar, além de seus dados pessoais, sua atividade e os estudos de espanhol cursados previamente.

Esses dados coletados constituíram a única informação prévia ao início do curso sobre os estudantes (além de três outros fatos muito gerais: a idade - público adulto -, a língua materna - lusofalantes - e o nível educacional - alto ou médio-alto²¹-). Evidentemente, não era possível planejarmos o curso levando em consideração antecipadamente aqueles fatores afetivos tais como a motivação dos aprendizes da língua. Decidimos então deixar “espaços abertos” no planejamento, ou seja, estabelecer um percurso tentativo de atividades que aceitasse mudanças, quando necessárias (uma vez que as

²⁰ A respeito das expectativas de fomentar uma identidade lingüística regional expressadas no Tratado do Mercosul, vide Barrios (1996).

²¹ Na medida em que estamos falando em estudantes universitários de graduação e, inclusive, de pós-graduação.

necessidades e interesses dos estudantes só seriam efetivamente demonstradas depois de iniciado o curso).

De acordo com os dados coletados, e devido ao número e à heterogeneidade do perfil (em relação ao conhecimento prévio de espanhol) apresentado pelos estudantes inscritos, o que estava originalmente planejado para ser um curso de ELE desdobrou-se em três cursos, correspondendo, cada um deles, a níveis diferentes de conhecimento da língua:

- CURSO A, para alunos principiantes sem conhecimentos prévios da língua espanhola;
- CURSO B, para alunos intermediários com um ano ou dois de estudos prévios de espanhol;
- CURSO C, para alunos avançados com três anos ou mais de estudos prévios de espanhol.²²

Na medida em que dentro da definição do contexto e dos objetivos própria a toda atividade de planejamento incluem-se também a escolha do tipo de curso, a forma de definir e estruturar as unidades para esse curso, e os objetivos do mesmo (Almeida Filho 1996a), considero pertinente apresentar agora esses aspectos.²³ Tratarei em primeiro lugar o tipo de curso e a definição das unidades.

Assinalei antes que o conhecimento prévio mínimo dos aprendizes de ELE inscritos nos diferentes cursos (A, B, C) indicava a dificuldade de planejar cursos de tipo instrumental específico (i.e. focalizados num repertório-alvo bem delimitado, de acordo com os interesses de um público diferenciado. -Almeida Filho 1995/1996, comunicação pessoal-).²⁴ Decidimos então organizar uma série de cursos que poderiam ser definidos como *parcialmente instrumentalizados*. Os cursos dedicariam a metade do tempo ao trabalho com unidades temáticas do cotidiano e, a outra metade, a uma apresentação geral da cultura uruguaia, através de textos de escritores uruguaiois que permitissem um relacionamento com a história, a economia, a sociedade uruguaia e, fundamentalmente, que apresentassem algumas das principais características do imaginário coletivo uruguaio do século XX. Emprego o termo “parcialmente” considerando que essa proposta de curso instrumental não tradicional verifica-se principalmente na parte do curso dedicada à cultura uruguaia (embora não seja exclusiva dela).

²² Os três níveis existentes (iniciante, intermediário, avançado) apresentavam uma coesão, já que estavam previstos diferentes graus de competência comunicativa para cada um deles.

²³ Focalizarei a descrição no nível intermediário já que é desse nível o curso cujas características idiossincráticas analisarei posteriormente.

²⁴ No Brasil, os cursos agora denominados instrumentais não têm foco em uma única habilidade, como acontecia com aqueles instrumentais tradicionais, interessados fundamentalmente no ensino de leitura (Cavalcanti 2000, com. pessoal), mas dão ênfase num núcleo que predomina no universo de recortes que o

Com relação às unidades temáticas do cotidiano, pensamos nesse momento em incluir nelas precisamente diferentes aspectos do dia-a-dia, fossem gerais (por exemplo, a rotina diária) fossem mais específicos dos uruguaios/montevideanos (por exemplo, as características idiossincráticas do uso da erva-mate em nosso país). Em busca de coerência com nossa abordagem, procuramos fazer com que essas unidades não tivessem como eixo organizador as estruturas gramaticais, mas que se apresentassem junto às funções comunicativas dos eventos de fala, dependendo dos papéis sociais, cenários e tópicos de que nossos grupos de alunos necessitariam para manejar a língua apropriadamente em interações fora da sala de aula em Montevideu (Almeida Filho 1989).

Quanto às unidades de cultura uruguaia, baseavam-se, entre outros fatores considerados, numa seleção de textos literários. Nesse momento, considerávamos que talvez nosso público fosse maioritariamente da área de Letras, e provavelmente estariam interessados nesse tipo de textos. Mesmo assim, é conveniente salientar que a forma de trabalho a ser feito com esses textos não estaria inscrita na tradição do humanismo clássico antes mencionada. Nesse sentido, considero oportuno lembrar que *“...a abordagem comunicativa não é um sistema que substitui outros mais velhos, mas, mais exatamente, altera e expande os componentes dos sistemas já existentes em termos de conteúdos lingüísticos, produtos de cursos, e processos de aprendizagem.”* (Dubhin e Olshtain 1986: 88)²⁵

Com respeito ao uso dos textos literários em nossas unidades, cito a introdução ao percurso geral de temas culturais elaborada por mim:

*“Este conjunto de unidades tem como ponto de partida um texto literário de escritores uruguaios selecionados (...) com base em sua representatividade relativa a aspectos da vida social, política, histórica ou cotidiana do Uruguai do século XX. Neste sentido, tais textos não são outra coisa que “pre-textos” para o professor de ELE focalizar a atenção dos alunos em tais aspectos, além de informar (mais ou menos detalhadamente de acordo com os conhecimentos prévios de espanhol dos aprendizes) sobre esses autores.”*²⁶ (Orlando 1995: 1. Unidades de “Cultura uruguaya”. Inédito.)

professor levanta. O mesmo está acontecendo no Uruguai nestes últimos anos.

²⁵ No original: “...the communicative approach is not a system which replaces older ones, but rather alters and expand the components of the existing ones in terms of language content, course products, and learning processes.”

²⁶ “Este conjunto de unidades tiene como punto de partida un texto literario de escritores uruguayos seleccionados (...) en base a su representatividade sobre aspectos de la vida social, política, histórica o cotidiana del Uruguay del s. XX. En este sentido, tales textos no son otra cosa más que “pre-textos” para que el profesor de ELE focalice la atención de los alumnos en tales aspectos, además de informar (más o menos detalladamente de acuerdo con los conocimientos previos de español de los estudiantes) sobre esos autores.”

O espírito de nossa proposta pode ser observado mais claramente nos pontos selecionados como unidades temáticas do cotidiano e unidades de cultura uruguaia para o curso de NÍVEL B, apresentados nos quadros seguintes.

Quadro 1. UNIDADES TEMÁTICAS DO COTIDIANO : NÍVEL B
<p style="text-align: center;"><i>IDENTIDADES²⁷</i></p> <p>Nesta unidade, toma-se como ponto de partida um conjunto de cartas de leitores (“El Correo del Amor”, jornal “El País”) que se apresentam como leitores em busca de namorado/a. A idéia é justamente permitir aos integrantes da turma de aprendizes se apresentarem entre eles e ao professor.</p>
<p style="text-align: center;"><i>RUTINA DIARIA</i></p> <p>O ponto de partida neste caso é a vida de Rossana, uma estudante universitária. A partir daí busca-se permitir aos estudantes refletir sobre a própria rotina, as vantagens/desvantagens de obedecer a uma rotina para organizar as atividades, etc.</p>
<p style="text-align: center;"><i>VENTANA SOBRE LA FERIA DE TRISTAN NARVAJA</i></p> <p>Apresenta-se aqui a descrição de uma feira típica de Montevideu, que constitui um possível passeio para os estudantes que freqüentam os cursos. Além disso, procura-se uma comparação com as feiras brasileiras, assim como a revisão de itens lexicais vinculados a legumes e a frutas.</p>
<p style="text-align: center;"><i>LA MUSICA DE EDUARDO MATEO</i></p> <p>Uma canção do uruguaio Eduardo Mateo (um dos mais importantes compositores da música popular uruguaia dos anos 60-80), que tem como tema o mundo infantil, vai dar lugar a uma discussão sobre os aspectos característicos da infância e sobre as experiências particulares desse momento da vida dos aprendizes, propiciando ainda uma reflexão sobre essa manifestação cultural em comparação com a MPB.</p>
<p style="text-align: center;"><i>LA YERBA MATE</i></p> <p>Uma lenda sobre a erva-mate e um artigo de um jornalista uruguaio sobre o hábito do “mate” no Uruguai são os textos escolhidos para promover uma reflexão sobre os próprios hábitos e sobre o limite existente entre um hábito e um vício.</p>
<p style="text-align: center;"><i>SITUACIONES HIPOTETICAS</i></p> <p>Qual seria a reação de você se...? Parte-se de uma série de situações em que o estudante deve imaginar qual seria a própria forma de agir nesse caso.</p>
<p style="text-align: center;"><i>EL DÍA QUE ME QUIERAS</i></p> <p>O bolero cantado por Gardel e um desenho de Leslie sobre os caminhos do amor iniciam uma unidade sobre o amor.</p>
<p style="text-align: center;"><i>CUENTO</i></p> <p>Os fragmentos do conto “El Oreja” servem como um pretexto para revisar algumas funções comunicativas/estruturas lingüísticas e refletir sobre elas.²⁸</p>
<p style="text-align: center;"><i>OJALA</i></p> <p>Trabalho com uma canção do compositor cubano Silvio Rodríguez que permite uma reflexão sobre certos usos do Subjuntivo em espanhol.</p>

²⁷ Os nomes das unidades temáticas do cotidiano, assim como os das unidades de cultura uruguaia são conservados em espanhol.

²⁸ As unidades 8 e 9 são a meu ver as de caráter mais estrutural dentro da primeira proposta do conjunto de unidades. A unidade 8 foi modificada para cursos posteriores, e a 9 suprimida.

Quadro 2. UNIDADES DE CULTURA URUGUAIA : NÍVEL B²⁹

DELMIRA AGUSTINI. POESIA DEL 900. "EL EROTISMO"

Texto da autora: "*En silencio...*". Outros textos: *Delmira Agustini. (Caetano y Rilla), *Delmira (E. Galeano), *Batlle (Caetano y Rilla), *Batlle (E. Galeano)

Proposta de trabalho: partindo da apresentação de um poema de Delmira, discutir a posição social da mulher nas primeiras duas décadas do século: mostrar como o caso de Delmira é atípico para a época (tanto no que diz respeito a sua vida pessoal como ao tipo de poesia "erótica" por ela escrita) e apresentar o tipo de propostas do "batllismo" a respeito do lugar da mulher na sociedade uruguaia (divórcio, voto, etc.).

FELISBERTO HERNÁNDEZ. EL CUENTO FANTASTICO EN EL URUGUAY

Texto do autor: "*La pelota*". Outros textos: *Felisberto Hernández: Una bien cumplida carrera literaria. (José Pedro Díaz, Marcha: 1960)

Proposta de trabalho: Mostrar Felisberto como um dos iniciadores do conto fantástico no Uruguai. Mostrar a qualidade das crônicas escritas na década do '60 no semanário "Marcha" e seu papel na cultura montevideana.

HORACIO QUIROGA. MODERNISMO Y TERROR/ SELVA Y TRABAJO

Texto do autor: "*A la deriva*". Outros textos: *Horacio Quiroga, vida y obra. (Cap. Oriental), *Quiroga (E. Galeano), *Cuenta el escritor su propia vida (Cap. Oriental).

Proposta de trabalho: Cada um desses textos é representativo de dois aspectos centrais da vida de Quiroga; de um lado o terror como tema favorito dos modernistas, de outro a vida na selva. Porém, há outros fatos interessantes que valem a pena fazer notar: - a vida do escritor marcada pela morte de seus entes queridos, - sua vinculação aos "cenáculos" do '900 em Montevideu e o funcionamento dos mesmos dentro da vida cultural da cidade, - a vida política dos anos '30, e a significação da ditadura de Terra (em nível geral e em nível pessoal).

JUAN CARLOS ONETTI. EL AMOR Y LAS MUJERES

Texto do autor: "*El amor es algo demasiado maravilloso...*" Outros textos: * Onetti (E. Galeano. *El libro de los abrazos*), * Humoradas de un confidente. (Posdata)

Proposta de trabalho: Apresentar um dos grandes escritores da literatura uruguaia a partir de dois fragmentos muito conhecidos de sua primeira obra, *El Pozo*. As mulheres em / com Onetti. Apresentar o Uruguai dos dourados anos quarenta, nem tão "dourados", nem tão "estáveis", na visão de um contemporâneo (Onetti) e na visão de historiadores dos anos noventa (Caetano y Rilla).

MARIO BENEDETTI CUENTISTA

Texto do autor: "*Los vecinos*". Outros textos: *Presencia italiana en la cultura uruguaya (V. Orlando), *La "patria gringa" (Caetano y Rilla)

Proposta de trabalho: mostrar uma das múltiplas facetas de Mario Benedetti, que além de escrever contos é novelista, poeta, crítico literário, jornalista. Partindo de dois textos breves como *Los bomberos* e *El otro Yo* (publicados durante a década de '60) pode ser trabalhado o tema do "boom editorial" no Uruguai. A partir do texto *Los vecinos* é possível fazer referência à presença da imigração italiana no Uruguai.

²⁹ A coesão existente entre as diferentes unidades (Almeida Filho 1996a) dos dois tipos assegurar-se-ia mais pelo fato de o curso ser de imersão, de que por fatores internos às unidades. No caso das unidades temáticas do cotidiano, estavam previstas tarefas relacionadas com o tipo de atividades que os aprendizes deveriam realizar fora da aula na sua estada em Montevideu (por exemplo, obter informações sobre locomoção para chegar à universidade, ou sobre locais de compras), no caso das unidades de cultura, através delas seria possível obter informações sobre algumas das características da idiossincrasia uruguaia.

Do conjunto de atividades propostas para cada uma das unidades, esperávamos que o professor pudesse fazer junto com os alunos escolhas particulares, de acordo com seus interesses manifestos ou implícitos e também com o grau de conhecimento por eles atingido.

Indiquei anteriormente que dentro da definição do contexto e dos objetivos necessários a toda atividade de planejamento incluem-se, além da escolha do tipo de curso e da forma de definir e estruturar as unidades para esse curso, os objetivos do mesmo. Vejamos agora quais eram esses objetivos para o nível intermediário.

Quanto ao conhecimento de espanhol prévio para os estudantes do CURSO B, nossa equipe trabalhava com a hipótese de que o nível de entrada dos aprendizes devia ser equivalente a um nível limiar ou, ao menos, de supervivência em espanhol.³⁰

Como nível de saída, considerávamos que uma vez finalizado esse curso o aprendiz deveria ser capaz de realizar uma série de funções comunicativas em eventos de fala (as quais são elencadas no quadro 3). Ao mesmo tempo, deveria ser possível, para esse aprendiz, conseguir reconhecer e distinguir diferentes registros do espanhol, usando adequadamente formas de tratamento (ao menos em alguns casos), assim como fazer a seleção lexical apropriada para essas situações comunicativas particulares.

De acordo com Almeida Filho (1996a), para especificar os objetivos nas unidades do curso é necessária uma taxonomia adequada com a qual verbalizar esses objetivos. A seguir, apresento uma taxonomia das unidades temáticas do cotidiano para o nível intermediário. A mesma é parcial, já que não especifica o tipo de recortes comunicativos realizados para cada uma delas.³¹

³⁰ Ao respeito do nível limiar, vide Almeida Filho (1989: 56): *“Uma teoria de habilidades básicas de comunicação é caracterizada como aquela que propõe uma descrição de um nível mínimo de poder comunicativo lingüístico que permita ao usuário-aprendiz conviver funcionalmente nas situações mais comuns de língua-alvo em que se encontre.”*

³¹ Os tópicos das diferentes unidades foram apresentados no quadro 1.

Quadro 3. Taxonomia para especificação de unidades: Nível B

<i>TEMAS TRATADOS NAS UNIDADES DO COTIDIANO</i>	<i>FUNÇÕES</i>
<i>Identities</i> ³² : Identificação pessoal.	Socializar (apresentar-se a, dar informações pessoais, apresentar pessoas).
<i>Rutina diaria</i> : Identificação pessoal. Educação. Lazer e diversão.	Informar-se sobre juízo/avaliação; expressar sua própria avaliação e indagar sobre as avaliações dos demais, discutir (expressar acordo e desacordo).
<i>Ventana sobre la feria de Tristán</i> : Compras. (Comida e bebida)	Expressar gosto, prazer, repulsa. Indagar sobre gosto, prazer, repulsa. Expressar sua preferência e indagar sobre a dos demais.
<i>La música de Eduardo Mateo</i> : Identificação pessoal. Lazer e diversão. Identificação com outras pessoas.	Afirmar/indagar se há lembranças ou não de algo ou de alguém. Discutir (afirmar, negar). Fazer suposições.
<i>La yerba mate</i> : Saúde e Bem-estar. Relacionamento com outras pessoas.	Estabelecer comparação/contraste. Discutir (expressar acordo e desacordo). Expressar prazer/gosto e dissabor/repulsa. Aconselhar/solicitar alguém a fazer algo.
<i>Situaciones hipotéticas</i> : Saúde e Bem-estar. Relacionamento com outras pessoas.	Fazer suposições. Expressar e indagar sobre grau de certeza. Estabelecer condições.
<i>El día que me quieras</i> : Relacionamento com outras pessoas.	Discutir (expressar possibilidade/ impossibilidade). Explicar razão ou propósito.
<i>Cuento</i> : Compras. Lugares.	Discutir (expressar possibilidade/ impossibilidade).
<i>Ojalá</i> : Relacionamento com outras pessoas.	Discutir (expressar acordo e desacordo, expressar possibilidade/impossibilidade). Explicar a razão ou o propósito.

Já em um nível linguístico, esperávamos que o aprendiz soubesse empregar adequadamente as formas pronominais duplicadas do espanhol, a preposição “a” com C. Obj. (Direto e Indireto) e em perífrase com valor futuro IR+A+INF, os tempos verbais do Indicativo dos verbos regulares e de alguns irregulares muito usados, o Subjuntivo com valor de Imperativo negativo e para expressão de emoção, dúvida ou esperança, assim como os períodos condicionais em que intervém a conjunção “si”.³³

Buscamos organizar as unidades focalizando antes o sentido que a forma, evitando que os itens gramaticais constituíssem o critério gerador das mesmas. Uma vez definidas as funções

³² Os nomes das unidades aparecem em espanhol.

³³ Por sua vez, considerávamos que na produção oral/escrita dos estudantes que terminassem esse nível poder-se-iam encontrar ainda presentes traços próprios do português tais como o Infinitivo Flexionado ou o Futuro do Subjuntivo, ou a entonação e a pronúncia, e detectar-se-iam ainda erros, por exemplo, na morfologia dos verbos

comunicativas a serem apresentadas, assim como as realizações destas, foram determinados os conteúdos gramaticais. Se o objetivo de nossos cursos era atingir diferentes graus da competência comunicativa em espanhol, entendida como o conhecimento das convenções lingüísticas e comunicativas que os falantes devem possuir para iniciar e manter o envolvimento conversacional (Gumperz 1981), então, obviamente, não podíamos abandonar o ensino das regras gramaticais, das convenções lingüísticas do espanhol. Esses conteúdos gramaticais faziam parte de um apêndice³⁴ incluído no material didático que o estudante poderia consultar (dentro e fora da sala de aula) quando fosse necessário.

Ao mesmo tempo, e em busca de uma coerência com o anterior, considerávamos que o ensino da gramática (a sistematização) devia aparecer em forma de "ilhas" (Almeida Filho 1996. Com. pessoal.) ou momentos de sistematização, e não como parte central das aulas. Com relação a essa questão, as perguntas que nos fazíamos eram as seguintes: Quando apresentar gramática?, Onde apresentar gramática? Qual gramática apresentar, e como apresentá-la?

Assim, com relação à primeira pergunta, nos perguntávamos se, por exemplo, quando estivéssemos na sala de aula falando na situação da mulher na sociedade montevideana, deveríamos interromper a discussão para apresentar o Pretérito Perfeito Simples do espanhol. Consideramos que deveríamos fazê-lo, no caso de ocorrerem perguntas diretas, ou haver sinais de conhecimento difuso ou divergente entre os alunos (empregando o tempo necessário para esclarecer as dúvidas a respeito das regras de formação do Pretérito Perfeito Simples). A reflexão gramatical poderia se apoiar em materiais preparados - além do apêndice gramatical já mencionado - para cada curso, de acordo com as necessidades particulares de cada grupo de aprendizes.

A respeito da segunda pergunta, esperávamos, tal como indiquei antes, que o uso do apêndice gramatical não fosse privilegiado exclusivamente na sala de aula: acreditávamos que o aprendiz (ao menos, alguns aprendizes) poderia (e às vezes desejaria) consultá-lo igualmente fora desse âmbito, sempre que achasse necessário.

A terceira pergunta foi um dos pontos mais debatidos por nossa equipe de trabalho. Concordávamos sobre o tipo de gramática que devia ser apresentada, isto é, devia ser uma gramática

irregulares mais freqüentes do espanhol, ou no uso do Perfeito Simples e do Perfeito Composto.

³⁴ A decisão de incluir os conteúdos gramaticais em forma de apêndice aos outros materiais didáticos tratados no curso procurava refletir esta proposta que desejava evitar o "gramaticocentrismo". O apêndice foi elaborado pelas próprias professoras/planejadoras.

pedagógica.³⁵ Mas nos perguntávamos sobre alguns aspectos relativos a sua organização: quais itens lingüísticos salientar? Como apresentá-los?.

Entre aqueles pesquisadores preocupados em procurar uma coerência entre a noção de competência comunicativa e o ensino comunicativo de línguas (Pit Corder 1973, Canale e Swain 1980, Rutherford 1980, Widdowson 1988), o ensino da gramática justifica-se, desde que não haja um divórcio entre gramática e uso lingüístico, na medida em que as opções gramaticais feitas pelo falante estejam profundamente relacionadas com os aspectos semânticos da comunicação verbal. Assim, procuramos apresentar os aspectos gramaticais nos materiais didáticos de forma tal que pudessem ser relacionados com seu valor comunicativo.

Se a forma na qual o lingüista, o lingüista aplicado ou o professor, descreve a gramática de uma língua está determinada por seu público (Pit Corder 1973), a descrição gramatical a ser apresentada como parte de nosso material didático devia levar em consideração as características de nosso público-alvo, aprendizes de espanhol como LE (fundamentalmente a *idade*, a *língua materna* e o *nível educacional*: adultos luso-falantes com um nível educacional alto ou médio-alto). Nesse modo, no momento da elaboração da gramática pedagógica de ELE levamos em conta fundamentalmente o aspecto cognitivo³⁶ vinculado à *idade* dos aprendizes, isto é, o fato de os adultos apresentarem uma maior capacidade para refletir sobre a organização de uma língua com base nas suas regras (fato que sugeriria a utilidade dessa gramática de ELE).

A *língua materna* dos aprendizes foi determinante na hora de estabelecer as características que essa gramática devia apresentar. No caso de nossos cursos, os aprendizes de espanhol seriam

³⁵Poulin (1994) explica que a gramática pedagógica apresenta ao aprendiz só aquilo que for necessário do sistema gramatical, quando o aprendiz precisa disso. A autora indica igualmente que os elementos gramaticais são apresentados em relação às diferentes funções comunicativas, de maneira simples, sem multiplicar os casos particulares e as exceções. Finalmente, uma outra característica da gramática pedagógica tem a ver com a frequência real de uso dos itens a serem tratados (são selecionados aqueles mais freqüentes na língua oral do que na língua escrita). Canale e Swain (1980) explicam que a escolha das formas gramaticais incluídas no ensino de uma L2 deve ser feita com base na complexidade gramatical (estruturas e itens léxicais que devem ser conhecidos para produzir uma forma dada espontaneamente), na transparência de uma função comunicativa e sua capacidade de generalização a outras funções e no grau de marcação (markedness) em termos de dialetos sociais e geográficos entre outras coisas.

³⁶ No que se refere a esse aspecto, o amadurecimento cognitivo dos adultos deveria permitir-lhes enfrentar a natureza abstrata da língua melhor do que as crianças, visto que as operações formais estão relacionadas com a aprendizagem consciente da língua (Dulay, Burt e Krashen 1985). Os adultos são capazes de discutir sobre as regras (por ex., concordância sujeito-verbo), sabem usar os esquemas da sua língua e inserir as palavras do vocabulário da L2 nas posições corretas, fato que forneceria uma certa vantagem ao aprendiz consciente nos estágios iniciais da aquisição da L2.

exclusivamente luso-falantes, o que significava pensar em duas línguas da mesma família, com um tronco comum (o Latim), e uma história evolutiva paralela. Sabemos que essa proximidade diacrônica entre espanhol e português (as línguas românicas que mantêm maior afinidade entre si) aproxima também sincrônica os falantes dessas línguas, fato que poderia estar determinando a inclusão de parâmetros especiais na implementação desse ensino (Almeida Filho 1995). Assim, procurou-se fazer com que a gramática pedagógica preparada especialmente para nossos cursos de ELE levasse em consideração a proximidade tipológica das duas línguas no momento de selecionar os itens gramaticais a serem apresentados. Quais itens deveriam ser tratados? Aqueles diferentes? Aqueles equivocadamente (falsamente) semelhantes?

Tomando como ponto de referência para o assunto o conceito de *transferência*,³⁷ consideramos que os itens gramaticais a serem apresentados especificamente a luso-falantes no ensino de ELE deviam ser, em primeiro lugar, os diferentes (ou falsamente semelhantes) e os geradores de interferências. O ensino dos aspectos lingüísticos de ELE para esses aprendizes deveria aproveitar a proximidade entre espanhol e português e fazer uma espécie de economia na apresentação de questões gramaticais (qual é a utilidade de mostrar detalhadamente o sistema de pronomes/adjetivos demonstrativos do espanhol - **este, ese, aquel** - quando é igual ao sistema do português? Pode-se mencionar este fato sem problematizá-lo excessivamente). Por sua vez, os pontos conflitivos (geradores de interferências) seriam aprofundados e explicitados mais detalhadamente.

Ao mesmo tempo, no ensino comunicativo de línguas, o tratamento dos elementos gramaticais deve integrar de alguma forma o grau de complexidade e de riqueza dos atos comunicativos. Um exemplo claro da necessidade dessa integração é a flexão dos pronomes pessoais no espanhol rio-platense,³⁸ que apresenta características particulares.

À primeira vista, o sistema pronominal da língua espanhola não apresenta grandes diferenças em relação ao sistema pronominal da língua portuguesa (lembramos que ambos derivam das formas pronominais latinas), o que facilitaria (i.e. produziria transferências positivas) a aprendizagem do espanhol para os aprendizes luso-falantes. Mas o espanhol rio-platense se diferencia de outras variedades hispânicas porque apresenta o chamado "voseo pronominal", isto é, além do uso do

³⁷ Fiz referência às conotações dos termos *transferência* e *interferência* na seção anterior.

³⁸ Expliquei antes que as professoras / planejadoras optaram por produzir materiais para o ensino de ELE em sua própria variedade, o espanhol falado no Río de la Plata, em particular em Montevideú.

pronome de 2ª pessoa plural **ustedes**, que recobre tanto o uso formal como o informal, já apontado ao fazer referência às variedades de espanhol da América, há também o uso do pronome **vos**, para a 2ª pessoa do singular, em alternância com o pronome **tú**. Ao mesmo tempo, o "voseo" determina formas verbais especiais, chamadas "formas de voseo verbal monoptongado", no Presente do Modo Indicativo. O uso adequado do ponto de vista situacional (seja na fala ou na escrita) dessas formas implica ademais o conhecimento do posicionamento comunicativo com respeito aos participantes. Numa situação comunicativa formal (oral ou escrita), a escolha de formas pronominais relacionadas com um grau de intimidade entre os participantes (pronomes **vos** e **tú**) pode incidir negativamente no sucesso do ato comunicativo.³⁹

Dada a alta frequência de uso das formas pronominais e das "formas de voseo verbal monoptongado" do tempo Presente, assim como a presença de características idiossincráticas nesses itens lingüísticos ausentes no português, consideramos que este ponto devia ser explicitado em nossa gramática pedagógica (e enfatizado no âmbito da sala de aula)⁴⁰.

O *nível educacional* dos aprendizes tem também um grau de incidência em relação ao ensino dos aspectos gramaticais de uma LE. Almeida Filho (1993) considera que entre as forças que atuam na construção do processo de ensino-aprendizagem deve-se incluir-se a abordagem de aprender do aluno (culturas de aprender típicas de sua região, etnia, classe social, entre outras coisas, que evoluem no tempo em forma de tradições). A equipe encarregada do planejamento dos curso de ELE não tinha como conhecer previamente (lembre-se de que era a primeira vez que oferecíamos cursos desse tipo e para esse público específico) as culturas de aprender dos aprendizes brasileiros. Como seria a abordagem de aprender de aprendizes que possuem um nível alto de letramento (uma educação formal que atinge o nível universitário), tanto no que tem a ver com a língua materna como com as línguas estrangeiras?

As informações com as quais contávamos não eram muitas.⁴¹ Por um lado, conhecíamos trabalhos de pesquisa sobre o sistema escolar brasileiro segundo os quais existe uma tradição de ensino

³⁹ Carricaburo (1997) apresenta de forma interessante a flexão pronominal na língua espanhola, levantando não só questões lingüísticas do uso dos pronomes de 2ª pessoa, mas também pragmáticas.

⁴⁰ As gramáticas descritivas do espanhol consultadas não descrevem este fato (Roca-Pons 1985, Seco 1989, Alarcos Llorach 1994) ou incluem uma descrição mínima sobre o assunto (RAE 1973), mesmo havendo estudos sobre o tema (Elizaincín e Díaz 1981, Behares 1981, Fontanella de Weimberg 1977 e 1978). Por sua vez, não existiam previamente gramáticas pedagógicas para o ensino de ELE elaboradas no Uruguay. Ou seja, nós ainda não possuíamos um material que apresentasse estas questões gramaticais específicas da variedade do espanhol do Rio de la Plata.

⁴¹ Não estou indicando que não existam pesquisas ou discussões sobre o tema no Brasil, só estou apresentando

da língua materna que privilegia e valoriza o estudo da gramática normativa, assim como o conhecimento das estruturas gramaticais (Franchi 1987, Schmitz 1990). Por outro lado, conhecíamos as pesquisas sobre as tendências e as necessidades do ensino de português LE (Almeida Filho e Lombello 1989, Almeida Filho e Lombello 1992), que obviamente não estão endereçadas a nosso público.

Podíamos pressupor que talvez (só talvez) o fato de os aprendizes terem sido "treinados" na observação e análise de aspectos gramaticais da sua língua materna configurasse neles a necessidade de fazer algum tipo de análise dos aspectos gramaticais do ELE. Talvez o uso da reflexão gramatical estivesse incorporado na cultura de aprender uma língua dos aprendizes luso-falantes de ELE. A consideração dessas questões não direcionou notoriamente o trabalho de produção de material gramatical (i.e. especificamente lingüístico) da equipe de professoras. Porém, acho que a consideração desse aspecto no momento de decidir quanto à inclusão de uma gramática pedagógica (assim como suas características) nos materiais didáticos dos cursos teve uma certa incidência.

Gostaria de terminar a apresentação do que foi nosso roteiro de planejamento indicando que foi previsto um período de 6 meses (até agosto de 1996) para avaliar a proposta inicial e submetê-la a eventuais modificações. Uma vez terminados os cursos, o conjunto de planejadores/professores começou uma série de encontros periódicos para redigir um relatório dos cursos oferecidos, terminado durante o primeiro semestre desse ano.

Além desse relatório, iniciamos uma série de discussões sobre o funcionamento da proposta dos cursos, originadas em nossas experiências com as diferentes turmas. Considero importante salientar que algumas das mudanças que se refletiram na organização dos cursos seguintes⁴² foram a consequência direta do acontecido na turma de nível intermediário, da qual tratarei nesta pesquisa.

1.2. O QUE AINDA NÃO FOI DITO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A ABORDAGEM DAS PROFESSORAS

Desejo trazer agora, a partir da perspectiva de pesquisadora, uma série de questões que podem aparecer, para o leitor atento, como contradições "internas" a respeito da abordagem das professoras / planejadoras dos cursos de ELE.

aqui as circunstâncias (o pano de fundo) de nosso planejamento inicial. Nesse momento, também não contávamos com uma experiência direta com esse público (só com as informações, mínimas, obtidas através do folder de inscrição).

⁴² Falarei dessas mudanças no capítulo de considerações finais.

Ao tratar a opção dessas professoras por uma proposta de ensino comunicativo “crítico” de tendência progressista (seguindo as considerações de Almeida Filho 1996b e Bizón 1994), expliquei que a mesma estava relacionada com uma determinada visão de língua e de aprendizagem.

Basicamente, tal visão de língua focaliza a comunicação como forma de ação social, mantendo como alvo da aprendizagem o conhecimento das convenções sócio-culturais que governam as formas e os atos lingüísticos de um grupo determinado. Esse fato se refletiu na escolha consciente pelo ensino de uma determinada variedade de espanhol, a norma culta do espanhol rio-platense, escolha que defini anteriormente como quase “natural”.

Vejamos o que há por trás desse adjetivo “natural”, que estou colocando aqui proposadamente. Por um lado, temos uma escolha que traz alguns dos aspectos constitutivos da identidade das professoras / planejadoras: elas são falantes de espanhol rio-platense, professoras universitárias, lingüistas, professoras de LEs. Pensando nesses termos, e considerando que tais características podem apresentá-las como falantes familiarizadas com a norma culta da variedade rioplatense (devido a seu nível educacional e a seu trabalho, entre outras coisas), acho que não é difícil entender o sentido de “natural” como equivalente a “alta familiarização” com essa variedade. Ao mesmo tempo, como lingüistas⁴³, posso dizer que elas já tinham consciência da existência de um dos aspectos da “heteroglossia” inerente às “línguas nacionais” (Bakhtin 1934-35/1998), i.e. da existência de estratificação interna em dialetos sociais, comportamentos grupais característicos do ponto de vista profissional, ou generacional, etc., presente em todas as línguas num momento dado de sua existência histórica.⁴⁴

A visão bakhtiniana da heteroglossia, que se situa temporalmente no momento de auge das teorias estruturalistas na Europa e nos Estados Unidos, traz questionamentos explícitos às teorias lingüísticas dominantes, na medida em que estas postulam a realização da linguagem numa relação bipolar entre uma língua entendida como sistema unitário e um falante entendido como uma entidade individual (Bakhtin op.cit.). Tratarei separadamente os dois pólos, focalizando em primeiro lugar a

⁴³ Falo em lingüistas sem estabelecer uma distinção com os lingüistas aplicados, na medida em que no Instituto de Lingüística da FHCE não existe um âmbito institucional delimitado claramente que reconheça a LA como uma disciplina “autônoma”. Mesmo assim, para essas professoras era claro que com relação ao planejamento dos cursos de ELE e com as eventuais pesquisas que pudessem ser feitas no futuro, estavam agindo na área da LA.

⁴⁴ A bibliografia existente sobre o tema é muito ampla, fundamentalmente a partir da corrente de estudos “sociolingüísticos” ou, em termos mais gerais, de estudos da linguagem em contexto social (Lavandera 1988) Limitar-me-ei a indicar aqui como uma boa introdução a de Romaine (1994). O outro aspecto constitutivo da heteroglossia, a dialogização da fala individual, ausente nas discussões das professoras, será abordado no

questão da língua homogênea e invariante, e, em segundo lugar, a consideração do falante como “mônada isolada” ou “entidade plenamente totalizada” (Rajagopalan 1998).

A respeito da língua como sistema unitário e homogêneo, considero que todas as professoras eram sensíveis, como já indiquei, à heteroglossia inerente à língua, neste caso o espanhol, o que fica mais claro, a meu ver, na sua escolha por uma determinada variedade do espanhol rio-platense – com a qual elas estavam familiarizadas – como central dentro de seu repertório lingüístico para o ensino dos cursos. O que não fica tão claro, ou ao menos não pode ser assumido como “natural”, é o assunto seguinte: por que, dentro do repertório lingüístico, a norma culta? E por que, dentro do espanhol, o espanhol rio-platense? Para responder às perguntas, considerarei separadamente a questão da “norma culta” e a do “espanhol rio-platense”.

Vejamos a primeira dessas duas questões.

Voltando à noção da “heteroglossia” bakhtiniana, é importante ver o papel da “língua comum unitária” (i.e.) a respeito dessa “heteroglossia”, nas palavras do próprio Bakhtin (op. cit.: 271):

“A língua comum unitária é um sistema de normas lingüísticas. Mas essas normas não constituem um imperativo abstrato, elas são mais exatamente as forças geradoras da vida lingüística, forças que lutam para vencer a heteroglossia da língua, forças que unem e centralizam o pensamento ideológico-verbal, criando dentro da língua nacional heteroglota um núcleo firme e estável de língua literária reconhecida oficialmente, ou, além disso, defendendo uma língua já formada da pressão da heteroglossia crescente.”⁴⁵

“A lingüística, a estilística e a filosofia da linguagem – como forças ao serviço das grandes tendências centralizadoras da vida verbo-ideológica européia – têm buscado primeiramente a unidade na diversidade. (...) Uma real “consciência da linguagem”, impregnada ideologicamente, que participe da heteroglossia real e da multiplicidade da linguagem, tem permanecido fora de seu campo de visão”. (Ibidem: 274)⁴⁶

próximo capítulo.

⁴⁵ *“A common unitary language is a system of linguistic norms. But these norms do not constitute an abstract imperative; they are rather the generative forces of linguistic life, forces that struggle to overcome the heteroglossia of language, forces that unite and centralize verbal-ideological thought, creating within a heteroglot national language the firm, stable linguistic nucleus of an officially recognized literary language, or else defending an already formed language from the pressure of growing heteroglossia.”*

⁴⁶ *“Linguistics, stylistics and the philosophy of language – as forces in the service of the great centralizing tendencies of European verbal-ideological life – have sought first and foremost for unity in diversity. (...) Real ideologically saturated “language consciousness”, one that participates in actual heteroglossia and multi-linguagedness, has remained outside its field of vision.”*

Mesmo que não existam em inglês termos específicos para diferenciar a língua e a linguagem (no sentido estruturalista saussureano do termo, i.e., língua como conjunto de convenções do corpo social, e linguagem como realidade heterogênea que pertence ao domínio social e individual ao mesmo tempo), considero que seja possível traduzir diferenciadamente ambas as citações, na medida em que as críticas do discurso bakhtiniano estariam endereçadas fundamentalmente a essas correntes lingüísticas. (Cf. Menezes de Souza

Precisamente, Pennycook (1999) explica essa tendência da lingüística, assim como da lingüística aplicada das primeiras décadas do século XX, vinculada à difusão do inglês como “língua internacional” em termos de técnicas “disciplinadoras” da linguagem, i.e. como “...*técnicas para garantir a ordenação das multiplicidades humanas...*” (Foucault 1987: 221). Segundo o autor (op.cit.), a própria construção das disciplinas (lingüística e lingüística aplicada) teriam um efeito “disciplinador” na construção do conhecimento sobre o ensino de línguas. A difusão do inglês no período colonialista assim como o processo de estandarização dessa língua acontecido no século XIX teriam contribuído para as visões da linguagem homogênea, objetivamente descritível, entidade estrutural isolada.

Pensemos agora nas professoras / planejadoras dos cursos de ELE. Sua decisão de escolher a norma culta, variedade identificável em muitos aspectos como a língua padrão, poder-se-ia vincular ao desejo de “disciplinar” a linguagem? Acredito que não. Em primeiro lugar porque, mesmo existindo pontos em contato entre a língua padrão e a norma culta, não há de nenhuma forma uma equivalência entre ambos os conceitos. Já expliquei que a norma culta é o uso lingüístico concreto correspondente ao dialeto social praticado pela classe de prestígio, o que não necessariamente implica usos normativos codificados (como aconteceria com a variedade padrão, cf. Haugen 1974, Garvin e Mahtiot 1974, Hudson 1980) em todos os casos.

Em segundo lugar, porque foi em termos de ensinar a partir de uma variedade que fizesse parte de sua identidade como falantes que as professoras fizeram essa opção, o que, em qualquer caso, deveria ser considerado uma vantagem ou até um privilégio para elas mesmas. As professoras se posicionaram dentro da heteroglossia da língua espanhola, e definiram opções a partir de seu lugar nessa heteroglossia.⁴⁷

Em terceiro lugar, porque, tal como indiquei antes, o público potencial de aprendizes era constituído por universitários, e prevendo que em muitos casos eles queriam conhecer uma variedade de espanhol que permitisse seu desenvolvimento em âmbitos de uso acadêmicos, foi escolhida a norma culta. Pennycook (1999: 315-316) indica que, se quisermos trabalhar com uma pedagogia crítica de ensino de inglês, temos “... *a necessidade de assegurar-nos de que os estudantes tenham acesso às*

1995.)

⁴⁷ Além do mais, como trazer à sala de aula essa heteroglossia, sem fazer com que o aluno “fique apavorado” pela diversidade lingüística? Quero dizer que o professor deve introduzir elementos que mostrem essa heteroglossia inerente à língua, mas de forma tal que isso não crie no aluno a sensação de a língua ensinada ser quase inatingível.

formas padrões da língua que são significativas dentro do contexto no qual se ensina; e (...) de encorajar os estudantes a usar o inglês de uma forma própria, a se apropriarem do inglês para seus próprios fins."⁴⁸

Mais adiante, o autor insiste na necessidade de reconhecer que não existe uma versão monolítica de língua padrão, mas que podem se reconhecer múltiplos padrões, sendo necessária a compreensão do estatuto e as possibilidades desses diferentes padrões. Os mesmos critérios guiaram as professoras / planejadoras no caso do espanhol.

1.2.1. CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESPANHOL RIO-PLATENSE

Uma vez considerada a questão da norma culta, é necessário ver a questão do espanhol rio-platense. Quando apresentei as condições extrínsecas do planejamento, aponte o fato de existirem no Brasil materiais didáticos para o ensino de ELE, assim como um exame de proficiência de língua espanhola, produzidos em Espanha. Ao mesmo tempo, expliquei que no contexto da pretendida integração do Mercosul, o ensino da variedade de espanhol rio-platense para brasileiros adquire uma outra dimensão.

Neste ponto, é bom revisar alguns momentos de uma convivência lingüística (me refiro ao espanhol peninsular e o espanhol americano) que possibilitem uma melhor compreensão da importância da escolha da variedade rio-platense para o ensino do curso objeto de minha pesquisa.

Muito conhecido por todos é o fato de a primeira gramática castelhana aparecer no mesmo ano em que América é descoberta (Gramática de la lengua castellana, Antonio de Nebrija, 1492), a qual, sob o nome de "parceira do Império" destinada a ser "uma ferramenta para colonizar os moradores" desse continente, está dedicada pelo próprio Nebrija à rainha católica Isabel.⁴⁹ Iniciavam-se assim quinhentos anos de colonização, também lingüística, baseados fundamentalmente na língua padrão escrita toledana,⁵⁰ a qual seria denominada como "castelhano" até as primeiras décadas deste século, quando o termo "castelhano" fora substituído por "espanhol".

As discussões acontecidas nas Cortes Constituyentes espanholas em 1931 sobre o artigo quarto do projeto constitucional, relacionado com o caráter de língua oficial do "castelhano", são uma

⁴⁸ "... the need to ensure that students have access to those standard forms of the language that are of significance within the context in which one teaches; and (...) that students are encouraged to use English in their own way, to appropriate English for their own ends."

⁴⁹ Referências a esta questão encontram-se em Haugen (1974) e Pennycook (1999), entre outros.

⁵⁰ Penny (1993) considera que, se bem que existisse uma única língua padrão no nível da escrita, haveria duas normas faladas em pugna, a de Toledo e a de Sevilla.

demonstração clara do caráter político da denominação, assim como da consciência “colonialista” da Espanha com relação às terras antigamente conquistadas.

Assim, o deputado Ovejero (González Ollé 1978: 245) considera que a Constituição debatida deve olhar “...para o panorama político do Mundo, para as expectativas internacionais dos outros países...” e justifica da seguinte forma suas razões para substituir o termo “castelhano” pelo termo “espanhol”: “...ao falar da língua oficial da Espanha, resultaria procedente denominá-la espanhol, como já foi feito com outras manifestações da vida nacional. Assim procedem as Constituições de Alemanha, Inglaterra e Itália: circunscrevem o nome da língua oficial ao termo que a nacionaliza...”⁵¹

O deputado Alomar, por sua parte, argumenta a favor do termo “castelhano”, explicando que denominar a língua mediante o termo “espanhol”,

“... supõe estar de acordo com os extremistas de Hispano-América que, à diferença do que ali resulta geral, também não empregam a denominação castelhano, com a pretensão de separar sua pátria da Espanha. Das duas únicas línguas verdadeiramente imperiais, inglês e espanhol [sic] nem a primeira se denomina britânico nem nós chamaríamos ao espanhol [sic] de América hispanoamericano...” (González Ollé 1978: 249. Grifo meu.)⁵²

Ambas as argumentações são muito ricas e mereceriam uma análise aprofundada. Limitar-me-ei a assinalar que, a partir de perspectivas antagônicas, está se apontando a importância de se definir em termos da realidade política europeia (as expectativas do “Mundo” sobre as decisões das Cortes Constituyentes, a comparação com outros estados europeus) e a dependência dos países colonizados latinoamericanos e suas reações a respeito da colonização lingüística.

Na redação final do texto constitucional mencionado, aparecerá empregada a palavra “castelhano”, e seu uso oscilará junto ao uso da palavra “espanhol” durante décadas, tanto dentro como fora da Espanha⁵³, estendendo-se o emprego desta última, como veremos na conferência

⁵¹ “...al panorama político del Mundo, a la expectación internacional de los demás países...” “... al hablar del idioma oficial de España resultaría procedente denominarlo español, como ya se había hecho con otras manifestaciones de la vida nacional. Así proceden las Constituciones de Alemania, Inglaterra e Italia: circunscriben el nombre de la lengua oficial al término que la nacionaliza.”

⁵² “...supone coincidir (...) con los extremistas de Hispanoamérica que, a diferencia de lo que allí resulta general, tampoco emplean la denominación de castellano, con la pretensión de separar a su patria de España. De las dos únicas lenguas verdaderamente imperiales, inglés y español [sic], ni a la primera se denomina británico ni nosotros llamaríamos al español [sic] de América hispanoamericano.”

⁵³ García Mouton (1996: 25) mostra como no jornal espanhol El País (23/4/92) sob o título “O espanhol diante do século XXI” aparece o seguinte subtítulo: “O novo crescimento do castelhano, uma língua que une mais de 300 milhões de espanhóis e americanos no mundo do futuro”.

desenvolvida por Moreno Fernández, representante do Instituto Cervantes no Brasil, no início das atividades das II Jornadas de Estudos Hispânicos (Londrina, 10/12 de setembro de 1999).

Essa conferência (publicada nos Anais das II Jornadas..., 2000) é particularmente interessante para situar minha discussão. Nela afirma-se que o espanhol é

- uma língua homogênea (se bem que, como toda língua, apresente variedades internas de natureza geográfica e sociolinguística [sic]!),
- uma língua de cultura (haja vista a riqueza e a qualidade da literatura espanhola e hispanoamericana),
- uma língua internacional (com caráter oficial ou veicular em 21 países)
- uma língua geograficamente compacta (i.e. os países hispano-falantes ocupam territórios vizinhos)
- uma língua em expansão (aumento do número de falantes a partir da época da colonização americana).

Além do mais, Moreno Fernández (ibidem: 4) está interessado em salientar que

“...embora o território correspondente ao mundo hispânico inclua grandes zonas bilíngües ou multilíngües, oferece em termos gerais um índice de comunicatividade muito baixo ou mínimo, índices que adquirem uma significação especial quando comparados com os de territórios não hispânicos.”⁵⁴

Este conjunto de considerações levam Moreno Fernández (ibidem: 6) a concluir que

“...uma língua da dimensão e do peso da espanhola deve necessariamente despertar o interesse daquelas pessoas que não a conhecem. (...) Como consequência disso, os governos dos países nos quais essa demanda de aprendizagem de espanhol é mais evidente vêem-se obrigados a incluir seu ensino nos planos de estudo dos sistemas educativos oficiais. Ao mesmo tempo, a situação de demanda leva os próprios países hispanofalantes a desenvolver uma política de difusão da língua.”⁵⁵

A conferência de Moreno Fernández apresenta muitas afirmações discutíveis (ou, mais exatamente, erradas) sobre questões já levantadas neste capítulo. Novamente, limitar-me-ei a assinalar

⁵⁴ *“Aunque el territorio correspondiente al mundo hispánico incluye grandes zonas bilingües o multilingües, ofrece en términos generales un índice de comunicativdad muy alto y un índice de diversidad bajo o mínimo, índices que cobran una significación especial cuando se comparan con los de territorios no hispánicos.”*

⁵⁵ *“...Una lengua de la dimensión y el peso de la española por fuerza ha de despertar el interés de aquellos que no la conocen.(...) Como consecuencia de ello, los gobiernos de los países en los que esta demanda de aprendizaje de español es más fuerte se ven obligados a recoger su enseñanza en los planes de estudio de los sistemas educativos oficiales. Al mismo tiempo, la situación de demanda lleva a los propios países hispanohablantes a desarrollar una política de difusión de la lengua.”*

aquelas mais pertinentes para minha discussão. Dois são os comentários que me interessam. 1) Além do fato de afirmar contraditoriamente que o espanhol é uma língua homogênea (porém, sujeita à variação interna), o palestrante insiste no apagamento “disciplinador” das diferenças, próprio do colonizador, relativizando a situação de multi/bilingüismo presente nos territórios hispânicos. 2) Assinala-se uma concatenação de tipo causa-efeito entre demanda pelo ensino do espanhol, reconhecimento dessa demanda por parte dos governos dos países, e necessário posicionamento dos países hispanofalantes para desenvolver uma política lingüística a respeito. Note-se que além de brevíssimas menções ao trabalho do México, Venezuela, Chile e Cuba, Moreno Fernández se dedica a apresentar as ações de “difusão lingüística” da Espanha através do Instituto Cervantes no Brasil. Note-se, aliás, que o Instituto Cervantes, criado em 1991, é presidido pelo rei da Espanha e pelo presidente do governo, sendo um organismo público dependente do Ministério de Assuntos Exteriores. Isto é, dentre os países hispânicos, só aparece com uma presença forte a ação de difusão da própria Espanha.

Oferecem-se assim um conjunto do que Phillipson e Skutnabb-Kangas (1985) denominam argumentos “intrínsecos” (o espanhol é uma língua homogênea, é uma língua de cultura, entre outros) e “extrínsecos” (existem centros de formação de professores, existem materiais didáticos, enfim, existem planejadores e expertos), trazidos com freqüência pelos “divulgadores” (spreaders) do imperialismo lingüístico. Se bem que os autores se refiram à língua inglesa, pode-se observar que não existem diferenças com relação ao espanhol, e que a partir da Espanha se estabelecem práticas continuadoras dos postulados de Nebrija.

Pennycook (1999) considera que, para instalar uma pedagogia do inglês relativa às formações discursivas centrais com as quais a língua está inseparavelmente ligada, tal pedagogia requer uma tomada de posição a respeito das normas centrais do uso lingüístico. O mesmo deve ser feito, a meu ver, a respeito do espanhol.

Segundo Phillipson e Skutnabb-Kangas (op. cit.), os difusores do inglês língua internacional, ou “atores inter-estatais”, podem pertencer ao Centro (C) – países dominantes da Europa Ocidental - ou à Periferia (P) – países dominados do Terceiro Mundo -, existindo centros de poder nas nações centrais (cC) e nas nações periféricas (cP). Estes centros (cC e cP) agem como atores que asseguram a continuação do imperialismo (econômico, lingüístico e cultural).

Diante de tais considerações, é possível se perguntar se as professoras / planejadoras dos cursos de ELE, quando decidiram ensinar a variedade de espanhol rio-platense, não estavam querendo se posicionar como um cP do ponto de vista lingüístico-cultural. Acredito que não seja o caso.

Dentre as diferentes normas do espanhol, a do rio-platense pode se caracterizar como uma das normas historicamente marginais. Penny (1993: 19) explica essa situação, mostrando que uma vez finalizada a fase de conquista dos territórios americanos no século XVI

“...Ciudad de México e Lima passaram a ser os principais centros administrativos e culturais da América hispânica (...) Com o passar do tempo, esses enclaves se comunicaram com o resto da América hispânica através de outras vias secundárias, enquanto que, com exceção do Caribe, o contato com a Península se manteve durante séculos só através de México e Lima. O resultado de tal situação foi que algumas áreas (como o Río de la Plata, América Central, Nuevo México) permaneceram muito mais afastadas da metrópole (geográfica e culturalmente) que os territórios conectados pelas principais vias de comunicação; assim, por exemplo, até o século XIX chegava-se a Buenos Aires só depois de uma longuíssima viagem por terra, atravessando o continente de norte a sul.” (Grifo meu.)⁵⁶

Vê-se então que na escolha do espanhol rio-platense para os cursos de ELE, antes de ter uma ação encaminhada a se apresentar como um cP, temos aí uma escolha “política”, com uma consciência histórica do lugar marginal que ela representa por parte das professoras, que eu definiria como uma reação ao avanço da norma centralizadora do espanhol peninsular nos cursos de LE.

Esta situação do ensino de ELE no Brasil é assinalada por Bugel (1998: 92):

“No caso da relação espanhol-português não existe uma hierarquização que coloque a língua estrangeira num nível de hegemonia em relação à língua local, como acontece no caso do inglês, mas há, sim, uma hierarquização das variantes que, por um caminho ou por outro, acaba colocando a variante de prestígio [i.e. o espanhol peninsular] numa situação de superioridade.”

Uma última observação a respeito deste tema. Quando apresentei as unidades didáticas do curso planejado para o nível intermediário, expliquei que no caso das unidades baseadas em textos literários o interesse focalizava-se no seu uso para apresentar aspectos da vida sócio-política, cultural, histórica, do Uruguai do séc. XX. Significa isso que as professoras planejaram os cursos a partir de uma perspectiva etnocêntrica, procurando o desenvolvimento de atitudes positivas nos alunos em relação a fatos característicos da cultura rio-platense, mais precisamente, uruguaia?

⁵⁶ *“...Ciudad de México y Lima pasaron a ser los principales centros administrativos y culturales de la América hispana (...) Con el paso del tiempo, dichos enclaves se comunicaron con el resto de la América hispana a través de otras vías secundarias, en tanto que, con excepción del Caribe, el contacto con la Península se mantuvo durante siglos sólo a través de México y Lima. El resultado de semejante situación fue que algunas áreas (como el Río de la Plata, América Central, Nuevo México) permanecieron mucho más alejadas de la metrópoli (geográfica y culturalmente) que los territorios conectados con las principales vías de comunicación; así, por ejemplo, hasta el siglo XIX se llegaba a Buenos Aires sólo después de un larguísimo viaje por tierra, cruzando el continente de norte a sur.”*

Não é esse o caso. Não se procurava fomentar uma atitude etnocêntrica, tratava-se de criar uma reflexão sobre pontos de contraste e de similaridade entre as culturas uruguaia e brasileira que evidenciasse a relatividade cultural e evitasse os preconceitos sobre os membros das duas comunidades lingüísticas. (Cf. Moita Lopes 1996)

No que se refere a este último assunto, resulta importante voltar à questão assinalada no início desta sessão do capítulo, ao tratar a visão bakhtiniana da heteroglossia e seus questionamentos explícitos aos postulados das teorias lingüísticas dominantes, ou seja, a língua entendida como sistema unitário e o falante entendido como uma entidade individual. Até este ponto, procurei relativizar o conceito de língua homogênea e invariante, aprofundando a discussão sobre a escolha de uma determinada variedade no ensino nos cursos de ELE. A seguir, considerarei a visão do falante.

Uma vez indicada a opção das professoras / planejadoras pelo ensino comunicativo crítico nos cursos de ELE, vale notar que essa tendência pressupõe considerar as identidades dos aprendizes. Como interpretar, neste caso, “considerar as identidades”? Sobre esse assunto não houve discussões prévias, e considero que a razão principal foi a seguinte: elas não tinham experiências prévias de ensino com esse público que pudessem ajudá-las. Ao mesmo tempo, essa falta de conhecimentos levou-as a agir com base em critérios quase que “monádicos” a respeito dos conceitos de “falante” (nativo, lusofalante, hispanofalante), e também de “língua portuguesa”. Foi só através da interação e do contato efetivo com os alunos que as diferentes identidades “monádicas” viraram realidade.

Segundo Rajagopalan (1998: 34),

“... o estudo da língua tem muito a lucrar com abordagens que consideram os falantes nativos não como ‘mônadas’, mas como participantes numa rede socialmente definida de relacionamentos, que são reais pelo fato de os laços sociais que os mantêm unidos serem concretos.”

Nesta pesquisa procuro, precisamente, responder a um conjunto de perguntas relativas ao funcionamento da abordagem comunicativa, situando os alunos do curso intermediário de ELE como participantes numa rede socialmente definida de relacionamentos, o que será realizado principalmente na análise dos dados.

1.2.2. CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE COMUNICAÇÃO

Um último ponto, central para minhas perguntas de pesquisa, refere-se ao conceito mesmo de comunicação. As professoras decidiram trabalhar no âmbito do ensino comunicativo, mas não problematizaram a noção mesma de comunicação.

A respeito desta noção não houve reflexão prévia entre as professoras / planejadoras, além do assinalado anteriormente neste capítulo. Isso significa que questões discutidas repetidamente na literatura sobre ensino-aprendizagem de LE em Lingüística Aplicada com relação ao processo de conceitualização da comunicação (processo vinculado à abordagem comunicativa, estratégias de comunicação, competência comunicativa) também não foram problematizadas previamente.

Franzoni (1991) analisa um conjunto de conceitos pertencentes a essa literatura, assim como as interpretações de diferentes autores quanto a esses conceitos:

- *o que se considera comunicação* (por exemplo, “se fazer entender”, ou, processo pelo qual dois ou mais indivíduos usam a fala partindo de um modo de língua parcialmente partilhado, ou, negociação de informação relevante entre esses indivíduos)

- *o que está envolvido na comunicação* (por exemplo, a comunicação genuína envolve uma diminuição de incerteza em favor dos participantes),

- *o que acontece ao se comunicar* (por exemplo, na comunicação falantes / escritores e ouvintes / leitores estão quase sempre engajados na tarefa de partilhar significados, ou, os participantes de uma interação comunicativa se envolvem em um processo de negociação cujo objetivo é um acordo de entendimento mútuo)

- *o que significa ser um comunicador* (por exemplo, adquirir o conhecimento de um sistema lingüístico e as condições de seu uso, a fim de realizar as próprias intenções comunicativas em situações cotidianas)

- *como se ensina a comunicação* (por exemplo, tomando como base que a comunicação só se dá quando nos servimos de frases para realizar uma variedade de atos diferentes de natureza essencialmente social, ou, tendo como base efetuar uma concentração em “noções” ou “funções” isoladas, ou, tentando relacionar forma e função de maneira sistemática).

Em sua pesquisa, Franzoni (op. cit.) considera que o problema está na ênfase excessiva no aspecto da língua como instrumento da comunicação, que faz com que outros aspectos mais “problemáticos” sejam apagados. Assim, por exemplo, sem negar as intenções que estão por trás do dizer, é necessário mostrar o que os sentidos têm de não-transparentes. “*Não é suficiente definir a língua como comunicação; ela é também não-comunicação.*” (Ibidem: 82) Como já indiquei, estes temas não foram discutidos pelas professoras / planejadoras; voltarei a este assunto mais adiante.

A seguir, procurarei avançar no processo de situar numa rede de relações sociais esses falantes “idealizados”, neste caso, os alunos da turma intermediária, apresentando-os numa primeira aproximação ao contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida.

1.3. VIVENDO O “PRESENTE”: CONHECENDO O CENÁRIO⁵⁷ DE PESQUISA

Uma vez assinaladas as características dos cursos de ELE, que os definiriam como cursos baseados na tendência de ensino comunicativa, assim como as diferentes instâncias de nosso⁵⁸ planejamento desses cursos e dos materiais didáticos, vejamos uma descrição do contexto de pesquisa, referida concretamente ao curso de nível intermediário oferecido nas duas últimas semanas de janeiro de 1996.

Os cursos estavam preparados, o planejamento feito, os materiais didáticos também. Só esperávamos o momento crucial, a “hora da verdade”: o encontro com os estudantes. Eles seriam nossos juizes; seriam eles quem aprovariam ou rejeitariam nossos cursos. E aconteceu o que como planejadoras não havíamos previsto (ou não quisemos prever) que aconteceria, isto é, como professoras experimentamos a rejeição do grupo de estudantes de nível intermediário. De acordo com nossa percepção, esse grupo não demonstrou interesse na proposta comunicativa.

Nesta parte, vou mostrar o que foi o “presente” de nossa prática de ensino. Conheceremos o cenário, os participantes desse curso, e a forma na qual o mesmo se desenvolveu.

Foi indicado anteriormente que os cursos intensivos em imersão, do verão de 1996, tiveram uma duração de duas semanas. As aulas eram, em todos os casos, de quatro horas por dia (das 8.30 até as 12.30) de segunda a sexta. Era feita uma pausa de 15’ a 20’, que podia começar entre as 10.15 e 11.45 (“el corte del café”), a qual marcava uma mudança não só de professora, mas também de atividades. Quero dizer com isto que quando foram distribuídas as unidades didáticas com as quais cada professora deveria trabalhar, procurou-se alternar os tópicos. Se uma professora ia trabalhar com uma unidade temática do cotidiano na primeira parte da manhã, a outra professora encarregada da segunda parte, posterior à pausa, trataria de uma unidade de cultura uruguaia.

⁵⁷ Ao definir os componentes que constituem o ato comunicativo, Hymes (1972) explica que o cenário está relacionado ao tempo e ao espaço desse ato comunicativo e, em geral, às circunstâncias físicas.

⁵⁸ Sobre o uso da 1ª pessoa plural, cf. a primeira nota de rodapé deste capítulo.

Na organização prévia ao início dos cursos, decidimos propositadamente que duas professoras sempre deveriam compartilhar o trabalho do curso para oferecer uma variedade, se bem que restrita, de falantes nativos dentro da sala de aula e também para não tornar a convivência tão cansativa (achávamos que ia ser muito pesado para os alunos conviver com a mesma professora durante as quatro horas de aula). Normalmente, a primeira parte da aula (antes da pausa) era ministrada pela professora Victoria; e a segunda (depois da pausa), pela professora Belén.⁵⁹

Além disso, e por questões de disponibilidade pessoal, houve uma troca extra relativa à professora encarregada da primeira parte das aulas. Durante a primeira semana lecionou a professora Victoria, mas na segunda semana foi substituída pela professora Clara, enquanto a segunda parte das aulas ficou a cargo da professora Belén durante as duas semanas. A respeito desse fato, é conveniente indicar que se bem que as questões de organização geral, com referência a horários e professoras responsáveis, tivessem sido informadas à turma já no primeiro dia de aula, nesse momento não fizemos referência a essa mudança extra que ia ter lugar, por considerar que não seria necessário antecipar a questão.

A sala de aula onde foi desenvolvido o curso de nível B, mencionado antes, é luminosa (tem janelas que ocupam metade de uma parede da sala), mas ao mesmo tempo não é muito fresca nos dias de calor (a temperatura no mês de janeiro atinge os 28-32 graus em Montevideu), já que não é bem ventilada. As cadeiras estavam dispostas de forma circular, frente a uma escrivaninha destinada ao professor, por trás da qual situava-se a lousa.

Uma vez apresentado o cenário, é importante conhecer os participantes (Hymes, 1972) desse cenário, isto é, os alunos e as professoras dessa turma.

A turma de aprendizes estava integrada por dezessete estudantes de ambos os sexos (quatorze mulheres e três homens), numa faixa etária compreendida entre os 16 e os 40 anos aproximadamente. Na verdade, só dois estudantes eram adolescentes (um garoto de 16 anos e uma menina de 17), e outras duas pessoas superavam os 30 anos (uma estudante de 31, e uma outra de 38). A idade do restante do grupo estava entre 20 e 25 anos aproximadamente.

Neste ponto, é bom indicar que os dois adolescentes, estudantes pré-universitários, foram aceitos de forma “excepcional” no curso. Lembre-se de que os cursos previam um público universitário, isto é, pessoas que já freqüentassem ou tivessem freqüentado a universidade. No seu

⁵⁹ Os nomes das professoras, assim como os nomes dos alunos, são em todos os casos fictícios, para proteger seu anonimato.

caso, eles não fizeram inscrição através do formulário, o que teria permitido conhecer a sua situação, quero dizer, sua idade, mas chegaram a Montevideu no início mesmo das aulas. As professoras decidiram aceitá-los, dado que já estavam na cidade e manifestaram ter feito a viagem exclusivamente com o propósito de freqüentar as aulas de espanhol, além de ser esse ano a primeira experiência com esses cursos.

O nível educacional dos mesmos pode ser caracterizado como médio-alto ou alto, pelas próprias características do curso já mencionadas ao início (estudantes universitários ou pré-universitários) e todos eles haviam estudado espanhol previamente por um ou dois anos. A procedência regional e a área de estudos são especificadas no quadro seguinte.

Quadro 4. Procedência regional e área de estudos dos aprendizes.

Procedência regional (Estado/Cidade)	Universidade	Área de estudos	No. de alunos
Rio Grande do Sul (Porto Alegre)	UFRGS	<i>Letras/ Tradução</i> (Leila, Sandra, Solange) <i>Linguística</i> (Maria)	4
Rio Grande do Sul (Caçapava do Sul)	URCAMP	<i>Letras / Português, Espanhol</i> (Cláudia, Joceli, Joelma, Vanda)	4
Santa Catarina (Florianópolis)	UFSC	<i>Administração de Empresas</i> (Roselene) <i>Engenharia de Produção</i> (Maurício)	2
São Paulo (Assis, São José de Rio Preto, São Paulo)	UNESP	<i>Letras/ Tradução Espanhol</i> (Marta) <i>Tradução Inglês, Espanhol</i> (Catarina) <i>Letras / Espanhol</i> (Laura, Valdemar)	4
São Paulo (Guarulhos ⁶⁰)	UNIVALI	<i>Letras/ Turismo e Hotelaria</i> (Silvia)	1
São Paulo/ Marília	Secundário (sem especificar)	(Célia, Lauro Antonio)	2

Alguns deles trabalhavam (Sandra, Solange, Maria, Joelma); outros, só estudavam (Célia, Lauro Antonio, Leila, Cláudia, Vanda⁶¹), e o restante dos alunos da turma não especificou se no momento estavam trabalhando.

As três professoras que participaram nas aulas com essa turma são de Montevideu, falantes nativas de espanhol rio-platense. Faziam parte do Dpto. de Psico e Sociolinguística do Instituto de Linguística. Todas elas tiveram experiências prévias de ensino de LEs. Belén e Victoria ensinaram inglês e italiano, respectivamente, em instituições privadas. Clara tinha alguma experiência como professora de ELE para falantes nativos de inglês (aulas individuais). No momento do curso, suas idades eram respectivamente 40, 33 e 27 anos.

⁶⁰ Estudava em Camboriú.

⁶¹ Cláudia e Vanda indicaram que nesse momento estavam desempregadas.

Além do já informado, é importante saber que Belén estava encarregada da coordenação dos cursos de espanhol LE, o que significa que ela era a figura formalmente apresentada aos estudantes e professores, para com ela discutirem as questões administrativas ou organizacionais dos cursos, que pudessem surgir durante o funcionamento dos mesmos.

Um aspecto importante vinculado aos participantes refere-se aos propósitos do ato comunicativo. Segundo Hymes (1972), é possível diferenciar entre aqueles propósitos reconhecidos pela comunidade e aqueles reconhecidos pelos participantes no ato comunicativo. No caso deste curso de espanhol para universitários brasileiros, ao apresentar os antecedentes e o contexto da oferta dos cursos, assinalei que a possibilidade cada vez maior de emprego da língua falada e escrita no âmbito dos países do Mercosul era uma justificativa específica para o ensino de espanhol rio-platense ao público brasileiro.

Além desse propósito reconhecido pela comunidade, devemos examinar os propósitos de professoras e alunos.

Expliquei antes que a equipe de professoras do Instituto de Lingüística que organizou os cursos, além de planejá-los e posteriormente ministrar as aulas, produziu os materiais didáticos, procurando mostrar uma identidade lingüístico-cultural própria do Uruguai. Evidentemente, o propósito dessas professoras era ensinar espanhol. Mas é importante observar que, para elas, “ensinar espanhol” envolvia uma reflexão sobre a prática de ensino, sobre o quê, a quem e como ensinar. Ao mesmo tempo, essa reflexão sobre a prática de ensino devia levar as professoras participantes a encaminhar diferentes pesquisas sobre questões identificadas em sua própria prática.

Neste ponto, é importante indicar que, durante a fase de planejamento dos cursos, o grupo de professoras discutiu e concordou quanto à importância de gravar as aulas e as entrevistas orais de avaliação final, assim como de contar com avaliações dos próprios estudantes sobre os cursos. Essa previsão relativa à coleta de registros foi feita porque o próprio projeto “Español para extranjeros” tinha entre seus objetivos gerais o desenvolvimento de pesquisas sobre os processos de ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. Isso quer dizer que a possibilidade de pesquisar sobre o tema formava parte dos propósitos das professoras. Devo assinalar, portanto, que esta minha pesquisa faz parte de um projeto de pesquisa maior.

Sobre os propósitos dos estudantes, contamos com a informação presente nas provas orais e escritas feitas na avaliação final do curso.⁶²

⁶² Refiro-me à avaliação final do curso, porque a mesma é feita uma vez que o mesmo termina, mas não

As provas orais consistiam em entrevistas individuais dos alunos com uma banca de dois professores. Um dos professores não conhecia o aluno e era ele quem geralmente iniciava a entrevista fazendo uma série de perguntas pessoais (quem era esse aluno, onde morava no Brasil, quais eram suas atividades lá). O outro professor era alguma das três professoras que ministraram aulas no curso. As perguntas feitas pela professora da turma estavam em geral voltadas para as impressões gerais sobre Montevideú, as pessoas da cidade, as atividades que os alunos desenvolveriam no futuro assim que voltassem para o Brasil (e, em particular, com relação à aprendizagem do espanhol). De acordo com os temas tratados nas diferentes entrevistas, em muitos casos os alunos fizeram alusão a questões vinculadas a motivos pessoais para estudar espanhol, como veremos mais adiante.

O tipo de entrevista não apresentava mudanças essenciais de acordo com o nível dos alunos, mas os aspectos da produção oral tais como pronúncia, interferências léxicas, etc., eram avaliados diferentemente, levando em consideração a produção oral esperada para aprendizes intermediários, avançados ou iniciantes.

Antes de apresentar a modalidade das provas escritas, considero oportuno indicar que o aluno podia escolher fazer as provas correspondentes a diferentes níveis. Isto é, mesmo se alguém tivesse freqüentado as aulas de nível intermediário, poderia fazer a avaliação do nível avançado ou inicial, uma vez discutido o assunto com as professoras da turma.

Efetivamente, na turma de nível intermediário, houve pessoas que preferiram fazer a prova de nível avançado, e até quem preferiu fazer a prova de nível inicial, tal como pode se observar no quadro seguinte.

Quadro 5. Número de alunos da turma por nível das provas de avaliação.

AVALIAÇÃO DE NÍVEL B	9 ALUNOS (Cláudia, Joceli, Joelma, Laura, Maria, Roselene, Marta, Maurício, Sílvia)
AVALIAÇÃO DE NÍVEL C	7 ALUNOS (Catarina, Célia, Lauro Antonio, Leila, Sandra, Solange, Valdemar)
AVALIAÇÃO DE NÍVEL A	1 ALUNO (Vanda)

pressupõe a existência de outras instâncias formais de avaliação durante o curso. Cada professor avalia o desempenho oral e escrito do aluno durante o curso a partir da realização de tarefas de casa ou de atividades realizadas em sala de aula.

As provas escritas propostas em cada nível incluíam diferentes tarefas comunicativas. Para os níveis intermediário e inicial, foram propostas duas tarefas para os alunos, sendo uma delas explicar, num máximo de 12/15 linhas, por que estudavam espanhol.⁶³

A partir dos textos escritos pelos alunos de nível intermediário, foi possível determinar as opiniões com relação aos propósitos de cada um deles. Porém, é importante lembrar que houve sete integrantes da turma que fizeram avaliações escritas de nível avançado e, no caso destas últimas, as tarefas pedidas na prova escrita não permitiram extrair informações a respeito dos propósitos (na maioria destes outros estudantes, os propósitos apareceram nas entrevistas da avaliação oral).⁶⁴

Vejam os em primeiro lugar os propósitos ou expectativas para aprender espanhol vinculados fundamentalmente à vida profissional ou a questões com ela relacionadas.

Treze alunos dessa turma teceram considerações a respeito desse tema.

Um grupo de alunos (Claudia, Joceli, Laura, Valdemar, Sandra, Solange, Marta, Silvia e Vanda), já no momento de fazer o curso de nível intermediário, tinha planos de trabalhar seja na área de espanhol, seja com o apoio do conhecimento de espanhol no desenvolvimento de sua vida profissional.

Claudia, Joceli, Laura e Valdemar (se bem que este último não se apresentasse com total certeza) explicaram que queriam dar aulas de espanhol especificamente:

*"Quero dar aulas, ensinar espanhol nas escolas brasileiras."⁶⁵
(Claudia)*

*"Quero ser professora [de espanhol]"⁶⁶.
(Joceli)*

*"Quero trabalhar dando aulas [de espanhol], ou como secretária."
(Laura)*

*"Acho que vou ensinar [espanhol], não sei ainda com certeza."
(Valdemar)*

⁶³ A outra tarefa não é pertinente para a discussão. No caso do nível intermediário, consistia em argumentar sobre a seguinte questão: "Nunca aceitaria um trabalho que exigisse o uso do uniforme. Gosto de me expressar por meio das roupas que uso." No caso do nível inicial, imaginar o diálogo acontecido numa entrevista de trabalho em que o aluno devia convencer o entrevistador de que era a pessoa certa para a vaga.

⁶⁴ Para o nível avançado, a tarefa proposta consistia em desenvolver um texto argumentativo a respeito da discriminação das pessoas baseada no sexo, partindo da leitura de dois textos breves e de uma tira cômica de Mafalda.

⁶⁵ As afirmações dos alunos aparecem nos textos originais em espanhol. Estou incluindo aqui minha tradução para o português, numa versão que não torna evidentes aspectos lingüísticos ainda instáveis na produção escrita / oral dos estudantes.

⁶⁶ As indicações que aparecem entre colchetes não aparecem explicitamente no discurso dos alunos, mas deduzem-se do próprio contexto.

Havia inclusive alunas que já estavam vinculadas ao ensino da língua (Sandra e Solange, mesmo se esta última não colocou a questão explicitamente, e foi Sandra quem explicou essa situação) e procuravam um treinamento por sugestão de seus chefes, professores de espanhol.

"Eu sou estagiária, e a professora que é minha chefe queria que nós [falando também em Solange] viéssemos aqui para falar mais, como treinamento, porque ela quer que assim que nós voltarmos para lá demos aulas de espanhol."
(Sandra)

"Eu quero dar aulas de espanhol. Estou encerrando o curso de tradução e estou querendo fazer também a licenciatura de Letras/ espanhol."
(Solange)

Outras alunas, como Marta, consideraram que o conhecimento de espanhol poderia ser no seu futuro uma alternativa de trabalho interessante:

"Gostaria muito de dar aulas de espanhol, mas preferiria trabalhar numa empresa empregando meu conhecimento de línguas, ou na área de tradução."
(Marta)

ou, como Silvia e Vanda, acharam que esse conhecimento poderia contribuir de forma concreta para um melhor desempenho no trabalho:

"Estudo Turismo e Hotelaria, nesta área é muito importante conhecer línguas. Moro em Florianópolis, que cada ano recebe muitos turistas argentinos e uruguaios. Para meu futuro profissional é importantíssimo fazer cursos deste tipo para eu obter bons trabalhos."
(Silvia)

"A língua espanhola vai ser de muita utilidade no meu futuro como professora."
(Vanda)

Maurício, Maria e Valdemar indicaram que o conhecimento do espanhol teria uma incidência concreta em sua formação (seja para a leitura de bibliografia e a compreensão de professores hispanofalantes – Maurício -, para o desenvolvimento de pesquisa em nível de mestrado – Maria - ou em áreas de pesquisa extremamente relacionadas à literatura espanhola –Valdemar, que, como já vimos, ao mesmo tempo salientou a possibilidade de trabalhar na área de ensino de espanhol -):

"Em minha área de estudos, engenharia, resulta interessante falar a língua espanhola. Muitos livros de engenharia estão publicados nessa língua e mesmo os professores são latino-americanos e só falam espanhol ouportunhol."
(Maurício)

"Estou interessada no espanhol de forma muito específica. Minha dissertação de mestrado é sobre aquisição de elementos fonológicos do português por hispanofalantes. Senti a necessidade de aprofundar meus conhecimentos de espanhol para contrastar as duas línguas [português e espanhol]."
(Maria)

*"Gostaria de aprofundar meus estudos na área de espanhol; estou apresentando um projeto de iniciação científica em torno da literatura produzida em Espanha."
(Valdemar)*

Lauro Antonio fez igualmente referência à incidência do conhecimento de espanhol em sua formação, só que não especificou tão concretamente qual seria o aproveitamento desse conhecimento:

*"Acredito que o conhecimento do espanhol será muito importante para minha formação. Vou estudar Advogacia, e estou interessado na área de Diplomacia."
(Lauro Antonio)*

Por último, Roselene apontou a importância do conhecimento de línguas de forma relativamente geral, sem especificar concretamente como incidiria o conhecimento do espanhol em sua vida.

*"O conhecimento de línguas ajuda muito a obter um trabalho melhor. Devido à globalização há uma grande procura de pessoas que falem mais de uma língua."
(Roselene)*

Em segundo lugar, há um conjunto de onze alunos que fizeram afirmações sobre propósitos ou expectativas para estudar espanhol relativas a:

- preferências pessoais; neste caso, pelo estudo do espanhol (Catarina, Claudia, Joceli, Joelma, Laura, Lauro Antonio, Marta, Maurício, Roselene, Silvia e Vanda), e
- o efeito do Mercosul nas relações dos países membros em nível cultural, isto é, como fator que incidiria no crescimento do uso do espanhol no Brasil (Cláudia, Joelma, Laura, Lauro Antonio, Marta e Maurício).

As afirmações relativas à preferência pessoal dos estudantes apresentam um leque de questões.

Catarina, Lauro Antonio e Marta salientaram simplesmente o fato de gostar do estudo de LEs, particularmente o espanhol.

*"Estudo tradução porque gosto de estudar línguas. Gosto muito do inglês, e agora também gosto do espanhol."
(Catarina)*

*"Adoro a língua espanhola. Eu sempre quis estudá-la. Assim que eu recebi as informações destes cursos, não tive dúvidas."
(Lauro Antonio)*

*"Estudo espanhol porque gosto muito dessa língua. Foi sempre meu sonho estudá-la."
(Marta)*

No caso de Lauro Antonio e Marta, é interessante observar como é incrementado o peso afetivo de seu relacionamento com o espanhol mediante o uso de determinados recursos linguístico-

estilísticos: Lauro Antonio empregou o verbo “adorar”, no lugar do verbo “gostar”, e Marta indicou que foi sempre “seu sonho” estudar espanhol.

Outros alunos (Cláudia, Maurício, Silvia) acrescentaram uma consideração valorativa sobre a língua espanhola através de adjetivos como “bonita”, “rica” ou “interessante”:

"Gosto do espanhol porque é uma língua muito bonita e muito rica..."
(Cláudia)

"A língua espanhola é muito interessante. Tomara que um dia eu domine ela!"
(Maurício)

"Eu gosto do espanhol porque é uma língua muito bonita..."
(Silvia)

e Vanda até especificou que os aspectos de que gosta dessa língua são a pronúncia e o parecido com o português

"Gosto muito da pronúncia da língua espanhola. Gosto também desta língua porque é parecida com o português."
(Vanda)

Há aprendizes da turma (Roselene e Laura) cujas considerações foram mais específicas no que diz respeito à integração cultural e social, seja em termos gerais (conhecer uma outra língua é conhecer a história e a cultura de outras pessoas, é falar com outras pessoas)

"Estudo espanhol porque gosto de estudar línguas. Desta forma posso falar com pessoas que têm uma cultura diferente da minha, e também conhecer a história e a cultura de outros países."
(Roselene)

ou particulares (gostar da língua espanhola implica também gostar das culturas hispanofalantes).

"Escolhi o estudo do espanhol porque adorei a língua, a cultura e as músicas da Espanha e de todos os países que falam essa língua."
(Laura)

Por último, há duas pessoas que apontaram questões mais específicas e, a meu ver, de muito peso afetivo. Joceli indicou que, sendo gaúcha, se reconhecia muito próxima culturalmente aos uruguaios. Joelma salientou o fato de conviver com uma pessoa que fala espanhol, a qual incidu muito na sua decisão de estudar a língua, a ponto de considerar a possibilidade de morar numa comunidade de hispano-falantes.

"Escolhi [estudar] espanhol porque acredito ser muito importante conhecer a língua de nossos vizinhos mais próximos. Eu sou de Rio Grande do Sul e quando conheci o Uruguai descobri que nós, os gaúchos, somos mais irmãos dos uruguaios do que dos próprios brasileiros."
(Joceli)

"Gosto muito da língua espanhola. Convivo com uma pessoa que a fala, e penso que isso fez com que eu ficasse entusiasmada por estudá-la. Eu estou com vontade de morar num lugar onde só falem espanhol, por isso estudo cada vez mais para melhorar meu espanhol."
(Joelma)

As afirmações que faziam alusão às possibilidades abertas pelo Mercosul coincidiriam com as justificativas para o ensino de espanhol LE já assinaladas ao falar anteriormente do planejamento dos cursos. Quando fiz referência a essas justificativas, indiquei que o Mercosul deveria implicar um novo tipo de relacionamento entre os países membros, uma compreensão dos aspectos políticos, culturais e econômicos desses países.

A mesma consideração foi feita por Cláudia e Marta:

"O Mercosul abrirá as portas para nós fazermos mudanças culturais, econômicas, etc. junto aos outros países do Sul."
(Cláudia)

"Por causa do Mercosul existe muito contato [do Brasil] com os países falantes de espanhol."
(Marta)

Joelma e Laura até colocaram a importância do Mercosul como agente de criação de um novo mercado de trabalho,

"O acordo do Mercosul significa boas opções de cursos de especialização, um mercado de trabalho em crescimento e uma maior chance de intercâmbios culturais."
(Joelma)

"Graças ao Mercosul existirão muitos empregos para as pessoas que falarem espanhol."
(Laura)

e Lauro Antonio salientou o fato de o Mercosul estar agindo como a causa direta do interesse pela aprendizagem do espanhol em sua cidade:

"Na minha cidade todos querem aprender espanhol, por causa do Mercosul."
(Lauro Antonio)

Ao falar do planejamento dos cursos, indiquei também que as possibilidades de intercâmbio acadêmico no âmbito desses países seria cada vez maior, o que poderia aumentar os requerimentos de conhecimento da língua espanhola. Essa questão foi assinalada igualmente por Maurício:

"O Mercosul abre novas e amplas oportunidades para mim e meus colegas de intercâmbio de informações na área de engenharia."
(Maurício)

Vemos então, a partir das informações obtidas, que quinze dos dezessete aprendizes da turma assinalaram explicitamente diferentes propósitos para aprender espanhol e fazer cursos dessa língua. Alguns deles manifestaram propósitos centrados exclusivamente na sua vida profissional (Maria, Sandra, Solange, Valdemar); outros aludiram exclusivamente a sua preferência pelo estudo do espanhol (Catarina), reconhecendo ao mesmo tempo a presença do Mercosul como um fator

determinante no crescimento do ensino da língua espanhola no Brasil (Joelma), e muitos fizeram referência aos dois tipos de propósitos (Cláudia, Joceli, Roselene, Sílvia, Vanda), às vezes salientando também a incidência do Mercosul (Laura, Lauro Antonio, Marta, Maurício).

A respeito de Célia e Leila, as duas alunas que não assinalaram explicitamente seus propósitos para aprender espanhol, é pertinente observar que Célia chegou a Montevideu junto com Lauro Antonio (morava na mesma cidade e queria estudar advocacia como ele, além de estudar espanhol no mesmo instituto em que ele), assim como Leila, junto com Solange e Sandra (morava na mesma cidade e estudava com elas). Poderíamos supor que Célia compartilhava com Lauro Antonio ao menos o propósito vinculado à vida profissional ou a questões relacionadas, e Leila compartilhava esse mesmo propósito com Solange e Sandra (se bem que não ficou claro se ela estava interessada em trabalhar na área de espanhol LE). Porém, essa é simplesmente uma suposição.

Além dos propósitos assinalados pelos diferentes integrantes da turma para fazer o curso de espanhol, os alunos manifestaram suas impressões sobre o curso num questionário a eles apresentado para ser preenchido de forma anônima e individual uma vez finalizadas as aulas.⁶⁷ Esse questionário, aplicado depois da última aula, era considerado pelas professoras um instrumento valioso para a avaliação do andamento geral dos cursos, a ser feita posteriormente, e para o planejamento de atividades futuras, já que esse era o primeiro ano no qual se oferecia esse tipo de cursos, e elas conheciam pouco o público que os freqüentaria.

As perguntas propostas no questionário concentravam-se em quatro aspectos: materiais didáticos, organização das atividades dentro da sala de aula, características dos professores e organização do curso.

A primeira pergunta, focalizada no material didático, tinha por objetivo determinar se as decisões tomadas pelas professoras durante a fase de planejamento sobre o tipo de curso e sobre os textos escolhidos (os quais procuravam uma coerência com o tipo de curso) seriam avaliadas como pertinentes por parte dos alunos.

⁶⁷ O questionário, tal como foi apresentado aos alunos, aparece em anexo. Indicava-se que o questionário fosse preenchido de forma anônima, procurando favorecer os alunos a se manifestarem livremente sobre o curso. Também em anexo apresento as respostas dos alunos a cada uma das perguntas. Em cada caso, o número indica a quantidade de pessoas (sobre um total de quinze, pois dois estudantes dessa turma não responderam ao questionário) que marcaram o item considerado. No item (1.3) em relação a materiais cotidianos houve duas pessoas que omitiram a resposta, o que explica o total de treze. Na sexta pergunta houve igualmente uma pessoa que não respondeu.

A segunda pergunta, assim como a terceira, procuravam determinar se a organização das atividades do curso satisfaziam as expectativas do público. Lembre-se de que antes assinali o fato de ter planejado cursos de ELE que não focalizassem um repertório-alvo bem delimitado, i.e. esse curso de nível intermediário (assim como os outros) não era um curso instrumental, já que não estava voltado para uma determinada habilidade (compreensão de leitura, produção oral, produção escrita). Esperava-se determinar em que medida o tempo dedicado a cada uma das habilidades na organização das aulas correspondia às necessidades do público-alvo, ou deveriam ser feitas modificações substanciais à proposta original.

A quarta pergunta do questionário vinculava-se ao tema, já discutido, da forma na qual a gramática deve ser apresentada nos cursos baseados na abordagem comunicativa. Expliquei antes que ao organizar as unidades do curso procurou-se focalizar o sentido de preferência à forma, e que as instâncias de sistematização deviam se subordinar às funções comunicativas e suas realizações, na procura de coerência entre essa abordagem e o ensino dos aspectos sistemáticos da língua. Porém, assinali também a possibilidade de os alunos brasileiros preferirem talvez uma proposta de trabalho mais centrada na gramática, fato que dependeria das culturas de aprender que lhes eram pertinentes.

A quinta pergunta do questionário relacionava-se fundamentalmente com duas questões: o papel do professor em sala de aula, e a formação do professor⁶⁸; a sexta referia-se à avaliação geral dos cursos.

Tratarei as respostas dadas pelos alunos às diferentes perguntas do questionário na análise dos dados.

Gostaria de discutir agora uma série de considerações sobre as instrumentalidades (Hymes, 1972), isto é, os recursos verbais ou variedades lingüísticas presentes na situação comunicativa das aulas para essa turma de nível intermediário. Tais considerações referir-se-ão exclusivamente ao espanhol.

Já expliquei que as três professoras são falantes nativas de espanhol rio-platense (especificamente, espanhol de Montevideu), enquanto todos os alunos, luso-falantes, estudaram espanhol previamente por um ou dois anos. É oportuno considerar aqui qual variedade de espanhol eles aprenderam, evitando assim assumir a unicidade ou homogeneidade dessa língua ensinada.

⁶⁸ No segundo questionário apresentado em anexo podem-se observar aqueles itens relacionados com o papel do professor em sala de aula -(5.1), (5.2), (5.3), (5.8) e (5.9)-, e aqueles vinculados à formação do professor -(5.4), (5.5), (5.6) e (5.7)-.

Fiz referência anteriormente ao grande leque de variedades de espanhol existentes, assinalando que só na América Latina elas estão diferenciadas em vários níveis (fonético, morfosintático, léxico). Essa multiplicidade se reflete numa situação de ensino de espanhol complexa dentro do Brasil⁶⁹, na qual muitos professores são falantes nativos de espanhol latino-americano, mas trabalham em instituições de ensino que, privilegiando o modelo de espanhol peninsular, empregam livros didáticos produzidos na Espanha. Ao mesmo tempo, muitos professores brasileiros de espanhol aprenderam e ensinam precisamente o espanhol da Espanha.

No caso dos alunos da turma, nem todos estavam familiarizados (i.e., conheciam ou aprenderam) com a variedade de espanhol falado no Uruguai, a variedade rio-platense. Porém, sete aprendizes já conheciam essa variedade (quero dizer com isto que tiveram um contato prévio, o que não significa necessariamente que fosse a variedade que eles aprenderam). Entre essas sete pessoas, há situações bem diversas. Três alunas têm familiares que a falam: é o caso de Joelma, cujo pai é argentino; e de Roselene e Silvia, que têm tios uruguaios. Maria tem amigos uruguaios (que visita cada vez que vem a Montevidéu, há mais de dez anos, ficando na casa deles), e Leila, Solange e Sandra tiveram professores de espanhol uruguaios.

Não houve muita informação disponível do resto da turma. Marta contou na sua entrevista oral que estudou espanhol com uma professora chilena. Maurício indicou que na sua faculdade (engenharia) muitos professores são latino-americanos e só falam espanhol ou portunhol, mas não especificou o lugar de proveniência dos mesmos. Leila morou com sua família durante um tempo na Europa, onde se relacionou com a comunidade latino-americana hispanofalante, mas também não indicou a origem dos membros dessa comunidade. Valdemar explicou que aprendeu o espanhol da Espanha, o qual apresentava diferenças com outras variedades, e salientou sua preferência por essa variedade. Lauro Antonio⁷⁰ e Célia estudaram espanhol no Brasil, numa instituição vinculada à Espanha, o que poderia nos fazer supor que estiveram em contato com a variedade peninsular.

Levando em consideração estes fatos, pode-se observar que sete alunos conheciam o espanhol falado no Rio de la Plata; outros três, alguma outra variedade de espanhol falado na América, e mais outros três conheciam o espanhol peninsular.

⁶⁹ Bugel (1998) descreve detalhadamente essa situação para o estado de São Paulo.

⁷⁰ Durante a entrevista de avaliação oral, Lauro Antonio contou que sua avó e seu pai moraram na Espanha durante um tempo, o que também poderia ter uma incidência em sua identificação com uma variedade de espanhol.

Um outro aspecto importante relativo às instrumentalidades tem a ver com o grau de desenvolvimento na língua espanhola atingido por cada um dos aprendizes. Expliquei antes que os alunos que freqüentaram o nível intermediário deviam ter cursado entre um e dois anos de espanhol. Na verdade, mesmo se todos eles cumpriam essa condição, existiam diferenças notórias entre a competência em espanhol dos alunos. Devo indicar que durante o planejamento as professoras consideraram a possibilidade de fazer uma prova de nível no primeiro dia dos cursos, mas decidiram que já que estes eram curtos, não era conveniente encurtar ainda mais sua duração. Foi assim que elas perceberam, durante o andamento das aulas da turma intermediária, que nela estavam incluídas pessoas que, se bem que quantitativamente tivessem feito um ou dois anos de cursos, qualitativamente não apresentavam um desenvolvimento lingüístico equivalente. Isso ficou evidenciado nas avaliações do curso. Sete deles decidiram fazer a prova do nível avançado, enquanto quatro foram aprovados com qualificações máximas (Lauro Antonio, Leila, Sandra e Solange), e os outros três com boas qualificações (Catarina, Celia e Valdemar). Nove alunos fizeram a avaliação do nível intermediário, e só uma aluna, Marta, obteve as qualificações mais altas. Quanto aos demais alunos (Claudia, Joceli, Joelma, Laura, Maria, Maurício, Roselene e Silvia), observa-se um leque de qualificações relativamente variável mas, em geral, boas. Por fim, Vanda, a aluna que fez as provas de nível inicial, foi quem apresentou as qualificações mais baixas.⁷¹

Se levarmos em consideração a situação heterogênea das provas, cujos resultados são apresentados no quadro a seguir, é possível considerar que o nível de entrada de cada um dos alunos era às vezes muito diferente. Como indiquei antes, esse fato não foi observado previamente ao início das aulas, já que nesse ano não estava prevista uma prova de nivelção para organizar as turmas de cada nível.

Quadro 6. Resultados das avaliações de cada um dos alunos da turma.⁷²

Aluno	Prova Oral	Prova escrita	Aluno	Prova oral	Prova escrita
CÉLIA Nível avançado	B	B	CLAUDIA Nível intermediário	B	B

⁷¹ Visto que não estava prevista uma prova de nível prévia aos cursos, as professoras consideraram conveniente deixar um espaço para eventuais mudanças, determinadas por necessidades dos aprendizes. Existia a possibilidade de eles optarem por fazer um curso de outro nível se o considerassem necessário (e as professoras concordariam com a opção feita), assim como existia a possibilidade de eles optarem por fazer a avaliação de um outro nível.

⁷² Determinou-se a seguinte tabela de valores para os conceitos aplicados na correção das provas: A (excelente, aprovado), B (bom, aprovado) e C (regular, aprovado).

CATARINA Nível avançado	B	B	JOCELI Nível intermediário	C	B
LAURO ANTONIO Nível avançado	A	A	JOELMA Nível intermediário	B	B
LEILA Nível avançado	A	A	LAURA Nível intermediário	B	B
SANDRA Nível avançado	A	A	MARIA Nível intermediário	A	B
SOLANGE Nível avançado	A	A	MARTA Nível intermediário	A	A
VALDEMAR Nível avançado	B	B	MAURÍCIO Nível intermediário	B	B
VANDA Nível inicial	C	C	ROSELENE Nível intermediário	A	B
			SÍLVIA Nível intermediário	A	B

Os aspectos vinculados às “normas interativas” dessa turma (Hymes 1972), i.e., as regras que governam a interação e a interpretação, serão tratados nos capítulos dedicados à análise dos dados. Porém, considero necessário aludir a um pressuposto das professoras sobre a qualidade da interação em sala de aula por elas esperada. Existia nelas a pressuposição fundamental, em ocasião nenhuma problematizada antes do início dos cursos, de os alunos “desejarem se comunicar”. Elas acreditavam que os alunos assumiriam como próprios os princípios de uma abordagem teórica de ensino de LE, que atribui (às vezes de forma implícita, às vezes de forma explícita) aos participantes da interação uma disposição favorável para a co-construção da situação comunicativa na qual eles estão envolvidos. Como veremos mais adiante, nessa turma de nível intermediário tal disposição parecia estar ausente.

Além desse pressuposto inicial, as professoras tinham um conjunto de expectativas sobre as características constitutivas da interação em sala de aula de cursos comunicativos, que mostrarei a seguir no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

SENDO O CURSO COMUNICATIVO, COMO É QUE A INTERAÇÃO EM SALA DE AULA DEVERIA SER MESMO?

No capítulo anterior, expliquei como foi o planejamento dos cursos de ELE, procurando esclarecer os pontos fundamentais que (as professoras achavam) deveriam direcionar posteriormente o ensino. Tratei então a opção das professoras pela tendência progressivista de ensino, segundo a qual os papéis prioritários dentro da sala de aula, i.e, os alunos e o professor, são vistos da seguinte maneira:

- o aprendiz ocupa o lugar central, envolvido em atividades que o levem a interpretar, expressar e negociar os próprios significados;
- o professor age como negociador, facilitador da aprendizagem, sendo seu papel mais “periférico” (no sentido de “descentralizado”) do que em outras visões do processo de ensino-aprendizagem de LEs.

Que tipo de interação constituir-se-ia com esse tipo de atores da situação comunicativa, ou como se traduziria essa “organização” dos participantes na sala de aula em termos interativos? É dessa questão que tratarei a seguir.

2.1. A ABORDAGEM COMUNICATIVA E A INTERAÇÃO EM SALA DE AULA

Tal como foi manifestado em discussões prévias ao início dos cursos, as três professoras que ensinaram no curso de nível B tinham a seguinte expectativa: “a comunicação em sala de aula vai ser relevante para seus participantes”. Emprego o termo relevante aqui seguindo Pica (1987), que define interação social relevante como aquela em que os interlocutores compartilham a necessidade e o desejo de se compreenderem mutuamente. Isto é, as professoras consideravam que, nesse curso, as atividades interativas previstas estavam inseridas em situações comunicativas específicas de interesse para os estudantes.

Ao mesmo tempo, acreditavam que um dos aspectos constitutivos da proposta comunicativa consistia em “...oferecer situações de aprendizagem não defensiva em ambientes o menos tensos possível...” (Almeida Filho 1993: 36), mesmo ao tratarem tópicos reais e ideologicamente conflitivos (por exemplo, a visão negativa da vida do casal, apresentada por Onetti; ou a discussão sobre o papel da mulher nos primeiros anos deste século e hoje, no Uruguai e no Brasil). Com efeito, esperavam que se estabelecesse “...um clima de confiança como o de uma pequena comunidade de aprendizes identificados uns com os outros...” (Ibidem: 52), que promovesse oportunidades de compreensão e expressão de significados pessoais.¹

Cicurel (1990), que faz um estudo do discurso pedagógico, indica que na situação comunicativa da sala de aula de LE não só interagem papéis (professor/ aprendizes)², mas também indivíduos que reagem de maneira pessoal ao desenvolvimento das trocas interativas. Segundo esse autor, seria possível identificar um “deslizamento” (glissement) de trocas focalizadas na forma (cujo conteúdo é o código) para trocas focalizadas no parecer da pessoa que fala, observações bem humoradas sobre o que foi dito, ou reações espontâneas. Na medida em que nos cursos de ELE o que se procurava era a relevância das interações comunicativas para os aprendizes, assim como um clima de confiança, sem tensões, o tipo de “deslizamentos” aludido por Cicurel (1990) era esperado, e até desejável.

¹ É interessante encontrar afirmações semelhantes de uma perspectiva muito diferente. Swan (1985), que critica repetidamente (e a meu ver a maioria das vezes equivocadamente) o ensino comunicativo, indica que “Cada indivíduo numa sala de aula já possui uma vasta reserva privada de conhecimento, opiniões, e experiência (...) O estudante X é provavelmente a única pessoa na sala de aula que conhece o número de membros de sua família, os lugares que visitou, o que pensa sobre um filme que viu recentemente, se é tímido, ou se acredita em Deus (...) Se o estudante X pode ser convencido a comunicar algumas dessas coisas ao estudante Y – e isso não é muito difícil de arranjar- então temos uma base para uma prática lingüística verdadeiramente rica e produtiva.” (Ibidem: 84. Grifo meu. Sobre esse comentário, que reflete uma visão quase “naïf” da comunicação, vide análise posterior desta pesquisa.) No original: “Each individual in a class already possesses a vast private store of knowledge, opinions, and experience(...) Student X is probably the only person in the class to know the number of people in his family, the places he has travelled to, what he thinks of a film he has just seen, whether he is shy, whether he believes in God (...)If student X can be persuaded to communicate some of these things to student Y- and this is not very difficult to arrange- then we have a basis for genuinely rich and productive language practice” Sobre as múltiplas contradições presentes no citado trabalho de Swan, vide Widdowson (1985).

² A respeito da comunicação na sala de aula comunicativa determinada pelos papéis professor-aluno, vide Castañón (1993).

Na mesma linha de pesquisa, Lauga Hamid (1990) examina um conjunto de marcadores de implicação³ através dos quais o estudante se apresenta como pessoa na própria atividade discursiva (marcadores identificados a partir da fala de aprendizes adultos de francês LE). Na sala de aula de LE, onde a produção lingüística do sujeito em situação de aprendizagem está condicionada pela dupla condição de aprendiz e pessoa, constatar-se-ia, na sua enunciação, um movimento oscilante (de sujeito-aprendiz a sujeito-pessoa), evidenciado pelo aparecimento desses marcadores discursivos, e promovido – talvez - pelo tipo de tarefas propostas nesse âmbito de ensino formal.

No que diz respeito às atividades interativas dos aprendizes de ELE na sala de aula, um fato a considerar é elas serem interações caracterizadas pelo relacionamento entre um falante nativo (FN) - o professor - e falantes não nativos (FNNs). Isso implica pensar num âmbito comunicativo com uma determinada configuração de papéis⁴, em que o FN estaria ocupando uma posição de autoridade devido ao duplo conhecimento da língua-alvo e da cultura vinculada a essa língua-alvo (Woken e Swales 1989).⁵ Quando iniciaram os cursos, as professoras não discutiram esse fato, que efetivamente poderia condicionar a qualidade das interações ao criar (ou acrescentar) uma assimetria entre professores e alunos. Nesse momento, eu (como professora dos cursos) acreditava que os estudantes tinham a grande vantagem de estar fazendo um curso em imersão, ou seja, estavam interagindo cotidianamente com FNs, por estarem vivendo (se bem que por um breve período⁶) numa comunidade de hispanofalantes. Sempre como professora, esperava que os aprendizes levassem à sala de aula experiências vividas com FNs fora da sala de aula, o que me permitiria promover suas habilidades para a realização adequada de atos comunicativos, ou para promover a sua capacidade de empregar estratégias comunicativas adequadas quando acontecessem problemas no processo de transmissão de informação, contribuindo, assim, para a construção de uma competência estratégica em espanhol (Tarone e Yule 1991). Concordava (e concordo) com esses autores, que apoiam “*uma*

³ A implicação é definida aqui como o fenômeno produzido quando o aprendiz se mostra como pessoa na sua atividade discursiva. Os marcadores estão referidos aos pontos seguintes: atividade enunciativa, negociação do sentido, argumentação, manutenção do fluxo discursivo e construção da interação pedagógica.

⁴ E também com uma modalidade negociadora dos significados idiossincrática, em que a participação do FNN define o uso de certas estratégias e táticas por parte do FN (Long 1983).

⁵ Essa posição de autoridade é um dos múltiplos aspectos que determinam a qualidade da interação em sala de aula. Embora a sua pesquisa não esteja focalizada exclusivamente no ensino de LE, Rech (1992) analisa a manifestação de expectativas diferentes de professor e alunos com relação à tomada de turno em sala de aula.

⁶ Precisamente pelo fato de ser um período muito breve é que consideramos que devíamos falar em LE e não em L2. (Cfr. Tarone e Yule 1991.)

abordagem que coloque o aprendiz num papel interativo com falantes nativos e use a sala de aula como uma situação sustentadora". (Ibidem:114.)⁷

Ao mesmo tempo, estavam previstas atividades consistentes na comparação entre as culturas uruguaia e brasileira (por exemplo, que coisas se compram nas feiras no Uruguai e no Brasil, ou como aproveitam o tempo livre os jovens no Uruguai e no Brasil). Essa comparação permitiria que os aprendizes mostrassem aspectos de sua cultura às vezes desconhecidos pelas professoras, promovendo uma relativização da posição de autoridade das mesmas (as que mais conheciam a língua⁸ e a cultura alvo): nesses casos, as FNs não seriam identificadas como as pessoas que dominam o tema. Zuengler (1989) explica precisamente que o grau de conhecimento de um determinado domínio discursivo de cada um dos participantes nas interações FN-FNN poderia explicar modelos de participação nessas conversas, i.e., se esses participantes se apresentam como membros iguais ou diferentes (algum deles dominando os outros) na construção da fala.

Um outro aspecto a levar em consideração é que as interações na sala de aula dos cursos de ELE estão caracterizadas pelo relacionamento entre FNNs da mesma procedência, já que todos os aprendizes da turma são luso-falantes. Esse fato era considerado pelas professoras do curso uma grande vantagem na hora de trabalhar, já que o tipo de dúvidas ou de problemas que pudessem ter os alunos seriam relativamente homogêneos, ao menos do ponto de vista lingüístico (por exemplo, colocação dos clíticos pronominais, uso de determinadas formas do subjuntivo). Porém, outros aspectos, relativos à qualidade da interação entre FNNs, não foram levados em consideração previamente.

Com efeito, Takahashi (1989) analisa a forma segundo a qual o grau de proficiência do interlocutor não nativo pode influenciar no nível lingüístico (i.e., no estilo, na fluência e na forma de negociar os significados) a fala do FNN quando este emprega a L2 para se comunicar. De acordo com a pesquisa desse autor, e já em um nível psicológico, a presença de interlocutores não nativos

⁷ No texto original: "*an approach which put the learner in an interactive role with native speakers and used the classroom as a supportive situation*"

⁸ Com efeito, Cicurel (1990: 29) indica que "... o professor, (...), sendo ele em certa medida o representante legítimo da língua que ensina e que supostamente deve conhecer melhor do que seu público, não poderá fugir à função de juiz das realizações lingüísticas." No original: "...l'enseignant, (...)étant en quelque sorte le représentant légitime de la langue qu'il enseigne et qu'il est supposé connaître mieux que son public ne pourra échapper à la fonction de juge des performances lingüistiques."

com uma menor proficiência na língua-alvo pode até produzir desconforto no FNN, isto é, os sujeitos de sua pesquisa não se sentiram confortáveis falando uma L2 com interlocutores de menor proficiência nessa L2 do que eles mesmos, embora tivessem o mesmo background lingüístico (ou seja, possuísem a mesma L1). Ao mesmo tempo, a personalidade do interlocutor mostrou-se como um fator contribuinte para o bem-estar psicológico do FNN, incidindo positiva ou negativamente no grau de naturalidade presente na fala deste último.⁹ Com relação a essas questões psicológicas levantadas no trabalho de Takahashi (op. cit.), não houve discussões prévias ao início desses primeiros cursos de ELE por parte das professoras sobre a eventual influência da personalidade dos diferentes aprendizes de cada turma, ouvintes não nativos, sobre seus colegas FNNs, na hora de eles se comunicarem em espanhol em sala de aula. Houve, sim, no caso dos cursos de ELE, considerações sobre a influência que poderiam ter os colegas de turma mais experientes, ou seja, com um maior desenvolvimento lingüístico, sobre os alunos com menor desenvolvimento. As professoras consideravam como um fato positivo essa eventual diferença, tendo em vista a concepção vygotskyana por elas compartilhada, e que explicarei a seguir.

Era possível supor que se os cursos iam se desenvolver num âmbito mais cooperativo entre alunos, seria possível contar com um peso maior das interações entre colegas de turma para o desenvolvimento da língua em cada um deles. Este aspecto das características potenciais da interação em sala de aula, vinculado mais especificamente às modalidades de aquisição/aprendizagem de ELE, alude concretamente à noção vygotskyana de desenvolvimento do ser humano. Este, na sua forma mais plena, depende do aprendizado que realiza cada pessoa num determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos de sua espécie (Vygotsky 1935/1994a). Nesta perspectiva, é o aprendizado que possibilita e movimenta o processo de desenvolvimento. Na visão desse autor, dada sua ênfase nos processos sócio-históricos, o aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo.

Por outro lado, Vygotsky (op.cit.) identifica dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real ou efetivo, que se refere às conquistas já efetivadas, e o nível de

⁹ Littlewood (1984) aponta a necessidade de tratar a concepção de personalidade com relação ao aprendiz de LE, e de se perguntar como é que personalidade e desempenho comunicativo se relacionam e que programa de ação é necessário adotar a respeito dos modelos de ensino de LE quando estes estão em conflito com as escolhas próprias do aprendiz.

desenvolvimento potencial, que se relaciona às capacidades em vias de serem construídas. O nível de desenvolvimento real trata daquelas tarefas que o indivíduo já sabe fazer de forma independente, ou seja, tem a ver com o desenvolvimento já completado (auto-regulação). O nível de desenvolvimento potencial trata daquelas tarefas que o indivíduo é capaz de fazer se ajudado por uma outra pessoa (regulação do outro).¹⁰ A distância existente entre cada um desses dois níveis é caracterizada por Vygotsky como zona de desenvolvimento proximal ou potencial (ZDP):

“Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.” (Vygotsky, 1935/1994a: 112.)

Embora a proposta original do autor vise a explicar o desenvolvimento da criança a respeito da língua materna, considera-se possível propor uma extensão desse conceito ao âmbito do ensino/aprendizagem de língua estrangeira por parte de aprendizes adultos, na medida em que

- o adulto, se bem que possa ser considerado do ponto de vista linguístico como auto-regulado, tem sempre acesso aos outros tipos de regulação (do outro e do objeto) quando deve realizar uma tarefa difícil: ele não é um conhecedor autônomo, concluído, mas um organismo que recupera e utiliza estratégias prévias de conhecimento em situações com as quais não consegue lidar individualmente: *“...um indivíduo nunca se transforma realmente em adulto para permanecer um adulto.”* (Frawley e Lantolf 1985:40)¹¹
- também o aprendizado de língua estrangeira está mediado pela interação com parceiros mais experientes (seja o professor, sejam aqueles colegas de turma com maiores conhecimentos).

¹⁰ No paradigma vygotskiano existiria um terceiro tipo de regulação, que antecede, no desenvolvimento, os outros dois tipos: a regulação do objeto. Esta tem a ver também com a incapacidade da criança de realizar uma atividade decontextualizada, ou seja, não diretamente sugerida pelo meio, sem a mediação de um adulto ou de um parceiro capaz de realizar o processo metacognitivo requerido nessa situação. Se não existir a regulação do outro, a criança pode ficar distraída pelos estímulos do meio, sendo regulada pelos fatos imediatos de seu meio. Assim, o que pode parecer comportamento independente para o observador, é na verdade comportamento regulado pelo objeto. (Vide Frawley e Lantolf 1985).

¹¹ No original: *“An individual never actually becomes an adult to remain an adult”* Cfr. Wertsch 1991, cap. 5 e a partir de uma outra abordagem, Spolsky 1989, cap. 10.

Com efeito, diversas pesquisas na área de ensino-aprendizagem de LE baseiam-se nessa proposta teórica vygotskyana.¹² Aljaafreh e Lantolf (1994) analisam a forma em que a correção feita por parceiros mais experientes da turma a seus colegas é relevante para o desenvolvimento linguístico dos aprendizes de uma L2. Segundo os autores, esse tipo de correção, entendida como regulação do outro, quando negociada dialogicamente entre os aprendizes da turma promove a aprendizagem dentro da ZDP. De Guerrero e Villamil (1994) analisam o tipo de interação existente entre pares (estudantes universitários de L2 de nível intermediário), quando trabalham na revisão de erros em trabalhos escritos, e o tipo de relacionamento social derivado do tipo de regulação que possui cada indivíduo envolvido nessas interações.

Na medida em que, na sala de aula de ELE, a interação fosse efetivamente mais “descentralizada” do que nas salas de aula tradicionais de LEs (estou me referindo ao professor como centro, como ponto de referência inevitável para os alunos), as professoras consideravam que as possibilidades de um aprendizado mediado pela negociação com parceiros mais experientes (além então do professor) seriam maiores.¹³

O fato de os cursos de ELE serem em imersão ajudaria também ao desenvolvimento dos processos de auto-regulação. Em McCafferty (1994) salienta-se o fato de os contextos “mistos” (i.e. que incluem ao mesmo tempo instrução formal e um âmbito onde essa L2 ou LE é a língua primeira de comunicação e onde os aprendizes são capazes de interagir com falantes nativos diariamente, como acontece com os cursos de ELE), permitirem acelerar esses processos mencionados.

¹² Sobre as diferentes contribuições à pesquisa na área de ensino-aprendizagem de L2 e LE baseada na teoria de Vygotsky, vide Lantolf (1994) e McCafferty (1994). Sobre a incidência da cultura da sala de aula de LE nos usos estratégicos (i.e. em situações comunicativas reais) da LE, vide Donato e McCormick (1994). Entre outras pesquisas que trazem essa teoria incluem-se os trabalhos de Macowski (1993), Brooks e Donato (1994), Castro (1994).

¹³ Ao analisar uma aula de leitura de LE, Moita Lopes (1996: 96) adota a visão de Vygotsky e Bruner sobre a educação, indicando que “... esta é uma teoria educacional que questiona a chamada aprendizagem centrada no aprendiz, posto que interação implica ação conjunta para o desenvolvimento de conhecimento comun.” Segundo ele, esta visão do processo educacional passaria longe da ênfase progressista, colocada no aprendiz. Nesse caso, eu estaria caindo numa contradição ao propor anteriormente um lugar central para o estudante, e adotar agora aspectos próprios do interacionismo sobre a aprendizagem. Porém, acredito que os aspectos das duas teorias que foram salientados aqui não são contraditórios: por um lado, tem-se uma reorganização dos papéis professor-aluno dentro da sala de aula; por outro, uma co-construção de conhecimento vinculada fundamentalmente ao conceito de *regulação do outro*. Estou propondo aqui que essa reorganização de papéis

Também Aljaafreh e Lantolf (1994), ao tratarem a aprendizagem de L2, consideram que o processo de apropriação das funções mentais (i.e, as que já são internalizadas pelo indivíduo, e situam-se no nível de desenvolvimento real ou efetivo), não é observável só durante a ontogênese das crianças se transformando em adultos, “...*mas também durante a microgênese, na qual os processos mudam ‘right before one’s eyes’ no espaço de poucos dias ou semanas...*”. (Aljaafreh e Lantolf, op.cit.: 467.)¹⁴ O que significa que, desta perspectiva, mesmo sendo os cursos intensivos e de curta duração, neles poder-se-iam verificar mudanças a respeito do desenvolvimento lingüístico dos alunos.

Nesta seção procurei mostrar as principais expectativas sobre a interação em sala de aula das professoras participantes no curso de nível B, explicitadas nas discussões prévias ao início dos cursos. Antes de passar a analisar as características idiossincráticas da interação dessa turma intermediária, considerarei alguns aspectos diretamente vinculados à *afetividade* dos aprendizes, tratados em diferentes teorias de ensino-aprendizagem de Les, por considerar que essas características interativas estariam estreitamente relacionadas à afetividade. Sobre essas questões falarei na seção seguinte.

2.2. E COMO FICA A AFETIVIDADE EM SALA DE AULA BASEADA NA ABORDAGEM COMUNICATIVA?

Para tratar da presença da afetividade na sala de aula, retomarei aqui algumas questões já assinaladas anteriormente.

Em primeiro lugar, lembremos as características da interação em sala de aula que se procurava promover, de acordo com a abordagem subjacente dos cursos. Indiquei antes que pelo fato de eles estarem inseridos numa tendência de ensino comunicativo, esperava-se que essa interação fosse

- relevante para seus participantes (i.e., que procurasse o engajamento deles no curso),
- desenvolvida em situações não defensivas,

refletir-se-ia na qualidade da interação de forma tal que se poderiam identificar diferentes parceiros “mais experientes”, além do professor, agindo na construção de conhecimento da LE.

¹⁴No original: “...*but also during microgenesis in which processes undergo change ‘right before one’s eyes’ in the space of a few days or week (sic)...*”.

- de um tipo tal que nela não só interagissem “papéis” (aluno, professor), mas indivíduos, que reagem de maneira pessoal ao desenvolvimento das trocas interativas.

Em segundo lugar, salientei no primeiro capítulo que a teoria do Filtro Afetivo de Krashen (1982) se relacionava com a proposta de Breen e Candlin (1980) de a comunicação estar perpassada por atitudes, valores e emoções pessoais e socio-culturais por causa de sua natureza social ou interpessoal, por afetos que determinariam nossa escolha comunicativa e também nossa modalidade comunicativa.

No momento de analisar as características idiossincráticas da interação dessa turma intermediária, decidi que devia levar em consideração precisamente aqueles aspectos envolvidos nos processos de ensino/aprendizagem de LEs diretamente vinculados à *afetividade* dos aprendizes de ELE. Por várias razões, que mostrarei partindo de algumas afirmações feitas por Dubin e Olshtain (1986) e Bogaards (1988), eu supunha que essas características interativas deviam se relacionar estreitamente com tais aspectos.

Segundo Bogaards (1988), que reflete sobre o papel da afetividade em sala de aula de LE, é quase que obvio que a “atmosfera” criada numa sala de aula é muito importante, dependendo em grande parte do professor a “qualidade” dessa atmosfera. Para criar um ambiente de trabalho no qual os aprendizes se sintam confortáveis, *“é necessário que o professor seja entusiasta, sensível, tolerante, paciente, e flexível (...), que inspire confiança, respeito por si mesmo e pelos outros, e um sentimento de aceitação (...) e que seja uma fonte de estabilidade...”* (Bogaards 1988: 124.)¹⁵

Por sua vez, Dubin e Olshtain (1986: 77) consideram que *“... um tema central é que é responsabilidade do professor reduzir qualquer sensação de ansiedade ou temor que possam experimentar os aprendizes. Eles não devem sentir timidez por falar ou fazer perguntas.”*¹⁶

Mesmo que as afirmações desses autores fossem, de uma certa forma, um pressuposto das professoras (eu mesma inclusive) durante a fase de planejamento, ao pensar no seu papel dentro da sala de aula, é bom salientar que da perspectiva de professora, depois da experiência de ensino nessa turma intermediária, e da perspectiva de pesquisadora, analisando as características interativas do grupo, as considerações de Bogaards (op.cit.) e Dubin e Olshtain (op.cit.) apresentam uma boa dose

¹⁵ No original: *“...il faut que l’enseignant soit chaleureux, sensible, tolérant, patient et flexible (...), qu’il inspire la confiance, le respect de soi et des autres et un sentiment d’acceptation (...) et soit une source de stabilité...”*

¹⁶ *“A central theme is that it is the teacher’s responsibility to lessen any feelings learners may have of anxiety or fear. Learners should not feel shy about speaking or asking questions.”*

de ingenuidade, ou uma visão muito simples das coisas. Minha experiência como professora nesse contexto em particular me mostrou, no momento de analisar as aulas como pesquisadora, que se bem que o professor deseje promover a criação de uma “atmosfera ideal” (e supondo que efetivamente saiba agir de forma sensível, tolerante, paciente e flexível, o que nem sempre acontece, como veremos depois nos dados analisados), e procure reduzir a ansiedade e o temor dos aprendizes, existem muitos outros fatores importantes que podem às vezes “apagar” as tentativas do professor.

Primeiro, não devemos esquecer que na proposta desses cursos o professor não tem um papel central, mas aparece como “negociador”, assumindo um lugar mais “periférico” na sala de aula; isto quer dizer que também na criação dessa “atmosfera ideal” a participação dos alunos é fundamental¹⁷ (é sempre importante, mas é fundamental neste tipo de propostas de ensino, baseadas na abordagem comunicativa). Segundo, se pensarmos que na sala de aula está se procurando uma interação não “entre papéis” (aluno, professor), mas “entre indivíduos”, pessoas que reagem de maneira pessoal ao desenvolvimento das trocas interativas, então é absurdo pensar que a responsabilidade pelo clima da sala de aula seja de uma pessoa só: na verdade, a construção desse clima é responsabilidade de TODAS as pessoas que fazem parte do grupo. Terceiro, se partirmos da base de que efetivamente as escolhas e modalidades comunicativas dos falantes estão determinadas por atitudes, valores e emoções pessoais e sócio-culturais, tal como indiquei anteriormente, é obvio que, de acordo com o dito anteriormente, é muito importante a forma de CADA UM DE NÓS se colocar em cada situação comunicativa como pessoas com uma determinada afetividade (a qual configura, faz parte de cada situação comunicativa).

Foi assim que, no momento de analisar as características idiossincráticas da interação dessa turma intermediária, decidi que devia levar em consideração precisamente aqueles aspectos dos processos de ensino/aprendizagem de LEs diretamente vinculados à *afetividade* dos aprendizes de ELE. Eu supunha que essas características interativas deviam se relacionar estreitamente com tais

¹⁷ Os próprios Dubin e Olshtain (1986: 77) relativizam a responsabilidade do professor, reconhecendo que “... os aprendizes necessitam desenvolver iniciativas e disposição para assumir parte das responsabilidades. Isto pode acontecer enquanto os participantes estão envolvidos na realização de tarefas ligadas à aprendizagem linguística...” (“...learners need to develop initiative and willingness to take on part of the responsibilities. This can take place while the participants are engaged in carrying out tasks linked to language learning...”.) Esta afirmação não resolve o papel “central” a respeito da criação de uma atmosfera agradável para trabalhar. Desejo igualmente chamar a atenção para a importância dada pelos autores ao

aspectos, e direcionei meu olhar para pesquisas que nas últimas décadas tem refletido sobre essas questões.

A meu ver, do conjunto de reflexões teóricas sobre o papel da afetividade na comunicação, aquelas relacionadas com um aspecto afetivo em particular, isto é, a *motivação*, são as que precisamente teriam incidido mais fortemente nas pesquisas sobre ensino – aprendizagem de LE. Durante a primeira fase de leituras que pudessem direcionar minha análise, a numerosa bibliografia existente sobre o assunto me fez pensar que devia examinar o modo como podia estar incidindo a motivação dos aprendizes no desempenho interativo da turma. Nesse momento, considerava que se conseguisse determinar um certo grau de falta de motivação, esse fato ajudar-me-ia a explicar o tipo de interação presente na sala de aula da turma intermediária. É bom lembrar, neste ponto, que ao apresentar o planejamento dos cursos de espanhol LE fiz referência à tentativa das professoras de levar em consideração ao menos um dos aspectos que configuram o Filtro Afetivo do aprendiz, i.e., suas motivações para aprender espanhol.

Vejamos agora as principais contribuições de diferentes autores sobre a motivação no processo de ensino – aprendizagem de L2 e LE.

2.2.1. *QUESTÕES DE MOTIVAÇÃO (A MOTIVAÇÃO COMO FATOR AFETIVO ENVOLVIDO NO PROCESSO DE ENSINO - APRENDIZAGEM DE UMA LE)*

Uma das abordagens sócio-psicológicas com maior influência nos estudos de L2 e LE nas últimas décadas é a proposta de Gardner e seus colegas canadenses, conhecida nos últimos anos sob o nome “modelo socio-educacional” (Gardner 1988¹⁸, Spolsky 1989, Crookes e Schmidt 1991).

O modelo sócio-educacional de aprendizagem de L2 foi proposto, segundo Gardner (1988: 101), “...na tentativa de explicar o papel de algumas variáveis de diferenças individuais (inteligência, aptidão

“envolvimento” dos aprendizes, questão que já foi assinalada como expectativa das professoras a respeito dos cursos de ELE, e que retomarei mais adiante.

¹⁸ O próprio Gardner (op. cit.) indica que o modelo sócio-educacional não é uma teoria estática, já que tem passado por mudanças e reformulações à medida que novos procedimentos de análise e pesquisa sugeriram a necessidade de modificações. Tendo em vista que o trabalho de 1988 constitui o “state of the art” do modelo mais recente do meu conhecimento, este será o que levarei em consideração nesta ocasião.

lingüística, ansiedade e motivação) que influenciam a proficiência numa L2.”¹⁹ O mesmo inclui quatro componentes: o ambiente social no qual o treinamento lingüístico é realizado, os contextos (formais ou informais) de aquisição lingüística, as diferenças individuais acima assinaladas, e os resultados lingüísticos e não lingüísticos. O autor não esclarece qual o significado, nesse caso, de “resultados não lingüísticos”. Sobre o “ambiente social”, propõe, mais adiante, que

*“... o ambiente social ocasiona muitas expectativas nas mentes dos professores, pais e estudantes a respeito da inteira tarefa de aquisição da L2. Um estudante residente numa comunidade onde o bilingüismo é uma parte esperada de sua herança cultural terá e encontrará crenças culturais de uma classe diferente das de um estudante residente numa comunidade onde o unilingüismo é a norma.” (Gardner 1988: 110.)*²⁰

As relações entre esses componentes possuiriam um carácter dinâmico, já que, as diferenças individuais, por exemplo, poderiam promover reações a respeito de um contexto de aprendizagem lingüística, e/ou a respeito do progresso lingüístico, que, por sua vez, poderiam influenciar as variáveis que constituem diferenças individuais e/ou seu papel no processo de aprendizagem lingüística.

Dos quatro componentes constitutivos do modelo, o *motivo integrador*, i.e., a variável de diferenças individuais em nível afetivo, faz alusão a um complexo de atitudes e motivação que tendem a relacionar-se umas com outras, ocupa um lugar importante na aprendizagem de L2 e mostrar-se-ia correlacionado com a proficiência nessa língua:

“O modelo sócio-educacional de aquisição de L2 está interessado em relacionar variáveis de diferenças individuais (essencialmente atitudes, motivação e aptidão lingüística) com proficiência em L2, e faz isso mediante a proposição de processos que possam dar as razões de associações entre essas classes de variáveis. A respeito das características atitudinais/motivacionais, os processos hipotetizados são que conjuntos de variáveis atitudinais (de integração e sobre a situação de aprendizagem) são a base para a motivação de um indivíduo”

¹⁹ No original: “...in an attempt to explain the role of some individual-difference variables (intelligence, language aptitude, anxiety, and motivation) in influencing proficiency in a second language.”

²⁰ “... the social milieu gives rise to many expectations in the minds of teachers, parents and students concerning the entire second language acquisition task. A student resident in a community where bilingualism is an expected part of his cultural heritage will have and will encounter cultural beliefs which are of a different order from those of a student resident in a community where unilingualism is the norm.” (Gardner 1988: 110.) Estas afirmações são discutíveis, na medida em que, tal como indica Romaine (1995), mesmo as comunidades unilingües não são homogêneas; se considerarmos as variedades regionais, sociais e estilísticas existentes no interior do que é considerado “uma língua”. Porém, não me aprofundarei na discussão destes aspectos agora, uma vez que esta perspectiva teórica de Gardner sobre o ambiente social não será empregada na análise a ser feita posteriormente.

para aprender L2, e essa motivação orienta a pessoa a procurar oportunidades para aprender e praticar a língua em contextos formais e informais²¹. (Gardner 1988: 114. O sublinhado é meu.)

É precisamente a partir do conceito de motivo integrador que se configura o conceito de “aprendiz ativo”, i.e., os indivíduos motivados do ponto de vista integrador são mais bem-sucedidos porque trabalham mais tenazmente. Gardner (op. cit.) apresenta esse conceito como uma alternativa moderada a respeito do Filtro Afetivo de Krashen:

“...antes de assumir que os indivíduos motivados do ponto de vista integrador acham de alguma forma mais fácil assimilar material lingüístico, pareceria mais parcimonioso hipotetizar que eles simplesmente dão mais de si mesmos nas atividades de aprendizagem lingüística...”. (Gardner 1988: 113.)²²

O autor apresenta um conjunto de pesquisas que apontam o fato de os estudantes motivados do ponto de vista integrador tenderem a ser mais ativos na aprendizagem da língua (i. e., são mais participativos em sala de aula de L2/LE²³, procuram mais oportunidades para interagir com membros da outra comunidade étnica, e estão mais predispostos a continuar estudando a L2/LE) e a ser mais proficientes nessa língua.

Considerando que existe um conjunto de fatores facilitadores da aquisição de L2/LE (eficiência dos professores, técnicas pedagógicas adequadas, oportunidades para a prática em ambiente tolerante e

²¹ *“The socio-educational model of second-language acquisition is concerned with relating individual difference variables (primarily attitudes, motivation, and language aptitude) to proficiency in a second language, and does so by proposing processes that would account for associations among these classes of variables. With respect to attitudinal /motivational characteristics, the hypothesized processes are that sets of attitudinal variables (integrativeness and attitudes toward the learning situation) provide a foundation for an individual’s motivation to learn a second language, and such motivation orients him or her to seek out opportunities to learn and practice the language (in both formal and informal contexts).”* Por sua vez, as crenças culturais, vinculadas ao ambiente social no qual vive o indivíduo e eventualmente por ele compartilhadas, influenciam o desenvolvimento de algumas atitudes que são aspectos do motivo integrador, e podem incidir no grau no qual o motivo integrador está envolvido na aquisição de uma L2.

²² *“...rather than assume that integratively-motivated individuals somehow find it easier to take in linguistic material, it seemed more parsimonious to hypothesize that they simply put more of themselves into the language-learning task...”*

²³ Com relação a este aspecto, de particular interesse para minha pesquisa, são citados os trabalhos de Glikzman, L. (1976) “Second language acquisition: The effects of student attitudes on classroom behaviour.” Unpublished master’s thesis, University of Western Ontario, London, Ontario, Canada e de Naiman, N., Frölich, M., Stern, H. e A. Todesco (1978) “The good language learner”. *Research in Education Series N.7*, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, aos quais eu não tive acesso.

algumas características do aprendiz, entre outros), Gardner (op.cit.) explica que seria uma simplificação exagerada propor que a integração é a causa da proficiência em L2, preferindo argumentar que a proficiência em L2 é facilitada pelas características do motivo integrador operando conjuntamente com os outros fatores.

Na teoria de Gardner, a *motivação* (ou seja, os esforços individuais dos aprendizes dispostos a aprender uma língua) distingue-se da *orientação* (entendida como os motivos subjacentes ao estudo de uma língua).²⁴ A *orientação* pode ser de dois tipos: *instrumental* (razões de ordem funcional como aprovar um exame ou obter um trabalho) ou *integradora* (integrative) (de muita importância na aprendizagem da língua-alvo, refere-se ao interesse do aprendiz em se assemelhar aos membros da comunidade de falantes dessa língua-alvo, ou até de ser aceito nessa comunidade).²⁵

A motivação do estudante relacionar-se-ia com dois tipos de atitudes: *atitudes de integração*, ou seja, o conjunto de atitudes apresentadas tanto a respeito de grupos externos (outgroups) e LE em geral como a respeito da comunidade lingüística específica e do estudo da língua-alvo e *atitudes com relação à situação de aprendizagem* (incluindo o professor e o curso de língua).

De acordo com esse modelo, a motivação estaria constituída por três aspectos:

- as atitudes a respeito da aprendizagem da língua-alvo,
- o desejo de aprender a língua,
- o esforço feito para aprendê-la.²⁶

²⁴ Vide Ellis (1996) e McGroarty (1996). Na maioria dos trabalhos citados aqui (Spolsky, op. cit., Crookes e Schmidt, op. cit., os próprios Ellis e McGroarty) fala-se de forma geral em motivação antes do que em orientação, ficando muitas vezes apagada essa distinção. Quando tratar esse tema no próximo capítulo, referir-me-ei à *orientação* no sentido aqui especificado.

²⁵ A teoria da *aculturação* (acculturation) de Schumann (apud Spolsky 1989, Crookes e Schmidt 1991) apresenta similaridades com a proposta de Gardner e associados. No seu modelo, Schumann sugere que a aquisição de uma L2 é influenciada por uma série de fatores entre os quais incluem-se os sociais e os afetivos, definindo assim a variável *aculturação*. Esta é entendida como a integração social e psicológica do aprendiz com o grupo falante da língua-alvo. Segundo Schumann, todo aprendiz de L2 pode se situar num continuum que iria da “distância social e psicológica” até a “proximidade social e psicológica” a respeito dos falantes da L2. O aprendiz dessa língua adquire a mesma de acordo com o grau de aculturação atingido. O termo “aculturação” é problemático; na medida em que não foi possível revisar diretamente a teoria (procurada, mas não achada) de Schumann, prefiro simplesmente observar que este tema requereria um tratamento mais aprofundado, que não seria sério sem contar com o trabalho original do autor.

²⁶ Gardner (1985:10) define motivação como “...a combinação de empenho mais desejo de atingir o objetivo de aprender a língua, mais atitudes favoráveis com respeito à aprendizagem da língua”. (“...the combination of effort plus desire to achieve the goal of learning the language plus favourable attitudes towards learning the language”). Cf. McGroarty (1996:30): “A motivação (...) pode ser definida como o desejo de aprender mais

Os três aspectos estariam envolvidos a partir do momento em que o aprendiz estivesse “verdadeiramente motivado” (Spolsky 1989).²⁷

Ellis (1996) - com base em Skehan (1989) - apresenta quatro hipóteses caracterizadoras da motivação:

- a hipótese intrínseca (a motivação deriva-se do interesse inerente pelas tarefas de aprendizagem pedidas ao aprendiz),
- a hipótese de resultados (aqueles aprendizes bem-sucedidos perseveram, enquanto aqueles que fracassam desanimam e esforçam-se menos),
- a hipótese das causas internas (o aprendiz traz para a situação de aprendizagem uma certa quantidade de motivação como dada),
- a hipótese “carrot and stick” (as influências externas assim como os incentivos afetam a força da motivação do aprendiz).

A influência da formulação teórica de Gardner se reflete na abundância de pesquisas sobre motivação no ensino / aprendizagem de L2/LE.²⁸ Algumas delas focalizam o estudo no público adolescente (Genesee et al. 1983, Ramage 1990, Olshtain et al. 1990, Clément, Dörnyei e Noels 1994, entre outros); outras, no público adulto (Gardner, Lalonde e Moorcroft 1985, Svanes 1987 e 1988, Dörnyei 1990, McCargar 1993²⁹, entre outros).

a disposição por gastar esforços em fazer isso...”. (“Motivation (...) can be defined as a desire to learn plus a willingness to expend effort in doing so...”.)

²⁷ Oller (1981) critica a metodologia proposta por Gardner para dar conta da afetividade no falante de L2. Segundo Oller, essa metodologia deve ser reconsiderada, visto que os recursos empregados por aquele para medir a afetividade seriam questionáveis. É possível diferenciar entre a medida das atitudes e a medida das motivações? Oller aponta que na medida destas últimas haveria uma falta de validade empírica, já que ela poderia se confundir com a medida da proficiência lingüística, o que de fato estaria acontecendo. A respeito de outras críticas sobre o trabalho de Gardner, vide Au (1988).

²⁸ A maioria dos trabalhos citados aqui foram publicados em *Language Learning* e *IRAL*, o que explica a ausência de referências a pesquisas realizadas no Brasil, que também existem. Posto que, como explicarei mais adiante, a metodologia empregada nesses trabalhos não é a metodologia de minha pesquisa, limitei sua apresentação àqueles investigadores vinculados mais diretamente no tempo e espaço ao trabalho do próprio Gardner. Mesmo assim, é conveniente lembrar que as pesquisas de Viana (1990), Polanco (1989) e Moser (1995), de outras perspectivas teóricas e/ou metodológicas, levam em conta especificamente a motivação.

²⁹ No caso deste último, o autor não especifica a idade dos estudantes, embora aparente tratar-se de um público adulto.

Na maioria dos casos tenta-se correlacionar as atitudes sócio-culturais e a motivação (afetiva, instrumental) dos estudantes com o grau de proficiência por eles atingido na L2/LE (Genesee et al. 1983, Gardner, Lalonde e Moorcroft 1985, Dörnyei 1990, Olshtain et al. 1990, Gardner e McIntyre 1993, McCargar 1993) ou com a continuação ou interrupção dos estudos (Ramage 1990).

Às vezes, procura-se ver a incidência nessa correlação da noção de “distância cultural” (Svanes 1987 e 1988 respectivamente), referindo-se a mesma à interação de dois fatores: o conhecimento/familiaridade com a cultura-alvo (isto é, as diferenças entre a cultura da comunidade do aprendiz e a cultura da comunidade falante da língua-alvo) e a proximidade entre a língua materna e a língua-alvo (ou seja, grau de proximidade do ponto de vista genético entre essas línguas). McCargar (op.cit.) analisa as expectativas que apresentam aprendizes em situação de imersão a respeito dos papéis de professor e estudantes segundo a cultura de origem desses aprendizes.

Uma série de pesquisas inseridas nesta linha teórica consideram igualmente algum tipo de fatores afetivos, tal como acontece com o trabalho de Gardner e McIntyre (op.cit.), que investigam, entre outras coisas, a correlação entre a ansiedade lingüística e as atitudes a respeito da situação de aprendizagem dos estudantes com o grau de proficiência por eles atingida.

Seguindo essa tendência de levar em consideração os fatores afetivos envolvidos na situação de aprendizagem, Clément, Dörnyei e Noels (op. cit.) analisam o papel das orientações (integradora, instrumental) e das atitudes como correlatos afetivos da proficiência e do comportamento em L2, assim como a incidência dos processos sociais e das dinâmicas grupais da sala de aula na ansiedade lingüística e na auto-confiança do aprendiz.

Ely (1986) procura correlacionar o sucesso na aprendizagem de uma LE por parte de estudantes universitários com as seguintes variáveis afetivas: - desconforto quando se emprega a LE na sala de aula, - capacidade do aprendiz de “se arriscar” e empregar a LE na sala de aula, - “sociabilidade” do aprendiz na sala de aula em LE (capacidade de ele se relacionar com os seus pares da turma na LE).

Indiquei antes que dentro do conjunto de reflexões teóricas sobre o papel da afetividade na comunicação, as teorias vinculadas à motivação, até aqui apresentadas, teriam incidido de forma relevante nas pesquisas sobre ensino-aprendizagem de LE. É conveniente insistir sobre o fato de que os modelos teóricos sobre motivação levam em conta a *afetividade* na medida em que esta determinaria a aquisição da língua-alvo, ou o desejo de “formar parte” da comunidade de falantes nativos da língua alvo. Porém, na

maioria das vezes, fazem isso sem visar o relacionamento intra-grupal dos aprendizes de uma turma (questão central para o desenvolvimento da análise a ser feita aqui). Dos artigos revisados nesta resenha, as únicas exceções a respeito deste fato são os trabalhos citados de Ely e de Clément, Dörnyei e Noels.³⁰

Precisamente, a maioria das aplicações das abordagens psicométricas acima enumeradas refletem uma metodologia quantitativa na qual se generaliza sobre um conjunto limitado de itens a partir de um grande número de sujeitos, sem se aprofundar na questão da qualidade da interação desenvolvida pelos participantes da situação comunicativa, o que é um dos objetivos desta pesquisa.

Tal como expliquei na Introdução deste trabalho, o mesmo estaria inserido na linha de investigação de cunho interpretativista. Neste sentido, vale a pena revisar as considerações de Erickson (1991) quando, ao apresentar as características da pesquisa interpretativa na área de ensino-aprendizagem de LE, distingue as pesquisas interpretativas das pesquisas experimentais (levantamentos e experimentos em grande escala), com base em dois critérios: “a textura dos dados” e a causalidade. A respeito da textura dos dados, esse autor explica que, no caso das pesquisas experimentais, coleta-se relativamente pouca informação sobre muitos sujeitos, enquanto na pesquisa interpretativa coleta-se muita informação sobre relativamente poucos sujeitos. Quanto ao papel da análise causal, nas pesquisas experimentais a *causa* é concebida de forma similar à das ciências naturais, i.e., como uma noção física³¹, enquanto na pesquisa interpretativa não estamos tão interessados na causa per se quanto “... *na explicação em termos de significados e compreensão dos participantes na situação analisada*”³² (Erickson 1991: 339). Segundo esse autor, as diferenças em termos de textura de dados e de noção de causa são as fundamentais, já que “... *a distinção crucial entre interpretação e experimentos não está no fato de se o pesquisador conta,*

³⁰ É conveniente salientar que o próprio Gardner (1988: 102) é consciente do fato de que seu modelo não procura uma explicação total dos processos de ensino-aprendizagem de L2/LE, ao comentar que “...o modelo não foi formulado com a intenção de explicar tudo (ou grande parte) do que se refere à variação na aprendizagem de L2, já que isto ignoraria a complexidade dos indivíduos assim como da atividade de aprendizagem de uma L2” (“...the model was never intended to be one that would explain all, or even most, of the variance in second-language learning because this would ignore the complexity of individuals as well as the language-learning task.”)

³¹ Lembre-se, neste ponto, a indicação de Gardner (1988) acima mostrada, que, se bem que explique que seria uma simplificação exagerada propor que a integração é a causa da proficiência em L2, argumenta sobre o papel facilitador do motivo integrador (operando conjuntamente com outros fatores) com relação à proficiência em L2.

³² “...*explanation in terms of meanings and understandings held by those who one has studied...*”

mas na classe de coisas que o pesquisador decide contar, o que depende da natureza das perguntas de pesquisa que são propostas."³³ (Erickson, 1991: *Ibidem*)

McGroarty (1996) analisa os problemas teóricos que apresentariam as abordagens psicométricas relacionadas com a definição e a medida das atitudes e da motivação anteriormente revisadas. De acordo com essa autora, os problemas destas abordagens que estabeleceram um modelo teórico para a aquisição de L2 em âmbitos formais de ensino são os seguintes:

- não fica claro se a motivação é a causa ou o resultado de esforços individuais bem-sucedidos na aquisição de uma L2;
- mesmo aqueles investigadores especializados nesse tipo de pesquisas percebem que os resultados das mesmas dependem da forma de medir cada construto, e que mudanças no conjunto de itens empregados no questionário podem desvirtuar os construtos subjacentes;
- na medida em que a metodologia e a análise empregadas no estudo das atitudes e da motivação são derivadas da psicologia experimental, a sala de aula é tratada genericamente, i.e., não está disponível uma descrição diferenciada dos processos e das interações em sala de aula que poderiam moldar o acesso individual à língua estudada.

Expliquei anteriormente que durante a primeira fase de leituras que pudessem direcionar minha análise, a vasta bibliografia existente sobre o assunto me fez pensar que devia examinar como podia estar incidindo a motivação dos aprendizes no desempenho interativo da turma. Se bem que a maioria das pesquisas sobre motivação esteja interessada em correlacionar este fator afetivo com a proficiência em L2/LE³⁴, considerei a possibilidade de estabelecer algum tipo de correlação entre o grau de motivação e o tipo de interação presente na sala de aula da turma intermediária.

Ao mesmo tempo, embora os modelos teóricos sobre esta temática acima apresentados tenham, às vezes, se mostrado muito produtivos, as metodologias neles empregadas são, tal como assinali, de cunho experimental e por isso inadequadas para uma pesquisa de cunho etnográfico. Dadas as características do curso (de muito curta duração) foco da investigação, não era possível elaborar

³³ "... the crucial distinction between interpretation and surveys or experiments lies not in whether one counts but in what kinds of things one decides to count, which depends on the nature of the research questions one poses."

³⁴ É interessante indicar que Gardner (1988) reconhece que naqueles estudos analíticos multifatoriais desenvolvidos, nos quais foram investigadas as relações entre medidas de aptidão ling. e atitudes e motivação, os dois conjuntos de variáveis foram encontrados como relativamente independentes.

instrumentos de pesquisa ad hoc próprios da pesquisa de cunho etnográfico (um questionário específico, entrevistas com os alunos sobre o tema, etc.) no momento da investigação em campo, já que a análise teve início depois de terminado o curso. Decidi então ver se era possível utilizar outros instrumentos de pesquisa existentes que me permitissem determinar as motivações dos alunos. Foi assim que através das provas de avaliação (orais e escritas) e do questionário feito ao terminar o curso consegui trazer à pesquisa informações sobre a motivação dos alunos, já apontadas no final do primeiro capítulo ao apresentar suas expectativas. Como pesquisadora, esperava poder correlacionar essas expectativas, ou motivação, com o funcionamento interativo dentro da sala de aula (i.e., no caso de muitos alunos não se manifestarem motivados, então haveria um fator de peso para considerar o acontecido dentro da sala de aula). Porém, como veremos mais adiante na análise dos dados, esse não foi o caso, já que da perspectiva das hipóteses apresentadas por Ellis (1996) quase todos os alunos manifestaram algum tipo de motivação.

Já expliquei que, no momento de analisar as características idiossincráticas da interação dessa turma intermediária, decidi que devia levar em consideração precisamente aqueles aspectos dos processos de ensino/aprendizagem de LEs diretamente vinculados à *afetividade* dos aprendizes de ELE. Também expliquei que direcionei meu olhar para pesquisas que nas últimas décadas têm refletido sobre essas questões, porque eu supunha que essas características interativas deviam se relacionar estreitamente com aspectos afetivos.

Além das abordagens que trazem a motivação como elemento afetivo fundamental às pesquisas, existem outras reflexões teóricas que estão vinculadas à afetividade. A seguir, apresentarei algumas dessas reflexões que me ajudaram a orientar a análise que será desenvolvida nos próximos capítulos.

2.2.2. QUESTÕES DE AFETIVIDADE (A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO - APRENDIZAGEM DE UMA LE)

No âmbito da pesquisa sobre ensino - aprendizagem de L2 ou LE, os fatores afetivos têm sido considerados de diferentes perspectivas sócio-psicológicas.

A possibilidade de considerar esses fatores ligados ao sucesso na aquisição de uma L2 é estabelecida por Krashen (1982) na *hipótese do Filtro Afetivo*, antes apresentada, sendo a sua uma

abordagem psicológica. As três categorias que o autor leva em consideração são: a *motivação*, a *auto-confiança* e a *ansiedade* presentes nos aprendizes de língua estrangeira. O indivíduo que tem uma alta motivação, boa auto-imagem e auto-confiança e baixa ansiedade (que pode existir não só em nível pessoal mas também em nível coletivo da classe) tem melhores possibilidades de adquirir a nova língua.³⁵

Também de uma perspectiva psicológica, McIntyre (1995)³⁶ postula a importância de levar em consideração nas pesquisas sobre a aprendizagem de LEs os fatores afetivos, em particular a *ansiedade*, já que quando a mesma vincula-se à língua pode influenciar a aprendizagem lingüística. Segundo o autor, esse tipo de ansiedade, denominada *ansiedade lingüística*, situa-se no contexto maior da psicologia das *ansiedades sociais* (definidas como sentimentos de tensão e desconforto, auto-avaliações negativas, e tendência a retirar-se na presença de outros) uma vez que deriva principalmente dos aspectos sociais e comunicativos da aprendizagem de uma língua.

A ansiedade pode provocar efeitos negativos na atividade cognitiva (deficiências no processamento cognitivo e no desempenho reduzido das tarefas³⁷), mas deve se reconhecer que pode acontecer o contrário, isto é, o próprio desempenho dessas tarefas pode provocar ansiedade (na verdade, as relações entre ansiedade, cognição e comportamento seriam recursivas ou cíclicas, cada um desses elementos influenciando os outros). Assim, por exemplo, o pedido de responder a uma pergunta em sala de aula de L2 poderia ser a causa de um estudante ficar ansioso.³⁸

³⁵ Sobre as críticas à hipótese do Filtro Afetivo, vide Gregg (1984), Crookes e Schmidt (1991). Polanco (1989) analisa a influência mútua entre filtro afetivo e insumo lingüístico no caso de ensino instrumental de inglês LE e tenta especificar em que medida esses fatores são propiciadores da aquisição. Em Orlando (1995) analisa-se a incidência do filtro afetivo e do monitor na pesquisadora como aprendiz de português LE. Viana (1990) - de uma perspectiva que não tem embasamento na teoria de Krashen- também analisa a motivação dele mesmo - pesquisador - como aluno de russo LE.

³⁶ Neste artigo, interessante por incluir considerações teóricas representativas das opiniões do autor, citam-se uma série de trabalhos anteriores que, junto ao trabalho aqui apresentado, constituiriam sua abordagem teórica.

³⁷ O interesse maior da psicologia a respeito da ansiedade tem sido a dimensão cognitiva, especialmente os efeitos (muitas vezes negativos, outras vezes positivos) dessa ansiedade no desempenho das tarefas. Na medida em que uma tarefa dada fosse relativamente simples, parece que a ansiedade não teria quase efeito negativo, e até poderia produzir uma melhora no desempenho através de um esforço intensificado. (McIntyre, *ibidem*.)

³⁸ Este tipo de efeitos associar-se-ia mais à *ansiedade como estado* (experiência emocional imediata, transitória, com efeitos cognitivos imediatos: é uma reação, e não uma tendência a reagir de forma ansiosa), que à *ansiedade como característica* (predisposição a ficar ansioso num amplo leque de situações).

“O desempenho cognitivo se reduz por causa da atenção dividida, e assim o desempenho sofre, conduzindo a auto-avaliações negativas e a mais cognição autodesvalorizada, o que ulteriormente reduz o desempenho, e assim por diante... (...) Para alguns estudantes, esta é uma série usual de eventos, e a ansiedade passa a ser associada com segurança a toda situação que envolve a segunda língua. Uma vez estabelecida, esta associação conduz aos estudantes a se tornarem mais ansiosos na situação de aprendizagem ou comunicação da segunda língua.” (McIntyre, ibidem: 92.)³⁹

Apesar de a proposta deste autor centralizar-se nos aspectos psicológicos da ansiedade, nela se salienta igualmente a importância dos aspectos sociais, já que além dos casos em que a fonte de ansiedade é cognitiva (por exemplo, o estudante sente-se esmagado pela quantidade de regras exigidas para falar uma outra língua), há outros em que o aparecimento da ansiedade está condicionado por fatores sociais, tais como uma dinâmica grupal mal-sucedida ou a competitividade dentro da sala de aula. A interação com os professores e os outros estudantes, o grau de exposição à língua, a vitalidade etnolingüística, a motivação, as atitudes, as relações intergrupais e o contato com a comunidade falante da língua-alvo devem ser considerados na hora de examinar as causas da ansiedade lingüística.

Se bem que os aportes de Krashen e McIntyre sejam uma contribuição interessante por outorgarem um lugar à afetividade a respeito dos processos de ensino–aprendizagem de uma LE, a meu ver não conseguem explicar o papel da afetividade na construção da interação comunicativa. McIntyre assinala a necessidade de levar em consideração tais aspectos sem no entanto explorar essa sugestão, deixando aberto o espaço para futuras pesquisas. É precisamente dentro desse espaço aberto que eu estou desenvolvendo esta pesquisa.

No que diz respeito a trabalhos que reflitam sobre a relação entre linguagem e afeto no ensino de L2/LE, de acordo com uma perspectiva lingüística e não (somente) psicológica, posso dizer que nos materiais revisados por mim não se encontra muita literatura de origem americana ou européia sobre o tema. Neste sentido, um trabalho interessante, que vale pela sua abrangência na variedade de perspectivas existentes sobre o tema através do tempo, é o publicado por Caffi e Janney (1994), que na procura de

³⁹ *“Cognitive performance is diminished because of the divided attention and therefore performance suffers, leading to negative self-evaluations and more self-deprecating cognition which further impairs performance, and so on... (...) For some students, this is a frequent course of events, and anxiety becomes reliably associated with any situation involving the second language. Once established, this association leads students to become anxious at the prospect of second language learning or communication.”*

estabelecer uma “pragmática da comunicação emotiva” revisam diferentes abordagens a respeito de linguagem e afeto. Os autores (op. cit.: 326) baseiam-se no fato de que

“... se existe alguma coisa sobre a qual nós, enquanto usuários da linguagem, deveríamos ter certeza intuitivamente, é nossa consciência, profundamente arraigada em nossa experiência cotidiana como comunicadores, que os sentimentos e a linguagem estão intimamente interligados tanto na fala como na escrita”.⁴⁰

Enquanto na psicologia ocidental existiria uma categorização das questões agrupadas sob o termo “afetividade” (categorização que diferencia sentimentos, emoções, disposições de ânimo e atitudes), na lingüística – ocidental - o termo “afeto” teria sido usado com freqüência para se referir às noções tradicionais de emoção, disposição de ânimo, atitudes, e também a noções vinculadas ao carácter e à personalidade, entre outras coisas. Precisamente os autores adotam o significado genérico atribuído ao termo “afeto” pela lingüística, i.e., como a expressão lingüística de sentimentos, atitudes e disposições relacionais de todo tipo. A complexidade do inter-relacionamento entre linguagem, pessoas e afetividade estaria implícita nas seguintes observações:

“...1) todos nós podemos expressar os sentimentos que experimentamos, 2) todos nós possuímos sentimentos que não expressamos, 3) todos nós podemos expressar sentimentos que não possuímos, ou sentimentos que, em nossa opinião, nossos interlocutores poderiam esperar ou desejar que nós experimentássemos, ou sentimentos que simplesmente seriam os mais oportunos numa situação dada por determinados motivos.” (Caffi e Janney, ibidem.)⁴¹

Todos os falantes nativos competentes de uma língua possuiriam uma “capacidade emotiva”, i.e., certas habilidades comunicativas básicas, convencionais, aprendidas, vinculadas ao relacionamento afetivo, e que ajudariam a interagir suavemente, a negociar potenciais conflitos interpessoais e atingir diferentes finalidades na comunicação. (Caffi e Janney op. cit.) Ao mesmo tempo, durante a interação, tendemos a perceber os outros “se abrindo” (opening up) ou “se fechando”(closing down), sendo compreensivos ou

⁴⁰ *“...if there is anything that we can be intuitively sure of as users of language, is our awareness, deeply rooted in our everyday experience as communicators, that feelings and language are intimately interconnected in speech and writing.”*

⁴¹ *“...1)we can all express feelings that we have, 2) we can all have feelings that we do not express, and 3) we can all express feelings that we do not have, or feelings that we think our partners might expect or wish us to have, or feelings that it might simply be felicitous to have in a given situation for particular reasons.”*

reservados, se aproximando ou se afastando (Cf. Beebe e Giles 1984). Percebemos até sua força ou fraqueza, sua atenção ou desinteresse.⁴²

Caffi e Janney (op. cit.) não tentam elaborar um “programa” ou teoria da comunicação emotiva de um ponto de vista pragmático, porém assinalam a necessidade de pensar em termos de possíveis pesquisas sobre linguagem, afeto e interação a partir de um esforço mais integrador e interdisciplinar. Mesmo que seu escopo seja discutir alguns conceitos pertencentes à corrente de pesquisa sobre linguagem e afetividade de forma geral antes do que elaborar uma teoria própria, os autores fazem uma série de sugestões com o objetivo de explicar de forma sistemática “os contrastes emotivos” que são pertinentes para minha pesquisa.

Partindo da base de que a significação emotiva associar-se-ia principalmente aos itens discursivos percebidos por seus intérpretes (interpreters) como “inusuais”, “inesperados” ou “imprevistos”, Caffi e Janney (op. cit.) propõem denominar *Esquemas Antecipativos (Anticipatory) Lingüísticos* às assunções comuns sobre a linguagem e seus sistemas sustentadores (vocálico, cinético, gráfico, etc.) e seus manifestações e significados “usuais” no discurso cotidiano. Estariam implicadas aqui as expectativas gerais sobre palavras e significados, pronúncia, arranjos sintáticos, convenções gráficas, e aspectos prosódicos e cinéticos que acompanhem a adequação sintático – semântica.⁴³ Assumindo tais esquemas, poderíamos reconhecer a divergência marcada do ponto de vista emotivo nos enunciados lingüísticos, independentemente de outros fatores. Poderíamos, por exemplo, caracterizar uma pergunta com entonação descendente (enquanto assumimos que as perguntas requerem uma entonação ascendente), ou um deslocamento para a esquerda (por ex. “A Rosa eu encontrei ela ontem” em vez de “Eu encontrei Rosa ontem”⁴⁴) como representações de divergências de carácter emotivo.

Além dos Esquemas Antecipativos Lingüísticos, propõem-se outros dois tipos: os *Esquemas Antecipativos Contextuais* e os *Esquemas Antecipativos Cotextuais*. Os Esquemas Antecipativos Contextuais consistiriam principalmente nas expectativas acerca das classes de “condutas” comunicativas que diferentes tipos de falantes / escritores (writers) adotem mais provavelmente em diferentes situações

⁴² O emprego de mecanismos afetivos pode ser considerado um parâmetro fundamental para avaliar o grau de envolvimento emotivo na interação. Gallois (1994) oferece exemplos interessantes nesta linha de pesquisa, nos quais é analisada a comunicação emotiva levando em consideração os fatores intergrupais e as relações de poder existentes entre os participantes da situação comunicativa.

⁴³ No trabalho citado reconhece-se a discussão sobre este tema, que não é novidade no âmbito da lingüística, assinalando-se, por exemplo, a vinculação com o conceito de “marcação lingüística”, do Circulo de Praga.

⁴⁴ O exemplo é de Pontes (1987).

discursivas. Nestes esquemas estariam implicados tanto: 1. valores humanos, sentimentos, desejos, atitudes inter-pessoais e afiliações sociais dentro da própria cultura e suas formas de comunicação mais típicas em diferentes situações, como: 2. pressuposições situacionais relativamente frágeis, hipotéticas, preditivas, sobre a forma segundo a qual os participantes, numa situação comunicativa dada, deveriam agir. Em diversas pesquisas da linguagem em contexto social os Esquemas Antecipativos Contextuais são assumidos como relevantes para o reconhecimento de instâncias marcadas emotivamente, divergentes de estilos comunicativos, estratégias e seleções esperadas em diferentes situações. Os Esquemas Antecipativos Cotextuais, por sua vez, consistiriam nas expectativas sobre os tipos ou séries de atividades verbais/não verbais que mais provavelmente deveriam acontecer em seqüências discursivas particulares, de acordo com os eventos comunicativos precedentes. (Por exemplo, a fala formal contrasta com um ambiente (background) prévio de fala informal, e vice-versa; pausas inesperadas, repetições, marcadores prosódicos inusualmente enfáticos contrastam com uma fala prévia suave, acentuada uniformemente.)

Os Esquemas Antecipativos Contextuais e Cotextuais resultam interessantes, a meu ver, para pensar nas expectativas levantadas pelas professoras a respeito do tipo de interação esperada nos cursos de ELE, e como um elemento a introduzir na análise desenvolvida nos capítulos seguintes.

Uma última questão que vale a pena ressaltar do trabalho de Caffi e Janney (op.cit.) tem a ver com o relacionamento entre a lingüística e a psicologia no que respeita ao tratamento da afetividade. Os autores mostram que de uma perspectiva histórica não existiriam muitas teorias preocupadas com a expressão lingüística do afeto (Caffi e Janney op. cit.). Como antecedentes são assinaladas a retórica aristotélica sobre o discurso persuasivo; a discussão sobre a comunicação emotiva desenvolvida por Anton Marty em 1908, no âmbito da filosofia da linguagem; a estilística lingüística de Charles Bally, contemporâneo de Marty, e o funcionalismo do Círculo de Praga nas primeiras décadas do século XX. Também nos primeiros cinquenta anos do século XX teria se elaborado no âmbito da psicologia a noção de “significado emotivo”, que aludiria de forma geral à maneira pela qual as atividades emotivas agem enquanto substitutos do que “significam”, “denotam”, ou “indicam” (i.e., os “signos emotivos” são signos de). O aspecto mais interessante da discussão é, a meu ver, a observação dos autores sobre a falta de uma teoria consistente e coerente com relação ao “significado emotivo”, já percebida entre os anos vinte e quarenta, e a falta, na atualidade, de teorias do significado emotivo proveitosas do ponto de vista lingüístico. *“Conseqüentemente, os lingüistas envolvidos com o estudo da comunicação emotiva vêem-se obrigados a adotar (ou adaptar) categorias interpretativas derivadas de*

noções da psicologia ocidental sobre 'dimensões básicas do afeto' subjacentes." (Caffi e Janney, op. cit.: 338.)⁴⁵ Essa divergência entre abordagens psicológicas e lingüísticas a respeito do afeto faz com que seja muito difícil transferir diretamente conceitos da psicologia para a lingüística, dando-se assim uma situação na qual os estudos psicológicos muitas vezes não levam em consideração de forma plena a linguagem e a interação, e os estudos lingüísticos se afastam da psicologia.

Acredito que o problema colocado pelos autores consiste, precisamente, em procurar respostas na psicologia "ocidental". É no âmbito da psicologia russa das primeiras décadas deste século que podemos achar respostas interessantes para vincular afetividade e linguagem. No meu caso, o modelo teórico de Vygotsky me ajudou a refletir a respeito da presença de afeto vinculada à construção da interação em sala de aula de *ELE* e sua natureza.⁴⁶

Fundamentais são seus conceitos expressos em relação com a *afetividade*: segundo Vygotsky (1964, Cf. Oliveira 1992 e Rego 1995⁴⁷) existiria um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem, ou seja, cada idéia conteria uma atitude afetiva com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere.

De acordo com Vygotsky (op.cit.), o estudo do relacionamento entre pensamento e linguagem deve partir da análise de unidades (essas unidades, contrariamente ao que acontece na análise de "elementos", conservam todas as propriedades básicas do total e não podem ser divididas sem perdê-las). O significado, considerado como uma unidade que abrange tanto o pensamento generalizado (enquanto estiver vinculado a um grupo ou classe de objetos) como o intercâmbio social (porque a função primária da linguagem é a comunicação), é, precisamente, a unidade do pensamento verbal que permite examinar a

⁴⁵ "As a consequence, linguists studying emotive communication are sometimes forced to adopt (or adapt) interpretive categories derived from Western psychological notions of underlying 'basic dimensions of affect'".

⁴⁶ A prática de vincular o afeto à construção da interação na área de pesquisa sobre ensino-aprendizagem em língua estrangeira com base na teoria de Vygotsky não é muito freqüente. A dissertação de Patrocínio (1993) focaliza esta questão. O trabalho de Frawley e Lantolf (1985), já citado, examina os marcadores afetivos da fala de aprendizes adultos de LE como evidência de regulação do objeto. Também não são freqüentes estudos sobre esta temática de outras perspectivas teóricas. Foerster (1990) indica a possibilidade de considerar os fenômenos não verbais da comunicação (uso do espaço dos participantes na interação, valor do olhar e do riso) em sala de aula de LE em relação ao clima sócio-afetivo da turma. Freitas (1992) - de uma perspectiva que também não tem embasamento na teoria de Vygotsky - analisa a incidência da afetividade no desempenho do professor., e Moser (1995), o papel da afetividade no processo de aprender uma LE na escola de 1º grau.

⁴⁷ Levarei em consideração o texto "Pensamento e linguagem", porque, embora Vygotsky tenha escrito diversos textos sobre questões ligadas à dimensão afetiva, a maior parte desses textos do autor não foram traduzidos do russo. (Sobre este fato, cf. Oliveira 1992.)

inter-relação pensamento-linguagem. Vygotsky faz um questionamento da divisão entre as dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico (Oliveira 1992), assinalando a necessidade de se considerar a relação existente entre essas dimensões, já que

“...sua separação enquanto objetos de estudo é um dos pontos mais fracos da psicologia tradicional, uma vez que apresenta o processo de pensamento como uma corrente autônoma de ‘pensamentos que se pensam a si próprios’, dissociada da plenitude vital dos interesses e das necessidades pessoais, das inclinações e dos impulsos do sujeito que pensa. (...) A análise em unidades (...) demonstra a existência de um sistema dinâmico de significados em que se encontra a unidade afetiva e intelectual. Mostra que cada idéia contém uma atitude afetiva transformada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere. Permite-nos, ainda, seguir a trajetória que vai das necessidades e impulsos de uma pessoa até a direção específica tomada por seus pensamentos, e o caminho inverso, de seus pensamentos até seu comportamento e atividade” (Vygotsky 1964: 24 e 25. O sublinhado é meu.)⁴⁸

O psicólogo russo afirma ainda que o pensamento tem sua origem na motivação, i.e., em nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. É nessa tendência afetivo-volitiva que estaria a razão última do pensamento; conseqüentemente,

“...uma compreensão verdadeira e completa do pensamento de outrem só é possível quando compreendemos sua base afetivo-volitiva. (...) Para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras – temos que compreender seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente; também devemos conhecer sua motivação. Nenhuma análise psicológica de uma expressão estará completa antes de ser atingido esse plano.” (Vygotsky op.cit.: 162.)⁴⁹

Na concepção de Vygotsky sobre o *significado da palavra*, que distingue dois componentes - *significado propriamente dito* e *sentido* - encontra-se uma clara conexão entre aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico. O *significado propriamente dito* refere-se ao sistema de relações

⁴⁸ No original: “... cuya separación como objetos de estudio es el punto más débil de la psicología tradicional, puesto que hacen aparecer el proceso de pensamiento como una corriente autónoma de ‘pensamientos que se piensan a sí mismos’, segregada de la plenitud vital, de los intereses y necesidades personales, de las inclinaciones e impulsos del sujeto que piensa. (...) El análisis de las unidades (...) demuestra la existencia de un sistema dinámico de significados en el cual se encuentra la unidad afectiva e intelectual. Muestra que cada idea contiene una actitud afectiva transmutada hacia el trozo de realidad al cual se refiere. Avanzando, nos permite delinear la trayectoria que va desde las necesidades e impulsos de un individuo hasta la dirección específica que toman sus pensamientos, y el camino inverso de éstos hacia su conducta y actividad.”

⁴⁹ No original: “...una comprensión verdadera y completa del pensamiento del otro es posible sólo cuando comprendemos su base afectiva-volitiva. (...) Para comprender el lenguaje de los otros, no es suficiente comprender las palabras; es necesario entender su pensamiento. Pero incluso esto no es suficiente, también

objetivas que se formou no processo de desenvolvimento da palavra, consistindo num núcleo relativamente estável de compreensão da palavra, compartilhado por todas as pessoas que a utilizam. O *sentido* refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações que dizem respeito ao seu contexto de uso e às vivências do indivíduo.

“[O sentido] ... constitui um complexo dinâmico e fluido que apresenta várias zonas de estabilidade diferente. O significado é uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire um sentido do contexto que a contém, muda seu sentido em diferentes contextos. (...) Este enriquecimento das palavras através do sentido que lhes é emprestado pelo contexto é a lei fundamental da dinâmica do seu significado. Um termo num contexto significa mais e menos que a mesma palavra isolada: mais, porque adquire um novo conteúdo; menos, porque seu significado vê-se limitado e diminuído pelo contexto” (Vygotsky, Ibidem: 158.)⁵⁰

Assim, a palavra *carro*, por exemplo, tem o significado de ‘veículo de quatro rodas, movido a combustível, utilizado para o transporte das pessoas’. Quanto ao sentido dessa palavra, o mesmo variará conforme a pessoa que a utiliza e o contexto em que é aplicada: para o motorista de táxi significa um instrumento de trabalho, para uma pessoa que gosta de dirigir pode significar uma forma de lazer, e para um pedestre que já foi atropelado o carro tem um sentido ameaçador, que lembra uma situação desagradável, etc. (Oliveira 1992). O sentido da palavra proposto por Vygotsky “... *liga seu significado objetivo ao contexto de uso da língua e aos motivos afetivos e pessoais dos seus usuários. Relaciona-se com o fato de que a experiência individual é sempre mais complexa do que a generalização contida nos signos.*” (Oliveira, ibidem: 81.)

A visão vygotskiana sobre o significado faz parte da teoria histórico-cultural, ou sócio-histórica, também conhecida como abordagem sócio-interacionista, que tem por objetivo principal caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento (Vygotsky 1930/1994b), através de:

- a compreensão do relacionamento entre os seres humanos e seu ambiente físico e social (mediação),

debemos conocer las motivaciones. El análisis psicológico no está completo hasta que no se alcanza ese plano.”

⁵⁰No original: “*[El sentido] ... constituye un complejo dinámico y fluido que presenta varias zonas de estabilidad diferente. El significado es una de las zonas del sentido, la más estable y precisa. Una palabra adquire un sentido del contexto que la contiene; cambia su sentido en diferentes contextos. (...) Este enriquecimiento de las palabras a través del sentido que les presta el contexto, es la ley fundamental de la dinámica de su significado. Un vocablo en un contexto significa más y menos que la misma palabra aislada: más, porque adquire un nuevo contenido; menos, porque su significado se ve limitado y disminuido por el contexto.*”

- a identificação das formas de atividade que fizeram com que o trabalho fosse o meio fundamental de relacionamento entre homem e natureza, e as conseqüências psicológicas dessas formas de atividade,
- a análise da natureza das relações entre o uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem.

Segundo o autor, há um modo de funcionamento psicológico tipicamente humano, processos mentais tais como a capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação, etc., que é definido como o conjunto de funções psicológicas superiores.⁵¹ Esses processos se originam nas relações entre indivíduos humanos e se desenvolvem ao longo do processo de internalização de formas culturais de comportamento. (Cf. Wertsch 1991 e Rego 1995)

A compreensão da mediação é fundamental porque é através dela que as funções psicológicas humanas se desenvolvem. Dois são os elementos básicos responsáveis por essa mediação: o instrumento e o signo. Ao analisar, de uma perspectiva marxista, os processos subjacentes à criação de signos (signalização), o autor considera que

“A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e ao uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho” (Vygotsky op.cit.: 70.)

Se bem que seja possível estabelecer uma analogia entre o signo e o instrumento, porque ambos estão caracterizados por possuírem uma função mediadora (i.e. porque ambos os conceitos podem ser incluídos no conceito mais geral de atividade indireta ou mediada), Vygotsky (op.cit.) insiste nas diferenças existentes. Os instrumentos são um meio de trabalho para dominar a natureza que devem necessariamente levar a mudanças nos objetos, e por isso são definidos como orientados externamente, enquanto a linguagem é um meio de interação social: os signos constituem um meio da atividade interna dirigidos para o controle do próprio indivíduo, e estão orientados internamente. Isto significa que o instrumento regula as ações sobre os objetos, enquanto o signo regula as ações sobre o psiquismo das pessoas.

⁵¹ De acordo com Vygotsky, esses processos são considerados superiores porque consistem em mecanismos intencionais (ações conscientemente controladas) que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características de tempo e espaço presentes.

É importante precisar o emprego dos termos *linguagem* e *signo* nas considerações acima feitas.

Ao examinar a obra desse intelectual russo, verifica-se que são considerados *signos* elementos pertencentes a diferentes “linguagens semiológicas” (verbal, gestual, etc.). Isto acontece porque

“Existe um conjunto de sistemas simbólicos (i.e. sistemas de representação da realidade) que funcionam como elementos mediadores que permitem a comunicação entre os indivíduos, o estabelecimento de significados compartilhados por determinado grupo cultural, a percepção e interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo circundante. É por essa razão que Vygotsky afirma que os processos de funcionamento mental do homem são fornecidos pela cultura, através da mediação simbólica.” (Rego 1995: 55.)

Desses sistemas simbólicos, a *linguagem* (verbal) ocupa um lugar central em todos os grupos humanos⁵²: elaborada no curso da história social, organiza os signos em estruturas complexas e desempenha um papel fundamental na formação das características psicológicas humanas. (Cf. Rego, op.cit.) Assim, nas referências à abordagem vygotskyana antes feitas, nomeia-se signo todo elemento constitutivo de algum sistema simbólico participante no processo de mediação, e linguagem, um sistema simbólico particular: a linguagem verbal.⁵³ Na determinação de Vygotsky antes examinada, de tomar como unidade de análise o significado, para estudar as relações entre linguagem (verbal) e pensamento, o autor refere-se ao signo lingüístico fundamentalmente como palavra.

Tal como salientam Oliveira (1992) e Rego (1995), os postulados de Vygotsky acerca da questão da afetividade, que propõe uma abordagem abrangente que permita entender o sujeito como uma totalidade, são de uma grande atualidade. A meu ver, essa forma de apresentar o relacionamento entre o significado e o sentido da palavra, na medida em que dá conta da presença da afetividade no desempenho lingüístico, permite uma melhor compreensão de alguns dos fenômenos relacionados à construção da interação na turma intermediária de aprendizes de espanhol, como veremos na análise realizada nos próximos capítulos.

⁵² Considero interessante a explicação dada por Wertsch (1991) sobre as duas fontes prováveis das quais derivar-se-ia essa preponderância das formas verbais de mediação na teoria sócio-histórica: 1) o próprio âmbito cultural de Vygotsky, uma família de intelectuais judeu-russos para quem a formulação e a resolução verbais de problemas era altamente avaliada, e já adulto continuou vivendo e trabalhando em âmbitos profissionais que incentivavam a representação e a discussão verbal; e 2) a instrução formal e o letramento foram alguns dos centros de interesse durante o período de maior produção de seus escritos, e na instrução formal encontramos uma forte preferência pelo uso de formas mediacionais verbais para a representação/resolução de problemas.

Com efeito, Patrocínio (1993) mostra em sua pesquisa que a presença de afetividade na fala do professor pode provocar uma produção inesperada de língua oral no aluno. Nessa mesma linha, considerei a possibilidade de ver a afetividade com relação às características interativas da turma intermediária, examinando sua incidência na construção, precisamente, da interação nessa sala de aula. Da perspectiva de pesquisadora, eu procurava confirmar ou desconfirmar na análise o fato seguinte: as professoras desse grupo perceberam uma certa resistência nesse grupo à comunicação em sala de aula, resistência que, segundo elas, estaria antes relacionada à dimensão afetiva que à dimensão cognitiva. Assim, eu queria observar em que medida, por exemplo, a ausência de afetividade, ou a afetividade “negativa” por parte dos integrantes (professoras e alunos) da turma intermediária poderia provocar o silêncio no aluno, o que conduziria por sua vez ao mau êxito de uma proposta comunicativa.

Mesmo compartilhando os pressupostos teóricos vygotskianos, no momento de analisar meus dados com base em tais pressupostos encontrei um problema: esse arcabouço teórico resulta insuficiente se o pesquisador está interessado em analisar um cenário particular, que apresenta características sócio-históricas idiossincráticas. No meu caso, sentia que o vínculo vygotskiano entre sentido e palavra, mesmo fazendo alusão ao contexto, não me permitia avançar na análise. Paradoxalmente, esse conceito de sentido, mesmo invocando o contexto, não me permitia trazê-lo para a análise.

Acredito que isto acontece devido a duas questões. De uma parte, a abordagem sócio-interacionista foi elaborada por Vygotsky a partir de uma visão mais psicológica que lingüística. Isto é, mesmo outorgando um papel importante à linguagem verbal, esse papel refere-se fundamentalmente, de um ponto de vista teórico, às funções psicológicas superiores, e de um ponto de vista metodológico, ao uso da linguagem verbal de forma convergente com a atividade prática.

Por outro lado, existiria uma insuficiência teórica nessa abordagem, a qual é salientada por Wertsch (1991: 47), ao considerar que

“...em certos aspectos essenciais, ele [Vygotsky] não teve êxito em estabelecer uma abordagem genuinamente sociocultural sobre a mente. Em particular, ele fez pouco esforço para explicar detalhadamente como é que os âmbitos histórico, cultural e institucional estão vinculados com as várias formas de ação mediadora. (...) Na sua descrição sobre processos inter-mentais, Vygotsky focalizou as interações de pequenos grupos, especialmente a diade adulto-criança. (...)”

⁵³ Creio que é importante esclarecer esta questão, já que no momento de elaboração da teoria histórico-cultural o paradigma estruturalista com base nos postulados saussurianos era muito forte, e o emprego do termo signo com um valor semiológico antes do que lingüístico, no caso de Vygotsky, pode criar uma certa confusão.

O que é um tanto irônico para alguém interessado em formular uma psicologia marxista, ele quase não fez menções aos processos históricos, institucionais e culturais mais amplos...⁵⁴

Considero necessário indicar que o próprio Wertsch (op.cit.) relativiza essas críticas, indicando que não deve se esquecer que Vygotsky morreu jovem (37 anos) e que em suas últimas obras revela-se um interesse maior por âmbitos socioculturais específicos, como é o caso da escolarização formal (Vide Vygotsky 1964, caps. 5 e 6.)

É nas idéias de outro grande teórico contemporâneo de Vygotsky, M. M. Bakhtin, que encontramos uma localização sociocultural da ação mediadora, permitindo estabelecer o vínculo essencial entre os âmbitos culturais, históricos e institucionais, de um lado, e o funcionamento mental, de outro (Wertsch 1991).

Na visão de Bakhtin (1952-53/1999a: 60), o enunciado⁵⁵ ocupa um lugar central:

“A língua realiza-se sob forma de enunciados concretos individuais (orais e escritos) dos participantes nas diversas áreas da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições e objetivos específicos de cada área, não só através do seu conteúdo (temático) e o estilo lingüístico, i.e., a seleção de recursos léxicos, fraseológicos e gramaticais, mas também, e além disso, através de sua estrutura composicional. Cada um desses três aspectos – conteúdo semântico, estilo e estrutura composicional - estão inseparavelmente unidos à totalidade do enunciado e estão igualmente determinados pela natureza específica do âmbito particular de comunicação.”⁵⁶

⁵⁴ No original: “...in certain essential respects he did not succeed in providing a genuinely sociocultural approach to mind. In particular, he did little to spell out how specific historical, cultural, and institutional settings are tied to various forms of mediated action.(...)In his account of intermental processes Vygotsky focused on small group interaction, especially the interaction of the adult-child dyad.(...) What is somewhat ironic for someone interested in formulating a Marxist psychology, he made precious little mention of broader historical, institutional, or cultural processes...”

⁵⁵ Tal como explica Villaça Koch (1992: 13), o termo enunciado refere à manifestação concreta de uma frase em situações de interlocução. “Assim, por exemplo, ‘Hoje irei ao cinema’ é uma frase (gramatical) do português. Cada vez que ela é pronunciada – por indivíduos diferentes ou pelo mesmo indivíduo, em momentos diferentes - tem-se um enunciado dessa frase.”

⁵⁶ No original: “Language is realized in the form of individual concrete utterances (oral and written) by participants in the various areas of human activity. These utterances reflect the specific conditions and goals of each such area not only through their content (thematic) and linguistic style, that is, in the selection of the lexical, phraseological, and grammatical resources of the language, but above all through their compositional structure. All three of these aspects – thematic content, style, and compositional structure - are inseparably linked to the whole of the utterance and are equally determined by the specific nature of the particular sphere of communication.”

Embora cada enunciado seja individual, cada âmbito no qual a língua é usada desenvolve tipos relativamente estáveis de enunciados, denominados gêneros ou estilos comunicativos.⁵⁷

Ao mesmo tempo, é em cada enunciado concreto do falante que se constitui o encontro dinâmico entre as forças centrípetas da “língua comum” e as forças centrífugas da heteroglossia⁵⁸:

“Esta participação ativa de cada enunciado na heteroglossia viva determina seu aspecto lingüístico e seu estilo, não em menor grau do que sua pertença ao sistema normativo – centralizador da língua única. Cada enunciado participa da “língua unitária” (das forças centrípetas e das tendências) e ao mesmo tempo da heteroglossia social e histórica (das forças centrífugas e estratificadoras).” (Bakhtin 1934-35/1998: 272.)⁵⁹

Os enunciados apresentam três características fundamentais (Bakhtin op.cit.):

- mudança de falantes (cada enunciado apresenta um início e um final absolutos, e o falante termina seu enunciado para passar (relinquish) a palavra ao outro ou para dar lugar ao entendimento sensível e ativo, como se acontecesse um “dixi” implícito),
- “finalização” (pode ser definida como o aspecto interno da mudança de falantes, e estaria causada pelo nível de detalhe semântico do tema, pelo plano ou vontade do falante),
- relação do enunciado com o falante (o autor do enunciado) e com os outros participantes na comunicação (relação manifestada na seleção de um gênero de fala particular).

Precisamente é neste último ponto, i.e., na relação do enunciado com seu autor e com os outros participantes na comunicação, que podemos observar uma contribuição interessante para a proposta vygotskiana do significado/ sentido da palavra.

Segundo Bakhtin (op. cit.), cada enunciado envolve a posição ativa (active position) do falante em uma ou outra esfera semântico-referencial, isto é, apresenta *um conteúdo semântico referencial particular*. A seleção de formas lingüísticas e gênero de fala está determinada primeiramente pelas

⁵⁷ No original, “speech genres”. Dada a linha de estudos desenvolvidos por Bakhtin, que incluem a lingüística, a filosofia da linguagem, e a tradição de análise filológico-literária, preferi adotar o termo gênero, que na tradição de estudos lingüísticos é pouco usado.

⁵⁸ Expliquei esses conceitos no primeiro capítulo. A língua comum unitária é apresentada por Bakhtin como um sistema de normas lingüísticas, uma decorrência de processos de centralização sócio-política e cultural. Essas forças centralizadoras lutam contra a heteroglossia, i.e. a estratificação interna e a multiplicidade inerente às “línguas nacionais”.

⁵⁹ “...this active participation of every utterance in living heteroglossia determines the linguistic profile and style of the utterance to no less a degree than its inclusion in any normative-centralizing system of unitary language. Every utterance participates in the “unitary language” (in its centripetal forces and tendencies) and at the same time partakes of social and historical heteroglossia (the centrifugal, stratifying forces).”

escolhas (o plano) semântico referenciais do autor do enunciado. Além desse primeiro aspecto do enunciado, que determina suas características, existe um outro: o *aspecto “expressivo”*, ou seja, a avaliação subjetiva emocional do falante a respeito do conteúdo semântico referencial, sendo muito importante a consideração deste último na análise dos enunciados.

“O aspecto expressivo tem significação variada e graus variados de força em diversos âmbitos comunicativos, mas existe em todo lugar. Não existe uma coisa tal como um enunciado completamente neutro. A atitude avaliadora do falante a respeito do assunto de sua fala (independentemente de qual seja esse assunto) também determina a seleção de recursos léxicos, gramaticais e composicionais do enunciado.” (Bakhtin, op. cit. : 84)⁶⁰

O aspecto expressivo da fala não pode ser considerado um fenômeno de língua (enquanto sistema), nem de unidades lingüísticas, i.e. palavras e orações, mas dos enunciados concretos dos falantes. *“As palavras não pertencem a ninguém, e não podem avaliar nada por si mesmas. Mas elas podem servir a qualquer falante e podem ser usadas para as avaliações mais variadas e diretamente contraditórias por parte dos falantes.”* (Bakhtin, ibidem: 85)⁶¹

Nós não entendemos o *significado* de uma palavra simplesmente (enquanto palavra pertencente à “língua”), mas o *sentido específico* de um enunciado completo, assumindo uma posição sensível a respeito dele (simpatia, acordo ou desacordo, incentivo à ação, etc.): *“... é o enunciado que irradia sua expressão (mais exatamente, nossa expressão) à palavra que selecionamos, o que equivale a dizer que investe a palavra com a expressão da totalidade.”* (Bakhtin, ibidem: 86)⁶²

Para Bakhtin (op. cit.) é muito importante pensar em termos dos participantes reais dos processos de comunicação. Segundo esse autor, no enunciado lingüístico não só o falante participa ativamente, mas também o ouvinte: quando este percebe e entende o significado lingüístico da fala, simultaneamente adota uma atitude ativa, sensível (responsive), com respeito a esse enunciado. O próprio falante orienta-se com vistas a esse entendimento ativamente sensível, não espera uma compreensão passiva que duplique sua própria idéia na mente de outrem, *“...mais exatamente, ele*

⁶⁰ *“The expressive aspect has varying significance and varying degrees of force in various spheres of speech communication, but it exists everywhere. There can be no such thing as an absolutely neutral utterance. The speaker’s evaluative attitude toward the subject of his speech (regardless of what his subject may be) also determines the choice of lexical, grammatical, and compositional means of the utterance.”*

⁶¹ *“Words belong to nobody, and in themselves they evaluate nothing. But they can serve any speaker and be used for the most varied and directly contradictory evaluations on the part of the speakers.”*

⁶² *“The utterance is what radiates its expression (rather, our expression) to the word we have selected, which is to say, invests the word with the expression of the whole.”*

espera sensibilidade (response), acordo, simpatia, oposição, realização, e assim por diante...” (Bakhtin, *ibidem*: 69.)⁶³ Cada estilo comunicativo pressupõe orientações e planos de fala por parte dos falantes.

Vale lembrar que, se caracterizarmos nesses termos os participantes no processo de comunicação, podemos chegar a referir-nos ao falante como um respondente (respondent) em maior ou menor medida, porque o falante nunca é Adão, o “primeiro falante”, i.e. “...aquele que interrompe o silêncio eterno do universo...” (Bakhtin, *ibidem*.)⁶⁴ Por isso,

“... o próprio assunto de sua fala se torna inevitavelmente a arena onde suas opiniões encontram as de seus pares (nas conversas ou controvérsias a respeito de um evento cotidiano) ou outros pontos de vista, visões do mundo, tendências, e assim por diante (na esfera da comunicação cultural). Visões do mundo, tendências, pontos de vista e opiniões têm sempre uma expressão verbal. Tudo isso é a fala do outro (em forma pessoal ou impessoal) e não pode fazer outra coisa senão refletir-se no enunciado. O enunciado está endereçado não só a seu próprio objeto, mas também à fala dos outros sobre o mesmo. Todavia, até a mais insignificante alusão ao enunciado do outro dá à fala uma expressão dialógica que não pode ser produzida por um tema puramente referencial a respeito do seu próprio objeto. (...) um enunciado é um elo na cadeia da comunicação, e não pode ser separado dos elos precedentes que a determinam interna e externamente, causando reações sensíveis diretas e repercussões dialógicas.” (Bakhtin, *op.cit.*: 94. Grifo meu. Cf. Bakhtin, 1934-35/1998 e 1970-71/1999 b.)⁶⁵

Essa dimensão dialógica dos enunciados, central na conceituação bakhtiniana, manifesta-se nas palavras que constituem um discurso concreto. Entre o discurso e o objeto, entre ele e a personalidade do falante, existe um âmbito flexível de discursos de outrem, de discursos “alheios” sobre o mesmo objeto (Bakhtin 1934-35/1998).

⁶³ “...rather, he expects response, agreement, sympathy, objection, execution, and so forth...”.

⁶⁴ “... the one who disturbs the eternal silence of the universe...”.

⁶⁵ “...the subject of his speech itself inevitably becomes the arena where his opinions meet those of his partners (in a conversation or dispute about some everyday event) or other viewpoints, world views, trends, theories, and so forth (in the sphere of cultural communication). World views, trends, viewpoints and opinions always have verbal expression. All this is others' speech (in personal or impersonal form), and it cannot but be reflected in the utterance. The utterance is addressed not only to its own object, but also to others' speech about it. But still, even the slightest allusion to another's utterance gives the speech a dialogical turn that cannot be produced by any purely referential theme with its own object. (...) an utterance is a link in the chain of speech communication, and it cannot be broken off from the preceding links that determine it both from within and from without, giving rise within it to unmediated responsive reactions and dialogical reverberations.”

“...não existem palavras sem voz que não pertençam a ninguém. Cada palavra contém vozes⁶⁶ que estão algumas vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais (vozes de matizes léxicos, estilos, e assim por diante) quase imperceptíveis, e vozes que ressoam vizinhas e simultaneamente.” (Bakhtin 1970-71/1999 b: 124.)⁶⁷

É no processo de mútua interação existente com esse âmbito específico, que o discurso se individualiza e elabora estilisticamente:

“A língua, como objeto concreto sócio-ideológico vivo e opinião heteroglota, coloca-se para a consciência individual nos limites entre si mesma e o outro. A palavra na língua é semi-alheia. Ela torna-se “própria” quando o falante a povoa com sua própria intenção, seu próprio acento, quando ele se apropria da palavra, adaptando-a a sua própria intenção semântica e expressiva. Previamente a esse momento, a palavra não existe numa língua neutra e impessoal (...), mais exatamente, existe na boca de outras pessoas, em contextos de outras pessoas, a serviço de outras intenções. É de lá que temos que tomar a palavra e fazê-la nossa. (...) A língua não é um meio neutro que se torne fácil e livremente uma propriedade privada das intenções do falante, ela está povoada – superpovoada – de intenções de outrem. Dominá-la, submetê-la às próprias intenções e acentos, é um processo difícil e complicado.” (Bakhtin 1934-35/1998: 293-294.)⁶⁸

Meu interesse pelo arcabouço teórico bakhtiniano centra-se não só na forma em que este autor apresenta o significado e o relaciona com o sentido do enunciado, mas também na importância outorgada aos participantes reais nos processos de comunicação (em que o “ouvinte” adquire um papel preponderante, uma presença que condiciona orientações afetivas na própria produção do falante) e ao contexto de comunicação, situado sócio-historicamente, e na sensibilidade para considerar os processos de apropriação das “palavras alheias”.

⁶⁶ Segundo Emerson e Holquist (1998), a voz bakhtiniana é a personalidade que fala, a consciência que fala (speaking personality, speaking consciousness).

⁶⁷ *“...there are no voiceless words that belong to no one. Each word contains voices that are sometimes infinitely distant, unnamed, almost impersonal (voices of lexical shadings, of styles, and so forth), almost undetectable, and voices resounding nearby and simultaneously.”*

⁶⁸ *“As a living, socio-ideological concrete thing, as heteroglot opinion, language, for the individual consciousness, lies on the borderline between oneself and the other. The word in language is half someone else’s. It becomes “one’s own” only when the speaker populates it with his own intention, his own accent, when he appropriates the word, adapting it to his own semantic and expressive intention. Prior to this moment of appropriation, the word does not exist in a neutral and impersonal language (...) but rather it exists in other people’s mouths, in other people’s contexts, serving other people’s intentions: it is from there that one must take the word, and make it one’s own. (...) Language is not a neutral medium that passes freely and easily into the private property of the speaker’s intentions; it is populated – overpopulated – with the intentions of others. Expropriating it, forcing it to submit to one’s own intentions and accents, is a difficult and complicated process.”*

Por último, desejo salientar o papel essencial outorgado à interação verbal no pensamento de Bakhtin. Se o enunciado é um produto que resulta puramente da interação social⁶⁹, a língua, realizada pelos falantes através dessa palavra, constitui-se pela interação verbal:

“A verdadeira substância da língua não está constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação e dos falantes. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.” (Bakhtin, 1977: 136. Grifo meu.)⁷⁰

O próprio Bakhtin não se ocupou de estudar a interação verbal em situações comunicativas concretas, já que sua teoria concretizou-se fundamentalmente na análise de textos literários. Por isso mesmo, no caso de minha pesquisa, procurei elementos em teorias que, sendo coerentes com os pressupostos bakhtinianos antes apresentados, me permitissem abordar a análise da interação da turma intermediária de ELE. Tais elementos fazem parte fundamentalmente da tendência conhecida como Sociolinguística Interacional, e serão apresentados no próximo capítulo.

⁶⁹Vide Bakhtin (1977: 134.) *“A enunciação como tal é exclusivamente um produto da interação social, seja ela um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui a existência das condições de vida de uma comunidade lingüística dada.”* (*“L’énontiation en tant que telle est un pur produit de l’interaction sociale, qu’il s’agisse d’un acte de parole déterminé par la situation immédiate ou par le contexte plus large que constitue l’existence des conditions de vie d’une communauté lingüistique donnée.”*)

Observe-se que está sendo introduzido o termo “enunciação”, que alude ao “...evento único e jamais repetido de produção do enunciado...” (Villaça Koch 1992). Tal como essa autora explica, esse conceito foi cunhado na Teoria da Enunciação, que tem antecedentes no próprio Bakhtin, e ganhou impulso na França com a obra de Benveniste e, posteriormente, de Ducrot, entre outros. Não é claro para mim se no original russo existe a possibilidade de estabelecer a diferença entre enunciado e enunciação, como se observa na versão traduzida ao francês que estou citando neste caso. O mesmo critério é adotado na única versão portuguesa à qual tive acesso só depois de ter elaborado esta parte do capítulo. Nas versões inglesas que consultei, Emerson, Holquist e McGee, tradutores do Bakhtin para essa língua, não estabelecem tal distinção, e nos trechos citados a partir de sua tradução acredito que não haja problemas para optar por traduzir “utterance” como enunciado em cada caso.

⁷⁰ *“La véritable substance de la langue n’est pas constituée par un système abstrait des formes lingüistiques ni par l’énontiation monologue isolée, ni par l’acte psycho-physiologique de sa production, mais par le phénomène social de l’interaction verbale, réalisée à travers l’énontiation et les énonciateurs. L’interaction verbale constitue ainsi la réalité fondamentale de la langue.”*

Neste sentido, se bem que alguns investigadores rejeitem ou considerem como imprópria a conexão entre a teoria de Bakhtin e uma análise interacional⁷¹, concordo plenamente com Menezes de Souza (1995: 23-24), que salienta a relevância dos conceitos bakhtinianos para o ensino - aprendizagem de LEs:

“...na visão bakhtiniana (...) a sala de aula pode ser vista como um fenômeno social e ideologicamente constituído – ou seja, uma arena de conflitos de vozes e valores mutáveis e concorrentes. Essa perspectiva da sala de aula como heteroglossia, consistindo numa estratificação, dinâmica e hierarquicamente organizada, de vozes e valores, concorrendo uns com os outros para a posição hegemônica da voz dominante, traz consigo a necessidade da negociação na sala de aula. A heteroglossia aqui diz respeito a todos os elementos que constituem a sala de aula – o professor, os aprendizes, a metodologia e os conteúdos programáticos.”

Uma consideração sobre a heteroglossia presente em sala de aula permite, desta perspectiva, refletir sobre as questões vinculadas ao ensino–aprendizagem de LE já apresentadas (aborgadem das professoras dos cursos de ELE, expectativas manifestadas durante o planejamento dos cursos), e também dá uma nova dimensão aos participantes, situados numa rede socialmente definida de relacionamentos.⁷²

⁷¹ É o caso de Flores (1998: 30), que não considera viável aproximar a teoria de Bakhtin a uma concepção interacionista do sujeito, e que afirma “...que todo o discurso dirige-se a um interlocutor é uma obviedade sobre a qual não vale a pena se deter.” Levando em conta a abundante bibliografia existente no âmbito dos estudos sobre a interação lingüística, a questão não me parece nem tão óbvia nem tão simples como o autor assinala.

⁷² Fiz referência no capítulo anterior às possibilidades que oferece à análise o fato de considerar os falantes dentro de uma rede social determinada (Rajagopalan 1998). É importante assinalar que, mesmo assim, segundo Rajagopalan (op.cit.), a redefinição do falante monádico da lingüística estruturalista e gerativista como ser social, concreto na visão bakhtiniana, não eliminaria totalmente o essencialismo em favor do existencialismo (preferência coerente com o pensamento marxista), já que se perceberia essa condição de ser social quase que como uma parte “natural” do indivíduo. Isso não significa necessariamente abandonar os conceitos bakhtinianos, mas levar em consideração que “... a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa. Em outras palavras, as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas. Isso por sua vez significa que as identidades em questão estão sempre num estado de fluxo.” (Rajagopalan, op. cit. : 41-42.)

CAPÍTULO 3

ELEMENTOS PARA A ANÁLISE DA INTERAÇÃO

Neste capítulo caracterizarei o marco teórico conhecido como Sociolinguística Interacional, abordagem que possibilita, a meu ver, pontos de relacionamento interessantes com os pressupostos vygotkianos e bakhtinianos já discutidos, na procura de integrá-los à análise da interação da turma intermediária de ELE. Uma vez feito isso, apresentarei um conjunto de considerações relativas à metodologia e à coleta de registros empregados nesta pesquisa.

Haja vista a multiplicidade de tendências teóricas desenvolvidas nos últimos quarenta anos a respeito, precisamente, do conjunto de estudos da linguagem vinculados a contextos sociais / comunicativos (Lavandera 1988, Duranti 1988, Schiffrin 1994, Kerbrat Orecchioni 1995, Goodwin e Duranti 1997, Garcez 1998), considero pertinente, a fim de delimitar a Sociolinguística Interacional, mostrar as características mais evidentes desse conjunto de tendências e, depois, expor aqueles aspectos da própria Sociolinguística Interacional que justificam sua adoção para minha pesquisa. Ao mesmo tempo, o fato de a Sociolinguística Interacional retomar elementos da maioria das outras tendências a serem apresentadas explica a referência a elas. A breve apresentação das diferentes tendências ou correntes seguirá, em termos gerais, a apresentação proposta por Schiffrin (1994), que distingue e discute as visões subjacentes a: 1) a Teoria dos Atos de Fala, 2) a Pragmática, 3) a Análise da Conversação, 4) a Análise Variacionista, 5) a Etnografia da Comunicação e 6) a própria Sociolinguística Interacional.

A Teoria dos Atos de Fala, desenvolvida pelos filósofos John L. Austin e John Searle, parte da idéia básica de a linguagem ser usada não só para descrever o mundo mas para levar a cabo um leque de ações que podem ser indicadas na própria realização do enunciado (exs. ‘A Terra é redonda’ – assevero que a Terra é redonda -, ‘A Terra é redonda?’ –pergunto se a Terra é redonda-, ‘Retire-se!’ – ordeno que você se retire-¹), e que em certos casos estão destinados a exercer certos efeitos sobre o interlocutor (convencê-lo, assustá-lo, agradá-lo). Essa teoria tem como foco o conhecimento das condições subjacentes da produção e interpretação de atos realizados com palavras (“todo dizer é um fazer” -Villaça Koch 1992-). Segundo essa teoria, os significados literais das palavras e os contextos nos quais aparecem podem interagir com nosso conhecimento das condições subjacentes à

¹ Os exemplos são tomados de Villaça Koch (1992).

realização e à interpretação dos atos, sendo assim uma teoria interessante para analisar o discurso, e também um instrumento para segmentar textos, na medida em que oferece um formato para definir unidades que podem ser combinadas e integradas em estruturas maiores (Schiffrin 1994).

A Pragmática baseia-se fundamentalmente nas idéias filosóficas de H.P. Grice, que propõe distinções entre diferentes tipos de significado e argumenta que as máximas gerais de cooperação oferecem caminhos inferenciais para a intenção comunicativa do falante. Segundo Grice (1982), o princípio que rege a comunicação humana é o Princípio Cooperativo,² e este subsume quatro máximas: a Máxima da Quantidade (“não diga nem mais nem menos do que o necessário”), a Máxima da Qualidade (“só diga coisas para as quais tem evidência adequada, não diga o que sabe não ser verdadeiro”), a Máxima da Relevância (“diga somente o que é relevante”), e a Máxima do Modo (“seja claro e conciso, evite a obscuridade, a prolixidade, etc.). Quando o interlocutor infrinje intencionalmente uma das máximas, cabe ao interlocutor “fazer um cálculo” para descobrir o motivo da violação, o que se denomina “implicatura conversacional”. (Cf. Villaça Koch 1992.)

Essa disciplina preocupa-se sobretudo em analisar o significado produzido pelo falante no nível da enunciação, o que em termos de unidades analisadas raramente supera o enunciado e não passa para o texto. Uma vez que o enunciado está, por definição, situado em um contexto (também lingüístico, i.e., um texto), a pragmática termina integrando a análise do discurso e oferecendo, desta forma, meios para analisar o discurso. Tanto no caso da Teoria dos Atos de Fala como no caso da Pragmática, trabalha-se com base em exemplos prototípicos de enunciados elaborados propositadamente, situados em contextos imaginados também propositadamente (cf. Goodwin e Duranti 1997).

A Análise da Conversação (AC) propõe-se, a partir dos trabalhos de Sacks, Schegloff e Jefferson entre outros, uma abordagem discursiva próxima à etnometodologia, já que procura descobrir os métodos de produção de sentidos da ordem social. A conversação é a origem de grande parte de nosso sentido de ordem social, produzindo, por exemplo, muitas das tipificações

²“Nossos diálogos, normalmente, não consistem em uma sucessão de observações desconectadas, e não seria racional se assim fossem. Fundamentalmente, eles são, pelo menos até um certo ponto, esforços cooperativos, e cada participante reconhece neles, em alguma medida, um propósito comum ou um conjunto de propósitos, ou, no mínimo, uma direção mutuamente aceita. Este propósito ou direção pode ser fixado desde o início (...) ou pode evoluir durante o diálogo (...) Mas a cada estágio, ALGUNS movimentos conversacionais possíveis seriam excluídos como inadequados. Podemos formular, então, um princípio muito geral que se esperaria (...) que os participantes observassem: Faça sua contribuição conversacional tal como é requerida, no momento em que ocorre, pelo propósito ou direção do intercâmbio conversacional em que você está engajado.” (Grice, 1982: 86.)

subjacentes a nossas noções de papéis sociais. Além do mais, a conversação exibe uma ordenação própria e manifesta um sentido próprio de estruturação (através da repartição e tomada dos turnos, começo/encerramento de uma conversação, etc.) A AC procura generalizar a respeito do contexto, da conduta social e da vida social, dentro da própria progressão das emissões, e para isso trabalha com dados reais, analisados em seu contexto real de ocorrência (Cf. Marcuschi 1986 e Villaça Koch 1992.). Algumas contribuições desta linha de pesquisa serão retomadas mais adiante.

A Sociolinguística Variacionista, iniciada a partir dos trabalhos pioneiros do linguista William Labov, preocupa-se em estudar a variação e a mudança linguística. Se bem que os estudos variacionistas tradicionalmente tenham se limitado a analisar variantes equivalentes do ponto de vista semântico (“formas diferentes de dizer o mesmo”), em particular em nível fônico, eles têm estendido o foco das pesquisas até o nível textual, na procura de padrões formais textuais. Nessas análises discursivas, baseadas em dados reais, percebe-se uma certa independência do contexto, i.e., uma autonomia do “texto”(ou seja, a produção textual dos falantes) a respeito do seu contexto.

A Etnografia da Comunicação é uma abordagem que, baseada na antropologia, compartilha com esta disciplina a preocupação com explicações globais sobre o sentido e a conduta. A partir da proposta de competência comunicativa elaborada por Dell Hymes como crítica à noção de competência chomskiana, limitada ao conhecimento de regras abstratas da linguagem, a Etnografia da Comunicação teve um grande impulso. A competência comunicativa, como já mostrei anteriormente, não se limita a aspectos linguísticos (a “gramática” chomskiana), e inclui, além do conhecimento linguístico, o conhecimento social, cultural e psicológico subjacentes ao uso adequado da linguagem. A competência comunicativa inclui o conhecimento de como participar em conversações cotidianas assim como em eventos comunicativos construídos culturalmente (orações, oratória pública, etc.). O tipo de análise discursiva desenvolvido pela Etnografia da Comunicação, obviamente com base em dados reais, exige uma grande familiaridade com os falantes e com sua própria cultura, bem como o conhecimento das circunstâncias de cada ato comunicativo.

Como explica Schiffrin (1994 e 1996), a Sociolinguística Interacional reconhece diferentes origens, já que deriva da antropologia, da sociologia e da linguística, e compartilha interesses dessas disciplinas pela cultura, pela sociedade e pela linguagem. Duas são as grandes contribuições teóricas que podem ser assinaladas a respeito dessa abordagem para a análise discursiva: a obra de Goffman e os diversos trabalhos de Gumperz (sobre os quais falarei com mais detalhe posteriormente). As influências do pensamento goffmaniano na Sociolinguística Interacional consistem em focalizar a

análise nas formas em que a linguagem é situada em circunstâncias particulares da vida social, na forma em que a linguagem acrescenta ou reflete diferentes tipos de significados (expressivo, instrumental, etc.) e se estrutura (institucional e interativamente) de acordo com essas circunstâncias. A influência das pesquisas de Gumperz, por sua vez, reflete-se, entre outras coisas, na preocupação por focalizar a análise na forma em que pessoas de diferentes culturas podem compartilhar o conhecimento gramatical da linguagem, mas contextualizar o dito diferentemente, a ponto de produzir mensagens muito divergentes.

As diferenças entre as abordagens apresentadas têm a ver fundamentalmente com

- suas diferentes origens, o que significa partir de premissas teóricas e metateóricas que continuarão influenciando as assunções, os conceitos e os métodos (por ex., sobre a estabilidade do significado lingüístico, o papel da intencionalidade do falante, o grau no qual a linguagem está destinada a propósitos comunicativos, e a contribuição do significado lingüístico para o significado interativo);
- os pressupostos sobre os métodos de coleta e análise de dados (por ex., a Sociolingüística Variacionista tem seu foco na distribuição de traços discursivos através de um grande leque de textos, enquanto a Sociolingüística Interacional focaliza intensamente em poucos fragmentos de fala; a Etnografia da Comunicação requer uma grande quantidade de informação social, cultural e pessoal sobre os interlocutores, que ao mesmo tempo podem ser usados como informantes na análise de sua própria fala; enquanto a pragmática assume um falante/ouvinte idealizado, cujas características pessoais, culturais ou sociais específicas não fazem parte das estratégias que participam na construção do texto); e
- o conjunto de interesses práticos e/ou objetivos últimos que acompanham o desenvolvimento das diversas tendências situadas dentro de diferentes perspectivas teóricas, o que explica que certas descobertas sejam expressadas de uma determinada forma (por exemplo, através de regras abstratas), interpretadas de uma certa forma (por exemplo, com relação à comunicação intercultural), ou consideradas relevantes para questões diversas (por exemplo, para a semântica antes do que para a variação lingüística).

Em termos gerais, as tendências teóricas apresentadas acima estariam preocupadas com o estudo, por meio de algum tipo de análise do discurso, da comunicação contextualizada. Porém, se pensarmos que cada uma das correntes de análise revisadas apresentam diferenças conceituais importantes, os termos “comunicação” e “contexto” não podem ser assumidos de forma natural.

Neste ponto, considero importante retomar a questão já assinalada no primeiro capítulo, de as professoras dos cursos de ELE não problematizarem conceitos centrais presentes na abordagem comunicativa. A meu ver, mesmo coincidindo com a necessidade de fazer com que seu ensino de LE fosse “crítico” (Bizón 1994), ou seja, preocupado com as reflexões teóricas sobre a abordagem, as professoras assumiram de forma relativamente “natural” a noção de comunicação, sustentada em muita bibliografia referida ao ensino-aprendizagem de LE. Desejo indicar que, no meu caso particular, e no papel de professora / planejadora dos cursos de ELE, quando foi iniciado o trabalho de planejamento dos cursos estava muito comprometida com uma visão de linguagem como ação social, e de língua como forma de interação social propositada, definições que apontei no capítulo anterior. Quero dizer que era sensível à idéia de comunicação contextualizada, assumindo implicitamente como adequados, de uma certa forma, os princípios provenientes do âmbito da Teoria dos Atos de Fala e da Pragmática. Porém, quando passei ao papel de pesquisadora da interação efetivamente realizada nas aulas, essa visão não conseguia me explicar o que estava acontecendo “ali, naquele momento”, não me oferecia uma explicação satisfatória no momento de analisar os dados. Iniciei, assim, um percurso que posso definir como a procura de um enquadre teórico que me ajudasse a responder à pergunta “O que está acontecendo ali, naquele momento?”, e que me oferecesse uma visão mais abrangente e plena dos conceitos, realmente complexos, de comunicação e de contexto. Devo indicar que encontrei uma resposta a minha necessidade nos pressupostos teóricos da Sociolinguística Interacional, resposta que não só me ajudou a endereçar a análise dos dados por mim coletados, mas que também implicou para mim um reposicionamento a respeito do significado de comunicação contextualizada.

Devo assinalar também que esta visão da linguagem situada em circunstâncias particulares da vida social, i.e, dessa comunicação situada que acrescenta ou reflete diferentes tipos de significados (expressivo, instrumental, etc.), dá uma entrada interessante às teorias de Vygotsky e Bakhtin sobre os aspectos afetivos do significado referidos no capítulo anterior (o “sentido” segundo Vygotsky; o “aspecto expressivo do significado”, apontado por Bakhtin).

A seguir, mostrarei o significado dos conceitos de comunicação e de contexto próprios da Sociolinguística Interacional, que fazem com que essa corrente teórica tenha um perfil particular dentro das diferentes linhas referidas acima. Embora fosse interessante confrontar o significado desses conceitos para cada uma das teorias em particular, tal comparação excede os objetivos desta pesquisa, assim, focalizarei a apresentação na Sociolinguística Interacional, fazendo referência às

outras teorias se for necessário, isto é, se eu considerar que tal referência pode ajudar a explicar mais claramente os conceitos principais desta tendência e seus aspectos mais relevantes para esta pesquisa.

3.1. *COMUNICAÇÃO, CONTEXTO E DISCURSO NA SOCIOLINGÜÍSTICA INTERACIONAL*

Telles e Garcez (1998) definem a Sociolingüística Interacional como o estudo da organização social do discurso em interação, no qual se ressalta a natureza dialógica da comunicação humana e o ativo trabalho social e lingüístico implícito na co-construção do significado:

“Nesta abordagem do discurso, tanto o falante como o ouvinte têm papéis ativos na elaboração da mensagem e na definição ‘do que está se passando aqui e agora’. Não há, portanto, significado que não seja situado. A noção de contexto ganha relevância, passando a ser entendida como criação conjunta de todos os participantes presentes ao encontro e emergente a cada novo instante interacional. Os interagentes levam em consideração não somente os dados contextuais relativamente mais estáveis, sobre participantes (quem fala para quem), referência (sobre o quê), espaço (em que lugar) e tempo (em que momento), mas consideram sobretudo a maneira como cada um dos presentes sinaliza e sustenta o contexto interacional em curso.” (Telles e Garcez op. cit.: 8-9. Grifo meu.)

A visão de comunicação subjacente à Sociolingüística Interacional pode se caracterizar como Modelo Interacional (Schiffrin 1994). Segundo esta autora, é possível individualizar três modelos que correspondem a três diferentes visões da comunicação: o Modelo Baseado no Código, o Modelo Inferencial, e o Modelo Interacional .

No Modelo Baseado no Código, o emissor ocupa o papel central. Ele busca transmitir ao receptor seu pensamento, transformando-o num conjunto de sinais acessíveis externa e reciprocamente, derivados de um código compartilhado com o receptor. Este conta com os mesmos procedimentos para decodificar o sinal, recuperar a mensagem e aceder assim ao pensamento de outrem. A noção de mensagem limita-se aqui exclusivamente a pensamentos que o falante quer transmitir; isto significa que se restringe todo o processo de comunicação à intenção de transmitir o pensamento, ou, dito com outras palavras, só há comunicação quando houver intenção. A idéia de intersubjetividade (i.e. conhecimento ou experiência compartilhados) ocupa um lugar central neste modelo: o objetivo da comunicação, produzir e compartilhar uma mensagem, baseia-se na existência prévia e no uso de um código compartilhado.

No Modelo Inferencial delimita-se mais precisamente a intenção do falante: este busca produzir uma resposta no ouvinte, em que o reconhecimento de tal intenção funciona ao menos parcialmente como uma razão para lhe responder. Quem inicia a comunicação não é, então, um transmissor de pensamentos, mas alguém que tem o tipo de intenção descrita e possui a capacidade de tornar evidente essa intenção aos outros; e, na medida em que a manifestação das intenções integra-se à comunicação, torna-se possível distinguir comportamento comunicativo de comportamento não comunicativo. As intenções do falante abrangem tanto o conteúdo referencial da mensagem que as veicula como outro tipo de informação, por exemplo, expressar gratidão, solidariedade interpessoal, etc. Se bem que as intenções sejam formuladas em termos do falante, outorga-se um lugar ao receptor com relação a estas, na medida em que o receptor reconhece essas intenções com relação ao ouvinte no momento de responder ao falante.

Embora este modelo apresente uma visão relativamente diferente do modelo anterior a respeito das noções de comunicador, de mensagem (de pensamentos para intenções) e de código (no qual inclui-se também um conjunto de princípios comunicativos, vinculados a qualidade, quantidade, relevância e modos de informação), dá-se igualmente importância ao princípio de intersubjetividade. Este conceito permanece como princípio fundamental da comunicação verbal, baseada, neste modelo, no conhecimento prévio do mesmo código lingüístico e dos mesmos princípios comunicativos, e atingida através de procedimentos nos quais o reconhecimento das intenções do falante por parte do receptor reflete a exposição dessas intenções.

A visão de comunicação própria do Modelo Baseado no Código subjaz à Análise Variacionista, assim como a visão própria do Modelo Inferencial subjaz à Teoria dos Atos de Fala e à Pragmática. A concepção de comunicação característica do Modelo Interacional está presente na Sociolingüística Interacional, na Etnografia da Comunicação e na Análise da Conversação. Se bem que estas três correntes teóricas participem, em termos gerais, desta última concepção, constata-se algumas diferenças que não serão tratadas nesta ocasião porque excedem, como já indiquei, o objetivo desta pesquisa³. A exposição dos aspectos fundamentais do Modelo Interacional de comunicação que será feita a seguir centrar-se-á exclusivamente na Sociolingüística Interacional.

³ Dentre os aspectos mais relevantes pode-se assinalar, no caso da Etnografia da Comunicação, a forte ênfase nos construtos culturais para a determinação do contexto da mensagem (a linguagem nos permite “fazer sentido” a partir da experiência, tal como a cultura). Quanto à AC, sua adscrição ao Modelo Interacional de comunicação se produz mais indiretamente, e deve-se sobretudo à falta de compatibilidade teórica entre os outros modelos de comunicação que, entre outras coisas, fazem muitas vezes suposições baseadas em sistemas estáveis de representação para o código lingüístico, e a própria AC.

No Modelo Interacional observa-se uma reformulação do conceito mesmo de comunicação, da visão dos participantes nela envolvidos, da mensagem e do código a respeito dos outros modelos apresentados, assim como uma diminuição da importância da intersubjetividade.

De acordo com este modelo, o que subjaz à comunicação é comportamento, seja ele intencional ou não. Uma vez que o indivíduo se encontra numa situação interativa, seu comportamento está disponível à observação dos outros: ele comunica informação até quando seus esforços estão endereçados a não se comunicar. Atividade ou inatividade, silêncio ou palavras, todo comportamento passa a ter um valor para os efeitos comunicativos. Assim, por exemplo, Saville Troike (1985) examina o lugar do silêncio numa Teoria Integrada da Comunicação, e Tannen (1985) reflete sobre os diversos valores atribuídos ao silêncio nas diferentes culturas, em diferentes contextos comunicativos.

A distinção que se estabelece no Modelo Interacional é a de informação “transmitida”, ou seja, emitida intencionalmente por uma pessoa, e informação “emitida”, isto é, interpretada como informação pelo receptor mesmo se não está endereçada a veicular esse significado. O que é ainda mais importante é que existe a possibilidade de interpretar significados (inclusive não verbais ou representacionais) mesmo se estes não são o resultado da intenção do falante. Tal possibilidade existe porque a audiência emprega um conhecimento prévio que lhe permite fazer inferências a respeito de significados sociais e expressivos da informação particular à qual acede. Uma vez que neste modelo a interpretação da informação depende muito da forma na qual esta última está situada, passa-se de uma noção de informação que depende fortemente do código, como acontece nos casos do Modelo Baseado no Código e do Modelo Inferencial, para uma outra noção, desta vez fortemente dependente do contexto.

“Uma vez que incorporamos a ‘informação situada’ num modelo de comunicação, podemos argumentar que o enunciado é uma resposta não só à informação transmitida num enunciado anterior, mas também à situação na qual o enunciado anterior está localizado, ou à situação que o enunciado anterior ajuda a criar.” (Schiffrin 1994: 400.)⁴

Na medida em que tanto a informação transmitida intencionalmente como a transmitida não intencionalmente são consideradas comunicativas, é possível categorizar dois tipos de mensagens: as relacionadas com a pessoa que emite informação, e as relacionadas com a pessoa que recebe

⁴“...once we allow “situated information” into a model of communication, we can argue that an utterance is a response not only to information conveyed in a prior utterance, but to the situation in which the prior utterance is located, or to the situation that the prior utterance helps create.”

informação. Esta idéia desloca muita responsabilidade do apresentador da informação para o receptor (i.e. quem assiste a e interpreta a informação). No Modelo Interacional, o receptor tem um papel mais ativo, determinando significados no comportamento situado do outro e atribuindo interpretações a múltiplos níveis (referencial, emotivo, social) à toda informação disponível. Assim, a mensagem não está necessariamente vinculada a pensamentos ou intenções, como nos outros modelos de comunicação, mas emerge das interações entre a informação intencional e não intencionalmente emitida por um ator, a forma na qual a informação está situada, e as interpretações especificadas pelo receptor. O deslocamento dos papéis ocupados pelos participantes na situação comunicativa reduz, por sua vez, a incidência do princípio de intersubjetividade, visto que a existência de comunicação não está condicionada à existência de entendimento mútuo.

Uma outra questão importante a ser assinalada a respeito do Modelo Interacional da comunicação é que o sentido “do que está acontecendo” para os participantes não é preestabelecido quando se inicia uma atividade comunicativa, mas é moldado e reformulado durante as diferentes fases da atividade; assim, as definições da situação emergem contemporaneamente a sua realização, estando, portanto, aberta a redefinições.

Muitos destes conceitos do Modelo Interacional são herança direta da reflexão de Goffman, cuja produção teórica, se bem que situável no âmbito dos estudos sociológicos, constitui uma enorme contribuição aos estudos da interação face a face (Schiffrin 1994 e 1996, cf. Telles e Garcez 1998).

Segundo Goffman (1964/1998: 13-14), a conversa é socialmente organizada como um pequeno sistema de ações face a face mutuamente ratificadas e ritualmente governadas. A fala ocorre dentro de uma unidade ou cena básica denominada *situação social*⁵, sendo ela

“qualquer lugar em que um indivíduo se encontra acessível aos sentidos nus de todos os outros que estão ‘presentes’ e para quem os outros indivíduos são acessíveis de forma semelhante. (...) Regras culturais estabelecem como os indivíduos devem se conduzir em virtude de estarem em um agrupamento e estas regras de convivência, quando seguidas, organizam socialmente o comportamento daqueles presentes à situação.” (op.cit. : 13-14)

⁵ Vide também Goffman (1959/ 1996: 23 “Uma interação [face a face] pode ser definida como toda interação que ocorre em qualquer ocasião, quando, num conjunto de indivíduos, uns se encontram na presença imediata de outros. O termo ‘encontro também seria apropriado.”), (1979/1998: 80, “...a arena física absoluta na qual as pessoas presentes estão ao alcance visual e auditivo umas das outras...” e (1981/1995, idêntica à anterior). O autor emprega como sinônimo o termo *agrupamento*, considerando que o mesmo não teria implicações no que tange às relações que as pessoas físicas poderiam manter entre si. Também interessante a respeito do dinamismo da situação social é o fato de ela ser apresentada como “... uma entidade que muda, necessariamente evanescente, criada por chegadas e extinguida por partidas.” (Goffman 1967/1982: 2. “...a shifting entity, necessarily evanescent, created by arrivals and killed by departures.”)

Mais precisamente, a interação consistiria em combinações sociais que pressupõem uma maior ou mais extensa estruturação de conduta, nas quais há uma influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros, definidas como *encontros sociais* (Goffman 1959/1996, 1964/1998 e 1979/1998). Estes são empreendimentos em orientação conjunta, i.e., empreendimentos nos quais duas ou mais pessoas ratificam-se conjuntamente como co-sustentadoras autorizadas de um único foco de atenção cognitiva e visual.

“Há regras claras para o início e término dos encontros, para a entrada e saída de certos participantes em particular, para as exigências que um encontro pode requerer de seus sustentadores e para o decoro de espaço e som que deve ser observado em função dos participantes excluídos mas presentes à situação.” (op.cit.: 14.)

Um conceito complementar ao de encontro social é o de *enquadre* ou *esquemas de representação* (1974/1986). Em qualquer encontro face a face, os participantes sempre se perguntam “o que está acontecendo aqui, agora?”, na procura de se situar no encontro. Os enquadres permitem interpretar o que é dito e feito, ou sinalizar o que se diz ou faz, situando a metagem contida em todo enunciado (Cf. Telles e Garcez 1998): “...essas definições de uma situação são construídas de acordo com princípios de organização que governam eventos – ao menos os sociais – e nosso envolvimento subjetivo neles; *enquadre* é a palavra que emprego para me referir a tais elementos básicos...” (Goffman, 1974/1986: 10-11.)⁶

O conceito de *enquadre* no discurso se desdobra com a introdução do conceito de *footing* (Goffman 1979/1998), sendo este o alinhamento, posicionamento, postura ou projeção pessoal do participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção. O *footing* caracteriza o aspecto dinâmico dos enquadres (Telles e Garcez 1998), já que, de acordo com Goffman (op.cit.: 75) “...os participantes mudam constantemente seus *footings* ao longo de suas falas, sendo estas mudanças uma característica inerente à fala natural.” As mudanças de *footing*, i.e., do alinhamento que assumimos para nós mesmos e para os outros presentes, são mudanças de *enquadre* dos eventos. Elas se explicitam na forma de orientar a produção ou a recepção de uma elocução e estão “...comumente vinculadas à linguagem; quando este não for o caso, ao menos podemos afirmar que os marcadores paralingüísticos estarão presentes.” (Ibidem.) Uma vez que

⁶ “...that definitions of a situation are built up in accordance with principles of organization which govern events –at least social ones- and our subjective involvement in them; *frame* is the word I use to refer to such of these basic elements...” Goffman introduz em sua obra a noção de *enquadre* a partir da noção de *enquadre* psicológico de Bateson (1972/1998: 64): “[o *enquadre*] é (ou delimita) uma classe ou conjunto de

para fazer uma análise sociolinguística dessas mudanças é necessário, segundo o autor (ibidem), contar com meios estruturais que sustentem a análise, realiza-se uma reformulação dos conceitos tradicionais e “rudimentares”, na opinião de Goffman, de falante e ouvinte.

Esses conceitos são enriquecidos por Goffman (1974/1986, 1979/1998) através de sua releitura. O ponto de partida para essa releitura é que a idéia de falante pode esconder questões complexas de *formato de produção*, enquanto a de ouvinte ocultaria uma complexa diferenciação de *posições de participação* (Goffman 1979/1998).

Segundo o autor (op.cit.), o termo “falante” recobre um conjunto de “funções” no sistema da comunicação: a de *animador* (i.e. o produtor do enunciado de um ponto de vista físico, concreto), a de *autor* (i.e. “... alguém que seleciona os sentimentos que estão sendo expressos e as palavras nas quais eles estão sendo codificados...” -Goffman 1979/1998: 87-) e a de *responsável* (i.e. “...alguém cuja posição é estabelecida pelas palavras faladas, alguém cujas opiniões/crenças são verbalizadas, alguém que está comprometido com o que as palavras expressam...” -Ibidem- ou seja, uma pessoa associada a algum papel ou identidade social específica, a alguma qualificação especial como membro de alguma fonte de auto-identificação socialmente referenciada). Essas três noções (animador, autor e responsável) tomadas juntas configuram o *formato de produção* de um enunciado.⁷

O termo “ouvinte” (ou “interlocutor”, até “ouvidor”) revela-se igualmente complexo. Uma primeira diferenciação estabelece-se entre o processo de “escutar” no sistema de comunicação (i.e., “...examinar o que um falante diz e (...) acompanhar o essencial de suas observações...” -Goffman, op.cit. :77-) e o momento social no qual essa atividade se processa, que outorga ao ouvinte a condição oficial de *participante ratificado* no encontro:

“... podemos simplesmente não estar ouvindo, mesmo tendo um espaço social reconhecido na fala, e isto apesar das expectativas normativas do falante. Por outro lado, é evidente que mesmo não sendo um participante oficial no encontro, poderemos estar acompanhando a conversa de perto de duas formas socialmente diferentes: ou podemos fazê-lo propositalmente (...), ou a oportunidade pode ocorrer de forma inadvertida e não

mensagens (ou de ações significativas)...”. Para Bateson (op.cit.), o enquadre contém um conjunto de instruções que permitem ao ouvinte entender uma dada mensagem.

⁷Neste sentido, a crítica de Goffman (op. cit.) à noção tradicional de falante está referida à alusão frequentemente implícita a esse falante como uma única entidade, em que animador, autor e responsável são um só (i.e. o indivíduo que anima, que produz seu próprio texto e delimita sua própria posição através do texto).

intencional (...). Em suma, um participante ratificado pode não estar escutando e alguém que esteja escutando pode não ser um participante ratificado.” (Ibidem. Grifo meu.)

Ao mesmo tempo, entre os ouvintes oficiais ou ratificados, diferencia-se o interlocutor *endereçado* (i.e. “...aquele a quem o falante remete sua atenção visual e para quem espera eventualmente passar o papel do falante...” –Goffman op.cit.: 78-) dos “não-endereçados”. Nas conversas em que participam mais de duas pessoas, haverá momentos em que o falante poderá dirigir suas observações para o círculo como um todo, dando-lhes uma espécie de “condição de igualdade”; porém, é mais provável esperar que em certos momentos de sua fala o falante endereçe suas observações a um ouvinte em especial.

A função de cada um dos participantes numa situação social (ouvintes, participantes oficiais / ratificados ou não, ou participantes endereçados ou não) configura-se a partir da fala de um indivíduo específico. Tomando como ponto de referência o enunciado, pode-se denominar *status de participação* a relação entre certo enunciado e qualquer um dos participantes, e *estrutura de participação* a relação entre um dado enunciado e todas as pessoas na situação social. O enunciado

“... não divide o mundo além do falante em duas partes exatas, interlocutores e não interlocutores, mas, ao contrário, abre uma vasta gama de possibilidades estruturalmente diferenciadas, estabelecendo a estrutura de participação segundo a qual o falante orientará sua fala.” (Goffman, op. cit.: 81)

Resulta muito interessante ver como as noções goffmanianas (1979/1998, cf. Goffman 1974/1986) sobre o falante (animador, autor e responsável) aproximam-se muito da visão de Bakhtin sobre as palavras alheias presentes em nossos discursos⁸:

“Podemos falar abertamente pelos outros e nas palavras dos outros, (...) com frequência, ao nos envolvermos em “conversa original”, ou seja, a formulação extemporânea e fluente de um texto sob a exigência de uma resposta imediata à nossa presente situação, não é possível afirmar que sempre falamos nossas próprias palavras e que assumimos nós próprios a posição atestada por elas.” (Goffman 1979/1998:88.)

No caso de Goffman (op.cit.), a introdução de palavras alheias implica uma mudança de alinhamento. Assim, por exemplo, quando optamos pelo relato do que o outro disse ao invés de dizermos algo nós mesmos, estamos mudando nosso *footing*. E o mesmo ocorre também quando mudamos do relato de nossos sentimentos atuais, os sentimentos de “ser emissário”, para

⁸ O trabalho de Bakhtin não era desconhecido por Goffman (vide Goodwin e Duranti 1997). Encontram-se referências concretas sobre estes aspectos da teoria bakhtiniana em Goffman (1974/1986, Cap. 13)

sentimentos que já tivemos mas que não mais endossamos. Porém, essa mudança de voz (seja para falar por outro aspecto de nós mesmos ou por outra pessoa) não deve ser entendida como um “encerramento” do alinhamento anterior, mas como uma “suspensão temporária”, uma vez que tal alinhamento pode ser restabelecido.

Assim sendo, é necessário indicar que, mesmo existindo a possibilidade de mudar o alinhamento, isto não necessariamente acontece, e que “...quando cedemos a palavra numa conversação, assumindo assim o footing de interlocutor (endereçado ou outros), fica-nos garantida a expectativa de reingresso no papel de falante, no mesmo footing em que a interrompemos.”⁹ (Goffman op. cit.: 96.) Isto significa que é possível manter o mesmo footing através de vários turnos¹⁰ na fala, da mesma forma que é possível incluir inteiramente um alinhamento em outro.

Anteriormente foi indicado que a interação focalizada (i.e., a que apresenta conjuntos de indivíduos que concedem entre si uma licença comunicativa especial e sustentam um tipo especial de atividade mútua) constitui-se em encontros sociais. Um aspecto muito importante a ser levado em consideração é que os encontros sociais são para Goffman (1964/1998, 1966) *comprometimentos de face*. Os comprometimentos de face compreendem todas aquelas instâncias do que é sentido como uma atividade mútua, e compartilham um conjunto de propriedades complexas (Goffman 1966).

Todas as pessoas vivem em um mundo de encontros sociais que as envolvem em contatos face a face ou mediados com outros participantes. Em cada um desses contatos, tende-se a representar uma linha de ação, i.e., um modelo de atos verbais e não verbais através dos quais o indivíduo expressa sua visão da situação e, através de sua avaliação dos participantes, especialmente de si mesmo. Os outros participantes assumem que o indivíduo se posiciona mais ou menos intencionalmente, de forma tal que para ele se ocupar com as respostas que lhe são feitas deverá levar em consideração a impressão que os outros possivelmente tenham se formado desse indivíduo (Goffman 1967/1982). Isto significa que quando o indivíduo projeta uma definição da situação no momento em que aparece diante dos outros, mesmo que o papel destes pareça passivo, não é assim.

⁹ Considero interessante a “expectativa de reingresso” no papel de falante apontada por Goffman, que poder-se-ia ver como a consideração de uma outra perspectiva ou dimensão da dialogicidade da língua bakhtiniana. Assim como Bakhtin se refere ao falante – como participante no processo de comunicação – em termos de um respondente que nunca é “o primeiro falante”, o Adão comunicativo, introduzindo assim uma percepção de precedência temporária das palavras, quando Goffman se ocupa de assinalar o dinamismo dos papéis desses participantes no fluxo da comunicação através das expectativas de reingresso, introduz o que seria a percepção da “posterioridade”.

Os outros projetarão uma definição da situação em virtude da resposta dada ao indivíduo e por quaisquer linhas de ação que inaugurem com relação a ele (Goffman 1959/1996).

Além do fato de que a definição inicial da situação projetada por um indivíduo tende a fornecer um plano para a atividade cooperativa que se segue, Goffman (op.cit.) insiste no caráter próprio das projeções, no seu caráter “moral”:

“A sociedade está organizada tendo por base o princípio de que qualquer indivíduo que possua certas características sociais tem o direito moral de esperar que os outros o valorizem e o tratem de maneira adequada. Ligado a este princípio há um segundo, ou seja, o de que um indivíduo que implícita ou explicitamente dê a entender que possui certas características sociais deve de fato ser o que pretende que é. Conseqüentemente, quando um indivíduo projeta uma definição da situação e com isso pretende, implícita ou explicitamente, ser uma pessoa de determinado tipo, automaticamente exerce uma exigência moral sobre os outros, obrigando-os a valorizá-lo e a tratá-lo de acordo com o que as pessoas de seu tipo têm o direito de esperar.” (Goffman, ibidem: 23)

Empregando uma série de metáforas teatrais (cf. Goodwin e Duranti 1997), Goffman (op.cit.) define como *representação* toda atividade de um indivíduo que se passa num período em que está presente diante de um grupo particular de observadores e que tem sobre estes alguma influência. A parte do indivíduo que funciona regularmente de forma geral, fixa, e define a situação para os que observam a representação, é denominada *fachada*. Aqueles aspectos da fachada mediante os quais identificamos mais intimamente o próprio autor (por exemplo, distintivos da função ou categoria, vestuário, sexo, idade e características raciais, padrões de linguagem, expressões faciais, gestos corporais, entre outros) constituem a *fachada pessoal*.¹¹ Alguns desses aspectos nos informam sobre o status social do ator, outros sobre o estado ritual temporário do indivíduo (se ele está empenhado numa atividade social formal, trabalho ou recreação informal) ou sobre o papel de interação que o ator espera desempenhar na situação que se aproxima.

Se bem que cada indivíduo apresente uma fachada pessoal identificatória em cada representação ou encontro social, não é ali que se situa a projeção que define a situação e a linha de ação posterior para esse indivíduo, mas na sua *face*. Esta se vincula, precisamente, a esse caráter “moral” antes assinalado, sendo *“...o valor social positivo que uma pessoa reclama efetivamente para si mesma de acordo com a posição que os outros assumem que essa pessoa tenha tomado*

¹⁰ Goffman (1981/ 1995) define como “turno” ou “turno na fala” a oportunidade de ter a palavra, e não o que é dito durante essa oportunidade.

*durante um contato particular.*¹² (Goffman 1967/1982: 5) Em outras palavras, a face é uma imagem do eu esboçada em termos de atributos sociais aprovados. Essa imagem situa-se de forma difusa no fluxo de eventos que acontecem nos encontros, e manifesta-se só quando esses eventos são interpretados em função das avaliações neles expressados. (Goffman op.cit.)

A respeito da face que cada indivíduo apresenta numa dada interação, Goffman (op. cit.) explica que a pessoa pode:

- *ter face, estar na face, ou manter a face*, quando a linha de ação assumida efetivamente apresenta uma imagem do eu consistente, sendo tal imagem sustentada pelos julgamentos e pelas evidências veiculadas pelos outros participantes, e confirmada pela evidência transmitida através de agências impessoais;
- *perder a face*, quando a informação sobre o valor social da pessoa não pode se integrar à posição por ela sustentada (*estar na face errada*), ou quando se participa em um contato com outros sem ter preparada uma posição da classe esperada para essas situações (*estar fora de face*).

Vinculadas à eventual perda de face, o autor (op. cit.) assinala duas possibilidades:

- *salvar a face*, isto é, sustentar uma impressão que indique para os outros que o indivíduo não perdeu a face, e
- *dar face*, ou seja, providenciar para que o outro possa assumir uma melhor posição que aquela que poderia ter assumido por si só.

A faceta mais interessante do conceito goffmaniano de face com vistas a minha pesquisa é o papel que, segundo Goffman (op. cit.), desenvolve a face com relação a aspectos afetivos dos participantes numa interação: de acordo com esse autor, a pessoa tende a experimentar uma resposta emocional imediata a respeito da face permitida pelos outros durante um contato.

Se o encontro sustenta uma imagem de si mesmo que é a admitida ou esperada pelo indivíduo, é provável que este não experimente sentimentos particulares sobre a questão. Por outro lado, se os eventos estabelecem uma face para ele melhor do que ele mesmo poderia esperar, é provável que se “sinta bem”, satisfeito; no entanto, se suas expectativas usuais não são satisfeitas, poderia “sentir-se mal”, ou “sentir-se ofendido”. Quando uma pessoa está na face, sente confiança e

¹¹ Não fazem parte da fachada pessoal o que, segundo Goffman (1959/1996), são os aspectos cênicos da fachada (ou o cenário), compreendendo a mobília, a decoração e disposição física do pano de fundo no qual se desenrola o encontro.

¹²“... the positive social value a person effectively claims for himself by the line others assume he has taken during a particular contact.”

segurança, quando está na face errada ou fora de face, sente vergonha ou um sentimento de inferioridade (Goffman op.cit.).

Ao mesmo tempo, o indivíduo experimenta também sentimentos a respeito da face sustentada pelos outros participantes, e esses sentimentos constituem um envolvimento com a face dos outros tão imediata e espontânea quanto o envolvimento com a própria face. O objetivo da interação é ganhar a face, expressar livremente suas crenças, resolver problemas, executar tarefas, mas a combinação de amor próprio e de consideração pelos outros faz com que a pessoa tenda a se conduzir durante um encontro procurando manter sua própria face e a face dos participantes. Manter face é, então, não o objetivo mas a condição da interação: as estratégias para salvar a face são regras de intercâmbio na interação social.

De certa forma, a alusão ao posicionamento emocional dos participantes na interação através da face completa, de uma perspectiva fundamentalmente sociológica, as considerações de Bakhtin, referidas no segundo capítulo, sobre o aspecto expressivo dos enunciados concretos dos “falantes” e a posição ativa, sensível, dos “ouvintes” .

As ações endereçadas a manter uma coêrencia com a face (i.e, salvar a face) são os *trabalhos de face* (Goffman 1967/1982, cf. Goffman 1971). Esses “trabalhos” servem para neutralizar os incidentes (isto é, os eventos cujas implicações simbólicas efetivas ameaçam a face), e são conhecidos como tato, savoir-faire, diplomacia ou outras habilidades sociais. “*Cada pessoa, sub-cultura e sociedade parece ter seu repertório característico de práticas de salvar face. É a este repertório que as pessoas se referem em parte quando perguntam como é ‘realmente’ uma pessoa ou uma cultura.*” (Goffman, op. cit.: 13.)¹³

Todavia, o grupo de práticas enfatizadas por pessoas ou grupos particulares pareceria ser tomado de uma única estrutura coerente de práticas possíveis, como se a face, devido a sua própria natureza, pudesse ser salva só num certo número de formas, e como se cada grupo social devesse fazer as seleções partindo dessa única matriz de possibilidades. Mesmo considerando que as pessoas possuíssem uma “natureza humana universal”, Goffman (op. cit.) faz questão de explicar necessariamente o funcionamento dos trabalhos de face com referência a cada sociedade particular. É a sociedade que mobiliza seus membros como participantes auto-regulados nos encontros sociais, e é na participação desses encontros que eles aprendem a ser perceptivos, a ter sentimentos ligados ao eu e à expressão do eu através da face, a ter orgulho, dignidade, deferência, tato e uma dose de

equilíbrio. Ou seja, esses elementos do comportamento são construídos pelo indivíduo na prática como participantes da interação:

“A capacidade geral de estar determinado por regras morais pode pertencer ao indivíduo, mas o conjunto particular de regras que o transforma num ser humano deriva de requerimentos estabelecidos na organização ritual dos encontros sociais. E se uma pessoa, grupo ou sociedade particular parece possuir um caráter singular, próprio, isso acontece porque seu conjunto de elementos de natureza humana são tomados e combinados de uma maneira particular.” (Goffman 1967/1982: 45.)¹⁴

O conceito goffmaniano de face tem influenciado o âmbito de análise discursiva, particularmente no desenvolvimento de teorias dentro da Pragmática. Um dos modelos teóricos mais conhecidos é o de Brown e Levinson (1987)¹⁵. Parte-se de uma entidade formalizada, a Pessoa Modelar (PM), dotada de duas propriedades, racionalidade e face. Durante a interação, a PM faz apelo de forma consciente, racional, a estratégias para minimizar as eventuais ameaças de face (a própria ou a dos interlocutores) que possam surgir. Essas estratégias, que constituem a *polidez*, explicitar-se-iam através de determinadas formas lingüísticas, elencadas detalhadamente pelos autores. A conexão entre estas formas e o valor social dessas formas está dado pela mediação de intenções e estratégias, sendo a racionalidade da ação um dos motores do processo.

Se bem que num primeiro momento eu tenha considerado a possibilidade de empregar este modelo para a análise de meus dados, ele apresenta alguns problemas, reiteradamente assinalados por diferentes pesquisadores. O primeiro é a ênfase em estratégias racionais em detrimento do aspecto sociocultural da ação no uso da língua, isto é, cai-se no perigo de transformar a seleção de formas lingüísticas para transmitir uma estratégia social (*polidez*) num processo estritamente

¹³ *“Each person, subculture, and society seems to have its own characteristic repertoire of face-saving practices. It is to this repertoire that people partly refers when they ask what a person or culture is “really” like.”*

¹⁴ *“The general capacity to be bound by moral rules may well belong to the individual, but the particular set of rules which transforms him into a human being derives from requirements established in the ritual organization of social encounters. And if a particular person or group or society seems to have a unique character all its own, it is because its standard set of human-nature elements is pitched and combined in a particular way.”*

¹⁵ Outros modelos, citados por Lavandera (1987), são propostos em Lakoff, R. (1973) “The logic of politeness or minding your p’s and q’s”, e Leech, G. (1983) “Principles of Pragmatic”. Estes apresentam similaridades com o modelo de Brown e Levinson (1987), o qual constitui, a meu ver, o modelo de maior influência no âmbito de pesquisa lingüística, e será, portanto, o único que revisarei aqui.

racional (Marcuschi 1986, O’Driscoll 1994)¹⁶, quando o próprio Goffman apresenta um perfil mais “afetivo” da face, e não insiste na racionalidade do processo:

“...o que o indivíduo passa fazendo durante a maioria de seus momentos de fala é fornecer evidência da equidade ou injustiça de sua situação em curso, e outros elementos para simpatia, aprovação, exoneração, entendimento ou passatempo. E o que seus ouvintes estão obrigados a fazer em primeiro lugar é mostrar alguma classe de apreciação. Eles não estão instigados a agir, mas a exibir signos de que eles têm sido instigados.” (Goffman 1974/1986: 503.)¹⁷

O segundo consistiria na atribuição de polidez a certos dispositivos lingüísticos ou estratégias, antes que ao ato de fala completo no qual ocorrem. Em realidade, se bem que em muitos casos seja possível estabelecer quais estruturas lingüísticas estão veiculando estratégias de polidez, há um elemento cuja importância é prioritária: o contexto.

“... a avaliação última a respeito tanto da ameaça de um ato de fala como do poder compensatório de uma estratégia é fornecida sempre e exclusivamente por seu contexto: essa afirmação, abundantemente sustentada pela evidência, remove muito do caráter estritamente formal da proposta.” (Lavandera, op.cit.: 1201. Grifo meu.)¹⁸

A meu ver, muitas vezes o que determina que um enunciado seja polido ou impolido não é um dispositivo lingüístico, mas precisamente o contexto no qual esse enunciado é produzido.

O terceiro seria o fato de o modelo de Brown e Levinson (op. cit.) ser seletivo quanto ao tipo de atos de fala nos quais estaria presente algum tipo de polidez, já que, para esses autores, a polidez seria aplicável só no caso de existir uma ameaça, e não constituiria um componente permanente dos atos de fala.¹⁹ A respeito disso, a proposta de Lavandera (op.cit.) de um continuum de polidez para

¹⁶ Problema que, a meu ver, vincula-se à questão de partir de uma entidade idealizada de falante (a PM), característico da Pragmática, que não pareceria se afastar muito do falante ouvinte ideal proposto pela lingüística gerativista.

¹⁷ *“...what the individual spends most of his spokem moments doing is provinding evidence for the fairness or unfairness of his current situation and other grounds for sympathy, approval, exoneration, understanding, or amusement. And what his listeners are primarily obliged to do is to show some kind of audience appreciation. They are to be stirred not to take action but to exhibit signs that they have been stirred.”*

¹⁸ *“... the final estimate as to the threat of a speech act or as to the redressive power of a strategy is provided always and only by its context: this assertion amply supported by evidence, takes out much of the strict formal character of the proposal.”* Acredito que esta crítica seja central, mesmo levando em consideração que a noção de contexto mencionada aqui vincular-se-ia antes ao contexto próprio da Pragmática que ao contexto situado e particular de cada situação caracterizado pela Sociolingüística Interacional.

¹⁹ O trabalho de Culpeper (1996) mostra a preocupação em acrescentar o âmbito de funcionamento dessas estratégias e também em incluir a dimensão afetiva com relação aos fenômenos de polidez. O autor parte das

os atos de fala, no qual situar-se-iam os atos “muito polidos” num extremo, e os “muito impolidos” no outro, me parece mais viável.

O quarto e último problema está relacionado com o caráter da face como atributo universal, e também com a universalidade das estratégias de face em Brown e Levinson (op. cit.). Se bem que esse caráter derive da proposta goffmaniana, não parece levar em consideração as afirmações de Goffman, já discutidas, relacionadas com o funcionamento específico dos trabalhos de face para cada sociedade, mesmo admitindo a possibilidade da existência de uma “natureza humana universal” vinculada à constituição da face.²⁰

Vários dos conceitos goffmanianos apresentados revelaram-se importantes para minha pesquisa. Fundamentais são aqueles referidos aos enquadres que permitem aos participantes da atividade comunicativa se situar no encontro social e responder à pergunta “o que está acontecendo aqui, agora?”, que estão relacionados com seu envolvimento “subjeto” na situação, e que determinam os alinhamentos adotados no discurso em construção. Fundamental é também a reformulação da díade “falante / ouvinte” em termos mais complexos, i.e., como pessoas que agem de acordo com certos formatos de produção (no caso do falante), e que adotam diferentes posições de participação (no caso do ouvinte). Essa reformulação estabelece, a meu ver, um diálogo teórico interessante com os conceitos bakhtinianos que apresentei anteriormente, e acarreta, por sua vez, um redimensionamento do relacionamento entre enunciados produzidos e participantes, que se traduz nas noções de status e estrutura de participação.²¹ E por último, revela-se central a concepção de Goffman sobre a face, na medida em que cada indivíduo experimentaria sentimentos a respeito de

estratégias de polidez (estratégias comunicativas empregadas para manter ou promover a harmonia social), procurando a determinação daquelas outras estratégias que, por sua vez, acarretam o efeito contrário, ou seja, o efeito de *impolidez* (entre estas estratégias incluem-se as seguintes: ignorar o outro, excluí-lo de uma atividade, ser antipático, desinteressado, se dissociar dos outros). Segundo ele, da mesma forma que certos atos de fala seriam inerentemente polidos, outros seriam inerentemente impolidos (descorteses), e muito provavelmente estes últimos estariam correlacionados a uma afetividade negativa.

²⁰ Neste sentido, e de uma perspectiva também pragmática, O’Driscoll (1994) propõe uma reformulação do modelo de Brown e Levinson, acrescentando à face positiva (o desejo de aprovação do eu reconhecido simbolicamente na interação) e à face negativa (o desejo de distância e individualidade também reconhecido simbolicamente na interação) propostas por estes autores uma terceira face, “especificamente cultural”, e que variaria de acordo com as diferentes culturas. Mesmo assim, O’Driscoll (op.cit.) argumenta a favor da universalidade do modelo.

²¹ Este fato teria sido assinalado por Ramalho (1998), em sua interessante apresentação dos conceitos centrais relativos à Sociolinguística Interacional. Porém, a autora enfatiza o relacionamento entre as idéias

sua própria imagem do eu projetada num encontro social, assim como também a respeito da imagem sustentada pelos outros. Em termos gerais, considero que uma leitura da face que leve em consideração estes aspectos afetivos pode explicar mais adequadamente a forma de se desenvolverem as atividades comunicativas.

Assim como situei a noção de comunicação e outros conceitos com ela relacionados dentro da Sociolinguística Interacional, referir-me-ei agora à concepção de contexto que se constrói dentro dessa teoria, e que está estreitamente vinculada a questões já definidas a respeito da comunicação.

Acredito que seja importante começar pela seguinte afirmação de Goodwin e Duranti (1997): no momento atual dos estudos da comunicação contextualizada, parece difícil dar uma definição única, técnica e precisa do que é o contexto (e talvez isto nunca seja conseguido, o que não necessariamente deve ser visto como um problema). A modo de exemplo, basta ver a generalidade da definição de contexto que oferece Schiffrin (1994: 364), que, para outras questões, se mostra, pelo contrário, “técnica e precisa”: *“Contexto é então um mundo cheio de pessoas produzindo emissões: pessoas que possuem identidades pessoais, culturais e sociais, conhecimento, crenças, objetivos e desejos, e que interagem entre si em situações variadas, definidas social e culturalmente.”*²²

Considerações similares são feitas por Kerbrat Orecchioni (1995: 106):

bakhtinianas e a teoria de Gumperz, quando, a meu ver, já na teoria de Goffman introduzem-se noções vinculáveis ao pensamento do teórico russo.

²² *“Context is thus a world filled with people producing utterances: people who have social, cultural and personal identities, knowledge, beliefs, goals and wants, and who interact with one another in various socially and culturally defined situations.”* Essa generalidade não significa que a de Schiffrin (1994) seja uma visão ingênua sobre a questão. Assim, a modo de resumo de suas idéias a respeito, Schiffrin (op. cit.) caracteriza o contexto na Teoria dos Atos de Fala e na Pragmática como “conhecimento” (seja ele das regras constitutivas ou condições que devem cumprir as emissões para serem consideradas como um tipo particular de fala, ou seja ele o conhecimento de princípios comunicativos), e se bem que uma parte central desse “conhecimento” seja o “conhecimento da situação”, esta termina não sendo analisada em grande medida. A análise variacionista considera o contexto equivalente à “situação”, sem incorporá-la explicitamente ao “conhecimento”, e a AC focaliza as formas em que se exhibe a “situação” através do que é dito, e como esse material lingüístico cria “conhecimento” (que é também conhecimento da “situação”). A Etnografia da Comunicação e a Sociolinguística Interacional vêem o contexto como “conhecimento” que inclui o conhecimento da “situação”, e propõem construtos através dos quais analisar a “situação” como parte do “conhecimento”. Além do trabalho de Schiffrin (1994), no qual se comparam estas questões, Goodwin e Duranti (1997) realizam uma profunda análise da noção de “contexto”, levando em consideração, além das correntes já citadas, a proposta de “contexto de situação”, de B. Malinowski; as abordagens dialógicas sobre linguagem e cognição, de Vygotsky e o círculo bakhtiniano; e as reflexões sobre as práticas discursivas de Foucault.

“Além de entender por ‘contexto’ um conjunto de dados tão heterogêneo como estendido (e teoricamente até o infinito, pois aos poucos o contexto passa a abranger a totalidade do universo físico e social) vemos que se trata de um objeto sujeito a uma reorganização incessante durante o desenvolvimento da interação, cuja propriedade essencial é o caráter dinâmico e evolutivo.” (Grifo meu.)²³

Se tomarmos como base o fato de que os participantes nas diferentes situações tratam o fluxo de atividades dos outros (fala, movimentos, etc.), i. e., esse “mundo cheio de pessoas produzindo emissões” ou “universo físico e social”, de forma seletiva, é possível pensar em termos de uma dialética *figura / fundo*, onde a *figura* ou “evento focal” seria precisamente o que é considerado focal pelo participante no comportamento do outro numa dada situação, i.e., o “fenômeno contextualizado”, e o *fundo*, o que forma parte dessa situação como segundo plano (Goodwin e Duranti op. cit.).

O trabalho do analista na Sociolinguística Interacional consiste em delinear a forma na qual os participantes das diferentes situações interpretam e determinam os eventos focais: interpretar o contexto na análise significa tratar de determinar o que é interpretado como figura e o que é interpretado como fundo no comportamento do outro, da perspectiva dos participantes da situação. *“O que os analistas buscam descrever não é o que eles consideram contexto (...), mas a forma na qual o próprio sujeito toma em consideração e organiza sua percepção dos eventos e situações nos quais está navegando”* (Goodwin e Duranti op.cit.: 4.)²⁴

O que é mais importante ainda é que, na medida em que a articulação do ambiente feita pelos participantes (na qual estes também atendem aos outros sujeitos envolvidos na situação como agentes ativos com seus direitos, planos e agendas) é moldada pelas atividades realizadas nesse momento, o contexto relevante para o que eles estão fazendo muda ao passar de uma atividade para uma outra. Em termos goffmanianos, essa mutabilidade dinâmica do contexto está relacionada com a capacidade dos participantes para adotar enquadres contextuais alternativos e, conseqüentemente, mudar seus alinhamentos.

²³ *“Outre qu'on entend par 'contexte' un ensemble de données aussi hétérogène qu'étendu (et ce théoriquement à l'infini, car de proche en proche, le contexte en vient à englober la totalité de l'univers physique et social), on voit qu'il s'agit là d'un objet soumis à un remodelage incessant au cours du déroulement de l'interaction, et dont la propriété essentielle est donc le 'caractère dynamique' (...) et évolutif.”*

²⁴ *“What analysts seek to describe is not what they consider context (...), but rather how the subject himself attends to and organizes his perception of the events and situations that he his navigating through.”*

A possibilidade de analisar os processos interativos pelos quais os participantes mudam e negociam interpretações contextuais recebeu uma grande contribuição nas pesquisas de Gumperz, fundamentalmente no que se refere a uma análise focalizada no nível lingüístico.²⁵ É importante assinalar que na obra desse antropólogo e lingüista reconhece-se uma continuação e complementação das idéias goffmanianas de enquadre e alinhamento antes apresentadas neste capítulo.²⁶

Gumperz (1982/1998) parte do pressuposto de que um enunciado pode ser compreendido de várias maneiras, e que as pessoas decidem interpretar um determinado enunciado com base em suas definições do que está acontecendo no momento da interação; isto é, as pessoas definem a interação em termos de enquadres ou esquemas identificáveis e familiares (no sentido de Goffman –1974 /1986-).

A unidade básica de interação socialmente relevante em termos de qual o significado é avaliado pelos participantes é denominada *tipo de atividade* ou *atividade* (Gumperz op.cit.). Se bem que o autor reconheça tratar com ordenações estruturadas de elementos da mensagem, que representam as expectativas dos falantes sobre o que acontecerá subseqüentemente, ele faz questão de explicar que

“...o termo atividade não é usado para representar uma estrutura estática, mas para refletir um processo dinâmico que se desenvolve e sofre alterações à medida que os participantes interagem.(...) o tipo de atividade não determina o significado, mas simplesmente restringe as interpretações, canalizando as inferências de forma a ressaltar ou tornar relevantes certos aspectos do conhecimento prévio e de forma a diminuir a importância de outros.” (Gumperz, op. cit.: 99)

Gumperz (1997) define como *contextualização* o uso que fazem falantes e ouvintes de signos verbais e não verbais para relacionar o que é dito num dado momento e num dado lugar com o conhecimento adquirido em experiências anteriores (noção similar aos Esquemas Antecipativos

²⁵ A forma na qual os participantes se projetam numa dada situação, percebem enquadres e adotam alinhamentos de acordo com esses enquadres não se manifesta exclusivamente no nível lingüístico (cf. Goffman 1959, 1966, 1971), mas também nas posturas, gestos, olhar, etc., questão que o próprio Gumperz (1982/1998) considera. (Um exemplo de análise centrada nesses aspectos, é Kendon 1997) Porém, conforme coloca Goffman (1979/1998), os alinhamentos e suas mudanças vinculam-se muitas vezes à linguagem, e nessa linha trabalha Gumperz.

²⁶ Schiffrin (1994) coloca as idéias de Goffman como complementárias às de Gumperz. A meu ver, a complementariedade dever-se-ia postular no sentido inverso: seria a partir das reflexões sobre os intercâmbios sociais, elaboradas por Goffman, que Gumperz oferecerá, de uma perspectiva própria, elementos fundamentais para desenvolver uma análise discursiva que considere o aspecto dinâmico e negociado entre os participantes do contexto.

Linguísticos e Contextuais propostos por Caffi e Janney (1994), apresentados no capítulo anterior). Esse conhecimento permite recuperar as pressuposições com as quais se conta para manter o envolvimento conversacional e avaliar o que se significa. O conceito de contextualização está relacionado com uma *teoria da interpretação*, a qual baseia-se, nas seguintes assunções:

- a interpretação situada de qualquer enunciado é uma questão de inferências feitas no contexto de um intercâmbio interativo, cuja natureza está limitada pelo que é dito e pela forma em que é interpretado,
- o processo de inferenciação (inferencing), baseado em pressuposições, envolve “asseverações tentativas similares a hipóteses” sobre as intenções comunicativas, ou seja, interpretações do ouvinte sobre o que o falante busca veicular do ponto de vista ilocucionário (interpretações que só têm valor com relação a outras assunções fundadas no “conhecimento do mundo” extralingüístico),
- esse conhecimento do mundo extralingüístico é reinterpretado como parte do processo de conversação, o que significa que é construído basicamente de forma interativa e social.

De acordo com o anterior, é possível ver que os conceitos de pressuposição e inferência estão situados contextualmente:

“As interpretações, em outras palavras, estão determinadas ecologicamente pelas considerações de seqüencialidade, uso conversacional e negociação de significados, e, na medida em que essa seqüencialidade é por sua própria natureza um processo interativo, elas são produzidas e validadas cooperativamente.” (Gumperz 1997: 230.)²⁷

Assinalei antes que na obra de Gumperz é possível reconhecer a contribuição da linha teórica goffmaniana. Examinando as noções de *contextualização* e *de teorias de interpretação* é possível reconhecer também as influências da Teoria dos Atos de Fala – na idéia de o processo de inferenciação envolver as interpretações que o falante busca veicular do ponto de vista ilocucionário- e da Pragmática – na idéia de que a interpretação situada de qualquer enunciado é uma questão de inferências conversacionais (vide também Gumperz 1982) -. (Cf. Telles e Garcez 1998: 98.)

²⁷ *“Interpretations, in other words, are ecologically constrained by considerations of sequencing, conversational management, and negotiation of meaning, and, since sequencing is by its very nature an interactive process, they are cooperatively made and validated.”*

Essas contribuições provenientes de diferentes teorias não são as únicas influências presentes no trabalho de Gumperz. Também a noção de seqüência conversacional, desenvolvida no âmbito da AC, é retomada pelo autor, que procura articular uma ligação teórica entre o estudo da interação e os processos conversacionais. Essa articulação teórica traduzir-se-ia mediante o tratamento dos intercâmbios verbais conversacionais sem concentrar-se tanto nas regularidades da organização seqüencial determinadas nesses intercâmbios, mas nos processos de inferenciação baseados na contextualização. Conseqüentemente, a possibilidade de integrar as duas abordagens daria como resultado uma teoria da inferência conversacional mais abrangente, que permitiria mostrar como o conhecimento gramatical, o conhecimento dos usos lingüísticos e as convenções retóricas penetram a conduta dos encontros verbais (Gumperz 1982 e 1997, cf. Telles e Garcez 1998).

Tal como explica Marcuschi (1986), a partir dessa perspectiva adotada por Gumperz passa-se da “organização” das seqüências, preocupação própria da AC, para a “interpretação” das mesmas, o que não significa necessariamente abandonar as contribuições mais significativas da AC. Vejamos então algumas questões levantadas na AC que serão pertinentes para a análise de meus dados.

Assinalei anteriormente que a AC estabelece uma organização própria da conversação, cujas características básicas constitutivas são: 1) interação entre pelo menos dois falantes, 2) ocorrência de pelo menos uma troca de falantes, 3) presença de uma seqüência de ações coordenadas, 4) execução numa identidade temporal, e 5) envolvimento numa “interação centrada” (Marcuschi op.cit.). Avançando na descrição dessa “organização elementar”, é possível distinguir *diálogos simétricos* (em que os vários participantes têm supostamente o mesmo direito a ter a palavra, escolher o tema, decidir sobre o uso de seu tempo) e *diálogos assimétricos*: “...em que um dos participantes tem o direito de iniciar, orientar, dirigir e concluir a interação e exercer pressão sobre o(s) outro(s) participante(s). É o caso das entrevistas, dos inquéritos e da interação em sala de aula.” (Marcuschi op. cit.:16). Essa distinção básica relaciona-se com a noção de *estrutura de participação social*, i.e., “...os padrões sobre a alocação de direitos e deveres interacionais entre todos os membros que estejam desempenhando um papel juntos numa ocasião social.” (Shultz, Florio e Erickson 1982: 94).²⁸

²⁸ “...patterns in the allocation of interactional rights and obligations among all the members who were enacting a social occasion together.” Sobre antecedentes e uma entrada mais aprofundada neste tema vide Ramalho (1998).

Esta questão é importante, porque embora a abordagem de ensino adotada para os cursos de ELE se identificasse com uma tendência na qual o professor é visto como negociador, procurando apagar assim seu caráter central próprio de outras abordagens de ensino de LE, e embora as professoras desejassem que a estrutura de participação social fosse mais “democrática” ou “igualitária” para os participantes desses cursos, a assimetria dos papéis professor / alunos inerente à situação “sala de aula” continuava existindo. Apresentarei a configuração da interação da turma intermediária de ELE no próximo capítulo, ao iniciar a análise dos dados.

A organização de turno a turno em suas características básicas foi descrita no artigo já clássico de Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), baseando-se nas *unidades estruturais de turno*, i.e., unidades que podem constituir um turno completo, que compreende tudo aquilo que o falante faz ou diz quando tem a palavra, inclusive o silêncio, para estabelecer um *sistema de tomada de turno* (cf. Marcuschi 1986, Schegloff 1998).

A AC preocupa-se também com a organização da conversação em nível seqüencial e em nível global. Em nível seqüencial trabalha-se com os *pares adjacentes*, i.e. seqüências de turnos contíguos que apresentam em geral uma estruturação padronizada (por ex. pergunta – resposta, ordem – execução, pedido de desculpa – perdão) como unidades mínimas, e em nível global, com recursos organizadores da conversação tais como aberturas e fechamentos (Marcuschi op.cit.).

Além desses aspectos, devem-se considerar aqueles recursos verbais que agem como sinais de ligação entre unidades de fala e que orientam os falantes entre si (Marcuschi 1986, Schifffrin 1987). Estes recursos, denominados *marcadores conversacionais*, podem se categorizar segundo sua natureza em *verbais*, *não verbais* (olhar, riso, gesticulação, etc.) e *supra-segmentais* (pausas, tom de voz, cadência, velocidade), aparecendo em diferentes posições: troca de falantes, mudança de tópico, falhas de construção, posições sintaticamente regulares. *Os marcadores conversacionais (ou discursivos) verbais* constituem uma classe de palavras ou expressões de grande ocorrência / recorrência e um grau importante de estereotipação. Possuem capacidade anafórica e catafórica ao mesmo tempo, isto é, do ponto de vista seqüencial, sinalizam para o anterior e o posterior da conversação, podendo também aparecer em diferentes posições (início, meio, fim do turno). Do ponto de vista das funções conversacionais, podem ser subdivididos em

- *sinais produzidos pelo falante*, que servem para sustentar o turno, preencher pausas, monitorar o ouvinte, marcar comunicativamente unidades temáticas, entre outras coisas,

e podem ser *pré-posicionados*, ou *pós-posicionados* (no início ou final de turno ou unidade comunicativa respectivamente);

- *sinais produzidos pelo ouvinte*, que servem para orientar o falante e monitorá-lo quanto a recepção, e podem ser *convergentes* (por exemplo, sim, ahã, mhm, claro), *indagativos* (por exemplo, será?, como assim?, o quê?) e *divergentes* (por exemplo, não, nada disso, perai).

Do ponto de vista das funções sintáticas, os marcadores intervêm tanto na sintaxe da interação como na segmentação e encadeamento de estruturas lingüísticas.

Com base na posição, funções e formas dos marcadores verbais, Marcuschi (op.cit.) categoriza-os de acordo com o esquema seguinte:

<i>Sinais de tomada de turno</i>	são expressões com as quais se inicia ou toma-se o turno em algum momento (ex. olhe, certo), e podem agir como prefácio para desalinhamentos (ex. bem), introduzir opinião (ex. é isso, boa idéia), retomar o tópico (ex. voltando ao tema), entre outras funções
<i>Sinais de sustentação de turno</i>	são usados para manter a palavra ou conseguir o assentimento do ouvinte, podem configurar lugares relevantes para a transição do turno (ex. sabe?, entende?)
<i>Sinais de saída ou entrega de turno</i>	aparecem no final do turno, predominando a forma indagativa (ex. né?, viu?)
<i>Sinais de armação do quadro tópico</i>	indicam o panorama em que se encontra a conversação (ex. agora que estamos neste ponto), podem ocorrer no início e no meio do turno
<i>Sinais de assentimento ou discordância</i>	são produzidos pelo ouvinte durante o turno de outro participante, e ocorrem geralmente em sobreposição de vozes (ex. mhm, ahã, como?)
<i>Sinais de abrandamento</i>	resolvem problemas específicos, mitigando efeitos negativos e minorando os impactos de más notícias ou informações desagradáveis, sendo de vários tipos (por ex., uso de formas impessoais, como em foi incumbido de, uso de marcadores de rejeição, como odeio fazer estas coisas, etc.)

Os marcadores empregados em diferentes formas de uso oral da língua (conferência, aula, entrevista, conversação formal ou informal, etc.) não são necessariamente os mesmos. Esse aspecto será retomado na análise dos dados.

Voltemos agora à proposta de Gumperz de considerar os processos de inferenciação baseados na contextualização. As *pistas de contextualização* constituem um conceito chave para

desenvolver uma análise conversacional que leve em consideração os processos interativos subjacentes à percepção de signos comunicativos, e que afetam significativamente o entendimento e a persuasão na conversação cotidiana (Gumperz 1997). Estas são definidas como “constelações de traços” presentes na estrutura de superfície das mensagens, através das quais “...os falantes sinalizam e os ouvintes interpretam qual é a atividade que está ocorrendo, como o conteúdo semântico deve ser entendido e como cada oração se relaciona ao que a precede ou segue.” (Gumperz 1982/1998: 100.)

Entre os diferentes tipos de pistas com as quais Gumperz (1982 e 1997) trabalha, além das pistas “lingüísticas” (por exemplo, alternância de código, de dialeto ou de estilo, uso de certas expressões formulaicas), as “paralingüísticas” (por exemplo, o valor das pausas, o tempo da fala, as hesitações) e as *prosódicas* (por ex, a entoação, o acento, o tom) desenvolvem um papel igualmente importante. O autor também reconhece a importância das pistas *não-vocais* (como o direcionamento do olhar, o distanciamento entre os interlocutores e suas posturas, a presença de gestos, etc.) mas não trabalha especificamente com elas.

Estas pistas ou traços lingüísticos que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais são, na verdade, de natureza sociolingüística, uma vez que, segundo Gumperz (1982/1998), os participantes de uma interação se baseiam em conhecimentos e estereótipos relativos às diferentes maneiras de falar para categorizar eventos, inferir intenções e apreender expectativas sobre o que poderá ocorrer em seguida. Esse conjunto de informações internalizadas é crucial para a manutenção do envolvimento conversacional e para o uso eficaz de estratégias persuasivas, o que significaria que a diversidade lingüística funciona como um recurso comunicativo nas interações verbais do dia-a-dia.

Do ponto de vista comunicativo, as pistas de contextualização servem para salientar ou tornar evidentes determinadas cadeias fonológicas ou lexicais com relação a outras unidades similares; elas funcionam relacionalmente, e que não é possível assinar-lhes significados lexicais nucleares estáveis, independentes do contexto.²⁹ Esta idéia está relacionada com a noção de “interpretações situadas” ou *inferências conversacionais*, isto é, interpretações intrinsecamente

²⁹ De alguma forma, nas pistas de Gumperz estaria presente o “sentido” vygotkiano da palavra (e não o “significado propriamente dito”) ou o “aspecto expressivo” do enunciado de Bakhtin (e não o “conteúdo semântico referencial”).

ligadas ao contexto, que não podem ser analisadas separadamente das seqüências verbais nas quais estão engastadas. (Gumperz 1982 e 1997)

As pistas entram nos processos de inferenciação ao menos em três níveis: o plano perceptual, no qual os sinais comunicativos auditivos e visuais são recebidos e categorizados (e que envolve também um processamento em unidades informativas antes de poder ser interpretado), o nível das interpretações situadas sobre as intenções comunicativas, e o nível mais geral de enquadre (que sinaliza o esperado em cada momento na interação). Na comunicação cotidiana, esses três níveis operam conjuntamente, na medida em que “...os próprios participantes estão envolvidos em suas interpretações situadas do que escutam.” (Gumperz op. cit.: 233.)³⁰

Uma última questão importante respeito da proposta de Gumperz é a forma na qual se estabelece o relacionamento entre os aspectos cognitivos e o envolvimento conversacional.

Expliquei antes que o autor (1982/1998) define as *atividades* como as unidades básicas de interação socialmente relevantes, em termos das quais o significado é avaliado pelos participantes, aludindo com estas a processos dinâmicos antes do que a estruturas estáticas. Estas atividades (por exemplo, “discutir sobre política”, “falar do clima”, “dar uma palestra de Linguística Aplicada”) implicam um conjunto de expectativas sobre progressão temática, regras de tomada de turno, forma e produto da interação, assim como restrições de conteúdo. É importante assinalar que essas expectativas existem na medida em que a cooperação conversacional envolve também *esquemas cognitivos abstratos*, que informam os participantes sobre os objetivos da interação (Gumperz 1982). O fato importante a respeito desses esquemas é que os mesmos não estariam referidos simplesmente ao conhecimento do mundo físico, mas referir-se-iam igualmente à interação, isto é, trata-se de uma abordagem cognitiva do discurso baseada na interação, segundo a qual o conhecimento prévio relevante muda à medida que a interação progride.³¹

Precisamente, para manter o envolvimento conversacional é necessário compartilhar conhecimentos lingüísticos e sócio-culturais (i.e. esquemas cognitivos), e só se houver envolvimento conversacional pode se falar de entendimento entre os participantes (Gumperz 1982), e o papel do envolvimento é aqui assumido de uma perspectiva basicamente cognitiva (no sentido antes especificado).

³⁰ “Participants themselves are concerned with their situated interpretations of what they hear.”

³¹ Conceito que Tannen e Wallat (1987/1998) apresentam como *esquemas de conhecimento*. O relacionamento entre cognição e interação está já presente em Goffman (1974), onde se faz alusão aos enquadres primários de um grupo social como “recursos cognitivos”. (Cf. Schiffrin 1994.)

A meu ver, o aspecto mais interessante da colocação de Gumperz (op. cit.) a respeito do envolvimento está na crítica que realiza o autor sobre a tendência a se assumir que o envolvimento conversacional existe, que os interlocutores estão cooperando e que as convenções interpretativas são compartilhadas, quando os mal-entendidos e os problemas na comunicação existem.³² Considerando que as diferenças lingüísticas têm um papel importante na sinalização de informação, na criação e manutenção dos limites sutis de poder, status, papel e especialização social, impõe-se pensar que as diferenças sócio-culturais e seus reflexos lingüísticos são fontes de eventuais mal-entendidos, assim como são a base para a estereotipação pejorativa e a discriminação consciente. O próprio autor (op. cit.) assinala que se o pesquisador for consciente desses fatos ao analisar os dados, evitaria assumir como pré-condição para a comunicação bem sucedida a uniformidade de dispositivos de sinalização, e poderia pensar em métodos mais adequados para dar conta dos requerimentos em nível de conhecimento lingüístico e cultural para criar e manter envolvimento conversacional.

De outra perspectiva, Mey (1994) introduz considerações similares ao criticar a própria noção de “conduta cooperativa”, baseada no princípio de Grice. Segundo este autor, tal noção apresenta problemas em dois sentidos: de um lado, porque acarreta um tipo de “racionalidade” dessa conduta (“não há comunicação possível sem cooperação, então é melhor cooperarmos”); de outro, porque pressupõe essa cooperação como o “minimum” necessário para explicar o que está acontecendo realmente entre as pessoas. Mey (op. cit.:71) se pergunta então: *“Pode-se supor que pessoas que têm interesses divergentes (...) adotem a cooperação como a base para sua conduta conversacional e comunicativa em geral?”*³³

Além de se responder que uma noção como a “cooperação real” é quase utópica, em termos de conduta “racional”, tal como é colocada tradicionalmente na Pragmática, o autor manifesta que a conduta definida como “cooperação”, na qual as estratégias de polidez (no sentido de pôr em prática os trabalhos de face goffmanianos) ocupam um lugar fundamental, é sumamente complexa.

³² Uma posição similar é a de Kerbrat Orecchioni (1995: 28-29) que define a interação como “...o lugar de uma atividade coletiva de produção de sentido, atividade que implica pôr em prática negociações explícitas ou implícitas, que podem prosperar ou se frustrar (é o mal-entendido).” -Grifo meu.- (“le lieu d’une activité collective de production du sens, activité qui implique la mise on oeuvre de négociations explicites ou implicites, qui peuvent aboutir, ou échouer (c’est le malentendu).”)

³³ “Can people who have conflicting interests (...) really be supposed to adopt cooperation as the basis for conversational, and in general, communicative behaviour?”

Tannen (1989: 12) apresenta uma noção de envolvimento conversacional que, levando em consideração de forma explícita os pontos colocados por Gumperz (op. cit.) sobre o envolvimento como um objetivo a ser alcançado na interação e não uma entidade preexistente, introduz os aspectos afetivos, definindo o envolvimento como *“...uma conexão interna, e mesmo emocional, que o indivíduo experimenta como vinculando-o a outras pessoas, assim como a lugares, objetos, atividades, idéias, lembranças e palavras.”*³⁴

Se bem que Tannen (op. cit. : 33-34) compartilhe com Gumperz o lado mais interativo do envolvimento conversacional, sua caracterização põe muita ênfase no aspecto emotivo, já que, *“...emoção e cognição (...) são inseparáveis. O entendimento é facilitado, e até possibilitado, pela experiência emocional do envolvimento inter-pessoal.”*³⁵

As considerações de Gumperz, Mey e Tannen levantam questões de interesse para minha pesquisa. Em primeiro lugar, duas colocações de Gumperz revelaram-se importantes para a análise de meus dados: a primeira está relacionada com a existência de mal-entendidos e problemas na comunicação, isto é, não podemos assumir a comunicação exclusivamente em termos de “comunicação bem-sucedida”. A segunda vincula-se às diferenças lingüísticas como reflexo de limites sutis de poder, status, papel e especialização social, como fontes de eventuais mal-entendidos, e como a base para a estereotipação pejorativa e a discriminação consciente. Esses temas serão tratados na segunda parte da análise, mas mesmo assim considero importante adiantar minimamente a questão. Tal como já expliquei no primeiro capítulo, no meu cenário de pesquisa, onde a maioria dos participantes (i.e., os alunos) estão adotando o papel de “falantes de espanhol como língua estrangeira”, foi possível constatar diferenças importantes em termos de proficiência lingüística. Essa diferença, reflexo lingüístico de histórias prévias de aprendizagem de ELE em diversos contextos institucionais dos integrantes da turma intermediária, foi também reflexo lingüístico de uma espécie de “estereotipação” de “alunos que sabem muito espanhol” e “alunos que sabem pouco espanhol”, e a meu ver teve uma incidência na construção da interação desse grupo.

O questionamento de Mey à cooperação como princípio assumido para todos os participantes em todas e cada uma das instâncias comunicativas é fundamental por duas razões. A primeira é que, tal como assinaléi anteriormente, entre as expectativas das professoras durante o planejamento dos

³⁴ *“...an internal, even emotional connection individuals feel which binds them to other people as well as to places, things, activities, ideas, memories, and words.”*

³⁵ *“Emotion and cognition (...) are inseparable. Understanding is facilitated, even enabled, by an emotional experience of interpersonal involvement.”*

cursos estava a idéia de que haveria nos participantes “uma disposição favorável a se comunicar e se compreender mutuamente”, i.e., de cooperar em termos conversacionais, e na turma intermediária tal disposição nem sempre parecia estar presente. A pressunção “todos querem se comunicar” faz parte das “utopias” colocadas pela própria literatura em *Linguística Aplicada* ao ensino comunicativo de LE, e não foi problematizada pelas professoras durante essa fase de planejamento. Porém, no momento de analisar os dados, a conduta comunicativa nessa turma me demonstrou a necessidade de trabalhar com conceitos teóricos mais sutis, que contemplem as críticas assinaladas por Mey a respeito de “todos querem se comunicar”, e que permitam explicar as aparentes “contradições” no modelo teórico comunicativo de ensino de LE. A segunda razão é a importância dos trabalhos de face, ou estratégias de polidez, com vistas à cooperação. Este aspecto será discutido na segunda parte da análise dos dados.

Por último, a noção de envolvimento conversacional, que apresenta Tannen, revela-se importante para mim na medida em que se coloca muito perto da visão vygotskiana do indivíduo, que abrange emoção e cognição como uma totalidade, e também das considerações bakhtinianas sobre a dialogicidade inerente à linguagem, contempladoras da presença ativa do outro na produção e na determinação da orientação afetiva dos enunciados.

Outro elemento de importância para a análise dos dados consiste no conceito de pistas de contextualização proposto por Gumperz. No meu caso, os traços linguísticos que ajudam a sinalizar pressuposições contextuais são especialmente relevantes, uma vez que as aulas registradas e analisadas foram gravadas em áudio e não em vídeo. Isto implica uma grande limitação para trabalhar com aspectos não vocais implicados em mudanças de alinhamento, estratégias de face, etc., mas não impede o trabalho com outros elementos pertencentes ao discurso. Estas limitações de ordem prática serão introduzidas na próxima seção deste capítulo, mas, antes de passar a tratar as questões metodológicas relativas a esta pesquisa, desejo terminar a apresentação das características teóricas da Sociolinguística Interacional tratando a noção de discurso aqui empregada, assim como as críticas que levantam abordagens do estudo da comunicação baseadas no contexto situado no sentido antes explicado.

Na medida em que estou fazendo alusão ao termo “discurso”, considero necessário fazer alguns comentários a respeito desse conceito, que também não pode ser assumido de forma “natural”. Podemos partir da caracterização da Sociolinguística Interacional feita por Schifffrin (1994), definindo-a como uma teoria basicamente “funcionalista”, visto que considera a linguagem antes como formas em

uso do que como um sistema, tal como acontece com as teorias “formalistas”. Essa visão funcionalista estaria expressada por exemplo em Tannen (1989: 6), segundo a qual o discurso (i.e., a língua além da frase) é identificada com a linguagem, tal como aparece em todo tipo de contexto em qualquer forma, enquanto a denominação “análise do discurso *“não diz nada mais ou diferente do que o termo ‘lingüística’: estudo da linguagem.*”³⁶ Mesmo se uma definição tão abrangente é o resultado de uma visão teórica sobre o discurso como formas de falar organizadas social e culturalmente, Schiffrin (op. cit) faz questão de dar um lugar à análise do relacionamento entre enunciados, optando então por uma definição de discurso como enunciados, i.e., unidades de produção lingüística (escrita ou oral) que estão inerentemente contextualizadas. Esta definição permite ao pesquisador pensar em termos de objetivos semânticos e pragmáticos do discurso, ou seja, em termos de uma interpretação da organização discursiva, do significado e uso de expressões e construções particulares dentro de um dado contexto, que permitem às pessoas veicular e interpretar o conteúdo comunicativo do que é dito. E, ao mesmo tempo, permite ver em que medida um enunciado e a relação seqüencial entre enunciados influencia o conteúdo comunicativo de outros (enunciados). Esta proposta, que do ponto de vista instrumental oferece um ponto de partida mais claro para a análise, aparece como mais próxima da proposta bakhtiniana, e está sendo assumida nesta pesquisa.

A Sociolingüística Interacional é uma abordagem funcionalista da linguagem porque focaliza o uso lingüístico, isto é, porque está interessada não só nos significados referenciais mas também nos significados sociais, culturais e expressivos originados na forma em que os enunciados são situados em contextos, incorporando ao mesmo tempo a estrutura na sua análise. Tal como já foi indicado, partindo desta perspectiva teórica, é fundamental descrever os contextos nos quais a linguagem é usada, relacionando os significados e funções específicas de um enunciado com esses contextos. Essas funções vão além da força ilocucionária, e incluem estratégias de face, criação de envolvimento, realinhamento dos participantes, entre outras coisas. Mas, ao mesmo tempo, a descoberta das funções – mesmo aquelas mais contextualizadas - tem um efeto na estrutura, vale dizer, algumas interações podem ter estruturas indicadas (pistas de contextualização) e construídas mediante enunciados particulares (Schiffrin op.cit., cf. Schiffrin 1987).

Isso não significa que as funções assim contextualizadas delimitem um conjunto acabado de estruturas bem formadas, já que nem todas as regularidades seqüenciais na fala podem se segmentar

³⁶ “... says nothing more or other than the term ‘linguistics’: the study of language.”

em ações que possam ser projetadas nos enunciados. Assim, antes de assumir estados de conhecimento fixos (i.e. regras constitutivas) nos significados subjacentes dos falantes, a visão interativa desses significados implica que os mesmos estão situados, são inerentemente flexíveis, e multi-facetados.

Neste ponto, considero adequado terminar a apresentação desta abordagem da análise discursiva assinalando o que se poderia ver como um risco ou um problema “constitutivo” da própria abordagem.

Na medida em que a análise da Sociolinguística Interacional é construída como um processo de contextualização progressiva, o fato de acrescentar mais informação ao contexto geral e específico de uma forma particular permite a introdução de mais funções dessa mesma forma. Uma vez que esse processo é necessário para a interpretação de uma função, existe um perigo: “...quanto mais aprendemos a respeito dos diversos contextos nos quais uma forma particular está embutida, menos certeza podemos ter de que cada interpretação particular (baseada em cada contexto particular) seja adequada.” (Schiffrin 1994: 360)³⁷

Isto é, a própria visão do que significa “ser adequado” pode se ver afetada pelo ceticismo da incerteza e instabilidade da interpretação das unidades baseadas em critérios funcionais, e das estruturas que essas unidades modelam.³⁸ Se, conforme coloca Ragajopalan (1998: 35), “...o contexto é simplesmente interminável...” porque qualquer coisa que se possa dizer sobre o contexto é imediatamente incorporada a esse contexto, então “... a esperança ilusória de que o contexto possa ser saturado, na verdade contido, domesticado e tornado tratável para análise...” (ibidem) é só isso, uma ilusão.

Acredito que a questão não deve ser formulada em termos de ceticismo quanto às possibilidades deste tipo de análise, mas sim em termos de suas possibilidades reais, por meio da criação de uma “consciência” no pesquisador sobre a impossibilidade de saturação do contexto: pretender domesticá-lo não é outra coisa senão voltar às “práticas disciplinadoras” na reflexão científica denunciadas por Foucault (cf. primeiro capítulo). Como pesquisadora, não espero “saturar

³⁷ “...the more we learn about the many different contexts in which a single form is embedded, the less sure we are that any single interpretation (based on any single context) is correct.”

³⁸ O que se refletiria nas críticas que vêm numa análise tão detalhada do contexto dificuldades para fazer uma proposta generalizável sobre as funções da linguagem, além dos contextos nos quais elas aparecem. Porém, esse conhecimento detalhado das situações, dos eventos e dos atos, que oferece as pressuposições contextuais necessárias para os sociolinguistas interacionais, forma parte central de nossa competência comunicativa. (Schiffrin: 1994)

o contexto” com minhas interpretações sobre os dados analisados; todavia, considero que uma análise que outorgue um papel preponderante ao contexto se traduz num percurso muito mais rico e interessante para a compreensão de fenômenos lingüísticos, culturais e sociais. Afinal, será que cada um de nós, enquanto falantes que participamos em incontáveis encontros com inumeráveis participantes, conseguimos saturar os contextos nos quais esses encontros estão inseridos? Não creio que seja assim. Então, por que deveríamos ser capazes de fazê-lo como pesquisadores?

3.2. QUESTÕES DE METODOLOGIA E COLETA DE REGISTROS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

O método não é o de a objetividade, mas o da subjetividade treinada (*disciplined*)
Erickson, 1984

Não existem preferências metodológicas alcançadas no vazio: todas elas são o produto de crenças mais gerais sobre o que constitui os dados e o que conta como evidência e ‘prova’.
Schiffrin, 1994

Tal como foi mencionado em várias oportunidades nos capítulos anteriores, a metodologia adotada nesta pesquisa é de cunho etnográfico, de base interpretativista (Erickson 1984 e 1986, Cavalcanti 1990, Cavalcanti e Moita Lopes 1991). Emprego o termo “interpretativista” seguindo a proposta de Erickson (1986), que adota esse termo para se referir ao conjunto de abordagens de pesquisa observacional participativa (seja ela baseada no método etnográfico, qualitativo, observacional participativo, de estudo de caso, interacionista simbólico, fenomenológico, construtivista ou interpretativo). O interesse central deste tipo de investigação é o significado humano na vida social e sua dilucidação e exposição por parte do pesquisador.³⁹

Ao apresentar as duas razões de seu interesse pelo estudo da interação face a face, isto é, descrever as unidades da interação construída por seus participantes, e descobrir a “ordem normativa” que prevalece dentro de e entre essas unidades, Goffman (1967/1982) faz questão de assinalar que é possível ter sucesso em alcançar ambos os objetivos mediante a prática de uma “etnografia responsável”.

Essa “ordem normativa”, ou seja, a forma de se organizarem os comportamentos em lugares públicos, semi-públicos e privados (Goffman op.cit.), evidencia-se também nas situações formais de

³⁹ Sobre aspectos gerais das diferentes abordagens qualitativas na pesquisa educacional, vide Lüdke e André (1986), Alves (1991) e Gall et al. (1996), entre outros.

ensino / aprendizagem, já que professores e alunos participam de um conjunto de práticas sistemáticas que tornam a aula um acontecimento organizado.

“Aliás, essa organização acaba por reproduzir a organização social da vida cotidiana que é mais complexa e incide sobre conjuntos mais amplos. A vida social é feita de inumeráveis marcadores sociais, sem os quais não haveria vida social possível. Tais marcas não existem a priori, fora dos atores; pelo contrário, são produzidas, continuamente, nas interações dos membros da sociedade, grupo, sala de aula, reunião entre amigos, conversas telefônicas, declarações de amor, etc.” (Coulon, 1995a: 119 Grifo meu.)

A meu ver, é na elaboração da linha de pesquisa conhecida como Etnografia Escolar e inaugurada pelos valiosos trabalhos de Erickson e colaboradores que se recolhe mais acabadamente a sugestão de Goffman indicada acima, com relação às pesquisas etnográficas que visam a descobrir a “ordem normativa” presente nos diferentes contextos de instituições educativas.

Referindo-se concretamente à sala de aula de LE, Erickson (1991) explica que é possível considerá-la uma micro-comunidade lingüística que oferece um leque variado de situações de uso lingüístico, observando que, em cada caso, as pessoas situam-se em determinados lugares do cenário comunicativo e acham diferentes oportunidades para aprender e praticar a LE. Assim, é possível para o pesquisador seguir o comportamento de determinados indivíduos que apresentam particular interesse a respeito do seu desempenho nas diferentes funções comunicativas presentes na sala de aula de LE.

Erickson (1996) reconhece explicitamente a influência do pensamento goffmaniano em suas “raízes intelectuais”⁴⁰, fato que se pode observar na ênfase feita com relação à “ecologia imediata” das relações entre os participantes de uma situação:

“A forma na qual nos comunicamos - que línguas e quanto delas usamos, em que medida somos fluentes ou não, falamos coerentemente e ouvimos atentamente e encorajadoramente - é em grande medida uma questão do que os outros estão fazendo nessa situação enquanto nós fazemos o que fazemos. Os ouvintes influenciam os falantes e vice-versa. Quando alguém parece não ser capaz de dizer alguma coisa de forma clara, convincente ou apropriada, isto pode ser consequência não só da competência comunicativa ou lingüística individual, mas também da forma na qual esse indivíduo está sendo influenciado pelas ações dos outros nesse momento.” (Erickson op.cit.:284. Grifo meu.)⁴¹

⁴⁰Não quero dizer que seja a única influência na abordagem de Erickson, só que este autor a reconhece manifestamente, assim como reconhece as influências dos trabalhos de Gregory Bateson e Margaret Mead, da Sociolingüística Interacional em termos gerais, da Etnometodologia, da Etnografia da Comunicação e da análise das práticas discursivas desenvolvida por Habermas e Foucault.

⁴¹ *“How we communicate – what kinds of language we use and how much, how fluent or eloquent we are, how coherent our speech, how attentive or encouraging our listening may be – is very much a matter of what others are doing in the situation while we are doing what we are doing. Listeners influence speakers and vice versa. When someone seems not able to say something clearly, or persuasively, or appropriately, it may not*

Segundo esse autor (ibidem), a forma como as pessoas reagem e a forma como fazem sentido da comunicação dos outros é em parte uma questão de enquadre local, definida como a “micropolítica” da interação numa situação particular. Partindo da base de que a construção local social da situação e o enquadre situacional emolduram as condições dos usos lingüísticos, postula-se conseqüentemente a relevância de levar em conta uma descrição detalhada do contexto.

Essa descrição minuciosa do contexto “...*encontra-se em vinhetas narrativas e ricamente descritivas a respeito da interação social observada durante o trabalho de campo, em transcrições de comportamentos verbais e não verbais registradas em aparelhos de gravação, e em citações diretas de entrevistas com informantes.*” (Erickson 1987:1088)⁴²

Mediante esses registros, busca-se identificar o significado social ou metafórico das emissões⁴³, assim como seu significado referencial, do ponto de vista dos atores envolvidos nos eventos observados (Erickson op.cit., cf. Gumperz 1982 e 1997, Schiffrin 1994): “*O que torna etnográfica uma pesquisa é que ela não só trata uma unidade social de qualquer dimensão como um todo mas também que a etnografia retrata os eventos, ao menos parcialmente, do ponto de vista dos atores envolvidos nesses eventos.*” (Erickson, 1984: 52. Grifo meu.)⁴⁴

Uma vez que nas pesquisas de cunho etnográfico investiga-se não só o que acontece na comunicação mas também o modo como os atores nela envolvidos experienciam esses acontecimentos (Erickson 1991), a *triangulação*, isto é, a forma de fazer convergirem os pontos de vista dos participantes na situação pesquisada através dos dados analisados⁴⁵, configura-se como recurso metodológico fundamental. “*Esta comparação de evidência através de dados divergentes (...) fornece*

only be a matter of that individual's linguistic or communicative knowledge (competence) but of how that individual is being influenced by others' actions in the scene at that moment.”

⁴² “... *it is found in richly descriptive narrative vignettes of the social interaction observed during fieldwork, in transcripts of speech and nonverbal behavior from machine recordings, and in direct quotes from interviews with informants.*”

⁴³ Segundo o autor (ibidem), as inferências interpretativas deduzem-se a respeito de ações tais como o uso habitual da ironia ou de procedimentos indiretos com valor metafórico, que ocorrem freqüentemente em certas situações, ou que também podem ser deduzidas, no que se refere a opiniões sobre o uso de diversos dialetos ou registros em determinadas situações.

⁴⁴ “*What makes a study ethnographic is that it not only treats a social unit of any size as a whole but that the ethnography portrays events, at least in part, from the point of view of the actors involved in the events.*”

⁴⁵ Sobre alguns dos antecedentes mais importantes nesta prática de pesquisa já consolidada nas ciências sociais, vide Van Lier (1984).

um controle de validade e é uma das principais razões pelas quais a pesquisa etnográfica usa múltiplos métodos de coleta de dados.” (Erickson 1987:1088)⁴⁶

O pesquisador deve se preocupar com sua descrição do contexto; ela deve refletir questões que permitam entender a “micropolítica” da situação pesquisada, e seu papel é o de se colocar como alguém que, enquanto sujeito ele mesmo, traz seus próprios pontos de vista para a pesquisa e os explicita para sua audiência:

“Era eu que estava lá fazendo o trabalho de campo, e não uma outra pessoa. Minhas crenças fundamentais e preconceitos fazem parte do meu eu. Não posso deixá-los em casa quando entro num sítio. Devo estudar o lugar como eu. Mas você não é eu, e você não está lá. Eu estive lá. Por isso, eu devo explicitar para você ao menos o ponto de vista que levei a esse lugar e sua evolução enquanto eu estava lá, assim como o ponto de vista com o que eu fui embora. A meta desejável não é a meta impossível da objetividade desincorporada (sou um sujeito, não um objeto), mas a da clareza em comunicar pontos de vista como um sujeito, tanto para mim como para minha audiência.” (Erickson, 1984: 60. O sublinhado é meu.)⁴⁷

De acordo com o exposto até este momento, os aspectos levantados a respeito da linha de pesquisa caracterizada como Etnografia Escolar que se mostram como relevantes para minha própria pesquisa são os seguintes:

- o pressuposto fundamental, compartilhado pela Sociolinguística Interacional, que norteia esta linha de pesquisa, de considerar que a construção local social da situação e o enquadre situacional emolduram as condições dos usos linguísticos, e que se traduz na necessidade de contar com uma descrição detalhada do contexto,
- o tratamento do significado dos eventos analisados do ponto de vista dos atores neles envolvidos, questão que se atinge através da triangulação de pontos de vista e instrumentos de coleta de registros,
- o reconhecimento do pesquisador como alguém que participa na pesquisa trazendo a ela seus próprios pontos de vista. *“Em pesquisa interpretativa (...) convive-se com o pressuposto da subjetividade.”* (Cavalcanti 1990: 44)

⁴⁶ *“This comparison of evidence across differing data source (...) provides a validity check and is one of the principal reasons why ethnographic research employs multiple methods of data collection.”*

⁴⁷ *“It was I who was there doing the fieldwork, not somebody else. My fundamental assumptions and prejudices are part of my me. I cannot leave them home when I enter a site. I must study the place as me. But you are not me, and you are not there. It’s I who have been there. So I should at least make explicit to you the point of view I brought to the site and its evolution while I was there, as well as the point of view with which I left. The desirable goal is not the impossible one of disembodied objectivity (I am a subject, not an object) but of clarity in communicating point of view as a subject, both to myself and to my audience.”*

Com relação ao primeiro aspecto, considero que ele foi tratado abundantemente ao apresentar os elementos caracterizadores da Sociolinguística Interacional. Mesmo assim, devo indicar que a opção por uma metodologia própria da Etnografia Escolar se apresentou para mim como a opção necessária, quase espontânea, oferecendo um caminho que se articula de forma coerente com as teorias sobre afetividade, comunicação e contexto apontadas anteriormente.

Com relação aos outros dois, é preciso fazer uma série de considerações, vinculadas em primeiro lugar aos recursos empregados para atingir a multiplicidade de pontos de vista dos participantes envolvidos nos eventos a serem analisados nos próximos capítulos, isto é, as três professoras envolvidas no curso e os alunos do grupo de nível intermediário.

A triangulação dos pontos de vista dos participantes na situação pesquisada configura-se a partir dos seguintes instrumentos de coleta de registros:

- gravação (áudio) das aulas ministradas por cada uma das três professoras,
- gravação (áudio) da entrevista de avaliação oral de todos os alunos do grupo,
- breves trabalhos de redação dos estudantes nos quais indicavam-se os motivos que os haviam levado a estudar espanhol, e que constituiriam a parte escrita da avaliação do curso,
- questionário feito aos alunos para eles avaliarem o curso (funcionamento da proposta, das professoras, dos materiais utilizados),
- diários de campo da professora-pesquisadora e da professora Belén elaborados durante o curso⁴⁸, e
- intercâmbios retrospectivos (ou “trocas” retrospectivas) entre a professora-pesquisadora e as outras professoras encarregadas do curso.

É necessário explicar algumas questões que condicionaram o tipo de registros empregados nesta pesquisa.

Já no primeiro capítulo expus o fato de que durante o planejamento dos cursos o grupo de professoras / planejadoras discutiu e concordou sobre a importância de gravar suas aulas além de contar com avaliações dos próprios estudantes sobre os cursos.

A meu ver, quando elas consideraram a possibilidade de gravar as aulas, estavam agindo (mesmo sem refleti-lo explicitamente) como etnometodólogas. Quero dizer com isto que estavam partindo da idéia de o mundo social - neste caso, o mundo da sala de aula - ser “disponível”, ou seja,

⁴⁸Sobre o uso dos diários como instrumento de pesquisa, vide Bailey e Ochsner (1983), e Erickson (1987) entre outros.

descritível, inteligível, relatável, analisável, e “*essa analisabilidade do mundo social, a sua descritibilidade e sua objetividade se mostram nas ações práticas dos atores. O mundo (...) se realiza em nossos atos práticos.*” (Coulon, 1995b: 45-46.) Ao mesmo tempo, as professoras não contavam com “hipóteses-de-antes-da-ida-ao campo”, já que, como pesquisadoras, não sabiam muito bem o que procurar no início⁴⁹ (estou me referindo ao início em dois sentidos, como instância prévia ao trabalho de campo, e como funcionamento desta proposta de cursos, lembre-se de que aquele era o primeiro ano em que se ofereciam os cursos). Queriam estudar o funcionamento da proposta, mas só podiam a ela referir-se servindo-se de vagos termos descritivos como: “queremos observar o que acontece e como acontece nosso ensino de ELE” ou “queremos ver como ensinamos ELE” (no caso das gravações de aulas), e “queremos ver a adequação da avaliação oral prevista para nossos cursos com a abordagem comunicativa” (no caso das gravações das entrevistas de avaliação dos estudantes).

Pode se observar que as gravações, tanto das aulas como das entrevistas de avaliação oral dos alunos, foram feitas em áudio, e não em vídeo. Existiram razões concretas que explicam isso.

Por um lado, as professoras não contavam com equipamento (nem financiamento para comprar uma câmera e fitas para gravar) e sua experiência prévia com esse tipo de registro de situação era pouca ou até inexistente em alguns casos. Além do mais, considerando que estavam funcionando três cursos de ELE simultaneamente, mesmo no caso de ter contado com uma câmera de vídeo, como decidir em qual curso fazer essas gravações, quando elas estavam querendo registrar os diferentes cursos? Com efeito, quando no verão de 1999, ou seja no quarto ano de oferta de cursos de ELE, foram iniciadas as gravações em vídeo, foi preciso optar por registrar algum curso com o vídeo, já que só se contava com uma câmera.

Por outro lado, nesse primeiro ano elas estavam muito envolvidas em questões práticas (por exemplo, preparar as cópias do material didático a serem distribuídas, ou conferir a disposição das cadeiras nas diferentes salas cada dia⁵⁰) e no desenvolvimento de seu trabalho como professoras em sala de aula de ELE, o que não permitiu uma maior reflexão / ação como professoras / pesquisadoras durante o período de aulas.

⁴⁹ Cfr. as referências ao conjunto de pesquisas desenvolvidas pela equipe dirigida por Cicourel (1974), apresentadas em Coulon (1995b).

⁵⁰ O apoio institucional real foi mínimo durante esse primeiro ano. A maior parte do pessoal administrativo, não só da FHCE mas da Universidad de la República tira férias em janeiro, e não houve previsões para modificar essa situação. De fato, não contamos com nenhum funcionário administrativo designado especificamente para as tarefas relacionadas com estes cursos (nem antes, nem durante).

O fato de contar com registros gravados em áudio e não em vídeo determinou limites metodológicos e teóricos para minha pesquisa. Há um conjunto de aspectos não vocais (posição do corpo, uso do espaço, olhar dos participantes) que fogem aos registros em áudio, e que se houvessem sido registrados teriam trazido elementos de interesse para a análise. A ausência de registros desses elementos acarretou um realce especial dos fenômenos de fala para esta pesquisa, uma vez que não podia analisar detalhadamente a comunicação não verbal e/ou a coordenação entre falante – ouvinte com relação ao olhar e à posição do corpo, entre outras coisas (o que também não significa um apagamento total desses aspectos nos registros, já que há referências, porém muito gerais, no diário de campo da professora e nas “trocas” retrospectivas das professoras). A ênfase na análise da interação verbal, condicionada pela existência exclusiva de registros gravados em áudio, levou-me por sua vez a me situar no âmbito da Sociolinguística Interacional, já que, embora considerando muito atrativa a linha de trabalho micro-etnográfica (Erickson 1996), me resultava inviável adotá-la.

Como já indiquei, todas as entrevistas de avaliação oral dos alunos (descritas no primeiro capítulo), de quinze minutos de duração cada uma aproximadamente foram gravadas. No que se refere às aulas, é importante indicar que o primeiro dia de aula não foi registrado propositadamente, por considerar que a presença do gravador já desde o início podia incidir negativamente nos alunos, fazendo com que eles se sentissem incomodados. Porém, Belén e Victoria, as duas professoras encarregadas respectivamente da primeira e da segunda parte da aula desse primeiro dia, explicaram aos alunos seu desejo de registrar as aulas para poderem usar esses registros como material de pesquisa. Pediram, então, autorização para gravar as aulas e, na medida em que ninguém manifestou ter problemas, as gravações tiveram início no segundo dia. Em alguns casos, houve aulas que não foram gravadas devido a essa multiplicidade de tarefas que cada professora precisava desenvolver (em particular Belén, encarregada, como já expliquei no primeiro capítulo, da coordenação geral dos cursos). O tempo integral de aulas gravadas totaliza aproximadamente quinze horas (sobre um total de trinta e duas horas de aula), e em vários casos os trabalhos realizados em pequenos grupos não foram registrados. Apresento a seguir um quadro explicativo do total de gravações realizadas, no qual indico ao mesmo tempo a unidade tratada (a respeito das unidades do curso intermediário, cf. primeiro capítulo) em cada caso, e assinalo as seqüências analisadas no primeiro capítulo de análise com relação às diferentes aulas, assim como a aula foco do segundo capítulo de análise, e seqüências relacionadas com esta segunda parte da análise.

Quadro 7. Registros gravados.

Aulas gravadas do curso de nível intermediário de ELE	Seqüências selecionadas para a primeira parte da análise e aula foco da segunda parte da análise
2ª AULA, 1ª parte – professora Victoria (Unidade: <i>Delmira Agustini. Poesía del 900. El erotismo.</i>)	
2ª AULA, 2ª parte – professora Belén – (Unidade: <i>Rutina Diaria</i>)	Seqüências 1, 7, 17
3ª AULA, 1ª parte – professora Victoria (Unidade: <i>Ventana sobre la Feria de Tristán Narvaja</i>)	Seqüência 3, Aula foco da análise (seqüências 22 a 28)
3ª AULA, 2ª parte – professora Belén- (Unidade: <i>Felisberto Hernández. El cuento fantástico en el Uruguay. La Pelota</i>)	Seqüências 2, 9, 20
4ª AULA, 1ª parte – professora Victoria (Unidades: <i>Ventana sobre la Feria de Tristán Narvaja</i> (final da unidade) e <i>Juan Carlos Onetti. El amor y las mujeres.</i>)	Seqüências “Cómo es que tenemos que pronunciar esto?” e “Eso... en nuestro español”
5ª AULA, 1ª parte – professora Victoria – (Unidade: <i>Juan Carlos Onetti. El amor y las mujeres.</i>)	Seqüência 18, 21, “É o conselho de conquistar, não é?”
5ª AULA, 2ª parte – prof. Belén- (Unidade: <i>La Yerba Mate</i>)	Seqüências 5, 6, 10, 12, 19
6ª AULA, 2ª parte – prof. Belén- (Unidade: <i>Situaciones Hipotéticas</i>)	Seqüência 11
7ª AULA, 1ª parte – prof. Clara- (Unidade: <i>Horacio Quiroga. Modernismo y terror / Selva y trabajo.</i>)	Seqüências 4, 8, 13, 14, 15, “Yo creo que es mucho más bonito ‘guaiaba’ que ‘guayaba’”
7ª AULA, 2ª parte – prof. Belén- (Unidade: <i>El día que me quieras</i>)	
8ª AULA, 1ª parte – prof. Clara- (Unidade: <i>Cuento</i>)	Seqüência 16

Além das aulas e entrevistas de avaliação oral gravadas, fiz menção aos trabalhos de redação que fizeram parte da avaliação escrita final dos estudantes, e ao questionário a estes apresentado para avaliarem o curso, ambos descritos no primeiro capítulo. O conjunto desses registros possibilitou a entrada dos pontos de vista dos alunos, que integraram os efeitos da triangulação necessária para esta pesquisa.

Devo indicar, porém, que, nesta investigação, o ponto de vista dos estudantes é levado em consideração através de registros que não foram preparados ad hoc, em função da própria pergunta de pesquisa (estou me referindo não só às avaliações finais do curso, mas também ao questionário de avaliação sobre o curso, previsto já na instância de planejamento). Não houve questionários desenhados durante o curso, que me permitissem aprofundar as questões por mim pesquisadas, nem houve entrevistas posteriores com os alunos nas quais eu, como pesquisadora, pudesse estabelecer suas interpretações sobre determinados eventos.

É preciso indicar que isso aconteceu devido a duas questões. A primeira é a característica de esses cursos de ELE serem intensivos. Isto significa que se produz uma situação de ensino muito

concentrada em termos temporais, e ao mesmo tempo “fugaz”. Os estudantes estiveram presentes todos os dias (dez dias) durante quatro horas cada dia, mas, uma vez terminado o curso, como fazer para voltar aos participantes e pedir sua opinião sobre as próprias ações?

O leitor pode responder perguntando, por sua vez, e por que não voltar aos participantes para conhecer suas opiniões antes de terminar o curso? Minha resposta é que a pergunta desta pesquisa não foi formulada antes de fazer a entrada no campo, mas depois. Foi só depois de terminadas as aulas, e a partir de novos intercâmbios com as outras professoras da turma de nível intermediário de ELE, que a pergunta de pesquisa se configurou como tal. Esta foi a segunda questão que determinou a falta de registros vinculados ao ponto de vista dos alunos desse grupo.

Devo colocar que isto, se bem que tenha constituído um limite no momento de analisar os dados, já que implicou aproveitar no máximo os elementos com os quais contava, não determinou a impossibilidade de desenvolver minha pesquisa. Determinou, sim, um ritmo mais lento na fase de “diálogo com os dados” para a interpretação na procura de explicitar esses pontos de vista.

Por último, e com relação aos pontos de vista das professoras, assinalei dois tipos de registros: o diário de campo da professora/pesquisadora elaborado durante o curso, isto é, eu mesma, e as trocas retrospectivas entre a professora-pesquisadora e as outras professoras encarregadas do curso.

O diário da professora/pesquisadora consiste nas anotações diárias que eu fazia, uma vez terminada a aula, sobre aspectos diversos da mesma. Considerando que, nessa entrada ao campo, tal como já indiquei, eu ainda não tinha determinado a pergunta norteadora desta pesquisa, essas anotações diárias são às vezes muito gerais, ou visam a outras questões. A esse diário acrescentei posteriormente um conjunto de anotações sobre o tema específico da pesquisa, uma vez que não se passou muito tempo entre a finalização dos cursos e a determinação desse tema. O diário da professora Belén consiste também em suas anotações diárias elaboradas uma vez terminada a aula. Ambos os diários constituíram um instrumento importante para a análise de meus dados.

Os intercâmbios retrospectivos (ou “trocas” retrospectivas) entre a professora / pesquisadora e as outras professoras desse grupo são a exceção dos instrumentos de registro, uma vez que foram desenhadas especificamente para esta pesquisa. Denomino “troca” retrospectiva o intercâmbio de idéias entre a professora / pesquisadora e as outras professoras, no que toca à forma na qual elas experimentaram concretamente essa percepção de falta de entrosamento da turma. Durante os encontros que realizaram para avaliar essa primeira oferta de cursos, encontros acontecidos logo que

os cursos terminaram, o tema das características interativas dessa turma aparecia reiteradamente, em particular nos primeiros encontros. Pensei na possibilidade de registrar em áudio nossas conversas, mas finalmente abandonei essa idéia porque, embora elas voltassem a esse assunto, faziam-no sempre de forma tangencial. Preferi articular uma espécie de diálogo escrito da perspectiva de professora / pesquisadora com cada uma delas, revisitando comentários feitos nesses encontros, e fazendo perguntas desta vez focalizadas em minha pesquisa. Não denomino tais instrumentos de registro “diários dialogados” por serem menos sistemáticos em sua freqüência de elaboração.

Por via do conjunto de instrumentos acima descritos, foi possível configurar a triangulação dos pontos de vista dos participantes na situação pesquisada.

Com relação ao ponto de vista do pesquisador, indiquei que estou me colocando nesta pesquisa no papel de professora / pesquisadora. Neste sentido, devo indicar que esta era a primeira vez que pesquisava minha própria prática. Ao se dar conta de sua experiência como professora / pesquisadora, Fraga (1999) comenta que o exercício de estranhamento característico da prática etnográfica é mais difícil quando se trata de observar a própria prática. Não tenho total certeza a respeito disso, ainda que compreenda que é um processo complexo, análogo de alguma forma à situação de terapia psicológica, considero que, por isso mesmo, é muito rico. Quando iniciamos um processo de terapia, devemos enfrentar nossas próprias ações para entendê-las, desvendando-as, tornando estranho o familiar e familiar o estranho. Muitas vezes, esse processo, além de complexo, é doloroso, porque nos vemos obrigados a reconhecer aqueles aspectos de nós mesmos dos quais menos gostamos, ou que consideramos “inadequados” do ponto de vista social, moral, político, etc. Mas também é verdade que só através desse processo de estranhamento e de reconhecimento desses lados mais “escuros” (ou escurecidos por nós mesmos) podemos agir sobre estes, procurando novos rumos, se esse for nosso desejo. O mesmo acontece com a pesquisa sobre a própria prática de ensino. Às vezes descobrimos coisas que não esperamos, que não desejamos descobrir, mas é só descobrindo-as que temos a oportunidade de mudá-las, se quisermos. E, ao mesmo tempo, a pesquisa sobre a própria prática não só pode nos devolver melhores a nossa prática de ensino, mas também nos devolve mais cuidadosos, mais delicados como pesquisadores sobre a prática de outros. Quero dizer com isto que o fato de viver diretamente a experiência de ser sujeito pesquisado nos permite olhar de uma perspectiva crítica mais “prudente” a conduta dos outros.

Fraga (1999) também aponta os inconvenientes práticos de ser partícipe e observador ao mesmo tempo. Concordo com ela, porque só quem desenvolveu ambos os papéis ao mesmo tempo sabe que o

acúmulo de funções pode ser grande. Mas, ao mesmo tempo, acredito que essa dúplice função, que se traduz em dificuldades de ordem prática, e também em dificuldades mais profundas, relativas à análise, é a que, num certo sentido, nos torna observadores muito “poderosos”. Quem melhor que nós mesmos, que estávamos lá, que estávamos participando na forma mais comprometida, para voltar ao contexto e tratar de entendê-lo na análise? Que melhor perspectiva para o pesquisador que a de participante dos eventos, uma vez que, revisitando os dados na hora da análise, sabe como se sentiu, o que experimentou em momentos particulares das aulas pesquisadas?

A seguir, apresentarei a análise dos dados. Esta análise articula-se em duas partes, que correspondem a dois capítulos separados.

Na primeira parte da análise (capítulo quarto) apresento diferentes momentos de aulas das três professoras da turma de nível intermediário de ELE, que ajudam a avançar na configuração do contexto, e a comunicação “situados” desse grupo. Mediante a apresentação desse conjunto de seqüências, procuro dar conta do fato de esse grupo “não querer se comunicar”, através dos dados da percepção das professoras, e examino as estruturas de participação que configuram suas características interativas idiossincráticas tanto a respeito da interação professor-aluno como da interação aluno-aluno. Examino também a incidência da motivação na construção da interação, assim como interpreto algumas questões vinculadas à afetividade dos alunos e das professoras. Enquanto a primeira parte da análise estabelece um diálogo fundamentalmente com o arcabouço teórico do segundo capítulo, a entrada dos elementos teóricos apresentados neste terceiro capítulo é mínima.

A segunda parte da análise (capítulo quinto) busca responder a questões levantadas na primeira parte da análise focalizando uma aula minha. Neste caso, procuro explicar a pergunta de pesquisa “situando a interação” da perspectiva da Sociolinguística Interacional. Isso significa que o diálogo teórico desta segunda parte da análise estabelece-se sobretudo com o arcabouço teórico apresentado neste capítulo, trazendo, ao mesmo tempo, questões sobre a presença da afetividade na linguagem apontadas no segundo capítulo. Mais concretamente, examina-se nessa análise o valor do sentido bakhtiniano (e também vygotkiano) de determinados enunciados como mitigador de momentos de tensão em intercâmbios conflitivos e como manifestação de trabalhos de face postos em cena pelos participantes na situação (professora e alunos). Examina-se também a forma em que as identidades a partir das quais estes participantes falam configuram esse sentido em suas intervenções.

A seguir, então, convido o leitor a me acompanhar nesta visita às aulas de ELE da turma de nível intermediário.

CAPÍTULO 4

“HAY VOCES QUE NO OIGO...”

ANALISANDO O “PASSADO” - PRIMEIRA PARTE

El mundo-de-vida del profesor y los alumnos en un aula es el del momento presente. Juntos recorren el momento presente, a través del tiempo, como esquiadores acuáticos que remontan juntos una ola, con los brazos enlazados. Es un acto de delicado equilibrio interaccional. Si algún miembro del conjunto se tambalea o tropieza, todos los demás resultan afectados.

Erickson, 1986

No primeiro capítulo, fiz um exame daquelas características dos cursos de ELE que os definiriam como cursos baseados na tendência de ensino comunicativa, assim como das diferentes instâncias do planejamento desses cursos e também dos materiais didáticos, referindo-me a essa preparação prévia dos cursos de ELE como o “futuro”. Apresentei também o cenário para a pesquisa a ser desenvolvida, isto é, o curso de nível intermediário, referindo-me assim ao “presente” da prática de ensino das três professoras nesse curso.

Neste capítulo, da perspectiva de pesquisadora sobre a prática de ensino dessas professoras, refletirei sobre suas ações e as dos alunos da turma, analisando o acontecido com essa turma na procura de uma explicação do que agora já é “passado”. Para desenvolver a análise, mostrarei em primeiro lugar as formas de estruturação idiossincráticas dos intercâmbios interativos nessa turma.

4.1. AS FORMAS DE PARTICIPAÇÃO

De acordo com o assinalado no capítulo anterior ao fazer referência à existência de um relacionamento assimétrico na interação em sala de aula, os direitos e deveres interacionais alocados aos participantes na situação corresponderiam aos padrões que têm sido categorizados em trabalhos já clássicos por Phillips (1972) e Shultz, Florio e Erickson (1982). A aplicabilidade dessas categorizações comprova-se em sua utilização reiterada como base para a análise em diferentes pesquisas de Linguística Aplicada desenvolvidas no Brasil (Rech 1992, Dettoni 1995, Abrahão 1996, Jung 1997, Ramalho 1998, Fraga 1999, entre outros).

Apresento um resumo das principais características destes padrões (denominados Estruturas de Participação ou Configurações, de acordo com os diferentes autores) no quadro da página seguinte.

Quadro 8. Estruturas de participação/ Configurações (com base em Dettoni 1995, Abrahão 1996 e Ramalho 1998)

Categorias	Características	Subtipos
Tipo I	Interação do professor com os alunos, na qual o professor se dirige a um, vários ou todos os alunos, e estes podem participar voluntária ou compulsoriamente. Existência de um único piso conversacional.	<p>Subtipo Ia: O professor (falante primário) dirige a palavra à classe como um todo (ouvintes primários), esperando que qualquer ouvinte se candidate espontaneamente como falante primário.</p> <p>Subtipo Ib: O professor nomeia grupos de alunos específicos seus ouvintes primários, e falantes primários virtuais, ratificando o resto dos interagentes como ouvintes secundários.</p> <p>Subtipo Ic: Neste caso, a única diferença com o subtipo anterior é que a professora nomeia um aluno em particular.</p> <p>Subtipo Id: Apresenta-se como uma variante do primeiro subtipo. Acontece quando diferentes alunos respondem ao professor simultaneamente, ocorrendo assim turnos superpostos dados os múltiplos níveis de interação.</p>
Tipo II	O professor se dirige a todos os alunos, os quais se apresentam basicamente como ouvintes (antes do que como falantes). Existência de um único piso conversacional.	Não ocorrem subtipos dentro desta categoria.
Tipo III	Todos os interagentes estão envolvidos, constatando-se falas sobrepostas. Existência de um único piso com múltiplos níveis.	<p>Subtipo IIIa: Falantes e ouvintes primários têm os mesmos direitos e obrigações da interação de Tipo I, mas acrescentam-se comentários dos participantes secundários sobre a conversa primária, que podem ou não receber atenção pelo resto do grupo.</p> <p>Subtipo IIIb: A diferença com o subtipo anterior é que um eventual comentário sobre a conversa primária significa a intercalação de um novo piso conversacional, durante o qual o piso anterior fica suspenso, sem que isto seja visto como uma interrupção.</p>
Tipo IV	Além da presença do professor como falante primário e alunos como ouvintes/falantes primários, apresentam-se falantes e ouvintes secundários. Existência de um piso primário e pisos paralelos.	<p>Subtipo IVb: O tópico dos pisos paralelos é o mesmo.</p> <p>Subtipo IVc: O(s) tópico(s) dos pisos paralelos mudam.</p>
Tipo V	O professor dirige-se à classe como um todo esperando que o grupo responda em uníssono ou complete seu enunciado.	Não ocorrem subtipos dentro desta categoria.
Tipo VI	Trabalho em pequenos grupos, com ou sem assistência do professor. Ocorrência de múltiplos pisos principais com vários falantes e ouvintes primários.	<p>Subtipo VI a: Interação com assistência do professor.</p> <p>Subtipo VI b: Interação sem assistência do professor.</p>
Tipo VII	Ocorre durante o trabalho em seminário, no qual várias pessoas de um grupo lideram alternadamente o piso conversacional como falantes primários, e o resto dos alunos, assim como o professor, são ouvintes primários.	<p>Subtipo VIIa: Durante sua exposição, os integrantes do grupo expositor se auto-organizam, tomando e repartindo o piso entre si.</p> <p>Subtipo VIIb: Alunos de outro grupo expositor tomam e alternam o turno com o grupo expositor configurado como falante primário, enquanto os demais são ouvintes secundários.</p> <p>Subtipo VIIc: A professora é falante primária, os integrantes do grupo expositor ouvintes primários, e o resto da turma ouvintes secundários.</p>

Aparecem no esquema acima referências a conceitos que é necessário explicar. Em primeiro lugar, o conceito de “falante primário” da interação, ou seja, aquele interlocutor que se configura como o principal falante do encontro e tem o direito de estar sempre com a palavra: no caso da interação em sala de aula, o professor. O aluno, por sua vez, aparece como o “ouvinte primário” já que por seu estatuto é sempre o ouvinte a quem a fala do professor está dirigida. Porém, quando o professor endereça sua fala a algum aluno em particular, determina-se uma outra categoria de ouvinte, a de “ouvinte secundário”, isto é, aquele a quem a fala não é dirigida diretamente. Mesmo esse “ouvinte secundário” pode se tornar um falante (“falante secundário”) no caso de tomar o turno. (Cf. Dettoni 1995)

De outro lado, o conceito de “piso conversacional” é elaborado por Shultz, Florio e Erickson (op. cit.) para dar conta do direito de acesso ao turno de fala que o indivíduo tem em presença de outros que nesse momento assumem o papel de ouvintes. *“Falar simplesmente não significa estar com a palavra. O “piso” se produz interacionalmente, o que significa que falantes e ouvintes devem trabalhar juntos para mantê-lo.”*¹ (Ibidem: 95.)

A noção de tópico é complexa, mas será definida aqui como *“aquilo sobre que se fala”* (Villaça Koch 1992).

Considerando a pergunta foco desta pesquisa: “Por que parecia haver resistência à comunicação em sala de aula se o curso procurava envolver os alunos em tarefas que oferecessem interesse para eles?”, ao iniciar a análise de meus dados procurei evidências dessa “resistência à comunicação” na construção da interação. Para a realização dessa busca, era necessário determinar de algum modo os tipos de estruturas de participação característicos dessa turma. O primeiro problema que enfrentei foi com o estabelecimento do modo de categorizar essas estruturas, já que uma categorização como a apresentada no esquema anterior não se adaptava à análise a ser desenvolvida, e por várias razões.

Devo assinalar, em primeiro lugar, que quando digo que essa categorização não se adapta à análise, não quero significar com isso que as estruturas de participação aí apresentadas não formassem parte da realidade das aulas pesquisadas. Em termos gerais, quase todas as estruturas ou configurações foram verificadas nas aulas das três professoras, com diferenças inerentes às características idiossincráticas desse contexto. Por exemplo, não se constataram configurações do Tipo V, o que se explica ao menos em parte, se pensarmos que o público dos cursos de ELE é um

público adulto, e também pela própria abordagem de ensino adotada para esses cursos. Se o ensino de ELE estivesse baseado numa abordagem tipicamente reconstrucionista (cf. primeiro capítulo), teríamos um “cenário possível” para esse tipo de estruturas de participação (penso em termos das conhecidas “coral repetitions” como parte de “drills” formadores de hábitos). O tipo VI constata-se tendo em vista que estavam previstas tarefas comunicativas em pequenos grupos, e estas foram desenvolvidas nas aulas das três professoras. Como expliquei no capítulo anterior, às vezes estas atividades não foram registradas nas gravações em áudio, e aparecem mencionadas só nos registros, o que impede de determinar suas características interativas de forma detalhada. O tipo VII está presente, se pensarmos que o resultado dos trabalhos em pequenos grupos era exposto coletivamente para o resto dos parceiros da turma, num regime similar ao de um seminário.²

A questão problemática, no caso da análise de meus dados, apresenta-se com as estruturas de participação de tipos I a IV, e, para mostrar onde estão os problemas, exemplificarei com os dois primeiros tipos. Devo indicar que não estou trazendo exemplos de eventos interativos das aulas analisadas, porque isso será feito no corpo deste capítulo e do capítulo seguinte, de uma perspectiva que explicarei mais adiante.

Tomemos as estruturas de tipo I e seus vários subtipos. Retomando a definição de *posições de participação* de Goffman, apresentada no capítulo anterior, vemos que cada um destes subtipos está determinado pela ratificação ou não do professor/animador a todos ou algum dos participantes / ouvintes oficiais do encontro, convertendo, assim, a esses participantes em seus ouvintes endereçados. Ao iniciar a análise dos dados, descobri que o que se apresentava como interessante não era tanto se as diferentes interações podiam eventualmente pertencer ao subtipo Ia ou Ic, mas por quê e como acontecia isso. Quero dizer que às vezes alguma das professoras podia pretender ratificar todos os alunos como ouvintes endereçados, esperando uma resposta espontânea, e, se isso

¹ “Simply talking, in itself, does not constitute having the floor. The “floor” is interactionally produced, in that speakers and hearers must work together at maintaining it.”

² Os tipos VI e VII são introduzidos por Ramalho (1998), que, por sua vez, propõe um oitavo tipo de configuração, referido aos momentos em que ela, professora assistente/ pesquisadora, interagia com a professora da turma durante as avaliações escritas da turma pesquisada, e as duas professoras eram as únicas sustentadoras do piso conversacional, falantes/ouvintes primárias. Se bem que esta situação quase não existisse no caso dos cursos de ELE, porque houve só uma avaliação escrita final, há casos relativamente análogos de trabalhos de produção escrita solicitados aos alunos em sala de aula, quando a professora encarregada de uma parte da aula desse dia permanecia durante a outra parte, como aconteceu durante a segunda semana com as aulas de Clara, já que Belén geralmente a acompanhava. Porém, nesses casos, os alunos têm direito a palavra, isto é, têm direito a participar no piso conversacional, já que não é “situação de avaliação”.

não acontecia, então passava a ratificar algum aluno em particular como seu ouvinte endereçado. Às vezes constatam-se ainda interações que podem ser tipificadas como subtipo Id, mas isto não necessariamente deve ser interpretado como uma evidência desconfirmatória da “resistência à comunicação”. (Cf. a análise dos dados apresentada neste capítulo.)

Tomemos agora o caso do tipo II de estruturas de participação, também constatado nas aulas das três professoras de ELE. Novamente, o interessante neste caso não é a constatação da existência deste tipo de configurações em si mesmo, mas por quê e como. Se esse tipo de configuração aparece num dado momento dessas “ilhas” ou instâncias de sistematização inerentes aos cursos comunicativos, é uma coisa (cf. primeiro capítulo), e uma outra coisa é se esse tipo de configuração aparece porque a professora sente que seus ouvintes não estão querendo aproveitar o piso conversacional (como veremos na análise de minha aula no próximo capítulo).

Além desta questão, existem outras que complicam a viabilidade da aplicação das configurações apresentadas no quadro. Para mostrar isso é conveniente levar em conta as considerações feitas por Philips (1976/1998) ao analisar a forma na qual o ouvinte, falante em potencial, exerce controle sobre os turnos de fala de outros falantes e influencia a estrutura seqüencial da conversa. A autora assinala o fato de o falante se comunicar tanto verbal quanto não verbalmente, enquanto o ouvinte se comunica somente de forma não verbal. Assim, o falante pode dirigir a palavra “de modo geral” a todas as partes numa interação, ou se dirigir “focalizadamente” a indivíduos específicos, e às vezes o faz de forma verbal, identificando os interlocutores ratificados pelo nome, e, outras vezes, o faz de forma não verbal, mediante mudanças de alinhamento do corpo e da cabeça, ou mediante o olhar. Neste sentido, uma análise centrada em gravações áudio não leva em consideração o ouvinte, nem a totalidade de formas de ratificação do ouvinte exercidas pelo falante (Philips op.cit.).

Com efeito, no meu caso, o fato de não contar com registros em vídeo das aulas analisadas limitou a capacidade de analisar de forma mais sutil não só o papel do aluno / ouvinte primário, mas também o das professoras/ falantes primários, e limitou também a possibilidade de referir tais papéis às configurações categorizadas no início desta seção.

Na medida em que eu procurava determinar na análise o tipo de interações que pudessem dar conta da percepção das professoras sobre “o grupo não quer se comunicar”, categorizei as formas de participação dos integrantes dessa turma com base em quatro grandes tipos interativos que passo a

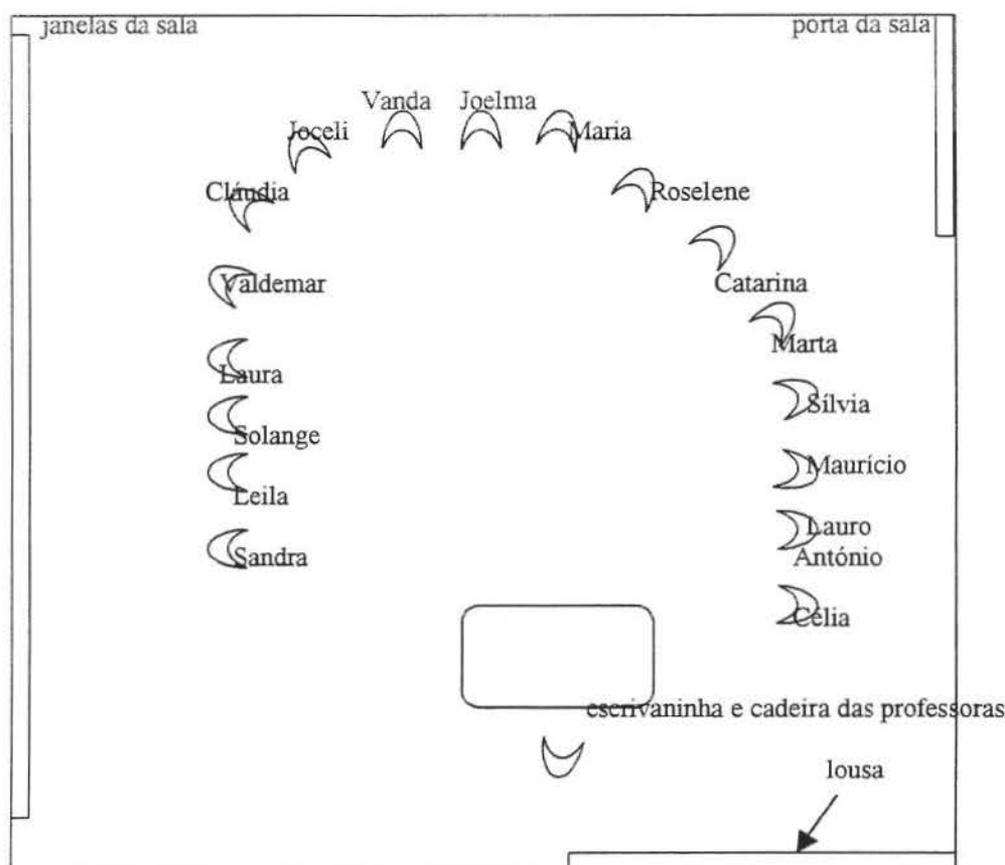
explicar, uma vez colocadas algumas características gerais das formas de entrosamento idiossincráticas do grupo.

Vejamos então a forma pela qual os diferentes alunos da turma de nível intermediário se relacionaram dentro da sala de aula.

Em vários casos, os alunos já se conheciam, uma vez que seguiam a mesma carreira na mesma universidade (cf. quadro 4 do primeiro capítulo, onde se mostra a região da qual eles provinham, assim como a universidade na qual estavam estudando). Esse é o caso de Sandra, Solange e Leila (estudavam juntas na UFRGS), ou de Cláudia, Joceli, Joelma e Vanda (eram colegas na URCAMP), ou de Catarina e Marta (colegas na UNESP), ou de Célia e Lauro António (os quais fizeram juntos o Secundário e estudaram juntos espanhol).

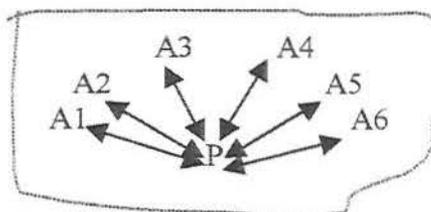
É oportuno indicar que, no caso desses alunos, eles sentaram juntos desde o primeiro dia, e não mudaram seu lugar dentro da sala de aula (exceto umas poucas vezes em que foram solicitados para fazer trabalho em pequenos grupos). O resto da turma não sentou com pessoas que conhecia previamente (como aconteceu com Roselene e Maria, ou Maurício e Sílvia), mas, mesmo assim, não mudou de lugar durante as aulas. Aconteceu quase que uma “fossilização” do espaço de cada uma das pessoas, que é mostrado no quadro seguinte.

Quadro 9. Disposição dos alunos na sala de aula.



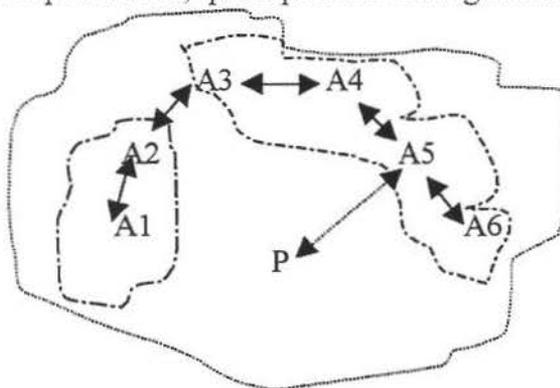
A questão interessante no caso desta turma é a forma como essa “fossilização” espacial traduziu-se na interação professora-aluno e aluno-aluno dentro da sala de aula. Efetivamente, poder-se-ia falar de dois grandes esquemas ou tipos de interação:

- TIPO I: Interação entre as diferentes professoras com algum aluno da turma, no que seriam as “falas públicas” da turma, isto é, quando as intervenções professora-alunos são compartilhadas pela turma toda, representado da forma seguinte:



Neste caso, a professora P fala aos alunos e há um ou vários alunos que respondem à sua intervenção (A1 a A6 no exemplo), ou vice-versa, isto é, há um ou vários alunos que perguntam ou falam alguma coisa a P e ela, por sua vez, responde a essas intervenções. Na representação deste tipo de interação, a linha pontilhada representa o “âmbito público” dessas falas, disponíveis para todos os participantes pelo tom da voz, audível para todos os interagentes, e por algumas características lingüísticas dos enunciados, nos quais, por exemplo, são empregadas formas verbais de 1ª ou 2ª pessoa do plural, ou o adjetivo “todos”. As setas, por sua vez, procuram mostrar essa direção biunívoca da interação.

- TIPO II: Interação aluno-aluno em “falas privadas”, isto é, que não eram compartilhadas por todos os colegas nem pela professora, que represento da seguinte forma:

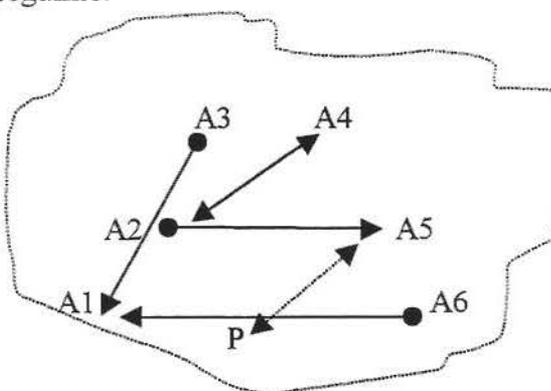


Neste caso, o exemplo mostra um eventual intercâmbio entre a professora P e o aluno A5, que entraria no “âmbito público” das falas no sentido antes mencionado e, ao mesmo tempo, “falas privadas”, isto é não disponíveis para todos os participantes. Novamente a linha pontilhada

representa a possibilidade dessa fala pública, que aparece na seta vinculando P e A5, e as outras linhas interrompidas envolvendo os subgrupos de alunos (A1 e A2, ou A3 a A6) representam as eventuais “falas privadas”. No caso destas últimas, constata-se um tom de voz diferente, a maioria das vezes inaudível, seja para a professora seja para o resto da turma. Essas falas privadas aconteciam entre aqueles alunos que faziam parte dos subgrupos cuja organização ficou relativamente estática durante as duas semanas: assim, se A1 e A2 sentaram juntos desde o início, falavam entre eles; se A3 a A6 chegaram juntos do Brasil, se mantiveram unidos durante o curso, fazendo comentários entre eles.

Como corolário a esses dois tipos de interação, devemos mencionar em primeiro lugar a possibilidade de a professora manter falas privadas com os alunos, questão que acontecia fundamentalmente quando eram propostos trabalhos em pequenos grupos e P, então, interagiu exclusivamente com alguns alunos da turma. Este tipo de interação, denominado aqui TIPO III, será o de menor relevância para esta pesquisa.

Em segundo lugar, deve-se considerar a possibilidade, prevista no tipo de curso proposto, de os alunos interagirem entre eles de forma pública, além de interagirem com parceiros com os quais estavam mais familiarizados. Isto é, caberia a possibilidade de acontecerem intercâmbios públicos entre, por exemplo, A1 e A6, A2 e A5, A1 e A3, ou A2 e A4 (em cada caso, pessoas que não pertenciam ao mesmo subgrupo consolidado), assim como eventualmente um intercâmbio com P, tal como represento no esquema seguinte:



Porém, quando tais intercâmbios ocorreram nessa turma, os mesmos nem sempre apresentaram um caráter biunívoco, fato expresso mediante setas que aludem à falta de bidirecionalidade na interação (por exemplo, A3 falava alguma coisa para A1 e A1 não respondia). Outras vezes, os intercâmbios apresentaram um caráter conflitivo, como veremos mais adiante (Cap.3). Este tipo de interação será denominada TIPO IV.

Os quatro diferentes tipos de interação aqui discutidos surgem da audição da totalidade das aulas gravadas indicadas no capítulo anterior.

Desde os primeiros dias de aulas, Belén percebeu a interação nessa turma de nível intermediário como problemática. Nas “trocas” retrospectivas com Victoria ela indicou:

“... sentía que el grupo no caminaba y que había que hacer algo. Había problemas con la interacción profesor-alumno y también de alguna manera alumno-alumno, ya que no interactuaban entre ellos (no se interesaban en lo que los otros decían, por ejemplo, y algunos tampoco querían hablar)...”

Intercâmbio retrospectivo com a professora Belén (março – agosto de 1996)

Nessas primeiras aulas, Belén perguntou a Victoria, sua colega na primeira semana do curso (i.e. com quem ela compartilhava as aulas dessa semana) sobre sua própria impressão. No momento, Victoria não conseguiu determinar com clareza, do ponto de vista interativo, se alguma coisa não estava dando certo dentro da sala de aula. Além disso, uma vez que sua presença nessa sala de aula terminava depois da quinta aula, não foi capaz de observar e confrontar sua visão com a de Belén. No que se refere a Clara, que substituiu Victoria durante a segunda semana, ela chegou à sala de aula já conhecendo a impressão causada em Belén, e, num certo sentido, estava preparada para observar essas características idiossincráticas da turma.

Havia, então, um conflito entre a qualidade da interação em sala de aula esperada pelas professoras e a interação que efetivamente aconteceu.

A seguir, mostrarei uma série de seqüências comunicativas desse grupo (onde intervém alguma das três professoras) que evidenciam a percepção inicialmente sentida por Belén, e sentida também (em diferentes momentos e/ou circunstâncias) pelas outras professoras, Clara e Victoria.

Organizarei a apresentação dos dados em duas partes: uma sobre a interação de TIPO I, i.e., falas públicas entre professoras e alunos, e outra sobre a interação de TIPO IV, ou seja, falas públicas entre alunos.

4.2. A COMUNICAÇÃO ENTRE ALUNOS E PROFESSORAS. (INTERAÇÃO DE TIPO I)

O conjunto de seqüências apresentado nesta parte - falas públicas entre professoras e alunos - constitui uma amostra da resistência dos alunos à comunicação com as professoras. As questões levantadas aqui serão as seguintes:

- dificuldade para as professoras encontrarem uma resposta espontânea dos alunos às suas solicitações de fala,
- o silêncio em sala de aula, e possíveis interpretações de seu valor,
- falta de participação dos alunos, assinalada através de comentários feitos pelas diferentes professoras.

Vejam os trechos da primeira das questões acima mencionadas. Os trechos selecionados e apresentados a seguir (1 a 4) são, a meu ver, uma amostra de como as professoras tinham problemas para conseguir intervenções de forma espontânea dos alunos (isto é, para chegar a uma interação fluida entre professora e aprendizes). Cada uma das seqüências refere-se a atividades variadas, tais como imaginar as características de uma pessoa da qual conhecemos sua rotina diária (1), descrever uma feira (3), interpretar um texto literário (2), ou fazer comentários sobre a descrição física de um escritor (4).

Seqüência 1: “Vamos a conversar”³

1. P- (...) y entonces alguien que emiece a hablar de Rossana.. cómo se la imaginan?...
2. (4”)⁴ imaginación (---) ... (4”) cómo se imaginan a Rossana?.. vamos a conversar
3. Cláudia- *falar*
4. P- sí.. es claro!
5. Cláudia- *vinte* an.. años
6. P- veinte años
7. Cláudia -vive con su.. familia.. sus padres...
8. P- mhm
9. Cláudia.-hermanos.. ((segue fala inaudível))
10. Marta- es una personalidad fuerte... ((fala baixo))

P.: Belén, 2a aula (B.196)

Neste caso, a tarefa proposta consistia em imaginar as características (personalidade, idade, preferências, etc.) de Rossana, personagem de um texto do material didático, inferindo as mesmas a partir das informações ali contidas⁵. É conveniente salientar que o texto oferecia muitas possibilidades para a discussão, já que nele davam-se “sinais” (indícios) sobre diferentes aspectos

³ Os trechos não serão traduzidos por causa da proximidade lingüística entre espanhol e português, mas quando na produção oral dos alunos houver uma mudança de código do espanhol para português esse aparecimento da língua portuguesa será indicado em itálico. Se bem que não seja o foco desta pesquisa, a forma na qual pode-se caracterizar a mudança de código entre línguas próximas, como neste caso, deveria ser tema de trabalho em pesquisas futuras.

⁴ Em cada uma das transcrições apresentadas nesta seção especifico a duração das pausas (silêncios) de dois segundos ou maiores da seguinte forma: ... (5”) – no exemplo, cinco segundos -. As pausas longas menores de dois segundos são indicadas mediante tres pontos: ... Para as convenções empregadas na transcrição dos trechos, vide o anexo.

(por exemplo, indicava-se que ela gosta de fazer coisas diferentes cada final de semana: assistir a um filme, ir dançar com os amigos; daí é possível determinar que ela é uma pessoa que não gosta das atividades repetitivas, e que tem um caráter amigável).

Porém, a professora propõe a tarefa e não recebe respostas imediatas de nenhum dos alunos (linha 1), razão pela qual ela insiste (linha 2), animando a turma a participar e indicando que deve se usar a imaginação (questão sobre a qual insiste três vezes). Só depois de ela acrescentar que vão conversar é que a aluna Cláudia intervém (linha 3), quase querendo esclarecer o pedido da professora, dando uma forma equivalente em português ao verbo conversar (falar). Este fato é interessante, já que se levarmos em consideração que isto aconteceu no segundo dia de aula, poderia ser interpretado como uma forma de “negociação” inicial, ou “entendimento entre as partes” a respeito da dinâmica esperada pelas professoras em sala de aula (a professora dizendo “vamos conversar”, e a aluna procurando confirmar “vamos falar, então”).

Se fosse o caso, poderíamos supor que seria difícil encontrar instâncias similares de resistência à fala espontânea posteriormente, uma vez explicitadas essas expectativas com relação à forma de trabalhar oralmente em sala de aula. Mas isso aconteceu, não só no dia seguinte⁶ (seqüência 2), mas também mais adiante (a seqüência 4 apresentada aqui faz parte de uma aula do sétimo dia, quase no final do curso).⁷

Vejamos então o trecho 2, que acontece na aula da mesma professora do trecho anterior (Belén), durante o terceiro dia.

Seqüência 2: “A ver...”

1. P - eh... quien narra la historia es eh.. un adulto.. que cuenta una historia de su niñez
2. .. de cuando era niño.. pero el narrador es el adulto.. empieza la historia.. cuando yo
3. tenía ocho años.. mm?. es decir.. es una historia.. del pasado... (4”) el personaje
4. central es el niño de ocho años.. pero el narrador.. ya .. es el adulto..
5. Joelma- un adulto que narra la historia..
6. P- de su niñez o de.. cuando era niño.. sí? ...(7”) **bueno y qué ejemplos**
7. **encontraron de.. esa vida propia de la pelota de trapo**⁸ ...(5”) de.. a ver

⁵ O texto sobre Rossana (“Rutina diária”) aparece em anexo.

⁶ Levando em consideração que o curso era intensivo e de duas semanas de duração (o que nos leva a um total de nove dias de aula, já que o décimo dia estava dedicado às avaliações orais), falar em terceiro dia de aulas não significa ter expectativas excessivamente altas a respeito dos tempos necessários para estabelecer uma dinâmica comunicativa dentro da sala de aula. De acordo com a minha experiência durante estes anos com os cursos de espanhol, o caráter intensivo dos mesmos leva professores e alunos a se acomodarem rapidamente aos papéis interativos de cada um.

⁷ O que significa, de acordo com o indicado na nota anterior sobre a duração do curso, que essa resistência à fala espontânea continuou assim que o curso se desenvolvia no tempo.

⁸ Os trechos em negrito são aqueles que oferecem um interesse particular para a análise a ser feita.

8. Marta- eh.. tenía marcado el texto que dice.. que.. ((lendo o texto))
 9. P- entonces vamos a decirlo con nuestras palabras.. qué cosas.. hacía.. qué hacía..
 10. qué cualidades.. eh tenía esta pelota.. cómo.. eh cómo son sus rasgos de
 11. personalidad... (3") ahora contado.. mm?
 12. Marta- temperamental..
 13. P- era muy temperamental ((rindo)).. una pelota temperamental... qué más?
 14. A- ella.. tenía voluntad propia..
 15. P- mhm... mucha decisión.. no? tenía voluntad propia.. decidía donde quería ir..
 16. (3") qué más?... (3") qué.. facultades.. qué capacidades tenía? ... (8") **porque estas**
 17. **cosas que estamos diciendo pueden ser propias.. de los.. de las personas.. no?**
 18. **una persona puede decidir. ser caprichoso.. eh ser temperamental..**

P.: Belén, 3a aula (B.196)

Neste caso, a seqüência inicia-se com a professora resumindo os aspectos fundamentais de um conto lido previamente, que trata de um menino e sua bola de trapo (linhas 1 a 4), particularmente da visão animista a respeito dessa bola que, segundo a criança, parece ter vida própria. Na linha 5, Joelma intervém para confirmar os comentários prévios da professora, a qual pede (depois de sete segundos em que ninguém fala nada) aos alunos exemplos da “vida” dessa bola (linhas 6 e 7, em negrito). É importante observar que depois desse pedido passam-se cinco segundos sem uma resposta, momento no qual a professora insiste fazendo uso de uma expressão típica do espanhol coloquial rio-platense (“a ver...”), que pode ser interpretada como uma forma de encorajamento às intervenções dos outros (“vamos ver, o que vocês acham”). Marta responde à nova solicitação da professora lendo um fragmento do conto (linha 8), o qual, se bem que seja recebido positivamente pela professora, provoca o comentário da linha 9, sugerindo falar e não ler (questão sobre a qual insiste na linha 11, na expressão “agora contado”, a qual implica por sua vez “e não lido”). Marta contribui novamente (linha 12), desta vez sem ler, assim como uma outra pessoa (linha 14). Daí a professora retoma as contribuições dessas alunas e procura novas intervenções (linhas 15 a 18). Nesta fala, é importante observar como ela recorre a uma reflexão para esclarecer o que está sendo perguntado nas linhas 16 a 18 (em negrito), na medida em que ninguém responde a suas perguntas (linha 16, onde há duas perguntas seguidas de dois momentos sem fala, de três segundos e de oito segundos respectivamente).

A seguinte seqüência pertence ao mesmo dia, mas à aula da outra professora. Neste caso, está se terminando a discussão/interpretação de um texto que descreve uma feira de Montevideu.⁹

⁹ Dado que essa será a aula sobre a qual incidirá o foco da análise no próximo capítulo, farei aqui só algumas considerações gerais.

Seqüência 3: Esperando respostas

1. P- bueno.. entonces.. no leés ((falando a Vanda)) ... lo que queda?
2. Vanda- había ropa para vestir.. y ropa para desvestir.. y había condecoraciones de atletas y de
3. generales y relojes que marcaban la hora que. uno quería y amigos y amantes que uno
4. encontraba. sin saber que los había estado buscando.. una fiesta de la memoria? o del próximo
5. domingo al mediodía? Eduardo Galeano..
6. P- bueno.. entonces.. qué es lo que queda.. de esa enumeración por ver... que también
7. se van a encontrar en la feria... (7") ((falando chateada)) **qué otra cosa se encuentran**
8. **en la feria**↓
9. A-relojes
10. A- ropas usadas
11. P-ahá

P: Victoria, 3a aula (B.196)

Depois da leitura que faz Vanda do último fragmento desse texto, a professora (eu mesma) pede para os alunos indicarem que coisas são nomeadas na enumeração desse texto (linhas 6 e 7). Como no caso da seqüência 2, ninguém responde espontaneamente, e depois de sete segundos a professora insiste. Enquanto a professora Belén procura encorajar os alunos (em 2.7¹⁰, o uso da expressão “a ver”) e reformula as perguntas na procura de maior clareza na discussão (2.16-18), a professora Victoria repete praticamente a mesma pergunta (linhas 7 e 8), reagindo negativamente. Isso pode se perceber através do padrão entonacional dessa pergunta, que se bem que coincida com o esperável para um enunciado interrogativo pronominal do espanhol¹¹ no plano lingüístico, não seria o mais adequado para expressar cortesia (Quilis, 1997). Segundo esse autor, quando em espanhol formula-se uma pergunta que inclui um pronome interrogativo, o plano expressivo (vinculado à expressão afetiva do discurso) determina o emprego simultâneo (e redundante, do ponto de vista lingüístico) da entonação final ascendente. Caso contrário, (i.e. presença de pronome interrogativo e entonação final descendente), essas perguntas, (tal como acontece no trecho analisado) “...*pueden resultar “duras”, “cortantes”, “secas”...*” (Ibidem: 84.) Essa é precisamente a percepção que tenho como falante nativa de espanhol quando escuto a reformulação da pergunta de Victoria nas linhas 7 e 8.

A quarta seqüência deste primeiro grupo pertence a uma aula de Clara, dos últimos dias do curso (sétimo dia). Saliento estes dois fatos porque novamente é possível observar as características

¹⁰ Indico assim a seqüência e a linha dessa seqüência (neste caso, linha 7 da seqüência 2).

¹¹ I.e., aqueles enunciados interrogativos que apresentam um pronome interrogativo (esp. qué, cuándo, dónde, cuánto, etc.). Uma vez que esses pronomes já dariam conta do caráter de pergunta, esse tipo de perguntas

de aulas anteriores, em cada caso com professoras diferentes (quero dizer que se constata o mesmo comportamento interativo com as três professoras, e em momentos diferentes de desenvolvimento do curso¹²).

Seqüência 4: *Mais uma vez, “a ver”*

1. P- (...) y qué otras características da?... de su aspecto físico..
2. Maria- [musculoso [musculoso...
3. P- musculoso.. a pesar de.. de su flacura musculoso... qué otra?... (3”)
4. A- rostro ascético ((fala quase inaudível))
5. P- fuerte..
6. A- rostro ascético...
7. P- rostro ascético.. qué quiere decir.. rostro ascético...qué les parece?... (3”) a ver (3”)
8. Cláudia- rostro blanco...

P.: Clara, 7a aula (B.196)

Nesta seqüência, a professora Clara está discutindo com os alunos um texto sobre o escritor Horacio Quiroga, e pergunta sobre as características físicas dele (linha 1). Maria responde muito brevemente, e a professora insiste (linha 3) perguntando por outras características. Há uma nova resposta, igualmente breve e quase inaudível, razão pela qual Clara pede-lhe para falar alto (linha 5), coisa que a aluna faz (linha 6), dando novamente uma resposta muito breve. Na linha 7, então, observa-se como em outras seqüências já examinadas a tentativa da professora de encorajar a turma através das perguntas por ela formuladas. A primeira (“o que significa?”) aponta diretamente ao significado, e a segunda (“o que vocês acham?”) insiste no assunto, procurando a opinião dos alunos. Veja-se como depois dessa segunda pergunta passam três segundos durante os quais ninguém fala, e aí a professora procura novamente promover a fala introduzindo a expressão “a ver”.

Nos quatro trechos selecionados, constata-se o aparecimento de “instâncias vazias de comunicação verbal”. Defini-las como “pausas” ou “silêncios” levaria a pressupor, nesta primeira apresentação, uma atribuição valorativa, talvez errada, no que diz respeito à interpretação das intenções dos participantes na situação comunicativa (cf. Saville Troike 1985). Mesmo assim, considero que as reações das três professoras, em cada um dos casos apresentados, assinalariam sua interpretação (consciente ou não) dessas “instâncias vazias” como silêncios, questão evidenciada nas seqüências 1, 2 e 4, através dos pedidos de intervenções que implicam alguma forma de encorajamento dos alunos; e

apresentaria entonação final descendente e não ascendente, como seria esperável para uma pergunta sem pronome interrogativo (Quilis, 1997).

¹² O que poderia estar indicando que esta conduta seria independente da presença de uma professora em particular, e que o grau de desenvolvimento do curso também não teria uma incidência nesse comportamento.

na seqüência 3, através do mal estar experimentado pela professora diante desse momento no qual ninguém toma a palavra.

As professoras estavam oferecendo uma entrada à voz dos outros (1.2, 1.4, 2.6-7, 2.16, 3.6-7, 4.1, 4.4, 4.8), i.e., dos alunos, e esta tardava em aparecer. Este foi um dos fatos que levou Belén a considerar que essa turma não estava funcionando de acordo com as expectativas prévias das professoras:

“Entre las cosas que me hicieron pensar que el grupo no marchaba, básicamente estaba la gente que se mantenía callada, a veces incluso cuando le pedía directamente que leyera o hablara...”

Intercâmbio retrospectivo com a professora Belén (março-agosto de 1996)

Se, como afirma Tannen (1985), o silêncio é uma questão de não falar nada e significar alguma coisa, o que estão significando os silêncios presentes nesses trechos de fala? Deveriam ser interpretados como: “Sei pouco espanhol e não sei como falar o que você está perguntando? Ou, como: “Não me interessa o que você está falando”? Isto é, as “ausências aparentes” de interação verbal (de tomada de turnos por parte dos outros) estariam fazendo alusão à pouca competência comunicativa, ou à falta de relevância dos temas propostos da perspectiva dos participantes?

A respeito da primeira possibilidade, considero improvável que a falta de intervenções dos alunos tivesse sua origem na falta de recursos lingüísticos, por vários motivos.

Em primeiro lugar, a maioria dos integrantes da turma (treze e doze alunos¹³) considerou adequado o nível lingüístico dos textos trabalhados em sala de aula ao responder à primeira pergunta do questionário de avaliação que eles completaram uma vez finalizado o curso (cf. Capítulo 1). Em segundo lugar, praticamente a metade deles (sete alunos da turma) optou por fazer a avaliação final de nível avançado, conseguindo, como já vimos, bons resultados. E por último, se o problema era o desconhecimento do léxico, ou a falta de recursos lingüísticos de outro tipo, por que não havia intervenções ao menos pedindo para as professoras uma explicação de determinados elementos lingüísticos (como aconteceu em outras ocasiões)?¹⁴

A segunda possibilidade exige um tratamento mais detalhado, e refere-se à questão já discutida anteriormente sobre o envolvimento ou engajamento dos alunos nas atividades propostas em sala de aula de LE (cf. seção 2.1 do segundo capítulo, em particular a noção de Pica –1987-).

Lembremos que as professoras esperavam que as atividades interativas em sala de aula estivessem inseridas em situações comunicativas de interesse para os estudantes. Mas se os temas

¹³ Os números de alunos correspondem àqueles que avaliaram como “adequado” o nível lingüístico dos textos cotidianos e literários/ sócio-históricos respectivamente. (Cf. número de respostas em anexo.)

¹⁴ Exemplos desta última questão podem se encontrar na aula analisada no próximo capítulo.

previstos no curso não resultaram interessantes para os integrantes da turma, essa eventual rejeição pela proposta do curso poder-se-ia ter traduzido numa resistência a participar. Voltemos então para as respostas dos alunos à primeira pergunta do questionário de avaliação já referido. A pergunta pedia uma avaliação do material didático, tanto dos temas relacionados com a vida cotidiana quanto dos textos literários e sócio-históricos, a respeito precisamente de sua relevância.

Não parece ter havido uma rejeição da maioria a respeito dos temas selecionados, já que doze alunos acharam interessantes os temas cotidianos, e quatorze os temas literários e sócio-históricos. Este fato seria um sinal positivo para acreditar num provável engajamento do grupo, pelo menos em relação à temática proposta, se bem que as opiniões sobre o tempo dedicado a esses materiais estivessem mais divididas, particularmente no caso dos textos da vida cotidiana (onde oito pessoas avaliaram positivamente o tempo a elas dedicado mas cinco pessoas o consideraram insuficiente).

A primeira conclusão que podemos tirar é que nessa turma não teria acontecido um desencontro entre o material didático preparado pelas professoras (e as expectativas nele depositadas) e os interesses da maioria dos alunos desse curso por outro.

Porém, devemos levar em consideração também a minoría. No seu intercâmbio dialogado comigo, Belén comentou o que aconteceu quando terminou o quarto dia de aulas. Nesse momento, três alunas da turma (Leila, Sandra e Solange) pediram para falar com ela (considero que reconhecendo fundamentalmente seu papel de coordenadora dos cursos, antes que de professora delas) e explicaram que não estavam se sentindo bem com a proposta geral do curso (i.e., os temas e a forma de tratar os temas), a qual era diferente de suas expectativas iniciais. Segundo Belén, em intercâmbio dialogado comigo

“Solange encaró la conversación con seriedad y cierto profesionalismo, ya que de su planteo se interpretaba que sabía lo que quería y no lo encontraba, pero consideraba que yo (Belén) podía solucionarlo. Sandra habló menos y se presentó más distante, en una actitud más pesimista como si fuera inútil discutir el tema, y la situación no tuviera arreglo. Leila fue francamente agresiva, todo el tiempo mirando para otro lado, y cuando habló fue para decir en mal tono que si pudiera se iría.”

Intercâmbio retrospectivo com a professora Belén (março-agosto de 1996)

Durante essa conversa, Belén sugeriu a essas alunas a possibilidade de passar ao curso de nível avançado, mas elas rejeitaram a oferta por acharem que nesse curso (de características similares ao nível intermediário nos temas tratados) tratavam-se muitos temas literários.

Devo indicar que Leila, Sandra e Solange formaram um dos subgrupos dentro da turma que desde o início e até o final das aulas permaneceu fixo, e não interagiu muito com os outros colegas (fundamentalmente, Leila e Sandra). Elas já se conheciam previamente (freqüentavam o mesmo curso na mesma instituição universitária), e as três possuíam bons conhecimentos prévios de língua espanhola, sendo três das quatro pessoas que fizeram as provas de nível avançado e obtiveram as máximas qualificações.

Belén modificou a ordem de apresentar as atividades no dia seguinte. Iniciou conversando e, segundo a impressão de Belén (diário da professora), os alunos se mostraram interessados no tema. Modificou também a forma de solicitar as intervenções dos alunos, endereçando-se diretamente às pessoas, sem esperar que eles falassem espontaneamente:

“Di vuelta la propuesta del repartido. Comencé preguntándoles si tenían hábitos que les ayudaban a mantenerse atentos o a canalizar la ansiedad. Empezó Maria hablando del mate y luego Sandra hablando de cómo organiza su cuarto para estudiar. (...) Leila faltó. Solange y Sandra esperaron hasta que se fueron todos y me dijeron que les había gustado la clase y que así sí se sentían cómodas. Algo que hice diferente también fue preguntarles directamente en lugar de esperar que hablaran directamente y elegir quiénes tenían que leer.”

Belén, diário da professora, 5ª aula.

O desencontro de expectativas (resolvido ao menos com Sandra e Solange) explicaria só o acontecido com três pessoas de uma turma de dezessete (enquanto, como já vimos, de quinze integrantes da turma, a maioria dos outros não se manifestaram “insatisfeitos” com a proposta, de acordo com o questionário feito no final do curso¹⁵).

Gostaria de insistir na opinião dos alunos sobre o material didático, já que, como expliquei no primeiro capítulo, o mesmo fora elaborado pelas próprias professoras, procurando uma coêrencia com a abordagem comunicativa de ensino. Nesse capítulo, aludi à noção de Almeida Filho (1993) sobre a abordagem de aprender dos alunos (culturas de aprender típicas de sua região, etnia, classe social, entre outras coisas, que evoluem em forma de tradições). Segundo o autor,

“Pode ocorrer que uma cultura de aprender a que se prende um aluno para abordar uma língua estrangeira não seja compatível ou convergente com uma abordagem específica de ensinar de um professor, de uma escola ou de um livro didático. O desencontro seria assim

¹⁵ Apresento aqui as respostas dos alunos como uma manifestação de suas opiniões sobre o curso. Não houve outras manifestações explícitas de insatisfação ou de crítica sobre o material, além da já comentada.

fonte básica de problemas, resistências e dificuldades, fracasso e desânimo no ensino e na aprendizagem da língua-alvo.” (Almeida Filho, 1993: 13.)¹⁶

Acho importante determinar, então, se nesse curso de nível intermediário o que estava acontecendo era uma colisão entre a abordagem de ensinar das professoras, traduzida nem tanto nesses materiais didáticos quanto no uso dos mesmos, entre outras coisas, e a cultura de aprender dos alunos.

Tal como indiquei antes, ao apresentar a opinião dos integrantes da turma, não haveria uma colisão entre suas culturas de aprender e o material didático em si mesmo, que maioritariamente foi considerado adequado, seja do ponto de vista do interesse seja do ponto de vista lingüístico. Mas a colisão poder-se-ia encontrar, eventualmente, na forma de utilizar esses materiais didáticos em sala de aula, e a proposta de ensino focalizava antes o sentido que a forma, na procura de dedicar certos momentos das aulas ao ensino da gramática, mas não sua parte central (cf. Capítulo 1). É necessário observar que a maioria desses alunos (dez pessoas) consideraram insuficiente o tratamento dos itens gramaticais (essa era a quarta pergunta do mencionado questionário), enquanto só cinco pessoas acharam adequada a forma de esses itens serem tratados. Não é fácil determinar se no resultado desta resposta aparece uma fonte de resistência ou de problemas, que poderia estar vinculada à forma de se apresentar a interação na sala de aula.

A primeira questão que desejaria salientar é que a abordagem dos cursos de ELE era descrita explicitamente no folder de inscrição (o mesmo aparece em Anexo). Transcrevo aqui parte dessa descrição (traduzida), que aparece sob o subtítulo “El Enfoque”:

“O curso organiza-se em temas (...) a partir dos quais são sistematizados aspectos das funções comunicativas e suas realizações lingüísticas concretas. Isto significa que a apresentação dos aspectos gramaticais responde à comunicação oral e escrita.” (Grifo meu.)

As professoras do curso achavam que a forma de trabalho prevista de acordo com a abordagem subjacente não deveria ser uma novidade para os alunos que se inscreveram, porque eles contavam, previamente ao início dos cursos, com informação sobre esse tema, fato que poderia ter evitado falsas expectativas nos alunos. Mesmo assim, devo indicar que nenhum deles comentou ter lido essas informações, nem as professoras discutiram esta questão com a turma. (Segundo Cavalcanti, com. pessoal, deve se levar em conta que geralmente as pessoas, ao menos no Brasil, não lêem as informações prévias. No Uruguai essa situação não está tão generalizada.)

¹⁶ Cfr. Tarone e Yule (1991: 9): “*Alguns aprendizes adultos têm preconceitos muito fortes sobre a forma na qual deve ter a experiência de aprender uma língua.*” (“*Some adult learners have quite powerful preconceptions about the form a language learning experience should take*”)

Embora existisse então uma indicação explícita prévia aos cursos, aparentemente suas culturas de aprender estavam incidindo na sua percepção com relação à presença de “pouca gramática” neles. Talvez alguns deles estivessem habituados a âmbitos de ensino de LE onde os professores enfatizassem a memorização de regras gramaticais e vocabulário (Tarone e Yule 1991).¹⁷

A meu ver, porém, se eles sentiram a falta do “peso gramatical” no curso, essa não teria sido a causa da resistência a falar percebida pelas professoras. Desde os primeiros dias, elas procuraram deixar claro que existia um ambiente para a discussão e a negociação na sala de aula, o qual foi aproveitado minimamente (é interessante, neste ponto, lembrar a fala já mencionada acontecida no final da quarta aula entre Belén, Leila, Sandra e Solange, mas fora do momento da aula). Como prova desse ambiente ter sido estabelecido, apresento aqui a fala com a qual a professora Victoria finalizou a segunda aula¹⁸:

P- (...) la otra cosa... si tienen.. algún comentario que quieran hacer.. tanto a mí como a Belén.. **sobre cómo está funcionando el curso.. sobre cómo se sienten.. sobre qué les está pareciendo el material..** etcétera.. etcétera.. ustedes pueden escribir.. una cartita.. y después dejarla.. eh tanto conmigo o con Belén. eso es una cosa que queda.. entre el que escribe.. y la persona que recibe la carta.. tá? no es obligatorio ni mucho menos.. les digo por si tienen este.. inquietudes.. para que no se las guarden ahí.. a esas inquietudes.. pueden hacer eso.. tá? .. (...)

P.: Victoria, 2ª aula (B.196)

Embora as professoras procurassem deixar claro desde o início que existia um ambiente para a discussão e a negociação na sala de aula (tentando criar assim, a partir de seu papel, uma situação de aprendizagem não defensiva em ambientes o menos tensos possíveis), essa possibilidade foi aproveitada minimamente pelos alunos. Mesmo assim, considero que eles perceberam o desejo das professoras de trabalhar num clima de confiança. Na quinta pergunta do questionário, na qual os alunos davam seu parecer sobre as professoras, todos as consideraram “receptivas” –item (5.1) –, e nenhum deles “indiferentes” –item (5.2) – nem “autoritárias” -item (5.3)- o que daria conta de eles sentirem que podiam lhes falar e trazer questões para a discussão.

¹⁷ Segundo Hammerly (1998), muitos alunos de programas de ensino de línguas chegam com idéias muito ingênuas sobre o que é a aprendizagem de uma LE. Há alunos que querem decorar um dicionário básico, há outros que põem ênfase demasiada na memorização de regras gramaticais, ou em leitura e escritura, etc. Por isso, os alunos que vão freqüentar um novo curso têm o direito de ser informados sobre a natureza do programa e sobre a forma de ter sucesso nesse curso. (Também haveria ingenuidade no comentário do autor, já que há alunos que preferem uma forma específica de aprender línguas, mesmo que ela não agrade ao professor. Cavalcanti, com.pessoal.)

¹⁸ A parte grifada é aquela que eu considero mais pertinente para a discussão que estou desenvolvendo aqui.

No que respeita concretamente ao tratamento da gramática, nenhum integrante da turma reclamou de forma explícita um tratamento mais aprofundado dos temas gramaticais. Isto é, essa questão não teria se apresentado como um problema para os alunos.

Por último, é pertinente considerar que a abordagem de ensinar das professoras devia se manifestar através de outras questões, além das já indicadas. O fato de elas procurarem promover a conversação e deixar espaços para a negociação com os alunos vincular-se-ia precisamente a essa abordagem (cf. as características da tendência progressista de ensino de LE apontadas por Clark (1986) no primeiro capítulo): se as professoras desejavam agir em sala de aula de forma coerente com uma proposta comunicativa de ensino de LE deviam se apresentar como negociadoras, promotoras da aprendizagem e da interação, e assim deviam ser percebidas pelos alunos. Neste sentido, é interessante observar que nove integrantes da turma intermediária avaliaram que as professoras eram “promotoras da conversação” (item (5.9) da quinta pergunta do questionário) é só uma achou que elas eram “monopolizadoras da conversação” (item (5.8)). Ao mesmo tempo, é relevante observar que nenhum aluno caracterizou-as como “excessivamente organizadas” (item (5.7), e só uma pessoa as considerou “desorganizadas” (item (5.6)), já que, a meu ver, falar em uma “excessiva organização” pressupunha considerar que as professoras não deixavam espaços para negociar eventuais mudanças na proposta de atividades a serem feitas em sala de aula.

Porém, talvez os aprendizes da turma estivessem habituados a professores que tinham um maior controle sobre as atividades da turma, e em geral esperassem de seus alunos um papel mais passivo ou subordinado. Em tal caso, poderia ter acontecido o que Tarone e Yule (1991:9) sugerem:

“Se alunos com esse tipo de experiência são introduzidos num cenário bem mais informal, onde o professor assume um papel menos autoritário, espera um trabalho interativo entre alunos (...) e age em geral como se o aluno devesse ser responsável pela própria aprendizagem, então eles podem sentir que seu professor simplesmente não sabe como fazer seu trabalho adequadamente. Uma reação desse tipo pode ter um efeito negativo na capacidade do aluno para obter benefícios de sua experiência de aprendizagem.”¹⁹

Não parece ser que na turma houvesse alunos que sentiram que as professoras não sabiam como ensinar, o que, além de ter eventuais conseqüências negativas no aproveitamento do curso

¹⁹ Grifo meu. No original: “If students from such a background are thrust into a much more informal setting in which the teacher assumes a less authoritarian role, expects interactive work among students (...) and generally acts as if students should be responsible for their own learning, then they may feel that their teacher just doesn't know how to do the job properly. Such a reaction may have quite a negative effect on a student's ability to derive any benefit from the learning experience.”

para esses aprendizes, poderia ter incidido na forma de o grupo agir em sala de aula. No questionário, onze pessoas avaliaram que as professoras tinham uma boa formação (item (5.4)), e nenhuma pessoa considerou o contrário (estou me referindo ao item (5.5)).

Voltemos agora às ausências de fala, vistas como silêncio, para discutir as possíveis interpretações do silêncio em sala de aula e seu valor.

Segundo Tannen (1985), o silêncio pode ser avaliado positiva ou negativamente pelos membros de uma cultura, segundo o que seja esperado nesse contexto. Talvez as professoras dessa turma avaliassem negativamente o silêncio (considerando assim que os alunos da turma não estavam dispostos a se comunicar em sala de aula) simplesmente porque nesse contexto comunicativo esperavam outra coisa.

Talvez elas estivessem avaliando negativamente o silêncio em sala de aula porque, tal como coloca Van Lier (1984: 121):

“Existe a observação não verificada de que a maioria dos professores (e provavelmente também de muitos aprendizes) possuem uma tolerância extremamente baixa pelas pausas ou silêncios durante uma aula, exceto ao estarem envolvidos na leitura silenciosa ou atividades escritas. Os silêncios parecem indicar uma insuficiência por parte do professor ou dos alunos para manter a aula andando suavemente, ou constituem alguma forma de ameaça imprecisa ao controle do professor sobre procedimentos, e não deveriam acontecer numa aula “bem constituída” (seja lá o que for isso). (...) Uma característica de uma boa aula parece ser, então, que ela deve estar preenchida com linguagem de algum tipo, mas sempre pública, verificável, e centralmente focalizada.”²⁰

Das duas possibilidades assinaladas por Van Lier acredito que a que mais estaria incidindo de forma geral na atribuição do valor negativo ao silêncio é a primeira, isto é, a insuficiência do professor ou dos alunos em manter as aulas “andando suavemente” (assim o manifestaram em diversos diálogos posteriores ao curso Belén e Clara a Victoria), se bem que a segunda, ou seja, algum tipo de “ameaça imprecisa” ao controle do professor sobre procedimentos, tenha incidido no comportamento em sala de aula de Victoria (eu mesma), como veremos no próximo capítulo.

Mas também não é razoável atribuir um significado exclusivamente negativo ao silêncio em sala de aula, já que quando o contexto interativo requer contribuições por parte dos diferentes

²⁰ *“It is an untested observation that most teachers (and probably many learners as well) have an extremely low tolerance level for pauses or silences during a lesson, except when engaged in silent reading or writing tasks. Silences indicate, it would seem, a failure on the part of the teacher or learners to keep the lesson going smoothly, or they constitute some form of vague threat to the teacher’s control over proceedings, and should not occur in a ‘well-formed’ lesson (whatever that is). (...) One characteristic of a good lesson seems to be, then, that it must be filled with language of some form or other, but always public, checkable, and centrally focused.”*

participantes, o silêncio pode significar “vou me dar um tempo para pensar antes de falar”. Do ponto de vista psicológico, a criação de novas construções verbais e de novas estruturas requer algum tempo, e, portanto, os silêncios ou pausas teriam uma funcionalidade para o falante no ato de gerar fala (Appel e Lantolf 1994). Isto é: para planejar uma emissão lingüística, o silêncio pode anteceder a fala (ibidem).²¹

Com efeito, nas intervenções dos alunos e das professoras das aulas analisadas constatam-se silêncios (pausas) que poderiam estar indicando um planejamento por parte do falante, uma reflexão prévia à produção. A meu ver, é dessa forma que poderíamos interpretar o acontecido nas duas seqüências apresentadas a seguir, quando considero inadequado pensar esses silêncios em termos de resistência a falar.

Seqüência 5: Pensando antes de falar (o exemplo de uma aluna)

1. P- (...) cuántos litros tomás por día Maria?
2. Maria- (5”) dos.. y medio..

P.: Belén, 5a aula (B.196)

Neste caso, o grupo está falando do hábito de tomar mate, próprio da idiosincrasia uruguaia e também gaúcha. A professora pergunta a Maria, uma aluna gaúcha, quantos litros de mate toma cada dia. Antes de ela responder, passam cinco segundos. Deveríamos pensar que este silêncio é uma forma de Maria resistir a responder? Não acredito. Maria pode ser descrita como uma pessoa sempre disponível às solicitações das professoras para intervir em sala de aula. Considero que esses cinco segundos sem fala são um exemplo do que acontece em muitos intercâmbios comunicativos onde um falante deve responder sobre algum tipo de hábito pessoal, tal como a quantidade de cigarros que fuma, os litros de água que bebe, etc. Nesses casos, é comum se dar um tempo para pensar antes de responder (o que não significa necessariamente que o falante esteja fazendo um esforço cognitivo do ponto de vista da organização discursiva, mas sim uma reflexão sobre os próprios hábitos).

Vejamos agora um outro momento da mesma aula, onde quem se dá um tempo antes de falar é a professora da turma.

Seqüência 6: Pensando antes de falar (o exemplo de uma professora)

1. Joelma- *então eu diria.. diria.. o mate vence esas tendencias do.. do latinoamericano a*
2. *separarse..*
3. P-mhm

²¹Marcuschi (1986:64.Grifo meu.) explica que as pausas (não-sintáticas) de hesitação “*podem ser idiossincráticas, preenchidas ou não, ou estarem servindo para o planejamento verbal e têm uma motivação sobretudo cognitiva*”.

4. Joelma- *a viver só..*

5. P- ... (3") claro.. claro.. **o sea esa tendencia que tiene a estar solo..es vencida.. por**

6. **la costumbre del mate...** (3") sí? tá el resto está claro?.. eh. Silvia querés leer

P.: Belén, 5a aula (B.196)

Nesta seqüência, Joelma, uma outra aluna gaúcha, reflete sobre o valor social (como forma de encontro das pessoas) do hábito de tomar mate (linhas 1 e 2). É interessante observar como neste caso há uma troca focalizada no parecer da pessoa que fala (Cicurel 1990), marcada através do uso do pronome de 1ª pessoa, "eu diria" (Lauga Hamid 1990). A professora escuta a fala de Joelma, encorajando-a mediante a introdução de um sinal de concordância (linha 3) cuja função é unicamente orientar a aluna, monitorá-la quanto à recepção (Marcuschi 1986).

Joelma completa seu turno (linha 4) e a professora inicia o seu (linha 5) com uma pausa de três segundos. Como interpretar essa pausa? Considero que, novamente, como uma instância de planejamento. A professora Belén escutou as considerações da aluna e mostra seu acordo através do uso repetido de outro sinal de concordância ("claro"), e depois (linhas 5 e 6, em negrito) procura resumir o pensamento expressado por Joelma anteriormente (o emprego da expressão "o sea" na fala de Belén faz com que o enunciado posterior apareça como resumo e conclusão das idéias dessa aluna). A meu ver, então, essa pausa inicial no turno da professora daria conta do processamento cognitivo que implica receber e reorganizar as idéias do interlocutor.²²

A respeito do silêncio, então, é importante levar em consideração que, mesmo se em casos como nas seqüências 1 a 4 poder-se-ia lhe atribuir um valor negativo (na percepção das professoras), haveria também casos em que o valor do silêncio é positivo, ou ao menos não-negativo, como acontece nas seqüências 5 e 6.

Gostaria de acrescentar que na dinâmica interativa dessa turma houve também outro tipo de instâncias que mostrariam esse silêncio como rejeição, nem tanto a "falar alguma coisa", mas a "participar de alguma coisa" (nos dois casos que apresento a seguir, atividades de leitura propostas pelos professores).

Seqüência 7: ¿Quién lee...?

1. Marta- eh.. ella eh sale con los amigos.. y también tiene.. eh.. también a sus amigos.

2. P- mhm... amigable y podemos decir.. conversadora mm... le gusta conversar.. conversar con

3. sus amigos... una persona conversadora... **leemos el segundo texto.. eh.. relacionado con**

4. **Rossana también.. eh.. (...) quién lee el segundo texto?... (3") mm? ((falando agora um**

5. **pouco chateada)) alguien que lea el texto dos ...(2") sí?**

²² Uma outra evidência sobre o envolvimento nesse processamento cognitivo seria o fato de a professora não corrigir o uso do português na intervenção da aluna.

6. Solange-((iniciando a leitura)) anoche Rossana llegó a su casa más tarde que de costumbre.
(...)

P.: Belén, 2a aula (B.196)

Nesta aula (a mesma da seqüência 1) falava-se sobre Rossana, personagem de um texto do material didático, procurando imaginar suas características (personalidade, idade, preferências, etc.). A partir das informações contidas no texto, Marta explicou que, segundo ela, Rossana tem um caráter amigável. O final da explicação de Marta aparece na linha 1, e essa explicação é retomada pela professora Belén (linhas 2 e 3) para fechar o trabalho sobre o texto. Em seguida (linha 3) Belén propõe passar a ler o segundo texto incluído no livro didático.

Note-se como a professora coloca o pedido duas vezes (a primeira vez como pergunta), cada vez seguida de uma pausa de vários segundos. Na forma impessoal de solicitar uma contribuição de alguém da turma (na pergunta –linha 4- usando o pronome interrogativo “quién”, no pedido –linha 5- o pronome indefinido “alguien”), abria-se a possibilidade de qualquer aluno participar. Porém, antes de Solange se colocar como voluntária, a professora teve que insistir no pedido. (Solange era, dentro do grupo de alunas que se manifestaram insatisfeitas com a proposta do curso, i.e., Leila, Sandra e ela mesma, a que se mostrou mais colaborativa com as professoras).

Segundo Belén, que interpretou seu comportamento naquele momento da aula revisitando a gravação, ela se colocou diferentemente em cada um dos dois casos. No caso da pergunta da linha 4, ela se percebeu procurando a participação de alguém sem personalizar esse pedido. No caso do pedido da linha 5, considerou que estava agindo de forma mais autoritária, quase que dando uma ordem, a qual estaria determinada pelo uso da forma do Presente do Subjuntivo do verbo “ler” e pela entonação. (Se bem que sem envolver, nesse enunciado próximo a uma ordem, nenhuma pessoa, ao empregar o pronome indefinido “alguém”.)

“Sueno imperativa, y tiene que ver con que durante todo el curso sentí que si no los obligaba a hablar, me quedaba hablando sola.”

Intercâmbio retrospectivo com a professora Belén (julho de 1999)

Poder-se-ia pensar que na medida em que esta seqüência pertence ao segundo dia do curso, as pessoas da turma não contavam com uma dinâmica grupal estabelecida. Mas a mesma coisa acontece com outra professora, e nos últimos dias do curso (sétimo dia), tal como se observa na seqüência seguinte.

Seqüência 8: ¿Quién quiere empezar a leer...?

1. P- bueno... en la página treinta tienen.. el.. el cuento ... (5") **quién quiere empezar a**
2. **leer?** ... (4") Maria.. sí? eh... si les parece... leemos.. eh.. un párrafo.. un párrafo
3. cada cada persona.. termina Maria y sigue el que quiera..

P.: Clara, 7a aula (B.196)

Aqui também temos a professora oferecendo a todos, mediante uma pergunta, a chance de iniciar a leitura (linhas 1 e 2, em negrito). Depois dessa pergunta, entretanto, ninguém responde. Ao invés de insistir, como faz a professora Belén, reformulando a pergunta sempre de forma impessoal, a professora Clara resolve a questão endereçando-se a uma aluna em particular (Maria, que tal como indiquei anteriormente mostrou-se muito colaborativa nas diferentes tarefas propostas no curso).

A rejeição a participar em atividades de leitura poder-se-ia vincular à falta de interesse em atividades orais nos integrantes da turma. Mais uma vez, vejamos o parecer dos alunos através das respostas às segunda e terceira perguntas do questionário de avaliação do curso. Nelas se pedia para avaliar o tempo dedicado às atividades orais (segunda pergunta) e às atividades escritas, de acordo com as expectativas pessoais.

O resultado observável nessas respostas é interessante e contraditório ao mesmo tempo. No caso das atividades escritas, houve nove respostas que consideraram adequado o tempo que lhes fora dedicado, e em todo caso, aquelas pessoas que não fizeram uma avaliação positiva indicaram que o tempo a elas dedicado foi insuficiente (com exceção de um aluno, que o considerou excessivo). Esse número de respostas daria conta do interesse da turma por melhorar os aspectos vinculados à produção escrita.

Deveríamos interpretar então que o grupo apresentava uma certa resistência à interação em sala de aula (i.e. a atividades que envolvessem a produção oral) porque estava mais interessado em trabalhar aspectos vinculados à escrita?

A contradição aparece ao observarmos as respostas dadas à segunda pergunta. Se bem que oito pessoas avaliassem positivamente o tempo dedicado às atividades orais, sete pessoas (quase o mesmo número de alunos) acharam insuficiente o tempo a elas dedicado, e nenhum aluno achou excessivo o tempo empregado no trabalho com a produção oral.

Se levarmos em consideração essas respostas, veremos que os alunos não rejeitaram a presença de atividades orais no curso e até as desejavam mas, mesmo assim, nem sempre pareciam dispostos a participar nelas.

Decidir, a partir do silêncio evidenciado nas interações verbais dessa turma, que existia nela uma resistência a se comunicar seria arriscado, até mesmo irresponsável. Que outros elementos presentes nessas situações comunicativas (estou me referindo às aulas desse grupo em geral) poderiam nos indicar a percepção das professoras dessa “resistência” a falar por parte dos integrantes da turma?

Considero que um outro elemento fundamental nesse sentido é o assinalado como terceira questão a ser tratada nesta parte da análise, isto é, os comentários feitos por diferentes professoras que apontariam a falta de participação d(e)os (alguns) alunos. Para examinar tal questão apresento um conjunto de quatro seqüências, novamente de diferentes aulas (correspondentes ao terceiro, quinto, sexto e sétimo dia do curso) e diferentes professoras.

Seqüência 9: Hay personas a quienes no les conozco la voz...

1. P- mhm... bueno.. qué qué sentimientos le transmite.. este cuento a ustedes.. **hay**
2. **voces que no oigo eh!** ((brincando e falando seriamente ao mesmo tempo)) ...**hay**
3. **personas a quienes no les conozco la voz.. por allá también...** (5”) qué tipo de
4. sentimientos le les transmite este cuento? (4”)

P.: Belén, 3a aula (B.196)

Na seqüência 9, a professora faz uma pergunta sobre um conto lido anteriormente (linha 1) e depois dois comentários que aludiriam ao fato de algumas pessoas não participarem nas discussões em sala de aula (linhas 1 a 3, em negrito). Nesse comentário, ela procura encorajar os mais tímidos da turma a falar, indicando que não conhece a voz de algumas pessoas da turma. Segundo Belén, nesse momento estava falando amavelmente com aqueles alunos (Lauro António, Célia, Maurício), que não participavam espontaneamente, mas também, ao mesmo tempo, repreendendo essas pessoas, lembrando-lhes de que não colaboravam nas atividades interativas da turma de acordo com suas expectativas.

É interessante observar que, depois do comentário, há cinco segundos durante os quais ninguém fala, momento no qual (linhas 3 e 4) insiste com a pergunta inicial, mais uma vez sem uma resposta imediata.

Seqüência 10: A ver Joceli.. que nunca habla..

1. P- **a ver Joceli .. que nunca habla a ver..**
2. Cláudia-sí..sí ((uma amiga de Joceli fala isso rindo))
3. P- **quiero oír la voz de Joceli a ver. que no la conozco..**

P.: Belén, 5a aula (B.196)

Este caso é diferente do primeiro, porque aqui a professora procura encorajar a fala de uma aluna em particular (Joceli, linha 1). Cláudia, amiga dela, aproveita o comentário da professora para

insistir também na sugestão dela (linha 2), e mais uma vez a professora insiste indicando que não conhece a voz dessa aluna (o que, a meu ver, seria uma manifestação da forma pela qual alguns alunos estavam se apresentando nas tarefas orais previstas na sala de aula).

Joceli explicou durante a entrevista de sua avaliação oral que não estava acostumada a falar em espanhol:

1. Belén- mhm.. ahí está... y.. ¿por qué viniste a Montevideo?
2. Joceli.- ((ela ri)) bueno.. yo.. yo qu yo quería... tener más experiencia.. hablar más español..
3. en nuestra clase nosotras... nos preocupamos en. con la gramática
4. Belén- ahá
5. Joceli.- no sé si se dice gramática...
6. Belén- mhm
7. Joceli.- entonces. hablar español PARA MI ((enfazando estas palavras)). es muy. difícil.

Avaliação oral de Joceli (2/2/96)

Anteriormente (cf. segundo capítulo) indicava que do ponto de vista cognitivo, assim como a ansiedade lingüística pode provocar efeitos negativos no desempenho das tarefas, o próprio desempenho delas pode provocar ansiedade (McIntyre 1995).

O nível de desenvolvimento de espanhol de Joceli demonstrou ser inferior ao dos outros integrantes da turma nos resultados das avaliações finais. No seu caso, não acontecia que a ansiedade estivesse agindo em forma negativa no desempenho oral, mas as tarefas pedidas na produção oral geravam uma ansiedade que se traduzia numa resistência a participar na interação em sala de aula.

Falando em geral da turma toda, se as atividades pedidas pelas professoras tivessem sido percebidas pelos alunos como muito complicadas do ponto de vista cognitivo, este fato poderia ter sido uma fonte de conflito (i.e., o desempenho das tarefas teriam gerado ansiedade nos alunos).²³ Mas o nível de complexidade lingüística das atividades propostas não foi considerado excessivo, já que nas respostas dadas no questionário de avaliação do curso eles avaliaram de maneira geral como adequados os materiais didáticos vinculados a temas da vida cotidiana e aos textos literários e sócio-históricos.²⁴

²³ Expliquei anteriormente que entre as características da ansiedade lingüística, um tipo de ansiedade social, está a de retirar-se na presença dos outros. Considero que se resistir a falar daria conta de esse “afastamento”, poderia ser considerado como um sintoma dessa ansiedade.

²⁴ Houve, sim, duas pessoas que acharam o material dos textos literários e sócio-históricos muito complexos, mas também houve uma pessoa que achou esses textos muito simples (assim como outras duas que também consideraram muito simples o material sobre a vida cotidiana).

Essa questão aparece também no diário da professora Belén, depois da segunda aula, ela comenta:

“Me pareció que el texto era muy fácil para ellos. (...) Vanda y Célia no quisieron hacer ejercicios orales. Les pregunté si por tímidas o porque tenían problemas con el ejercicio, y dijeron que por tímidas, pero que entendían bien.”

Belén, diário da professora, 2ª aula.

Um caso análogo ao da seqüência 10 acontece na seqüência seguinte, em que a mesma professora encontra uma outra forma de chamar atenção para o problema: apresentar Maurício se negando a falar (linha 1, em negrito), questão sobre a qual insiste (linhas 2 e 3). Nesse caso, Maurício aceita finalmente falar (linhas 4 e 5), apresentando-se não como *aluno* mas como *pessoa* (Cicurel 1990), através do emprego de dois marcadores de implicação de pessoa (Lauga Hamid 1990): o uso do verbo de opinião “no me gusta”, e a negociação do sentido feita mediante a expressão “puedo decir” (linha 5).

Observe-se igualmente que na seqüência 11, e também na seqüência anterior, há outra indicação do deslizamento do “papel” para a “pessoa”: o riso (linhas 10.2 e 11.1), seja no caso de uma aluna como da professora respectivamente.

Seqüência 11: Maurício no me quiere contar

1. P-es diferente **pero Maurício no me quiere contar que... qué le pareció** ((rindo;
2. Maurício fala muito baixo e há comentários sobrepostos de Joelma, Cláudia)) no
3. querés contar..
4. Maurício -no..((fala alguma coisa com os colegas que estão perto dele,
5. incompreensível)) puedo decir no me gustó?

P.: Belén, 6a aula (B.196)

O mesmo aluno é o alvo do comentário da professora Belén na seqüência 12 (linha 16, em negrito), a qual emprega a expressão “a ver” para focalizar a atenção da discussão na intervenção de Maurício. Desta vez a questão não é se ele fala ou não, mas o fato de ele não fazer pública a sua fala, já que está conversando com algumas pessoas da turma sem participar da discussão desenvolvida pela professora e por outros alunos sobre as preferências pelo café, a água de coco, etc.

É interessante observar que novamente encontramos marcadores de implicação de pessoa (linha 7, riso de Cláudia, linhas 11 e 17, emprego de um verbo de opinião, gustar), e uma modificação nos papéis de professora = FN = pessoa com maior conhecimento, já que ela não

conhece a água de coco, tópico introduzido anteriormente por Cláudia, e pergunta para a aluna = FNN de espanhol, mas com maior conhecimento desse domínio discursivo (linhas 5 –7).

Só depois de a professora sugerir a intervenção de Maurício é que esta aparece na discussão geral.

Seqüência 12: A ver qué dice Maurício

1. P-sí.. y.. pero por ejemplo.. tanto el café como la yerba.. so.. el mate.. son
2. estimulantes..
3. Cláudia- sí
4. A- sí.. son
5. P- eh.. pasa eso con el agua de coco?
6. A-no.. no
7. Cláudia- no.. es una bebida para.. ah cómo se dice ((rindo)) matar?
8. P- matar?
9. Cláudia- matar la sed..
10. P- para matar la sed.. para refrescar..
11. Cláudia-yo no no.. no me gusta mucho
12. P-a tí no te gusta mucho.. ((há comentários de alguns alunos que falam baixo em pequenos grupos))
13. Cláudia- muy.. muy.. *salobra*.. muy
14. P- salobre ((percebendo que Maurício, que senta perto de Cláudia, está comentando alguma coisa com seus colegas)) **a ver qué dice Maurício**
15. Maurício- a mí me gusta.. pero es amarga

P.: Belén, 5a aula (B.196)

Segundo Belén, em diário dialogado comigo, ela sempre teve que endereçar as perguntas explicitamente a Maurício (assim como a outros alunos), já que ele nunca participava espontaneamente.

Uma explicação possível de seu comportamento é de tipo psicológico: poderia ser o caso de que esse aluno (assim como outros dessa turma de nível intermediário) estivesse atravessando o denominado “período silencioso”.

Segundo Krashen (1987: 26), “...tem sido observado que as crianças que adquirem uma segunda língua num ambiente lingüístico natural, informal podem falar muito pouco durante os meses seguintes a sua primeira exposição à segunda língua.”

O autor explica isto da seguinte forma: a criança está construindo a competência na segunda língua, escutando e entendendo a língua em torno dela. A habilidade de falar apareceria uma vez que tivesse sido desenvolvida suficiente competência através dessa escuta e dessa compreensão.

Mas Maurício não estava atravessando o “período silencioso”; ele simplesmente não conseguia se adaptar às aulas da manhã, tal como manifestou a Belén na entrevista oral de avaliação:

1. Belén- bueno... solo faltó que Maurício hablara más en clase. porque en clase.. había que
2. OBLIGARLO ((fala rindo e enfatiza esta palavra)) para que hablara
3. Prof. Irina- ((também rindo)) pegarle...
4. Belén- sí más o menos...
5. Maurício.- ¡ah! ... lo.. horario yo. no no me gusta esta de. mañanas...
6. Belén- ah sí! ((ela ri))
7. Maurício- ¡mañana!... ¡mañana! ((autocorrigindo-se))
8. Belén- no existís de mañana..
9. Maurício.- ah no..

Avaliação oral de Maurício (2/2/96)

Acredito que em geral o “período silencioso” não foi a causa dessa interação ser percebida como “mal-sucedida” pelas professoras da turma intermediária, por várias razões.

Em primeiro lugar, os aprendizes dessa turma são adultos, e os estudos sobre o tema (cfr. Ellis, op.cit.) dão conta do aparecimento desse período silencioso fundamentalmente em crianças.²⁵

Em segundo lugar, porque a afirmação de Krashen (op.cit.) alude a um âmbito lingüístico natural, isto é, aquele âmbito próprio “...do contato dos aprendizes com outros falantes de L2 num leque de situações –no lugar de trabalho, em casa, através dos meios de comunicação...” (Ellis, op. cit.: 215), onde acontece uma aprendizagem informal da língua. No caso da turma de aprendizes, porém, estamos falando de uma situação de aprendizagem formal na qual, tal como salienta esse autor, muitos aprendizes vêm-se obrigados a falar desde o início.

Em terceiro lugar, porque estamos falando de alunos de nível intermediário, o que significa que já terá havido uma exposição prévia à língua espanhola, enquanto em muitos casos de crianças envolvidas no período silencioso está havendo um primeiro contato com a outra língua.

E, além do mais, estamos falando de duas línguas muito próximas do ponto de vista genético (uso esse término no sentido lingüístico, aludindo à proximidade das línguas dentro da família derivada do latim). Os casos apresentados seja por Krashen (op.cit.), assim como por Ellis (op.cit.), dão conta da aquisição/aprendizagem de uma língua cujo sistema apresenta diferenças estruturais

²⁵ A grande maioria dos estudos apresentados por Ellis (op.cit.) refere-se a crianças. Este autor indica só dois casos em que a pesquisa focaliza falantes adultos: a aquisição do inglês de Fatmah, uma mulher árabe de 19 anos nos Estados Unidos (Hanania e Gradman (1977) “Acquisition of English structures : a case study of an adult native speaker of Arabic in an English-speaking environment.” *Language Learning* 27: 75/91) e o caso de Rodriguez (citado em Krashen (1985) *The Input Hypotheses: Issues and Implications*. London: Longman.),

notórias (é o caso das pessoas falantes de japonês, espanhol, árabe, etc. que estão em contato com o inglês).

Os últimos três exemplos de interações entre alunos e professoras pertencem à professora Clara. No primeiro (seqüência 13), a turma está expondo oralmente o resultado de uma tarefa feita em subgrupos. Uma vez completada a exposição do primeiro grupo, a professora sugere ao segundo grupo apresentar os seus comentários (linha 1, em negrito), acrescentando que as pessoas desse grupo estão quase dormindo (linha 1, em negrito). É interessante a introdução, na fala de Clara, de uma forma de dativo pronominal supérflua²⁶ do ponto de vista lingüístico (“me” nesse caso). Este recurso da língua espanhola permite dar maior ênfase ao destinatário da ação (mediante essa forma pronominal de 1ª pessoa singular “me”, Clara dá importância a ela mesma como destinatária da ação “dormir”, realizada pelos integrantes do segundo subgrupo.)

Seqüência 13: Se me están durmiendo

1. P- bueno.. pasamos este al segundo grupo.. **que se me están durmiendo...** Joceli.
2. Vanda.. quién va a hablar?...

P.: Clara, 7a aula (B.196)

Uma estratégia análoga é empregada por Clara alguns minutos depois, desta vez endereçada a uma pessoa, tal como aparece na seguinte seqüência:

Seqüência 14: No te me duermas...

1. P- (...) habla de sus ojos también... qué dice de sus ojos? .. a ver por acá... no se **no te me**
2. **duermas...** ((falando a Leila)) qué dice de los ojos Joelma?

Clara usa novamente uma forma de dativo supérfluo, mas agora tem um destinatário individualizado, que é Leila, uma das alunas que na fala com Belén manifestou não estar interessada na proposta do curso. Segundo Clara, durante suas aulas Leila se manifestava “afastada”, chegando inclusive a se colocar sobre a cadeira de forma tal que parecia estar dormindo. No meu diário retrospectivo, comentei a reação de Clara à atitude de Leila:

de origem hispânica, que na sua biografia descreve sua aprendizagem de inglês observando que durante seis meses ele não falou na escola americana que freqüentava.

²⁶ Bello (1980) explica que nas combinações binárias pronominais de dois dativos (que neste caso são respectivamente uma forma reflexiva de 3ª pessoa plural “se”, e uma forma de complemento indireto de 1ª pessoa singular “me”), um deles pertence ao regime verbal (“se”), e o outro (“me”), denominado *supérfluo*, serve exclusivamente para indicar o interesse de alguém na ação significada pelo verbo. Alarcos (1994) salienta que o emprego de dativos supérfluos (incrementos pronominais átonos de interesse) não modifica o sentido oracional mas contribui para sua expressividade.

“No sé qué hacer con Leila, muchas veces bosteza o se pierde con la mirada en una actitud de ‘esto a mí no me interesa’, inclusive tuve que decirle que no durmiera en la clase, porque se había apoyado sobre el banco como dando a entender que iba a dormir.”

Diário retrospectivo da professora Victoria

Devo salientar que nas aulas de Victoria e de Belén, as outras professoras, isso acontecia às vezes, de acordo com o registrado no seu diário do professor, mas foi a única pessoa da turma que agiu dessa forma, sendo assim a única aluna que teria mostrado explicitamente não estar interessada.

Na mesma aula, Clara recorre à ironia como forma de encorajar os alunos a participar (seqüência 15). Depois de pedir um voluntário para a exposição oral, acrescenta um comentário que alude à falta de intervenções espontâneas, já que pede a eles que não briguem para intervir na fala (linhas 2 e 3, em negrito).

Seqüência 15: !Por favor, no se peleen por hablar!

1. P- bueno eh...eh... muy bien eh... a ver el último grupo... **Célia vamos.. o Valdemar**
2. **o Antonio el que quiera hablar...** ((brincando)) **por favor! no se peleen por**
3. **hablar!** vamos que salimos al café después de esto... (---) Célia... ((brincando)) sí
4. las mujeres siempre... qué vamos a hacer...

P.: Clara, 7a aula (B.196).

A tradição retórica ocidental descreve a ironia como o emprego de uma palavra com o sentido de seu antônimo (Ducrot e Todorov 1985), ou, mais precisamente, como uma figura semântica que consiste em dar a entender o contrário do que é dito (Dicionário CLAVE 1997). Ao dizer “não briguem para falar”, Clara na verdade está querendo significar “ninguém está querendo falar” (isso pode se determinar observando o tom de voz na sua fala, que segundo ela mesma em falas posteriores foi definido “de brincadeira”). No meu diário retrospectivo das aulas desse curso, fiz referência aos comentários de Clara depois dessa aula:

“Cuando estábamos tomando café, nos contó a Belén y a mí que había veces que no sabía qué hacer con los alumnos de ese grupo para entusiasmarlos y hacer que intervinieran. Recuerdo que comentó: ‘Me molesta que algunos parezcan dormir en clase, y tengo que estar diciéndoles todo el tiempo que intervengan. En ese grupo no parece fácil conseguir que hablen espontáneamente’.”

Diário retrospectivo da professora Victoria

Gostaria de insistir sobre o fato de esse tipo de “solicitações” feitas pelas professoras (seqüências 13, 14, 15) não aludirem necessariamente à falta de participação de todos os alunos,

mas ao fato de que nem todos eles colocaram-se da mesma forma no que diz respeito ao grau de participação. Isto foi percebido por Belén desde o início, já que ela, no seu diário de professora, indicava já no primeiro dia:

“Hay algunas personas que conversan y otras que se quedan calladas. Es necesario equilibrar la participación de todos.”

Belén, diário da professora, 2ª aula.

Neste ponto, considero necessário introduzir a consideração da motivação dos alunos como um fator afetivo envolvido no processo de ensino – aprendizagem de LE. Lembre-se do já apontado no segundo capítulo: ao iniciar o trabalho de análise dos dados, considerava que, no caso de constatar que nessa turma havia aprendizes que não estavam motivados, esse fato poderia ser vinculado à percepção que tinham as professoras de a proposta baseada na abordagem comunicativa não estar dando certo nessa turma. Como veremos a seguir, este não foi o caso.

Ellis (1996: 508) sugere que *“...os professores de línguas reconhecem a importância da motivação dos aprendizes, explicando com frequência seu próprio sentido de fracasso com referência à falta de motivação de seus alunos...”*²⁷. Neste sentido, gostaria de indicar que não necessariamente estou trazendo esta questão para a discussão por querer evitar, como uma das professoras desse curso, “assumir responsabilidades” a respeito do tipo de interação acontecida em sala de aula com essa turma, atribuindo-a à falta de motivação dos aprendizes.

Ao mesmo tempo, McGroarty (1996: 8) indica que os professores *“utilizam o termo motivação (...) para apreender aspectos da conduta do aluno que consideram relevantes para o sucesso ou o fracasso no ensino formal”*²⁸. Espero que fique claro que também não é esse o caso; e procurarei precisar quais são os significados do termo *motivação* empregados nesta discussão.

Pensar em termos de falta de motivação nos alunos talvez pareça ao leitor uma questão irrelevante neste caso, na medida em que estamos falando de uma turma de aprendizes adultos, com liberdade para fazer escolhas pessoais. Que adulto viajaria a um outro país (o que significa um investimento grande) para frequentar um curso de língua que não comportasse um ganho (seja ele cultural, profissional, etc.)? Mesmo assim, considero importante revisar este assunto. Talvez as

²⁷ *“Language teachers readily acknowledge the importance of learners’ motivation, not infrequently explaining their own sense of failure with reference to their student’s lack of motivation.”*

²⁸ *“... usually use the term motivation (...) to capture aspects of student behavior they find relevant to success or failure in formal instruction.”*

professoras tivessem feito suposições errôneas a respeito das motivações que poderiam trazer os alunos ao Uruguai, entre outras coisas, porque os cursos desse verão foram os primeiros.

Na procura de organizar mais claramente a apresentação dos dados a respeito da motivação dos aprendizes dessa turma, retomarei as quatro hipóteses de Ellis (1996) já assinaladas (1. hipótese intrínseca, 2. hipótese de resultados, 3. hipótese das causas internas e 4. hipótese “carrot and stick”).

Se levarmos em consideração a *hipótese intrínseca*, que deriva a motivação do interesse específico do aluno pelas tarefas de aprendizagem, devemos trazer novamente à discussão as respostas dos alunos ao questionário de avaliação já analisado.

Indiquei antes que a maioria dos alunos considerou interessante o conjunto de temas propostos - materiais cotidianos e textos histórico-literários - (pergunta (1) do questionário). Indiquei também que, se bem que houvesse pessoas que tivessem avaliado positivamente o tempo dedicado às atividades orais, houve um número similar de pessoas que esperavam dedicar mais tempo a esse tipo de atividades (pergunta (2) do questionário). De acordo com esses dados, seria possível então considerar que, da perspectiva da hipótese intrínseca, não haveria ocorrido uma falta de motivação para a maioria da turma.

A *hipótese de resultados*, que correlaciona o êxito dos aprendizes a uma maior motivação e o fracasso, a pouca motivação, não parece explicar o que acontecia com a interação dos alunos dessa turma em sala de aula. Quero dizer com isto que não necessariamente haveria uma correlação entre maior desenvolvimento das habilidades linguísticas nesses alunos e maior participação na interação deles em sala de aula.²⁹

Examinemos agora a *hipótese das causas internas*, segundo a qual o aprendiz traz para a situação de aprendizagem uma certa quantidade de motivação como dada e a *hipótese “carrot and stick”*, que determina que as influências externas, assim como os incentivos, afetam a força da motivação do aprendiz. Estas duas hipóteses vinculam-se respectivamente aos dois tipos de orientação tratados dentro do modelo socio-educacional de Gardner, já examinado: a hipótese das causas internas à orientação integradora, e a hipótese “carrot and stick” à orientação instrumental (Ellis 1996).³⁰

²⁹De acordo com os dados analisados, nem sempre aqueles integrantes da turma com mais conhecimentos de espanhol (como Leila ou Sandra) foram as pessoas mais dispostas a participar nas atividades orais em sala de aula, e nem sempre os aprendizes que não traziam (antes do curso) uma bagagem linguística interessante de espanhol (como Joelma ou Maria) foram as pessoas que mais resistiram a participar dessas atividades.

³⁰Indiquei antes que, no modelo sócio-educacional, a *orientação*, isto é, os motivos subjacentes ao estudo de uma língua, pode ser de dois tipos: *instrumental* (razões de ordem funcional como aprovar um exame ou obter

No primeiro capítulo, assinalarei as expectativas apresentadas pelos alunos intermediários para aprender espanhol; expectativas vinculadas à vida profissional ou a questões com ela relacionadas. As afirmações apresentadas por treze alunos da turma visariam a definir a orientação instrumental deles, ou seja, dariam conta dos incentivos próprios à hipótese “carrot and stick”.

Ao mesmo tempo, apresentei um conjunto de considerações relativas a dois temas: a preferência pessoal pelo estudo do espanhol³¹ (onze alunos) e a incidência do Mercosul no crescimento do uso do espanhol no Brasil (seis alunos). Ditas considerações dariam conta das atitudes de integração³² em torno da aprendizagem de espanhol relativas à orientação integradora, e assim à hipótese das causas internas.³³

De acordo com as informações obtidas, pode-se observar, no quadro seguinte, que quase todos os alunos aludiram explicitamente a algum aspecto vinculado a sua motivação, seja ela de tipo instrumental (hipótese “carrot and stick”), expressa na orientação a ela subjacente; seja ela de tipo integrador (hipótese das causas internas), refletida nas atitudes de integração.

um trabalho) ou *integradora* (interesse do aprendiz em se assemelhar aos membros da comunidade de falantes dessa língua-alvo, ou até de ser aceito nessa comunidade).

³¹ Lembremos que sete alunos conheciam o espanhol do Río de la Plata, e outros três alguma outra variedade de espanhol falado na América. O fato de os alunos estarem (ao menos minimamente) familiarizados com a variedade de espanhol rio-platense não garante que eles o preferissem: talvez eles estivessem sentindo algum tipo de desconforto com relação ao uso dessa variedade. Não devemos esquecer que “...a escolha do grupo de referência depende crucialmente do contexto social e da forma em que este modela as atitudes dos aprendizes com respeito às diferentes variedades com as quais eles entram em contato.” Ellis (1996:211), no original: “...the choice of reference group depends crucially on the social context and how this shapes learners’ attitudes towards the different varieties with which they come into contact.” Tratarei este fato no próximo capítulo.

³² A motivação constituir-se-ia por três aspectos: a) as atitudes a respeito da aprendizagem da língua-alvo, b) o desejo de aprender a língua, e c) o esforço feito por aprendê-la. A respeito dessas atitudes, distinguem-se dois tipos, sendo um deles as *atitudes de integração*, ou seja, o conjunto de atitudes apresentadas tanto a respeito de grupos externos (outgroups) e LE em geral, como a respeito da comunidade lingüística específica e do estudo da língua-alvo. O outro tipo, *atitudes com relação à situação de aprendizagem* (incluídos o professor e o curso de língua), teria sido tratado ao falar da hipótese intrínseca.

³³ É oportuno lembrar aqui as considerações que faz Svanes (1987) com relação à distância cultural dos aprendizes: poder-se-ia supor que como essa distância não é muito grande (porque a língua-alvo é próxima à língua materna do aprendiz e a cultura-alvo não está muito afastada da cultura do aprendiz, como aconteceria com os alunos brasileiros aprendendo espanhol), haveria boas possibilidades de a orientação integradora relacionada com essa cultura-alvo e seus falantes ser promovida.

Quadro 10. Alunos que expressaram de forma explícita questões vinculadas à orientação instrumental ou a atitudes de integração

Orientação instrumental e atitudes de integração: Cláudia., Joceli., Laura, Lauro Antonio, Marta, Maurício, Roselene, Sílvia, Vanda	Orientação instrumental exclusivamente: Maria, Sandra, Solange, Valdemar
Sem informação disponível sobre a orientação instrumental ou atitudes de integração: Célia, Leila	Atitudes de integração exclusivamente: Catarina, Joelma

A maioria dos alunos manifestou alguma questão vinculada à orientação instrumental e às atitudes de integração ao mesmo tempo (nove pessoas). Outros fizeram considerações referidas ou à orientação instrumental (quatro pessoas) ou às atitudes de integração (duas pessoas) exclusivamente.

Uma vez que quinze alunos da turma apresentariam algum tipo de motivação com relação às duas últimas hipóteses elencadas por Ellis (op.cit.), a falta de motivação vinculada a tais hipóteses também não seria a causa dessa interação “mal-sucedida” em sala de aula (quero dizer, percebida pelas professoras como um funcionamento que não estava de acordo com suas expectativas).

Vejamos agora as questões apontadas nos dados analisados até este momento. Ao apresentar as primeiras quatro seqüências (1 a 4), considerei várias possibilidades vinculadas às dificuldades enfrentadas pelas professoras para encontrarem uma resposta espontânea dos alunos às suas solicitações de fala. Expliquei então que, de acordo com os dados, não teria existido, em geral, um problema vinculado à falta de recursos lingüísticos, nem à falta de interesse quanto aos temas tratados. Mesmo se três alunas da turma (Leila, Sandra e Solange) se mostraram explicitamente insatisfeitas, a reformulação do trabalho em sala de aula por parte de Belén teria resolvido essa questão, ao menos para Sandra e Solange. Leila se apresentou em geral resistindo à proposta do curso.

Com relação a um eventual desencontro entre as culturas de aprender dos alunos da turma e a abordagem subjacente à proposta de trabalho (referida não só aos materiais didáticos e a seu emprego, mas também ao lugar do ensino de aspectos gramaticais, e ao papel das professoras dentro da sala de aula), também não teria existido.

Ao fazer referência às seqüências 7 e 8, indiquei que a rejeição às atividades orais não foi a causa, já que, embora muitos alunos da turma tivessem considerado adequado o tempo dedicado a este tipo de atividades, outros consideraram que foi insuficiente, enquanto nenhum deles achou que foi excessivo.

Quanto à falta de participação dos alunos, assinalada através de comentários feitos pelas diferentes professoras (seqüências 9 a 15), outras questões de caráter psicológico vinculadas a diferentes alunos foram levantadas.

Em primeiro lugar, as tarefas propostas em sala de aula não teriam gerado ansiedade nos alunos, já que os materiais nelas empregados não foram percebidos como complicados em termos gerais. Vale ressaltar, no entanto, que Joceli reconheceu explicitamente suas dificuldades para falar em espanhol.

Em segundo lugar, a hipótese de os alunos da turma estarem vivendo o denominado “período silencioso” não teria andamento neste caso, de acordo com as razões anteriormente discutidas. Os comentários da professora que assinalavam a resistência de Maurício para se comunicar em sala de aula dariam conta de um assunto de caráter biológico antes do que psicológico: esse aluno não se adaptava bem às aulas matutinas.

Outros fatores psicológicos assinalados vinculam-se à personalidade das alunas Célia e Vanda, que reconheceram serem pessoas tímidas. Acredito que, além de elas serem realmente tímidas, é necessário levar em consideração que Célia era uma das pessoas mais jovens do grupo (tinha só 17 anos, enquanto seu amigo Lauro Antonio, que também não participava muito e quase nunca espontaneamente nas atividades orais, tinha 16) e Vanda não contava com um nível de desenvolvimento do espanhol muito alto, o que se demonstrou no fato de ela preferir fazer a prova de avaliação de nível inicial, na qual não obteve notas altas.

Na minha análise da motivação, mostrei que praticamente todos os aprendizes da turma, com exceção de Célia e Leila, manifestaram explicitamente diversos propósitos para fazerem o curso. Isso significa que a motivação, o fator afetivo tradicionalmente privilegiado nas pesquisas sobre ensino – aprendizagem de LE (e correlacionado essencialmente com a proficiência dos aprendizes de LE, e procurei aqui relacionar a motivação com o desempenho interativo dos aprendizes da turma), não aparece incidindo na “resistência a se comunicar”.

Mesmo assim, há uma percepção das professoras sobre essa “resistência”, percepção evidenciada em várias das diferentes seqüências analisadas através do *sentido* bakhtiniano (ou *significado propriamente dito* vygotskiano). Esse sentido apresenta-se

- na manifestação de desapontamento das professoras Victoria e Belén (3.7-8, 7.5) através de determinados padrões entonacionais e de determinadas formas lingüísticas frente às “ausências” de respostas espontâneas dos alunos,

- no tom de brincadeira ou no recurso à ironia pelas professoras Belén e Clara, que aludem precisamente à falta de participação espontânea (“hay voces que no oigo eh!... hay personas a quienes no les conozco la voz” 9.1-3, “, “por favor! no se peleen por hablar!” 15. 2-2),
- no uso de um recurso lingüístico como a forma de dativo pronominal supérfluo por parte da professora Clara (“se me están durmiendo” 13.1 “no te me duermas”14.1-2), que, como já indiquei, alude ao fato de ela tomar como dirigida a ela mesma a ação de “dormir” .

Além do mais, a presença desse *sentido* nas intervenções das professoras vincular-se-ia não só a sua percepção de uma “resistência a se comunicar espontaneamente”, mas também a uma falta de coincidência entre os Esquemas Antecipativos Contextuais (cf. Capítulo 2) dessas professoras e a interação acontecida em sala de aula.

Neste ponto, é adequado lembrar algumas questões assinaladas a respeito da construção da interação em sala de aula de LE baseada na abordagem comunicativa. Expliquei que essa interação não seria uma interação entre papéis (professoras/aprendizes), mas entre indivíduos que reagem de maneira pessoal ao desenvolvimento das trocas interativas, e nestas aparece a opinião da pessoa que fala, e suas reações espontâneas (o que, diria Bakhtin, nunca poderia ser de outra maneira). Esse “deslizamento” do papel para o indivíduo relaciona-se, por sua vez, com o estabelecimento de um clima de confiança que ofereça situações de aprendizagem num ambiente relaxado, promovendo a compreensão e a expressão de significados pessoais. Por isso, é possível determinar, dentre os elementos caracterizadores dos Esquemas Antecipativos Contextuais das professoras, a expectativa de uma comunicação espontânea entre elas e os alunos.

Desejo indicar que, mesmo existindo essa percepção de “resistência” nas seqüências analisadas, nelas também é possível constatar elementos tais como risos ou brincadeiras, indicadores de uma busca por um ambiente não defensivo, um clima não tenso: em 2.13 a professora ri falando no tema discutido; em 11.1 a mesma professora, rindo, pede a um aluno que fale; em 10.2 uma aluna ri divertida diante do pedido de fala da professora e em 12.7 a mesma aluna faz um comentário sobre suas preferências rindo. Quero dizer com isto que na descrição das características interativas dessa turma há matizes que também devem ser contemplados, e que tornaram ainda mais complexa a interpretação, mais do que acontecia efetivamente.

Resumindo o tratado nesta seção, podemos ver então que, se bem que existam evidências que confirmariam a inexistência de eventuais fontes de conflito relacionáveis a essa resistência a

falar em sala de aula, levanta-se uma série de fatores individuais (as dificuldades para se desenvolver oralmente de Joceli e de Vanda, a timidez de Célia e Vanda, a idade de Célia e Lauro Antonio, o “relógio biológico” de Maurício, a resistência ao curso por parte de Leila) que contribuíram para a percepção das professoras sobre a resistência a se comunicar nessa turma.

Mesmo assim, os fatores aqui levantados não conseguem explicar totalmente a forma de funcionamento interativo do grupo. Outras questões aparecem quando nós olhamos a interação entre alunos, as quais constituem o tema da análise apresentada a seguir.

4.3. O RELACIONAMENTO ENTRE ALUNOS: A SALA DE AULA COMO ÂMBITO DE CONFRONTO (INTERAÇÃO DE TIPO IV)

Os aspectos vinculados à comunicação dentro da sala de aula vistos até agora referem-se fundamentalmente à interação entre professores e alunos. Nem cada um deles considerado isoladamente, nem o conjunto, constituem uma amostra decisiva (ou evidência confirmatória) do que nas falas das professoras aparecia definido como “não querer se comunicar”.

Durante o curso, em conversas posteriores ao horário de aula, as professoras da turma se referiam aos alunos “que participam” e aos “que ficam à margem”. Assim como os alunos se colocaram, segundo as professoras, como “os que participam” e “os que ficam à margem” a respeito da interação professora-alunos, é importante lembrar que o relacionamento aluno-aluno dentro da sala de aula deu-se de uma certa forma desde o início do curso, e se manteve praticamente constante até o final. Os alunos configuraram uma organização numa série de subgrupos que ficou relativamente estática durante as duas semanas: por exemplo, Cláudia, Joceli, Joelma e Vanda, as quatro amigas de Caçapava do Sul, sentavam sempre juntas, os dois adolescentes de São Paulo, Célia e Lauro Antônio, também. Este fato se evidencia no trecho seguinte, em que a professora Clara, na oitava aula (não devemos esquecer que o curso intensivo contava com nove aulas no total, já que no décimo dia realizaram-se as avaliações orais) pede para eles “alterarem” sua distribuição habitual por ocasião de propor a realização de uma tarefa em pequenos grupos (linha 1):

Seqüência 16: Vamos a movilizarnos un poquito

1. P-(...) yo les voy a proponer movilizarnos un poquito... y entonces por ejemplo
2. Sandra trabaja con Antonio.. Célia trabaja con (---).. Valdemar trabaja con... Leila...
3. eh... Laura ((percebendo que errou o nome, ela ri)) Maria trabaja con Joelma...
4. pueden trabajar.. sí...

P.: Clara, 8a aula (B.196)

Novamente, o trecho 16 não diz muito por si só sobre a qualidade das interações entre alunos, de fato quase inexistentes. Quero dizer com isto que quase não é possível identificar nas gravações das aulas interações ENTRE alunos. Estou me referindo aqui a interações entre alunos quando está participando a turma toda, isto é interações de TIPO IV. Obviamente havia, sim, e com muita frequência, interações entre os alunos que estavam sentados próximos uns dos outros (duas, três, até quatro pessoas), e que em geral pertenciam aos subgrupos consolidados desde o início do curso, mas essas não eram falas “públicas”. Ai nem o professor participava.

Quando está acontecendo uma conversa da qual poderiam participar a professora e todos os alunos, havendo eventuais deslizamentos da interação de TIPO I à interação de TIPO IV, a comunicação está organizada sempre como intervenções da professora ao aluno, ou do aluno à professora, isto é, como interação de TIPO I. E, no caso excepcional de uma interação de TIPO IV aparecer, a mesma tem características conflitivas (questão que veremos mais detalhadamente no próximo capítulo).

Lembremos que a primeira expectativa das professoras, apresentada antes ao falar sobre a interação no ensino comunicativo, era que a comunicação em sala de aula fosse relevante para seus participantes, ou seja, que eles compartilhassem a necessidade e o desejo de se compreender mutuamente (Pica 1987). Lembremos, igualmente, que as professoras esperavam oferecer situações de aprendizagem não defensivas, estabelecendo assim um clima de confiança na sala de aula (Almeida Filho, 1993). Esta expectativa não teria apresentado problemas no que respeita ao relacionamento entre alunos e professoras, tal como vimos anteriormente ao fazer referência à opinião dos alunos sobre as professoras. Mas, se levarmos em consideração o relacionamento entre alunos, observaremos que esse clima nem sempre esteve presente.

Para ver mais claramente a dinâmica interativa dessa turma, examinemos a seguinte seqüência:

Seqüência 17: Falando com a professora

1. Solange-pero hay personas que tienen una rutina bien.. variada.. por ejemplo..
2. trabajan en dos.. eh la semana.. tiene cinco días u.. útiles ((a última palavra em voz baixa))
3. útiles?
4. P.-útiles.. hábiles decimos..
5. Solange- hábiles de trabajo.. entonces trabajan dos días por la mañana.. dos por la
6. tarde.. dos por la noche.. y estudian.. eh.. en el tiempo.. el tiempo que.. resta?..
7. entonces no es igual.. cada día es diferen.. diferente..
8. Joelma- [*porque rutina pelo.. que definís.. ((falando à*
9. [*professora))* es una:.. forma de

10. organización.. y no la (---) como
 11. es para nosotras no?
 12. Solange- [entonces no.. no es.. es posible..
 13. se puede estar organizado de esta manera.. es una rutina..
 14. P- sí una rutina es una forma de organización.. no tiene porqué ser eh..
 15. absolutamente repetitiva... eh.. verdad..
 16. Joelma-claro
 17. P-eh.. verdad.. pero.. implica una forma.. una forma.. de organización.. estable..
 18. Joelma- no necesariamente.. exactamente en este horario..

P.: Belén, 2a aula (B.196)

Neste caso, temos a intervenção de Solange (linhas 1 a 7), que está argumentando sobre as vantagens da rotina (o que seria neste caso um marcador de implicação dela como pessoa). Belén intervém só quando Solange negocia o significado (a entonação interrogativa – linha 4 - seria equivalente à pergunta “como se fala?”), mais uma vez, recurso catalogado como marcador de implicação de pessoa (Lauga Hamid 1990).

Aparece então a voz de Joelma (linhas 8 a 11), retomando algumas considerações feitas anteriormente por Belén (prévias ao momento selecionado e apresentado nesta seqüência) se superpondo à voz de Solange, que ainda não tinha terminado de fazer sua argumentação. Observe-se como Joelma se dirige à professora Belén (linha 8), fazendo uso de uma “forma de voseo verbal monoptongada” tipicamente rio-platense (cf. Capítulo 1) para se endereçar à professora, aludindo a comentários realizados por ela alguns momentos antes nessa mesma aula sobre a forma de definir a rotina. Por outro lado, suas afirmações não constituem intercâmbios com Solange, que também não estabelece um diálogo com Joelma. Com efeito, Solange procura retomar o turno (linha 12), superpondo desta vez sua voz à voz de Joelma, e continua fazendo sua argumentação (linhas 12 e 13). Belén intervém (linhas 14 -15) para reformular com suas próprias palavras a reflexão de Solange, e aparece novamente a voz de Joelma (linha 16) que, mediante o sinal convergente “claro” (Marcuschi, 1986), apoia a afirmação feita por Belén (e, no fundo, a mesma de Solange). A última intervenção de Joelma (linha 18) fecha esse evento apoiando novamente o dito por Belén, que age como uma espécie de filtro na interação entre as alunas, já que, em alguma medida, a comunicação de Solange com Joelma não aparece. Há intervenções entre uma aluna (Solange, Joelma) e a professora, mas não há intervenções entre elas, e suas falas parecem correr por “canais” (num sentido metafórico) comunicativos diferentes.

Esse tipo de funcionamento interativo é mais evidente ainda na seqüência seguinte, que mostra o acontecido durante uma aula da professora Victoria. Nos primeiros minutos dessa aula,

Joelma perguntou a Victoria sobre a possibilidade de comprar fitas de vídeo sobre dança espanhola (o âmbito dessa troca de informações era público, isto é, Joelma e Victoria estavam falando uma vez iniciada a aula, e todos os alunos já estavam presentes). Victoria explicou a Joelma que não existiam muitos lugares, e indicou algumas possibilidades, entre as quais a Cinemateca Uruguaya. Essa indicação, repetida pela professora Victoria, é a que inicia a seqüência 18 (linhas 1 a 3).

Seqüência 18: ¡Mirá lo que dice Luis!

1. P- yo creo que lo que tú tenés que ir a la Cinemateca a la parte de video club.
2. explicar bueno ta... (...) que tenés interés en ver que te pueden vender. que te
3. pueden llegar a vender... dudo que tengan algo que no sea Gades...
4. Joelma- ah... Chucarro y Martí... ((retoma a explicação que fez a professora alguns
5. minutos antes)) está la Cinemateca Uruguaya
6. P- queda uno de los locales... porque vos tenés varios locales de Cinemateca tenés...
7. Joelma- ah...
8. P- tenés. tres cines más que están en el centro... pero el que tiene el local de video es
9. ese... el que está en Pocitos... (---) que dice Cine Pocitos ((falandando agora a Lauro
10. Antonio e Célia, que estão falando muito baixo entre eles)) han pasado ustedes por
11. ahí de repente?
12. Lauro Antonio- el otro día caminando... (---)
13. P-claro (---) también está otra institución que es la de Cine Universitario... no será
14. esa la que vieron ustedes?
15. Lauro Antonio- ah sí... era esa
16. Célia- ((fala baixo, é incompreensível))
17. P- el cine Universitario tiene solo dos salas... y ... que yo sepa no tiene video ni
18. nada
19. Lauro Antonio- no pero ese sí...
20. P-tenía?...
21. Lauro Antonio – tenía (---)
22. P- ah bueno entonces de repente... **mirá...** ((falandando a Joelma)) **lo que está diciendo**
23. **Antonio...** también en el Cine Universitario... que es Canelones... antes de Ejido...
24. cerca de la Intendencia... Canelones y Ejido más o menos tenés otro local que
25. también puede ser que tenga este... videos... es el Cine Universitario... ta?
26. Joelma- y para conseguir cintas...
27. P.- en los videoclubs?
28. Joelma- no, no, no....
29. (...)

P.: Victoria, 5ª aula (B.196)

Joelma repete o endereço da Cinemateca (linhas 4 e 5) e Victoria oferece mais dados sobre essa instituição cultural (linha 6 a 9), para o que (linha 7) a aluna dá um sinal convergente de ouvinte (Marcuschi, 1986). Quando a professora está falando a Joelma, percebe que Lauro Antonio e Celia (os quais sentavam perto do lugar onde ela estava) faziam comentários (inaudíveis na fita de

audio) relacionados com um cine clube, o que a levou a perguntar a esses alunos se conheciam algum local de Cinemateca. Lauro Antonio explica (linha 12) à professora e pelas indicações que faz (que porém não foram registradas claramente pelo gravador) a professora entende que está falando em um outro clube, o Cine Universitario (linhas 13 e 14), questão confirmada pelo próprio Lauro Antonio (linha 15) - note-se que Célia fala também alguma coisa, mas ininteligível por causa do volume muito baixo -. A professora comenta que ela não acha que nesse lugar exista uma locadora de fitas de vídeo (linhas 17 e 18), mas Lauro Antonio indica que sim (linha 19) e insiste (linha 21) quando a professora lhe pergunta (linha 20). Veja-se como a interação está sendo construída entre a professora e o aluno, que está trazendo informações interessantes para o tema discutido com Joelma. Porém, ele não fala diretamente a essa aluna; é a professora que traz a voz de Lauro Antonio (e a de Célia) para a discussão com Joelma, e é a professora que “passa” a informação para Joelma (linhas 22 e 23), agindo assim como filtro entre as vozes dos alunos. Até mesmo, no fato de Joelma passar a perguntar uma outra coisa (linha 24) aparece um tipo de desconhecimento do dito pelo outro aluno (i.e., não há um reconhecimento explícito da informação por ele trazida).

Este fato foi assinalado por Belén nos intercâmbios retrospectivos comigo, ao comentar sua percepção de a interação não estar dando certo nessa turma:

“... no se interesaban en lo que los otros decían ...”

Intercâmbio retrospectivo com a professora Belén (março-agosto de 1996)

Ao mesmo tempo, no diário do professor referente a essa aula, Victoria colocou o seguinte:

“Mis intentos de hacer que las experiencias vividas por ellos fuera de clase aparezcan en la clase resultaron pero no espontáneamente (se refiriendo à forma na qual ela fez intervir Lauro Antonio e Célia)”.

Victoria, diário da professora, 5ª aula.

Por um lado, Victoria queria que o relacionamento FN-FNN não resultasse necessariamente numa identificação entre o professor FN e a voz da autoridade, já que também o FNN, trazendo seus conhecimentos do mundo para sala, podia ser quem soubesse mais sobre um assunto determinado (questões apontadas nos trabalhos de Woken e Svanes 1989, e Zuengler 1989): na vida não é o professor quem sabe tudo. Mas, paradoxalmente, para conseguir essa “inversão” de papéis, ela teve que empregar sua autoridade como professora, e colocar Lauro Antonio e Célia na posição que ela estava procurando!

Por outro lado, no comentário de Victoria (linhas 22 –23), percebe-se que as intervenções espontâneas de colaboração ou apoio entre alunos não aconteciam. Era ela, a professora, que agia como negociadora em sala de aula, mas não no sentido apontado pela teoria subjacente ao ensino comunicativo: ela negociava “passando” a intervenção de um aluno para o outro.

Em outras ocasiões as interações se apresentam de forma mais conflitiva, já que aparece uma “luta” pela tomada de turno entre os alunos que, sempre orientando-se em relação à professora, tentam atrair sua atenção para si mesmos. As intervenções de Solange e Cláudia, na seqüência 19, apresentam interesse na medida em que, embora se sobrepondo, não parecem fazê-lo como uma forma de cooperação ou co-construção: o que parece estar presente nesse tipo de interação é o “desconhecimento do outro” (no sentido de ignorar o outro).

Seqüência 19: Ignorando o outro

1. P- ustedes han oído argumentos en contra del mate? o se les ocurre
2. A- cómo?
3. P-argumentos.. en contra.. que consideran que el mate es malo.. por algún motivo
4. Solange- [ah sí sí.. tiene..
5. Cláudia- [sí.. para
6. el.. *aparejo... digestivo?*
7. P- desde el punto de vista de la salud.. eh.. por razones de de.. digestivas..
8. Cláudia- [sí sí sí.. eh..
9. cáncer?
- 10.Solange- [por causa... por motivo de del agua ser muy caliente.. entonces..
- 11.Cláudia- [muy caliente..
- 12.P-mhm
- 13.Solange- eh.. dicen que.. en el.. esófago?
- 14.P-sí
- 15.Cláudia- (---) da úlcera na laringe.. cómo é ((fala isto muito baixo))
- 16.Solange- que.. puede dar úlcera..
- 17.P- laringe
- 18.Cláudia-laringe.. mhm..
- 19.P-entonces
- 20.Cláudia- laringe..
- 21.P- parece que sí.. que hay un mayor porcentaje de.. personas con cáncer de de..
22. laringe
- 23.Cláudia- [*dos adultos..*
- 24.P- entre los tomadores de mate.. no?

P.: Belén, 5a aula (B.196)

À pergunta da professora (formulada nas linhas 1 e 3, com um pedido de ajuda de uma aluna não identificada na linha 2), Solange e Cláudia respondem superpondo suas falas (linhas 4 e 5 a 6 respectivamente). Belén retoma a afirmação de Cláudia procurando oferecer uma forma equivalente

em espanhol (não traduz, mas retoma o termo “digestivo” que foneticamente na fala da aluna é português). Cláudia confirma o dito pela professora e assinala a possibilidade do câncer (linhas 8 e 9), e Solange sobrepõe sua fala (linha 10). A voz de Cláudia aparece novamente (linha 11), quase que confirmando o comentário de Solange. Porém, o interessante na forma em que está se construindo essa interação é como aparece uma luta pela tomada de turno, que não parece reconhecer um lugar para o outro (se bem que fosse possível reconhecer no comentário de Cláudia, na linha 11, uma retomada do dito por Solange), fundamentalmente se levarmos em consideração a forma na qual continuam evoluindo as trocas interativas.

As intervenções seguintes marcam de forma mais clara uma separação das vozes das alunas na construção de uma interação COM a professora, e não ENTRE elas.

Depois de um sinal convergente do ouvinte dado pela professora (linha 12), há um comentário de Solange (linha 13, também com sinal convergente por parte da professora na linha seguinte). Quando Cláudia intervém novamente (linha 15), pede ajuda sobre a forma de falar “úlceras na laringe” (marcador de implicação de pessoa indicado por Lauga Hamid 1990) e Solange retoma o turno dando resposta ao pedido de ajuda (linha 16), seguida pela professora que também dá ajuda (linha 17). O fato interessante é que, também neste caso, Cláudia incorpora o que é dito por Belén (linha 18), apoiando-a inclusive mediante um sinal convergente para o ouvinte. A ajuda de Solange é ignorada por Cláudia.

A partir daí (linhas 19 a 24), a voz de Solange apaga-se, e são Cláudia e a professora Belén as únicas protagonistas da cena interativa. Belén oferece uma entrada (linha 19), que Cláudia aceita (linha 20) sem elaborar uma argumentação, sendo a professora quem efetivamente a elabora (linhas 21 a 23), com uma entrada de Cláudia que se sobrepõe à fala de Belén.

Mais uma vez, então, as intervenções dos alunos (Cláudia e Solange neste caso) correm por diferentes canais comunicativos, e convergem fundamentalmente com os comentários da professora.

Evidências muito claras do “ignorar o outro” aparecem naquelas oportunidades nas quais o professor pede ajuda para um aluno, visto que a mesma não surge espontaneamente. E mesmo nesses casos, dificilmente obtém-se o apoio dos pares. As “pretensões” vygotskianas das professoras dessa turma, de um aprendizado mediado pela negociação com parceiros mais experientes no âmbito da ZDP (como seria o caso de Solange com relação a Cláudia na seqüência 18 antes analisada) viravam quase uma utopia.

Ao mesmo tempo, é interessante olhar para o sentido bakhtiniano dos enunciados das alunas nas três seqüências analisadas (17 a 19), nem tanto com relação a seu significado referencial, vinculado em cada caso ao tópico discutido, quanto com relação à forma na qual é construída a seqüência de trocas interativas. Se, tal como assinala Bakhtin (cf. Capítulo 2), cada falante leva em consideração seus ouvintes, esperando acordo, simpatia, oposição, etc., é possível constatar que Solange e Joelma (seqüência 17) buscam acordo com a professora, e ao mesmo tempo buscam “evitar-se” entre elas. O mesmo acontece entre Solange e Cláudia na seqüência 19. Nas intervenções de Lauro Antonio, constata-se um apoio à professora, dando-lhe informação (seqüência 18), mas esse apoio não é oferecido diretamente a Joelma. Em cada uma dessas três seqüências haveria uma espécie de “macro-sentido” bakhtiniano que se poderia expressar como “não estou interessado em interagir com você, meu “parceiro”, mas com a professora”. Nesses trechos, como já expliquei, as professoras aparecem como o “filtro” das colocações feitas pelos alunos.

Os trechos 20 e 21 são particularmente significativos no que se refere a outros elementos constitutivos dos Esquemas Antecipativos Contextuais das professoras, desta vez aqueles baseados nas considerações vygotskianas sobre a ZDP. Estas pressupunham a disposição nos alunos da turma com maiores conhecimentos lingüísticos para contribuir e apoiar a produção de seus colegas com um menor desenvolvimento lingüístico em espanhol. Porém, essa disposição não parecia estar presente na turma de nível intermediário.

Na seqüência 20, Maria está falando (linha 1 a 3, com sinal convergente da professora no papel de ouvinte em linha 2) e quando tem uma dúvida sobre o léxico pergunta se é possível usar em espanhol uma determinada palavra (linha 3). A professora decide não ser ela quem vai resolver a dúvida da aluna, e assim pede para as pessoas do grupo ajudarem (linha 4), perseguindo assim a “utopia vygotskiana”. O pedido de Belén é muito amável (o que poderia explicar os risos de algumas pessoas nesse momento), fato percebido (e confirmado por ela mesma revisitando a gravação) através do tom de voz. Ninguém intervém durante quatro segundos, e assim a professora insiste para alguém intervir (linha 5), falando muito afavelmente, sugerindo o emprego do dicionário, e usando novamente a expressão do espanhol coloquial já examinada “a ver”, quase como uma professora de primeira série. Depois dessa segunda intervenção, repete-se uma pausa de três segundos. Note-se como a tentativa vygotskiana não tem sucesso: o ponto mais interessante dessa seqüência é que a única pessoa que responde ao pedido de Belén, da linha 4, é a própria

Maria, que procura assim auto-ajudar-se e ao mesmo tempo negocia o significado com a professora (linhas 6 e 8 com a intervenção de Belén como apoio em linha 7).

Sequência 20: A ver quién ayuda

1. (...)Maria- una carencia de ternura.. de cariño..
2. P-mhm
3. Maria- que su abuela.. le.. le da.. con.. aconchego? aconchegar?... podemos decir?
4. P- a ver.. quién ayuda.. ((risos tímidos de algumas pessoas, e ninguém fala por 4"))
5. diccionario! ((tentando animar à turma)) a ver a ver! ... (3")
6. Maria- envolvimiento..
7. P-envuelve..
8. Maria-eh.. envolvimiento...cariñoso

P.: Belén, 3a aula (B.196)

Um caso parecido acontece na sequência 21, em que a professora Victoria pede aos alunos para ajudarem Joceli, explicando-lhe o significado do termo “sumario” (linha 1), já que antes ela indicara não conhecê-lo. Perseguindo a “utopia vygotskiana”, Victoria foi procurar o apoio dos pares, formulando uma pergunta que é na verdade uma exortação (isso é determinado pelo padrão entonacional, que não coincide com o padrão próprio das estruturas interrogativas em espanhol e também pelo uso da forma de cortesia “por favor”, que do ponto de vista pragmático atenua os pedidos).

Sequência 21: No le explica alguien...

1. P- no le explica alguien... a Joceli lo que es este... un sumario por favor ((fala sériamente, quase dando uma ordem))
2. Joceli-((falando muito baixo)) yo quiero saber quiero saber que..
3. P- por eso.. estoy pidiendo que alguien te lo explique... (5") nadie le va a explicar?
4. ((desapontamento na sua voz))

P: Victoria, 5a aula (B.196)

Acredito que o acionar de Victoria, mesmo que tivesse a intenção de ajudar Joceli, só conseguiu evidenciar o relacionamento conflitivo existente nessa turma. Diante de seu pedido de ajuda, a professora poderia ter-se limitado simplesmente a responder. Porém, ela procurou os pares de Joceli, o que de alguma forma também deixou Joceli, ignorada por seus pares, exposta publicamente (Cavalcanti, Com. pessoal). Indiquei antes que Joceli reconhecia suas dificuldades para trabalhar oralmente em espanhol. A forma de Joceli (linha 3) explicar que ela quer saber o significado da palavra “sumario”, poderia ser entendida como “eu simplesmente quero o significado da palavra, fale isso para mim e pronto” (a fala de Joceli é, neste ponto, quase inaudível). Esse seria

o sentido bakhtiniano do significado referencial expressado por Joceli. Mas a professora insiste, e ignorando essa possibilidade, fala para a aluna que algum colega da turma poderia contribuir explicando esse termo (linha 4). Devo indicar que essa palavra já tinha sido explicada no dia anterior, razão pela qual a professora esperava que alguma pessoa da turma pudesse conhecer seu significado (mesmo se nada assegurava que eles o lembrassem). Note-se como passam cinco segundos sem uma resposta dos alunos, depois dos quais a professora insiste, mostrando sua decepção através da entonação manifestada na pergunta “ninguém vai explicar a ela?” (linha 4).

No diário do professor, no registro dessa aula, Victoria assinalou que se sentiu desapontada e incomodada com a falta de resposta dos alunos:

“Qué poco espontáneos que son, a veces les pido cosas y no reaccionan, y eso me hace sentir una mezcla de incomodidad y desilusión, como me pasó hoy cuando les pedí que ayudaran a Joceli y nadie quería hablar..”

Victoria, diário da professora, 5ª aula.

Essa foi uma das poucas indicações feitas durante o curso por Victoria. Ela não parecia ver um problema na forma de relacionamento interativo entre alunos, e só depois de sua última aula nessa turma colocou alguma questão vinculada ao assunto. Mesmo assim, sua percepção estava de certa forma vinculada às características de relacionamento entre os alunos e ela mesma, e não ao que acontecia entre eles (i.e. segundo Victoria, o problema era que eles não respondiam a seus pedidos), e essa percepção foi evidenciada nos registros quando ela já estava “saindo” dessa sala de aula.

As seqüências interativas desta última seção são evidências das características da comunicação entre os integrantes da turma de nível intermediário. As mais notórias, de acordo com os dados analisados, seriam as seguintes:

- organização em subgrupos sem modificações, por iniciativa dos alunos desde o início até o final do curso (fato evidenciado nos comentários feitos pela professora na seqüência 16),
- dinâmica interativa pautada por intervenções entre algum aluno e a professora, e não entre alunos (evidenciado nas seqüências 17 a 19), e ali o sentido bakhtiniano envolvido apontaria para a falta de interesse em interagir existente entre os parceiros da turma,
- falta de apoio espontâneo entre os pares da turma na hora de dificuldades lingüísticas, i.e., o fracasso da proposta vygostkyana referida a ZDP (evidenciado nas seqüências 20 e 21).

Como entender o que estava acontecendo nessa turma? Algumas das contribuições teóricas examinadas nos dois capítulos anteriores podem nos ajudar a ver o percurso a seguir. Lembremos

que, na pesquisa de Takahashi (1989) sobre a interação entre FNNs com diferente proficiência na L2 (em nosso caso, na LE), assinalava-se a evidência de os participantes com maior proficiência se sentirem incomodados ao falarem nessa L2 com interlocutores que possuíam a mesma L1 mas não contavam com o mesmo grau de conhecimento da L2 do que eles mesmos. Nessa pesquisa, assinalava-se igualmente a incidência da personalidade dos interlocutores como fator contribuinte para o bem-estar psicológico do FNN.

Com relação à afetividade, concretamente, lembremos também que de diferentes embasamentos teóricos aponta-se a tendência a retirar-se na presença do outro, sob a denominação de ansiedade lingüística como uma das ansiedades sociais, no caso de McIntyre (1995), ou como parte de um conjunto de habilidades emotivas básicas, no caso de Caffi e Janney (1994). No caso de McIntyre (1995), entre as causas dessa tendência a se afastar dos outros, assinalava-se a competitividade dentro da sala de aula, ou uma dinâmica grupal mal-sucedida.³⁴

De acordo com os dados analisados nesta última parte do capítulo, a dinâmica grupal da turma intermediária não só não estava funcionando segundo o esperado pelas professoras de acordo com seus Esquemas Antecipativos Contextuais, mas também apresentava uma forma de relacionamento conflitivo, constatando-se uma tendência a ignorar (ou se retirar d) o outro.

Como incidiu esse relacionamento aluno-aluno no funcionamento da abordagem comunicativa e na interação professor-aluno? Como incidiu a afetividade dos alunos no funcionamento dessa abordagem e no relacionamento, seja com o professor, seja entre eles?

Na procura de respostas a estas perguntas, revisitarei uma das aulas da professora Victoria, examinando mais detalhadamente a dinâmica interativa dessa turma, recorrendo a outros embasamentos teóricos que permitam uma melhor interpretação do acontecido.

Precisamente, uma questão que se configura como central para a análise a ser desenvolvida no próximo capítulo é a necessidade de “situar o contexto” (no sentido próprio da Sociolingüística Interacional) mais pormenorizadamente ainda do que foi feito neste capítulo. É preciso examinar mais detalhadamente como se configuram as falas dos participantes, falas nas quais os ouvintes estão sendo levados em consideração, de uma perspectiva dialógica bakhtiniana. E é preciso ver, de

³⁴ Considerações semelhantes assinalam-se em Clément, Dörnyei e Noels (1994) que, ao revisar a relação existente entre ansiedade lingüística, de um lado, e processos sociais e dinâmica da sala de aula, de outro, confirmam que a percepção de falta de coesão grupal (i.e., a força da relação que vincula uns membros a outros e ao grupo mesmo) em uma turma, por parte de seus integrantes, aparece como uma fonte de ansiedade.

uma perspectiva basicamente goffmaniana, como se constrói a interação nessa turma intermediária, levando em consideração que, nesse “encontro social”, cada pessoa apresentou uma face e procurou mantê-la mediante diferentes estratégias, tantas estratégias como imagens do “eu” estiveram presentes nessas aulas para cada um dos participantes envolvidos.

Passemos então à aula da professora Victoria, na procura de uma compreensão mais adequada dos eventos.

CAPÍTULO 5

“¡NO SE PELEEN POR HABLAR!”

ANALISANDO O “PASSADO” – SEGUNDA PARTE

Trazemos muitas identidades potenciais a um dado encontro. Que aspectos da identidade mostramos é opcional e estratégico, embora não necessariamente o resultado de deliberação consciente.

Erickson, 1996

Nesta parte da pesquisa focalizarei a análise numa aula da professora Victoria, na procura de outros elementos que nos permitam interpretar mais adequadamente o comportamento interativo da turma intermediária descrito no capítulo anterior.

A aula selecionada para a análise pertence à primeira semana do curso (lembre-se de que na primeira semana a professora Victoria lecionou nesse grupo, enquanto na segunda semana foi a professora Clara quem trabalhou, substituindo-a), e constitui, a meu ver, uma aula “típica” da professora Victoria, tanto no que diz respeito à estruturação das atividades nela desenvolvidas, como também ao comportamento interativo da turma.

Uma primeira caracterização dessa estruturação das atividades presentes nas aulas de Victoria pode ser feita partindo das quatro fases prototípicas da aula de LE propostas em Almeida Filho (1993), i.e., 1. *aquecimento* (estabelecimento de clima e confiança), 2. *apresentação de amostras significativas de linguagem*, 3. *ensaio para fluência coerente e uso real*, e 4. *fechamento do encontro*. Em geral, a professora Victoria dedicava uns minutos à fase de aquecimento, na qual os alunos colocavam questões diversas, muitas vezes vinculadas a suas experiências na cidade e com os montevidianos, para depois passar a trabalhar na segunda fase, com algum texto pertencente à unidade didática selecionada para o trabalho desse dia (ou seja, a apresentação de amostras significativas de linguagem). Caso considerasse necessário, a professora podia indicar com antecedência os textos que seriam empregados no trabalho da aula seguinte, como forma de facilitar o trabalho em sala de aula. A terceira fase tinha lugar mediante a realização de diferentes tarefas comunicativas, orais e escritas, efetivadas em sala de aula. Às vezes, essas tarefas incluíam trabalhos escritos individuais ou em pequenos grupos, e posteriormente abria-se uma discussão para o grupo inteiro a partir desses trabalhos. Por último, o fechamento das aulas era sempre muito breve, e era ali que a professora indicava tarefas de casa e textos a serem lidos, assim como

recomenda atividades a serem feitas durante o resto do dia. Estas recomendações vinculavam-se em geral a passeios (endereços de museus, lugares de compras ou para comer, etc.), se bem que muitas vezes fossem feitas também durante a fase inicial ou de aquecimento.

Farei referência às características do comportamento interativo dos integrantes da turma na própria análise da aula selecionada.

Na aula focalizada trabalha-se com a unidade do cotidiano dedicada à “Feria de Tristán Narvaja”¹, em que se descreve um passeio típico dos montevidéanos. As professoras que planejaram esta unidade consideravam que valia a pena tratar esse tema no curso, já que essa feira constitui uma opção interessante como passeio de domingo (dia da semana no qual é feita) também para turistas, neste caso, os aprendizes dos cursos de ELE. A unidade organiza-se da seguinte forma:

1. apresentação do texto “Ventana sobre la Feria de Tristán Narvaja”, de Eduardo Galeano, que descreve as características idiossincráticas da mesma, a partir do qual se propõe um conjunto de tarefas que cada professor trabalha de acordo com as preferências pessoais e as características idiossincráticas do grupo (cf. Capítulo 1),
2. apresentação de uma canção de Ruben Olivera (autor representativo da MPU) sobre a feira, acompanhada por um conjunto de tarefas vinculadas ao texto e por uma série de receitas para cozinhar legumes,
3. apresentação de um conjunto de itens lexicais vinculados fundamentalmente a legumes e a frutas.

Victoria gostava muito do texto selecionado para iniciar a unidade (“Ventana sobre la Feria de Tristán Narvaja”) porque em geral gosta do seu autor, Eduardo Galeano. Achava também interessantes as perguntas que poderiam direcionar a discussão posterior (salientadas sob o título “A partir del texto”), assim como as tarefas comunicativas propostas com relação a esse texto. Não gostava muito da canção, mas considerava que a escuta da mesma poderia oferecer um momento agradável na aula. E, finalmente, não estava interessada nas listas de legumes e frutas, talvez pela lembrança de sua experiência como aprendiz de LEs (ecos distantes de aulas tradicionais em que as listas de itens eram uma das torturas preferidas de seus professores). Mesmo acreditando que uma forma de crescimento do aprendiz de LE vincula-se à inclusão de novos itens no seu léxico, considerava que alunos adultos, lusofalantes, com uma certa exposição ao ensino formal de ELE

(como eram os alunos da turma intermediária), precisariam simplesmente conferir alguns itens lexicais, talvez desconhecidos, talvez esquecidos. Quero dizer, então, que Victoria não esperava dedicar mais de dez ou quinze minutos a essa parte da aula. Ao mesmo tempo, a professora tinha previsto trabalhar na parte final da aula com a canção de Ruben Olivera, mas o gravador não estava disponível esse dia.

Neste ponto, é importante assinalar que a forma como as professoras / planejadoras organizaram as diferentes unidades não implica um único caminho para cada professor e para cada turma em sala de aula. Com efeito, poder-se-ia iniciar a proposta de trabalho com a canção de Olivera, passar a comentar as receitas de frutas e legumes e o vocabulário relacionado, e terminar com o texto de Galeano, ou mesmo omitir algum texto e pôr maior ênfase em alguma das diferentes tarefas propostas, já que não é uma condição necessária o emprego de todo o material incluído para cada uma das unidades didáticas. A flexibilidade da escolha pressupõe a possibilidade de negociação das preferências de professores e alunos.²

Resumindo a questão, quando entrou na sala de aula nesse dia, a professora esperava dedicar a parte central do tempo de aula à discussão sobre questões derivadas do texto de Galeano, trabalhando com diversas tarefas comunicativas previstas a partir desse texto e do texto da canção de Olivera, para depois destinar um tempo breve à apresentação/revisão do vocabulário sobre frutas e legumes (ficava eliminada a possibilidade de trabalho com a canção). Durante o andamento da aula, aconteceram algumas mudanças nessa organização prévia. Em primeiro lugar, o tempo destinado à leitura do texto e questões a ele relacionadas foi relativamente extenso (praticamente uma hora). Quando Victoria considerou que o tratamento do tema já não permitia um aproveitamento para a discussão, decidiu passar a mostrar o léxico relacionado com frutas e legumes antes de propor outras tarefas (vinculadas a comidas típicas da região, tipos de alimentação, formas de cozinhar legumes), já que talvez uma revisão desse léxico resultasse útil para o trabalho nas tarefas. A turma se interessou tanto pela apresentação do vocabulário que o tempo restante da aula (quarenta minutos) foram dedicados à mencionada lista de itens lexicais.

De alguma forma, no Esquema Antecipativo Contextual de Victoria, sua expectativa estava centrada no envolvimento dos alunos com o texto de Galeano e eventuais tarefas a serem feitas a partir daí, e imaginava que o tratamento dos itens lexicais seria um elemento relativamente marginal no que dizia

¹ Apresentada em anexo. (Cf. Capítulo 1 para uma descrição das diferentes unidades do cotidiano.)

² Isso explica também que fosse possível para a professora Belén reacomodar a forma de trabalho com o material didático, tal como assinalei no capítulo quarto.

respeito ao envolvimento dos alunos da turma, quando, na verdade, este último tema se revelou interessante para eles. Desejo vincular esta questão à conversa que tiveram algumas alunas da turma com a professora Belén sobre suas expectativas ao respeito do curso, na qual elas explicaram que não estavam se sentindo cómodas com a proposta, já referida no capítulo anterior. Devo indicar que Belén comentou esse fato com Victoria no mesmo dia, colocando algumas questões que fizeram com que Victoria refletisse sobre o assunto, tal como é indicado no seu diário do professor do quarto dia:

“Belén me contó que algunas estudiantes del grupo intermedio le manifestaron estar desconformes con la propuesta. Estaba [Belén] preocupada porque, en su opinión, la propuesta no anda bien en ese grupo, a tal punto que terminó diciéndome: ‘el problema está en lo que pasa con un curso comunicativo cuando el grupo no quiere comunicarse’, además de preguntarme si yo no percibo lo mismo.”

Victoria, diário da professora, 4ª aula.

E a resposta no momento foi “não, eu não percebo...”. Quero dizer que Victoria, como já indiquei no capítulo anterior, não parecia perceber um problema na forma de os alunos se relacionarem interativamente. Essa questão foi para mim uma fonte de “perplexidade” na hora de interpretar os dados. Por que essa professora não percebia algum tipo de “problema”? Acredito que, entre outras coisas, porque em algumas ocasiões, como no caso dessa aula a respeito do vocabulário sobre frutas e legumes, os alunos da turma ficavam muito envolvidos com o tema tratado, e certos conflitos “apagavam-se”. Aprofundarei esta questão mais adiante, na própria análise.

Do ponto de vista de sua organização tópica (Villaça Koch 1993), a aula foco da análise apresenta dois *supertópicos* (i.e. tópicos superiores que englobam vários tópicos), “as feiras” e “legumes”³ que, por sua vez, incluem cada um deles um *quadro tópico*, isto é, um conjunto de *subtópicos*. No interior dos subtópicos é sempre possível encontrar fragmentos de nível mais baixo (os *segmentos tópicos*), o que não será feito aqui por exceder a análise a ser feita. Apresento, no esquema a seguir, os supertópicos com seus correspondentes quadros tópicos e subtópicos da aula foco.

³Na verdade, também se falou das frutas, mas problemas técnicos na parte final da gravação impediram seu uso.

Quadro 11. Organização tópica da aula analisada.

SUPER TÓPICOS	QUADROS TÓPICOS	SUB TÓPICOS	As feiras (1-698) ⁴	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Nosotros vamos a la feria hoy? (29-42) • Livros, frutas e animais (62-192) • As personagens da feira de Tristán Narvaja , o carnaval montevideano (as “murgas” e as “comparsas lubolas”) (192-357) • A pronúncia do espanhol (359-394) • Outros objetos da feira (sapatos, dentaduras, óculos, roupas, relógios) (395-578)
			Outras feiras de Montevidéu e compras na cidade (604-671)	<ul style="list-style-type: none"> • As feiras de roupas (604-613) • Os preços das roupas em Montevidéu (614-622) • O uso do cartão de crédito fora do Brasil (623-672)
			As feiras no Brasil (672-698)	<ul style="list-style-type: none"> • Produtos característicos dessas feiras (672-684) • Antigüidades (685-693) • Disposição das feiras (695-698)
			Legumes (699-944)	<ul style="list-style-type: none"> • Brócolis, alho-poró, alfaces, beterraba (706-756) • Uso dos termos “nabo” e chuchu (757- 779) • Batatas, cenouras, abóbora, abobrinha, milho, pimentão (780-801)
			Modos de preparo de algumas verduras, comidas (802-932)	<ul style="list-style-type: none"> • Preparo do pimentão (802-814) • “Salsa” em espanhol (831-860) • Salada de aipo, receitas com acelga, com cogumelos e com feijão (860-917)

⁴ Em cada caso a numeração refere à transcrição apresentada em anexo.

Os pontos centrais para a análise a ser feita a seguir são os seguintes:

- a forma de confrontação dos estudantes (quando o professor cumpre um papel de “negociador” muito diferente ao esperado no âmbito comunicativo), determinada pela sua pertença a diferentes equipes de representação,

- intervenções da professora, nas quais haveria, a meu ver, um “desbordo discursivo” vinculado, por um lado, a seu engajamento com a proposta do curso e a seu posicionamento como falante nativa de espanhol montevidense; por outro, à forma de ela perceber “inconscientemente” os conflitos emergentes na interação entre alunos,

- as atitudes que permearam as correções de pronúncia feitas pela professora, relacionadas com o engajamento a que se aludiu acima e, mais uma vez, com seu posicionamento como falante nativa de espanhol montevidense, que poderiam ter incidido de forma negativa no comportamento dos alunos da turma.

5.1. DESVENDANDO CONFLITOS: AS EQUIPES DE REPRESENTAÇÃO

Esta primeira parte da análise retoma um aspecto do comportamento interativo da turma analisado no capítulo anterior, isto é, as trocas interativas que evidenciam o desconhecimento da voz do parceiro (“ignorar o outro”). O evento que apresentarei aqui se diferencia dos anteriores porque, desta vez, essas vozes “se encontram”, mas de forma conflitiva. Como veremos a seguir, esse “desconhecimento” do outro transforma-se neste caso em “rejeição pelo outro”. O momento da aula a ser analisado situa-se nos primeiros quinze minutos, durante a leitura do texto de Galeano. Uma vez feita uma primeira leitura do texto pela professora, ela propõe uma segunda leitura pelos alunos, durante a qual, depois de lerem cada parágrafo, discutem sobre o texto. Victoria acrescenta informações sobre essa feira (procurando mostrar os aspectos mais típicos dela) e, ao mesmo tempo, explica as dúvidas manifestadas por diferentes alunos sobre o significado referencial de certos termos, presentes no texto, ou presentes na fala da professora.

Seqüência 22: Si no es cotorra es cotorrita...

147.P- (...) entonces en la feria es muy común que se encuentren con puestos que tienen.. una enorme

148. cantidad de jaulas.. con pájaros de todo tipo.. canarios.. saben cuáles son los canarios no?

149.AA.-si

150.P-.. eh cotorritas.. loros.. las cotorritas son.. como si fueran un loro chiquito pero... de color amarillo.

151. blanquito o celeste...

152. Joelma- cotorritas de la India...

153.P-eso mismo

154. Joelma- yo tengo
 155. P-esas.. sí.. hay por lo general todo ese tipo de pájaros... y también se venden conejos.. cachorritos de
 156. perro... eh... pollitos...
 157. Joelma- acá.. *nesta* feria?
 158. P-en esta feria sí... te vas a encontrar con puestos.. de todo tipo.. no? ahora hablando de los animales..
 159. Joelma- ((*ela fala baixo alguma coisa*)) vamos ir..
 160. P-ven... por eso es que.. ((vendo que alguém quer falar)) sí..
 161. Catarina- perdón... qué son las cotorritas?... son aquellas pequeñas?... (---) periquito
 162. Leila- [cotorritas.. *as de cor bonitinho* ((falando como se fosse óbvia a
 163. definição))⁵
 164. Catarina-no *mas nós temos*
 165. A-(---)
 166. Catarina- *e que é.. a cotorra..*
 167. Joelma- *é a verde..*
 168. Catarina- *onde...* ((fala isso e logo ri, quase chateada))
 169. P-bueno está... y a y a qué le dicen periquito entonces?
 170. Solange- aquel pequeño que es color... eh blanco con eh...
 171. P-sólo en blanco?
 172. Solange- no colorido... con pintas
 173. A- [no.. amarillo
 174. A- verde
 175. Marta- y el periquito es bien.. diferente...
 176. Catarina- sí pero acá no. acá no lo es...
 177. P- [acá no tenemos
 178. Maurício- el colorido es.. verde
 179. Catarina- y es bien mayor
 180. P-loro
 181. Joelma- *papagaio..*
 182. Catarina- loro... medio
 183. Joelma-*papagaio*
 184. P- medio? cotorra...
 185. Catarina- cotorra...
 186. P- ((rindo e brincando)) eh.. no nos complicamos demasiado la vida.. si no es cotorra es
 187. cotorrita... tá... este... por eso acá habla también eh...
 188. Catarina- [cotorra...((falando baixo))

A seqüência se inicia com a introdução do tópico “pássaros que se vendem na feira” por parte da professora (linhas 147 e 148), no qual inclui-se uma enumeração desses pássaros, passando depois para outros animais como coelhos e pintinhos (linhas 150 e 151, 155 e 156). Durante sua enumeração dos pássaros, a única aluna que intervém é Joelma (linhas 152, 154 e 157), com exceção da pergunta feita pela professora sobre o significado do termo espanhol “canarios” (linha 148), que é respondida por vários alunos (linha 149). O centro da questão, a primeira micro-cena

dentro da cena, inicia-se quando a professora vai continuar falando em outro assunto e percebe que alguém está querendo lhe falar (linha 160). É Catarina que, momentos depois de a professora ter mencionado as “cotorritas”, deseja saber o significado preciso da palavra (linha 161). À diferença do acontecido em outros momentos de diversas aulas trazidos para a análise do capítulo anterior, neste caso há intervenções de outros alunos que oferecem uma explicação a Catarina: em primeiro lugar, Leila (linha 162), e mais adiante, Joelma (linha 167). Há ademais uma intervenção de uma outra aluna, mas sua fala é incompreensível (linha 165).

A questão interessante aqui é a forma como Catarina reage frente a essa oferta de informação de seus parceiros, neste caso, Leila e Joelma. Em primeiro lugar, e a respeito da explicação de Leila, Catarina se mostra insatisfeita (linha 164), percebendo que está se falando em pássaros diferentes (como veremos mais adiante, linha 176) e pedindo logo o esclarecimento do termo “cotorra” (linha 166). Desta vez, quem colabora com Catarina é Joelma (linha 167), e, novamente, Catarina se mostra insatisfeita (linha 168).

Nesse momento intervém a professora, solicitando ela mesma informação aos alunos a respeito do significado da palavra “periquito” em português, palavra que também existe em espanhol (linha 169). Inicia-se agora um novo “movimento”, uma segunda micro-cena dentro da cena, onde quem pede informação é Victoria, e são vários os alunos que trazem dados para esclarecer suas dúvidas: Solange (linha 170), duas vezes não identificadas (linhas 173 e 174) e Marta (linha 175). Catarina (linha 176) intervém desta vez para indicar que o referente da palavra “periquito” não coincide nas duas línguas, questão confirmada pela professora (linha 177) e pelos comentários posteriores de Maurício e da própria Catarina (linhas 178 e 179). Daí que a professora proponha para esse referente o termo espanhol “loro” (linha 180), Joelma fale em “papagaio” (linha 181), e Catarina introduza uma reformulação à proposta da professora, precisando que é um “loro” de tamanho médio (linha 182). A partir dessa observação de Catarina, a professora Victoria (sem prestar atenção à nova entrada de Joelma para sugerir uma outra vez a palavra “papagaio” em linha 183) introduz agora o termo “cotorra” (linha 184), que Catarina repete sem colocar novas dúvidas, aceitando-o (linha 185).

As vozes de Victoria e Catarina fecham quase simultaneamente a segunda micro-cena, encerrando-se aí, ao mesmo tempo, a cena em sua totalidade. Em primeiro lugar Victoria coloca um

⁵ Lembre-se de que o texto em itálico indica uma mudança de código (de espanhol para português). Cf. Capítulo 4.

comentário, brincando, a respeito dos poucos matizes lexicais existentes em espanhol sobre esse tipo de pássaros (linhas 186 e 187), introduzindo um sinal de armação de quadro tópico (Marcuschi 1986)⁶ que indica que ela está querendo passar para outra questão (linha 187: “tá... este... por eso acá habla también eh...”). No momento em que a professora está introduzindo esse marcador conversacional, escuta-se a voz de Catarina, repetindo em voz baixa “cotorra” (linha 188).

Veamos então como interpretar o que está acontecendo “ali, naquele momento”. As primeiras considerações que desejo fazer a respeito das duas micro-cenas relacionam-se com questões já colocadas anteriormente (Cf. Capítulos 2 e 4) sobre as expectativas que formavam parte dos Esquemas Antecipativos Contextuais das professoras: 1. a respeito do apoio entre os pares da turma, vinculada ao conceito vygotskiano de ZDP, e 2. a respeito de uma relativização das formas assimétricas de relacionamento entre as professoras, FN de espanhol, e os alunos, FNN, que não necessariamente dever-se-iam traduzir em modelos de participação nos quais quem domina é o professor (Zuengler 1989).

Uma olhada inicial para a primeira micro-cena (linhas 160-168) poderia sugerir ao leitor que, finalmente, “a utopia vygotskiana” tinha se realizado. Encontramos as vozes de Leila e Joelma colaborando com Catarina, e o apagamento da voz da professora Victoria. Porém, por trás de uma primeira leitura desses intercâmbios em termos de “cooperação”, temos uma outra, que se traduz em termos de conflito, como mostrarei posteriormente.

Ao mesmo tempo, se olharmos a outra micro-cena (linhas 169-188), encontraremos um deslocamento no papel da professora, que não se apresenta aqui como quem sabe e passa a informação para os alunos; nesse caso, acontece o contrário, é ela quem pede aos alunos explicações sobre uma coisa por ela desconhecida. Porém (mais uma vez, porém), veremos posteriormente em que medida esse deslocamento implica um deslocamento real da posição de domínio da professora.

Passemos então a revisar o que está acontecendo na primeira micro-cena. Coloquei antes que nela as vozes das alunas, aparentemente cooperativas, escondem um conflito. Para entender esta questão é necessário situar as vozes dessas participantes nesse encontro social com maiores detalhes, isto é, ir às noções goffmanianas referidas ao indivíduo e a sua representação com relação ao conjunto inteiro de

⁶ Cf. Capítulo 3, onde é explicado que este tipo de marcadores indica o panorama em que se encontra a conversação. Observe-se que em Marcuschi (op.cit.) “quadro tópico” não alude exatamente à mesma questão

participantes e a interação como um todo (cf. Capítulo 3). Neste sentido, considero necessário introduzir agora um outro conceito de Goffman (1959/ 1996): o de *equipes de representação*, que o próprio autor introduz como um terceiro nível localizado entre a atuação individual e a interação total dos participantes.

Uma equipe é definida pelo autor (op. cit.: 99) como

“...um conjunto de indivíduos cuja íntima cooperação é necessária, para ser mantida uma definição projetada da situação. Uma equipe é um grupo mas não um grupo em relação a uma estrutura ou organização social, e sim em relação a uma interação, ou série de interações, na qual é mantida a definição apropriada da situação.” (Grifo meu.)

Os indivíduos membros de uma mesma equipe encontram-se “*em importante relacionamento uns com os outros*” (Goffman op. cit.: 80), e existe um vínculo de dependência recíproca unindo os membros da mesma equipe aos outros, e os companheiros da equipe tendem a ser ligados por direitos de “familiaridade” determinados pelo simples fato de pertencerem a essa equipe. Ao mesmo tempo, o fato de pertencer a uma equipe determina um fator de lealdade para com a equipe e os companheiros, que dá apoio à linha de ação da equipe.⁷ O autor (ibidem) sugere também que em algumas situações “competitivas” e “sociais” encontrar-se-ia um modelo de *equipes múltiplas*.

Precisamente na turma de nível intermediário, é possível identificar, a meu ver, um modelo de equipes múltiplas e, ao mesmo tempo, um funcionamento interativo baseado na pertença dos diferentes participantes a diferentes equipes.

No capítulo anterior indiquei que nessa turma era possível observar uma “fossilização” do uso do espaço pessoal, especialmente daqueles alunos que já se conheciam previamente, os quais sentaram juntos desde o primeiro dia e cuja distribuição na sala de aula não mudou (salvo poucas exceções, cf. Capítulo 4) durante o curso. Expliquei que essa “fossilização” espacial teria, por sua vez, um correlato no comportamento interativo da turma, determinando-se assim um conjunto de modalidades interativas (interações de TIPO I a IV).

Neste ponto é necessário insistir sobre a configuração desses grupos integrados por alunos que já se conheciam antes de iniciar o curso, porque cada um desses grupos constituiria, a meu ver,

que em Villaça Koch (1992). Enquanto para essa autora, quadro tópico é o conjunto de subtópicos, para Marcuschi, o quadro tópico é a forma na qual o tópico se organiza através da fala dos participantes.

⁷ Cf. com a idéia de “co-associação” (comembership) de Erickson (1996: 295-296): “*Definimos a co-associação como o compartilhamento de atitudes de identidade social que são distintas como aspectos*

uma equipe de representação com projeções próprias da situação nas diferentes instâncias interativas. As equipes identificadas dentro da turma intermediária são então:

- o grupo de alunas da UFRGS, que mora em Porto Alegre (Sandra, Solange e Leila)
- o grupo de alunas da URCAMP, que mora em Caçapava do Sul (Cláudia, Joceli, Joelma e Vanda)
- as colegas da UNESP, que moram em Assis (Catarina e Marta)⁸
- os colegas do Secundário, que moram em Marília (Célia e Lauro António)

Cada um desses grupos, além de compartilhar uma identidade regional e “universitária”, apresentava um perfil diferente do ponto de vista do grau de desenvolvimento de espanhol, consequência de situações de ensino-aprendizagem de ELE diferentes em cada caso (Cf. Capítulo 1). Assim, Sandra, Solange e Leila apresentavam um bom nível de espanhol: lembremos que Sandra e Solange eram estagiárias e decidiram fazer o curso porque sua professora o sugeriu, esperando que elas colaborassem dando aulas de espanhol ao voltar ao Brasil, e as três fizeram as provas de avaliação correspondentes ao nível avançado dos cursos de ELE obtendo as máximas qualificações (Cf. Capítulo 1). O mesmo podemos dizer dos alunos pré-universitários (Célia e Lauro António), que fizeram cursos de espanhol numa instituição privada de sua cidade e também obtiveram boas qualificações nas provas correspondentes ao nível avançado, ou das colegas da UNESP, que tendo pouco contato prévio com o espanhol (um ano), apresentavam um bom nível de desenvolvimento na língua. Com efeito, também Catarina fez as provas de nível avançado, obtendo boas qualificações, e Marta foi quem obteve as máximas qualificações das provas de nível intermediário. As colegas da URCAMP, por sua vez, apresentavam um grau de desenvolvimento lingüístico menor, acredito que em boa medida devido aos cursos de espanhol que elas tinham freqüentado previamente durante um ano. Esta questão foi assinalada por Joceli em sua entrevista de avaliação oral, quando ela colocou uma referência a essas aulas como focalizadas na gramática (cf. Capítulo 4). Não foi a única ocasião na qual elas aludiram à questão, e há menções disso no diário da professora Victoria :

comuns relevantes na situação ao alcance.” (“*We defined comembership as the sharing of attitudes of social identity that were distinctive as commonalities relevant in the situation at hand.*”)

⁸ Laura e Valdemar, ambos os dois estudantes da UNESP, poderiam eventualmente ter configurado uma outra equipe de representação, porém meus registros não dão conta dessa situação de forma clara, e por isso não apresento estes alunos da turma como uma equipe.

“Belén me comentó que estuvo hablando con Cláudia, Joceli, Joelma y Vanda, y le contaron que las clases de español se dan en grupos de más de ochenta personas, y están centrados en los aspectos gramaticales. Es comprensible que sea así, porque como profesora no me imagino enfrentando un curso con ese número de estudiantes y proponiendo actividades que atiendan a aspectos comunicativos.”

Victoria, diário da professora, 3ª aula.

Acredito que se pode atingir uma melhor compreensão do acontecido na primeira micro-cena da seqüência foco da análise se levarmos em consideração essas características de cada uma das equipes de representação dos aprendizes da turma que, por sua vez, projetavam-se a meu ver nas interações da turma toda. Considero que assim como as professoras, situadas em sua identidade como professoras de ELE, eram sensíveis às diferenças de conhecimento de espanhol de equipe a equipe, os próprios alunos, em sua identidade de brasileiros alunos de ELE, deviam perceber diferenças que iam além dos aspectos relacionados estritamente com o ensino / aprendizagem da LE: não é a mesma coisa morar numa cidade de importância, dentro de um dado Estado, e morar em uma cidade pequena; nem é a mesma coisa estudar numa universidade de nível reconhecido dentro do Brasil e estudar numa universidade de menor destaque. Ademais, não é a mesma coisa freqüentar uma universidade e não ter ingressado nela ainda. Em termos de “estereotipação”, esses fatos traduzir-se-iam como “os alunos que sabem muito espanhol, até demais para freqüentar um curso deste nível, que estudam na universidade X e moram na cidade X” (Sandra, Solange e Leila), “os alunos que sabem muito espanhol, até demais para freqüentar um curso deste nível, mas ainda não estão na universidade” (Célia e Lauro António), “os alunos que sabem o espanhol esperado para um curso deste nível, que estudam na universidade Y e moram na cidade Y” (Catarina e Marta), e “os alunos que sabem pouco espanhol, apenas dá para eles freqüentarem um curso deste nível, que estudam na universidade Z e moram na cidade Z” (Cláudia, Joceli, Joelma e Vanda).

Antes de passar a ver a primeira micro-cena, considero necessário revisitar por um momento algumas seqüências das interações de TIPO IV, apresentadas no capítulo anterior (Cf. parte 4.3), porque lá se encontram elementos que vão nos ajudar a determinar de que lugar fala cada um dos participantes dessa micro-cena.

Em primeiro lugar, a sugestão da professora Clara, ao propor um trabalho em pequenos grupos, de “alterar” a distribuição usual dos alunos (seqüência 16), é um dado que contribui para confirmar a existência de equipes. Note-se que nessa ocasião Clara pede a Sandra para trabalhar com

Lauro Antônio, Valdemar com Laura, e Maria com Joelma. Isto acontece porque normalmente Sandra trabalha com Solange e Leila, Lauro Antônio com Célia, e Joelma com Cláudia, Joceli e Vanda. A própria Clara comentou a questão nas trocas dialogadas comigo:

“Siempre estaban los mismos trabajando juntos. Decidí ‘moverlos’ un poquito a ver si trabajaban con personas diferentes.”

Intercâmbio retrospectivo com a professora Clara (março – agosto de 1996)

Também Victoria, a professora, assinalou esta questão no seu diário, fazendo referência ao último dia de aula nessa turma, ocasião em que foi feito um trabalho em pequenos grupos:

“No se me ocurrió proponer que cada grupo estuviera integrado por gente que se sienta lejos entre sí, por ejemplo Lauro Antonio y Leila. No me siento capaz de ir contra una dinámica tan consolidada a esta altura en ellos (es increíble, hace tan pocos días que estamos trabajando juntos pero parece mucho tiempo!), porque parece que no se sintieran cómodos entre ellos. Si yo los ‘obligo’ a integrarse de otra forma, capaz que es peor.”

Victoria, diário da professora, 5ª aula.

Em segundo lugar, nas seqüências que caracterizei como intercâmbios em que as vozes dos alunos interagem COM a professora e não ENTRE eles (seqüências 17 a 19), é importante assinalar agora que as vozes que “se evitam”, às vezes concorrendo pelo piso conversacional (seqüências 17 e 19), não são qualquer uma. Essas vozes são, precisamente, vozes de membros de equipes de representação diferentes: Solange (UFRGS) e Joelma (URCAMP) (seqüência 17), Lauro Antônio (Secundário) e Joelma novamente (seqüência 18), Solange novamente e Cláudia (URCAMP) (seqüência 19).

E por último, nas seqüências que apresentei como amostras da falta de disposição dos colegas da turma para apoiar um aluno “com problemas” (seqüências 20 e 21), também resulta interessante ver quem é que não recebe o apoio. Num caso é Maria, que não integrava uma equipe de representação (lembre-se de que estou me referindo a equipes no caso dos alunos que já se conheciam antes do início dos cursos de ELE), e no outro é Joceli, que, se bem que integrasse uma equipe, como já apontei, não recebeu apoio dos outros membros porque, como se demonstrou mais adiante nessa mesma aula, praticamente nenhum deles lembrava o que fora explicado anteriormente pela professora, fato necessário para poder oferecer esse apoio. Assinalo este fato porque revisitando as gravações das aulas de Belén, Victoria e Clara foi possível encontrar algumas vezes alunos

apoiando-se entre si e, nesses casos, os alunos pertenciam à mesma equipe de representação (isto é comum entre as colegas da UFRGS ou as colegas da URCAMP).

Voltemos agora à primeira micro-cena para examiná-la mais detalhadamente.

161. Catarina- perdón... qué son las cotorritas?... son aquellas pequeñas?... (---) periquito
 162. Leila- [cotorritas.. *as de cor bonitinho* ((falando como se fosse óbvia a
 163. definição))
 164. Catarina-no *mas nós temos*
 165. A.-(---)
 166. Catarina- *e que é.. a cotorra..*
 167. Joelma- *é a verde..*
 168. Catarina- *onde...* ((fala isso e logo ri, quase chateada))
 169. P-bueno está... y a y a qué le dicen periquito entonces?

É interessante observar o que acontece aqui, levando em consideração o fato de as alunas participantes na interação integrarem diferentes equipes de representação. Em primeiro lugar, temos o pedido de explicação do termo “cotorrita” feito por Catarina, membro de uma equipe que “sabe o espanhol esperado para estar no curso de nível intermediário”. Esse pedido é muito polido, já que Catarina, considerando que afasta a professora de seu “caminho tópico”, introduz sua pergunta mediante a forma de cortesia “perdón”. Leila, membro de uma equipe que “sabe muito espanhol, mais do esperado para um curso de nível intermediário” responde rapidamente: observe-se que sua intervenção é quase simultânea à formulação da pergunta por parte de Catarina. Mas sua explicação não convence Catarina, porque ela está esperando um esclarecimento mais preciso, mais detalhado, como pode se observar no transcurso posterior da conversação (22.176, 22.182, 22.185, 22.188). A definição dada por Leila (“*as de cor bonitinho*”), que faz lembrar a definição da rosa de Gertrud Stein (“uma rosa é uma rosa é uma rosa...”), não é suficiente e não satisfaz Catarina. É assim que ela insiste, aparecendo agora a voz de Joelma, membro de uma equipe ‘que sabe pouco espanhol, apenas dá para freqüentar um curso deste nível’, cuja definição da “cotorra” também tem ecos da rosa steineana (“*é a verde*”), e também não satisfaz Catarina.

Nada do dito até aqui coloca necessariamente a interação em termos de conflitividade. Por que então eu aludi anteriormente a esta micro-cena fazendo referência a um conflito e não a uma tentativa de cooperar? As “pistas” (Gumperz 1982/ 1998) estão dadas na última intervenção de Catarina (“*onde..*”) e na intervenção da professora (“*bueno está..*”).

Em primeiro lugar, em sua intervenção, Catarina responde a Joelma mediante o uso de um pronome interrogativo (“*onde*”), cuja contextualização (em termos de Gumperz 1997) permitiria antes

interpretá-lo como “o que você fala não é pertinente, não satisfaz minha dúvida” que identificá-lo efetivamente com uma pergunta. Tal contextualização apoia-se em dois aspectos: a entonação empregada no enunciado de Catarina, que é típica das perguntas feitas como recurso retórico (ou seja, perguntas que não têm por função perguntar, mas afirmar), e seu riso imediatamente posterior, que apresenta mais de um valor. Esse riso, por trás do qual percebe-se um certo enfado, daria conta da insatisfação de Catarina em obter o que está pedindo, i.e., informação concreta, e, ao mesmo tempo, estaria mitigando a inferência conversacional (no sentido de Gumperz op. cit.) feita a respeito da “pergunta-que-não-é-pergunta” de Catarina, significando que a contribuição de Joelma, alguém que faz parte de uma equipe “não qualificada” dentro dessa turma, não é necessária. Neste último sentido, o riso estaria se apresentando como uma forma de trabalho de face por parte dessa aluna (Catarina), que mesmo transmitindo o significado “o que você fala não é pertinente, não satisfaz minha dúvida” mediante sua pergunta, busca salvar a face de Joelma (evitando apresentar a pergunta de forma agressiva) e sua própria face (evitando se apresentar como uma pessoa grosseira ou indelicada a respeito de seus parceiros da turma).

Por sua vez, a intervenção da professora Victoria, imediatamente posterior à “pergunta” de Catarina, também constitui uma pista dessa interação percebida como conflitiva. Assim que Catarina ri, Victoria fala “bueno está..”, expressão quase formulaica em espanhol rio-platense para “acalmar os ânimos” das pessoas que estão envolvidas numa briga. Se bem que Victoria não continue esse enunciado, poder-se-ia completá-lo desta forma: “bueno está.. no se peleen” (o que constitui, por exemplo, uma forma corrente de as mães – falantes de espanhol rio-platense - pedirem a seus filhos que terminem de brigar entre eles). Mediante sua fala, Victoria realiza um *trabalho reparador* (Goffman 1971), isto é, participa do intercâmbio das alunas para “corrigir” uma falha nesse ritual interpessoal, uma ação que não deveria ter sido feita nesse intercâmbio ritualístico. A professora assume um papel de negociadora, mas não no sentido apontado na literatura sobre a abordagem comunicativa: ela negocia aqui a manutenção de face das alunas.

Nesse momento, a professora re-orienta o tópico, passando assim a perguntar ela mesma sobre o significado da palavra portuguesa “periquito” (“¿y a qué le dicen periquito entonces?”), pergunta que, além de ter um significado referencial concreto (já que efetivamente nesse ponto a professora estava ficando perdida a respeito dos pássaros a que aludiam Catarina e suas colegas), tem por *sentido* bakhtiniano a busca de mitigar esse momento de tensão, e, do ponto de vista goffmaniano, preservar a face das alunas envolvidas no intercâmbio interativo prévio.

Gostaria de acrescentar ademais que, a meu ver, a reação de Catarina (“no *mas nós temos*”) a respeito da intervenção prévia de Leila na conversação (“cotorritas... *as de cor bonitinho*”), não está permeada de forma tão claramente perceptível por um sentido bakhtiniano de “rejeição de uma contribuição considerada não pertinente”, como no caso da pergunta endereçada a Joelma. Considero que isto acontece, em parte, por uma questão de “ordem cronológica”: Leila intervém antes de Joelma, e é só nessa segunda vez que Catarina, vendo que não consegue uma resposta satisfatória para sua pergunta, manifesta seu desapontamento. Mas devemos levar em consideração também que enquanto Leila pertence a uma das equipes de representação “mais prestigiosas” da sala de aula, isto é, “ela é das que sabem muito espanhol”, Joelma pertence a uma das equipes de representação menos prestigiosa, a equipe das “alunas que sabem pouco espanhol”.

Ao mesmo tempo, a forma de Leila e Joelma se apresentarem diante aos outros, isto é, a face que projetaram durante as aulas cada uma delas, foi muito diferente, questão que talvez pudesse também estar incidindo no modo em que Catarina reage a cada uma delas. Neste sentido, gostaria de apresentá-las ao leitor através de vinhetas elaboradas pela professora / pesquisadora, assim como através de alguns eventos que ilustram a face que cada uma apresenta nesses encontros.

Conheçamo- las então um pouco mais.

“Leila tiene 20 años. Llegó a Montevideo junto a sus amigas Sandra y Solange, y si bien estudia la misma carrera que ellas, no manifiesta claramente sus aspiraciones con relación a su futuro. Durante todo el curso se mostró como una persona autosuficiente, segura de sí misma y segura de su conocimiento del español, tanto frente a sus profesoras como frente a sus compañeros. Al tiempo que reiteradamente dio señales de no estar interesada en participar comprometidamente de las actividades propuestas (por ejemplo, recostándose sobre el banco en actitud de querer dormirse), se mostró sistemáticamente interesada en el léxico del español en general y del español rioplatense en particular.”

Vinheta elaborada pela professora / pesquisadora.

A forma na qual Leila projetava uma imagem de autosuficiência fica evidenciada em dois eventos que apresento a seguir. O primeiro faz parte da segunda aula do curso, durante uma conversa com a professora Belén sobre as preferências pessoais dos alunos por uma rotina de vida planejada de forma cuidadosa, ou, pelo contrário, por uma forma de vida sem nenhum tipo de planejamento das atividades diárias. Nessa conversa, Leila explicou que preferia a liberdade de horários à rotina fixa, indicando que nessa falta de planejamento chegava inclusive a esquecer a data das avaliações de faculdade, indicando o seguinte:

Leila- después llega la hora de la prueba.. un día antes.. a la medianoche.. y voy a ver . lo qué hay para la prueba? a ver. fácil ah ah! ((fingindo estar apavorada)) y voy a ver.. ah! entonces en el otro día.. saco un siete en la prueba.. ah! podría ser ido mejor.. eh.. (—)

P. : Belén, 2ª aula (B.196)

Note-se que aqui a aluna comenta que dedica pouco tempo a estudar (estuda de um dia para o outro), e mesmo assim ela consegue um resultado aceitável. A inferência aqui é “eu sou desorganizada, sim, mas mesmo assim consigo bons resultados, porque eu tenho a capacidade para fazê-lo”. Esta projeção de Leila como pessoa autosuficiente atinge também o conhecimento de espanhol. Neste sentido, a conversa mantida com dois professores em sua entrevista oral de avaliação é muito clara:

1. Clara ((falando ao prof. Claudio⁹))- L. está haciendo la evaluación avanzada. del C
2. Prof. Claudio- ah estás haciendo la evaluación avanzada
3. Clara- mhm
4. Prof. Claudio- bueno y por qué elegiste la evaluación avanzada a ver
5. Leila- porque yo creo que tengo.. capacidad para hacer la avanzada..
6. Prof. Claudio- por qué. a ver. contáme
7. Leila- bueno porque. digamos que en el..el nivel (/niveλ/). nivel B eran unas cosas que
8. yo (/ʒo/) ya (/ja/) había visto en la universidad. como zapallo (/sapaʃo) zapallito (/sapaʃito/)
9. (—) esas cosas de números y. frutas y legum y legumbres. que yo (/jo/) ya (/ja/) sabía.. esas cosas
10. de textos ((falando desprezativamente)) literarios.. *nos lemos* mucho *leamos* Vargas Llosa.
11. Gabriel García Márquez.. ese tipo de cosas así¹⁰

Avaliação oral de Leila (2/2/96)

Esta conversa é particularmente relevante porque nela Leila não só se projeta como uma aluna que “sabe espanhol além do esperado para um aluno de nível intermediário”, mas também porque ela alude especificamente à unidade tratada na aula foco desta análise. O interessante aqui é como Leila se apresenta diante do tema dos legumes, assinalando que ela já conhecia essas questões (linhas 7 a 9). Devo indicar que quando eu enfrentei pela primeira vez a análise desses dados fiquei, poder-se-ia dizer, “perplexa”, já que Leila se mostrou muito envolvida com o tema dos legumes e das frutas, tal como seus colegas de turma. Esse comportamento de Leila, ora envolvida durante a aula de Victoria, ora apontando durante a entrevista o fato de esses temas não constituírem uma contribuição para ela, pode se interpretar em chave de projeção de uma imagem (“eu já sei disso”) que se “contradiz” em alguns momentos, por exemplo,

⁹ Lembre-se de que nas avaliações orais participam uma professora do curso (neste caso Belén, Clara ou Victoria) e um outro professor que não participou desse curso.

¹⁰ Sobre este comentário de Leila a respeito dos textos literários, remeto o leitor ao Capítulo 4, onde apresento a fala dessa aluna junto com Sandra, Solange e a professora Belén, momento em que ela manifestou explicitamente sua desconformidade com a proposta do curso.

durante essa aula (“quero saber disso”), porque a identidade trazida à interação não é sempre a mesma. Voltarei a tratar este ponto mais adiante; vejamos agora algumas características de Joelma.

“Joelma tiene 31 años. Es una persona muy expansiva, alegre, conversadora, y con un gran interés por conocer todo lo que la rodea, desde los lugares típicos de Montevideo a las personas que encuentra en esos lugares. En ese sentido, se mostró muy interesada en la propuesta del curso y muy colaborativa en clase. Está muy ligada afectivamente a la lengua y la cultura rioplatense, ya que su padre es argentino, sin embargo, no habla español fluidamente, como podría esperarse en su caso.”

Vinheta elaborada pela professora / pesquisadora.

A própria Joelma se apresenta como uma pessoa conversadora e alegre durante sua entrevista oral de avaliação:

1. Prof. Irina- (...) ¿así que no te gusta conversar?
2. Joelma - no me gusta mucho
3. Belén- ((rindo)) es muy tímida..
4. Prof. Irina- nada nada?
5. Joelma - ((rindo enquanto fala)) nada. nada soy muy tímida... ((Belén ri))
6. Prof. Irina- ah... ¿y por qué no te gusta conversar?
7. Joelma - ((percebendo que P1 não entendeu que é brincadeira)) ¡no no! estamos.. *brincando*.. me gusta
8. mucho conversar..
9. Prof. Irina-¡ah! ((fingindo-se aliviada e brincando)) ¡es como nosotras!
10. Joelma - yo converso..
11. Belén -sí.. es como nosotras.. sí ((rindo))
12. Prof. Irina- ¡ah! bueno entonces! ((brincando)) ¿de qué podemos conversar entonces?
13. Joelma- no... *deixo para vocês escolher*...
14. Prof. Irina - a ver.. entonces.. yo voy a preguntar temas que me gustan a mi...
15. Joelma- claro
16. Prof. Irina- vamos a ver ya que te gusta conversar... (...) este... ¿de qué hablan las mujeres? ¿cuándo tú
17. te reunís con tus amigas.. de qué hablan?
18. Joelma - ah... de los hombres ((ela e Belén riem)).. de vestuarios de vestuario eh. sobre.. pero en mi
19. ciudad. las mujeres son muy limitadas..
20. Prof. Irina- ahá..
21. Joelma - porque es la ciudad de interior.. entonces lo *nivel. nivel cultural* no es muy alto.. tonces in as.
22. nas nas reuniones me aburrren un poco porque las mujeres. hablan mucho de su casa de su
23. emplegada empleada de..
24. Prof. Irina- claro ((fala muito baixo))
25. Joelma- entonces.. acá me gustó mucho porque las personas hablan de asuntos.. en general (*/ženeral/*)...
(...)
26. Joelma - por eso que... ah me gusta mucho salir para viajar. conocer personas porque. no me encuadro
27. muy bien
(...)
28. Joelma - yo soy una persona muy positiva muy.. de frente.. muy.. así para arriba...
(...)

Avaliação oral de Joelma (2/2/96)

O fato de Joelma ser uma pessoa muito conversadora é apontado nos primeiros momentos desta seqüência de sua entrevista de avaliação (linhas a 11), onde Joelma se apresenta à professora Irina (que

não a conhecia previamente) como uma pessoa que “não gosta de falar” (linha 2). Irina, que não percebe o tom de brincadeira, pergunta a Joelma se ela não gosta mesmo (linha 3), e aí a própria aluna esclarece a essa professora que na verdade ela gosta muito de falar. Os comentários das professoras Irina e Belén, amigas entre elas (linhas 9 e 11 respectivamente), aludem ao fato de elas mesmas serem pessoas muito conversadoras, e as perguntas formuladas por Irina posteriormente (linhas 14 e 16 e 17) estão referidas ao fato de Irina, também linguísta, se dedicar à pesquisa de gênero na análise da interação. Por último, duas questões apontadas por Joelma na entrevista ajudam a entender a imagem projetada por ela no curso de ELE. Em primeiro lugar, o comentário da pouca variação tópica presente nas “conversas das mulheres” de sua cidade, “cidade do interior” (linhas 21 a 23), enquanto no curso, e em geral em Montevideu (esse seria o valor do deíctico “acá” presente na linha 25), teriam sido tratados temas variados. Joelma explica que essa é a razão pela qual gosta de viajar (linhas 26 e 27), e devo indicar que sua apresentação de si mesma coincidiu com a percepção das três professoras do curso a respeito de seu comportamento em sala de aula.

Ao mesmo tempo, deve se salientar que a fala de Joelma se apresenta como uma interlíngua com diversos elementos do português (em nível fônico, morfológico, sintático), chegando às vezes a se transformar numa mudança de código (linha 13). Quero dizer que se bem que ela atingisse um bom nível de desenvolvimento de espanhol ao terminar o curso, apresentava-se comparativamente diferente em relação ao nível de desenvolvimento de alunos pertencentes a outras equipes de representação (o que não significa que alunas como Leila não apresentassem traços do português em sua produção oral de espanhol: cf. linha. 10 de sua entrevista oral de avaliação). Porém esse fato nunca constituiu um problema para a construção de face de Joelma em sala de aula, talvez em parte por ela ser uma pessoa de mais idade do que muitos outros integrantes da turma, e também por não ser tímida e ter um carácter muito alegre, como ela mesma assinala durante a entrevista (linha 28).

Neste sentido, e para fechar a apresentação de Joelma, desejo mostrar a forma como ela resolveu um mal-entendido acontecido precisamente no início da aula foco desta análise.

Seqüência 23: ¿Nosotros vamos a la feria hoy?

3. P- (...) entonces... ahora.. vamos a trabajar.. con lo que está.. yo tenía la página... ((procurando a
4. página)) lo que está en la página ((sempre procurando a página)) en la página seis del repartido...
5. que es nuevamente un texto de Galeano.. mm... que habla sobre... sobre un hecho.. que caracteriza
6. un poco la vida de Montevideo de los domingos... que es lo que ustedes ven acá.. la feria de Tristán
7. Narvaja.. Tristán Narvaja.. es una calle que.. tienen bien cerca de aquí... cuando ustedes eh... se
8. paran en la Facultad de Derecho.. en la Biblioteca Nacional.. la calle que corta 18 de Julio.. entre..

9. la Biblioteca y.. la Facultad de Derecho es Tristán Narvaja.. entonces a partir de ese lugar..
10. Cláudia - olá.. (entram Cláudia, Joelma, Joceli e Vanda)
11. P- hola que tal.. ((continua falando sem interromper a sua explicação)) hasta por lo menos como..
12. cuatro o cinco cuadras más a lo largo de Tristán Narvaja.. se desarrolla esa feria que tiene..
13. características bastante coloridas.. de alguna manera.. ((aí Victoria fala brincando para as alunas
14. que chegaram)) pensé que se habían ido a pasear muchachas!
15. Cláudia- no
16. Joceli- no no!
17. Joelma- esperamos.. más o menos media hora..
18. P- el ómnibus?
19. Joceli- sí..
20. P.- qué ómnibus se tomaron?
21. Joelma- el (---)
22. P- no sé cual es el siete.. se bajaron bien? o ahí..
23. A ((uma delas))- sí
24. P- no hubo problemas... vieron que... ((falandu para todos)) que aquí en el Uruguay las paradas de
25. ómnibus están bastante cerca unas de otras.. es una gran cosa a veces tenemos paradas cada dos
26. cuadras.. este... entonces en general eso siempre ayuda.. bueno.. estábamos.. por empezar a trabajar.
27. con el texto que tienen en la página seis.. que estaba comentando es un texto sobre la feria de Tristán
28. Narvaja.. bueno... entonces... ah...
29. Joelma- nosotros vamos a la feria hoy?
30. P- ((confundida pela pergunta)) no eh piensan ir a la feria o...
31. Joelma- ah.. *ontem tu no falaste* que íbamos a la feria hoy?
32. P- ah! ((entendiendo o que está acontecendo)) claro.. vamos a hacer una recorrida por la feria... pero
33. acá... en la clase...
34. Joelma- ah ah!
35. AA- ((as amigas de Joelma riem))- ah!
36. ((o resto da turma fica em silêncio))
37. Joelma- yo.. me imaginé ((rindo)) comprando cebollas...
38. P- hoy que día es?.. hoy es miércoles... no. ma mañana tienen una feria.. a dos cuadras eso sí
39. ((rindo)) ... pero no no.. ((elas brincam e não se escuta, e aí se escutam risos de outras pessoas))
40. la idea es que ustedes tengan este texto conocido porque así ((Joelma fala baixo alguma coisa))
41. no no... si mañana tienen ganas a la salida de ir a mirar... pero no es muy linda la de acá cerca
42. bueno.. entonces le doy una leída y después este.. lo vamos a leer todos.. eh...

Como já assinaléi, esse evento faz parte dos minutos iniciais da aula em questão. A professora Victoria indica que será feita a leitura de um texto de Galeano (linhas 3 a 5), introduzindo o tópico “Feria de Tristán Narvaja” mediante a indicação de essa feira ser um evento característico da vida montevideana dos domingos (linhas 5 a 9). Nesse momento, a equipe de representação integrada por Cláudia, Joelma, Joceli e Vanda entra na sala de aula e Cláudia cumprimenta Victoria (linha 10), que responde ao cumprimento (linha 11) sem interromper a explicação que estava fazendo sobre a feira (linhas 11 a 13). Uma vez terminada a introdução do tópico a ser tratado, Victoria inicia uma brincadeira, claramente perceptível no tom de sua voz (linha 14), e acontece então um breve diálogo entre ela e essas alunas, no

qual explicam por que chegaram atrasadas (linhas 15 a 24). Depois de um comentário de Victoria sobre os pontos de ônibus em Montevideu (linhas 24 a 26), ela reintroduz o tópico “Feria de Tristán Narvaja” (linhas 26 a 28). É então que se manifesta o mal-entendido: Joelma pergunta a Victoria se eles vão visitar uma feira nesse dia (linha 29), e a professora, confundida e sem entender a pergunta de Joelma, fica perguntando por sua vez ao grupo de alunas se elas estão pensando em ir à feira (linha 30). Joelma faz lembrar a Victoria que na aula do dia anterior ela comentara que “iriam à feira” (linha 31), e Victoria, lembrando sua fala do dia anterior, entende a origem do mal-entendido. Naquele outro dia, aconteceu o seguinte:

1. P- y mañana vamos a estar trabajando con bueno digo... mañana van a estar trabajando con Belén.. este en
2. este tipo de temas... déjenme ver si.. ((procurando no seu programa)) a segunda hora y a primera hora en
3. cambio nosotros vamos a ir a la feria tá
4. Joelma- vamos a ir
5. P- a la feria
6. Joelma- ah que lindo
7. P- bueno entonces... bueno qué otra cosa comentaron ustedes... tienen algo para agregar...

P: Victoria, 2ª aula (B.196)

Num momento dessa aula anterior, Victoria estava fazendo indicações dos temas que seriam tratados no dia seguinte (linhas 1 e 2). Ao invés de indicar literalmente que iriam trabalhar com leituras relacionadas com a feira de Tristán Narvaja, a professora falou de forma figurada “nosotros vamos a ir a la feria” (linha 3). A própria Joelma repete a fala de Victoria, “vamos a ir” (linha 4) e a professora completa “a la feria” (linha 5). Talvez a professora pudesse ter percebido no comentário de Joelma “ah que lindo” (linha 6) que ela não estava entendendo adequadamente o recurso estilístico empregado em sua fala (i.e. jogar propositadamente com o significado literal de “ir a” para significar na verdade “falar sobre”), mas ela não o fez, mudando o tópico em seguida (linha 7). O resto da turma, entretanto, não manifestou nenhum tipo de comentário.

Voltemos então para o momento no qual Victoria lembra esse episódio (linhas 32 e 33 da seqüência 23): em primeiro lugar, há um sinal convergente de ouvinte “ah!” (Marcuschi 1986), depois do qual a professora explica que eles vão fazer uma “recorrida” pela feira, sim, mas dentro da sala de aula. Nesse ponto, tanto Joelma como suas amigas, além de assinalar que entenderam mediante o mesmo sinal convergente de ouvinte (ah!) usado pela professora, riem (linhas 34 e 35), e Joelma até acrescenta um comentário irônico dizendo que ela se imaginou “comprando cebolas”. O evento se encerra com a observação de Victoria sobre a feira que fica perto da faculdade e que elas, se quiserem, podem visitar, para depois mudar de tópico e iniciar a leitura do texto de Galeano (linhas 38 a 42).

Estou trazendo este mal-entendido para a apresentação de Joelma, porque o considero muito ilustrativo a respeito da forma na qual ela se apresentava diante do resto da turma. Observe-se que uma vez exposto publicamente o mal-entendido, essa exposição poder-se-ia traduzir numa perda de face de Joelma como aluna de espanhol (estou me referindo ao estereótipo “o aluno que não entende o que fala o professor é um aluno que não sabe”) frente ao resto da turma, no entanto, ela poderia ter assumido algum tipo de estratégia menos evidente para “salvar sua face”, por exemplo, depois da explicação de Victoria (em linhas 32 e 33), ter ficado calada. Neste sentido é relevante observar que nenhum dos colegas da turma acompanha o tom de brincadeira durante o intercâmbio entre as alunas pertencentes a essa equipe de representação e a professora (linhas 34 a 37), permanecendo calados. Talvez outras pessoas do grupo também não tivessem entendido o que tinha falado a professora no dia anterior, mas ninguém indicou nada (estariam, por sua vez, salvando o aspecto de suas faces relativo a se apresentar como “alunos que entendem o que fala o professor”?). Pelo contrário, Joelma insiste no assunto, iniciando inclusive uma brincadeira. (Questão que também se revela interessante no que tem a ver com esse deslizamento do papel de “aprendiz” para o de “pessoa”, a que aludi anteriormente, cf. Capítulos 2 e 4). A existência de um mal-entendido na comunicação, apontada por Gumperz (1982, Cf. Capítulo 3) a respeito das diferenças lingüísticas existentes entre falantes (neste caso entre os aprendizes da turma), não se revelou neste caso uma fonte de conflito.

Terminarei a apresentação das três participantes da primeira micro-cena da seqüência 22 trazendo agora algumas informações sobre Catarina.

“Catarina tiene diecinueve años. Aunque es muy joven se presenta como una estudiante muy seria, responsable, y calma. Sigue las propuestas del curso con atención, y si bien no es de los estudiantes más participativos del grupo, ya que pocas veces interviene espontáneamente, sus aportes son interesantes. Parece interesarse mucho en aspectos léxicos del español, lo cual puede atribuirse a sus intereses personales, ya que estudia traductorado.”

Vinheta elaborada pela professora / pesquisadora.

Devo assinalar que Catarina, que conformava uma equipe de representação com Marta, apresentava-se em geral como uma pessoa atenta mas bastante calada. Mesmo Belén comenta, no seu diário de professor, no quinto dia de aula (dia no qual ela tinha mudado a forma de trabalhar com o material didático, cf. Capítulo 4):

“Hoy conversaron bastante. Mauricio sigue sin hablar, igual que Célia, Lauro Antonio y Catarina.”

Belén, diário da professora, 5ª aula

Nesse aspecto existia um contraste grande com Marta, a outra integrante de sua equipe de representação, uma pessoa muito extrovertida e conversadora.

O interesse de Catarina pela língua espanhola e pela tradução é evidente em sua entrevista de avaliação:

1. Prof. Irina- (...) y tú que estudiás...
2. Catarina- hago traducción.. y .. estoy en .. estoy en ahora.. estoy en se.. segundo año
3. Prof. Irina- ahá.. ¿y porqué elegiste traducción?
4. Catarina- porque a mí me gusta mucho.. las lenguas.. me gusta mucho inglés.. y ahora.. español
5. Prof. Irina- ¿ah sí?
6. Catarina - sí.. his hizo nueve años de inglés..
7. Prof. Irina- ¿nueve años?
8. Catarina - sí.. de y... ahora un año de universidad .. y solo. un año de español
9. Prof. Irina - mhm.. un año. solo de.. de español..
10. Catarina- sí
11. Prof. Irina- y decime.. y se puede trabajar como traductora.. en tu ciudad o vas a tener que ir a trabajar a
12. otra parte?
13. Catarina- creo que hay posibilidades pero.. en San en São Paulo es muy (---)
14. Prof. Irina- es muy qué?
15. Catarina- es mejor
16. Prof. Irina- es mejor..
17. Catarina- es mejor claro porque (---)
18. Prof. Irina- [claro porque tenés más este..
19. Catarina- hay más trabajo
20. Prof. Irina- y decime.. hay alguna parte de la traducción que te interese más que otra? la parte oral. o la
21. escrita. dentro de la escrita..
22. Catarina- a mí me gusta.. me gustan las dos..ah.. pero.. yo solo hago traducción..
23. Prof. Irina-mhm
24. Catarina- pero. me gustaría hacer también.. interpretación..
25. Prof. Irina- interpretación ahí está.. y este de traductorado este.. te gustaría traducir novelas por ejemplo?
26. Catarina- sí...hay personas que solo quieren hacer.. traba trabajar como.. relación exteriores... con
27. diplomacia cosas así..
28. Prof. Irina- y a tí.. qué te gusta..
29. Catarina- a mí.. me gusta. traducir..
30. Prof. Irina- traducir
31. Catarina- sí
32. Prof. Irina- por el placer de traducir..
33. Catarina- sí..

Avaliação oral de Catarina (2/2/96)

A entrevista de Catarina, além de ser ilustrativa a respeito de seus interesses, apresenta-a como uma pessoa calma e precisa. Ela fala tranquilamente, bem devagar, e transmite a sensação de uma pessoa que sabe o que quer. Do ponto de vista linguístico, ela fez grandes progressos durante o

curso, chegando mesmo a fazer a avaliação de nível avançado com bons resultados, e pode se observar na entrevista que não se apresentam traços evidentes do português em nível lexical, morfológico ou sintático.

Uma vez apresentadas as três participantes da micro-cena, voltemos a esta. De acordo com o exposto até aqui, vemos que as faces que projetaram essas três alunas durante as aulas foi, em cada caso, diferente. Enquanto Leila se mostrou como uma pessoa autosuficiente, que “sabe mais espanhol do que lhe está sendo oferecido no curso”, Joelma, pertencendo a uma equipe de “alunos que sabem pouco espanhol”, apresentou-se diante dos outros como alguém muito participativo, muito interessado em conversar de diferentes assuntos, e disposto a ironizar os próprios erros. Catarina projetou uma imagem de seriedade e de discrição, interessando-se pela proposta do curso e pela língua espanhola em termos gerais. O fato de ela se apresentar como uma aluna discreta e ao mesmo tempo bastante reservada ou pouco disponível para falar espontaneamente, “marca” (no sentido de apresentar como inesperada) sua reação com relação às intervenções de Leila e Joelma. Por sua vez, é provável que a forma de Leila e Joelma se apresentarem diante dos outros incidisse no modo como Catarina reage a cada uma delas: de forma mais contida, com a colega que mesmo se mostrando autosuficiente (o que nem sempre é bem aceito entre colegas de uma turma) “sabe espanhol”; e com uma reação mais aberta, com a colega que mesmo sendo muito disponível “sabe pouco espanhol”. (Cf. os resultados da pesquisa de Takahashi (1989) apresentados no Capítulo 2.)

Há uma última constatação interessante a assinalar com relação a esta micro-cena. Quando Leila fala com Catarina, ela introduz sua explicação do que são as “cotorritas” mediante uma mudança de código que se mantém até o momento no qual intervém a professora Victoria para mitigar o conflito. Nesse sentido, poder-se-ia ver essa mudança de código como o aspecto lingüístico que está acompanhando uma mudança de alinhamento de Leila, uma aluna que normalmente demonstrou um controle importante do aparecimento de formas lingüísticas do português em sala de aula para um aluno de nível intermediário (isto é, sua interlíngua estava em geral muito próxima do espanhol). Uma primeira interpretação dessa mudança de código seria então; Leila passa para o português porque está demonstrando solidariedade com sua colega de turma (passando assim do “código dos outros”, i.e. o espanhol, para “nosso código”, i.e., o português –cf. Gumperz 1982-). Porém, considero que a mudança de alinhamento que está por trás dessa mudança de código deve ser interpretada como a adoção de uma postura que marca assimetria, no sentido (bakhtiniano) seguinte: “vou te facilitar as coisas, falando em

português para que fique clara minha explicação”. Esse significado estaria vinculado também à pista de contextualização identificável na entonação desse enunciado, entonação característica que aparece quando se quer indicar “você já sabe...”. Não devemos esquecer que está falando uma aluna que pertence a uma equipe de representação de pessoas “que sabem muito espanhol”, e que Leila, particularmente, projetou nas diferentes interações acontecidas durante o curso uma face de proficiência (“eu já sei..”). Ao mesmo tempo, é interessante constatar que a mudança de código introduzida por Leila é mantida daí por diante tanto por Catarina como por Joelma, e nesses casos, sim, seria possível a meu ver pensar que o uso do português corresponde com a visão de Gumperz (op.cit.) sobre o uso de um determinado código como “nosso código”.

Neste ponto, considero necessário lembrar que não existiram oportunidades de as alunas revisitarem essas gravações (Cf. Capítulo 3), e por isso as interpretações de uso dos diferentes códigos estão limitadas à visão da professora / pesquisadora, participante nesse evento, o que restringe a validade da interpretação das inferências presentes nessa interação.

Para fechar a análise da seqüência, passarei à segunda micro-cena nela identificada, na qual a negociação coletiva de um significado vai se produzindo em torno das dúvidas expressadas pela professora:

169.P-bueno está... y a y a qué le dicen periquito entonces?

170.Solange- aquel pequeño que es color... eh blanco con eh...

171.P-sólo en blanco?

172.Solange- no colorido... con pintas

173.A- [no.. amarillo

174.A- verde

175.Marta- y el periquito es bien.. diferente...

176.Catarina- sí pero acá no. acá no lo es...

177. P- [acá no tenemos

178.Maurício- el colorido es.. verde

179.Catarina- y es bien mayor

180.P-loro

181.Joelma- *papagaio*..

182.Catarina- loro... medio

183.Joelma-*papagaio*

184.P- medio? cotorra...

185.Catarina- cotorra...

186.P- ((rindo e brincando)) eh.. no nos complicamos demasiado la vida.. si no es cotorra es

187. cotorrita... tá... este... por eso acá habla también eh...

188.Catarina- [cotorra...((falando baixo))

Apontei antes que a professora não se apresenta aqui como quem sabe e passa a informação para os alunos. Neste caso acontece justamente o contrário, é ela quem pede aos alunos explicações sobre uma coisa por ela desconhecida (linhas 169, 171, 180, 184), relativizando-se desta forma o modelo de participação FN-FNN, no qual o FN é quem ocupa a posição de “autoridade” (Zuengler 1989, cf. Capítulo 2). Constatar-se-ia uma mudança de alinhamento da professora marcada pela pergunta com a qual se inicia esta micro-cena (“y a qué le dicen periquito entonces”), que a situa então nessa interação como “falante de espanhol que desconhece aspectos léxicos do português”, perdendo assim o domínio da posição de autoridade (i.e. do conhecimento da língua e a cultura espanhola). A partir dessa pergunta, vários alunos colaboram com a professora numa negociação do significado da palavra do português “periquito” (Solange -linhas 172 e 173-, Marta -linha 175-, Catarina -linha 176 e 179-, Maurício -linha 178- e Joelma -linhas 181 e 183- e outras duas vezes não identificáveis na gravação em linhas 173 e 174). Note-se que nas intervenções de Victoria há um reconhecimento das contribuições de Solange (linha 171), das vozes dos alunos não identificadas na gravação junto às de Marta e Catarina (linha 177), integrantes da mesma equipe de representação que, por sua vez, interagem entre elas (linhas 175 e 176), e de Maurício (linha 180). Ao mesmo tempo, a professora “ignora” o que fala Joelma (linhas 181 e 183). Quando ela fala “papagaio” a primeira vez, Catarina intervém falando “loro... médio”, e Joelma insiste com “papagaio” mais uma vez. A professora diz então “médio?” reconhecendo a observação de Catarina, e introduz então o termo “cotorra”.

Este fato é interessante porque Victoria não introduz em sua fala a possibilidade lexical oferecida por Joelma (“papagaio”) por considerar que ela está errada quanto à equivalência referencial que propõe (um “papagayo” em espanhol não é um “periquito” em português). De alguma forma, mesmo sem ter certeza disso, a professora duvida de que a proposta de Joelma seja a adequada, fato que poderia estar apontando seu reconhecimento de essa aluna ter menos conhecimento linguístico do espanhol. Isso, por sua vez, apontaria uma “escolha seletiva” de Victoria com relação às contribuições trazidas pelos alunos; escolha que, numa leitura entre linhas, poder-se-ia relacionar com uma nova mudança de seu alinhamento, associada a uma retomada da “posição de autoridade”: ela é “falante de espanhol que desconhece aspectos do léxico do português”, sim, mas ela “conhece bem o espanhol”, e por isso decide quais contribuições são pertinentes e quais não o são.

Em parte devido a esta última questão, acredito que esta micro-cena mesmo se apresentando aparentemente como uma relativização do modelo de participação FN-FNN (“quem sabe mais não é o professor FN”), não significa necessariamente uma perda da posição de autoridade da professora. Ela nunca perde o piso conversacional durante essa conversa, e é ela quem valida o que aceitar ou não das contribuições dos alunos. Além do mais, é ela que tem o direito de fechar “oficialmente” esse intercâmbio (linhas 186 e 187), re-orientando o tópico (“por eso acá habla también eh...”) mediante o marcador conversacional “tá”, que funciona aí como um sinal de armação de quadro tópico (equivalente a “muito bem, já terminamos com este segmento tópico, vamos passar a uma outra questão”). Aludo a um fechamento oficial do encontro porque há um outro. Na verdade, quem tem a “última palavra” é Catarina. De uma certa forma, toda a seqüência se fecha simetricamente, com a voz da mesma aluna que praticamente iniciou esse evento interativo a partir de sua dúvida a respeito de um elemento do vocabulário, agora falando baixo, repetindo para si mesma o novo termo aprendido (linha 188).

Por último, é relevante observar a forma com a qual Victoria fecha “oficialmente” o encontro. Ela ri e faz a seguinte brincadeira “no nos complicamos demasiado la vida.. si no es cotorra es cotorrita...”. Qual é o sentido bakhtiniano neste caso? Quem é o autor goffmaniano dessa fala “animada” pela professora?

A primeira constatação é o uso da primeira pessoa do plural na fala de Victoria (“no nos complicamos demasiado la vida”), que aludiria neste caso a sua identificação com os “falantes de espanhol”. Este fato é importante porque a situa falando da perspectiva de sua identidade, e é a partir dessa identidade de “falante de espanhol” que ela estabelece uma confrontação implícita: “nós não somos complicados, no entanto, vocês, brasileiros... sim, complicam as coisas”, reforçada pelo comentário final “si no es cotorra es cotorrita”. Este último comentário, uma vez contextualizado, vai além de uma comparação entre as duas línguas que levanta a questão de o português contar com um elenco de elementos lexicais mais rico para esse âmbito semântico do que o espanhol, que simplesmente utiliza o recurso da derivação mediante o emprego de formas de diminutivo (cotorra – cotorrita). Através dessa comparação, a professora (não só “animadora”, mas também “autora” de suas palavras) está resumindo sua sensação de ter completado uma atividade (no sentido de Gumperz 1982/ 1998) cansativa e complexa. Com efeito, no seu diário do professor, Victoria nesse dia assinalou o seguinte:

“...me asombra el grado de detalle e interés con el que pueden llegar a discutir ciertos aspectos del vocabulario. Esto fue particularmente llamativo para mí con relación al vocabulario referido a las verduras y a las frutas.”

Victoria, diário da professora, 3ª aula.

Do ponto de vista do sentido bakhtiniano, encontramos a professora fazendo uma crítica. Mas essa crítica, que poderia constituir uma ameaça à face dos alunos, é mitigada mediante o recurso à brincadeira, e ao riso que antecede o próprio comentário. Esse trabalho de face faz com que Victoria possa apresentar sua opinião de forma relativamente explícita, sem ofender seus interlocutores.

Essa estratégia não foi a única empregada por Victoria para mitigar conflitos, como mostrarei a seguir.

5.2. VIOLANDO MÁXIMAS CONVERSACIONAIS OU “¿CÓMO FUE QUE LLEGUÉ ACÁ?”

Apenas terminado o evento antes analisado, a professora continua perguntando sobre as coisas existentes na feira que são mencionadas no texto, procurando seguidamente centrar a discussão nas pessoas, que Galeano nomeia metafóricamente “gente bailandera”, “predicadores del cielo” e “predicadores de la tierra” (linhas 191 a 193):

191.P- (...) bueno... ya hablamos de los animales. de las frutas. de las plantas.. ah.. pensando en las
 192. personas.. a. qué. personas está haciendo referencia en este párrafo que él llama ((alguém fala muito
 193. baixo e não se escuta)) eh...
 194. Joelma-sería no serían pastores no.. no serían predicadores... tal vez... para nosotros sería
 195. pregadores..
 196.P- eh.. la idea es esta... la idea no.. la realidad.. lo que pasa en la feria.. tienen.. pensando en la gente
 197. bailandera.

Enquanto Joelma procura explicar o significado da palavra “predicador” (linhas 194 e 195), Victoria percebe na turma sinais de dificuldades (segundo o que ela assinalou depois no seu diário do professor) para compreender a alusão de Galeano a essas personagens características, presentes não só nessa feira mas também em outros passeios públicos montevidéanos. A partir desse momento, a professora Victoria introduz um novo tópico relativo ao que acontece na feira, visando à apresentar essas personagens características, referentes culturais estreitamente vinculados à identidade montevidéana, isto é, “a gente bailandera” (linhas 196 e 197).

Precisamente com a introdução desse tópico (que provisoriamente estou denominando como “a gente bailandera”) por parte de Victoria, inicia-se um evento que me chamou a atenção desde que inicié o processo de análise dos dados, e que denominarei “o desbordo¹¹ discursivo” de Victoria. Este evento é muito extenso, consistindo em quase onze minutos dos quais praticamente a totalidade corresponde à fala da professora. Por razões óbvias, apresentarei aqui só aqueles momentos mais significativos que nos ajudem a entender o que está acontecendo.

Seqüência 24: Lo que pasa en la feria¹²

- 196.P- eh.. la idea es esta... la idea no.. la realidad.. lo que pasa en la feria.. tienen.. pensando en la gente
 197.bailandera. muchas veces eso pasa sobre todo pasa a partir de marzo.. cuando.. la actividad cuando el
 198.Uruguay empieza a funcionar de nuevo... porque este.. fines de diciembre hasta marzo.. entre las
 199.fiestas navideñas.. enero que es un mes muerto acá.. digo.. sin ser nosotros.. no hay nadie
 200.prácticamente ahora no.. cambia mucho el ritmo ustedes en el centro supongo que habrán visto poco
 201.movimiento de autos porque normalmente es un infierno andar ahora
 202.A- sí
 203.P- tanto en el Centro como en la Ciudad Vieja eh... bueno después febrero que es carnaval.. que para
 204.nosotros.. también.. son los dos días de esa semana... pero en general la gente se toma toda esa
 205.semana... y después además durante todo el mes hay actividades de.. murgas.. de.. este.. comparsas
 206.lubolas.. ¿escucharon hablar.. tienen idea un poco de lo que es eso?
 207.A-no no
 208.A- no
 209.P- ustedes se van a ir todos antes van a terminar el dos de febrero yo no creo que que lleguen a ver
 210.nada de eso pero bueno.. son dos fenómenos BIEN caracterizadores de... este del del carnaval
 211.uruguayo no?... y estas son actividades.. que duran ((escrevendo na lousa “murgas” e “comparsas
 212.lubolas”))
 213.Joelma- ¿murgas?
 214.P- las murgas.. son eh... conjuntos de.. personas amateur.. digo que no no.. ganan a partir de las
 215.actividades que desempeñan durante carnaval.. pero en general no viven de eso.. no.. eh... y
 216.entonces tienen unas quince o veinte personas arriba de un escenario...eh... que trabajan con
 217.instrumentos de percusión.. fundamentalmente... ahora a veces con un teclado pero lo normal es que
 218.trabajen con determinados instrumentos de percusión eh yo no sé de repente valdría la pena después
 219.pasar
 220.Joelma- bandas serían bandas.. ellas trabajan ah..consertando o haciendo som
 221.P- hacen las.. claro.. esa es la parte como musical digamos no... pero después.. la parte importante es
 222.la parte de las letras.. en general siempre se presentan canciones nuevas cada año es decir.. la
 223.actividad de ellos dura un mes.. pero durante el resto del año se pasan preparando las nuevas letras...
 224.las nuevas canciones que van a presentar
 225.Silvia- puede ser el... puede ser eh... el nombre que en Brasil se llama escuela de.. escuela de samba
 226.P- no..
 227.Cláudia- son bandas de músicas ambulantes..

¹¹ Sigo aquí a definição do Novo Dicionário da Língua Portuguesa de Aurélio Buarque de Holanda: “Ato ou efeito de desbordar (encher-se em demasia, transbordar, extravasar)”.

¹² Esta seqüência compreende as linhas 196 a 306. Apresento aqui a transcrição dos momentos inicial (196 a 227) e final (291 a 305) exclusivamente.

A primeira intervenção de Victoria (linhas 196 a 201) é uma extensa introdução que vai se encaminhando lentamente ao referente do texto “gente bailandera”. Nela a professora assinala que essas personagens (na verdade atores de teatro, músicos, mímicos) aparecem nas feiras depois de terminado o verão, introduzindo (depois de um sinal convergente de ouvinte em linha 202) uma primeira menção ao carnaval montevidense (linhas 203 a 206). Essa introdução termina com a pergunta aos alunos sobre as “murgas” e as “comparsas lubolas” (“¿tienes idea un poco de lo que es eso?”, linha 206). Diante das respostas negativas dos alunos (linhas 207 e 208), a professora reencaminha o tópico, centrando-se então no carnaval uruguaio (linhas 209-212), que passa a ser o verdadeiro tópico deste evento. Diante da pergunta de Joelma sobre o significado do termo “murgas”(linha 213), a professora explica as características principais desta instituição cultural do carnaval montevidense (linhas 214 a 220), acrescentando informação (linhas 221 a 224) na resposta a uma segunda pergunta de Joelma (linha 220). Nesse momento, intervém Silvia para perguntar se existe uma relação entre a escola de samba e a “murga” (linha 225). Como Victoria explica que não é assim (linha 226), Cláudia insiste na procura de uma definição de “murga” que seja clara para ela (linha 227), iniciando-se assim o “desbordo discursivo” de Victoria, consistente numa fala de mais de nove minutos (interrompida só por uma breve intervenção de Joelma –linha 264-) centrada nessas duas figuras do carnaval uruguaio, as “murgas” e as “comparsas lubolas”.

Como indiquei antes, este comportamento da professora Victoria me chamou a atenção desde o início do processo da análise destes dados. Com efeito, revisitando as diferentes aulas de Victoria, se bem que às vezes houvesse intervenções extensas da professora (em momentos de sistematização, ou em explicações que visavam a situar um texto sócio-histórico, por exemplo), essas intervenções são notoriamente mais breves do que a apresentação das “murgas” e as “comparsas lubolas”. O que teria havido, neste caso, que deixaria Grice apavorado? (Para Victoria, as máximas do princípio cooperativo não existem...)

Vejamos as “pistas” que nos ajudarão a entender a questão.

A primeira pista de contextualização aparece previamente no início mesmo do “desbordo discursivo”: é a forma enfática com a qual Victoria define as “murgas” e as “comparsas lubolas” como fenômenos característicos do carnaval uruguaio (“son dos fenómenos BIEN caracterizadores del carnaval uruguayo..”, linha 210), marcando a ênfase no adjetivo. A partir daí, dá-se uma mudança de alinhamento na professora, renunciada em sua introdução (a qual parece direcionar-se à “gente

bailandera” mas já está indo para aspectos caracterizadores da vida uruguaia, linhas 196 a 201). Se em momentos anteriores a este evento Victoria tinha adotado uma postura de “professora FN de espanhol”, confrontando-se em sua identidade de falante de espanhol aos alunos, falantes por sua vez de português (ao falar “no nos complicamos demasiado la vida.. si no es cotorra es cotorrita..”, linhas 186 e 187, vide análise na seção acima), a partir do novo realinhamento ela vai se situar em sua identidade de uruguaia, destacando-se, assim, dentro do espanhol, de outras identidades hispano-falantes.

Este realinhamento de Victoria se traduz num primeiro movimento do seu “desbordo discursivo”: ela fala ininterruptamente durante quase seis minutos (linhas 228-266) sobre “as murgas”, contando sobre os lugares onde se apresentam, seus inícios históricos, seu papel de crítica social durante a ditadura dos anos setenta / oitenta, sobre a ditadura em si mesma. Enfim, se Tannen (1989) definia o envolvimento como uma conexão emocional do indivíduo a respeito de pessoas, lugares, objetos, lembranças (Cf. Capítulo 3), então, nesse momento, a fala de Victoria é puro envolvimento. E os alunos? Eles calam, escutam, seguindo o que ela fala, mas não há muita informação detalhada no que se refere aos diferentes alunos da turma, provavelmente porque Victoria estava tão engajada com sua fala, que “decide” pelos outros que todos devem estar igualmente engajados. Devo indicar, por enquanto, que não há no seu diário do professor comentários que assinalem nenhuma atitude notória a respeito de uma falta de envolvimento por parte dos alunos.

Uma segunda pista de contextualização aparece quase no final desse primeiro movimento do “desbordo discursivo”. A professora, uma vez apresentadas todas as informações possíveis e imagináveis sobre as murgas e “esgotado” o tópico, introduz um sinal de armação de quadro tópico (“bueno”), e em seguida pergunta “¿cómo fue que llegué acá?” (linha 260), pergunta que, como veremos mais adiante, constitui essa pista de contextualização. Enquanto alguém ri quando ela faz essa pergunta, ela introduz um novo sinal de armação de quadro tópico (“tá”) e começa a falar então das “comparsas lubolas”, que ela apresenta como o outro elemento característico do carnaval montevidiano (linha 262). Nesse ponto, Joelma repete “comparsas lubolas” (linha 264), e a partir daí tem início o segundo movimento do desbordo comunicativo de Victoria, desta vez apresentando todas as informações possíveis e imagináveis sobre as comparsas lubolas, numa fala de mais de

quatro minutos de duração. O final desta segunda parte do “desbordo” de Victoria e do evento todo é o seguinte:

Seqüência 25: “¿Ustedes nunca vieron esto?”

- 291.P- (...) ustedes nunca nunca vieron esto? vale la pena .. este.. ver aunque sea uno o dos clips... este..
 292. después vamos a arreglar eso.. para que tengan una idea no.. de todo esto que estamos hablando..
 293.Joelma- sería una solución de. de conseguir .. un video...
 294.P- (2”) yo tengo.. pero no tengo.. de... y yo que sé si lo vas a poder conseguir..
 295.Joelma- para para nosotros comprar
 296.P- saben cuál es el problema de los videos acá? que no tenemos el mismo sistema.. y donde no
 297.consigas.. algún lugar que te los convierta allá.. gastás plata inútilmente en el video..
 298.Joelma-claro...
 299.P-no te lo lee
 300.Joelma-pero acá la facultad no tiene sistema de video para pasar para nosotros... ((enquanto ela fala,
 301.uma outra pessoa fala baixo))
 302.P-si sí... por eso digo.. ahora mirá... hoy voy a mirar otra vez lo que yo tengo en casa... que no es lo
 303.más típico... pero.. tiene los instrumentos.. como para que tengan una idea de lo que es... tanto de
 304.la murga como de este de la de la cuerda de tambores... bueno. y... ¿por qué es que llegamos acá?..
 305.ah yo les explicaba...

Assim que a professora termina de fazer a apresentação das comparsas lubolas, ela pergunta ao grupo se não viram nada relacionado com essas atividades, assinalando que valeria a pena assistir a alguma gravação em vídeo “para ter uma idéia” do que estão falando (linhas 291 e 292), e aí intervém Joelma confirmando que seria uma solução comprar um vídeo (linha 293 e 295). Victoria explica que o problema é que o sistema de leitura dos vídeos no Uruguai não é igual ao sistema brasileiro (linhas 296, 297 e 299); e Joelma pergunta se não haveria possibilidade de assistir a um vídeo na faculdade (linhas 300 e 301), e a professora explica que não haveria problema, prometendo procurar algum vídeo para lhes mostrar (linhas 302 a 304). Nesse momento, introduz o sinal de armação de quadro tópico “bueno”, e novamente pergunta “¿por qué es que llegamos acá?” (linha 304).

Essa mesma pergunta de Victoria “¿cómo fue que llegué acá?” (ou “¿por qué es que llegamos acá?”) foi também minha pergunta durante a análise dos dados. Como e por que é que a professora agiu dessa maneira?

Assinalei antes que, previamente ao início do desbordo discursivo de Victoria, dá-se uma mudança em seu alinhamento, e a partir daí ela fala como uruguaia e não simplesmente como alguém que pertence à comunidade de hispano-falantes em termos gerais. Suas falas tão extensas sobre o carnaval uruguaio apresentam-na nesse momento como um falante muito envolvido (no sentido de

Tannen 1989) com seu discurso. Mas não é somente a identidade de “uruguaia” que está aparecendo aí. Essa uruguaia é uma professora de ELE. E não só isso, ela é a professora uruguaia de ELE que planejara a proposta do curso e seu material didático, e estava muito engajada com essa proposta, baseada numa abordagem comunicativa crítica que levasse à sala de aula uma consciência dos aspectos culturais constitutivos do espanhol montevideano e que evidenciasse a relatividade cultural mediante a comparação entre a realidade uruguaia e a realidade brasileira. E quando falo “engajada”, não estou apontando exclusivamente a proposta de ensino, mas também as questões de ordem “política” relacionadas com a escolha de uma variedade determinada de espanhol para o ensino, variedade marginal dentro da heteroglossia da língua espanhola. (Cf. Capítulo 1). Nesse sentido é importante observar então que, na seqüência analisada, do ponto de vista do formato de produção goffmaniano (Cf. Capítulo 3), Victoria é, além da animadora dessas falas, responsável e autora de sua fala. Isto é, ela fala como professora de ELE dentro de uma determinada instituição, com determinadas características, e o faz comprometidamente, agindo então como responsável. O envolvimento evidenciado em sua fala daria conta de sua posição como autora.

É identificada com essa posição que Victoria fala, e são essas características (detalhadas no Capítulo 1) que configuram o contexto necessário para entender o sentido bakhtiniano de suas intervenções, o qual poder-se-ia traduzir na idéia de “vou lhes mostrar os aspectos essenciais de minha cultura”. A questão interessante aqui é a forma na qual o envolvimento da professora permeia essas suas intervenções, até ao ponto de ela esquecer o elo discursivo que a levara a falar do carnaval. Esse é um primeiro valor das duas perguntas da professora (“¿cómo fue que llegué acá?”, “¿por qué es que llegamos acá?”): “não consigo saber por que estou falando nisso”. Note-se que a primeira vez que Victoria faz essa pergunta, “¿cómo fue que llegué acá?”, terminando esse primeiro movimento de seu desbordo discursivo, a pergunta é feita em voz baixa, quase que se perguntando a ela mesma. O que chama a atenção é que, nesse momento (no qual até algum aluno da turma ri), ela não só não percebe que chegou lá porque está envolvida “demais” com esse tipo de questões relativas, em última instância, a sua própria identidade, mas também não consegue “parar”, ou ao menos perguntar à turma se eles querem que continue falando desse assunto. É assim que ela avança no tema, produzindo-se o segundo movimento do desbordo, que termina com uma nova pergunta, “¿por qué es que llegamos acá?”, que no entanto apresenta variações em relação ao primeiro movimento, já que, desta vez, é empregada a primeira pessoa do plural, e o tom de voz é

notoriamente mais alto do que na primeira pergunta. Considero que essa mudança não é casual: se olharmos o momento no qual ela se dá (linha 304), veremos que acontece depois do intercâmbio com Joelma (linhas 291 a 304). Na medida em que há uma aluna que manifesta explicitamente seu interesse pelo tema, a professora assume a presença dos alunos na sala de aula, usando agora a primeira pessoa do plural (que inclui principalmente Joelma, que havia participado explicitamente).

Devo indicar que nesse intercâmbio com Joelma, o qual fecha o tópico do carnaval (se bem que a gravação se interrompa por uns momentos, a professora retoma o tópico da gente bailandera a partir desse momento), apresentam-se algumas indicações que a professora percebera, de alguma forma, que “tinha se excedido” (“violando as máximas” griceanas de quantidade, de relevância e de modo –cf. Capítulo 3) ao tratar esse tema. Uma pista desse fato está presente na resposta de Victoria ao comentário de Joelma “sería una solución de. de conseguir.. un video..” (linha 293). A professora estava indicando que seria interessante ver alguma coisa (com efeito, nesse ponto ela estava pensando que uma apresentação visual poderia ser muito mais efetiva do que essas longas descrições, questão que comentou no seu diário de professora), e percebeu nesse comentário de Joelma uma crítica: “conseguir um vídeo seria uma solução... ao invés de agüentar toda esta fala”. Depois de um silêncio de dois segundos, Victoria responde à aluna indicando que vai procurar algum material em vídeo. Esse seu silêncio, junto a seus comentários posteriores relativos à dificuldade para as alunas conseguirem comprar algum material (linhas 294, 296 e 297) constituiriam uma evidência de a professora estar tratando de proteger sua face projetada nessa situação, diante do que é sentido por ela como uma crítica de Joelma. Mais concretamente, o silêncio de Victoria prévio a sua fala aparece funcionando como um ritual de evasão (Goffman 1967/1982), uma busca de Victoria de se afastar de Joelma (e, conseqüentemente, do que é lido como uma crítica sua ao comportamento “discursivamente desbordado” da professora).

Gostaria de acrescentar uma outra interpretação do acionar de Victoria (seu “desbordo discursivo”). O dito até agora foi constatado por mim de forma bastante evidente já numa primeira fase de análise. Cada vez que eu olhava esse evento conseguia situar o “desbordo” com relação ao envolvimento de Victoria, respondendo assim a sua própria pergunta: “¿cómo fue que llegué acá?”. Mesmo assim, sentia que estavam faltando peças do quebra-cabeças para explicar o que estava acontecendo “ali, naquele momento”, outros elementos que me permitissem responder à outra pergunta: “¿por qué es que llegamos acá?”. Só depois de situar o evento no elo de momentos vividos

previamente nessa aula consegui interpretar o comportamento de Victoria de uma outra perspectiva, desta vez relacionada com essa segunda pergunta.

Lembremos que o evento que está sendo analisado agora foi precedido pelo conflito das vozes de Catarina, Leila e Joelma. Na verdade, passaram menos de dois minutos entre a discussão sobre os pássaros e a fala de Victoria sobre o carnaval. Lembremos que a professora agiu como negociadora nessa discussão, uma negociadora diferente do esperado na abordagem comunicativa, procurando mitigar a emergência de um conflito e negociando a manutenção de face das alunas.

Nessa linha, acredito que seja possível interpretar o desbordo de Victoria como um “eco” ou “efeito prolongado” do *trabalho reparador* (Goffman 1971) por ela desenvolvido alguns minutos antes durante o intercâmbio dessas alunas (“bueno está...”). Uma vez que a emergência das vozes dos alunos poder-se-ia traduzir numa interação conflitiva, o que haveria de melhor para evitar novas falhas no ritual interpessoal na sala de aula do que “apagar” a possibilidade de aparecimento dessas vozes, não se arriscando, dessa forma, a promover novos comportamentos problemáticos do ponto de vista ritualístico?

Com isto chegamos ao centro da pergunta desta pesquisa: o que acontece com um curso baseado na abordagem comunicativa quando o grupo parece não querer se comunicar? Nesse grupo, aconteceram coisas diferentes de acordo com cada uma das três professoras nele envolvidas. Belén, por seu lado, percebeu o “tom interativo” dessa turma, o que determinou uma mudança no seu uso dos materiais didáticos (nem tanto dos materiais em si mesmos). Se na fase de planejamento as professoras supunham (ou esperavam, de acordo com seus Esquemas de Antecipação Contextual) que a participação dos alunos se efetivaria de forma espontânea, então não haveria necessidade de pensar numa ratificação permanente dos alunos, que tomariam o piso conversacional espontaneamente (estruturas de participação do subtipo Ia, Cf. Capítulo 4). A mudança de Belén (já apontada no capítulo anterior ao me referir à conversa mantida com Sandra, Solange e Leila) consistiu, precisamente, entre outras coisas, em ratificar a fala dos alunos (indo assim para as estruturas de participação do subtipo Ib ou Ic, Cf. Capítulo 4), que no papel de interlocutores endereçados ratificados pareceram se sentir mais cômodos, de acordo com o que ela assinalou no seu diário da professora:

“No terminamos con todos los ejercicios, pero sentí que que la clase había funcionado. Decidí cambiar y ser menos “comunicativa” porque me quedé pensando que era muy difícil ser comunicativo si uno no quiere comunicarse.”

Belén, diário da professora, 5ª aula.

Mais ilustrativas ainda são suas considerações, presentes no intercâmbio dialogado comigo, a respeito do que ela havia mudado. Para entendê-las adequadamente, o leitor deve lembrar que sua mudança foi posterior à referida fala com esse grupo de alunas (Cf. também Capítulo 4):

“Al no querer cambiarse de nivel [refere-se a Sandra, Solange e Leila] me hicieron pensar que la propuesta no marchaba del todo no tanto debido al material, sino sobre todo por la forma de trabajar con él. Al día siguiente cambié la presentación de las actividades (aunque trabajé con el material previsto, cambié el orden y empecé a trabajar a libro cerrado, sin referencia a ninguna unidad hasta llegar a los textos en función de la conversación), y también cambié la forma de ‘guiar’ la interacción: en vez de esperar voluntarios, empecé a indicar quién debía leer o a hacer preguntas a individuos concretos. Eso funcionó mucho mejor.”

Intercâmbio retrospectivo com a professora Belén (março – agosto de 1996)

A opção feita por Belén mostrou-se adequada para essa turma, uma vez que nesta não se deu um entrosamento tal que promovesse a comunicação espontânea (em boa medida, acredito, devido à presença de equipes de representação com características tão diferentes), ela passou do papel de professora “negociadora” a professora “diretiva”, criando assim um âmbito mais “confortável” para os alunos. Quero dizer que nessa turma havia alunos que preferiam não participar com seus pares (já que isto podia significar, em alguns casos, expor-se a perder face), mas, aparentemente, estavam mais dispostos a participar se assim fosse requerido por parte da professora. Nesse sentido, os silêncios que antecederam a participação, analisados no capítulo anterior, e que retardavam a comunicação, poderiam ser interpretados como rituais de evasão (Goffman 1967) em relação a seus pares (i. e., formas de manter distância de seus interlocutores) mas não necessariamente em relação as professoras.

Como já indiquei, Clara iniciou seu trabalho no curso de nível intermediário na segunda semana, chegando à sala de aula já “preparada” pelas observações e constatações feitas por Belén. Isso funcionou como uma senha para que ela também adotasse um papel mais “diretivo” em suas aulas, e a ratificação dos participantes faz parte de sua prática cotidiana, de acordo com os dados que

surtem dos registros de suas aulas. Em grande medida, seu comportamento seguiu a linha de trabalho iniciada por Belén no final da primeira semana do curso.

Quanto a Victoria, assinalei anteriormente que ela “não percebia” o que acontecia em suas aulas. É bom observar que, se bem que ela não percebesse conscientemente uma situação problemática ou sutilmente conflitiva no entrosamento do grupo, seu comportamento (evidenciado no trabalho reparador e no “eco” desse trabalho reparador) parece assinalar o contrário, ao menos em um nível mais inconsciente.

Ao mesmo tempo, houve outros elementos que incidiram nessa “falta de percepção consciente” de Victoria, e que ajudaram indiretamente a disfarçar a falta de entrosamento da turma. Um desses elementos foi dedicar uma parte das aulas a trabalhar em pequenos grupos (que no caso de Victoria eram sempre coincidentes com as equipes de representação já consolidadas, porque ela deixava os grupos se formarem como os alunos quisessem) quase todos os dias, evitando-se assim o eventual aparecimento de formas de participação de TIPO IV, ao menos durante um tempo da aula. Essa dinâmica de trabalho teria evitado, em alguma medida, o aparecimento mais evidente de um relacionamento “veladamente” conflitivo. Poderíamos até nos perguntar de que forma essa tendência a promover as atividades em pequenos grupos (os grupos já consolidados) não foi uma forma de a professora Victoria evitar os conflitos, mas, em função dos dados com os quais contei para a análise, isso seria cair no âmbito da mera especulação.

De fato, Victoria estava “saindo” dessa sala de aula ao terminar a primeira semana. Talvez se ela tivesse permanecido mais uma semana, isto é, até o final do curso, teria podido enfrentar de forma consciente essas questões. Obviamente, estas considerações pertencem também ao plano da mera especulação.

Vinculei o desbordo discursivo de Victoria a sua apresentação nesse momento da interação como uruguaia. Devo dizer que a forma como essa professora se posicionou frente ao resto da comunidade hispano-falante traduziu-se também na adoção de atitudes realmente complexas a respeito da pronúncia dos aprendizes, o que poderia ter incidido também na forma de se apresentarem os diferentes integrantes do grupo. Passaremos então a ver essas questões na seção seguinte.

5.3.0 “DESEJO DO CONQUISTADOR”: A PRONÚNCIA EM ESPANHOL

O evento que apresento nesta parte da análise relaciona-se, como foi apontado acima, com as atitudes da professora no que se refere à pronúncia dos alunos em espanhol. Vejamos, em primeiro lugar, o que acontece poucos minutos depois do “desbordo discursivo” de Victoria, quando ela pede aos alunos para continuarem lendo o texto de Galeano.

Seqüência 26: “Yo descubro hablar... tch tch”

358. .. bueno.. vamos a seguir leyendo por acá.. no lees entonces .. el tercer párrafo
 359. Silvia- había quien deambulaba.. entre los puestos de venta.. de venta... ofreciendo una galli
 360. [gal^i] una una ga gallina [gaz^ina] gallina? [gaz^ina]
 361. P- ah! recuerden que siempre que tengan esto ((a professora escreve na lousa “ll”))
 362. A- gallina [gaz^ina]
 363. P- o que tengan esta... ((escreve na lousa “y”)) cualquiera de estas dos grafias...siempre
 364. sh ((pronuncia [š]))
 365. Silvia- yo descubro hablar... tch tch ((sorrindo enquanto fala))
 366. P-((fala incompreensível))
 367. Silvia- gallina y la llevaba caminando. atada al pescuezo eh a como perro y
 368. había quien vendía mm un ..[ilalevabakaminandoatadaalpeskuesokomopeRoeabiakienvendiaun].
 369. P- un pingüino.. digo si tiene diéresis ahí lees.. son pocas las palabras en español que..
 370. Silvia- un pingüino que por error había llegado... llegado a nuestras pra praayas
 371. pra playas [unpingwinokeporeRorabialegadozegadoanuetrasprapra:zaspraplazas]
 372. P-claro ahí está en estas playas...
 373. Silvia- desde las nieves del sur
 374. P- entonces... acá también no.. este ven ven lo pintoresco de la cosa.. se pueden encontrar con una
 375. gallina atada caminando por ahí ...y bueno y pingüinos yo nunca ví pingüinos pero no sería raro que
 376. alguna vez se haya aparecido uno en esa variedad de cosas este...eh... bueno la otra cosa.. en cuanto a
 377. la pronunciación... ((escreve na lousa a palavra “perro”)) cómo decís eso? ((assinala diferentes
 378. estudiantes para eles falarem))
 379. A- perro [pero]
 380. P- perro [pero] ahí está
 381. A- perro [pero]
 382. A -perro [pero] ((risos de algumas pessoas))
 383. ((todos eles falam a mesma palavra, e em muitos casos as pessoas riem antes ou depois de falar, e
 384. fazem comentários, inaudíveis, em português...))
 385. P- ejercítense cuando vayan por ahí paseando... ((risos)) tá? porque además lo van a tener en en
 386. muchos contextos esa erre... tá? este... eso.. ese sonido.. la sh [š] que les aparece limitada a esas
 387. grafias después el otro sonido que es PÉRFIDO para ustedes que es éste.. no? ((escreve na lousa a
 388. palavra “jirafa”)) vamos a ver
 389. ((faz todos lerem a palavra escrita na lousa, enquanto um dos estudantes fala baixo alguma coisa e
 390. os outros riem, este trecho é praticamente inaudível))
 391. P- acuérdense que además este sonido j [χ] les puede aparecer por ejemplo acá ((escreve na lousa a
 392. palavra “gigante”)) .. gigante [χigante].. es decir.. tienen también una grafia alternante para el
 393. mismo sonido.. no? la jota o la ge.. digo... en cualquiera de los dos casos la pronunciación es la
 394. misma.. jirafa [χirafa] .. gigante [χigante]. tal cual...

Esta seqüência apresenta características interessantes na medida em que revela as atitudes que estão por trás da prática da professora Victoria com relação às estratégias de correção da pronúncia, as quais constituíram, a meu ver, mais um elemento a ser levado em consideração com relação ao funcionamento da interação em sala de aula dessa turma intermediária.

Considero oportuno observar que as correções acontecem com relação à leitura, sendo precisamente este tipo de atividade, por causa da atenção que o falante dá à forma, um dos “estilos de fala” onde haveria uma maior consciência sobre as realizações fonéticas.¹³

Quando Suzi inicia a leitura, a professora não deixa ela continuar sem retomar uma observação feita na aula anterior sobre a pronúncia¹⁴ (linhas 358 a 364), acrescentando ao mesmo tempo a indicação da existência de dois grafemas para o mesmo fonema (não só o grafema <ll> mas também o grafema <y>¹⁵). Suzi reage à observação da professora (linha 365) explicando como é que ela percebe a pronúncia da professora, cuja intervenção é inaudível. Quando continua a leitura (linhas 367 e 368), a professora só interrompe quando ela demonstra insegurança quanto a uma palavra concreta, e no trecho de leitura seguinte (linhas 370 e 371), ao perceber a pronúncia da palavra “playa” de acordo com o que ela tinha indicado na aula anterior, ela até faz um comentário de estímulo para a estudante. Mais uma vez, Victoria retoma a questão da pronúncia (linhas 376 e 377) a partir da leitura de Suzi que, ao invés de produzir a <rr> como uma vibrante tensa /ř/, produziu a forma lateral velar [R] característica de diferentes dialetos do português do Brasil. Neste caso, a tentativa de apagar a entrada do português no espanhol da estudante é clara, e não atinge só ela, mas a turma toda, na medida em que a professora faz diferentes pessoas repetirem a mesma palavra (linhas 379 a 382) e até mesmo brinca com a questão (linhas 385 e 386), relacionando esse som, difícil de reproduzir para os luso-falantes, com outro som igualmente difícil para eles (curiosamente,

¹³ Os estilos de fala dispõem-se num continuum que vai do mais formal (maior controle das formas, maior consciência delas) até o mais informal, sendo a leitura de um texto um dos estilos que apresentam maior formalidade. (Labov 1972) Beebe (1988) e Preston (1989) apresentam uma série de estudos de L2 de tendência laboviana indicando a importância para os pesquisadores de levarem em consideração a dimensão estilística (que determina o grau de atenção que dá o falante/estudante à própria fala).

¹⁴ No dia anterior, a professora indicou: “siempre que tengan en la grafia una y griega.. sh ((pronunciando [š])).. es así tá?”. Observe-se a última expressão dela (“es así”), que não deixa espaço para outras possibilidades.

¹⁵ O fonema /ž/ recobre os contextos de uso do fonema fricativo palatal /y/, representado grafematicamente como <y>, assim como os contextos do fonema lateral palatal /ʎ/ representado grafematicamente como <ll>, existentes no espanhol peninsular e em diferentes variedades hispano-americanas. (Quilis 1997)

esse item não apareceu na pronúncia de Silvia durante sua leitura mas, mesmo assim, é tratado pela professora): o fonema velar fricativo surdo /χ/ (linhas 387, 391 a 394).

Para explicar o que está acontecendo e qual é o valor das observações da professora, deve-se estabelecer a seguinte diferença:

- o fonema vibrante tenso /ř/ é “pan-hispánico”, isto é, define o espanhol por oposição a outras línguas (neste caso, o português)
- o fonema velar fricativo surdo /χ/, realizado foneticamente como [χ], define o espanhol de muitas regiões hispano-americanas (incluída a região do Rio de la Plata) e Espanha, por oposição a outras regiões hispanofalantes (onde esse fonema é realizado como uma aspiração)
- as formas fricativas surda [š] ou sonora [ž] são alofones do fonema /ž/ usados na região do Rio de la Plata, no lugar do fonema lateral palatal /λ/ característico do espanhol falado na Espanha, isto é, definem o espanhol de Argentina e Uruguai por oposição ao espanhol falado na Espanha.¹⁶

Contudo, a professora não falou explicitamente sobre a diferença entre a primeira forma e as outras duas. Pareceria se constatar nela uma atitude inconsciente de apagar a existência de outras variedades do espanhol além da sua própria.

Segundo Wald (1989), a noção de língua materna nos remete à identidade lingüística do falante que a invoca e à comunidade lingüística cujos membros têm esta identidade em comum. Essa noção poderia ser funcionalizada em oposição à “língua estrangeira”.

No caso do fonema /ř/ a oposição é “eu (a professora) falo espanhol, e vocês falam português”. A correção da pronúncia marca então uma entrada naquela língua, um apagamento da língua materna dos aprendizes para facilitar a inteligibilidade em língua espanhola. Acredito que a professora estava tratando da mesma forma a realização de /χ/, isto é, estava considerando que a forma fricativa velar [χ] é aquela que identifica o espanhol por oposição ao português (mesmo se existe uma variante aspirada desse fonema).

¹⁶ Esses alofones não apresentam uma alternância com base em contextos fônicos: o falante que emprega um destes, emprega-o nos diferentes contextos (i.e., são alofones usados indistintamente do ponto de vista lingüístico, mas não do ponto de vista sociolingüístico).

Mas no caso de [š] e [ž], a oposição é diferente. Através da referência explícita a esses alofones, a professora Victoria, além de construir sua identidade lingüística enquanto falante de espanhol, marca sua pertença a um grupo determinado de falantes dentro do espanhol: “eu falo espanhol, mas meu espanhol não é qualquer um: é o espanhol do Rio de la Plata”. O que de fato é verdade, uma vez que ela, como já indiquei, estava especialmente sensível à questão da oferta de cursos de ELE que fossem “marcados” do ponto de vista regional (Cf. Capítulo 1). Em encontros realizados sobre o ensino do ELE e do Português LE no âmbito do Mercosul (um deles em Porto Alegre - novembro de 1994 - e o outro em Buenos Aires - março de 1995 -) dos quais Victoria participou, um dos assuntos mais discutidos foi a falta de cursos de espanhol regional, dada a forte presença político-institucional da Espanha no ensino de ELE no Brasil. Nesse momento, sua atitude “política” foi a seguinte: “muito bem, os uruguaios vamos ensinar espanhol, mas vai ser **nosso espanhol**”. Essa sua decisão não foi totalmente consciente na hora de dar aula: isso pode se verificar no fato de que no seu diário do professor não há considerações a respeito da adequação de sua escolha (aparece só uma referência a comentários feitos sobre sua decisão com um professor da turma avançada, o qual não fez críticas sobre o assunto), nem com as outras professoras do curso.

É assim que pode se caracterizar a insistência no uso das formas antes mencionadas (fundamentalmente [š] e [ž]) em relação ao seu valor como marcadores de identidade grupais (Laver e Trudgill 1979), isto é, aqueles itens lingüísticos que dão conta de características sociais tais como procedência regional, status social, status educacional, ocupação e papel social. Num ato comunicativo, o ouvinte não só estabelece (identifica) o que é falado, mas também constrói um perfil da identidade social e lingüística do falante por meio de uma série de chaves informativas de tipo lingüístico, denominadas marcadores de identidade (Scherer e Giles 1979). A linguagem pode assumir a função de marcador de identidade se através do seu uso é possível inferir informações a respeito das características do falante no que diz respeito a com categorias socialmente significativas (grupo étnico, classe social, sexo, idade).¹⁷ Os autores apresentam a realização momentânea de

¹⁷ Com efeito, no âmbito dos estudos da linguagem em contexto social, a pronúncia tem sido considerada um fator decisivo na hora de determinar a identidade do falante (cfr. entre outros Labov 1972, Trudgill 1974, Hudson 1980, Lavandera 1988).

unidades fonológicas, e consideram não só traços fonológicos mas também fonéticos, como marcadores grupais de nível fonológico.¹⁸

Vejam os como se manifestou a questão na aula seguinte, partindo novamente de uma atividade de leitura (inicialmente feita pela professora, e depois feita pelos alunos) referida ao texto da canção sobre a “Feria de Tristán Narvaja”, que a professora não conseguiu tratar na aula anterior.

¿Cómo es que tenemos que pronunciar esto?

1. Joelma- aquí en la feria se abre la mañana y el papel violeta. flor de la manzana. llena los cajones
2. [caʒones] ..la muestra del día revienta en frijoles..verde de verdura.. luz de los limones.. todo
3. es fresco y sano. quién puede negarlo
4. P-- eh Vanda seguís..
5. Vanda- sólo el cuchillo [kuciyo] ... cuchillo [kuciʒo]?
6. P- mhm
7. Vanda- conoce el corazón corazón del durazno [durazno].. durazno? [durazno]
8. P- del durazno [durahno]
9. Vanda- del durazno. aquí en la casa eh.. yo todo lo daría por no lavar las verduras de la.. pascualina..
10. si a los niños les tocaba las ... arvejas [lestocabãlasarvešas]. y las habas.. y me pierdo en un río de
11. aceitonas [azeitonas] que [ki] compré en la feria (...)
12. P-bueno vamos a ver hasta ahí entonces... hay... eh.. a ver ((escribe na lousa a palavra “cajones”))
13. cómo es que tenemos que pronunciar esto?
14. AA-cajones [kaʒones]
15. P-cajones [kaʒones].. verdad? ((escribe na lousa a palavra “yo”)) y esto?
16. AA-yo [ʒo]
17. P- yo -[šo] .. ta? esos son (---) este van a ser los puntos que siempre van a dar trabajo en la
18. pronunciación.. por eso es que... eh digo es es importante marcarlos y mm... y había otra cosa acá...
19. bueno eh... a ver... esta palabra ((escribe na lousa a palavra “cuchillo”)) cómo sería?
20. AA- cuchillo [kuciʒo]
21. P- cuchillo [kucišo].. (---) esas dos formas este... ah! iba a decir una una c iba a hacer un comentario
22. más acerca de la pronunciación pero me olvidé... bueno.

P: Victoria, 4ª aula (B.196)

Durante a leitura de Joelma e de Vanda (linhas 1 a 11), a professora permite que leiam sem interrompê-las (à exceção das intervenções dela nas linhas 6 e 8, que constituem na verdade seu feedback para as dúvidas que a própria Vanda coloca com respeito à pronúncia de certos termos), mas a partir da linha 12 ela interrompe a leitura para fazer mais uma vez generalizações sobre a pronúncia. É interessante se observar também aqui quais são os aspectos que ela privilegia para corrigir. Em

¹⁸ Laver e Trudgill (1979) explicam que na constituição de um “sotaque” intervêm como unidades fonológicas a entonação, o ritmo, o tom e o acento, além das vogais e das consoantes. É interessante observar que as correções da professora Victoria estão endereçadas exclusivamente à realização das consoantes, por ela percebidas inconscientemente como marcadores claros de identidade grupal.

primeiro lugar, a necessidade de empregar uma realização equivalente a [χ] para o fonema /χ/ em contexto intervocálico na palavra “cajones”, onde necessariamente o alofone [ž], empregado por Joelma na leitura do grafema <j>, leva à incompreensão do termo para o hispano falante. No seu caso, até se poderia pensar num fenômeno de hipercorreção, visto que o pai dessa aluna é argentino (e portanto é provável que nos contextos fônicos que assim o requerem ele use os alofones [š] ou [ž] antes apresentados).

Em segundo lugar, no caso de Vanda (que interpreta da mesma forma que Joelma a leitura do grafema <j> na palavra “arvejas” -linha 11-), a correção de pronúncia não passa pelo apagamento dos traços do português na sua fala (evidenciados na presença de vogais nasais, inexistentes no espanhol, na leitura dos termos “corazón” [korasã] -linha 8-, e “tocaban” [tokabã] -linha 13-, na realização portuguesa da palavra “azeitonas”[azejtonas] em lugar da forma espanhola “aceitunas” [asejtunas], ou no fechamento da vogal /e/, também inexistente no espanhol, na leitura da conjunção “que” [ki] -linha 11-). Mais uma vez a professora introduz a questão da pronúncia de um dos elementos assumidos por ela como marcador grupal (linhas 17 a 24), ou seja, as formas fricativas [š] e [ž].

Fatos similares encontram-se mais adiante durante o desenvolvimento dessa mesma leitura.

Eso... en nuestro español

1. P.-bueno vamos a seguir ((assinala Valdemar))
2. Valdemar- todo va aumentando la gente se queja [keha] que en cada paseo el precio ya.. ya [žəžə] ha
3. cambiado pero no se fijan [fiʃan] bajó [baho] el zapallito [sapayito] .. zapallito! [sapažito] zapallito
4. [sapažito]
5. P-zapallito [sapašito]
6. Valdemar-riego la lechuga el tiempo me ayuda [ayuda]... se están [estã] mar.chitando quién puede
7. negarlo
8. P-tá.. ahora que dijiste lo del zapallito me hiciste acordar cuál era el comentario que les quería hacer
9. de la parte de pronunciación... es como como ((escrevendo na lousa)) este también les va a evitar
10. dudas.. cuando tienen la zeta... ((falando com ênfase)) en nuestra variedad de español . la zeta la leen
11. como una ese como hiciste tú.. tá? ahí no duden... en ah cómo será esto... es exactamente igual que si
12. tuvieran una ese.. a los efectos de la pronunciación.. claro eso después les va.. a causar un poco de
13. problemas en los momentos de escribir porque como... no van a poder diferenciar por la
14. pronunciación... si yo les digo caso [kaso]... eso puede querer decir ((escreve na lousa “cazo”)) que
15. yo salgo a matar animales... o bueno... ((escreve na lousa “caso”)) acá sería me caso [kaso].. no? digo
16. me me caso con alguien... pero a los efectos de la pronunciación no hay diferencia alguna.. entre una
17. grafía y la otra...tá? bueno... eso.. en nuestro español..tá?

P: Victoria, 4ª aula (B.196)

Quando a leitura é realizada por Valdemar (linhas 25 a 30), os comentários posteriores feitos pela professora (linhas 31 a 40) mostram novamente seu interesse em marcar os traços da pronúncia que ela acredita sejam mais pertinentes para a constituição da sua identidade. Assim, a professora não corrige a pronúncia das palavras “queja” (linha 25) ou “bajó” (linha 26), em que Valdemar produz uma aspiração [h] ao ler o grafema <j> presente nelas, nem a pronúncia da palavra “están” (linha 29 - emprego da vogal nasal -), mas retoma a leitura dele para introduzir a explicação de um outro fenômeno que funciona como marcador grupal de identidade (linhas 31 a 40) : o denominado “seseo”.

Ao referir-se ao fonema /θ/ Quilis (1997:57) explica que

“...en amplias regiones de habla española, tanto en España como en Hispanoamérica, se desconoce este fonema, que, por razones de fonética histórica fue sustituido por /s/. (...) De este modo, desaparece en esas zonas la oposición s/θ, pronunciándose de la misma forma caza y casa [kása]...”

O fato interessante é que mesmo se o “seseo” é um fenômeno caracterizador do espanhol rioplatense, onde o fonema /s/ recobre o valor dos dois fonemas /s/ e /θ/, não é exclusivo dessa variedade. Mesmo assim, a professora apresenta esta questão em termos de “seu espanhol”, salientando pela primeira vez que essa forma é a empregada “en **nuestro** español”. O uso do pronome possessivo “nuestro” é muito importante para determinar o reconhecimento de pertença a um grupo. A pronúncia que ela quer mostrar é a “não marcada” para ela, a que tem valor de atributo de identidade, invariante, espontâneo (Wald 1989).

Os estudantes desse grupo perceberam na fala da professora Victoria a respeito da pronúncia uma certa atitude, a tal ponto que na quinta aula dessa professora aconteceu a seguinte conversa entre Cláudia, Joelma e Victoria, sempre numa atividade de leitura.

É o conselho de conquistar, não é?

1. Cláudia- Onetti... yo [Žo] no tenía ni veinte años y andaba jugando a la gallina [gałina] ..
2. Joelma- gallina [gažina]
3. P-a la gallina [gažina] ciega
4. Cláudia- si... es que yo... yo hablo el español de España... *muito* eh...
5. Joelma- ((brincando)) estamos hablando *bem que não é possível... porque é o conselho de*
6. *conquistar não é?*
7. P-((rindo)) podría ser!
8. Joelma- ((sempre brincando)) claro!
9. P-((rindo)) no no voy a conquistarla!
10. Joelma- claro! ((ela ri))
11. P-no... digo.. este normalmente corregimos por esa cosa de que quede claro no no es para que hables
12. tá...por supuesto
13. Cláudia- yo [Žo] no tenía ni veinte años y andaba jugando a la gallina [gałina]...

14. AA- gallina [gaŽina]
 15. Cláudia- ga...llina [Žina] ciega en las noches del mundo.. (...)la cosa se yodió [Žodio]
 16. P-se jodió [seχodio]

P: Victoria, 5ª aula (B.196)

Durante a leitura de Cláudia, sua amiga Joelma corrigiu a pronúncia da palavra “gallina” de acordo com a variedade do Rio de la Plata. Cláudia sentiu a necessidade de se desculpar, indicando que “ela fala o espanhol de España”. Aí deu-se uma brincadeira que no fundo mostra qual era o parecer dos estudantes (alguns deles, todos eles?) a respeito de sua atitude, impositiva e talvez até agressiva, de cobrar a pronúncia espanhola diferente da do Rio de la Plata (linhas 5 a 12), onde é bem interessante observar a reação da professora. Ela segue a brincadeira e se justifica (de forma injustificável) indicando que ela não deseja conquistar ninguém: só está corrigindo para “esclarecer”. Na verdade, sua forma de apresentar a pronúncia do espanhol não deixava espaço para a escolha dos estudantes. No fundo, se eles desejarem falar espanhol com uma outra pronúncia, quem era ela (como professora, como pessoa) para proibir isso?

É interessante observar a introdução do verbo “corregir” (linha 11) na primeira pessoa do plural (“corregimos”), ao invés de empregar a primeira do singular (“corrijo”). A preferência pela forma plural indica a meu ver duas questões. De um lado, o apagamento do compromisso pessoal de Victoria, que evita, através do plural, assumir a responsabilidade de admitir que os itens corrigidos respondem a suas opções individuais, apresentando-se assim como animadora e não como autora do enunciado. Por outro lado, é uma resposta oferecida a... quem? Na visão de fala dialógica que Bakhtin propõe, toda vez que um falante produz uma emissão esta é uma resposta a alguém. Neste caso, o uso de “nosotros” no discurso de Victoria respondia às instituições educativas espanholas que estão ministrando cursos de ELE no Brasil, “conquistando” o espaço. A professora reagiu fortemente a essa situação oferecendo (e até impondo) uma nova realidade lingüística, a dos falantes da região rioplatense.

Se em toda situação comunicativa em que os participantes são pessoas relativamente desconhecidas (Gumperz e Cook-Gumperz 1982) o objetivo a atingir é a “flexibilidade

comunicativa”¹⁹, se em toda interação cara-a-cara (face-to-face) o encontro é sempre negociável e requer as habilidades dos participantes para descobrir as premissas da negociação, pareceria que, no que diz respeito à pronúncia a professora agiu de forma “inflexível” e até pouco “hábil” para estabelecer a comunicação com seus estudantes.

Indiquei anteriormente (Cf. Capítulo 1) que nos cursos comunicativos de LEs o professor age como facilitador da aprendizagem e negociador na sala de aula, que espera de seus alunos de LE formas de uma interlíngua com “erros”. Considerando que no ensino comunicativo propõe-se que os estudantes de LEs sejam estimulados continuamente a transmitir significados além daqueles a respeito dos quais possuem uma competência lingüística adequada, o professor não pode esperar, por parte dos estudantes, somente a produção de emissões corretas na língua-alvo. Ele pode adotar, então, diferentes estratégias; corrigir os erros assim que eles são produzidos, ou oferecer um feedback apropriado numa forma tal que não seja interpretada como uma ameaça, e que não interfira ou interrompa tentativas de comunicar significados (Omaggio 1986). Alguns aprendizes podem até estar tão envolvidos na comunicação que a “correção” lingüística pode ter um papel muito fraco no seu desempenho. Esses aprendizes conhecem a forma “correta”, mas não ficam preocupados em produzi-la, porque decidiram que a gramaticalidade é secundária, uma vez que são capazes de se comunicar fluentemente, enquanto a frequência e o grau de desvio dos seus erros não vão além de um ponto de aceitabilidade estabelecido subjetivamente (Seliger 1988). Esse grau de tolerância ao erro é, num certo sentido, negociado entre o aprendiz e seu interlocutor. Se este último - falante nativo - demonstra tolerá-los, é mais provável que o aluno dê menos atenção aos desvios.

Nessa turma, devido a sua insistência na correção da pronúncia do espanhol de Espanha (de alguns alunos), a professora Victoria (falante nativa de espanhol rio-platense) “alertou-os” para o “reconhecimento” de uma única pronúncia, a empregada no Rio de la Plata, como correta. Embora o curso tivesse sido considerado comunicativo no seu planejamento, acredito que se poderia interpretar a conduta “repressiva” da professora como um fator negativo para a promoção da comunicação em sala de aula, que acrescentaria mais uma fonte de eventuais conflitos para alunos que, como já vimos, nem sempre se apresentavam dispostos a se comunicar espontaneamente. Além do mais, comentários

¹⁹ Os autores referem-se à habilidade para adaptar estratégias ao auditório e aos signos, sejam eles diretos ou indiretos, de forma tal que os participantes sejam capazes de monitorar e entender ao menos uma parte do significado dos outros.

como os de Silvia (“yo descubro hablar... tch tch”) dão conta do fato de que alunos que já traziam uma certa familiaridade com alguma pronúncia do espanhol diferente da rio-platense, confrontados com diferentes sotaques, não necessariamente deviam preferir a pronúncia desta última variedade.

A professora, consciente da marginalidade histórica de sua variedade de espanhol, mesmo querendo reagir à existência de um centro de poder e difusão de uma “norma lingüística prestigiosa” como é a da Espanha, age homogeneizando a heteroglossia presente na sala de aula, “conquistando” seus alunos para as realizações de seu espanhol: tal como assinalou Joelma, “é o conselho de conquistar não é?”. (Cf. Capítulo 1.)

Neste sentido, o acontecido durante a sétima aula do curso da professora Clara aponta indiretamente para a postura de conquistadora adotada por Victoria e, ao mesmo tempo, apresenta a posição de Clara e de Belén²⁰ como mais abertas e preparadas para aceitar a realidade lingüística de ELE de cada aprendiz.

Yo [Žo] creo que es mucho más bonito guayaba [guajaba] que guayaba [guaŽaba]

1. Clara- (...) decimos. en cambio..necesita.. ayuda [aŽuda].. o necesita.. tomar caña.. sí?. se entiende la
2. diferencia? sólo ponemos la preposición a. cuando el objeto. es animado. sí? en este caso una persona...
3. sí?. se entiende eso?. decimos... necesitar ayuda [aŽuda] ... necesitar.. tomar caña.. necesitar algo... y en
4. cambio decimos.. necesitar. A. alguien..
5. Leila- eh.. profesora... eh.. es correcto hablar ayuda [ajuda] al revés de ayuda [aŽuda]?
6. Clara- correcto sí... por supuesto.. no es la variedad.. del español del Uruguay.. pero.. por ejemplo en
7. Chile.. y en .. en Chile por decir el lugar más cercano porque en Argentina no sé. tal vez en alguna
8. región.. pero.. mayoritariamente se dice ayuda [aŽuda].. pero en Chile dicen. ayuda [ajuda] y en el
9. resto de América Latina probablemente también.. es en..sobre todo en el Río de la Plata que
10. hacemos esa ye [Že]
11. Solange- es sólo... creo que es solo acá. y en Argentina
12. Clara- y en Argentina.. sí.. sí... este así que correcto.. sí... no es la variedad que nosotros usamos
13. pero.. te van a entender perfectamente... ((quando a professora termina sua fala se ouvem
14. comentários de Leila e Solange, incomprensíveis)) bueno (3’')
15. Leila- es que... yo [Žo] creo que es mucho más bonito guayaba [guajaba] que guayaba [guaŽaba]
16. Clara- guayaba [guajaba] que guayaba [guaŽaba].. bueno... y ahí entonces está tu elección como
17. hablante de hacer lo que más te guste. sin duda..
18. Belén- lo que traten de hacer siempre lo mismo.. tá...
19. Solange- [sí porque no pueden...
20. Belén- es decir usen siempre i [j] o siempre sh [Ž]
21. Solange- [no pueden hablar palabras...

²⁰ Devo indicar que nessa aula estava também presente a professora Belén, que às vezes ficava acompanhando Clara durante essa segunda parte do dia.

22. Belén- [eligiendo una variedad... mezclado es lo
 23. que queda raro...
 24. Clara- claro
 25. Belén- que digas.. yo [Žo] vivo en la calle [caže] Guayabo [guajabo]
 26. Solange- [no puede
 27. Belén- e eso suena rarísimo verdad.. porque es
 28. una combinación de las dos variedades..
 29. Leila- sí
 30. Solange- sí nuestra profesora siempre hablaba que tendríamos que escoger.. lo qué.. hablar
 31. Clara- ahá
 32. Belén- claro
 33. Solange- porque... había.. .alumnos que hablaban con el acento de España y.. hablaban con el acento
 34. de...
 35. Clara- claro si tu podés controlarlo podés elegir lo que más te guste
 36. Solange- [y tenía alumnos que hablaban los dos
 37. ((rindo))
 38. Belén- claro.. lo que suena raro es eso de mezclar..
 39. Clara- [claro sí..
 40. Belén- pero después.. lo correcto son.. perfectamente correctos.. digo... de depende del lugar...
 41. Leila- sí
 42. Belén-mhm

P: Clara, 7ª aula (B.196)

Observe-se como, depois de escutar a palavra “ayuda” pronunciada por Clara, Leila pergunta às professoras se é correto falar [ajuda] ao invés de ayuda [ažuda] (linha 5). Essa pergunta, de uma perspectiva dialógica bakhtiniana, interage na verdade com as considerações de Victoria feitas durante suas aulas sobre a pronúncia. É relevante o emprego do adjetivo “correto” na fala de Leila, que aponta essa insistência de Victoria por apresentar o sotaque rio-platense como “o sotaque”, apagando a existência de tantos outros presentes no espanhol (lembre-se da pergunta de Victoria “¿cómo es que tenemos que pronunciar esto?”, que não dá espaço a outras possibilidades). Note-se igualmente como, quando Leila introduz o tema, Solange, integrante da mesma equipe de representação de Leila, contribui com seu comentário explicando os critérios de sua professora de espanhol no Brasil (linhas 19, 21, 26, 30, 33 e 36).

Clara e Belén demonstram mais bom senso do que Victoria. Elas explicam que todas as variedades são corretas, e que, em todo caso, a “mistura de variedades” é o que soa estranho, e cada um pode eleger o que preferir (“podés elegir lo que más te guste”). Tanto as observações de Clara (linhas 6 a 10, 12 a 14, 35) quanto as de Belén (linhas 18, 20, 22 e 23, 25, 38 e 41) mostram um critério coincidente, bem diferenciado do “des-critério” de Victoria.

Os comentários de Leila e Solange sobre a pronúncia (além do comentário de Silvia em 26.365) são os únicos manifestados explicitamente pelos alunos da turma às outras professoras que aparecem nos registros gravados das aulas. É interessante constatar que, no caso deste evento, nenhuma das duas alunas fazem uma crítica aberta à conduta de Victoria. Em todo caso, a manifestação de Leila, “yo [Žo] creo que es mucho más bonito guayaba [guajaba] que guayaba [guažaba]”, é o único momento em que haveria, se não uma crítica, a manifestação de uma preferência por outra pronúncia diferente da “exigida” por Victoria. Também aqui o dialogismo bakhtiniano nos faz interpretar essa afirmação de Leila nem tanto como um comentário que aparece por acaso na aula de Clara, mas como uma resposta aos “princípios de defesa da variedade rio-platense” assumidos pela professora Victoria em suas aulas.

5.4. IDENTIDADES EM JOGO, OU “NEM TUDO É O QUE PARECE..”

Nesta última parte, farei referência a algumas questões relacionadas com outras facetas das múltiplas identidades que estão em jogo na sala de aula e ao dinamismo dos participantes para se realinharem durante a interação. Devo assinalar que o tratamento que darei ao tema limitar-se-á a relacionar esses aspectos com alguns momentos da aula de Victoria que pareceriam estar desconfirmado algumas interpretações apresentadas anteriormente nesta análise. O tema em si mesmo mereceria um tratamento mais aprofundado, questão que não será feita aqui, entre outras coisas porque a qualidade de gravação desta parte da aula oferece problemas para uma audição adequada com vistas à análise.

Como já expliquei ao início deste capítulo, uma vez terminada a apresentação e discussão do texto de Galeano a professora decidiu mostrar o vocabulário vinculado a legumes e frutas, tópico que interessou a turma toda e que introduziu, de alguma forma, uma mudança perceptível na interação dos participantes nessa aula. Nesse sentido, posso dizer que se constataria uma “quebra” entre a primeira parte da aula (linhas 1 a 699) e a segunda (linhas 700 até o final da gravação).

Os alunos mostram-se envolvidos, fazem perguntas sobre os diferentes elementos do vocabulário que Victoria vai apresentando, e esse envolvimento os leva a “esquecer” por momentos que estão em sala de aula de ELE (constatando-se em diversas oportunidades mudanças de código para o português), e a “esquecer”, inclusive, a pertença de diferentes equipes de representação.

A seguinte seqüência é uma amostra deste último fato, e nela veremos interagir cooperativamente dois integrantes de diferentes equipes de representação: Leila e Joelma.

Seqüência 27: “¡Fulano es un nabo!”

- 756.P- (...) nabo es una verdura que no tiene nada de sabor..
 757. digo es media insulsa... por eso es que muchas veces.. informalmente decimos ¡ay!
 758.fulano es un nabo! ((algumas pessoas riem)).. ta?
 759.Joelma- nosotros.. hablamos eso de chuchu ((risos))
 760.P.- ah sí?
 761.A.-(---)
 762.Joelma- não... a comparação de lo que... de una persona que es medio insulsa es chuchu..más
 763.Leila- no... porque chuchu são (---)
 764.A- chuchu
 765.P.- ¿chuchu qué es?
 766.(-----)
 767.Joelma- por lo menos en la mia cidade convien (---) en casa eh...
 768.P.- ah expliquen bien a ver..
 769.A- una persona chuchu es (---)
 770.((duas falas incompreensíveis))
 771.Joelma- chuchu xiga(?) né... é antiga
 772.Leila- ah mas é...
 773.A- é... é antiga..
 774.P.- es informal también para ustedes.. eso...
 775.Joelma- ah sí...
 776.P.- no no es nada ofensivo...
 777.Joelma- no no ((no entanto há pessoas da turma que falam entre elas))
 778.P.- claro si vos le decís sos un nabo a una persona... este... a ver con verduras... pasamos ((a
 779.professora não consegue falar por um momento por causa da fala de alguns alunos)) bueno
 780.después tienen... tienen acá.. la papa y no la patata nadie dice patata...

Conforme Victoria explica o significado referencial do termo “nabo”, acrescenta um uso metafórico do espanhol falado, empregado para falar das pessoas com uma personalidade pouco interessante (linhas 756 a 758). Joelma comenta que em português o termo equivalente é chuchu (linha 759). Ao menos isso se poderia interpretar porque ela fala “nosotros... hablamos eso de chuchu”, quero dizer, o emprego do pronome de primeira pessoa plural poderia falar de uma postura de Joelma nesse momento da interação que alude a seu carácter de luso-falante. Mesmo a professora entende assim a afirmação de Joelma, que continua explicando o valor do termo “chuchu” (linha 762). Porém, esse “nosotros” é relativizado pela intervenção imediata de Leila (linha 763), que discute com Joelma sobre sua interpretação, introduzindo uma mudança de código que resulta incompreensível pela qualidade da audição (linha 763). Uma outra pessoa intervém falando alguma coisa que não resulta compreensível, e a professora pede uma explicação (linha 765). A nova

intervenção de Joelma apresenta-a realinhando-se, agora mostrando-se como falante de uma cidade determinada no Brasil (“por lo menos en la mia cidade...”, linha 767) e, diante do pedido da professora, de esclarecimento da palavra *chuchu*, alguns alunos falam, mas também essas intervenções não são compreensíveis. Joelma intervém para indicar que o uso de *chuchu* é antigo, falando agora em português, e então aparece a voz de Leila, “encontrando-se” com a voz de Joelma, e desde o português (ah... mas é., linha 772). Nesse momento há uma mudança no alinhamento de Leila, que agora fala como brasileira. Essa parece ser sua identidade projetada na situação, e como brasileira que pertence a um determinado lugar do país, razão pela qual não conhece o valor do termo que Joelma comenta. O intercâmbio termina com um comentário da professora sobre o uso informal do termo, para passar logo a falar das “patatas” (linha 774 e linhas 778 a 780) (Note-se também a reação da professora com relação ao léxico próprio do espanhol peninsular que aparece em “nadie dice patata”, que também situa a professora falando a partir de sua própria identidade de hispano-falante.)

Se bem que este trecho, em função de sua qualidade, ofereça complicações para a análise, considero importante mencioná-lo porque mostra diferentes vozes participando; em particular duas vozes que pertencem, como já indiquei, a equipes de representação bem diferenciadas, que em outras circunstâncias tendiam a se evitar. Esse “encontro” relacionar-se-ia como o dinamismo próprio da identidade dos falantes (Schiffrin 1994, Erickson 1996), que faz com que suas diferentes facetas de identidade vão se ressaltando ou ocultando durante o transcurso do tempo. Na medida em que nesse momento Joelma e Leila se projetavam na interação como “brasileiras”, e não como “aprendizes de ELE”, dá-se o encontro, confirmando que história e experiência comunicativa compartilhadas facilitam a cooperação conversacional (Gumperz 1982/1998), ao tempo que certas diferenças ficam apagadas.

O outro motivo para trazer aqui esse momento da aula vincula-se à falta de percepção consciente de Victoria de haver nessa turma algum tipo de “problema” na comunicação entre alunos. Considerando que o quadro tópico “legumes” implicou um envolvimento e uma participação bastante “intensas” em comparação com o observado nos dados registrados em muitas das aulas, acredito que essa parte da aula tenha ajudado a determinar que Victoria não tivesse uma opinião negativa quanto ao entrosamento desse grupo.

Porém, a “evidência desconfirmatória” acima apresentada é “desconfirmada”, por sua vez, alguns minutos mais tarde. O “encontro” dessas vozes é muito fugaz, já que novamente aparecem, sim, os conflitos, e entre as mesmas alunas, como veremos a seguir.

Seqüência 28: “Ay ay!”

831. el perezil. que con esto sí tienen unos líos ((fala brincando)).. el perezil..
 832. que para ustedes es..
 833. Lauro Antonio- salsa
 834. A-salsa
 835. A-salsa
 836. P- cuando ustedes pidan una salsa acá siempre les van a dar algo preparado ahí está no...
 837. tallarines con salsa... pueden pedir... si tienen ganas... o raviolos con salsa caruso...
 838. Joelma- salsa caruso
 839. P.- o capelettis con... claro. cualquier variedad
 840. Leila- cómo es.. ¿tugo?
 841. P.- ¿perdón?
 842. Leila- qué palabra?
 843. P.- tuco! ((entendiendo a pergunta da aluna)) .. tuco es una variedad... de salsa digamos donde tú
 844. dejás la carne hirviendo y después vas preparando lo que sería la salsa de de de tomate y la
 845. zanahoria y los otros ingredientes mientras la carne se cocina... es una salsa...
 846. Joelma - una salsa das... chinas assim... yo probé todo...
 847. P.- ¿en dónde estuviste?
 848. Joelma- ah.. en el parque Rodó... en un kiosco... como se dice... perto del parque Rodó
 849. P.- eh... en un puesto... nosotros le llamamos puesto por por Sarmiento por donde están los juegos
 850. digamos?
 851. Joelma- al lado eh.. al lado de la plaza (---)
 852. Vanda- en el medio no meio de la plaza...
 853. P.- en el medio de donde?
 854. Joelma- ah perto do monumento...
 855. Leila- ay ay! ((suspira))
 856. A.- eh. bem no meio...
 857. P.- no pero me quedé pensando que... yo vivo cerca de ahí no me doy cuenta... ah ta.. no tiene
 858. que ser sobre una calle que se llama Sarmiento.. entonces te preguntaba si era de...
 859. Joelma- fuimos dos. veces
 860. P.- bueno.. está bien tamos bueno... ta... entonces eso es el perezil...

Neste momento da apresentação do vocabulário dos legumes, enquanto a professora faz notar a diferença de significado em espanhol e em português do termo “salsa”, as vozes de Joelma e Leila aparecem para esclarecer dúvidas a respeito do léxico (linhas 838, e 840 e 842 respectivamente). A partir da pergunta de Leila (“cómo es...tugo?”), Victoria explica o preparo desse molho (o “tuco”, linhas 843 a 845), e aí Joelma faz um comentário sobre ela ter experimentado diversas variedades de molho, e introduz um novo segmento tópico desenvolvido por ela (com o apoio de Vanda, integrante da mesma equipe de representação de Joelma) e a professora, referido ao lugar de comidas que ela visitou com suas amigas

(linhas 846 a 860). O ponto do “desencontro” das vozes aparece no suspiro de Leila (linha 855), a única fala que aparece “interferindo” na interação entre Victoria e essas alunas. Entretanto, note-se que, tal como em outras ocasiões, não há participação de outros alunos.

O suspiro de Leila entraria na categoria de *apelos de resposta* (Goffman 1981/1995), isto é, aqueles atos ritualizados que consistem em expressões não lexicalizadas, truncadas ou condensadas em formas muito breves. Esse suspiro constitui uma pista de contextualização relevante, que torna evidente, uma vez mais, a existência de conflitos. Seu sentido bakhtiniano seria “chega, vamos falar de uma outra coisa” em termos gerais, e, situando as vozes dos participantes (integrantes de diferentes equipes), “o que você fala não me interessa”.

Terminemos agora a visita à aula de Victoria. Essa visita nos trouxe elementos de interpretação que apontam a existência de um entrosamento problemático nessa turma. Esses problemas vincular-se-iam à configuração de diferentes equipes de representação, que por sua vez determinariam o aparecimento de conflitos quando essas vozes, que normalmente tendem a se evitar, se encontram.

Também vimos que Victoria, mesmo sem assumir conscientemente esse relacionamento problemático, agiu procurando fazer com que o delicado equilíbrio interacional desse grupo não se evidenciasse, “invadindo” o piso conversacional mediante um desbordo discursivo que assinalaria uma percepção não consciente da existência de problemas.

Ao mesmo tempo, se, por um lado, ela queria evitar o aparecimento dos problemas, por outro lado, ao se colocar como professora “conquistadora” a respeito da pronúncia do espanhol, introduziu uma outra eventual fonte de problemas.

E por último, se aparecem elementos que possam ser considerados como evidências desconfirmatórias desse relacionamento conflitivo, eles são “fugazes” e desconfirmados quase em seguida.

Em função das questões levantadas no decorrer destes cinco capítulos, passaremos a revisar quais são as considerações que podem ser tecidas como fechamento da pesquisa na parte final deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos assim ao final do percurso desta pesquisa. Cabe trazer aqui uma resposta à pergunta de investigação, i.e.:

Se o curso, dentro da abordagem proposta, procurava envolver os estudantes em tarefas que oferecessem interesse para eles (o que foi manifestado explicitamente pelos alunos dessa turma em alguns casos), por que é que nesse grupo parecia haver resistência à comunicação em sala de aula?

Para isso, revisaremos em primeiro lugar as questões principais constatadas na análise dos dados com relação às três perguntas compreendidas na “pergunta maior” da investigação:

- a) como se constrói a interação em sala de aula dentro de uma proposta tentativamente comunicativa quando o grupo dá sinais de ausência de entrosamento;*
- b) como incide a interação aluno-aluno no funcionamento da abordagem comunicativa e também na interação professor-aluno;*
- c) como incidem a afetividade/motivação do aluno no funcionamento da abordagem comunicativa e na interação aluno-aluno, professor-aluno.*

a) Construção da interação em sala de aula dentro de uma proposta tentativamente comunicativa quando o grupo dá sinais de ausência de entrosamento.

De acordo com a caracterização dos tipos de interação estabelecidos neste trabalho, observou-se fundamentalmente a interação desenvolvida entre alunos e professoras (interação de TIPO I) e a interação entre alunos (interação de TIPO IV). Com relação à interação entre alunos e professoras, foi possível observar que as professoras nem sempre encontraram uma resposta espontânea a suas solicitações de fala (Cf. análise de seqüências 1 a 4, Cap. 4), ou a seus convites para que participassem de alguma atividade, por exemplo, a leitura (Cf. análise de seqüências 7 e 8, Cap. 4). Constatou-se, assim mesmo, a existência de diversos comentários das professoras aludindo ao fato de alguns alunos da turma não participarem nesse tipo de interação (Cf. análise de seqüências 9 a 15). Com relação à interação acontecida entre alunos (interação de TIPO IV), a mesma apresentou-se basicamente sob duas modalidades diferentes. Por um lado, constatou-se uma dinâmica interativa pautada por intervenções entre algum aluno e a professora, e não entre alunos (Cf. análise de seqüências 17 a 19, Cap. 4), assim como uma falta de apoio espontâneo entre os pares da turma nas horas em que se apresentavam dificuldades lingüísticas (Cf. análise de

seqüências 20 e 21, Cap. 4). Por outro lado, observou-se que, os intercâmbios entre alunos, quando ocorriam, apresentavam um carácter conflitivo nos casos em que os participantes não pertenciam a um grupo já consolidado previamente e “fora” da sala de aula, i.e., quando não eram membros da mesma “equipe de representação” (Cf. análise de seqüência 22, Cap. 5).

b) Incidência da interação aluno-aluno no funcionamento da abordagem comunicativa e também na interação professor-aluno.

As características idiossincráticas da interação dessa turma incidiram na forma de trabalho dentro de um curso tentativamente comunicativo. Por um lado, nas aulas analisadas, quase não se constataram interações aluno-aluno, ou, no caso de existirem, elas dariam lugar a um relacionamento conflitivo. Por outro lado, os alunos interagiam na maioria das vezes com as professoras, e não havia uma comunicação entre parceiros. Este fato faz com que o papel do professor adquira uma dimensão maior que a esperada na abordagem comunicativa, porque deve participar continuamente negociando a interação: indiretamente, a falta de interação aluno-aluno coloca as professoras num lugar central quanto à interação em sala de aula.

Se o grupo não quiser se comunicar, as características inerentes aos cursos baseados numa proposta comunicativa (fundamentalmente no que respeita à forma de negociar a interação por parte dos professores, e à forma de se apresentar dos aprendizes, questão que tratarei mais adiante) “apagam-se”, e a proposta do curso muda. Talvez na superfície pareça o mesmo curso, por exemplo, como no caso analisado, mantendo o mesmo material didático, porém existirão diferenças mais sutis, como as apontadas a respeito da interação acontecida (professor-aluno e aluno-aluno), que não coincide com as expectativas que um professor que trabalhe com essa proposta poderia ter (cf. Esquemas de Antecipação Contextuais das professoras do curso analisado).

As professoras adotaram um comportamento diferente de acordo com a maior ou menor percepção do relacionamento entre pares característico desse grupo. Belén trabalhou durante as duas semanas do curso. Percebendo um funcionamento particular da interação, ela mudou alguns pressupostos prévios ao início do curso quanto à forma de organizar a interação em sala de aula. Em função da falta de participação espontânea de diferentes pessoas do grupo, adotou uma posição mais “autoritária” que a normalmente esperada para o professor dentro da sala de aula comunicativa, empregando mecanismos para assegurar a participação dos alunos tais como uma ratificação permanente dos mesmos ao desenvolverem as atividades previstas dentro do curso. Do mesmo

modo, mudou a forma de utilizar as propostas presentes no material didático, mas não o material em si mesmo (Cf. Cap. 5).

Victoria compartilhou as aulas com Belén durante a primeira semana do curso, mas não percebeu conscientemente uma falta de entrosamento dentro da turma, e não assumiu de forma consciente nenhum tipo de mudança com relação à forma de organização da interação. Porém, diante da emergência de uma interação conflitiva, ela se comportou como “negociadora” do conflito, ou seja, buscou mitigar os efeitos de uma interação percebida de forma não consciente como conflitiva. “Ecos” dessa tentativa de evitar o conflito estariam presentes em “desbordos discursivos” que a apresentam dominando o piso conversacional, o que indiretamente também teria contribuído para evitar o aparecimento de problemas: se os alunos não falam, os eventuais conflitos desaparecem... Por outro lado, Victoria dedicou um tempo de suas aulas (exceto a aula foco da análise) a atividades em pequenos grupos, os quais coincidiram com os grupos de alunos que já se conheciam previamente, o que pode ter contribuído igualmente para evitar o aparecimento de conflitos. O fato de que, no único dia em que ela não dedicou um tempo a trabalhos em pequenos grupos, tenha havido momentos nos quais a interação se apresentou como conflitiva, apoiaria essa afirmação que, de todo modo, não foi possível comprovar, em função dos dados como os quais contei para desenvolver esta pesquisa. (Cf. Cap. 5.)

Clara compartilhou as aulas com Belén durante a segunda semana do curso. Ela chegou às aulas “preparada”, já que Belén havia falado com ela, expondo-lhe as características dessa turma, em sua opinião. Dessa forma, no seu comportamento como negociadora da interação, ela também empregou mecanismos para assegurar a participação dos alunos tais como uma ratificação permanente dos mesmos ao desenvolverem as atividades previstas dentro do curso.

c) Incidência da motivação / afetividade no funcionamento da abordagem comunicativa e na interação aluno-aluno, professora-aluno.

Este ponto é de grande importância porque ajuda a explicar as características dos dois pontos anteriores.

Antes de passar a ver a incidência da motivação e da afetividade tanto no funcionamento da abordagem como na interação (aluno-aluno, professora-aluno), foi revisada a eventual incidência na falta de participação espontânea da turma de outros aspectos tais como:

- interesse pelos temas previstos na proposta do curso,

- grau de complexidade das atividades desenvolvidas no curso,
- culturas de aprender dos alunos e forma de ensinar das professoras,
- preferência por cursos mais centrados na gramática,
- preferência pelas atividades escritas,
- passagem pelo “período silencioso” (Krashen 1987).

A partir dos dados analisados, nenhum dos aspectos acima enumerados pareceriam ter incidido na forma de se apresentar a interação no grupo.

A respeito dos fatores afetivos, buscou-se relacionar a motivação dos alunos (tradicionalmente relacionada à proficiência na LE) à construção da interação em sala de aula, na procura de determinar se a existência de uma eventual falta de motivação poderia ter incidido na falta de participação espontânea evidenciada nas aulas desse grupo. Aparentemente, e sempre de acordo com os dados analisados, não teria havido nessa turma uma falta de motivação, e esse fator afetivo não se teria revelado uma eventual fonte de problemas para o funcionamento da abordagem comunicativa ou para a interação do grupo. Teria sido identificado, sim, um conjunto de fatores individuais que teriam contribuído para dar às professoras uma percepção da resistência dessa turma a se comunicar: as dificuldades de certos alunos para se comunicar oralmente, a timidez de alguns outros, a idade (no caso dos mais jovens), e até o “relógio biológico” de um deles.

Outros aspectos afetivos se revelaram importantes, e partiu-se de uma perspectiva que permitisse dar conta da presença da afetividade no desempenho lingüístico. Essa perspectiva é dada pelas teorias de Vygotsky e Bakhtin sobre a linguagem. Das duas, que compartilham muitos elementos na visão do relacionamento entre afetividade e linguagem, privilegiou-se a teoria de Bakhtin, na medida em que possibilita uma entrada à noção de contexto (i.e. uma localização sócio-cultural imediata), ao papel do ouvinte na produção de sentido por parte do falante, ao dialogismo presente na língua, e à interação verbal como lugar privilegiado de realização da língua. Ao mesmo tempo, outros elementos teóricos, pertencentes à Sociolingüística Interacional, foram trazidos como parte do arcabouço teórico desta pesquisa. Dois conceitos goffmanianos revelaram-se centrais para a interpretação dos dados: a noção de face, que envolve os sentimentos que cada indivíduo experimenta a respeito de sua própria imagem do eu projetada num dado encontro social (assim como a respeito da imagem sustentada pelos outros), e a noção de equipe de representação, i.e., um grupo que se projeta como tal em relação a determinadas interações.

As teorias de Vygotsky e Bakhtin relacionaram-se, na análise, com estes últimos elementos próprios da Sociolinguística Interacional (Cap. 5), procurando-se mostrar, por um lado, o valor do sentido bakhtiniano (e também vygotskiano) de determinados enunciados como mitigador de momentos de tensão em intercâmbios conflitivos e como manifestação de trabalhos de face por parte dos participantes na situação (professora e alunos). Por outro lado, examinou-se a forma como as identidades, a partir das quais esses participantes falam, configuram esse sentido em suas intervenções.

A falta de entrosamento dentro dessa turma dever-se-ia precisamente ao fato de ela se apresentar como um modelo de equipes múltiplas, em que cada equipe projetou uma imagem diferente fundamentalmente em relação ao grau de conhecimento da língua espanhola. Nessa projeção de uma imagem diferente (“os que sabem muito espanhol”, “os que sabem pouco espanhol”), com características desiguais quanto ao “prestígio” dos aprendizes de espanhol, estaria um elemento central na determinação de uma falta de entrosamento do grupo.

Em função das constatações a respeito de cada uma das três perguntas acima apresentadas, configura-se a resposta para a pergunta central da pesquisa:

Se o curso, dentro da abordagem proposta, procurava envolver os estudantes em tarefas que oferecessem interesse para eles (o que foi manifestado explicitamente pelos alunos dessa turma em alguns casos), por que é que nesse grupo parecia haver resistência à comunicação em sala de aula?

A resposta é que isso aconteceu porque, mesmo se o curso tentava envolver os alunos em tarefas que oferecessem interesse para eles, os aspectos do relacionamento dos integrantes dessa turma, acima apontados, teriam se traduzido numa certa resistência a se comunicar em sala de aula.

Por trás da constatação “na prática”, i.e., nesse contexto pesquisado, levantam-se algumas questões importantes. Acredito que o assunto seguinte deve ser foco de reflexões sobre o andamento e a viabilidade da abordagem comunicativa: mesmo existindo uma proposta de curso que possa oferecer tarefas de interesse para os estudantes, tal proposta não assegura a disposição para se comunicar, ou, em outras palavras, o fato de um curso ser comunicativo não determina por si mesmo que os participantes do curso se mostrem disponíveis à comunicação. Há outras questões, como as apontadas nesta pesquisa, relativas à própria organização social de cada turma e à afetividade de cada aprendiz em particular, que vão além da proposta de ensino comunicativo em si mesma e que podem incidir no funcionamento da mesma.

O assunto que se coloca como central aqui é o mesmo que Gumperz (1982) critica a respeito de certas teorias sobre a linguagem (Cf. Cap. 3): na própria literatura sobre ensino comunicativo de LE, assume-se que o envolvimento conversacional existe e que os interlocutores estão cooperando, quando, como já vimos na análise dos dados desta investigação, isto nem sempre acontece. Na hipótese de os diferentes participantes na situação comunicativa estarem igualmente engajados, ou envolvidos, não é possível assumir que esse envolvimento dos diferentes participantes deva se traduzir numa cooperação com os interlocutores. Falar em comunicação não significa necessariamente falar em “comunicação bem-sucedida”.

Neste sentido, é igualmente central a colocação de Mey (1995) a respeito da “conduta cooperativa” dos falantes: em primeiro lugar, não podemos assumir sua existência em todas e cada uma das instâncias comunicativas. Em segundo lugar, não podemos assumir a cooperação como base da comunicação, porque os participantes na comunicação podem ter interesses divergentes, e nesses casos há uma conflitividade latente que pode eventualmente emergir.

De alguma forma, os conceitos de comunicação e envolvimento apresentam-se naturalizados na literatura sobre ensino comunicativo de LE, já que partem da pressuposição de que existe comunicação porque os participantes numa situação comunicativa tendem a cooperar, e de que o envolvimento é uma entidade que preexiste à interação (quando o envolvimento deveria ser visto na verdade como um objetivo a ser alcançado na própria interação -cf. Gumperz 1982, Tannen 1989-).

De uma outra perspectiva teórica, as colocações de Vygotsky sobre a ZDP caem na mesma questão: parte-se do pressuposto de uma predisposição à colaboração entre pares em situações de ensino, quando essa predisposição não necessariamente estará presente.

O que foi dito até agora sublinha a necessidade de problematizar esses conceitos e de refletir sobre eles. Nessa linha, a pesquisa de Franzoni (1991), que visa a reconhecer a entrada do conceito de comunicação na reflexão sobre ensino / aprendizagem de língua estrangeira e seu percurso nessa reflexão, constitui um bom exemplo. A autora indica que essa reflexão é condição indispensável para que o investigador em Linguística Aplicada possa levar a bom termo uma utilização responsável desse conceito, o que implica perceber que o processo de ensino / aprendizagem de uma língua estrangeira envolve não apenas a comunicação mas também a não-comunicação.

Gostaria de acrescentar que essa utilização responsável deve ser feita não só pelo pesquisador, mas também pelo professor. De acordo com os resultados desta pesquisa, o fato de algumas das professoras perceberem a existência de problemas permitiu flexibilizar a proposta de

ensino, de forma tal que uma proposta tentativamente comunicativa não virasse uma falta total de comunicação.

Como professores de LE, devemos refletir sobre aspectos que muitas vezes ficam disfarçados na literatura sobre ensino comunicativo de LE. Por exemplo, se a comunicação é definida como negociação de informação relevante entre dois ou mais indivíduos (vide Franzoni op. cit.), devemos estar conscientes de que nada assegura que a informação seja considerada igualmente relevante para os participantes da interação. Frente a propostas de ensino que se baseiam na crença de que os participantes de uma interação comunicativa se envolvem em um processo de negociação cujo objetivo é um acordo de entendimento mútuo (Franzoni *ibidem*), devemos levar em consideração que esse acordo faz parte das “expectativas” do lingüista aplicado engajado com a abordagem comunicativa. A própria abordagem, por si mesma, não assegura que tal acordo aconteça e, mesmo acontecendo, não assegura que haja uma intenção prévia nos participantes para que tal entendimento aconteça.

Resumindo, como professores de LE devemos ser cuidadosos com a ênfase excessiva, característica da abordagem comunicativa, na língua como instrumento da comunicação, que faz com que outros aspectos mais “problemáticos” sejam apagados, quando estes existem, e podem se manifestar em nossa prática cotidiana. A meu ver, isso não significa carregar de pessimismo a tarefa de ensinar, mas torná-la mais crítica.

A ênfase na comunicação relevante para os aprendizes, que os envolva nas tarefas propostas, e a ênfase no lugar central do aprendiz, que não é visto simplesmente como sujeito-aprendiz, mas como sujeito-pessoa, são aspectos caracterizadores da abordagem comunicativa crítica. Tais aspectos oferecem um percurso de trabalho muito atrativo para o professor e para os alunos, entretanto, ao mesmo tempo, apresenta certos riscos. Ora, na medida em que o aprendiz é agora “sujeito-pessoa”, sua afetividade ganha um espaço na sala de aula. Mas a questão se impõe: quem garante que essa afetividade vai se manifestar positivamente?

Por outro lado, assim como na comunicação cotidiana existem problemas na comunicação e mal-entendidos, as diferenças lingüísticas ocupam um papel importante não só na sinalização de informação, mas também na criação e manutenção dos limites sutis de poder, status, papel e especialização social de toda comunidade lingüística. Uma vez que a sala de aula comunicativa de LE é uma micro-comunidade lingüística cujos integrantes trazem a heterogeneidade inerente ao grau de

desenvolvimento pessoal na LE, essas questões (poder, status, papel, especialização social) não ficam apagadas.

O papel do professor-negociador, comprometido com o ensino comunicativo crítico, adquire assim novos matizes. Este deve agir com sensibilidade quanto ao que acontece a seu redor, procurando interpretar o contexto dinâmico que se cria e muda rapidamente em sala de aula (fundamentalmente quando os cursos são intensivos, como o curso foco desta pesquisa), sendo capaz de lidar com os aspectos complexos envolvidos na cooperação e com as estratégias de polidez a esta vinculadas.

É fundamental que o professor esteja consciente de que falar em abordagem comunicativa não garante o sucesso da comunicação em sala de aula, e que, por outro lado, o aparecimento de eventuais problemas não significa, necessariamente, que nesses casos os cursos estejam destinados a fracassar.

Voltando ao curso foco de minha análise, desejo acrescentar algumas considerações.

A existência de equipes múltiplas com diferente prestígio em cada caso alude às situações muito heterogêneas que podem ser encontradas nos cursos de nível intermediário. Assim, por exemplo, enquanto os cursos para iniciantes pressupõem um mesmo tipo de público, no que diz respeito ao desenvolvimento do espanhol (todos os alunos são pessoas sem um conhecimento formal prévio da língua), os cursos para intermediários abrangem um leque de alunos que apresentam um perfil às vezes marcadamente diferente.

Na turma que foi aqui analisada, as histórias prévias de aprendizagem de ELE no Brasil apresentavam muitas diferenças. Alguns alunos haviam feito um ano de espanhol em turmas muito numerosas, sendo esses cursos mais voltados (necessariamente) para o ensino das estruturas lingüísticas do que para o ensino da competência comunicativa. Os estudantes traziam em cada caso uma familiaridade com o “espanhol” que refletia a heteroglossia característica de toda língua. Alguns deles haviam aprendido o espanhol peninsular, enquanto outros conheciam alguma variedade de espanhol americano. Assim, levando em conta algumas manifestações com respeito à atitude da professora Victoria, equivocadamente comprometida com sua variedade (cf. análise Cap. 5), pretender uma mudança de uma pronúncia para uma outra, como esperava essa professora, revelou-se uma exigência inadequada que pode acrescentar dificuldades ao próprio processo de construção da “nova língua” por parte do aprendiz, ou até conflitos internos frente às escolhas possíveis. Se bem que do ponto de vista político, e como reação a uma história de poder centralizador do espanhol peninsular, haja uma explicação para a forma adotada por Victoria para

trabalhar com a pronúncia nesse ano (e que mudou no ano seguinte), ela se apresenta desempenhando o mesmo papel disciplinador e dominante ao qual queria reagir.

Em parte, algumas das características heterogêneas dos participantes desse curso foram também o resultado de as professoras / planejadoras considerarem seu público potencial em relação a uma identidade “monádica”, o que aconteceu porque essa era “sua primeira vez”. Quando decidiram organizar os grupos de acordo com um parâmetro baseado na quantidade de cursos prévios (1 ano, 2 anos, etc.), no fundo estavam pensando no “produto”, antes que no “processo” (que desvenda a “caixa preta” da aprendizagem), porque falar em um ano de ensino formal pode significar coisas muito diferentes. Previamente ao início dos cursos, as professoras nem imaginavam que essas diferenças de processos pudessem incidir tão fortemente. Só uma vez redefinida a organização dos cursos, incluindo uma prova de nível prévia ao início, foi possível pensar em termos de turmas cujos integrantes tivessem um conhecimento similar de estruturas lingüísticas (um nível de entrada), evitando assim grandes heterogeneidades. Ao mesmo tempo, a diferenciação entre um nível B1 (intermediário “básico”) e um nível B2 (intermediário “superior”) evitou o aparecimento dessas grandes diferenças.

Depois de cumprir um processo de avaliação posterior à oferta dos cursos, estabeleceram-se as seguintes mudanças (que aconteceram ao longo dos dois anos posteriores ao primeiro ano de cursos, e que aqui não são apresentadas de forma cronológica):

- o nível intermediário foi reorganizado em dois níveis, intermediário “básico” e intermediário “superior” (essa mudança foi feita depois do segundo ano de oferta de cursos) .
- os cursos, inicialmente de duas semanas, passaram para três semanas, com uma prova de nível inicial para determinar a organização dos grupos (essa mudança foi feita depois do segundo ano de oferta de cursos)
- foi reduzida, nos materiais didáticos, a proporção de textos literários, e introduzido mais material audiovisual (canções, gravações em áudio e em vídeo), entre outras coisas.

Essas mudanças foram o resultado de as professoras começarem a conhecer melhor o que significa “aluno brasileiro” e a multiplicidade de aspectos que esconde essa definição. Na medida em que a identidade do “aluno brasileiro” apresentou-se em seus matizes e variantes, foi possível “sintonizar” melhor a oferta de cursos levando em consideração outras características.

A respeito do meu papel como professora / pesquisadora, acredito que a reflexão sobre minha própria prática educativa de LE me ajudou a atingir um grau de consciência sobre meu aacionar em sala de aula e a forma de projetar minha(s) identidade(s) nessa situação, o que não teria sido possível através de outros “mecanismos de reflexão”. Ao mesmo tempo, permitiu que me descobrisse exercendo o poder em questões tão vinculadas a minha própria afetividade e que, talvez por isso mesmo, passaram despercebidas “ali, naquele momento” para mim. Considero que a maior perplexidade do assunto foi o reconhecimento de que, a partir de meu papel de “dominada” (como falante de uma variedade de espanhol historicamente marginal) estava exercendo o papel de “dominadora” (exigindo dos alunos a adoção de minha variedade de espanhol, e desconhecendo suas preferências pessoais).

Quanto às limitações do estudo, vejo-as como sendo fundamentalmente de ordem metodológica. Para corrigir essas limitações, em um novo estudo:

- registraria as aulas com gravação em vídeo, o que permitiria o tratamento de aspectos não verbais,
- proporia entrevistas aos alunos preparadas ad hoc a respeito de temas trazidos a esta pesquisa através dos questionários de avaliação e das avaliações finais (orais e escritas)
- organizaria uma modalidade de trabalho para a interpretação dos dados que permitisse aos alunos revisitar os eventos analisados (fundamentalmente, as gravações) com a finalidade de trazer sua percepção sobre como eles estavam percebendo os acontecimentos de forma mais direta.

Deixando as limitações de lado, considero que se abrem novos percursos de investigação a partir da temática tratada aqui.

Frente à falta de pesquisas que revisem como está incidindo o afeto – a motivação, as atitudes - no funcionamento interativo da turma em sala de aula, de um ponto de vista etnográfico, seria desejável observar o que acontece em outros contextos. Esse tipo de análise poderia iluminar com uma nova compreensão aspectos muito pesquisados a partir de outras perspectivas teórico – metodológicas.

A respeito de cursos de ELE, seria importante investigar a percepção das variedades de espanhol por parte não só de alunos, mas também de professores brasileiros, na linha aberta por Bugel (1998), com sua pesquisa no Estado de São Paulo.

Finalmente, e para terminar com as considerações sobre minha pesquisa, desejo trazer outras vozes, “alheias” a meu discurso: a de Kumaravadivelu e a de Pennycook, por entender que as questões levantadas em seus discursos são as mesmas questões que me levaram a escolher o percurso de pesquisa trilhado.

Por um lado, Kumaravadivelu (1999: 472) sugere aos professores de LE que

“A negociação do significado discursivo e sua análise não devem permanecer confinados somente a aspectos da aquisição do input ou da interação, aos imperativos instrutivos de atividades de aprendizagem focalizadas na forma e focalizadas na função, ou às rotinas conversacionais de seqüências de tomada de turnos; mas devem também levar em consideração as expectativas e pressupostos complexos e concorrentes, as identidades e as vozes, os medos e as ansiedades.”¹

Por outro lado, Pennycook (1999: 311) explica que

“A noção de voz (...) sugere uma pedagogia que parte das preocupações dos estudantes, não segundo uma abordagem humanista insípida, ‘centrada-no-aluno’, que espera deles que expressem seus ‘sentimentos internos’, mas através de uma exploração das histórias dos estudantes e das localizações culturais, das limitações e das possibilidades apresentadas pelas línguas e pelos discursos.”²

Estas questões parecem-me centrais se estivermos interessados, como professores de LE, em trabalhar com propostas comunicativas críticas, nas quais o sujeito-pessoa, não o sujeito-aprendiz, adquire um lugar privilegiado no processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

¹ *“The negotiation of discourse’s meaning and its analysis should not be confined to the acquisitional aspects of input and interaction, to the instructional imperatives of form-and function-focused language learning activities, or to the conversational routines of turn-taking and turn-giving sequences; instead, they should also take into account discourse participants’ complex and competing expectations and beliefs, identities and voices, and fears and anxieties.”*

² *“The notion of voice (...) suggests a pedagogy that starts with the concerns of the students, not in some vapid, humanist “student-centred” approach that requires students to express their “inner feelings”, but rather through an exploration of student’s histories and cultural locations, of the limitations and possibilities presented by languages and discourses.”*

Anexos

- 1. Folder de inscrição dos alunos*
- 2. Questionário de avaliação dos cursos*
- 3. Convenções para a transcrição das aulas*
- 4. Texto da unidade "Rotina Diária"*
- 5. Unidade "Feria de Tristán Narvaja"*
- 6. Transcrição integral da aula do dia 24/ 1/ 96 da professora Victoria*

FORMULARIO

NOMBRE

FECHA ELEGIDA

DOMICILIO

TELÉFONO

FAX/E-MAIL

ACTIVIDAD (estudiante indicar carrera y año que cursa, egresado indicar título y lugar de trabajo)

FECHA DE NACIMIENTO

LUGAR DE NACIMIENTO

¿REALIZÓ ESTUDIOS DE ESPAÑOL CON ANTERIORIDAD? (indicar tipo de curso, duración, fecha de realización)

Fechas:

Primer módulo: 22/01/96 al 02/02/96
Segundo módulo: 05/02/96 al 16/02/96

Costos:

US\$ 100 cada módulo (cien dólares americanos).
El pago se realizará en el Departamento de Contaduría de la Facultad, al inicio del módulo seleccionado.

Inscripciones:

Fechas: 2 de octubre a 8 de diciembre de 1995.
Lugar: Bedelia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Magallanes 1577)
o por fax (598-2) 48 43 03.

Documentación:

1) Fotocopia de título o constancia de estudiante universitario;
2) Formulario adjunto.

Por más información:

Instituto de Lingüística
Lic. Claudia Brovetto
Miércoles de 15 a 18 horas
Tel. (598-2) 80 00 03

UNIVERSIDAD DE LA REPUBLICA
Facultad de Humanidades
y Ciencias de la Educación

ESPAÑOL
PARA
EXTRANJEROS

VERANO 1996

Magallanes 1577, Montevideo, 11300.
Tel. (598-2) 49 11 04 al 06
Fax: (598-2) 48 43 03
E-Mail: Postmaster@fhuec.edu.uy

Los cursos:

Módulos de dos semanas y 4 horas diarias de clase (40 horas en total cada uno), en el marco de una situación de inmersión que llevará al uso del español dentro y fuera de clase.

Dirigidos a:

Brasileños, estudiantes universitarios y profesores de enseñanza media y superior, interesados en aprender español como lengua extranjera o mejorar y profundizar sus conocimientos de esta lengua y la cultura a ella relacionada.

Los profesores:

Especialistas del Instituto de Lingüística, dedicados a la docencia y la investigación, que seleccionan y preparan el material de acuerdo a las características de cada grupo.

El material:

Se trabaja sobre textos originales (periódicos, revistas, textos literarios), videos, grabaciones en audio, etc., así como material expresamente preparado para los cursos.

El enfoque:

Enfoque comunicativo.
El curso se organiza en torno a temas de interés general y de información cultural, a partir de los cuales se sistematizan aspectos de las funciones comunicativas y sus realizaciones lingüísticas concretas. Esto significa que la presentación de los aspectos gramaticales queda al servicio de la comunicación oral y escrita.

Dónde y cuándo:

En la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la ciudad de Montevideo, durante el verano.
Esto permite no sólo realizar visitas a bibliotecas, asistir a espectáculos teatrales o musicales y a exposiciones de arte, sino también ir a las playas de la propia ciudad o visitar balnearios de la costa uruguayana.

INSCRIPCIONES:

2 de octubre a 8 de diciembre de 1995
Lugar: Bedelia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Magallanes 1577 o por fax: (598-2) 48 43 03

Questionário de avaliação apresentado aos estudantes sobre diferentes aspectos**do curso:**

ESTAMOS INTERESSADOS NA SUA OPINIÃO SOBRE O CURSO. POR FAVOR, RESPONDA ÀS SEGUINTE PERGUNTAS COM SINCERIDADE.

(1) No material didático empregado foram apresentados (a) temas relacionados com a vida cotidiana (b) textos literários e sócio-históricos. Esse material foi:

material cotidiano

(a1) Do ponto de vista da língua:

adequado demasiado simples demasiado complexo

(a2) Do ponto de vista dos temas:

interessante tedioso indiferente

(a3) O tempo dedicado foi:

adequado insuficiente excessivo

textos literários e sócio-históricos

(b1) Do ponto de vista da língua:

adequados demasiado simples demasiado complexos

(b2) Do ponto de vista dos temas:

interessantes tediosos indiferentes

(b3) O tempo dedicado foi:

adequado insuficiente excessivo

(2) De acordo com suas expectativas, o tempo dedicado às atividades orais foi

adequado insuficiente excessivo

(3) De acordo com suas expectativas, o tempo dedicado às atividades escritas foi

adequado insuficiente excessivo

(4) O tratamento dos aspectos gramaticais foi

adequado insuficiente excessivo

(5) Qual é seu parecer sobre os professores? (Pode indicar várias opções.)

receptivos	desorganizados
indiferentes	excessivamente organizados
autoritários	monopolizadores da conversação
com boa formação	promotores da conversação
com pouca formação	outros.....

6) Achou a organização geral do curso

insuficiente adequada boa

Respostas dos estudantes ao questionário de avaliação sobre diferentes aspectos do curso:

(1)

No material didático empregado foram apresentados

(a) temas relacionados com a vida cotidiana

(b) textos literários e sócio-históricos. Esse material foi

	material cotidiano		textos literários e sócio-históricos	
(1.1) do ponto de vista da língua:	adequado	13	adequados	12
	demasiado simples	2	demasiado simples	1
	demasiado complexo	0	demasiado complexos	2
(1.2) do ponto de vista dos temas:	interessante	12	interessantes	14
	tedioso	2	tediosos	1
	indiferente	1	indiferentes	0
(1.3) o tempo dedicado foi:	adequado	8	adequado	11
	insuficiente	5	insuficiente	3
	excessivo	0	excessivo	1

(2) e (3)

De acordo com suas expectativas, o tempo dedicado às atividades orais (2) e às atividades escritas (3) foi

(2) atividades orais		(3) atividades escritas	
adequado	8	adequado	9
insuficiente	7	insuficiente	5
excessivo	0	excessivo	1

(4)

O tratamento dos aspectos gramaticais foi

adequado	5	insuficiente	10	excessivo	0
----------	---	--------------	----	-----------	---

(5)

Qual é seu parecer sobre os professores? (Pode indicar várias opções.)

(5.1) receptivos	15	(5.6) desorganizados	1
(5.2) indiferentes	0	(5.7) excessivamente organizados	0
(5.3) autoritários	0	(5.8.) monopolizadores da conversação	1
(5.4) com boa formação	11	(5.9) promotores da conversação	9
(5.5) com pouca formação	0	(5.10) outros.....	0

(6)

Achou a organização geral do curso

insuficiente	4	adequada	5	boa	5
--------------	---	----------	---	-----	---

Convenções empregadas para a transcrição das aulas

P	Professora
A	Aluno não identificado
AA	Vários alunos não identificados falando ao mesmo tempo
(())	Comentário do analista
(--)	Expressão incompreensível
(...)	Trecho omitido
.	Pausa curta (micropausa)
..	Pausa média
...	Pausa longa (até dois segundos)
... (3", 4", 5" etc.)	Pausa de três, quatro, cinco segundos, etc.
?	Entonação interrogativa do enunciado
!	Entonação exclamativa do enunciado
↓	Entonação marcadamente descendente do enunciado
[Turno superposto
uso de maiúsculas	Fala enfatizada

RUTINA DIARIA**TEXTO 1**

Rossana estudia Letras en la Facultad de Humanidades. Como además trabaja en una oficina, sólo va a los cursos nocturnos. Todos los días, Rossana se levanta a las 8, se ducha y desayuna. Su madre prepara el café temprano para toda la familia. Mientras desayuna, Rossana escucha la radio y conversa con su madre.

Rossana trabaja 8 horas diarias en una casa especializada en computación. Allí contesta el teléfono, recibe a los clientes, hace recibos por las ventas y cobra. Entre la una y las dos de la tarde come un sandwich sin salir de la oficina. A las 6 termina su jornada de trabajo.

En este semestre, Rossana está cursando Introducción a la Lingüística y Literatura Moderna. Va a Facultad 4 veces por semana, y estudia con sus compañeros los sábados de tarde. El curso de lingüística se salva por parciales y el de literatura con un examen final. Rossana trata de llevar los cursos al día y no atrasarse.

Los fines de semana son siempre diferentes para Rossana. Como es socia de Cinemateca muchas veces va a ver una película, pero otras veces va a bailar o a tomar algo con amigos. En verano le gusta caminar por la rambla y tomar un helado. En invierno prefiere ir a un shopping. Si se queda en la casa, escucha música, mira un video o habla por teléfono con sus amigas.

Tarea

Imagine a Rossana y su familia. ¿Qué edad tiene? ¿Con quien vive? ¿Cómo es su personalidad? ¿Qué tipo de música y cine prefiere?

VENTANA SOBRE LA FERIA DE TRISTAN NARVAJA

Había peces jamás vistos, plantas de ningún jardín, libros de imposibles librerías.

Había cerros de frutas y calles de flores y había olores de todos los colores. Había pájaros musiqueros y gente bailandera y había predicadores del cielo y de la tierra, que subidos a un banquito gritaban su mensaje final. Los predicadores del cielo proclamaban que era llegada la hora de la resurrección; los de la tierra anunciaban la hora de la insurrección.

Había quien deambulaba entre los puestos de venta, ofreciendo una gallina, y la llevaba caminando, atada al pescuezo, como perro; y había quien vendía un pingüino que por error había llegado a nuestras playas desde las nieves del sur.

Había largas hileras de zapatos usados, muy gastaditos, con la ñata alzada y la boca abierta. Los zapatos solos para gente de un solo pie. Había lentes usadas, llaves usadas, dentaduras usadas. Las dentaduras yacían dentro de un gran tacho de agua. El cliente hundía el brazo, elegía y batía sus mandíbulas: si la dentadura no le venía bien, la devolvía al tacho.

Había ropa para vestir y ropa para desvestir y había condecoraciones de atletas y de generales y relojes que marcaban la hora que uno quería y amigos y amantes que uno encontraba sin saber que los había estado buscando.

¿Una fiesta de la memoria? ¿O del próximo domingo, al mediodía?

Eduardo Galeano

A partir del texto:

- (1) ¿Qué tipo de feria describe Galeano en este texto?
- (2) ¿Qué le resulta más exótico en la enumeración del autor?
- (3) ¿Alguna vez visitó una feria así?
- (4) ¿Piensa usted que la feria del título todavía existe?

Ejercicio 1

¿Qué había en la época de sus abuelos que ya no haya?

Ejercicio 2

¿Qué hacía usted cuando era pequeño/a? ¿A qué jugaba? ¿Qué le prohibían hacer sus padres?

Ejercicio 3

"Todo tiempo pasado fue mejor."

"A lo pasado, pisado."

¿Cuál es su opinión?

LA FIESTA DEL DIA

Aquí en la feria se abre la mañana
y el papel violeta, flor de la manzana
llena los cajones.
La muestra del día revienta en colores
verde de verdura, luz de los limones
todo es fresco y sano
quién puede negarlo.
Solo el cuchillo conoce el corazón
del durazno...

Aquí en la casa yo todo lo daría
por no lavar las acelgas de la pascualina
Si a los niños les tocaban las arvejas y las habas
yo me pierdo en nevaduras y en un río de aceitunas
que compré en la feria.
Todo va aumentando, la gente se queja
que en cada paseo el precio ya ha cambiado
pero no se fijan bajó el zapallito
riego la lechuga, el tiempo no me ayuda
se están marchitando, quién puede negarlo.
Ya pasó el tiempo en que daban el perejil de regalo.
Aquí en la casa ahora encontré tirada
esa cebolla que aparece siempre germinada
en un rincón cayó perdida y se aferró terca a la vida
crepitar es su destino en el aceite de lino
que compré en la feria...

Aquí en la feria cierra la mañana y el papel violeta
flor de la manzana llena los cordones
por entre los toldos se ven los camiones
pasan levantando el circo de emociones
y la otra semana, quién puede negarlo
Cerraba el tránsito, la calle se abrirá al boniato
Aquí en la casa se enriedan los olores
en la bolsa se entrevera el apio con las flores
los secretos día a día de la fiesta de la vida
la ilusión de la abundancia que ahora tiene la cocina
después de la feria...

Ruben Olivera

A partir del texto:

- (1) ¿Qué referencias hace el autor en relación a los cambios en los precios?
- (2) ¿Hay alguna alusión a una fruta, verdura o comida que no se conozca o no sea común en Brasil?
- (3) ¿Qué apelaciones a los sentidos hace el autor?

PUEDA SER UTIL:

Los sentidos: vista, oído, olfato, tacto, gusto

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

EPEX - Material de clase

Ejercicio 1

La canción de Olivera describe a la feria como un lugar en donde se venden frutas y verduras. ¿En qué otros lugares se pueden comprar estos productos? ¿Qué características presentan esos comercios?

Ejercicio 2

¿Usted come muchas verduras? ¿Cómo las cocina? En las dos páginas siguientes puede encontrar una lista de verduras y distintos métodos para cocinarlas. Elija la verdura y el método que prefiere y explíqueles a sus compañeros cómo la prepara.

Ejercicio 3

Realice una lista para el supermercado. Puede organizarla en columnas de lácteos, carnes, productos congelados, fiambres, conservas, productos de limpieza, etc.

Ejercicio 4

¿Sigue algún tipo de dieta para cuidar su peso o por razones de salud? Cuente cuáles son los alimentos básicos de esa dieta y cuáles están prohibidos y porqué.

Ejercicio 5

¿Cuál es la comida típica de la zona en que usted nació? ¿Qué diferencias ha encontrado entre la comida a la que está acostumbrado y la del Uruguay?

Ejercicio 6

¿Considera usted que los electrodomésticos facilitan realmente el trabajo en la cocina, o son simplemente un elemento más de consumo?

PUEDA SER UTIL:

olla	cuchara, cucharita
sartén	cuchillo
asadera	tenedor
caldera	plato (hondo, llano)
bols, ensaladera	fuelle
tortera	vaso (de agua)
molde	copa (de agua, de champagne, de vino)
	taza (de té, de café)

¿QUE HAY EN LA MESA?

¿Qué hay en el florero?
 ¿Qué puede haber dentro de la jarra?
 ¿Qué puede haber dentro de la botella y de la copa?
 ¿Hay algo servido en el plato?
 ¿Qué hay dentro del bols?
 ¿Qué hay adentro del salero y del pimentero?
 El que puso la mesa, ¿se olvidó de algo?

Métodos de cocimiento para verduras:

Horneado:

Cocción en aire caliente. Algunas verduras como los boniatos, papas y zapallo, se hornean con cáscara. Otras se hornean enteras o en trozos grandes. Si se hornean en rebanadas, ponerlas con manteca o en una salsa para que no se sequen. Por el mismo motivo es preferible que parte del tiempo se cocinen tapadas.

Hervido:

Cocción en contacto directo con agua hirviendo. Las verduras de sabor fuerte como la coliflor, repollo y cebollas deben cocinarse cubiertas por agua hirviendo salada. Las verduras como las papas, zanahorias, porotos de manteca, etc., deben cocinarse en 3 ó 4 cms. de agua hirviendo salada, con la cazuela tapada. Las verduras de hoja verde deben ponerse en una cantidad mínima de agua hirviendo salada, con la olla destapada para conservar el color.

Frito:

Cocción y dorado en abundante grasa o aceite precalentado. Las verduras se dejan enteras o se cortan finas en palitos o en aros. Deben freírse rápidamente para que no absorban mucha grasa, escurrir sobre papel absorbente.

Saltado:

Cocción y dorado en pequeña cantidad de aceite o grasa. Las verduras generalmente se rebanan bien finas y pueden o no cubrirse con un batido para formar una corteza que se dora.

Al vapor:

Cocción en vapor de agua hirviendo. Se colocan las verduras en una rejilla sobre agua hirviendo. Esta forma de cocción requiere por lo menos de $\frac{1}{4}$ a $\frac{1}{3}$ más de tiempo que el hervido, se recomienda porque conserva mejor el valor nutritivo del alimento.

Al vapor en olla a presión:

Cocción a alta presión y temperatura, lo que reduce el tiempo y ayuda a retener el valor nutritivo de la mayoría de las verduras.

A la manteca:

Utilizar 1 a 2 Cdas. de manteca por cada taza de verdura cocida que desee preparar. Se le puede poner por encima después de cocida y servida en el plato, o calentarla en la manteca derretida.

A la crema:

Utilizar 1 taza de salsa blanca por 1 $\frac{1}{2}$ ó 2 tazas de verdura cocida. Las verduras pueden estar enteras, en cubos o en rebanadas y recalentarlas en la salsa. Para las papas utilizar salsa blanca liviana, para otras verduras utilizar la mediana. En la preparación de la salsa blanca puede substituirse toda o parte de la leche por el agua de cocción de las verduras.

Gratinadas:

Preparar la salsa blanca y las verduras con las proporciones del métodos anterior. Usar uno de los métodos siguientes:

Método I: Combinar las verduras y salsa blanca mezclándolas totalmente. Cubrir con pan rallado enmantecado y dorar al horno.

Método II: Colocar las verduras y la salsa en capas alternadas en un molde enmantecado, terminando con salsa. Cubrir con migas de pan enmantecado y dorar al horno.

Método III: Agregar queso rallado, ya sea a la mezcla de verdura y salsa blanca o espolvoreándolo en camadas sobre la verdura y la salsa. Terminar con queso. Dorar al horno.

En soufflés:

Utilizar 3 huevos y 1 taza de salsa blanca bien espesa por cada taza de puré de verduras. Preparar de acuerdo a la receta de soufflé (pág. 77).

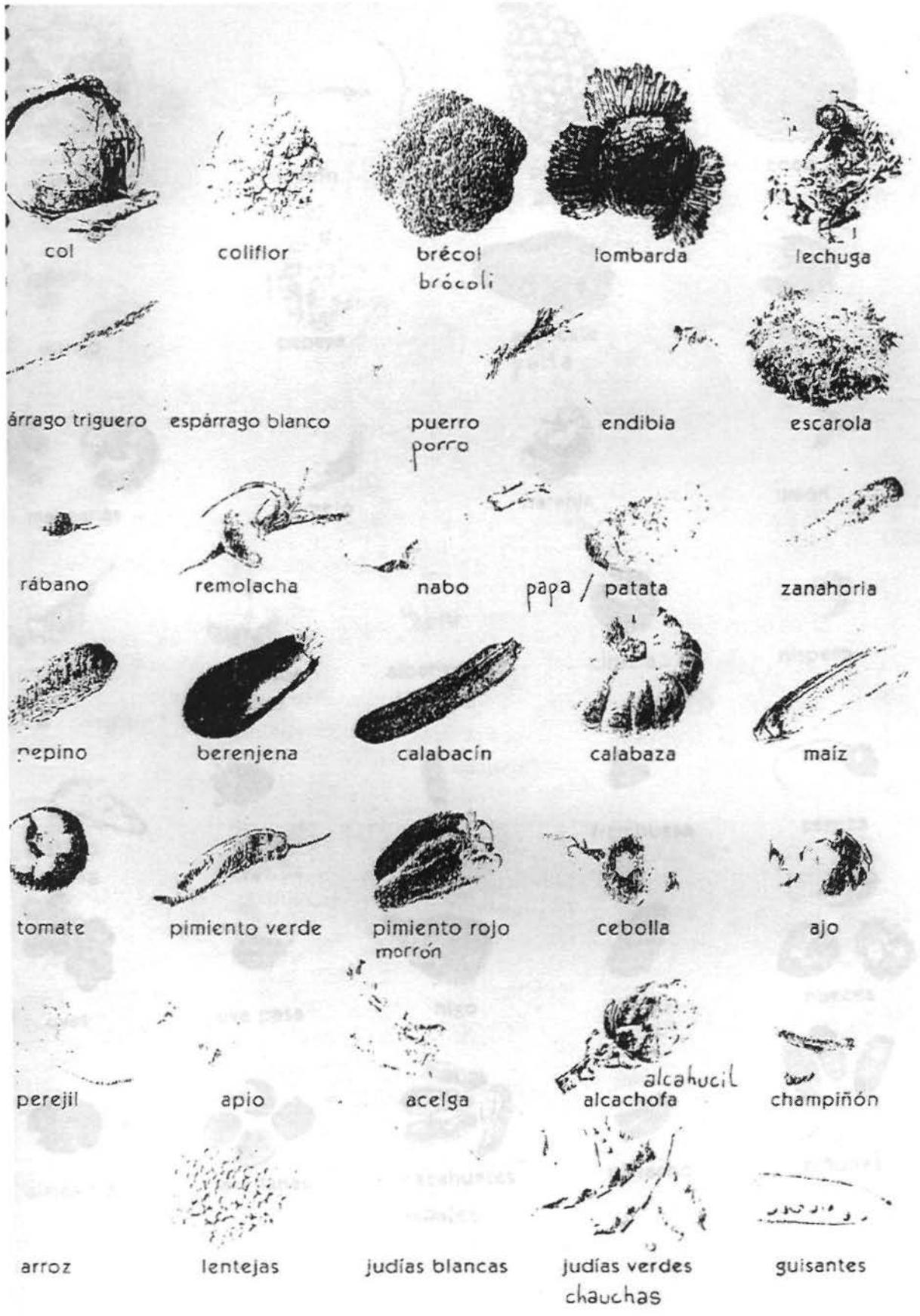
En buñuelos:

Los buñuelos se prepararán uniendo la verdura picada o en trozos con la masa (pág. 148) y vertiéndolos por cucharadas en aceite caliente.

Las verduras apropiadas para servir de distintas maneras:

A la manteca:	A la crema:	Gratinadas:	Sopa crema:	En puré:
Acelgas	Acelgas	Acelgas	Acelgas	Boniatos
Alcauciles	Apio	Apio	Apio	Nabos
Arvejas	Arvejas	Cebollas	Arvejas	Papas
Brócoli	Cebollas	Coliflor	Cebollas	Zanahoria
Cebollas	Coliflor	Chauchas	Choclo	Zapallo
Coliflor	Chauchas	Choclo	Espárragos	
Chauchas	Choclo	Espárragos	Espinacas	
Choclo	Espárragos	Espinacas	Papas	
Espárragos	Espinacas	Papas	Porotos de manteca	
Espinacas	Nabos	Tomates	Tomates	
Nabos	Papas		Zanahorias	
Papas	Repollitos de Bruselas			
Puerros	Repollo			
Remolachas	Tomates			
Repollitos de Bruselas	Zanahorias			
Repollo				
Tomates				
Zanahorias				
Zapallitos				
Zapallo				

Croquetas:	Buñuelos:	Glaceados:	Rellenas:	Soufflé:	Saltadas:
Arvejas	Acelgas	Boniatos	Berenjenas	Acelgas	Berenjenas
Boniatos	Berro	Cebollas	Boniatos	Arvejas	Cebollas
Espinacas	Coliflor	Nabos	Cebollas	Coliflor	Coliflor
Papas	Choclo	Zanahorias	Morrones	Choclo	Nabos
	Espinacas	Zapallo	Papas	Espárragos	Papas
	Lechuga		Repollo	Espinacas	Tomates
	Zanahorias		Tomates	Tomates	Zapallitos
			Zanahorias	Zanahorias	
			Zapallitos		

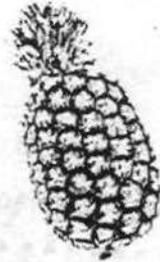




sandía



melón

piña
anana

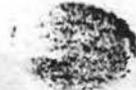
coco



mango



papaya

aguacate
palta

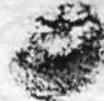
kiwi



manzanas



pomelo



naranja



limón



pera

melocotón
duraznoalbaricoque
damasco

ciruela



níspero

plátano
bananafresa
frutilla

fresilla



frambuesa



cereza



uvas



uva pasa



higo



dátil



nueces



almendra



avellanas

cacañuetes
maníes

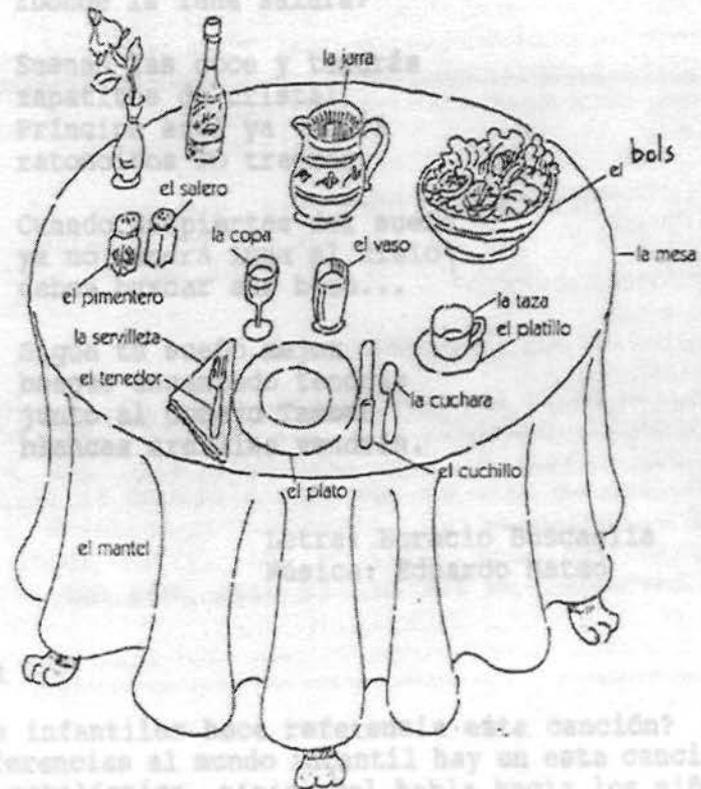
pistacho



piñones

ENFOQUE
LÉXICO

¿Qué hay en la mesa?



A partir del texto:

- (1) ¿A qué cuentos infantiles se refieren en esta canción?
- (2) ¿Qué otras referencias al mundo infantil hay en esta canción?
- (3) ¿Qué elemento estilístico, típico del habla hacia los niños, utiliza el narrador?
- (4) ¿Qué cuentos infantiles recuerda?

AULA 24/I/96 TURMA INTERMEDIÁRIA , P: VICTORIA

((há uns minutos prévios de fala que não estão gravados))

1. P-mm... ta.. bárbaro... bueno.. entonces eh... sobre esos textos no.. no quieren que haga ningún
2. comentario.. sencillamente ustedes me dan el trabajo.. después.. y y bueno y yo corrijo a ver como
3. estuvo.. entonces... ahora.. vamos a trabajar.. con lo que está.. yo tenía la página...((procurando a
4. página)) lo que está en la página ((sempre procurando a página)) en la página seis del repartido...
5. que es nuevamente un texto de Galeano.. mm... que habla sobre... sobre un hecho.. que caracteriza
6. un poco la vida de Montevideo de los domingos... que es lo que ustedes ven acá.. la feria de Tristán
7. Narvaja.. Tristán Narvaja.. es una calle que.. tienen bien cerca de aquí... cuando ustedes eh... se
8. paran en la Facultad de Derecho.. en la Biblioteca Nacional.. la calle que corta 18 de Julio.. entre..
9. la Biblioteca y.. la Facultad de Derecho es Tristán Narvaja.. entonces a partir de ese lugar..
10. Cláudia.- olá.. (entram Cláudia, Joelma, Joceli e Vanda)
11. P- hola que tal..((continua falando sem interromper a sua explicação)) hasta por lo menos como..
12. cuatro o cinco cuadras más a lo largo de Tristán Narvaja.. se desarrolla esa feria que tiene..
13. características bastante coloridas.. de alguna manera.. ((aí P fala brincando para as alunas que
14. chegaram)) ¡pensé que se habían ido a pasear muchachas!
15. Cláudia- no
16. Joceli- ¡no no!
17. Joelma- esperamos.. más o menos media hora..
18. P- ¿el ómnibus?
19. Joceli- sí..
20. P- ¿qué ómnibus se tomaron?
21. Joelma- el siete
22. P- no sé cual es el siete.. ¿se bajaron bien? o ahí..
23. A ((uma delas))- sí
24. P- no hubo problemas... vieron que... ((falandu para todos)) que aquí en el Uruguay las paradas de
25. ómnibus en general están bastante cerca unas de otras.. es una gran cosa a veces tenemos paradas cada dos
26. cuadras.. este... entonces en general eso siempre ayuda.. bueno.. estábamos.. por empezar a trabajar.
27. con el texto que tienen en la página seis.. que estaba comentando es un texto sobre la feria de Tristán
28. Narvaja.. bueno... entonces... ah...
29. Joelma- ¿nosotros vamos a la feria hoy?
30. P- ((confundida pela pergunta)) ah... no si... ustedes piensan ir a la feria o...
31. Joelma- ah.. ontem tú falaste que íbamos a la feria hoy...
32. P- ah! ((entendiendo o que está acontecendo)) claro.. vamos a hacer una recorrida por la feria... pero
33. acá... en la clase...
34. Joelma- ¡ah ah!
35. AA ((as amigas de Jy. rindo))- ¡ah!
36. ((o resto da turma fica em silêncio))
37. Joelma- yo.. me imaginé ((rindo)) comprando cebollas...
38. P- ¿hoy que día es?.. hoy es miércoles... no. ma mañana tienen una feria.. a dos cuadras eso sí
39. ((rindo)) ... pero no no.. ((elas brincam e não se escuta, e aí se escutam risos de outras pessoas))
40. la idea es que ustedes tengan este texto conocido porque así ((Joelma fala baixo alguma coisa))
41. no no... si mañana tienen ganas a la salida de ir a mirar... pero no es muy linda la de acá cerca
42. bueno.. entonces le doy yo una leída y después este.. lo vamos a leer todos.. eh...((a professora lê o
43. texto; durante a leitura do seguinte trecho “el cliente hundía el brazo, elegía y batía sus mandíbulas,
44. si la dentadura no le venía bien, la devolvía al tacho” há exclamações e risos dos alunos, que ficam
45. admiradas. P fala alguma coisa mas é inaudível)) bueno... eh.. claro para quien no
46. conoce la feria esto parece MUY RARO... pero para quien estuvo alguna vez es tal cual
47. Joelma-[cuál feria cuál feria
48. tiene acá
49. P- es la que... es la feria de Tristán Narvaja se llama así tal cual... es la feria que está en la calle
50. esa... que sale a la Biblioteca Nacional.. y a la Facultad de Derecho..la que corta 18 de Julio
51. ... viniendo para acá digamos... para... la facultad de Humanidades hacia abajo... es decir. Tristán
52. Narvaja corta no solo 18 corta Colonia. Mercedes. Uruguay y Paysandú. Llega hasta Paysandú y

53. después todo por Paysandú eh.. a su vez tienen.. los puestos de libros usados. que hay muchos.. y hay
 54. cosas interesantes siempre.. vale la pena ir a revolver ahí.. saben lo que es revolver no
 55. A.-sí si
 56. P.-este.. entonces.. yo creo que si el domingo. quieren.. digamos piensan quedarse acá en
 57. Montevideo no tienen planes para salir de Montevideo de repente sería un paseo colorido. no?
 58. Cláudia- solamente en domingo?
 59. P.-es. solamente los domingos.. empieza temprano.. y dura por lo menos hasta la una y media dos de
 60. la tarde.. después de esa hora ya en general los puestos empiezan a desarmarse.
 61. Joelma- es una feria solo de cosas usadas..
 62. P- mm... vamos a ver.. que es lo que encontramos acá.. encontramos muchas cosas.. digo.. sí en
 63. general es todo usado pero no todo.. bueno... a ver quien empieza a leer un poco.. vamos a ir leyendo
 64. el texto.. a ver entre todos... eh Maria empezás..
 65. Maria- sí..
 66. P- donde yo empecé
 67. Maria- había peces.. jamás vistos.. plantas de ningún jardín.. libros de imposibles librerías.. había
 68. cerros de frutas y calles de flores y había olores todos los colores.. había pa pájaros musiqueros y
 69. gente bai bailandera y había predicadores del cielo y de la tierra.. que subidos a un banquito
 70. gritaban su mensaje final.. los predicadores del cielo proclamaban. que era llegada la hora. de la re.
 71. resu resurrec
 72. P-resurrección
 73. Maria -los de la . tierra. anunciaban la hora. de la insurrección
 74. P.- bueno muy bien. vamos a ver entonces hasta acá eh... que cosas pueden descubrir ustedes que se
 75. van a encontrar en esa feria.. los que vayan a.. a visitarla... que cosas hay? (3")
 76. Maria- flores..
 77. P-mhm
 78. ((mais alguém fala alguma coisa inaudível))
 79. Joelma- porqué calle de fruta de flo flores?
 80. P- eh... calle de flores.. porque a veces los puestos de plantas y flores están sobre dieciocho..
 81. Joelma- ah.. linda.. linda
 82. P- y... claro es prácticamente toda una... una acera que está cubierta con esos puestos no? que venden
 83. plantas de todo tipo.. y flores..
 84. Joelma- colores
 85. P- y los fe.. los cerros de frutas.. bueno habla de como presentan aquí las las frutas no? .. como como
 86. las colocan los los feriantes en los puestos... bueno así que... ta.. frutas y flores hay.. bueno y
 87. también este plantas no.. digo vieron que acá habla de plantas.. en los.. puestos de flores es donde
 88. están las plantas también
 89. A.- libros también..
 90. P- y libros.. como yo les decía antes.. todo a lo largo de la calle Paysandú.. se van a encontrar.. por lo
 91. menos con dos cuadras.. de de puestos de libros tá?.. ah.. y otra cosa que es interesante es que más
 92. allá de los puestos que se arman eh.. en la propia feria.. eh toda esa zona .. tiene. unas cuantas casas
 93. de antigüedades ..
 94. Joelma-ah.. yo iba te preguntar
 95. P-eh... entonces vale la pena...disfrutar recorriendo y después te subís.. a a la acera y empezás a mirar
 96. un poco.. los negocios que están instalados fijos. tenés unos cuantos negocios
 97. Joelma -cual é a calle (—)
 98. P- mirá tenés.. sobre la propia Tristán Narvaja... ahí de repente tenés que.. tenés entre Colonia... y
 99. Paysandú o incluso bajando más hasta Cerro Largo podés tener.. algunos son caros.. porque están ya
 100. medio especializados... eh. para el turismo de alguna forma porque... como que el el el medio
 101. montevideano siempre este.. funcionó como lugar de.. de exportación de alguna manera de
 102. antigüedades.. es decir venían extranjeros.. a comprar.. no sé.. lámparas de Art Nouveau.. o cristal
 103. Laliq u otras cosas y se las se las llevaban a. a Europa.. a vender a mucho mayor precio.. entonces
 104. a veces los precios.. no es que sean.. este.. super accesibles pero.. es lindo entrar a los a algún lado
 105. de esos no... este.. bueno tá.. eh... los libros.. y también acá habla de.. de otr.. de animales.. no?
 106. A- pájaros..
 107. Maria- pájaros... pájaro
 108. P- y al principio de que otra cosa?

109. Joelma-m?
110. Cláudia-los predicadores...
111. P- no no. bien al principio cuando empieza el texto..
112. A.- peces
113. Joelma- [flores
114. P.-peces
115. Leila- qué es eso?
116. Joelma- [ah peixe! ((percebendo o que a professora está perguntando))
117. P- peces? un pez.. ((procurando explicar para Leila))
118. Solange.- un peixe ((falando bem baixo))
119. Leila - ah tá...!
120. P- bueno.. voy a buscar el.. este el lápiz porque no tengo draypen de estos de ((P. vai embora para
121. procurar uma caneta, e no entanto desliga o gravador)) esta es la forma plural ((escrevendo
122. na lousa)) ... de un sustantivo singular.. pez... ahora nosotros a su vez tenemos el término pescado...
123. y. ((tossindo)) diferenciamos en el significado entre pez y pescado... es decir el pez el que todavía
124. está vivo. el pescado es el que efectivamente ya se sacó del agua. se pescó. no? entonces. cuando
125. tienen sustantivos que terminan en zeta. lo normal ((tossindo)) es que para el plural se cambie esa
126. zeta por una ce... no?
127. Joelma- pescado sería lo que es.. preparado... ya preparado
128. P- [ni siquiera preparado... si tú quieres hacer una
129. comida y... y vas a comprar filé eh... o vas a comprar este... algo que ya ya salido del agua que está
130. crudo sin cocinar. vas a una pescadería. y ahí pedis pescado
131. Joelma- pez morto
132. P- exacto... ya ... sí ((ha risos de algumas pessoas, e também da professora)) ahí está yo estaba
133. siendo un poco más delicada ((fala brincando)) pero claro. es eso ((risos)) eso es lo que compran en
134. la pescadería. a su vez en todas las ferias vecinales.. es decir en todas las ferias que se hagan en los
135. distintos barrios de Montevideo.. y.. también en la feria de Tristán Narvaja .. hay siempre puestos de
136. pescado... ((escreve na lousa))
137. Leila- también hay pe peces ornamentales. no?
138. P- y.. los peces a los que se refiere aquí el texto.. justamente.. son.. e.. esos peces de.. color rojo este..
139. o lo que sea que uno compra para colocar.. en las peceras ((escreve esse termo na lousa))
140. Leila- no existe la palabra acuario?
141. P- eh.. existe.. pero.. en español.. el término acuario se refiere.. o bien a.. a esos.. eh.. institutos que.. se
142. ocupan de estudiar la vida de distintos peces.. y entonces entrás.. y vas recorriendo y tenés distintas
143. peceras con distintos tipos de peces.. digo de hecho en el zoológico tenemos un acuario.. eh.. o también..
144. las casas que venden.. comida para pescados.. para peces o que venden.. peceras.. que también
145. venden peces.. esas casas este.. muchas veces se llaman acuarios.. se bueno se autodenominan no?
146. porque en realidad... claro no hay un nombre este.. muy muy exacto para darle a eso (3")
147. entonces en la feria es muy común que se encuentren con puestos que tienen.. una enorme cantidad
148. de jaulas.. con pájaros de todo tipo.. canarios.. saben cuáles son los canarios no?
149. AA.-sí
150. P-.. eh cotorritas.. loros.. las cotorritas son.. como si fueran un loro chiquito pero... de color amarillo.
151. blanquito o celeste...
152. Joelma- cotorritas de la India...
153. P-eso mismo
154. Joelma- yo tengo
155. P-esas.. sí.. hay por lo general todo ese tipo de pájaros... y también se venden conejos.. cachorritos de
156. perro... eh... pollitos...
157. Joelma- acá.. nesta feria?
158. P-en esta feria sí... te vas a encontrar con puestos.. de todo tipo.. no? ahora hablando de los animales..
159. Joelma- ((ela fala baixo alguma coisa)) vamos ir..
160. P-ven... por eso es que.. ((vendo que alguém quer falar)) sí..
161. Catarina- perdón... qué son las cotorritas?... son aquellas pequeñas?... (—) periquito
162. Leila- [cotorritas.. as de cor bonitinho ((falando como se fosse obvia a
163. definição))
164. Catarina-no mas nós temos

165. A.-(—)
166. Catarina- e que é.. a cotorra..
167. Joelma- é a verde..
168. Catarina- onde ((rindo quase chateada))
169. P-bueno está... y a y a qué le dicen periquito entonces?
170. Solange- aquel pequeño que es color... eh blanco con eh...
171. P-sólo en blanco?
172. Solange- no colorido... con pintas
173. A- [no.. amarillo]
174. A- verde
175. Marta- y el periquito es bien.. diferente...
176. Catarina- sí pero acá no. acá no lo es...
177. P- [acá no tenemos]
178. Maurício- el colorido es.. verde
179. Catarina- y es bien mayor
180. P-loro
181. Joelma- papagaio..
182. Catarina- loro... medio
183. Joelma-papagaio
184. P- medio? cotorra...
185. Catarina- cotorra...
186. P- ((rindo e brincando)) eh.. no nos complicamos demasiado la vida.. si no es cotorra es
187. cotorrita...tá... este... por eso acá habla también eh...
188. Catarina- [[cotorra...]] ((falandu baixo))
- 189.((Joelma fala baixo alguma coisa, não se escuta))
- 190.P- ... lo qué... ((a aluna não fala nada e a professora continua)) no... había pájaros músicos...
- 191.no? por eso es que habla... por eso es que hace referencia a los pájaros... bueno... ya hablamos de
- 192.los animales. de las frutas. de las plantas.. ah.. pensando en las personas.. a. qué. personas está
- 193.haciendo referencia en este párrafo que él llama ((alguém fala muito baixo e não se escuta)) eh...
- 194.Joelma-sería no serían pastores no.. no serían predicadores... tal vez... para nosotros sería
195. pregadores..
- 196.P- eh.. la idea es esta... la idea no.. la realidad.. de lo que pasa en la feria.. tienen.. pensando en la gente
- 197.bailandera. muchas veces eso pasa sobre todo pasa a partir de marzo.. cuando.. la actividad cuando el
- 198.Uruguay empieza a funcionar de nuevo... porque este.. fines de diciembre hasta marzo.. entre las
199. fiestas navideñas.. enero que es un mes muerto acá.. digo.. sin ser nosotros.. no hay nadie
- 200.prácticamente ahora no.. cambia mucho el ritmo ustedes en el centro supongo que habrán visto poco
201. movimiento de autos porque normalmente es un infierno andar ahora
- 202.A- sí
- 203.P- tanto en el Centro como en la Ciudad Vieja eh... bueno después febrero que es carnaval.. que para
- 204.nosotros.. también.. son los dos días de esa semana... pero en general la gente se toma toda esa
205. semana... y después además durante todo el mes hay actividades de.. murgas.. de.. este.. comparsas
206. lubolas.. ¿escucharon hablar.. tienen idea un poco de lo que es eso?
207. A-no no
208. A- no
209. P- ustedes se van a ir todos antes van a terminar el dos de febrero yo no creo que.. que lleguen a ver
210. nada de eso pero bueno.. son dos fenómenos BIEN caracterizadores de... este del del carnaval
211. uruguay no?... y estas son actividades.. que duran ((escrevendo na lousa "murgas" e "comparsas
212. lubolas"))
213. Joelma- ¿murgas?
214. P- las murgas.. son eh... conjuntos de.. personas amateur.. digo que no no.. ganan a partir de las
215. actividades que desempeñan durante carnaval.. pero en general no viven de eso.. no.. eh... y
216. entonces tienen unas quince o veinte personas más o menos arriba de un escenario...eh... que trabajan con
217. instrumentos de percusión.. fundamentalmente... ahora a veces con un teclado pero lo normal es que
218. trabajen con determinados instrumentos de percusión eh yo no sé de repente valdría la pena después
219. pasar
220. Joelma- bandas serían bandas.. ellas trabajan ah..consertando o haciendo som

221. P- hacen las.. claro.. esa es la parte como musical digamos no... pero después.. la parte importante es
 222. la parte de las letras.. en general siempre se presentan canciones nuevas cada año es decir.. la
 223. actividad de ellos dura un mes.. pero durante el resto del año se pasan preparando las nuevas letras...
 224. las nuevas canciones que van a presentar
 225. Silvia- puede ser el... puede ser eh... el nombre que en Brasil se llama escuela de.. escuela de samba
 226. P- no..
 227. Cláudia- son bandas de músicas ambulantes..
 228. P- sí... lo que pasa es que no... nunca nacieron con el sentido de ser ambulante... eh... porque
 229. caminaran por las calles.. el centro de reunión .. el centro de presentación de de las murgas.. ha sido
 230. siempre.. el tablado ((escreve na lousa "tablado") el tablado es.. un escenario.. que se monta.. en en
 231. este cada uno de los barrios de Montevideo.. en general hay un club deportivo o algún lugar este. que sea
 232. más o menos conocido y compartido por.. por ese barrio.. y... y ahí es donde hacen presentación las
 233. distintas murgas.. y .. y cuando empieza febrero.. por ejemplo y.. cerca de mi casa hay un club de
 234. basketball.. bastante importante.. de pri de primera división que es Defensor-Sporting y ahí tienen.. eh
 235. montan tablado y prácticamente todas las noches tienen eh.. presentación de alguna murga.. y
 236. también de alguna otra cosa que ahora después les voy a explicar.. digo.. no sólo murgas también
 237. comparsas lubolas es... entonces eh... esas letras desde inicios del novecientos porque esto no es..
 238. este. no es nuevo digamos no? ...es decir bien una tradición que ha acompañado todo el siglo..
 239. siempre tuvieron una carga importante de.. crítica social.. de crítica.. al gobierno.. de crítica a la
 240. situación actual... eh... a tal punto que a fines del sesenta o principios del setenta eh.. empezaron
 241. censurar la actividad eh de varias murgas... unos cuantos murguistas fueron presos este... y durante
 242. la dictadura... por supuesto que había un montón de términos ... que entraron en una lista de
 243. censura.. no se podían mencionar siquiera no?... digo para que vean que realmente era una actividad
 244. que también fue controlada porque... bueno porque tenía una... una esencia... ENORMEMENTE
 245. POPULAR.. eh... llegaba a.. fundamentalmente a los estratos medios y bajos de la población (—) la la
 246. clase alta nunca tuvo demasiada preferencia por eso... eh y.. a partir de los ochenta.. cuando más o
 247. menos empezó a cambiar ((ela tosse)) la situación política y se vió que más o menos podía empezar a
 248. darse una cierta apertura... nosotros.. en el ochenta y cinco tuvimos la las... el primero de marzo
 249. tuvimos la toma de presidente. es decir ... en noviembre del ochenta y cuatro fueron las elecciones..
 250. del ochenta al ochenta y cuatro esos... sobre todo esos cuatro años de carnaval fueron a años donde
 251. surgieron algunas murgas muy interesantes.. porque.. justamente por la presión de la censura.. es
 252. decir por por el hecho de no poder mencionar un montón de cosas..tuvieron que trabajar en base a la
 253. ambigüedad.. en base al sobreentendido... y salieron cosas REALMENTE muy interesantes no... murgas que
 254. todavía hoy están trabajando ..por ejemplo una que se llama.. ((escrevendo na lousa)) "Falta y Resto"... to
 255. todas las murgas tienen nombre no.. en ese sentido sí es un poco como las escuelas y...y otra que fue
 256. muy este.. muy aplaudida a partir de ese momento que es.. ((escrevendo na lousa)) "La Reina de la
 257. Teja"... la Teja es un barrio.. de Montevideo.. es un barrio obrero.. tradicionalmente de izquierda.. y
 258. en general además... es... claro lo común es que los los murguistas al reunirse como se están
 259. reuniendo durante todo el año en algún club o algo para ensayar sean gente toda de un mismo
 260. barrio...eh... bueno ... ¿cómo fue que llegué acá? ((quando ela fala isso há alguém que ri)) tá ... eh
 261. les decía que ellos se ... se presentan en los tablados.. y la otra cosa que también es es característica
 262. del carnaval ... son las comparsas lubolas... ((ela escreve na lousa e alguém fala, mas é
 263. inaudível)) una comparsa lubola eh.. sería algo un poquito más...
 264. Joelma-comparsa lubola
 265. P-comparsa lubola... eso sí es un poquito más cercano a las escuelas... pero... salvando las distancias
 266. porque siempre es... diferente... de la brasilera... entonces... eh.. este las comparsas.. de alguna
 267. forma heredan sí una tradición africana.. que proviene.. eh... desde época de la esclavitud... que acá
 268. fue abolida eh... bastante tempranamente para lo lo que fue.. el contexto americano no?... y y
 269. entonces eh.. en las comparsas en general tienen bueno... una parte de ... lo que serían las vedettes..
 270. que es.. bastante reducida dentro de todo.. eh... después. una serie de figuras.. tradicionales.. que si
 271. ustedes eh... conocen algo o por lo menos tratan de ver algo. de la pintura de Pedro Figari. es un. uno
 272. de los pintores más interesantes del Uruguay.. eh... del siglo pasado más o menos.. en... va a encontrar a esos
 273. personajes típicos representados... por un lado está la "mama vieja" ((escreve esse nome na lousa))
 274. ...que puede ser. en realidad una mujer de veinte años... pero va a aparecer siempre. eh... gorda...
 275. eh... con una peluca canosa.. una sombrilla y trajes.. que serían de fines de 1700... ¿no? digo no no
 276. es la figura de una bahiana pero... como que... la silueta de lejos muy apuradamente podría ser algo

277. parecido... tá? y después otra de las figuras típicas es la del "escobero" o "escobillero" ((escreve na lousa)) que es.. eh.. un muchacho joven.. en general muy atlético.. que hace acrobacias.. con una
278. escoba ((escreve o termo na lousa)) no no es la escoba que normalmente usamos para barrer.. no..
279. son escobas más largas.. más finitas este... y muy livianas y entonces.. está todo el tiempo haciendo
280. figuras acrobáticas con con esa escoba.. después tienen siempre unas.. unas cuantas personas que
281. llevan las.. las banderas.. las insignias de la ... este de la comparsa. que en general .. son siempre
282. muy grandes y eso también por eso decía que es más parecida a la escola de alguna manera. ¿no? la
283. comparsa.. eh... y la parte característica de la comparsa que es la.. "cuerda de tambores" ((escreve na lousa)) que son cuatro distintos... hay cuatro tipos de tambores distintos... pero son siempre
284. tambores hechos a mano eh... y... y bueno.. es todo absolutamente artesanal pero ahí sí.. en la .. en la
285. cuerda de tambores.. digo.. cuando sea una cuerda grande pueden tener a cien personas.. tocando lo
286. que digo lo que comúnmente .. se llama el "tamboril" ((escreve na lousa)) .. bueno son cuatro
287. distintos pero me acuerdo.. de lo que se lo que sería el más agudo.. que es el "chico".. y el más grave
288. que es el "piano"... el chico obviamente es el más chico de todos y el piano es un tamboril.. bastante
289. grande ((escreve os nomes na lousa)) cualquiera de ellos son alargados y altos... ¿ustedes nunca
290. nunca vieron esto? vale la pena .. este.. ver aunque sea uno o dos clips... este.. después vamos a
291. arreglar eso.. para que tengan una idea no.. de todo esto que estamos hablando..
292. Joelma- sería una solución de. de conseguir .. un video...
293. P-(2") yo tengo.. pero no tengo.. de... y yo que sé si lo vas a poder conseguir..
294. Joelma- para para nosotros comprar
295. P- ¿saben cuál es el problema de los videos acá? que no tenemos el mismo sistema.. y donde no
296. consigas.. algún lugar que te los convierta allá.. gastás plata inútilmente en el video..
297. Jy-claro...
298. P-no te lo lee
299. Jy-pero acá la facultad no tiene sistema de video para pasar para nosotros... ((enquanto ela fala, 300. uma outra pessoa fala baixo))
301. P-si sí... por eso digo.. ahora mirá... hoy voy a mirar otra vez lo que yo tengo en casa...que no es lo
302. más típico... pero.. tiene los instrumentos.. como para que tengan una idea de lo que es... tanto de
303. la murga como de este de la de la cuerda de tambores... bueno. y... ¿porqué es que llegamos acá?..
304. ah yo les explicaba...
305. 307.((SE INTERROMPE A GRAVAÇÃO POR UNS MINUTOS; a professora está explicando como 308. é a atividade da "gente bailandera" e também dos "predicadores del cielo y de la tierra"))
309. P-(...) eh... (4") entonces siempre hay algún grupo que está o bien propagandeando.. o
310. alguna actividad que va a tener o bien que va este... para bueno para hacer un poquito de teatro en
311. la calle ... no... eh... no es raro tampoco que... que haya... algún tamboril... que haya dos o tres..
312. personas tocando el tamboril..((se ouve alguém movendo uma cadeira)) y en general después
313. pasando el sombrero no... para ver si.. si alguien.. este hace una pequeña contribución para (---)
314. eh... bueno y los predicadores...
315. Leila- ¿olha que são... títeres? (/t^íteres/)
316. P- títeres... (/títeres/) ((corrigindo a pronúncia de Leila))
317. Leila-títeres... (/títeres/)
318. P- mirá. tenés lo. por un lado los títeres que son. los que tú te podés poner en la mano...
319. este.. y dar vida a los personajes.. recrear en un escenario chico.. en general para niños pero.. no
320. siempre... después tenés ... eh... los otros que serían este.. ((apaga a lousa)) manejados con hilos
321. y a veces más grandes que son las marionetas.. ((escreve na lousa)) ta? las marionetas... hay hay
322. este.. algunas propuestas bien interesantes de... de teatro de títeres acá... bueno.. y... (8")
323. Silvia.- y el candomblé candombé... es una organización.. pareci parecida? ¿cómo es eso?
324. P-eh... con cual decís.. ¡¡ah no! ¿por lo de la comparsa? ¡claro!! al final no no... no lo importante es
325. que el tipo de música o el tipo de tradición que recoge la... la comparsa lubola es justamente la
326. del candombe.. es eso...eh... y bueno y que más... respecto a eso... ahora nada más yo prefiero
327. después cuando... tratar de ver algún video... aunque sea... tres cuatro minutos pero para que se
328. queden con una idea.. más acabada porque sino es como hablar en el aire... bueno... a ver como
329. interpretan esto de los predicadores.. los predicadores del cielo y los predicadores de la tierra... a
330. quien les parece que está haciendo alusión Galeano aquí con ese juego... (8") ¿los del
331. cielo? (3")
332. Célia- son personas que están eh... (---) algún rito... que quieren... yo no sé...

333. P-ahá
334. Lauro Antonio.-predicadores del cielo...
335. P-los predicadores de la tierra ((confundindo os “predicadores del cielo” con os “predicadores de la tierra”; ninguém fala nada)) proclamaban que era llegada la hora de la resurrección ¿no? . lo que lo
337. que ella estaba comentando ahora.. los de la tierra.. anunciaban la hora de la insurrección... eh..
338. ¿saben lo que.. lo que es insurrección? ... justamente...
339. Solange- sería... una revo revolta
340. P-una revuelta no? ... entonces... este... acá está hablando un poco de...
341. Solange- política...
342. P-¡ahí está! .. que siempre hay... eh.. gente que está.. eh. por ejemplo juntando dinero para las
343. ollas populares.. si hay algún conflicto sindical.. las ollas populares
344. Jy-[ollas
345. P-una olla ((escreve na lousa))
346. Leila- ¿como es como una olla de cocina?
347. P-una olla es eso... es el el artefacto donde tú metés.. todas las verduras y hacés un buen caldo por
348. ejemplo no.. pero. a su vez cuando por ejemplo hay una huelga en una fábrica eh. lo común es que se
349. haga un fondo común para todos los. los empleados en huelga y.. y con ese fondo común se .. se
350. compre comida. y se cocine ahí mismo no. en el lugar de trabajo..
351. Leila- mhm
352. P- entonces por eso. es que se habla de olla popular.. entonces.. es es muy frecuente que haya.
353. gente por ejemplo que.. está en algún conflicto. o gente que está haciendo propaganda política de
354. algún tipo. digo tienen.. realmente. como decimos nosotros de todo como en botica digo la botica es
355. un. lugar donde se vendía. eh en otra época . un poco de todo no... y la feria es también eso.
356. se encuentran .. con.. con lo que quieran... ¿tá? .. entonces.. quedó.. quedó claro no... la la
357. referencia esa. a los predicadores de la tierra.. bueno.. vamos a seguir leyendo por acá.. no lees
358. entonces .. el tercer párrafo
359. Silvia- había quien deambulaba.. entre los puestos de venta.. de venta... ofreciendo una galli
360. [gal^ai] una una ga gallina [gaz^aina] gallina? [gaz^aina]
361. P- ah! recuerden que siempre que tengan esto ((a professora escreve na lousa "ll"))
362. A- gallina [gaz^aina]
363. P- o que tengan esta... ((escreve na lousa "y") cualquiera de estas dos grafías...siempre
364. sh ((pronuncia [š]))
365. Silvia- yo descubro hablar... tch tch ((sorrindo entanto fala))
366. P-((falando baixo))
367. Silvia- gallina y la llevaba caminando. atada al pescuezo eh a como perro y
368. había quien vendía mm un...[ilalevabakaminandoatadaalpeskuesokomopeRoeabiakienvendiaun]
369. P- un pingüino.. digo si tiene diéresis ahí lees.. son pocas las palabras en español que..
370. Silvia- un pingüino que por error (R RETROFLEXA) había llegado... llegado a nuestras pra pra:yas
371. pra playas (/playas/) (/unpingwinokeporerorabialegadozegadoanuetrasprapra:zaspraplazas/)
372. P-claro ahí está en estas playas...
373. Silvia- desde las nieves del sur
374. P- entonces... acá también no.. este ven ven lo pintoresco de la cosa.. se pueden encontrar con una
375. gallina atada caminando por ahí ...y bueno y pingüinos yo nunca ví pingüinos pero no sería raro que
376. alguna vez se haya aparecido uno en esa variedad de cosas este...eh... bueno la otra cosa.. en cuanto a
377. la pronunciación... ((escreve na lousa a palabra "perro") cómo decís eso? ((assinala a diferentes
378. estudantes para eles falarem))
379. A- perro [pero]
380. P- perro [pero] ahí está
381. A- perro [pero]
382. A -perro [pero] ((risos de algumas pessoas))
383. ((todos eles falam a mesma palavra, e em muitos casos as pessoas riem antes ou depois de falar, e
384. fazem comentários, inaudíveis, em português...))
385. P- ejercítense cuando vayan por ahí paseando... ((risos)) tá? porque además lo van a tener en en
386. muchos contextos esa erre... tá? este... eso.. ese sonido.. la sh ([š]) que les aparece limitada a esas
387. grafías después el otro sonido que es PÉRFIDO para ustedes que es éste.. no? ((escreve na lousa a
388. palavra "jirafa")) vamos a ver

389. ((faz ler a todos a palavra escrita na lousa, no entanto um dos estudantes fala baixo alguma coisa e os outros riem, este trecho é praticamente inaudível))
391. P- acuérdense que además este sonido j (/χ/) les puede aparecer por ejemplo acá ((escreve na lousa a palabra "gigante")) .. gigante [gigante].. es decir.. tienen también una grafía alterante para el mismo sonido.. no? la jota o la ge.. digo... en cualquiera de los dos casos la pronunciación es la misma.. jirafa [χirafa] .. gigante [χigante].. tal cual.. bueno.. eh... no leés el siguiente párrafo..((falandu a Maurício)) había largas hileras
- 396.Maurício- había largas hileras.. de zapatos.. usados.. muy gastados con la ña ñata. alzada y la boca abierta.. los zapatos solo para gente de un solo pie.. había lentes usados. llaves usadas. dentaduras usadas.. las dentaduras yacían dentro de un gran tacho de agua.. el cliente hundía el brazo. elegía y batía sus mandíbulas.. si la dentadura no. le venía bien. lo devolvía al tacho... ((há alumnos que riem quando escutam esse trecho))
- 401.P- bueno. esta parte es. es.. asquerosa
- 402.Joelma- [yacían.. ¿es yacían para nosotros?
- 403.A- sí
- 404.P- yacían? .. sí. yacer.. estar ahí.. digo el término ((tossindo)) sería estar acostado no.. pero bueno en este caso.. sería estaban ahí quietos..
- 406.Leila- qué es. ñata.. alzada?
- 407.P- ah... se acuerdan cuando hablamos de las narices.. los otros días? ((a professora está se referindo à primeira aula do curso))
- 409.Leila- sí
- 410.P- ¿qué dijimos.. de la persona que tenía mucha nariz?
- 411.Joelma- ñata.. ¿mucha? narigón
- 412.P-narigón... ¿cuándo tenía poca?
- 413.Joelma- ñata
- 414.Leila- [ñata
- 415.P- que la persona era ñata.. o también podemos decir que. es un ñato.. pero entonces.. muchas veces.. informalmente hablamos de ñata.. sea grande o sea chica... ¿tá? digo... es es muy común
- 417.la expresión "la ñata contra el vidrio"... eso porque hay.. viene de un tango.. ta..
- 418.Leila- la ñata que?
- 419.P- contra el vidrio.. viste cuando
- 420.Leila- [¿contra?
- 421.P- contra ((faz de conta com o corpo para explicar)) no.. así cuando cuando
- 422.Leila- [aaah tá
- 423.P- te apoyás contra una vidriera para mirar para adentro a ver lo que hay
- 424.Leila- [mhm ..
- 425.P- este.. entonces... la ñata es eso.. la nariz en general.. en este caso no es.. necesariamente la.. la
- 426.Leila- y zapa y zapatos también acá usados porqué..
- 427.P.- qué te parece a ver.. tú me responderás eso porqué.. cómo cómo lo ven eso.. de zapatos con la ñata...
- 428.Leila- [bueno.. zapatos.. acá
- 429.también tiene abierto ((assinala a ponta do sapato))
- 430.P- ahí está... con la.. con la punta.. descosida o despegada..
- 431.Leila- que se fosse otra parte descosida yo creo que...
- 432.P- no.. claro... si es la ñata.. necesariamente tiene que ser.. esa parte
- 433.Leila-mhm
- 434.P- si fuera.. tiene que ser.. eh...
- 435.A- hundía... hundía el brazo...
- 436.P-hundía .. esperá que no lo veo ((ela procura a palavra no texto)) ah! hundía.. hundir...(6") hundir...
437. eh.. si estamos hablando del agua.. y de un barco.. cuando al barco le viene un agujero
- 438.en el casco. se hunde.. pero después tú. podés hundir una mano.. adentro del agua también.. eh..
- 439.puede hundirse un objeto. cualquiera adentro del agua.. es es. ir hasta el fondo no? sumergir
- 440.((escreve na lousa essa palavra)) también. sería.. un sinónimo (5")... ¿saben lo que es
- 441.una hilera?
- 442.A- sí ((falandu baixo))
- 443.A- sí ((falandu baixo))
- 444.Leila-sí

- 445.P- tá ... bueno.. entonces..
- 446.Joelma(---) ah! fileira ta ta...
- 447.Solange.- es uno. está un colocado..
- 448.P- al lado del otro no?.. entonces. ahí estaban las hileras de zapatos usados..
- 449.A.- ah fileira..
- 450.P- los los pares de zapatos.. pero después comenta otra cosa... los zapatos solos... para gente de un
- 451.solo pie... es decir. que también había qué.. de acuerdo con lo que dice acá.. digo.. ¿lo único que
- 452.vendían era pares?
- 453.Solange- no.. ven vendían también la... zapatos que que no tenían más par..
- 454.P- exacto.. vendían solamente un pie izquierdo.. o un pie derecho... ((algumas pessoas riem)) por eso
- 455.es.. realmente.. muy loca esa feria no?.. este.. y bueno por eso acá Galeano dice.. zapatos solos para
- 456.gente de un solo pie.. porque uno no puede imaginarse... quien va a ir a comprarse .. un zapato!
- 457.Leila - quien só tiene una pierna ((fala brincando, e aí alguém ri))
- 458.P- pero igual.. ((rindo)) es como.. porque además fijate el estado de los zapatos que.. no exagera
- 459.en nada... si llegan a ir van a ver.. digo.. de repente hay cosas.. nuevas pero en general.. ese tipo de
- 460.cosas... este.. son realmente usadas... bueno después habla de que había lentes usadas.. ¿de qué
461. lentes está hablando ahí?
- 462.A- lentes oscuros
- 463.Leila- gafas
464. P- no no..
- 465.Leila- no?
- 466.P-la pista.. la tienen.. a ver...alguien ve el borrador? ((fala baixo alguma coisa enquanto procura
- 467.apagar a lousa))
- 468.A.- no no
- 469.P.- en el piso... (?) fijense.. en el texto aparece lentes... usadas ((escrevendo na lousa))
- 470.y no.. lentes... usados
- 471.A-mhm
- 472.P- si dijera lentes usados.. ¿qué sería en ese caso?
- 473.A- los.. lentes
- 474.Solange- los anteojos
- 475.P.-ahí está los que usamos. los anteojos no? los que usamos.. este. normalmente.. para la visión.. que
- 476.también hay.. pero acá él está.. él está hablando de lentes.. USADAS se acuerdan que yo les les..
- 477.este.. comentamos en algún momento la diferencia.. entre.. el lente
478. y la lente.. fue acá no.. ((a professora confunde com uma explicação feita à uma outra turma))
- 479.A- [no... ((falando baixo))
- 480.P- no? no fue acá? ...(8'') ((escreve na lousa)) la lente es.. cualquier cristal de aumento.. que no.. que
481. no esté.. puesto en un armazón
- 482.A.- lupa
- 483.P- por ejemplo la lupa tiene una lente y no tiene un lente ahí está... pero no no tiene por qué ser
484. lupa... si vos tenés el cristal solo.. suelto.. bueno..lo que usa el microscopio también son lentes..
- 485.entre (---) .. claro.. el microscopio no tiene ah... unos lentes.. tiene unas lentes...(5'') el telescopio
486. también.. tiene unas lentes no tiene unos lentes.. tá? tienen esa eh... ¿cómo marcan ustedes
- 487.la diferencia en portugués?
- 488.A.- ¿cómo?
- 489.P.- claro.. digo eh por ejemplo el microscopio
- 490.Maria.- tem lentes
- 491.P- y sino
- 492.Roselene.- [óculos
- 493.P-claro por eso ustedes la marcan más fuertemente esto.. porque léxicamente.. la pueden diferenciar
- 494.bien fácil...
- 495.Maria.- (---) lentes de óculos (---) lentes... a lente
- 496.P-mhm... tá... pero bueno.. en español.. no se dan cuenta aparte si no hablan de adjetivo o si no
- 497.está..el este... el artículo no... si no tienen "la".. "una".. o si no como acá... que en lugar de aparecer
- 498."usados" aparece "usadas".. tá?..
- 499.Leila- y las lentes de ojos esas que...
- 500.P- lentes. también.. lentes de contacto..

501. Leila-ah..
502. Célia.- cual es la diferencia de.. el lente
503. Lauro Antonio- de óculos
504. Célia.-el lente son los..
505. P- esos.. o los que yo tengo.. que son de contacto
506. Célia- el lente...
507. P- o los de sol...
508. Célia- el lente
509. P- eso es masculino.. es decir el lente los lentes
510. Célia-sí
511. P.-digo los.lentes.. ahí siempre lo usan en plural
512. Maria- y esto.. es masculino.. o la lente? ((assinalando os seus óculos))
513. P.- no.. eso también es... él... ((escreve na lousa))
514. Joelma- (-----) solo.. como se llama... el lente o la lente...
515. P.- no.. ahí en ese caso tenés un cristal para lentes...
516. Joelma.- ah.ya.. ah ah...
517. P.- este.. no vas a entrar y pedir una lente.. porque en general una lente tiene que ver siempre
518. con este.. con otros objetos que no son (---)
519. Joelma- [y lo usamos para..
520. P.- ¿cuál? ah ¿cuando entrás a una óptica? cristal para lentes.. y esos son los lentes de sol... ((escreve na lousa))
521. sino tienen los lentes de visión o yo que sé. los lentes.. así sin nada.. o los lentes de
522. contacto...
523. Joelma- los masculino..
524. P.- siempre...(6") bueno... y el gran tacho de agua.. eso.. ¿saben lo que es un tacho? que ahora lo
525. usamos muchísimo...
526. A.- sí
527. P- bueno.. entonces.. no leés ((falandó a Vanda)) ... lo que queda?
528. Vanda- había ropa para vestir .. y ropa para desvestir.. y había condecoraciones de atletas y de
529. generales y relojes que marcaban la hora que. uno quería y amigos y amantes que uno encontraba.
530. sin saber que los había estado buscando.. ¿una fiesta de la memoria? ¿o del próximo domingo. al
531. mediodía? Eduardo Galeano..
532. P- bueno.. entonces.. que es lo que queda.. de esa enumeración por ver... que también se van a
533. encontrar en la feria ... (7") qué otra cosa encuentran en la feria ((falando meio chateada))
534. A-relojes
535. A-ropas usadas
536. P-ahá
537. A- y (---)
538. Cláudia- ropas para desvestir
539. P.- muy bien ((acha que ela está respondendo, quando em verdade está perguntando o significado))
540. Cláudia- ((perguntando para a professora)) ropa para desvestir
541. P.-claro eso de ropa para vestir ropa para desvestir.. este... estás preguntando el significado de
542. desvestir?
543. Cláudia- sí sí
544. P.- lo contrario de vestir.. ta...
545. Cláudia- pero.. qué quiere.. decir...
546. P.- ah! ((entendiendo o que a aluna está perguntando)) el significado acá... yo... es como una imagen
547. literaria... no?...cómo ¿cómo la interpretás vos? a ver.. no sé.. que idea te te... da ((Cláudia fica calada,
548. sem saber o que dizer)) ¿no te da? no sé.. qué ¿qué te parece? ¿qué entendés?
549. Joelma- a mí me parece... una...
550. A-sentido literal?
551. Joelma- no.. una ropa debajo (---) lo contrario..
552. P.-sí... a mí me da la misma impresión que a ella.. a ver
553. Roselene- yo pienso que...
554. Joelma- [porque habla de los amantes... entonces...
555. ((falas incompreensíveis em português entre as pessoas que ficam perto de Joelma))
556. Roselene- yo pienso que.. Eduardo Ga.. Galeano.. quiere decir que.. tiene de todo.. allá.. entonces..

557. que...ropas para desvestir vestir...
- 558.A-(---)
- 559.P.- ahí está claro.. no es sí uno encuentra lo que quiera.. no solo ropa para ponerse sino también
560. ropa para sacarse.. un poco eso.. no?.. no sé si ustedes le ven otra. otra posible interpretación.. digo
- 561.yo lo veo más por ese lado no? como.. que hay.. de todo gusto y sabor... y... tú decías de los
- 562.relojes..
- 563.A- relojes?
- 564.P- y bueno ¿qué te parece eso de que son relojes que que marcaban la hora que uno quería?...
- 565.Solange- que los relojes que
566. P.- [que también viene un poco por este lado..no..
- 567.Solange- que.. estaban quebrados...
- 568.P.- eh... rotos..
- 569.Solange- rotos
- 570.P- y de los relojes. también podemos decir que no marchan.. sí.. se me rompió el reloj...
- 571.está roto o. no marcha...
- 572.A- no marcha...
- 573.A.- (---)
- 574.P.- ta? ... (---) sí yo creo que claro están están rotos en el sentido ese que marcaban la hora que
- 575.uno quería... o sea te vas a encontrar un reloj. a a. las.. con las tres y cuarto..
- 576.A- sí
- 577.P- otro con las cinco menos diez...
- 578.L.- (---)
579. P- (4") bueno esta referencia a los amigos ... y amantes que uno encontraba sin saber que los había
580. estado buscando.. es algo que.. ((tossindo)) caracteriza bastante eh... la última literatura de Galeano..
581. es un poco.. la búsqueda por por el afecto.. ta? digo.. el el contacto humano.. con los amigos..
582. con con una relación amorosa de otro tipo que.. que siempre va a aparecer alguna referencia. siempre
583. hablando.. de de una cosa como la feria.. pero lo cierto.. es que es un lugar de encuentro.. ahí va
584. mucha gente... es es un paseo para nosotros y de paso.. ta de repente vamos y compramos también
585. las cebollas pero.. normalmente ahí se va a pasear.. y ... y bueno y hay por ejemplo la gente que va
586. a los libros.. ya se encuentra y se queda ahí conversando.. tomando mate.. que es otra cosa de la
587. que... de la que también este vamos a hablar.. en estos días.. este.. así que es realmente un lugar.. de
588. socialización de alguna forma.. no? eh... bueno.. ¿que. qué fue lo que les resultó más exótico de
589. todo lo que aparece acá?
590. Solange- las dentaduras.. dentro del tacho.. ((alguém ri))
591. P- sí eso
592. Leila-asqueroso ((alguém ri))
593. P- sí eso.. más que exótico es bastante repugnante no? ((fala rindo))
594. Solange- los zapatos. solos también..
595. P- eso también es.. raro.. digo poco frecuente
596. Leila- pero las ropas que hay para vender son todas usadas
597. P.- sí.. bueno... no.. no tanto..
598. Leila- las bombachas también usadas..
599. P.-no.. bueno si me preguntás si yo hace.. a esta altura hace más de un año que no voy a la feria..
600. este.. pero no... no me acuerdo de haber visto bombachas usadas que querés que te diga ((rindo))... sí sí
601. ahora que decís que la ropa está usada pero también hay puestos de venta de de cosas.. yo que sé de
602. artesanos... hay artesanías también eh.. algunos puestos de venta de cosas muy lindas.. este... y hay
603. hay gente que hace ropa y así como va a otras ferias como Villa Biarritz o o la feria del Parque.. eh..
604. que es.. otra feria que hay los domingos...
- 605.Joelma- Parque Rodó..
- 606.P.- en el Parque Rodó
- 607.Cláudia-muy buena...
- 608.P.- esa es distinta ta porque es una feria.. con un montón de puestos de ropa.. y también
- 609.Cláudia- y cara
- 610.P-lo qué?
- 611.Joelma- (---)
- 612.P.- ¿ustedes estuvieron ya? ((perguntando às amigas Joelma , Cláudia, Joceli e Vanda))

613. Joelma- sí... ya...
614. P.- ¿la encontraron cara?
615. Leila- más o menos eu acho que (---) é melhor
616. Cláudia.- la ropa es bastante
617. Leila- [están bien
618. P.-((admirada)) mirá
619. Cláudia.- en comparación (---)
620. ((há falas superpostas, incomprensível))
621. P.- claro uno siempre se ilusiona.. que vas a otro país y vas a encontrar (---)
622. Cláudia- nosotros... no compramos mucho
623. P.- claro... qué pasa si usan la tarjeta en otro país... digo les... va un recargo importante... les hacen
624. un recargo de un tanto por ciento por el uso de la tarjeta.. o ¿cómo es eso?
625. Marta- como.. que... no..no entendí
626. P.- de crédito
627. Marta- no es.. el mismo precio... precio se dice..
628. Joelma- pela tarjeta de ustedes o que la tarjeta es más cara...
629. Silvia- pero.. el precio que dice.. es más...
630. P.- ¿por qué? ¿por qué es más cara?
631. Joelma- una tarjeta común es más cara... sale... ahí yo pago dezeseis.. deze.. como se dice dezeseis
632. P.- dieciseis
633. Susana-dieci..seis...dieciseis ((fala alto e em devagar))
634. Joelma- dieciseis
635. P.-pero... que raro es eso porque saben que
636. Joelma- y una... tarjeta internacional son tres e trinta reales...
637. P.- ((a professora pega seu cartão VISA de uma carteirinha)) esta... por ejemplo esta VISA
638. Jy.- tres y treinta reales... e la otra (---)
639. P.- esta... por ejemplo esta VISA.. esta no me sirve en Europa o Estados Unidos ... pero con esta
640. tarjeta que es la que uso normalmente acá.. compro en Paraguay. en Argentina. y en Brasil
641. Joelma- Brasil no...
642. P.- y me cuesta lo mismo pero digo.. no la saco solamente para usar acá en Uruguay sino que me
643. sirve para todos esos países.. por eso es que me llamó la atención este...
644. Joelma-(---)
645. P.- Uruguay ya entra como si fuera este.. país internacional...
646. Joelma- claro
647. P.- claro
648. Roselene- pero.. es de.. que banco...
649. P.- ah! de.. cualquier banco que te la emita. cualquier banco que te emita VISA acá...
650. Joelma- acá tienen Banco de Brasil?
651. P.- tenés sí... no me preguntes donde está.. después lo buscamos en la guía.. pero hay sí
652. Silvia- porque yo tengo.. solamente el Banco de Itaú. eh.. el banco de Brasil
653. P.- ah.. pará que yo estoy pensando en ese que está en Julio Herrera.. ahí en la plaza donde está la fuente
654. ((Joelma fala baixo, incomprensível))
655. P.- lo qué?
656. Joelma- una tarjeta nacional en Rivera ciertas lojas aceptan..
657. P.- en ciertas tiendas.. sí... aceptan acá?
658. Joelma.- en Rivera.. en el free shop
659. P.- ah en Rivera.. claro claro y acá nunca probaron.. así no..
660. Joelma-no
661. Silvia- [cómo es acá...
662. P.- ya sabés que no..
663. Silvia- como es acá?... ¿tiene un... un límite para comprar con la tarjeta?
664. P.- claro cuando a ti te autorizan una tarjeta tenés un límite de compra
665. Silvia- no así para. voy a una tienda y compro una cosa... de un precio. un bajo precio... ellos te te
666. aceptan?
667. P.- depende de las casas.. si es una cosa de muy bajo precio no te van a dejar comprar con tarjeta
668. Silvia- sí porque en Brasil... es... quince reales normalmente

- 669.P.-((faz uma conta falando baixo)) no aquí es un poquito menos. de repente mm... compras por
 670.menos de cien pesos no te las aceptan con tarjeta pero ya más... y cien pesos... no llegan a quince
 671.reales.. no.. sí anda ahí... anda ahí... este... mirá me dejás este me dejan asombrada... yo pensaba que
 672. funcio era igual para cualquiera de los países... eh... bueno ...(2") tienen ferias así en Brasil... en los
 673. lugares de donde vienen?
 674.A- tienen...(---) en Porto Alegre (---)
 675.A- pero no es tan...
 676.Solange- no es tan surtida
 677.A.- tienen. menos. cosas
 678.Leila- y siempre las mismas cosas
 679.Vanda- (---)
 680.Solange-eh... eh que... en estas ferias que hay en Brasil hay muchos productos que son... son tra
 681. traídos del de .. Paraguay pela frontera y entonces son... juguetes...
 682.P.- ahá... mhm
 683.Solange- esos esos produc productos... y esas. estas otras cosas.. que son más interesantes.. por lo menos
 684. para mí... no tienen... tanto
 685.Leila- que hay... hay cosas que llaman antigüida. antigüidades pero no son antigüedades... son
 686. aquellas cosas iguales. así viejas.. que no se usan más.. un radio de diez años atrás que está roto... eso
 687. no es antigüedad..
 688.P.-claro. claro
 689.Leila- tendrán algunas cosas buenas ... pero la mayoría...
 690.P.- y se van a encontrar con eso también en Tristán Narvaja.. te vas a encontrar con esas cosas que
 691.decís.. pero.. que es esto quien compra esto
 692.P.- y también con.. con antigüedades no? tenés las dos cosas..
 693.Leila-mhm
 694.P.- y... y sin ser en Porto Alegre.. ustedes no tienen?.. (---)
 695.Maurício-es igual a la feria la feria de acá
 696.Roselene- tiene pero muy... en un lugar. en una plaza.. en una plaza.. artesanías... en otra.. artículos de.
 697.Paraguay.. en otra... eh una feria de libros...
 698.P.- tenés que recorrerte un poco toda la ciudad .. bueno...
 699.((se interrumpe a gravação por uns minutos, nesse trecho a professora explica que tem também férias
 700. onde os produtos oferecidos são roubados))
 701.P- bueno entonces ahora... este... les... vamos a pasar a otra parte... pasen a la página
 702.((procurando no livro)) a la página ocho... porque... de hecho ya que estuvimos hablando de la
 703.feria y estuvimos hablando de las verduras. vamos a ver un poco.. eh... bueno.. qué qué verduras
 704.tenemos.. y además... qué es lo que usan para cocinarlas... acá en la página nueve tienen recetas
 705.para cocinar verduras.. y después vamos a ver qué hacer con esas recetas... y ... eh... y después de
 706.las recetas.. tienen una serie de figuras.. con los nombres de las verduras... que a veces presentan
 707.primeramente el nombre usado en España.. nosotros le agregamos después el nombre de esas verduras..
 708.tal y como los usamos acá.. digo... este en el Río de la Plata no... por ejemplo ustedes ven.. al lado
 709.de la col y de la coliflor.. tienen el brócoli... nosotros nunca le decimos brécol... decimos brócoli...
 710.después tienen la lechuga... el espárrago... el puerro.. o también porro... que quedó borrado
 711.((falando da qualidade das cópias)) pero saben cual es... no...
 712.A- sí...
 713.P.- porro es ese blanco... que tiene la punta con hojas verdes... que tiene un gusto bastante sabroso
 714.y se usa para hacer tortas.. para poner en el caldo...
 715.Leila- eh.. cómo es... ¿es largo y ... flaquito?
 716.P.- sí
 717.Leila- o es gordo...
 718.P.- no... es largo y flaquito..
 719.A- ¿qué es?
 720.Leila-apio
 721.P.- no apio no
 722.Leila- no es apio
 723.A- (---)
 724.P.-porque tenemos el apio y... no aparece acá el apio? dejame ver... ¡qué raro eso!

- 725.A- apio tiene.. al lado del perejil ..
 726.Leila- sí
 727.A- no es apio eso
 728.P.- adonde está el perejil ta... el perejil... eh el apio también quedó borrado... este.. no.. el puerro...
 729.para eso también si van a la feria de Tristán Narvaja busquen.. porque es algo muy.. muy común
 730.se llama puerro. porro.. o también.. ajo porro ((escreve esses nomes na lousa))
 731.A- alho porro
 732.A- ajo porro
 733.Joelma-ajo porro... alho
 734.P.- no pero el ajo porro no es el ajo...
 735.A- no...
 736.Joelma- ajo...
 737.P.- a ver... ((algumas pessoas da turma discutem entre eles o nome dessa verdura enquanto a
 738.professora fala alguma coisa com um aluno))
 739.P.- bueno después.. tienen la endivia... la endivia es como una lechuguita chiquita... que en general
 740.se las venden en envasada en cajitas...
 741.Leila- ¿así? ((perguntando pelo tamanho))
 742.P.- así más o menos cada una... eh... una hoja medio blanca.. muy tierna.. muy sabrosa.. y muy cara
 743.Leila- ah yo conozco una así...
 744.A.- la endivia...
 745.Leila- y se llama couve do (---)
 746.A- ah sí?
 747.P.- y quizás sea lo mismo
 748.A- é amargo no...
 749.Joelma- não acho é alface de manteca...
 750.A- no no
 751.P.- es chiquita... bien chiquita... muy chiquita... así...
 752.Joelma- é alface de manteca
 753.P.- pero claro acá es muy cara... bueno después a ver la endivia.. la escarola es una lechuga bien
 754.crespa... bien arrugadita no?... bueno rábano... remolacha... ((lendo a lista de verduras)) la
 755.remolacha es... ese tubérculo rojo bien rojo que cuando lo hierven queda el agua toda roja...
 756. ((alguns falam baixo, incompreensível)) y nabo... nabo es una verdura que no tiene nada de sabor..
 757. digo es media insulsa... por eso es que muchas veces.. informalmente decimos ¡ay!
 758. fulano es un nabo! ((algumas pessoas riem)).. ta?
 759. Joelma- nosotros.. hablamos eso de chuchu ((risos))
 760. P.- ah sí?
 761. A.-(—)
 762. Joelma- não... a comparação de lo que... de una persona que es medio insulsa es chuchu..más
 763. Leila- no... porque chuchu são (—)
 764. A- chuchu
 765. P.- ¿chuchu qué es?
 766. (—)
 767. Joelma- por lo menos en la mia cidade convien (—) en casa eh...
 768. P.- ah expliquen bien a ver..
 769. A- una persona chuchu es (—)
 770. ((duas falas incompreensíveis))
 771. Joelma- chuchu xiga(?) né... é antiga
 772. Leila- ah mas é...
 773. A- é... é antiga..
 774. P.- es informal también para ustedes.. eso...
 775. Joelma- ah sí...
 776. P.- no no es nada ofensivo...
 777. Joelma- no no ((no entanto há pessoas da turma que falam entre elas))
 778. P.- claro si vos le decís sos un nabo a una persona... este... a ver con verduras... pasamos ((a
 779. professora não consegue falar por um momento por causa da fala de alguns alunos)) bueno
 780.después tienen... tienen acá.. la papa y no la patata nadie dice patata... (—) zanahoria. pepino.

- 781.berenjena. bueno. calabacín y calabaza.. no las usamos demasiado nosotros eh... la calabaza la
782.usamos para hacer dulce
783.Joelma- (---)
784.P.-pero.. muy poc..
785.A.- qué son.. zanahorias
786.Maria- cenouras
787.P.- el maíz.. en realidad para nosotros es el choclo ((escreve na lousa))... choclo
788.A.- choclo?
789.P.- choclo
790.A.- o que chamamos choclo
791.A - esse aqui... esse e choclo.. é o maiz
792.P.- eh... es frecuente.. si encontramos el término.. eh si encontramos usado el término maíz.. que se
793.haga alusión a una variedad un poco más dulce.. pero si no lo que usamos normalmente en
794.ensaladas este... o que hervimos para comer así este... ese es el choclo ta... bueno después tomate..
795.pimiento verde ((sempre lendo no texto)) eh... este también lo llamamos ají catalán... lo van a
796.encontrar así... ((escreve o nome na lousa)) ají... catalán
797.Joelma- ají catalán ((se ouvem risos))
798.P.- y el pimiento rojo normalmente lo llamamos morrón... ¿descubrieron algo divertido? que sea...
799.A- (---) para nosotros
800.Joelma- qué es morrones...
801.P.- morrón.. es el ají rojo.. eh el pimiento que es de color rojo..
802.Joelma- claro que sí.. eh... mi papá.. como hace mucha conserva.. de morrones...
803.P.- y que las deja todo el año y después las va comiendo..
804.Joelma- que tiene un pequeño. pequeño. cabo.
805.P.- este un cabo largo...
806.Joelma- un cabo largo...
807.P.- ¿sólo con con los pimientos chicos lo hace?
808.Joelma- claro
809.P.- ¿no lo hace con grandes?
810.Joelma-no chicos
811.P.-porque acá...
812.Joelma- ajíes
813.P.- nosotros hacemos con los ajíes grandes.. digo.. dejamos los ajíes cortados y se conservan con
814.eso.. con los rojos... sobre todo.. y... los verdes se usan para hacer relleno.. los grandes.. y después
815.tienen.. además del ají catalán.. un ají muy ((com ênfase)) chiquitito.. bien chiquitito que es el más
816.picante de todos los que hay acá
817.Jy.- eso!
818.P.- que ese nosotros le este le llamamos en en el puesto de la feria no lo van a tener así... el
819.putaparió.. tá.. ((se ouvem risos)) (---) realmente así.. ese... no aparece acá pero lo van a encontrar
820.en algunos puestos...
821.Leila- ¿cómo se llama la legumbre?
822.P.- el ají ese chiquito... informalmente lo llaman putaparió (Leila ri)
823.A- cual.. así llaman?
824.P.- no.. no.. viste que estamos hablando de los pimientos... de los ajíes...
825.Leila- ah. sí
826.P.- entonces.. eh de las variedades que hay acá.. la más chica de todas es la más picante.. muy
827.((com ênfase)) picante.. entonces por eso se llama así ((Leila ri mais uma vez)) ta?..
828.A- ta bom
829.A.- tenemos que pedirlo pedir.. eso?
830.P.- no no... pero todo el mundo sabe... que los más chiquitos se llaman así.. eh... bueno después
831. tienen la cebolla. el ajo. el perejil. que con esto sí tienen unos líos ((fala brincando)).. el perejil..
832. que para ustedes es..
833. Lauro Antonio- salsa
834. A-salsa
835. A-salsa
836. P-cuando ustedes pidan una salsa acá siempre les van a dar algo preparado ahí está no...

A- (—)

837. P.-tallarines con salsa... pueden pedir... si tienen ganas... o raviolos con salsa caruso...
838. Joelma-salsa caruso
839. P.- o capelettis con... claro. cualquier variedad
840. Leila-cómo es.. ¿tugo?
841. P.- ¿perdón?
842. Leila- qué palabra?
843. P.-tucó! ((entendiendo a pregunta da aluna)) .. tucó es una variedad... de salsa digamos donde tú
844. dejás la carne hirviendo y después vas preparando lo que sería la salsa de de de tomate y la
845. zanahoria y los otros ingredientes mientras la carne se cocina... es una salsa...
846. Joelma - una salsa das... chinas assim... yo probé todo...
847. P.- ¿en dónde estuviste?
848. Joelma- ah.. en el parque Rodó... en un kiosco... como se dice... perto del parque Rodó
849. P.-eh... en un puesto... nosotros le llamamos puesto por por Sarmiento por donde están los juegos
850. digamos?
851. Joelma- al lado eh.. al lado de la plaza (—)
852. Vanda- en el medio no meio de la plaza...
853. P.- en el medio de donde?
854. Joelma- ah perto do monumento...
855. Leila- ay ay! ((suspira))
856. A.- eh.. bem no meio...
857. P.- no pero me quedé pensando que... yo vivo cerca de ahí no me doy cuenta... ah ta.. no tiene
858. que ser sobre una calle que se llama Sarmiento.. entonces te preguntaba si era de...
859. Joelma- fuimos dos. veces
860. P.- bueno.. está bien tamos bueno... ta... entonces eso es el perejil... después... el apio es el que se
861. prepara en ensalada por ejemplo con manzana verde... eh... no? cortan chiquitito apio.. manzana
862. después crema por ejemplo y le agregan nueces...
863. A.-bueno... como se llama...
864. Lauro Antonio- aipo...
865. A- ah... claro!!
866. P.- nunca probaron en ensalada con apio manzana eh... yo te digo a mí como me gusta es en ensalada
867. con manzana... queda muy rico porque como es un sabor
868. Leila- dulce
869. P.- amargo y fuerte el del apio entonces entonces te queda una cosa medio agridulce.. con eso con
870. nueces.. y con y con crema... y si no... con un queso que tenemos nosotros que es el queso Colonia..
871. también. daditos de queso.. apio y manzana... queda muy rico... son dos ensaladas que nosotros en
872. sobre todo en verano hacemos bueno.. no todos los días.. porque esa no es una ensalada para todos
873. los días.. queda muy bien... la acelga... la acelga es la otra variedad... la que come Popeye...
874. Joelma- ah me gustó mucho...
875. P.- es la otra variedad.. la que come.
876. Joelma- la que comemos ravioli con acelga
877. P.- ahí está en en por ejemplo en el relleno de lo de los raviolos o en el relleno de la pascualina...
878. ¿saben cuál es la torta pascualina? es una torta típica de nosotros que en realidad es herencia
879. italiana. ¿no? que es rica!. esa sí. la tendrían que probar... la van a encontrar en muchos lados.
880. en muchos restaurantes y bares no no tiene que ser en ningún lugar este muy rebuscado... torta
881. pascualina es una torta.. hecha con acelga y un poquito de gusto por ejemplo un poquito de cebolla
882. algún condimento... y después huevos
883. Joelma- ah tortillas... tortillas
884. P.- no. no es tortilla eh... porque eso es lo que va en el relleno y después le hacés una masa...
885. P.- bueno. después de la acelga tienen la alcachofa... nadie dice alcachofa... decimos alcaucil pero
886. alcaucil sin hache. eso fue una hipercorrección de la persona que se encargó de arreglar esto
887. alcaucil saquen la hache que está ahí en el medio
888. Joelma- hache é o agar
889. P.- sí... y bueno y después el champiñon es el hongo que usamos en la salsa caruso... conocen la
890. salsa caruso... ay! no vayan no se vayan de Montevideo sin comer capeletis a la caruso o alguna
891. cosa de esas...

892. Joelma- capeleti
 893. P.- los capeleti son unas eh este una pasta media redondeada como si fuera una orejita. no... ((há
 894. comentários , incompreensíveis)) la salsa caruso se hace con crema doble eh... champiñones
 895. Leila- lo qué es crema doble?
 896. P.- crema doble es la crema de leche
 897. Leila- ah!
 898. Joelma- crema doble
 899. P.- se llama así crema doble ((escreve na lousa)) crema doble crema doble...bueno.. y después acá
 900. abajo aparecieron las legumbres ya.. y los granos en general.. bueno el arroz. las... lentejas... las
 901. lentejas son las pelotitas chiquititas
 902. A.- mm las judías?
 903. P.- las judías blancas... nadie dice judías blancas tampoco esto es otra cosa... serían más bien los
 904. porotos...
 905. Joelma- feijão
 906. P.- nosotros tenemos menos variedad que ustedes de porotos pero el que más se come acá... es el
 907. que se llama poroto de manteca ((escreve na lousa))
 908. Leila- o que é que é poroto
 909. Lauro Antonio- feijão
 910. Leila- lo que es poroto
 911. Joelma- feijão
 912. Leila- ah!
 913. P.- es lo que... (---) nosotros llamamos porotos.. pero además no son iguales a (--) los
 914. de manteca son unos grandes achatados blancos... son muy ricos... y nosotros no los usamos como
 915. acompañamiento en cada plato como sucede con ustedes... este... los pueden comer o bien en
 916. guisos... un guiso es una comida donde ustedes. preparan primero una salsa con cebolla tomate
 917. zanahoria y después agregan porotos o también garbanzos. que se.... son más redonditos este...
 918. Joelma- garbanzos... qué son?
 919. P.- este... y... a ver... son así más o menos... así ((indica as dimensões com um gesto)) redonditos.
 920. gorditos
 921. Leila- ah
 922. Joelma- ah e... grão de (--) bico...não é?
 923. P.- puede ser... no sé... pero claro. no es el común de ustedes
 924. Joelma- é redondo né?
 925. P.- redondito y gordito...no? como una pelotita... ta
 926. Catarina.- como se escribe?
 927. P.- ((escrevendo na lousa)) ... garbanzos
 928. A.- garbanzos
 929. P.-entonces pueden hacer guiso de garbanzos o guiso de porotos.. o guiso de lentejas.. cualquiera de
 930. esos tres tipos de guisos son muy comunes durante el invierno... es lo que nosotros llamamos
 931. comida de olla... ta... porque además uno ahí pone y lo que se van a encontrar mucho si van a la
 932. feria son las que aparecen ahí como chauchas
 933. A.- ervilha
 934. Joelma-(---)
 935. P.- no. porque... las las que ustedes están marcando son las arvejas ((escreve na lousa)) que pueden
 936. venir en vaina... no... la vaina es... el estuchecito ese donde vienen digamos... eh...
 937. Joelma- vagem?
 938. P.- pero también las... este las chauchas no. que tienen ahí vienen así en la vaina y nos comemos la
 939. vaina también... las hervimos y comemos todo
 940. ((trecho inaudível))
 941. P.- y los guisantes que tienen ahí también ahí faltó... aclarar... los guisantes son las arvejas...
 942. pongan abajo de guisantes... arvejas
 943. Leila- pero qué son las arvejas
 944. P.- no es el término español pero nosotros no usamos

FIM DA GRAVAÇÃO

RESUMEN

Este trabajo analiza el funcionamiento de una propuesta comunicativa para la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) cuando existe cierta resistencia en el grupo a la comunicación dentro del salón de clase.

Las características idiosincráticas de la interacción de ese grupo incidieron en la forma de trabajar dentro de un curso tentativamente comunicativo. Por una parte, casi no se constataron interacciones estudiante-estudiante en las clases analizadas de ese grupo, o en caso de existir, las mismas darían cuenta de un relacionamiento conflictivo.

Ciertos aspectos afectivos se mostraron importantes, habiéndose partido de una perspectiva que permitiera dar cuenta de la presencia de afectividad en la actuación lingüística. Tal perspectiva está dada por las teorías sobre el lenguaje de Vygotsky y Bakhtin. De ambas, que comparten muchos elementos en la visión de la relación entre afectividad y lenguaje, se privilegió la teoría de Bakhtin, en la medida que ésta otorga un lugar a la noción de contexto (i.e. una localización sociocultural inmediata), al papel de oyente en la producción de sentido por parte del hablante, al dialogismo presente en la lengua, y a la interacción verbal como lugar privilegiado de realización de la lengua. Al mismo tiempo, otros elementos teóricos pertenecientes a la Sociolingüística Interaccional se incorporaron como parte de los lineamientos teóricos de esta investigación. Dos conceptos goffmanianos se revelaron centrales para la interpretación de los datos: la noción de "face", que involucra los sentimientos experimentados por cada persona respecto de su propia imagen proyectada en un encuentro social dado (así como respecto de la imagen sustentada por los demás), y la noción de equipos de representación, i.e. un grupo que se proyecta como tal con relación a determinadas interacciones.

La falta de integración de ese grupo se debería precisamente al hecho de presentarse como un modelo de equipos múltiples, donde cada equipo proyectó una imagen diferente fundamentalmente con relación al grado de conocimiento de la lengua española.

Los resultados de este trabajo deben ser centro de reflexiones sobre el funcionamiento y la viabilidad del enfoque comunicativo: incluso existiendo una propuesta de cursos que puedan ofrecer tareas de interés para los estudiantes, la misma no asegura la disposición a comunicarse, o, dicho de otra forma, el hecho de que un curso sea

comunicativo no determina por sí mismo que los participantes en ese curso se manifiesten dispuestos a la comunicación. Existen otras cuestiones, como las señaladas en esta investigación, relativas a la propia organización social de cada grupo y a la afectividad de cada aprendiz en particular, que van más allá de la propuesta de enseñanza comunicativa en sí misma, y que pueden incidir en el funcionamiento de esta.

Frente a la falta de investigaciones que se ocupen de ver cómo está incidiendo el afecto – la motivación, las actitudes- en el funcionamiento interactivo de un grupo en el salón de clase de un punto de vista etnográfico, sería deseable observar lo que sucede en otros contextos. Este tipo de análisis podría iluminar con una nueva comprensión aspectos muy trabajados desde otras perspectivas teórico – metodológicas.

PALABRAS CLAVE:

- Enseñanza comunicativa de español-LE
- Factores afectivos en la enseñanza/aprendizaje de una LE
- Sociolingüística Interaccional

Referências bibliográficas

ABRAHÃO, M. H.V. – “Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática de sala de aula”. Tese de doutorado. Campinas: UNICAMP, 1996. Inédito.

ALARCOS LLORACH, E. - **Gramática de la lengua española**. Real Academia Española, Colección Nebrija y Bello. Madrid: Espasa Calpe, 1994.

ALJAAFREH, A. e J. LANTOLF - Negative Feedback as Regulation and Second Language Learning in the Zone of Proximal Development. **The Modern Language Journal**, 78, IV, 1994, p. 465-483.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. DE - “O conceito de nível limiar no planejamento da experiência de aprender línguas”. In Almeida Filho, J.C.P. de e L. Lombello (Orgs.) **O ensino de português para estrangeiros**. Campinas: Pontes, 1989, p.55-89.

----- **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**.
Campinas: Pontes, 1993.

----- “Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?” In Almeida Filho, J.C.P. de (Org.) **Português para estrangeiros. Interface com o espanhol**. 1995, p. 13-21.

----- “O Planejamento de um Curso de Línguas: A Harmonia do Material-Insumo com os processos de Aprender e Ensinar”, 1996a. (Mimeo.)

----- “Desestrangeirização e Outros Critérios no Planejamento de Cursos e Produção de Materiais de Língua Estrangeira”. In Judice, N. (Org.) **O ensino de português para estrangeiros**. Niterói: Editora da UFF, 1996b, p.11-21.

ALVES, A. J. - O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cad. Pesq.**, São Paulo (77): 1991, p.53-61.

APPEL, G. e J. LANTOLF - Speaking as Mediation: A Study of L1 and L2 Text Recall Tasks. **The Modern Language Journal**, 78, IV, 1994, p. 437-452.

AU, S. – A Critical Appraisal of Gardner’s Social-Psychological Theory of Second-Language (L2) Learning. **Language Learning**, 38:1, 1988, p.75-100.

AUGM - Associação de Universidades do Grupo Montevideo - **Relatório do “Encontro sobre Políticas Lingüísticas para o Mercosul”**. Curitiba, Universidade Federal de Paraná, 1995.

BAILEY, K. e R. OCHSNER - “A Methodological Review of the Diary Studies. Windmill Tilting or Social Science?.” In Bailey, K., M. Long & S. Peck (orgs.) **Second Language Acquisition Studies**. Rowley: Newbury House, 1983, 188-197.

BAKHTIN, M.M. – **Le Marxisme et la Philosophie du langage**. Paris, Les Éditions de Minuit, 1977.

----- “Discourse in the Novel”. In **The Dialogic Imagination**. Austin: University of Texas Press, 1998, p. 295-422. (1ª edição 1981)

----- “The Problem of the Text in Linguistics, Philology, and the Human Sciences: An Experiment in Philosophical Analysis”. In **Speech Genres & Other Late Essays**. Austin: University of Texas Press, 1999b, p.103-131. (1ª edição 1986)

----- “The Problem of Speech Genres”. In **Speech Genres & Other Late Essays**. Austin: University of Texas Press, 1999a. p. 60-102. (1ª edição 1986)

BARRIOS, G. - "Planificación lingüística e Integración Regional". In Behares, L. e Menine Trindade, A. **Fronteiras, Educação, Integração**. Santa Maria: Pallotti, 1996, p. 83-110.

BEEBE, L.- “Five Sociolinguistic Approaches to Second Language Acquisition”. In Beebe, L. (ed.) **Issues in Second Language Acquisition. Multiple Perspectives**. New York: Newbury House Pub., 1988, p. 43- 77.

----- e H. GILES - Speech-accommodation theories: a discussion in terms of second-language acquisition. **Int’l. J.Soc. Lang.**, 46, 1984, p. 5-32.

BEHARES, L. E. – “Estudio sociodialectológico de las formas verbales de segunda persona en el español de Montevideo”. In A. Elizaincín (Org.) **Estudios sobre el español del Uruguay**.I. Montevideo: Universidad de la República, 1981, p.29-49.

BELLO, A. - **Gramática de la lengua castellana**. Madrid: Edaf Universitaria, 1980. (1ª ed. 1847.)

BIZÓN, A C. C. - “Características da interação em contexto de ensino regular e em contexto de ensino interdisciplinar de português- língua estrangeira: um estudo comparativo. “ Dissertação de mestrado. Campinas, UNICAMP, 1994. Inédito.

BREEN, M.P. e C.N. CANDLIN - The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching. **Applied Linguistics**, vol. 1, n. 2, 1980, p. 89-112.

BROOKS, F. e R. DONATO - Vygotskian Approaches to Understanding Foreign Language Learner Discourse During Communicative Tasks. **Hispania**, 77/2, 1994, p. 262-274.

BROWN, P. e S. LEVINSON - **Politeness. Some universals in language usage**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

BUGEL, T. – “O espanhol na cidade de São Paulo. Quem ensina qual variante a quem?” Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP, 1998. Inédito.

CADIOT, P. - "As misturas de língua". In Vermes, G. e J. Boutet (orgs.) **Multilingüismo**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1989, p. 139- 151.

CAFFI, C. e R.W. JANNEY - Toward a pragmatics of emotive communication. **Journal of Pragmatics** 22(3/4), 1993, p. 325-373.

CANALE, M. e M. SWAIN - "Some Theories of Communicative Competence" . In W. Rutherford e M. Sharwood Smith (eds.) (1988) **Grammar and Second Language Teaching**. New York: Newbury House Publishers, 1980, p. 61-84.

CARRICABURO, N. - **Las fórmulas de tratamiento en el español actual**. Madrid: Arco/Libros, 1997.

CASTAÑOS, F. - Dez contradições do enfoque comunicativo. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, (21), 1993, p. 65-78.

CASTILHO, A. T.- "Variação Lingüística, Norma Culta e o Ensino da Língua Materna". In **Subsídios e Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º Graus, Coletânea de Textos - Volume 1**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 1988, p.53-59.

CASTRO, S.- "Aprendendo sobre a aprendizagem da língua estrangeira". Dissertação de mestrado. Campinas, PUC, 1994. Inédito.

CAVALCANTI, M. - A propósito de Linguística Aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 7, 1987, p. 5-12.

----- Metodologia da pesquisa em Lingüística Aplicada. **Anais do 1º InPLA**, 1990, p. 41-48.

----- e L. P. MOITA LOPES - "Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas". **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, 17, 1991, p. 133-144.

CICUREL, F. - "Éléments d'un rituel communicatif dans les situations d'enseignement". In Dabène, L. et alii **Variations et Rituels en Classe de Langue**. Paris: Hatier Crédif, 1990, 23-54.

CLARK, J.L. - **Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

CLAVE. Dicionario de uso del español actual. Madrid: CESMA, 1997.

CLÉMENT, R., DORNYIEI, Z. e K. NOELS - Motivation, Self-Confidence, and Group Cohesion in the Foreign Language Teaching. **Language Learning** , 44: 3, 1994, p. 417-448.

COCHRAN-SMITH, M. e S. LYTLE - **Inside / Outside. Teacher Research and Knowledge.** New York & London: Teachers College Press, 1993.

COULON, A. - **Etnometodologia e Educação.** Petrópolis: Vozes, 1995a.

----- **Etnometodologia.** Petrópolis: Ed. Vozes, 1995b.

CROOKES, G. e R.W. SCHMIDT - Motivation: Reopening the Research Agenda. **Language Learning: A Journal of Applied Linguistics.** Dec, 41:4, 1991, p. 469-512.

CULPEPER, J. - Towards an anatomy of impoliteness. **Journal of Pragmatics** 25/3, 1991, 349-367.

DE GUERRERO, M. C.M. e O. S. VILLAMIL - Social-Cognitive Dimensions of Interaction in L2 Peer Revision. **The Modern Language Journal**, 78, IV, 1994, p.484-496.

DE HEREDIA, C. - "Do bilingüismo ao falar bilingüe". In Vermes, G. e J. Boutet (orgs.) **Multilingüismo.** Campinas: Ed. da UNICAMP, 1989, p. 177- 218.

DETONI, R. - "Interação em sala de aula: as crenças e as práticas do professor". Dissertação de mestrado. Brasília: DLLCV, UNB, 1995. Inédito.

DONATO, R. e D. MCCORMICK - A Sociocultural Perspective on Language Learning Strategies: The Role of Mediation. **The Modern Language Journal**, 78, IV, 1994, p.453-464.

DORNYEI, Z. - Conceptualizing Motivation in Foreign Language Learning. **Language Learning: A Journal of Applied Linguistics.** Mar., 40:1, 1990, p. 45-78.

DUBIN, F. E E. OLSHTAIN - **Course Design.** Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

DULAY, H., BURT, M. e S. KRASHEN - **La seconda lingua.** Bologna: Il Mulino, 1985.

DURANTI, A. - "Ethnography of speaking: toward a linguistics of the praxis". In Newmeyer, F. (ed.) **Linguistics: The Cambridge Survey IV. Language: the socio-cultural context.** Cambridge: Cambridge University Press, 1988, p. 210-227.

ELIZAINCÍN, A. e O. DÍAZ - "Sobre tuteo/voseo en el español montevidéano". In A. Elizaincín (Org.) **Estudios sobre el español del Uruguay.I.** Montevideo: Universidad de la República, 1981, p.83-86.

-----, GABBIANI, B., ORLANDO, V. e C. BROVETTO - "La formación en lenguas extranjeras en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación". Relatório apresentado ao Consejo de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Montevideú, Uruguai, 1994.

ELY, C.M. - An Analysis of Discomfort, Risktaking, Sociability, and Motivation in the L2 Classroom. **Language Learning: A Journal of Applied Linguistics**. Mar., 36:1, 1986, p. 1-25.

ELLIS, R. - **The Study of Second Language Acquisition**. Hong Kong: Oxford University Press, 1996.

ERICKSON, F. - What Makes School Ethnography 'Ethnographic'?. In **Anthropology and Education Quarterly**. Volume 15, 1, 1984, p. 51-66.

----- "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". In Wittrock, M. (1991) **La investigación en la enseñanza**. Barcelona: Paidós, 1991, 195-301. (1ª edição 1986)

----- "Ethnographic Description". In Ammon, U. & N. Dittmar (eds.) **Sociolinguistics: an international handbook of the science of language and society**. Berlin: De Gruyter, 1987, 1081-1095.

----- "Advantages and Disadvantages of Qualitative Research Design on Foreign Language Research". In Freed, B. **Foreign Language Acquisition Research and the Classroom**. Toronto: D.C. Heath and Company, 1991, 338-352.

----- "Ethnographic microanalysis". In McKay, S. L. e N. L. Hornberger (Eds.) **Sociolinguistics and Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996, p.283-306.

FAIRCLOUGH, N. - **Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language**. London: Longman, 1995.

FERGUSON, CH. e CH. DEBOSE - "Simplified Registers, Broken Language, and Pidginization". In Valdman, A. (ed.) **Pidgin and Creole Linguistics**. Bloomington & London : Indiana University Press, 1977, p.

FLORES, V. - Dialogismo e enunciação: Elementos para uma epistemologia da lingüística. **Linguagem & Ensino**, Vol. 1, No 1, 1998, p. 3-33.

FOERSTER, C - "Et le non-verbal ?". In Dabène, L. et alii **Variations et Rituels en Classe de Langue**. Paris: Hatier Crédif, 1990, p.72-94..

FONTANELLA DE WEINBERG, B. - La constitución del paradigma pronominal de voseo. **Thesaurus**, XXXII, 1977, p.1-15.

----- "Algunos aspectos del voseo hispanoamericano", In **Homenaje a Fernando Antonio Martínez. Estudios de lingüística, filología, literatura e historia cultural**. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1978, p. 175-185.

FRAGA, M.C. – “O lugar das instruções do livro didático na interação em aula de língua estrangeira”. Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP, 1999. Inédito.

FRANCHI, C. - Criatividade e Gramática. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, 9, 1987, p. 5-45.

FRAWLEY, W. e J.P. LANTOLF - Second Language Discourse: Vygotskian Perspective. **Applied Linguistics**, vol. 6, 1985, p.19-44.

FREITAS, M.A. - “O papel da afetividade no desempenho do professor”. Monografia apresentada como requisito para curso de especialização. Maringá, 1992. Inédito.

FRANZONI, P. H. – “Nos bastidores da comunicação autêntica. Uma reflexão em Lingüística Aplicada.” Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP, 1991. Inédito.

FOUCAULT, M. – **Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión**. México: S. XXI, 1987. (1ª edição 1976)

GALL, M., W. BORG e J. GALL - **Educational Research. An Introduction**. USA: Longmann, 1996.

GALLOIS, C. - Group membership, social rules and power. A social -psychological perspective on emotional communication. **Journal of Pragmatics** 22(3/4), 1993, p. 301-324, 1993.

GARCÍA MOUTON, P. – **Lenguas y dialectos de España**. Madrid: Arco Libros, 1996.

GARCEZ, P. – Invisible culture and cultural variation in language use: Why language educators should care? **Linguagem & Ensino**, Vol. 1, No 1, 1998, p. 33-86.

GARDNER, R.C. - The Socio-Educational Model of Second-Language Learning: Assumptions, Findings and Issues. **Language Learning** 38:1, 1988, p. 101-125.

-----, LALONDE, R.N. e R. MOORCROFT - The Role of Motivation and Attitudes in Second Language Learning. **Language Learning** 35:2, 1985, p. 207-227.

----- e P. MCINTYRE - On the measurement of Affective Variables in Second Language Learning. **Language Learning** , 43:2, 1993, p 157-194.

GARVIN, P e M. MATHIOT – “La urbanización del idioma guaraní. Problema de lengua y cultura”. In Garvin, P. e Y. Lastra (eds.) **Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística**. México: UNAM, 1974, p. 303-313.

GENESE, F., ROGERS, P. e N. HOLOBOW - The Social Psychology of Second Language Learning: Another Point of View. **Language Learning: A Journal of Applied Linguistics**. June, 33:2, 1983, p. 209-224.

- GOFFMAN, E.- **Behavior in Public Places**. New York: The Free Press, 1966.
- Relations in Public**. New York: Basic Books, 1971.
- Interaction Ritual. Essays on face-to-face behavior**. New York: Pantheon Books, 1982. (1ª ed. de 1967.)
- Frame Analysis**. Boston: Northeastern University Press, 1986. (1ª edição de 1974)
- **Forms of Talk**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1995. (1ª edição de 1981)
- **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1996. (1ª edição de 1975)
- “A situação negligenciada”. In Telles Ribeiro, B. e P.M. Garcez (Orgs.) **Sociolingüística Interacional. Antropologia, Lingüística e Sociologia em Análise do Discurso**. Porto Alegre: Age Editora, 1998, p. 11-15. (Texto original aparecido in *American Anthropologist*, 66 (6): 133-166, 1964.)
- “Footing”. In Telles Ribeiro, B. e P.M. Garcez (Orgs.) **Sociolingüística Interacional. Antropologia, Lingüística e Sociologia em Análise do Discurso**. Porto Alegre: Age Editora, 1998, p.70-97. (Texto original aparecido em *Semiotica*, 25: 1-29, 1979.)
- GONZÁLEZ OLLÉ, F. – El establecimiento del castellano como lengua oficial. In *Boletín de la RAE*, 53, 214, 1978, p. 229-280.
- GOODWIN, CH. e A. DURANTI – “Rethinking context: an introduction.” In Duranti, A. e Ch. Goodwin (Eds.) **Rethinking context. Language as an interactive phenomenon**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997, p.1-42. (1ª edição de 1992.)
- GRICE, H.P. - “Lógica e Conversação”. In Dascal, M. (Org.) **Fundamentos Metodológicos da Lingüística. IV: Pragmática –Problemas, Críticas, Perspectivas da Lingüística**. Campinas: UNICAMP, 1982, p. 81-103.
- GUMPERZ, J. - “The Linguistic Basis of Communicative Competence”. In D. Tannen, (Org.) **Analyzing Discourse:Text and Talk**. Washington D.C.: Georgetown University Press, 1981, p.323-334.
- **Discourse strategies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- “Contextualization and understanding”. In Duranti, A. e Ch. Goodwin (Eds.) **Rethinking context. Language as an interactive phenomenon**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997, p.229-352. (1ª edição de 1992.)

----- “Convenções de contextualização”. In Telles Ribeiro, B. e P.M. Garcez (Orgs.) **Sociolinguística Interacional. Antropologia, Linguística e Sociologia em Análise do Discurso**. Porto Alegre: Age Editora, 1998, p.98-119. (Texto original aparecido em **Discourse strategies**, p. 130-152, 1982.)

----- e J. COOK-GUMPERZ - “Introduction: language and the communication of social identity”. In Gumperz, J. (ed.) **Language and social identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982, p. 1-21.

HAMMERLY, H. - Learners rights and language teaching. **Linguagem & Ensino**. Vol.1, No. 1: 1998, p. 87-103.

HAUGEN, E. - “Linguística y planificación lingüística”. In Garvin, P. e Y. Lastra (eds.) **Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística**. México: UNAM, 1974, 278-302.

HYMES, D.- “Models of the Interaction of Language and Social Life”. In J. Gumperz e D. Hymes (orgs.) **Directions in Sociolinguistics**. New York: Basil Blackwell, 1986, 35-71. 1ª edição 1972.

HUDSON, R.A. - **Sociolinguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1980.

JUNG, N. - “Eventos de letramento em uma escola multisseriada de uma comunidade rural bilíngüe (alemão/português)”. Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP, 1997. Inédito.

KENDON, A. - “The negotiation of context in face-to-face interaction”. In Duranti, A. e Ch. Goodwin (Eds.) **Rethinking context. Language as an interactive phenomenon**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997, p. 323-334. (1ª edição de 1992.)

KERBRAT-ORECCHIONI, C. - **Les Interactions Verbales. Tome I**. Paris: Armand Colin, 1995. (1ª edição de 1990.)

KRASHEN, S. - **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Great Britain: Prentice-Hall International, 1987.

KUMARAVADIVELU, B. - Classroom Discourse Analysis. **Tesol Quarterly**, 33:3, 1999, p.453-484.

LABOV, W. - **Modelos sociolingüísticos**. Madrid: Cátedra, 1983. (1ª edição 1972)

LANTOLF, J. P. - Sociocultural Theory and Second Language Learning. Introduction to the Special Issue. **The Modern Language Journal**, 78, IV, 1994, p.418-420.

LAUGA-HAMID, M.C. - “L’implication du sujet dans son apprentissage”. In Dabène, L. et alii **Variations et Rituels en Classe de Langue**. Paris: Hatier Crédif, 1990, 56-71.

LAVANDERA, B. – “The Social Pragmatics of Politeness Forms”. In Ammon, U. & N. Dittmar (eds.) **Sociolinguistics: an international handbook of the science of language and society**. Berlin: De Gruyter, 1987, 1196-1205.

----- “The study of language in its socio-cultural context”. In Newmeyer, F. (de.) **Linguistics: The Cambridge Survey IV. Language: the socio-cultural context**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988, 1-13.

LAVER, J. e P. TRUDGILL - “Phonetic and Linguistic Markers in Speech”. In Scherer, K. e Giles, H. (eds.) **Social Markers in Speech**. Cambridge: Cambridge University Press, 1979, p.1-31.

LITTLEWOOD, W. - Contrastive Pragmatics and the Foreign Language Learner’s Personality. **Applied Linguistics**. 4, 3, 1984, p. 200-206.

LONG, M.H. - Native speaker / non native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input . **Applied Linguistics**. 4, 1983, p.126-141.

LÜDKE, M. e M. ANDRÉ - **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACOWSKI, E. - “A construção do ensino-aprendizagem de LE com adolescentes”. Dissertação de mestrado. Campinas, UNICAMP, 1993. Inédito.

MARCUSCHI, L. A. - **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MCCAFFERTY, S. G. - Adult Second Language Learners’ Use of Private Speech: A Review of Studies. **The Modern Language Journal**, 78, IV, 1994, p. 421-436.

MCCARGAR, D.F. - Teacher and Student Role Expectations: Cross-Cultural Differences and Implications. **The Modern Language Journal** 77/2, 1993, p. 192-207.

MCGROARTY, J. - “Language attitudes, motivation, and standards”. In McKay, S.L. e N. H. Hornberger (eds.) **Sociolinguistics and language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996, p.3-46.

MCINTYRE, P. D. - How Does Anxiety Affect Second Language Learning? A Reply to Sparks and Ganschow. **The Modern Language Journal**. 79, ii., 1995, p.90-99.

MENEZES de SOUZA, L.M. - “O conflito de vozes na sala de aula”. In Coracini, M.J. Rodríguez Faria (Org.) **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1995, p.21-33.

MEY, J.L. – **Pragmatics. An introduction**. Great Britain: Blackwell, 1994.

MOITA LOPES, L. P. - Elaboração de Programas de Ensino de Línguas Estrangeiras: um Modelo Operacional. **Perspectiva**, ano 4, n. 8. Florianópolis: Edit. da UFSC, 1987, p. 40-51.

----- **Oficina de Lingüística Aplicada.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MORENO FERNÁNDEZ, F. – Difusión de la lengua y formación de profesores de español. In **Anais das II Jornadas de Estudos Hispánicos. Problemas de Ensino / Aprendizagem de Brasileiros Estudantes de Espanhol.** Londrina: Editora da UEL, 2000, p. 3-12.

MOSER, S. - “O papel da afetividade no processo de aprender língua estrangeira na escola de 1º grau”. Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP, 1995. Inédito.

OLIVEIRA, M. Kohl DE- “O problema da Afetividade em Vygotsky”. In I. de La Taille et alii **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992, p. 75-84.

OLSHTAIN, E., SHOHAMY, E., KEMP, J. e R. CHATOW - Factors Predicting Success in EFL among Culturally Different Learners. **Language Learning: A Journal of Applied Linguistics.** Mar., 40:1, 1990, 23-44.

O'DRISCOLL, J. – About face: A defence and elaboration of universal dualism. **Journal of Pragmatics,** 25, 1996, p. 1-32.

OLLER, J.W. JR. - Can Affect Be Measured? **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL).** Aug., 19:3, 1981, p. 227-235.

OMAGGIO, A. - **Teaching Language in Context. Proficiency-Oriented Instruction.** Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle, 1986.

ORLANDO, V. “O uso do monitor na aprendizagem de PLE”. Trabalho apresentado no Curso de Especialização no Ensino -Aprendizagem de Português para Estrangeiros. Montevideu: Uruguai, 1995.

PATROCÍNIO, E. M. F. DO - “Repensando o conceito de competência comunicativa no “aquecimento” da aula de PLE: uma perspectiva estratégica.” Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP, 1993. Inédito.

PENNY, R. – **Gramática Histórica del Español.** Barcelona: Ariel, 1993.

PENNYCOOK, A. – **The Cultural Politics of English as an International Language.** New York: Longman, 1999. (1ª edição 1994)

PHILIPS, S.- “Participant structures and communicative competence: Warm Springs Children in community and classroom”. In Cazden, C., John, V. & D. Hymes (eds.) **The function of language in the classroom.** New York: Teachers College Press, 1972, p. 370-394, 1972.

----- “Algumas fontes de variabilidade cultural na ordenação da fala”. In Telles Ribeiro, B. e P.M. Garcez (Orgs.) **Sociolingüística Interacional. Antropologia, Lingüística e Sociologia em Análise do Discurso**. Porto Alegre: Age Editora, 1998, p. 16-30. (Texto original aparecido in **Language in Society**, 5, 81-96, 1976.)

PHILLIPSON, R. e T. SKUTNABB-KANGAS – Applied Linguists as Agents of Wider Colonization. The Gospel of International English. In **OBST**, 1985, p. 159-179.

PICA, T. - Second Language Acquisition, Social Interaction, and the Classroom. **Applied Linguistics**. 8, 1, 1987, p. 3-21.

PIT CORDER, S. - **Introducing Applied Linguistics**. Harmondsworth: Penguin Books, 1973.

----- “Idiosyncratic Dialects and Error Analysis”. In Richards, R. **Error Analysis**. London: Longman, 1994, p. 158-171. (1ª edição 1974)

POLANCO, D. - “Afeto e insumo lingüístico no processo de ensino aprendizagem de inglês como língua estrangeira do tipo instrumental na Colombia”. Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP, 1989. Inédito.

PONTES, E. – **O Tópico no Português do Brasil**. Campinas: Pontes, 1986.

POULIN, L. - Une grammaire pédagogique dans une approche communicative. **The Canadian Modern Language Review**, 50,2, January, 1994, p. 346-362.

PRESTON, D. - **Sociolinguistics and Second Language Acquisition**. New York: Basil Blackwell, 1989.

QUILIS, A.- **Principios de fonología y fonética españolas**. Madrid: Arco Libros, 1997.

R.A.E. (Comisión de Gramática) - **Esbozo de una nueva gramática de la lengua española**. Madrid: Espasa Calpe, 1973.

RAGAJOPALAN, K. – “O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical?”. In Signorini, I. (Org.) **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p.21-45.

RAMAGE, K. - Motivational Factors and Persistence in Foreign Language Study. **Language Learning: A Journal of Applied Linguistics**. June, 40:2, 1990, p.189-219.

RAMALHO, J. – “Metáforas e conflitos: a leitura de poesia e a discussão em grupo na sala de aula de inglês como literatura estrangeira”. Tese de doutorado. Campinas:UNICAMP, 1998. Inédito.

RECH, M.- “O conflito de expectativas na interação em sala de aula” Dissertação de mestrado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1992. Inédito.

REGO, T. C. - **Vygotsky. Uma perspectiva histórico-cultural da Educação.** São Paulo: Ed. Vozes, 1995.

ROCA-PONS, J. - **Introducción a la gramática.** Barcelona:Teide, 1985. (1ª ed. 1960)

ROMAINE, S. - **Language in Society. An Introduction to Sociolinguistics.** Great Britain: Oxford University Press, 1994.

----- **Bilingualism.** Great Britain: Blackwell, 1995.

RUTHERFORD, W. - "Aspects of Pedagogical Grammar". In W. Rutherford e M. Sharwood Smith (eds.) **Grammar and Second Language Teaching.** New York: Newbury House Publishers, 1988, p.171-185.

SACKS, J., SCHEGLOFF, E. e G. JEFFERSON - A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. **Language**, 60, 1974, p. 696-735.

SAVILLE-TROIKE, M. - "The place of silence in an integrated theory of communication". In Tannen, D. y M. Saville-Troike (eds.) **Perspectives on silence.** New Jersey: Ablex, 1985, p.3-18.

SCHEGLOFF, E. - "Turn organization: one intersection of grammar and interaction". In Ochs, E., Schegloff, E. e S. Thompson (eds.) **Interaction and Grammar.** Cambridge: Cambridge University Press, 1998, p. 52-133.

SCHERER, K. e H. GILES - **Social Markers in Speech.** Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

SCHIFFRIN, D. - **Discourse Markers.** Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

----- **Approaches to Discourse.** Oxford & Cambridge: Basil Blackwell, 1994.

----- "Interactional sociolinguistics" In McKay, S. L. e N. L. Hornberger (Eds.) **Sociolinguistics and Language Teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 1996, p. 307-328.

SCHMITZ, John R. - Gramática escolar, lingüística e a renovação do ensino de português. **Alfa**, São Paulo, 34, 1990, p. 195-214.

SECO, M. - **Gramática esencial del español.** Madrid: Espasa Calpe, 1989.

SELIGER, H. - "Psycholinguistic Issues in Second Language Acquisition". In Beebe, L. (ed.) **Issues in Second Language Acquisition. Multiple Perspectives.** New York: Newbury House Pub., 1988, p. 17-40.

SHULTZ, J., FLORIO, S. E F. ERICKSON – “Where’s the floor? Aspects of the cultural organization of social relationships in communication at home and in school”. In Gilmore, P. & A. Glatthorn (Eds.) **Children In and Out of School. (Language & Ethnography Series #2)**, 1982, p. 88- 123.

SPOLSKY, B. - **Conditions for Second Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

SVANES, B. - Motivation and Cultural Distance in Second-Language Acquisition. **Language Learning**. 37: 3., 1987, p. 341-359.

----- Attitudes and Cultural Distance in Second Language Acquisition. **Applied Linguistics** 9/4, 1988, p. 357-371.

SWAN, M. - A critical look at the Communicative Approach (2). **ELT Journal** 39/2, 1985, p. 76-87.

TAKAHASHI, T. - “The influence of the listener on L2 speech”. In Gass, S. et alii **Variation in Second Language Acquisition**. Volume I: Discourse and Pragmatics. Clevedon: Multilingual Matters, 1989, p. 245-279.

TANNEN, D. - “Silence: Anything but”. En Tannen, D. y M. Saville-Troike (eds.) **Perspectives on silence**. New Jersey: Ablex, 1995, p.93-111. (1ª edição de 1985)

----- **Talking voices. Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

----- E C. WALLAT – “Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: Exemplos de um exame/consulta médica”. In Telles Ribeiro, B. e P.M. Garcez (Orgs.) **Sociolingüística Interacional. Antropologia, Lingüística e Sociologia em Análise do Discurso**. Porto Alegre: Age Editora, 1998, p. 120-141. (Texto original aparecido in **Social Psychology Quarterly**, 50 (2): 205-216, 1987.)

TARONE, E. e G. YULE - **Focus on the Language Learner**. Oxford: Oxford University Press, 1991.

TELLES RIBEIRO, B. e P.M. GARCEZ – “Apresentação”. In Telles Ribeiro, B. e P.M. Garcez (Orgs.) **Sociolingüística Interacional. Antropologia, Lingüística e Sociologia em Análise do Discurso**. Porto Alegre: Age Editora, 1998, p. 7- 10.

TRUDGILL , P. - **Sociolinguistics**. London: Penguin, 1974.

VAN LIER, L. - Discourse analysis and classroom research: a methodological perspective. **Int'l J. Soc.Lang.** 49, 1984, p. 111-133.

VAQUERO DE RAMÍREZ, M. - **El español de América I. Pronunciación**. Madrid: Arco Libros, 1996a.

----- **El español de América II. Morfosintaxis y Léxico.**
Madrid: Arco Libros, 1996b.

VIANA, N. - "Variabilidade da motivação no processo de aprender LE na sala de aula".
Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP, 1989. Inédito.

VILLAÇA KOCH, I. - **A inter-ação pela linguagem.** São Paulo: Ed. Contexto, 1992.

VYGOTSKY, L. S.- **Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas.** Argentina: Lautaro, 1964.

----- "Interação entre aprendizado e desenvolvimento". In **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994a, p.103-119. (1ª edição 1984)

----- "Internalização das funções psicológicas superiores". In **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994b, p. 69-76. (1ª edição 1984)

WALD, P. (1989) - "Língua materna. Produto de caracterização social". In Vermes, G. e J. Boutet (orgs.) **Multilingüismo.** Campinas: Ed. da UNICAMP, 1989, 89-110.

WARDHAUGH, R.- "La hipótesis del análisis contrastivo". In Muñoz Liceras, J. **La adquisición de las lenguas extranjeras.** Madrid: VISOR, 1992, 41-49.

WERTSCH, J. - **Voices of the mind.** Cambridge: Harvard University Press, 1991.

WESTPHAL, G. - The Critical Age, Individual Differences, and Grammar Rules in Adult Language Acquisition. **The Canadian Modern Language Review**, 46,1, October, 1989, p. 83-102.

WIDDOWSON, H. G. - "Grammar, and Nonsense, and Learning". In W. Rutherford e M. Sharwood Smith (eds.) **Grammar and Second Language Teaching.** New York: Newbury House Publishers, 1988, p.146-155.

----- Against dogma: A reply to Michael Swan. **ELT Journal** 39/3, 1985, p. 158-161.

WOKEN, M. D. e J. SWALES - "Expertise and authority in native – non-native conversations: The need for a variable account". In Gass, S. et alii **Variation in Second Language Acquisition.** Volume I: Discourse and Pragmatics. Clevedon: Multilingual Matters, 1989, p. 211-227.

ZUENGLER, J. - "Performance variation in NS - NNS interactions: Ethnolinguistic difference, or discourse domaine?" In Gass, S. et alii. **Variation in Second Language Acquisition.** Volume I: Discourse and Pragmatics. Clevedon: Multilingual Matters, 1989, p.228-244.