

Maria Salette Mayer de Aquino Giuliano

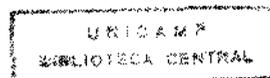
ESTRATÉGIAS E REAÇÕES DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA
EM MOMENTOS DE DÚVIDAS EM SALA-DE-AULA

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

Orientadora: Prof. Marilda do Couto Cavalcanti
Universidade Estadual de Campinas

Campinas, agosto de 1994.

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por Maria Salette Mayer
de Aquino Giuliano
e aprovada pela Comissão Julgadora em
05.08.94.



Prof. Dr. Marilda do Couto Cavalcanti

M. Cavalcanti

Dissertação defendida e aprovada em 05 de agosto de 1994 pela
banca examinadora constituída pelos professores:

M. Cavalcanti

Prof. Marilda do Couto Cavalcanti - Orientadora

J. C. P. de Almeida Filho

Prof. José Carlos Paes de Almeida Filho

John Robert Schmitz

Prof. John Robert Schmitz

Dedico este trabalho

aos meus pais, Aquino e Ericka, que se fizeram instrumento de Deus para me dar vida e em quem percebi que a humildade é um dom maior;

ao meu esposo Carlo, que sempre me impulsiona no meu crescimento profissional e que ensinou aos nossos preciosos e amados filhos, Natan e Eduardo, a respeitar as tantas horas de ausência necessária para a escritura deste trabalho.

Agradeço

À minha orientadora, Profa. Marilda do Couto Cavalcanti, pelo trabalho e atenção que me dispensou durante a elaboração desta dissertação.

Aos Profs. John R. Schmitz e José Carlos P. Almeida Filho pela discussão frutuosa que me proporcionaram na qualificação do Projeto de Dissertação.

Aos três Profs. mencionados, Marilda, John e José Carlos não só agradeço, mas os homenageio por sua incansável luta para o crescimento da Linguística Aplicada no Brasil.

Aos meus alunos do Alemão II e Alemão VI do segundo semestre de 1991 pela disponibilidade demonstrada em serem gravados, pela cooperação nos dados desta pesquisa e por sua participação geral.

Ao Olaf (o falante-nativo), que, com sua participação nas minhas aulas, tanto me fez refletir sobre a ecologia da sala-de-aula.

À querida Glória (Moraes, 1990!) por ter-me incentivado direta e indiretamente a enveredar pelo tema que escolhi.

Aos colegas do grupo de alemão (Ana Luiza, Carmen, Kathrin, Paulo, Susana e Rita) pela amizade e pela "troca de figurinhas" que sempre fazemos; à Kathrin, ao Paulo e à Susana em especial pelas discussões e comentários que me fizeram avançar neste trabalho.

Aos colegas do CEL, pelo ambiente saudável de trabalho que me proporcionam.

À Fumiko e ao Douglas, também colegas (e amigos), pelas conversas voltadas ao meu trabalho.

A todos os colegas da Pós, com os quais tive o prazer de conviver nos cursos e fora deles.

Aos familiares e amigos pelo carinho e pela torcida.

Aos funcionários da biblioteca do IEL, pela presteza e atenção com que sempre me atenderam.

Ao Carlinhos, do IEL, e ao José Roberto, do Centro de Comunicações, pelas filmagens em vídeo das aulas.

À Diretoria da 'Engenharia da Imagem' pelo espaço concedido para digitação deste trabalho e pelos valiosos socorros prestados.

À Leonor, por quem tenho uma admiração especial, pela revisão deste trabalho.

Num agradecimento especial à Terezinha, meu reconhecimento às ajudantes que já tive em casa: ao assumirem o que supostamente é "tarefa da mulher", elas permitem que possamos florescer em outros contextos. Só nos conscientizamos desse valor quando vemos a mulher, cuja opção foi ter filhos, ficar em casa por muitos anos, no chamado primeiro mundo.

Agradecimentos ainda a:

Herrn Roessler, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Frau Oomen-Welke der Pädagogischen Hochschule Freiburg und Prof. Bausch, Herrn Königs und Frau Prof. Schwerdtfeger der Universität Bochum für Lektüre und Kommentare einer früheren Zusammenfassung dieser Arbeit mein echtes Dankeschön.

"Pode-se viver em temor. E fazer dele uma conquista, ao compreendê-lo. E uma declaração, ao incorporá-lo como parte da sabedoria de quem se conhece. E encarar cada novo desafio, cada nova situação, com tremor e frêmito, pois indicativo duma nova resposta. Ainda não conhecida, ainda não sabida. Que provoca ansiedade até ser resolvida e alívio, amplidão, quando bem concretizada. Ou sufoco, aperto, quando não satisfatória, impulsionando prum recomeço. Novo, necessário, vital. Ou parado, empurrado, asfixiado. Dependendo de cada um, em cada etapa de sua vida."

Fanny Abramovich (1990)

RESUMO

A presente pesquisa nasceu de um desconforto percebido pela professora-sujeito quando não sabia responder a questões de ordem lingüística formuladas pelos alunos. A fim de comprovar se as questões que a preocupavam eram de fato as lingüísticas, elaborou-se a primeira pergunta de pesquisa: Em que ocasiões a professora hesita, ou seja, julga não ter uma resposta imediata adequada a fornecer aos alunos ou a si mesma durante a aula? Essa questão levou em primeira análise a resultados de ordem mais quantitativa. Já a segunda pergunta de pesquisa: O que as hesitações (e reações e sentimentos delas decorrentes) experienciadas em sala-de-aula evidenciam na interação professor x aluno e professor não-nativo x falante nativo?, pelo fato de ter privilegiado a interação propriamente dita, revelou o jogo de poder subjacente na sala-de-aula, mais acirrado inclusive pela autoridade dividida pela professora com um falante-nativo quando da coleta dos dados. Outro aspecto que pôde ser constatado foi a dimensão exacerbada dada à língua enquanto forma pela professora-sujeito.

A referida coleta deu-se num ambiente universitário paulista em duas classes de ensino de alemão. Goffman (1959, 1974) foi tomado como autor principal no que diz respeito ao embasamento teórico.

LISTA DOS CÓDIGOS USADOS NESTE TRABALHO:

P = Professora-sujeito

Pq = Pesquisadora

A, B, C1... = Iniciais dos alunos-sujeitos

O(FN) = Falante nativo também sujeito desta pesquisa

[] = Tradução de algum trecho transcrito

Palavras em **negrito** = os eventos analisados ou palavras em alemão

Palavras em alemão (**em negrito**) e entre aspas = quando incorretas

SUMÁRIO

Página

INTRODUÇÃO	11
------------------	----

CAPÍTULO 1 - O EMBASAMENTO TEÓRICO

1.1 - O professor de línguas e sua competência comunicativa	21
1.2 - O indivíduo na presença de outros	30
1.3 - Os papéis sociais na sala-de-aula	36
1.3.1 - Professor e aluno	37
1.3.2 - O professor não-nativo frente a um nativo	42

CAPÍTULO 2 - A PESQUISA

2.1 - O cenário	46
2.2 - Os sujeitos	46
2.2.1 - Perfil da professora	46
2.2.2 - Perfil dos alunos e do falante nativo	47
2.3 - Os registros	51
2.4 - Panorama dos cursos onde a pesquisa foi realizada	54
2.4.1 - Do Alemão II	54
2.4.2 - Do Alemão VI	55
2.5 - Escolha dos eventos para comporem os dados primários da pesquisa e sua inserção nas aulas	56
2.5.1 - Algumas semelhanças e diferenças nos eventos examinados	58

CAPÍTULO 3 - A ANÁLISE DOS DADOS

3.1 - Respondendo à primeira pergunta de pesquisa	62
3.2 - Respondendo à segunda pergunta de pesquisa	68
3.2.1 - A resolução do item 14	80
3.2.2 - O ponto de vista dos outros envolvidos na pesquisa	85
3.2.2.1 - A perspectiva dos alunos	86
3.2.2.2 - A perspectiva do falante nativo	96
3.3 - Resumo das estratégias usadas por P em situações de hesitação	98
3.4 - Professor nativo ou não-nativo: qual a preferência dos alunos-sujeitos?	104
3.5 - Entre a deferência ao outro (falante nativo) e a manutenção do poder	104

CAPÍTULO 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

4.1	- Conclusão	107
4.2	- Implicações para o (futuro) professor	112
4.2.1	- Ações para aumentar o saber lingüístico do professor	113
4.2.2	- Ações que podem diminuir a ansiedade do professor em sala-de-aula	114
4.2.3	- Como lidar com as hesitações em sala-de aula	115
4.2.4	- A tradução como forma de exercício comunicativo .	117
4.2.5	- O espaço físico da sala-de-aula	120
4.3	- A experiência de ser professor-pesquisador	120

BIBLIOGRAFIA	124
--------------------	-----

ANEXO 1 - Escalas de níveis de proficiência lingüística (1.1, 1.2, 1.3)

ANEXO 2 - Questionários destinados aos alunos (2.1, 2.2, 2.3, 2.4)

ANEXO 3 - Questionário ao falante nativo

ANEXO 4 - Programa da Disciplina Alemão II

ANEXO 5 - Folhas dos exercícios para o Alemão VI (5.1, 5.2)

ANEXO 6 - Contexto de cada hesitação

ANEXO 7 - Transcrição integral do item 14 (evento Correção 2)

ANEXO 8 - Avaliações discentes do curso Alemão VI (8.1, 8.2)

Relação dos Quadros

=====

Quadro 1 - Os eventos analisados do Alemão VI e sua inserção nas aulas (p. 57)

Quadro 2 - Hesitações da professora ocorridas nos eventos (p. 64)

Quadro 3 - Estratégias decorrentes das hesitações (p. 100)

INTRODUÇÃO

Parece haver consenso sobre a complexidade envolvida nos processos de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Partindo de fatores subjacentes à política de escolha de uma língua a ser ensinada, passando por abordagens sob as quais uma língua pode ser trabalhada, daí derivando metodologias, técnicas e material didático, chegando até aos sujeitos envolvidos diretamente no ensino e aprendizado, que no caso do microcosmo de uma sala-de-aula são, em contato direto, professor e aluno, com suas personalidades, preferências, formação, estilos cognitivos e motivações - toda essa rede de entrelaçamentos da qual citamos alguns itens movimenta-se, enfim, imperceptível e diferentemente para cada sujeito a cada momento.

Visto que tudo interage simultaneamente, seria impossível isolar uma variável para estudo, como é tradição de pesquisa nas ciências naturais. A fim de viabilizar uma observação mais detida em algum aspecto, sempre há que se fazer um recorte neste universo. Neste trabalho meu olhar se volta para um elemento importante do processo de ensino de uma língua, o professor, no momento em que ele se depara com suas hesitações em sala-de-aula de língua estrangeira.

O termo *hesitação* aqui está sendo empregado como a sensação que o professor sente no exato momento em que ele se julga incapaz de dar uma resposta satisfatória a si ou aos alunos¹. O interesse em pesquisar este aspecto nasceu quando

¹ Não posso me furtar aqui a explicar que a escolha do termo *hesitação* foi o resultado final a que cheguei depois de muitas reflexões, desencadeadas ainda durante o exame de qualificação. A primeira palavra escolhida havia sido *dúvida*, no entanto, depois de analisados os dados, viu-se que ela era apenas uma das categorias surgidas. Para o título do trabalho, no entanto, optamos por deixar *dúvida*, uma vez que o termo

passei a perceber um certo desconforto quando não sabia responder a questões lingüísticas levantadas pelos alunos durante minhas aulas como professora de alemão. Esse interesse cresceu ao buscar na literatura estudos e pesquisas que envolvessem diretamente o tema, ou seja, o professor de língua lidando com suas dificuldades relacionadas ao conteúdo, e ter constatado que pouco havia sobre o assunto.

Na verdade, minha incursão pela literatura tomou diversos rumos. Inicialmente segui a trilha das palavras 'hesitações', 'dúvidas', 'erros', 'desconhecimentos' e constatei que elas não são associadas ao professor de língua. Na chamada Análise de Erros, seus autores, por exemplo Corder (1967, 1971), Selinker (1972), Brown (1980), Dulay et al. (1982), Raabe (1974), sempre relacionam o termo erro com o aluno, não havendo - sob esse rótulo - pesquisa envolvendo o professor. Parece que se esquece que o professor também é um aprendiz da língua que ensina.²

Em seguida, na área afim de Educação deparei-me com Abramovich (1990), que não descreve pesquisa, mas exorta os professores à aceitação da sua dúvida. Segundo a autora, devemos nos educar para uma admissão consciente e tranqüila do 'eu não sei', se esta asserção traz em si o desejo de superar um limite. Não só compartilho da idéia de Abramovich, como demonstro minha busca, através desta pesquisa, em querer interpretar o não saber para poder lidar melhor com ele.

hesitação, sem esclarecimento, poderia ser em princípio interpretado apenas como preenchimento de pausas no discurso oral.

² Quero esclarecer que há uma vasta literatura em torno do quê e como o professor de línguas deve ou não corrigir. Nessa linha atua um grupo na Universidade de Bochum, Alemanha - vide Kleppin & Königs (1991). Mas a perspectiva que predomina continua a ser a correção dos erros dos alunos.

Seguindo meu levantamento bibliográfico, enveredei então para a outra face dos termos focalizados, ou seja, para 'o saber' do professor. Basicamente a única pesquisa encontrada que apresenta concretamente um dado da relação do professor com o seu desconhecimento é a de Moraes (1990)³. O sujeito de pesquisa de Moraes (op.cit.) faz o seguinte comentário: "Quando expresso alguma dúvida a respeito de algum aspecto ensinado (vocabulário, gramática), o aluno se surpreende e fica dividido entre achar que minha sinceridade é aceitável ou não".

Já tendo experienciado em minha prática muitas vezes a mesma sensação acima descrita, ressalto que a leitura de Moraes (1990) não só foi importante para que eu me visse em situações vivenciadas pelo seu sujeito, como propiciou que eu levantasse várias hipóteses iniciais e exploratórias, das quais gostaria de compartilhar duas.

A primeira hipótese estava ligada à *ansiedade* do professor, ou seja, a 'obrigatoriedade' que o professor tem em saber 'tudo' parece colocá-lo em um cenário de grande ansiedade. A segunda é sobre a *formação profissional*. O embasamento fundamental para a prática docente parece ser a formação profissional. Ela é que respalda o professor em suas decisões e práticas na sala-de-aula, garantindo ao futuro professor um conhecimento aprofundado do conteúdo que ele irá ministrar, sob pena de ele ser acometido de uma grande insegurança quando estiver lecionando. No caso da língua-

³ Retomarei mais adiante esta pesquisa. Por ora vale apenas elucidar que em sua dissertação, Moraes discute como o saber do professor se torna instrumento do poder em sala-de-aula. Esse poder em sala-de-aula ou na escola em geral já foi bastante tratado, mas em termos de pesquisa em si pouco foi feito: encontramos por exemplo o trabalho de Nóbrega (1993), cujo objetivo foi analisar manifestações das relações de poder nas falas de professores e alunos, numa tentativa de desmistificar a idéia de a escola ser uma entidade neutra.

estrangeira, o professor que não atinge um nível de proficiência alto na língua-alvo não consegue propiciar aos seus alunos uma aula mais criativa, tendendo a dar uma aula presa a formas ou ao livro didático, mesmo que tenha recebido orientação contrária durante seu período de formação. Resumindo, acredito que possam ocorrer diferenças significativas de atuação em sala-de-aula em função de um maior ou menor conhecimento lingüístico dos professores de língua estrangeira.⁴

Com essas duas hipóteses em mente, saí à procura das palavras-chave na literatura: *ansiedade* e *formação profissional* de professores.

A ansiedade em geral é um tema amplamente discutido por estudiosos dentro da Lingüística Aplicada, basicamente a partir da teoria do 'filtro afetivo' de Krashen (1982). Esse filtro é um mecanismo que funcionaria como um regulador da ansiedade do indivíduo que está aprendendo uma língua estrangeira e é influenciado por diversos fatores. Entretanto, há muito pouco na literatura sobre a ansiedade gerada pelo conteúdo a ser ensinado. Santos (1993) detectou em pesquisa uma preocupação que seus três sujeitos-professores têm em aumentar sua proficiência na língua que ensinam. Segundo Santos (op.cit.), isto reflete a consciência do professor não-nativo sempre preocupado com o domínio lingüístico.

Tendo associado em minha hipótese *ansiedade* a um saber 'total', devo explicar como vejo essa relação. Acredito

⁴ Cavalcanti & Moita Lopes (1990) falam que os cursos de Letras somente instrumentalizam seus alunos quanto à língua e advogam a necessidade de eles iniciarem seus alunos em pesquisa. Apesar de concordar com a visão que os autores pregam, deve-se enfatizar que mesmo o preparo lingüístico que os cursos de Letras oferecem deixa muito a desejar.

que o professor queira saber tudo em sala-de-aula e que o aluno espera que ele o saiba, ficando portanto surpreso quando o professor evidencia seu desconhecimento, conforme visto nos dados de Moraes (1990). É uma relação de espelhamento, mas onde não se pode detectar o que tenha surgido primeiro - se o desejo do professor de não falhar ou se a cobrança do aluno e da sociedade em relação ao saber do professor. Segundo a interpretação de Moraes, trata-se de o professor não ter espaço para dizer que não sabe, uma vez que ele representa a Instituição Escola, que se quer inquestionável. Interessante também - e cabível lembrar aqui - a associação popular que se faz de um diploma, ou seja, a de que ele venha acompanhado de todo o saber sobre o conteúdo a ele vinculado⁵.

À medida que avançava no levantamento bibliográfico, mais ficava claro que minhas hipóteses estavam muito entrelaçadas. Aliás, a proximidade dessas duas hipóteses era de certa forma bastante previsível, bastando pensar no conhecimento considerado ideal e a lacuna que normalmente é deixada por uma formação que deveria respaldar o futuro profissional (daí a frustração, a ansiedade). Obviamente que não se tem a ilusão de que alguma formação possa ser garantia de um bom profissional ou de um profissional sem ansiedades.

Essa associação de descontentamento face à preparação profissional e à ansiedade que isso gera foi registrada no Canadá por Moeller (1989) em 93% dos professores de línguas pesquisados. Eles se julgavam mal preparados para o exercício

⁵ Essa crença é subliminar, mas se materializa à medida que, quando a sociedade cobra do profissional uma resposta que ele não tem pronta, a reação é: "mas você não é formado em...?". O profissional, por sua vez, parece incorporar a idéia de que o diploma tenha que lhe garantir o saber pleno, conforme sugerem Cavalcanti & Moita Lopes (1990) ao afirmarem que o diploma parece implicar no término da formação, falando dos formados em Letras.

de suas funções, tanto a nível de proficiência lingüística, como de suas competências de ensino.

No Brasil é Almeida Filho (1992) que questiona se os professores de língua estrangeira, mormente os que atuam na escola pública, sabem a língua que ensinam. O pesquisador afirma que não, em muitos casos. Aqui já não se trata nem de um saber idealizado, mas do saber básico em relação ao conteúdo que se tem que ministrar⁶. O fato de o professor não ter esse instrumental mínimo necessário para atuar, de se ver mal preparado para suas funções, levou-me a manter a proximidade das hipóteses acima.

Apesar de haver poucos estudos e muito menos pesquisas onde os próprios professores exponham essa ansiedade apontada por Moeller (op.cit.), muitos pesquisadores a apontam, na medida em que colocam sua preocupação em aprimorar os cursos de formação de professores. Ou seja, essa preocupação com a reestruturação dos cursos de formação de professores está sendo interpretada como reflexo da constatação da preparação insuficiente desses professores. Além disso, dentre os profissionais de áreas diversas, parece que o 'saber' é mais cobrado do professor - afinal 'ensinar' é a sua função. Especificamente no caso do professor de línguas acontece que, como a língua é ao mesmo tempo objeto e veículo de ensino, o professor está sempre em situação de demonstrar seu (des)conhecimento.

No levantamento bibliográfico constatee, com satisfação, que a formação do professor está-se tornando o

6 Em seu artigo, Almeida Filho sugere formas concretas de rotinas ou comandos que o futuro professor pode/deve aprender e que lhe servirão na prática em aula.

centro das atenções de lingüistas aplicados, não só no Brasil, mas em diversos países⁷. A grande convergência de todos os autores em suas publicações referentes à formação de professores de língua estrangeira é no sentido de que os programas sejam revistos, principalmente em reação ao componente prática de ensino, a fim de que instrumentalizem mais eficientemente os futuros profissionais em ensino e pesquisa. No Brasil há constatações de que o curso de Letras, apesar de privilegiar o ensino da língua-alvo, não o está fazendo a contento. Há uma corrente, na qual me incluo, na revisão dos cursos de Letras que sugere a exigência de um determinado nível de conhecimento da língua para ingresso no curso, uma vez que em 3 ou 4 anos dificilmente se atinge uma proficiência suficiente numa língua para que se possa sentir-se apto a ensiná-la.

No caso de Letras, opção Alemão, a que me permito referir-me aqui devido aos dados da pesquisa estarem relacionados a essa língua, há em Aron et al. (1987), além de informações gerais sobre o curso no Brasil, a constatação de que o nível de competência na língua e literatura alemãs que esses formandos alcançam deixa a desejar e, por isso, eles só têm suas oportunidades de emprego ampliadas quando freqüentam cursos de aperfeiçoamento oferecidos por outras entidades⁸.

⁷ Citando alguns: Celani (1989), Cavalcanti & Moita Lopes (1990), Celia (1988) e Aron et al. (1987) no Brasil; Allwright (1983), Bayley et al. (1991) (A propósito, todo o No. 24 - 2 da revista 'Foreign Language Annals' (1991) é dedicado ao assunto de formação de professores de LE), Clark Jr. (1992), Freeman (1989), Prabhu (1987) e Richards (1987) nos Estados Unidos; Schwerdtfeger (1981), Krumm (1989), Bausch et al. (1991), Greis (1986), Laukemper (1986) e Raasch, (1989), na Alemanha, além de Moeller (1989), já mencionado, no Canadá, e Kennedy (1985), na Inglaterra.

⁸ Trata-se do Instituto Goethe e do IPBA - Instituto Pedagógico Brasil-Alemanha, em São Paulo, que oferecem o 'Referendariat'. Os alunos desse curso são levados ao menos ao nível de proficiência do diploma KDS (Kleines Diplom der deutschen Sprache). Comparando-o com os diplomas mais conhecidos da língua inglesa, o KDS corresponderia aproximadamente ao

Aron et al. afirmam que o curso, do modo como está, gera frustração, tanto para quem está envolvido com sua concepção e ministração, como - e principalmente - para os alunos. Os autores sugerem mudanças concretas. Em relação à língua, eles também são favoráveis a uma exigência de conhecimentos básicos para ingresso no curso, e em relação à literatura, que ela seja trabalhada sob a perspectiva da interculturalidade, da contrastividade entre as culturas alemã e brasileira.

Conforme pôde-se notar, houve um espraiamento de buscas de suportes que pudessem dar conta do problema que tinha me proposto a analisar. É mesmo parte do processo normal de pesquisa etnográfica, na qual a presente está inserida, que os dados vão apontando para a necessidade de se buscar novos referenciais teóricos (vide sobretudo Erickson 1973, 1986) e nesta não foi diferente. À medida que novos olhares eram lançados sobre os dados, através da pesquisadora e dos sujeitos envolvidos na pesquisa, outros caminhos eram apontados. Assim é que emergiu a necessidade de se refletir finalmente sobre os seguintes temas: o professor e sua competência comunicativa e a interação, inclusive a de sala-de-aula.

Do ponto de vista organizacional, os capítulos são distribuídos como segue: o primeiro contém o embasamento teórico, no segundo é apresentado o cenário da pesquisa e no terceiro são analisados os dados. O quarto e último capítulo coroa o objetivo primeiro deste trabalho, pois aí são apresentadas as conclusões e as implicações desta pesquisa para os cursos de formação de professor de língua-estrangeira.

Finalizando esta seção, gostaria de resumir o que foi

feito até aqui. Apresentei o tema do presente trabalho, bem como o interesse que o motivou. Em seguida, forneci o mapeamento bibliográfico, com o intuito de apresentar ao leitor algumas decisões tomadas ao longo do processo e suas razões, bem como as principais hipóteses geradas por reflexões baseadas em leitura e em experiência profissional e pessoal. Por fim anunciei os pressupostos teóricos para a interpretação das Perguntas de Pesquisa que guiam esse trabalho e que são duas:

1) Em que ocasiões a professora hesita, ou seja, julga não ter uma resposta imediata adequada a fornecer aos alunos ou a si mesma durante a aula?

2) O que as hesitações (e reações e sentimentos delas decorrentes) experienciadas em sala-de-aula evidenciam na interação professor x aluno e professor não-nativo x falante nativo?

CAPÍTULO 1 - O EMBASAMENTO TEÓRICO

Este capítulo da dissertação será dedicado a mostrar ao leitor o embasamento teórico escolhido para iluminar a análise dos dados, direcionada pelas perguntas de pesquisa.

Serão três os aspectos enfocados neste capítulo. O primeiro discute o que significa saber falar uma língua, enfatizando dois termos: a competência comunicativa e os níveis de proficiência lingüística. Quanto ao primeiro termo, privilegio a visão de Canale (1983); quanto à proficiência lingüística, evoco basicamente a visão de O'Maggio (1986).

O segundo aspecto diz respeito à interação de forma genérica. Os subsídios estão ancorados nos conceitos de Goffman (1959, 1974). Madureira (1992), Rech (1992) e Ribeiro (1991) utilizaram-se de alguns conceitos do mesmo autor em suas pesquisas, fornecendo-me, assim, sua perspectiva de compreensão desses conceitos, o que contribuiu também para meu entendimento e reflexão sobre os mesmos.¹

O terceiro e último assunto que trago para a discussão é a interação específica de sala-de-aula, através da descrição dos papéis tradicionais deste cenário, do professor e dos alunos. É discutida ainda a dicotomia professor nativo x professor não-nativo, na medida em que ela irá influir nas representações que o professor não-nativo tem na presença de um nativo e que leva para a sala-de-aula. Para tanto, utilizo-me basicamente da conceitualização desses papéis

1 Situando brevemente as três pesquisas: Madureira (1992) analisa uma situação do evento social 'palestra'; Rech (1992) pesquisa a sala-de-aula, especificamente a de 5a. série do Primeiro Grau, sob a hipótese de que as crianças têm dificuldade de se adaptar à situação nova de sala-de-aula, diferente da vivida por eles até a 4a. série, o que comprova. Ribeiro (1991) focalizou o comportamento de uma paciente em surto psicótico durante uma consulta num hospital psiquiátrico.

feita por Cicurel (1990) e Dabène (1990), dentro da proposta de Goffman, nesta seção incluindo Rech (1992).

1.1 - O professor de línguas e sua competência comunicativa

Obviamente seria inapropriado dizer, atualmente, que alguém 'domina' uma língua, que se possa ter um 'saber total' sobre uma língua, mas algumas perguntas ficam no ar: o que significa falar uma língua? Quanto um professor de língua deve saber da língua-alvo?

Os estudos lingüísticos há muito tempo sensibilizaram para os registros distintos dentro da própria língua materna, por exemplo, em relação à linguagem técnica, cujo entendimento e utilização se dão entre as pessoas que compõem uma determinada comunidade que compartilha de conhecimentos na mesma área. Talvez o mais apropriado seja dizer que se é capaz de transitar por contextos lingüísticos.

A ilusão de *dominar* uma língua deve ter sido muito alimentada pela noção de 'competência' lançada por Chomsky nos anos 60. Competência seria para ele o sistema de uma língua de um falante ideal, isto é, de um falante-nativo, como se alguém tivesse em si, implicitamente, a gramática completa de sua língua (competência gramatical). Em oposição a este pólo há o que Chomsky chamou de 'performance', que seria a produção lingüística concreta de um indivíduo².

Um dos conceitos mais importantes desta discussão foi alçado sob o rótulo de 'competência comunicativa', termo cunhado por Hymes em meados dos anos 60. Para Hymes a competência

2 Uma dicotomia semelhante, mas proveniente de ponto de partida teórico diferente, foi nomeada por Saussure de "langue x parole", com algumas variantes, que não são relevantes para este trabalho.

gramatical é um dos setores da competência comunicativa (Hymes, 1983). Sua fundamentação para isso é que uma criança, no processo de aprender sua língua materna não aprende somente orações gramaticais, mas sim aprende quando usá-las num determinado contexto sociocultural apropriado, isto é, a criança aprende a observar com quem se fala ou não, sobre o quê, onde e como.³

Após Hymes muitos autores deram sua contribuição sobre sua visão de competência comunicativa, como Widdowson (1978), Brumfit (1980), Munby (1978), Wilkins (1976), Piepho (1974), para citar alguns.

Entre os diversos posicionamentos sobre o tema, a síntese que Canale & Swain (1980) e Canale (1983) fazem me parece mais adequada para este trabalho, embora Fontão do Patrocínio (1993) apresente ressalvas a essa síntese, que discutiremos mais adiante. Como 'competência comunicativa' entendem Canale & Swain (op.cit.: 5) o "sistema de conhecimento e as habilidades subjacentes exigidas na comunicação, por exemplo, conhecimento de vocabulário e habilidade no uso de convenções sociais de uma dada língua".

Canale (1983:5) introduziu o termo 'comunicação real' ('actual communication') que pode ser interpretado como a língua no seu uso diário: "comunicação real é a implementação de tais conhecimentos e habilidades (competência comunicativa) sob determinadas condições ambientais e psicológicas tais como restrições de memória e de percepção, fadiga, nervosismo, distração e ruídos de fundo".

³ É necessário dizer que a idéia de se analisar língua em contexto, isto é, língua relacionada com as regras sociais já havia sido levantada por Wittgenstein e foi levada em consideração pela Pragmática a partir da Teoria dos Atos de Fala de Searle (1969).

Essa tentativa de colocar os dois termos juntos, competência comunicativa e comunicação real, foi avaliada por muitos como confusa. Não compartilho dessa opinião, uma vez que aceito os dois termos. No caso do segundo, uma explicação plausível seria que, mesmo que alguém disponha de uma competência comunicativa alta de uma língua, pode produzir frases totalmente ilógicas, ininteligíveis ou erradas devido a fatores psicológicos ou de interferência do meio ambiente no momento de uma produção oral.

Parece-me útil aproximar-me mais aqui da definição de competência comunicativa. Para Canale (1983)⁴ a competência comunicativa contém quatro componentes: a competência gramatical, a competência sociolingüística, a competência discursiva e a competência estratégica.

A 'competência gramatical' é o conhecimento específico da língua, isto é, das características da língua e regras no âmbito da fonologia, da ortografia, do vocabulário, da formação de palavras e da construção de frases.

Na 'competência sociolingüística' o contexto desempenha o papel principal, pois determina quais regras socioculturais (verbais e não-verbais) devem ser levadas em conta quando uma interação acontece.

A 'competência discursiva' é a arte de como se combinam as formas gramaticais e o conteúdo, a fim de se alcançar um texto coerente, escrito ou falado nos diversos gêneros com coesão na forma e coerência no conteúdo numa seqüência lógica e cronológica. O reconhecimento e/ou produção de pronomes, sinônimos, conjunções, elipses, entre outros, são marcas de

4 Estou-me referindo aqui ao texto de 1983, embora o próprio autor afirme que suas reflexões são uma coletânea de outros trabalhos (inclusive de outros autores) e basicamente de Canale & Swain (1980).

uma estrutura textual. Canale adverte que nem todas as regras de discurso são diferentes das regras gramaticais (no que tange à coesão) e das regras sociolinguísticas (no que tange à coerência): elas se sobrepõem.

A 'competência estratégica' é entendida como a utilização de estratégias comunicativas verbais e não-verbais, que podem ser evocadas devido a dois motivos principais: a) a fim de compensar uma perturbação na comunicação (ao nível da comunicação real, por exemplo, quando de uma incapacidade momentânea de usar uma forma gramatical ou uma idéia) ou b) a fim de alcançar a eficácia na comunicação. Essa competência aparece em qualquer nível da competência comunicativa.

Dois dos autores mais conhecidos no estudo das estratégias comunicativas são Faerch & Kasper (1983), principalmente pela tipologia que criaram dessas estratégias envolvidas na conversação. Eles distinguem as estratégias comunicativas em dois grandes grupos: estratégias de redução e estratégias de efetivação⁵. Do primeiro grupo fazem parte as estratégias que não instigam a comunicação e do segundo, ao contrário, fazem parte as estratégias que propiciam e impulsionam a comunicação.

Canale (op.cit.) esclarece não demonstrar como os componentes da competência comunicativa interagem entre si, mas afirma não haver evidência se a competência gramatical é mais ou menos importante do que os outros componentes para o sucesso da comunicação.

Conforme dito acima, há ressalvas à visão de Canale. Gostaria de mencionar a resenha de Fontão do Patrocínio (1993) sobre a

5 Reduction strategies e achievement strategies, respectivamente.

competência comunicativa e o avanço que suas reflexões e sua pesquisa deram ao conceito, principalmente no que diz respeito à competência estratégica. Para os propósitos de análise dos dados de Fontão do Patrocínio, Canale (1983) revelou-se insuficiente. A autora recorreu à conceituação de 'atividade estratégica' de Vygotsky, o que possibilitou uma análise mais articulada de seus dados, pois que, ao contrário de Canale, Vygotsky trabalha numa perspectiva processual. Esta perspectiva considera as condições de produção, onde o poder, a cultura e a ideologia estão em jogo, conforme sintetiza Fontão do Patrocínio. Depois dessas observações, fica a pergunta sobre o porquê estar-se insistindo ainda com a conceituação estanque de Canale. O fato é que sua compartimentalização das competências vão dar conta, ainda que não totalmente, da classificação que farei dos momentos de hesitação do sujeito de pesquisa, apresentadas mais adiante.⁶

A partir daqui, gostaria de registrar algumas reflexões próprias sobre a competência comunicativa e o professor de línguas. Acredito que o professor tenha que ter uma competência comunicativa alta da língua que ensina, ou seja, um nível de proficiência alto. E apesar de Canale haver afirmado não saber se a competência gramatical tem um peso maior do que as outras competências, pressuponho que do professor de língua espera-se, sim, uma alta competência no componente 'competência gramatical', pois na sala-de-aula ele é constantemente questionado sobre vocabulário, ortografia e regras gramaticais, por exemplo. Sendo assim, ele tem que se preparar mais fortemente para esse componente.

6 Devo dizer também que não desconheço o 'arcabouço descritivo de proficiência lingüístico-comunicativa' de Bachman (1987). O modelo de Bachman é mais completo que o de Canale (1983), no entanto, por este não ser o ponto nevrálgico da presente pesquisa, optei por seguir a conceitualização de Canale.

Quanto à competência sociolingüística, quando se trata de uma língua estrangeira, o professor, apesar de ser uma (em alguns casos a única) referência para aquela cultura, não é colocado em xeque sobre a veracidade do que ele afirma da cultura que representa. Ou seja, o professor apresenta a sua visão da cultura-alvo, e conseqüentemente os pressupostos de como se deve agir nessa cultura, até ao nível de registro diferenciado nas interações cotidianas, baseado em leituras e experiências por ele vivenciadas. Mas além de essas informações não emergirem tanto quanto o vocabulário, por exemplo, acredito que o professor não se cobre tanto esse saber. Em última instância, a ansiedade que a falta desse conhecimento possa gerar ao professor não deve ser tão grande. A tendência do aluno brasileiro, que pouco acesso tem a outras culturas, é de aceitar as colocações culturais que os professores de língua estrangeira fazem, principalmente quando esses já estiveram no(s) país(es) da língua-alvo.

O professor de língua tem mais oportunidade de mostrar seu nível de competência discursiva quando ensina em níveis mais avançados, onde pode produzir falas mais elaboradas, por exemplo, em discussões na língua-alvo. Para que o aluno perceba essa competência do professor, ele mesmo já precisa ter uma competência comunicativa alta da língua que aprende.

Apesar de a competência estratégica ser utilizada por todos os falantes de uma língua, parece que o professor não se sente confortável utilizando estratégias de comunicação em resposta a alguma pergunta formulada por algum aluno, geralmente sofrendo uma ansiedade se não tiver "a resposta certa".

Diante do que foi discutido até o momento, resgatarei as perguntas iniciais desta seção para retomá-las: o que

significa falar uma língua? E para ser professor, quanto se deve saber de uma língua?

Resumindo, em resposta à primeira, eu diria que é inapropriado dizer que se 'fala' uma língua, a não ser referindo-se à língua-materna ('falo português' como sinônimo de 'sou falante de português')⁷. Isto não significa que falar a língua-materna garanta entender e se expressar em todos os âmbitos que compõem essa língua. 'Falar' português significa, então, via de regra, que 'sou nascido e vivo num lugar, cuja língua mais falada é o português'.

Sabendo-se que a língua é tão diversa como as variáveis regionais e sociais o são, quando se faz um perfil dessas variáveis nas quais o falante está inserido, pode-se ter idéia de que tipo de língua ele usa (a quais registros ele tem acesso, os assuntos que deve conhecer, etc.). No entanto, quando o falante está em lugar onde sua língua-materna é falada, ele tem diversos insumos que fogem ao controle de quem queira delimitar em quais recortes de linguagem esse sujeito pode atuar. De qualquer forma a competência comunicativa que temos de nossa língua-materna é sempre alta, se comparada à competência de um estrangeiro.

Percebo que no caso da língua estrangeira, e principalmente quando aprendida em contexto de sala-de-aula, fica mais fácil fazer-se uma avaliação/classificação do quanto o usuário dessa língua dispõe em termos de níveis.⁸ O'Maggio (1986)

7 Lembro que a discussão sobre o que é língua-materna é muito vasta, envolvendo muitos fatores.

8 Conforme definição de Richards et al. (1985), "em ensino de segunda língua ou língua estrangeira, a fluência descreve um nível de proficiência na comunicação que inclui: a) a habilidade de produzir linguagem escrita e/ou falada com facilidade; b) a habilidade de falar com um bom, mas não necessariamente perfeito, comando de entonação, vocabulário e gramática; c) a habilidade de comunicar idéias efetivamente; d) a habilidade de produzir discurso contínuo sem causar

alerta para o fato de que não se deve dizer aos alunos que eles são competentes em falar uma língua, mas que eles são competentes em cumprir rotinas físicas e obrigações sociais num ambiente onde se fala essa língua. A autora também fala da importância de se definir o que é saber uma língua e, quanto ao professor, a importância de ele saber o que os alunos devem conseguir desempenhar para estar num determinado nível.

O'Maggio (1986), entretanto, como os autores da Análise de Erros, focaliza o aluno, e não dá subsídios à nossa segunda questão. Para o professor, no entanto, é importante entender os níveis de proficiência, não só para classificar corretamente os alunos, como para ele mesmo classificar-se.

Desde meados da década de 70 são estudados os princípios que distinguem os vários níveis de proficiência. Em 1982 foram revistos esses princípios, inicialmente publicados em 1978 pelo ACTFL - The American Council on the Teaching of Foreign Languages. O'Maggio (1986) mostra a escala de níveis da ACTFL/ETS, contraposta à do governo americano (Anexo 1). Uma outra perspectiva da mesma escala (Buck, 1989) pode ser vista também no Anexo 1.

Em termos numéricos, a classificação nessa escala vai de 0 a 5, onde 0 significa nenhum conhecimento da língua-alvo e 5 conhecimento igual ao do falante nativo educado. 0+ designa iniciante, 1 intermediário, 2 avançado e de 3 a 5 superior.

Quanto à descrição resumida de Buck (op.cit.) do que se espera para cada nível, verifica-se que do iniciante só se espera material memorizado. O intermediário já pode criar

dificuldades de compreensão ou ruptura na comunicação". (Obs.: Embora tenhamos consultado o original de Richards et al., apresentamos a tradução encontrada em Viana (no prelo).

através da língua, perguntar e responder questões simples em tópicos familiares e atuar numa situação simples ou numa transação. Do avançado é esperado que possa narrar e descrever em tempo passado, presente e futuro e que possa atuar numa situação ou numa transação mais complicada. Do falante nível avançado de uma língua espera-se que ele possa manter sua opinião, expressar hipóteses, discutir temas abstratos e lidar com situações lingüisticamente não familiares. É como se o indivíduo que estivesse aprendendo uma segunda língua fosse crescendo nas competências, até tê-las em nível bem alto, cujo parâmetro final é o falante nativo educado. Levando-se em conta que nem o falante nativo educado sabe tudo sobre uma língua, questiona-se a existência do 'falante ideal' de Chosmky. Apenas para finalizar a segunda questão, reafirmo que o professor deve ter uma competência comunicativa alta da língua que ensina.⁹

9 Viana (no prelo) relata resultado de pesquisa que empreendeu, onde pôde detectar 5 mitos que envolvem a aprendizagem de língua estrangeira e que têm ligações com pontos tratados nessa seção. O primeiro mito seria em relação a atribuir graus de dificuldade a uma língua: "língua tal é fácil ou difícil". O segundo mito é ligado ao conceito de fluência: alguém que tem uma fluência alta na língua estrangeira não tem mais dúvidas lingüísticas. O terceiro mito refere-se ao tempo que se leva para aprender a língua: "o professor não deve ter gasto muito tempo para aprendê-la" é a opinião de vários dos sujeitos da pesquisa, além de que "é possível aprender a língua x em 30 horas!" (propaganda enganosa de algumas escolas de línguas). O quarto mito gira em torno de que morar no país onde a língua é falada é suficiente para aprendê-la. O quinto e último mito, categorizado por Viana como demonstrações de desempenho, leva as pessoas a pedirem a quem fala a língua para traduzir e verter textos, falados ou escritos, simultaneamente à sua leitura ou audição. É a crença de que isso seja exequível independentemente do assunto, do nível e das condições materiais (auditivas, por exemplo) do texto. Além disso, nessa mesma categoria estão a importância cega de falar a língua sem sotaque e de produzi-la em velocidade acelerada (esquece-se de que as características de falar com mais ou menos vagar são inerentes às da própria pessoa e não da língua que se está falando).

1.2 - O indivíduo na presença de outros

O sociólogo canadense Goffman dedicou-se durante décadas a observar e a descrever as relações humanas, principalmente nas interações face-a-face.

'Face', aliás, é o primeiro dos termos-chave de Goffman que iremos focalizar e que talvez seja o mais importante deles. Face é uma imagem idealizada, mas dinâmica, que o sujeito tem de si mesmo. É uma linha de conduta que ele adota e que vai-se configurando à medida que sua personalidade vai-se moldando, influenciada pelos valores sociais e pelos indivíduos da comunidade onde vive. É um "eu" público que o indivíduo dá a conhecer.

O entrar em contato com o(s) outro(s), a interação, é uma ameaça latente para a imagem desse eu, que se quer preservar. Ao entrar numa interação, o sujeito projeta inconscientemente uma série de 'expectativas', sendo uma delas a de que sua imagem não seja desrespeitada, desvalorizada ou deteriorada, pois que para ele, a própria imagem é sagrada.

Goffman diz que o sujeito 'perde sua face', quando sua imagem é "arranhada", ou seja, quando o que é dito ou sinalizado na interação contraria qualquer aspecto que compõe essa imagem, ou ainda quando o sujeito não age apropriadamente ao contexto e percebe que transgrediu algum valor ou regra partilhados pelo grupo no qual está interagindo¹⁰. Esse "arranhão", chamado por Goffman também de

10

Goffman (1959:30): "Aprende-se por experiência quando se

incidente, não permanece só ao nível individual - onde é mais forte - mas atinge a interação, causando um desequilíbrio no evento social que é a conversação, e por conseqüência nos outros participantes dela. Recuperar sua face, que é o mesmo que recuperar o amor próprio ferido, a honra, ou - no dizer mais popularizado por Goffman - 'salvar sua face', passa a ser um intento obstinado do sujeito¹¹ no decorrer da própria interação.

Antes de abordar os processos pelos quais o indivíduo passa quando quer 'salvar sua face', gostaria de ater-me um pouco mais ao período anterior a esse momento na interação. Trata-se, inclusive, de voltar à noção de 'expectativas'.

As expectativas _ são projeções ancoradas nas experiências que o indivíduo já fez e que o ajudam a identificar e a atuar em situações de interação das quais participa¹². E essas situações com as quais o indivíduo vai-se deparando são chamadas de 'quadros'. Para os quadros, existe uma 'moldura' fixa que é uma representação social do evento. Pensando-se, por exemplo, numa consulta médica, a moldura é a representação do que compõe esse evento e os quadros que vão surgindo são o desenrolar propriamente dito da interação.

fala, como se pega ou se dá o turno para falar e até as interrupções e os silêncios são controlados, garantindo o fluxo das trocas. E quando o indivíduo se arrisca numa afirmação ou numa mensagem, não medindo as conseqüências dessas perdas (de face) ele pode ser taxado de indiscreto, estúpido ou ofensivo."

¹¹ Os termos 'indivíduo' e 'sujeito' estão sendo usados indistintamente, apenas como sinônimo de ser humano, sem outras conotações.

¹² Há na literatura uma série de termos que designam essa experiência prévia do sujeito que ele aciona e transfere para outros contextos: esquemas de conhecimento, teoria de esquemas, dentre outros. Julgo que todos convergem para o mesmo significado e não vejo necessidade de trazer a posição específica de cada autor.

Trata-se, assim, de todo um processo extremamente dinâmico: identifica-se a moldura (a situação, o contexto da interação), acionam-se as experiências já vividas anteriormente e que guiam o agir na situação nova, nos quadros emergentes. Subjacentemente à identificação e de acordo com o que já foi experienciado, levam-se em conta os participantes da interação, registrando-se imediatamente sua posição social. Tudo isso dá pistas de como se deve agir e o quê/como deve-se dizer¹³. O indivíduo tem que ir fazendo um 'alinhamento' ("footing") de sua atuação nos quadros que vão surgindo, cuja finalidade primeira é interagir adequadamente, evitando que sua imagem seja lesada.

Quando as pessoas entram numa interação sem conhecer seus interlocutores, elas agem com cautela, tentando obter ao máximo informações a respeito dos outros a fim de não julgá-los erroneamente e saber se comportar de acordo com o que as outras pessoas esperam. Esses dados que se tenta obter são, entre outros, sobre a situação sócio-econômica das pessoas com quem se fala, suas atitudes e sua competência.

Há pessoas que naturalmente são capazes de se exporem a mais riscos, outras tentam minimizar essas ocasiões. Goffman acredita que esses atributos sejam de natureza psicobiológicas. Penso que temos a tendência de taxar essas

¹³ O termo 'quadros' ("frames") foi incorporado por Goffman, tendo sido inicialmente lançado por Bateson em 1972, conforme Ribeiro (1991) e Tannen (1986). 'Moldura' é atribuído a Goffman. Ribeiro define 'quadro' como a situação que se está vivendo no momento, de onde são emanadas pistas para que se possa interpretá-la. A autora completa ainda, dizendo que se o ouvinte atribuir significado literal às palavras de um enunciado e não perceber que o falante está trabalhando em um outro quadro (ironia, brincadeira ou provocação), a interação poderá estar correndo sério risco e um novo quadro - de desentendimento/ofensa, poderá surgir.

pessoas comumente de extrovertidas ou introvertidas.

De qualquer forma, existem mecanismos de defesa que entram em cena frente ao perigo de perda da face, cujo repertório, para Goffman, é próprio de cada pessoa, grupo ou sociedade e que pode ser traduzido por tática, diplomacia ou destreza. O indivíduo usa esses mecanismos sempre medindo a imagem que seus atos estão causando nos outros e vice-versa.

Antes de acontecer a perda da face, esses mecanismos que protegem o indivíduo do perigo do encontro são chamados de 'evitamento'. Mudar de atividade ou de tema da conversação, dissimular os sentimentos por não saber que tipo de conduta os outros esperam de nós mesmos, usar de circunlóquios e respostas ambigualmente prudentes são exemplos desse tipo de estratégia. Goffman ousa dizer que ser condescendente, discreto com os que estão à sua volta, parece uma barganha velada, porque seria uma forma de exigir que os outros lhe devolvam o mesmo tratamento.

Acontecendo o indesejado, tendo sua face maculada, resta ao indivíduo - e aqui retomo o conceito suspenso - 'salvar sua face'. Nessa hora, o sujeito é acometido de um 'embaraço' indesejado, que ele tenta disfarçar, mas que se configura de diversas maneiras visíveis, por exemplo, num sorriso amarelo, na agitação das mãos ou num olhar cabisbaixo. A situação de embaraço é tão desagradável que se evita causá-la não só a si mesmo, mas a uma outra pessoa, evitando-se fazer com que as outras pessoas percam a face. O causador do embaraço também se sente embaraçado, na maioria das vezes. Nas situações de exceção, onde o indivíduo engendra regularmente o mal-estar para ele e para os outros, destruindo continuamente os encontros, ele é considerado um

mal-interactante; "ele arrisca ter um efeito tão funesto sobre a vida social e ao ambiente, que se pode chamá-lo de uma pessoa má" (Goffman 1959:118)¹⁴.

Dentro do embaraço, o indivíduo empreende um ritual (ou um rito, mesmo) para recuperar sua imagem, cuja estrutura foi identificada por Goffman e que se assemelha muito aos passos difundidos por algumas religiões para seus seguidores expiarem seus pecados. O autor justifica essa semelhança baseado em seu conceito do 'eu sagrado', de que já falamos¹⁵.

O ritual, na sua forma ideal, é composto de quatro fases, a saber: "intimação, oferecimento, aceitação, e agradecimento". Na primeira fase aparece o que foi contrariado (o pecado) e fica evidente que algo precisa ser reparado. O causador da desordem tem, na segunda fase, duas opções: oferecer-se à punição, mostrando-se pronto a pagar um preço pelos seus atos (fazer penitência e expiar o mal) ou, quando não foi a sua própria face que foi posta em perigo e sim a de outrem, oferecer uma compensação à vítima (tentar reconciliar-se com seu semelhante). Na terceira fase as pessoas que receberam a ofensa desculpam o sujeito (o perdão), dando-lhe a chance de salvar a face. O fato de ter sido aceito seu perdão é motivo de agradecimento pelo infrator: isto é o que acontece na quarta fase

¹⁴ Goffman (1959) lembra que certas situações são por si mesmas embaraçosas - por exemplo a situação físico-geográfica de um elevador. Segundo o autor, o embaraço que emana da situação pode causar uma oscilação no próprio eu.

¹⁵ A preocupação que o sujeito tem com a própria imagem e conseqüentemente com a recuperação da mesma diante da perda é característica das pessoas "normais". Goffman, que realizou várias pesquisas com doentes mentais (bem como Ribeiro, 1991, como já dissemos), constatou que eles são totalmente alheios à preocupação com sua imagem perante os outros, fazendo o que querem e nunca medindo se estão ou não agradando os que os rodeiam.

(agradecimento/louvor)¹⁶.

Além dos conceitos de Goffman já trazidos até aqui, outro aspecto que ele aborda e que considero importante é o da 'deferência'. Sabidamente a deferência é uma atitude diferenciada positiva que se tem para com alguém, e Goffman afirma que esse sentimento não está vinculado obrigatoriamente às qualidades pessoais daquele a quem concedemos deferência, mas muitas vezes está ligado à instância que ele representa, ao lugar que o indivíduo alcançou na hierarquia de uma determinada sociedade. Mas há uma contrapartida da deferência que é conferida a alguém; Goffman (1959) diz que a quem é dada a deferência também é cobrada uma postura compatível. Às vezes, entretanto, pode ocorrer que o indivíduo considere a deferência a ele dada como não adequada - ou muito alta, ou muito baixa.

Se, quando uma pessoa entra numa interação, seu status na sociedade é automaticamente levado em consideração pelos outros participantes, como ela deseja principalmente quando se trata de uma boa posição social, essa pessoa representa a classe da qual é membro (Goffman 1959)¹⁷. Existe uma certa cumplicidade entre os membros de uma mesma profissão ou grupo no sentido de criar não só uma linguagem técnica e de identificação (jargões), mas também de desenvolver uma 'pose' que identifica seus pares.¹⁸

¹⁶ O que aparece entre parênteses são as fases que acontecem no sacramento da reconciliação com Deus, que coloquei por iniciativa própria, com a intenção de evidenciar ~~mas~~ ainda mais a semelhança sinalizada por Goffman entre os ritos. Para constatação de outras semelhanças entre a vida diária e a religiosa, Goffman (1959) indica a leitura Durkheim (1968).

¹⁷ Por outro lado, também, ao se embaraçar, estará embaraçando o que representa. Poder-se-ia explicar com a teoria de Goffman a interpretação de Moraes (1990) quanto à representação da instituição.

¹⁸ Tannen (1986) fala, por outro lado, da identidade que se desenvolve através de um linguajar próprio que se desenvolve no interior

Independentemente da idéia de que "a primeira impressão é a que fica", a pessoa tende a mostrar o melhor de si na interação - sua face mais bonita...¹⁹ Há quem analise esse fato positivamente, alegando que "se nunca tentarmos ser um pouco melhor do que somos, como é que podemos nos desenvolver ou treinarmos nós mesmos a partir do exterior para o interior?" (Cooley (1922) apud Goffman (1974:35)). Concordo com Cooley, se a imagem projetada aos outros não estiver muito distante da que realmente se quer alcançar; sem falar que muitas classes de pessoas têm que apresentar imagens agradáveis a outros na qualidade de dominados, conforme exemplo dos negros americanos que tinham que demonstrar alegria frente aos brancos em determinadas situações, a fim de conseguir trabalho (Goffman, 1974).

Ao contrário de interações onde acontecem incidentes, a interação bem sucedida, aquela na qual o indivíduo 'faz um bom papel' e preserva também a face dos outros participantes, ainda que na diversidade de opiniões, eleva o sujeito, fazendo-o crescer. Goffman valoriza de tal forma as interações bem sucedidas que as avalia acima do amor em suas formas mais visíveis. Para ele, o resultado de uma interação ideal, que dá um engajamento momentâneo, faz com que os indivíduos lancem pontes entre si, isto é, integrem-se profundamente.

1.3 - Os papéis sociais na sala-de-aula

Apresentados os conceitos de Goffman (1959 e 1974),

das famílias.

¹⁹ "Only a fool will expect common honesty". Prosser (1941) apud Goffman (1974:245)

é pertinente para este estudo tecer algumas considerações a respeito da interação em sala-de-aula.

Ao tentar descrever o ambiente de sala-de-aula, acredito que seremos capazes de perceber algumas expectativas que o sujeito leva para essa interação. Deixo claro, no entanto, que não julgo necessário para o presente trabalho fazer uma descrição detalhada de tudo o que se sabe sobre a sala-de-aula e das pesquisas deste ambiente, considerando-se que vários autores têm resenhado o tema recentemente²⁰.

Considerando ainda que o sujeito vai comumente para a sala-de-aula na qualidade de professor ou aluno, abordarei inicialmente as funções pertinentes a esses papéis na Seção 1.3.1. Por outro lado, como no caso da presente pesquisa atua na sala-de-aula um falante nativo que não era professor nem aluno, achou-se importante trazer à discussão algumas expectativas que o professor não-nativo tende a levar para esta interação com o nativo nesse espaço, apresentadas na Seção 1.3.2.

1.3.1 - Professor e aluno

Os papéis sociais de professor e aluno são rigidamente cristalizados pela instituição Escola e ratificados pela sociedade. Sendo a aula um lugar de repasse de algum conhecimento, a assimetria está automaticamente

²⁰ Ao leitor interessado no ambiente de sala-de-aula e no discurso que aí acontece, recomendo a resenha feita por Machado (1992), bem como suas contribuições pessoais ao assunto, via pesquisa. Moraes (1990), Franzoni (1990), Rech (1992), Fontão do Patrocínio (1993) também resenham o tema em suas dissertações de mestrado: por essas vias chega-se às bibliografias-matrizes. Além disso, a maioria dos trabalhos sobre formação do professor (alguns citados na introdução deste trabalho) falam a respeito desse papel social.

marcada pelo saber de um em relação ao do outro.

Segundo Cicurel (1990), na aula de língua estrangeira o professor é considerado como o diretor dos intercâmbios, ou seja, sua função é a de produzir e fazer produzir a palavra, coordenando-a (propondo meios de produzi-la, distribuindo os turnos, garantindo a intercompreensão) e julgando a qualidade da palavra produzida pelos alunos. A função dos alunos, por espelhamento, é produzir o que o professor propõe, aguardando sua avaliação. Cicurel (op.cit.) menciona, sem detalhamento, por outro lado, o direito que o aluno tem de julgar.

Em outras palavras, executando o professor os atos diretores, resta aos alunos os atos subordinados, conforme Coracini (1990:57), para quem "o contexto institucional determina as regras: ao professor cabe a iniciativa, o estímulo, a avaliação; ao aluno, uma certa submissão...".

Para fazer cumprir suas obrigações profissionais acima descritas, o professor engendra um discurso didático específico (Cicurel (1990). Trata-se de um discurso de repetição da palavra. Para 'fazer produzir', o professor lança mão de uma série de tipos de solicitações, sendo o recurso mais usado a pergunta²¹. Pedir para fazer, refazer, para perguntar, pedir ou responder também são exemplos de solicitações.

Cumprindo a obrigação de 'fazer compreender', o professor se auto-parafraseia, repete, reformula, faz simplificações das falas.

²¹ A pergunta gera um comportamento dialogal detectado por Sinclair & Coulthard já em 1975: a seqüência I-R-A, ou seja, iniciação pelo professor, resposta pelo aluno, avaliação pelo professor.

Para 'arbitrar' sobre as produções do aluno, o professor as repete a fim de ratificá-las ou as repete, corrigindo-as. Usando as prerrogativas de juiz das interações dos alunos, "o professor é aquele que tem a última palavra", conforme Van Dijk (1979) (apud Cicurel, 1990).

Dadas as funções de professor e aluno acima e então entendido o discurso didático repetitivo que caracteriza a aula de língua estrangeira, vemo-nos surpreendidos pela rigidez de comportamento a que os interagentes da sala-de-aula estão sujeitos. No entanto, há fenômenos que agem modificando a maneira como a estrutura da aula está concebida e que apresentam outros quadros interativos na sala-de-aula.

Cicurel (op.cit.) afirma que o ritual comunicativo da aula de língua varia cultural e metodologicamente. Dentro de uma metodologia interativa, que tenta considerar a participação do aluno como sujeito integral, por exemplo, resguardadas as operações discursivas que aparecem regularmente para guiar o ritual, cada um pode alterar, intervir ou modificar os diálogos. Dabène (1990) reitera a posição de Cicurel ao dizer que, dependendo da atividade proposta, há um engajamento diferente do aprendiz enquanto aprendiz ou do aprendiz enquanto pessoa, dando a impressão de que o segundo engajamento é mais produtivo.

Outro fator que coloca a interação em quadros mais ou menos rígidos é o estilo de fala que o professor adota em suas aulas, conforme mostra a pesquisa de Rech (1992). Rech analisou duas salas-de-aula, sendo que numa a professora usava mais o estilo conversacional e noutra a professora priorizava o estilo institucional²². Segundo observou, os

²² Como o nome sugere, o estilo conversacional é uma forma de fala mais livre, usada em contextos simétricos, com marcas de afetividade

alunos agem mais espontaneamente e imputam a aula da professora que promove mais quadros conversacionais como mais agradável. Paradoxalmente, é para essa professora, e não para a outra, que os alunos têm a 'coragem' de deixar de fazer a tarefa de casa proposta.

Estou interpretando as afirmações de Cicurel, Dabène e Rech dentro da perspectiva de Goffman. Tanto quando se fala numa metodologia mais aberta (onde há espaço para o aprendiz se colocar como pessoa), ou quando se fala do estilo que o professor pode adotar (mais próximo do aluno), fala-se de quadros que estimulam ao aprendiz a arriscar-se mais, temendo menos macular sua face²³. Até o fato de o aluno fazer menos os deveres de casa do professor que o trata com mais simetria é explicável em Goffman. Há nesse contexto menos chances que ele perca sua face, ou se perder, "não é tão grave".

Sintetizando o que foi exposto, a sala-de-aula - como qualquer lugar de interação - requer de seus participantes um comportamento condizente à situação. Em outras palavras, professores e alunos, cientes do que é o evento aula (moldura), devem ir-se alinhando aos quadros que vão emergindo na interação propriamente dita.

A moldura tradicional do evento aula é: um lugar de troca de conhecimento, onde um sabe mais que o(s) outro(s) e o que sabe mais propõe e avalia o que os outros têm que

e do cotidiano, enquanto que o estilo institucional é mais 'objetivo' e representativo da instância que se representa, segundo meu entendimento. Aqui recomendo Rech (1992) mais uma vez. Para nuances do estilo conversacional, vide Tannen (1986).

²³ Por outro lado, dentro da metodologia intitulada sugestopédia, os aprendizes se arriscam mais não porque tenham oportunidade de tomar a palavra como pessoas, mas justamente por nunca se colocarem pessoalmente e sim através de uma outra personalidade que assumem no início do curso. O que acontecer nas interações, acontece com o personagem assumido. A sua própria face está sempre resguardada.

executar. Ainda sobre a postura do professor em relação ao conhecimento no senso comum, na moldura tradicional, o professor "deve saber tudo e sempre mostrar que sabe, pois do contrário o seu não saber (a dúvida) desequilibra (surpreende e divide) o aluno. O não-saber compromete a ordem estabelecida e o sistema instituído", segundo Moraes (1990:95).

Os quadros, por sua vez, variam numa diversidade infinita, devido a inúmeros fatores, principalmente, a meu ver, à concepção da função que o indivíduo tem particularmente do seu papel. Essas concepções se alinham mais, ou menos, com a moldura tradicional. Parece, mesmo, que quanto mais hostil o ambiente de sala-de-aula (e aí a responsabilidade recai sobre o professor), mais os papéis ficam rígidos nos moldes tradicionais. Além disso, citamos acima outros fatores que podem configurar quadros menos harmonizados com a moldura tradicional, dentro, por exemplo, da metodologia e do estilo que o professor adota.

Independentemente do contorno do papel ou da face que professor e alunos adotam para si (daí derivando quadros mais ou menos harmonizados com a moldura), o mais importante continua a ser preservar a face individual. Para terminar essa parte, exemplificando o que acabo de dizer, cito Rech (1992), que menciona a evasão escolar como uma das saídas encontradas por alunos cuja face foi maculada, a quem foi negado respeito. As reações de professores diante da perda da face também são as mais diversas. O exemplo mais drástico de que tenho notícia foi de uma professora de língua que durante uma aula inventou uma palavra e em consequência disso nunca mais teve a coragem de voltar ao curso. Entendo que o fato de inventar uma palavra corrobore a dificuldade que o professor tem de dizer que não sabe. Ao mesmo tempo, o fato de tê-la

inventado e depois não ter tido a coragem de voltar ao curso aponta para uma quebra na expectativa que essa professora tinha de seu papel, que é o mesmo que dizer que a referida professora perdeu a face idealizada de si e não se deu as chances "normais" de recuperá-la.

1.3.2 - O professor não-nativo frente a um nativo

Ainda em relação ao papel do professor de língua estrangeira e de sua maior ou menor autoridade em sala-de-aula, cabe levantar aqui a valorização geralmente atribuída ao professor falante nativo.

Início lembrando a questão da deferência, fenômeno descrito globalmente por Goffman (1959) e abordado neste trabalho à p. 35. No caso específico da interação falante não-nativo e falante-nativo que ocorre em países do terceiro mundo (em diante), existe uma deferência implícita que o primeiro concede ao segundo. A meu ver, essa deferência tem origem em dois fatores de ordem sócio-econômica. Primeiro, a submissão econômica dos países desencadeia um alinhamento proporcional a nível pessoal, portanto assimétrico. Em comunicação pessoal, Cavalcanti reitera essa posição: "parece que o falante não-nativo do 3. mundo está sempre se 'desculpando' perante o nativo". O segundo fator é a falta de priorização da educação em países subdesenvolvidos, que acaba por se refletir na formação insuficiente dos professores em geral, perpetuando a assimetria gerada por esse (des)preparo educacional.

Um outro tipo de deferência ao nativo, e aqui no contexto específico de ensino de línguas, foi desencadeado no período audiolingualista, a partir da década de 60. Neste período foi concedido um status privilegiado ao falante

nativo, devido à crença de que o aprendiz tinha que ficar exposto a um "modelo perfeito", repetindo fórmulas até se igualar a esse modelo, que era o falante nativo. Toda autoridade foi concedida ao falante nativo, mesmo aos que não possuíam formação profissional na área, uma vez que ensinar por fórmulas a serem decoradas era muito simples.

Lamentavelmente ainda se percebe um ranço de todas essas deferências concedidas pelas contingências e por falta de reflexão. Aron et. al. (1987) dizem que, apesar de haver professores brasileiros muito competentes no ensino do alemão, nota-se uma tendência de privilegiar os nativos alemães ou descendentes na hora da contratação de professores de línguas em escolas alemãs.

Concordo com Oliveira (1991) quando diz que não se deve colocar de modo simplista a dicotomia falante nativo x falante não-nativo e quando afirma que o não-nativo, devido às "suas lacunas de vocabulário e inevitáveis imprecisões morfosintáticas, sua pronúncia divergente da 'padrão' (mesmo que ligeiramente) e seu déficit de conhecimento ou identificação cultural" é colocado como uma autoridade relativa na língua-alvo, "uma autoridade a ser constantemente questionada pelos alunos e pelo próprio professor". Por outro lado, teoricamente entendo que essas desvantagens apontadas por Oliveira (1991:28) não são em nada vexatórias, se se entende o aprendizado de uma língua como um processo.

Dabène (1990) também fala das desvantagens do professor não-nativo. A autora diz que este não ousa transgredir as normas da língua, improvisa menos, pouco passa do aspecto pragmático e das estratégias conversacionais, o que torna mais difícil 'ser comunicativo'. Quando se refere ao falante-nativo, Dabène (op.cit.) cita o apoio que tem em

sua intuição para fixar normas e em determinar nuances de ordem pragmática, além da facilidade que tem para improvisar.

Por outro lado, Oliveira (op.cit.), assim como Dabène (op.cit.) e Kimura (1990) ressaltam nas vantagens que o não-nativo leva sobre o nativo, a inestimável experiência de ter aprendido a língua-alvo como língua estrangeira e portanto poder perceber melhor o processo pelo qual passam os alunos.

A respeito de como os alunos vêem essa dicotomia professor nativo x não-nativo, é comum ouvir-se comentários de que é importante ter professores nativos em níveis mais avançados. Quanto à aceitação que os alunos têm frente aos erros que os professores cometem, parece que eles os aceitam como deslizes inerentes a qualquer falante nativo e, quando se trata de não-nativos, a tendência é de julgá-los realmente como erros, uma vez que não dá para comprovar se foi apenas um deslize (Oliveira 1991).

Concluo essa seção baseada ainda em toda a discussão anterior sobre a interação, dizendo que teoricamente a dicotomia falante nativo x falante não-nativo deve ser vista sob várias perspectivas, principalmente levando-se em conta que outros aspectos entram em jogo no ensino/aprendizado de uma língua, não só a competência comunicativa desta língua e a referência que se tem da cultura-alvo. Na interação de sala-de-aula, a possível presença de um falante nativo pode representar uma ameaça ao não-nativo, na medida em que o não-nativo leva para esta interação, além da deferência ao falante nativo, toda a representação que ele tem das "desvantagens" aventadas acima.

Finalizando esse primeiro Capítulo, tendo abordado os

três assuntos prometidos, passo a apresentar no próximo Capítulo a pesquisa empreendida.

CAPÍTULO 2 - A PESQUISA

2.1 - O cenário

Com a finalidade de refletir sobre o papel das hesitações do professor de língua estrangeira na interação em sala-de-aula, foram coletados registros durante todo o segundo semestre de 1991 numa universidade pública do Estado de São Paulo nas aulas de duas disciplinas de alemão como língua estrangeira, com carga horária de dois períodos de 2 horas semanais.

2.2 - Os sujeitos

Os sujeitos envolvidos na presente pesquisa são: a pesquisadora enquanto professora de alemão língua estrangeira (disciplina eletiva), dois grupos de alunos (Alemão II com 16 alunos e Alemão VI com 14), e um falante-nativo que participou da metade do curso Alemão VI.

2.2.1 - Perfil da professora (Histórico de sua formação acadêmica e experiência profissional)

A professora graduou-se em 1978 em Letras português/francês. A opção por francês deveu-se ao fato de já ter conhecimentos significativos no idioma (5 anos de estudo da língua) e de a faculdade não oferecer licenciatura em alemão.

Em relação ao seu aprendizado da língua alemã, até a coleta de dados a professora tinha como certificados o "Deutsch als Fremdsprache", equivalente ao término do básico, obtido em 1976, o "Mittelstufenprüfung", término do intermediário, obtido em fev/1991, embora a proficiência da

professora já correspondesse a esse nível, informalmente muito antes daquela data. Além disso, entre 1974 e 1991 a professora teve três permanências em países da língua-alvo, totalizando um período de 1 ano e meio.¹

Quanto à experiência profissional, a professora atuou como secretária-português e depois como secretária português-alemão em empresa multinacional alemã por um período total de 10 anos. Como professora de alemão, a professora-sujeito iniciou suas atividades docentes em 1985 com alunos particulares, passando a ministrar cursos em instituições particulares até ingresso em 1988 em uma universidade pública. Ministrou mais freqüentemente os níveis correspondentes ao primeiro, ao segundo e ao terceiro semestres. Uma vez ministrou o quinto semestre, sendo que para todos esses sempre havia adotado material didático básico. O nível VI foi ministrado pela primeira vez pela professora quando da coleta de dados.²

2.2.2 - Perfil dos alunos e do falante-nativo

Os alunos são estudantes provenientes de cursos de áreas diversas da universidade, em graduação ou pós-graduação. Apenas uma aluna do Alemão VI, R, escapa a esse enquadramento. Tendo em vista a pesquisadora ter-se concentrado mais no Alemão VI porque acreditava ter naquele

1 Apenas para informação, os alunos que entram sem conhecimento na língua alemã para cursar Letras-Alemão no Brasil normalmente não alcançam o nível nem do Certificado "Deutsch als Fremdsprache" e a maioria não tem oportunidade de visitar um país da língua-alvo.

2 Apesar de extensa, considero a descrição da formação e experiência profissional da professora-sujeito importante como parâmetro dentre outros professores de alemão: ajudará na avaliação dos dados que serão apresentados.

grupo maior número de dados para os objetivos da pesquisa³, foi delineado um perfil individualizado apenas dos alunos dessa classe. Nesse perfil, feito durante a coleta de registros, aproximadamente no meio do semestre, estão refletidas as imagens que a professora faz de cada aluno, em dois grupos. No primeiro grupo estão seis alunos e mais o falante nativo que acompanhou a segunda metade do curso. Nesse grupo os alunos são considerados 'referência' para a professora, isto é, são aqueles alunos nos quais a professora presta mais atenção. Dos 7 componentes do grupo referência, a professora (P daqui para frente) considera que 6 estejam sempre analisando seu desempenho. O único que P inclui no grupo referência, mas considera uma ameaça "positiva" é MA. No segundo grupo (dez alunos) encontram-se os que a professora avalia como não questionadores de seu desempenho.

Segue o perfil de cada aluno do Alemão VI:

Do grupo referência

C1 - (aluno de Física) aprendiz-falante nativo, isto é, filho de alemães, aprendeu alemão como língua-materna e está no curso "para não perder o alemão" (pois só encontra os pais, com quem pode falar o idioma, nos fins-de-semana) e "para aprender as regras formais da gramática" (que ele usa correta, mas intuitivamente, como um falante-nativo). A professora é consciente de que a fluência (vocabulário, inclusive) de C1 é maior do que a dela na língua-alvo. A vantagem que P tem sobre ele é a competência teórica dos processos de ensino e aprendizagem, daí decorrente a competência metodológica, além da metalinguagem que P tem, em função da sua formação em Letras. A imagem que P fazia de C1

³ Hipótese confirmada pelos dados, isto é, a professora tem maior número de hesitações no Alemão VI.

era a de que ele estivesse sempre 'avaliando' sua proficiência lingüística.

T - (Professora de português da rede pública, formada em Pedagogia, freqüentando cursos da pós-graduação em Lingüística Aplicada, foco em língua-materna) também é aprendiz-falante-nativa, apesar de sua ascendência alemã ser mais distante do que a de **C1** (situação de muitos habitantes do sul do Brasil, região de onde provém). Vocabulário muito bom, sobretudo o passivo. Alguns problemas estilísticos na produção oral ou escrita (características detectadas no alemão falado no sul do país). **P** imaginava ser avaliada pela aluna em sua competência lingüística e em sua competência didática.

A (aluno de Física), amigo de **C1**, estavam sempre juntos e faziam muitos comentários entre eles durante a aula. A proficiência de **A** em alemão é muito boa, mas sendo ele muito tímido, pouco se colocava nas aulas. **P** atribuía a esse seu pouco falar também um não querer errar. Sua competência gramatical era muito boa. **P** imaginava estar sendo avaliada por **A** por sua competência lingüística, bem como achava que este aluno preferiria uma aula mais gramatical (em assim sendo, ele deveria estar criticando também a didática de **P** no atual curso).

B (aluna de Farmacologia - pós). Requisitava muito a atenção de **P** nas aulas. Era minuciosa, querendo saber não só qualquer vocabulário novo, como explicações gramaticais. A imagem que **P** fazia era de que **B** criticasse a competência gramatical de **P** (quanto a vocabulário e quanto à explicitação de regras).

S (aluno de Ciências Sociais). Sua proficiência era

boa; aluno bastante independente para aprender línguas. O fato de ele ter estudado os semestres antecedentes de alemão nos Estados Unidos fazia com que P cresse estar sendo avaliada comparativamente com os professores e os métodos que ele teve naquele país. Apesar de participar das atividades propostas, S era muito sério em sua fisionomia, o que levava P a crer que a avaliação que ele estava fazendo dela estava sendo negativa.

MA (aluno de Medicina). P o considerava excelente aluno, nível muito bom da língua, independente, responsável, participativo (sem monopolizar os turnos). P não queria decepcioná-lo quanto à didática, querendo oferecer sempre uma aula agradável e de conteúdo proveitoso, sendo este o aspecto que o inclui no quadro dos alunos-referência.

O(FN) (estudante de Engenharia de Alimentos), alemão da ex-Alemanha Oriental, em programa de intercâmbio no Brasil por 3 meses. A convite de um estudante, foi visitar o curso em 8.10.91 e ficou até o término do mesmo, tendo faltado apenas duas vezes. Conscientemente, P sabe que o falante-nativo é uma referência cultural forte para os não-nativos e que sua competência no uso da língua é alta; admite, no entanto, que a formação do professor de língua estrangeira deveria garantir certas vantagens em relação ao falante-nativo sem formação na área de ensino de línguas, por exemplo, quanto à competência teórico-metodológica e mesmo em alguns aspectos da competência formal da língua (metalinguagem, capacidade de explicitação de regras gramaticais).

Perfil do grupo de alunos que não eram obrigatoriamente referência para P:

R (Professora de português da rede pública, formada em Letras português-alemão). Estava no curso porque pretendia "reavivar" seu alemão para poder dar aulas futuramente. Muito extrovertida e participativa. Em termos de proficiência da língua alemã, estava deixando a desejar no que diz respeito a vocabulário (esquecimento), mas conseguia participar de todas as atividades propostas usando com propriedade a sua competência estratégica. P talvez quisesse agradar a essa aluna em termos didáticos, mas não se preocupava com a imagem de seu conhecimento lingüístico que ela pudesse fazer.

K (aluna de Engenharia Elétrica - pós). Extrovertida, participativa. Seus problemas maiores eram de produção de textos.

L (aluno de Matemática - pós), C2 (Computação - pós), LC (Engenharia de Alimentos - pós), N (Música). Todos aparentemente tímidos, com competência relativamente boa, mas que normalmente só se manifestavam se solicitados por P a falar.

C3 e V - (Engenharia Elétrica e Ciências Biológicas, respectivamente). Extrovertidos. Proficiência aquém da turma. Interrompiam P com freqüência, C3 para expor seu ponto de vista e V para questionar vocabulário. P não se sentia constrangida por eles.

2.3 - Os registros

A coleta de registros para esta pesquisa, de base etnográfica, foi apoiada pelos seguintes instrumentos:

- (1) Gravações de aulas em vídeo dos dois grupos

- (2) 3 questionários aos alunos dos dois grupos
- (3) Questionário ao falante-nativo que esteve presente no curso Alemão VI
- (4) Diário de 9 alunos do Alemão VI
- (5) Diário da professora sobre suas impressões das
- (6) Gravação de dois visionamentos com alunos do Alemão VI
- (7) Gravação de um visionamento feito com uma falante nativa

Para que se possa avaliar o alcance desses registros, bem como o que se objetivou com cada instrumento, passo a fornecer maiores informações sobre os mesmos:

(1) Gravações em vídeo: foram gravadas 13 aulas dos dois grupos (11 aulas de 100 minutos cada e 2 com aproximadamente 35 minutos de gravação cada). Fez-se um roteiro de todas as fitas, inclusive com alguns dados adicionais registrados pela professora quando dos primeiros visionamentos das fitas. Pela possibilidade da revisitação constante das fitas, as gravações trazem subsídios significativos no cruzamento dos vários instrumentos. Das fitas foram escolhidos e considerados como "dados primários" quatro trechos de aulas do Alemão VI. Para servir de contraponto aos eventos do Alemão VI, escolheu-se aleatoriamente uma aula típica do Alemão II.

(2) Questionários destinados aos alunos: foram feitos 3 questionários, o primeiro e o terceiro iguais para os dois grupos e o segundo com especificidades para cada grupo. O primeiro, aplicado em outubro/91, continha perguntas sobre o papel do professor em geral e em particular do professor de língua estrangeira, ao mesmo tempo que pedia comentários a respeito da relação do professor com a dúvida. Pediu-se

também uma manifestação do próprio aluno em papel de professor, sobre sua reação à dúvida. O segundo questionário, distribuído no final de novembro/91, tinha por objetivo avaliar o curso e a professora. O terceiro, preenchido pelos alunos na mesma data do segundo, foi proposto pela instituição de ensino para avaliação da infra-estrutura da unidade, do material didático, do professor, do aluno e de eventuais problemas do curso. Neste último, a questão que basicamente nos interessava era a da avaliação sobre o professor. (Os questionários encontram-se no Anexo 2).

(3) Questionário destinado ao falante nativo que participou do Alemão VI: contém perguntas sobre suas observações destas aulas, inclusive sobre a atuação da professora. Por solicitação do falante-nativo, o questionário foi respondido verbalmente e a pesquisadora anotou as respostas dadas por ele logo após sua saída do recinto. (As perguntas do questionário encontram-se no Anexo 3).

(4) Diários dos alunos do Alemão VI. No início do curso a professora pediu que os alunos fizessem um diário, cuja pergunta básica era: "o que você sentiu durante a aula e as improvisações de hoje?", devido ser aquele um curso-piloto e o instrumento facilitar uma avaliação do mesmo. 9 alunos entregaram os diários ao final do curso. Além da avaliação do curso, a professora esperava encontrar informações que a avaliassem, mas a maioria das respostas estava ligada a sentimentos ligados às improvisações propriamente ditas.

(5) O diário da professora fornece informações introspectivas a respeito de suas impressões/sentimentos experimentados em cada aula do Alemão VI. Há também julgamentos que a professora faz sobre situações e atitudes

que ela percebe nos alunos, que poderão refletir a imagem que ela faz sobre como o aluno reage ao seu desempenho.

(6) Gravações de dois visionamentos⁴ realizados com alguns alunos do Alemão VI.

(7) Gravação de um visionamento feito com uma falante nativa, que é professora de alemão como língua estrangeira, com o objetivo de trazer para a observação do que se quer analisar neste trabalho uma perspectiva diferente, de alguém que está fora do contexto, mas que vivencia a sala-de-aula e que é falante nativa da língua em questão⁵.

2.4 - Panorama dos cursos onde a pesquisa foi realizada:

2.4.1 - Do Alemão II

Como panorama geral do curso, vide Programa da Disciplina, no Anexo 4. A aula que foi tomada como contraponto aos eventos do Alemão VI teve uma duração de aproximadamente 105 minutos, em que foi iniciado um tema novo para os alunos, cujo vocabulário relacionava-se a partes do corpo e à saúde e introduzia os pronomes possessivos. As atividades desenvolvidas nessa aula foram as seguintes:

- Fase de aquecimento: sensibilização dos alunos para o vocabulário novo que terão que adquirir, através de livro ilustrado sobre partes do corpo.

4 "Visionamento" é a tradução de 'viewing session', termo proposto por Erickson & Wilson (1982), que designa reviver uma situação que se está pesquisando, através do vídeo, onde é dada aos sujeitos envolvidos a oportunidade de se manifestar.

5 Além disso, também foi realizado um outro visionamento com a orientadora de dissertação, que no entanto não foi gravado em áudio. Durante a sessão foram feitas anotações.

- Levantamento do vocabulário através da pergunta: "o que você faz por sua saúde?"
- Mais insumo de vocabulário via gravura no livro-texto
- Comparação de vocabulário já visto com outra parte no livro-texto
- Brincadeira para retenção de vocabulário
- Alunos dão características físicas de seus colegas (introdução ao pronome possessivo)
- Introdução ao verbo 'doer'. Trabalho em pares
- Exercício no livro. Trabalho em pares
- Trabalho com música
- Retomada de correção geral de prova realizada

2.4.2 - Do Alemão VI

O objetivo do curso era privilegiar a produção e compreensão oral. O argumento usado pela professora no início do curso junto aos alunos era de que se deveria, neste último semestre oferecido pela universidade, colocar em funcionamento todo o conhecimento da língua alemã adquirido nos 5 semestres anteriores. A produção escrita era trabalhada em tarefas de casa, baseada em material lingüístico surgido durante as produções orais.

Para desencadear o trabalho oral, a professora seguiu a proposta de Telles (1991), que utilizou-se dos jogos e improvisações teatrais de Spolin (1963) em sala-de-aula de língua estrangeira. Além disso, com a mesma finalidade de desenvolver a produção oral, foram realizadas discussões sobre diversos temas.

O trabalho de sistematização gramatical, ou seja, explicitação de regras, deu-se em poucas situações, normalmente quando solicitado por algum aluno ou quando foi corrigido algum exercício em classe.

2.5 - Escolha dos eventos para comporem os dados primários da pesquisa e sua inserção nas aulas

Partindo-se do pressuposto de que quanto mais elevado o nível para o qual se leciona, maior a possibilidade de surgirem hesitações por parte do professor, optou-se nesta pesquisa, conforme já mencionado, por um olhar mais detalhado no Alemão VI. Além disso, o fato de este curso ter tido características peculiares que pudessem trazer uma certa insegurança para a professora (primeira experiência da professora dando um curso sem livro-texto; a presença de um falante nativo na sala juntamente com dois outros alunos, cuja primeira língua é o alemão), consolidou a opção.

A escolha dos eventos também foi desencadeada por um trecho em que a professora se julgou mais insegura entre todas as gravações em vídeo, situação essa que ocorreu durante a correção de um exercício. Esse evento foi denominado de **Correção 2**. Buscou-se nos registros de vídeo outra situação de correção que pudesse ser analisada e selecionou o que se chamou de **Correção 1**, pois cronologicamente ocorreu antes do primeiro evento mencionado.

Ainda dentro do Alemão VI foram escolhidos dois outros eventos que pudessem ser semelhantes em sua estrutura, para comporem os dados a serem analisados. Escolheram-se dois outros eventos que foram denominados **Discussão 1** e **Discussão 2**. Como contraponto aos eventos do Alemão VI tomou-se uma aula aleatória, mas típica, do Alemão II. A seção seguinte traz mais informações a respeito dos eventos e o quadro abaixo mostra em que aulas os eventos escolhidos do Alemão VI estão inseridos:

QUADRO 1 - Os eventos analisados do Alemão VI e sua inserção nas aulas

Aula 15.10.91 Trecho: Discussão 1 (43 minutos)	Aula 17.10.91 Trecho: Discussão 2 (60 minutos)	Aula 08.10.91 Trecho: Correção 1 (21 minutos)	Aula 24.10.91 Trecho: Correção 2 (43 minutos)
<p>Atividades:</p> <p>1a.) e 2a.) Discussão em dois grupos, com orientações de procedimentos e temas diferentes</p> <p>3a.) Discussão em plenária. Tema: "A crise no mundo".</p> <p>4a.) Avaliação dos procedimentos adotados nas discussões. Surge sugestão de discussão para a próx. aula.</p>	<p>Atividades:</p> <p>1a.) Ensaio de música</p> <p>2a.) Discussão em plenária. Tema: "Pena-de-morte"</p> <p>3a.) Jogo de memória e música com toda a turma</p>	<p>Atividades:</p> <p>1a.) Resolução individual de folha de exercícios</p> <p>2a.) Apresentação e entrevista com Olaf</p> <p>3a.) Correção conjunta da folha mencionada na atividade 1</p>	<p>Atividades:</p> <p>1a.) Correção de folha de exercícios</p> <p>2a.) Explicação sobre pronomes relativos</p> <p>3a.) Exercícios em pares sobre pronomes relativos</p>

2.5.1 Algumas semelhanças e diferenças nos eventos examinados

Conforme já mencionado, os eventos que mereceram atenção especial, tornando-se dados primários nesta pesquisa, têm estruturas semelhantes entre si (Correção 1 e Correção 2; Discussão 1 e Discussão 2). No entanto, existem características, mesmo dentre as aparentes, distintas e peculiares em cada evento, que ora tento recuperar.

Sobre os eventos Correção 1 e Correção 2 (folhas dos exercícios no Anexo 5), iniciando pelas semelhanças, pode-se dizer que seus objetivos são idênticos: oferecer aos alunos material lingüístico que lhes apresentou dificuldade, anteriormente, desta vez buscando-se uma correção gramatical desse material. A professora elaborava as folhas de exercícios a partir das anotações que fazia durante as produções dos alunos (além dessas duas ocasiões, houve mais outras duas do mesmo tipo durante o semestre). Ambos os exercícios analisados possuem 18 itens e nesses são solicitadas versões para o alemão. A presença inesperada do falante-nativo se deu nas duas ocasiões.

Em relação às diferenças, a primeira folha de exercícios continha frases prontas em alemão (do 1 ao 13), com imprecisões gramaticais "fáceis de corrigir" se considerarmos o nível da turma, do tipo: ordem dos elementos na oração, tempos verbais, preposições, gênero e ortografia. Já a parte que se pode considerar "fácil" na folha 2 eram as questões de 1 a 7, já em alemão, seis das quais exigia vocabulário simples e uma a ordem correta dos elementos na oração.

Apesar de ter considerado como semelhança o fato de

as duas folhas conterem versões, a diferença está na quantidade (5 questões (14-18) devem ser vertidas na primeira folha e 11 na segunda (8-18)). O nível de vocabulário exigido nas versões também era muito mais elaborado na segunda folha. No primeiro exercício o falante-nativo foi convidado a tentar fazer as versões.

O tempo gasto para a correção nos dois eventos (21 x 43 min) também é indício de diferença. Não havia demora nas discussões geradas em torno das questões que estavam sendo corrigidas na primeira folha, chegando-se rapidamente às respostas. Já em relação à folha 2 foram necessárias muitas negociações até se chegar a consenso nas respostas, especialmente nas questões de 9 a 18.

Na Correção 1, P lançava a pergunta para quem quisesse responder, na Correção 2, P designava um aluno para responder, na seqüência, dentre os que haviam feito o exercício em casa. A organização espacial nos eventos apresenta-se como uma diferença física: P está sentada num círculo com os alunos na primeira correção e na segunda está de pé e os alunos em fileiras.

O número de hesitações havidas em cada evento também foi bastante dispar, conforme se constata mais adiante (Cap. 3).

A semelhança básica entre os eventos Discussão 1 e Discussão 2, coincide com o objetivo do curso, ou seja, desenvolver a produção oral. Os alunos tiveram um espaço para se manifestar sobre um assunto e as discussões eram propostas para participação do grupo todo ao mesmo tempo, ou seja, de forma plenária.

Quanto às diferenças: à **Discussão 1** não foi dado tempo de preparação, houve apenas um aquecimento com duas outras discussões anteriores. Para a **Discussão 2** os alunos tiveram oportunidade de se preparar em casa, fazendo levantamento do vocabulário pertinente. A presença do falante-nativo só aconteceu na **Discussão 2**. O tempo de duração das discussões foi de 43 minutos no primeiro evento e 60 min no segundo.

CAPÍTULO 3 - A ANÁLISE DOS DADOS

Tendo em vista o objetivo principal desta pesquisa, que é o de interpretar o que as hesitações da professora em sala-de-aula estão querendo apontar, iniciou-se o processo de análise dos dados pela seguinte pergunta:

1) Em que ocasiões a professora hesita, ou seja, julga não ter uma resposta imediata adequada a fornecer aos alunos ou a si mesma durante a aula?

Essa primeira pergunta, devido à sua formulação, desencadeou respostas muito panorâmicas, ou seja, propiciou informações quantitativas e globais, de certa forma incongruentes com o tipo de análise esperada dentro da pesquisa etnográfica. De qualquer forma, a pergunta foi elaborada prioritariamente para que se confirmasse ou não a hipótese da professora de que seu desconforto provinha de ocasiões em que não sabia responder a si ou aos alunos perguntas de ordem lingüística.

Por outro lado, muitas das respostas encontradas só foram possíveis devido à coincidência de professora e pesquisadora serem a mesma pessoa, como ficará claro mais tarde. De certa forma, quero justificar que houve um processo introspectivo importante para a obtenção desses dados, o que talvez seja uma compensação em relação à forma que a resposta tomou. A despeito (ou por causa) dessas considerações, optou-se por apresentar ao leitor as respostas obtidas através da primeira pergunta.

A segunda e crucial pergunta desta pesquisa, visto ser a que coloca a interação em foco, é, como já se sabe, a que segue:

2) O que as hesitações (e reações e sentimentos delas

decorrentes) experienciadas em sala-de-aula evidenciam na interação professor x aluno e professor não-nativo x falante nativo?

3.1 - Respondendo à pergunta de pesquisa 1

Com o apoio do vídeo, dos roteiros das fitas de vídeo e do diário de P, listaram-se as hesitações que a professora teve, o que responde à pergunta de pesquisa 1 ("Em que ocasiões a professora hesita, julgando não ter tido uma resposta imediata adequada a fornecer aos alunos ou a si mesma durante a aula?")

Depois de terem sido detectadas as hesitações nos eventos-chave do Alemão VI e da aula do Alemão II, pôde-se verificar que as hesitações davam-se em três formas bem definidas e havia implicações reacionais diferentes da professora para cada uma delas, se ao nível da *dúvida*, do *esquecimento* ou do *desconhecimento*. Assim sendo, essas três categorias-macro foram eleitas para classificar as hesitações. As diferentes reações serão abordadas na segunda pergunta. Para compor a categoria *dúvida*, emergiram nos dados duas áreas distintas: uma lingüística e outra metodológica.

Achamos que apenas para a categoria-macro "*dúvidas de ordem lingüística*" fazia sentido uma sub-classificação dos dados, uma vez que o *esquecimento* é um fenômeno de memória, que não permite que o sujeito tenha acesso a uma informação naquele momento. Já o *desconhecimento* significa não se ter uma informação por não tê-la armazenada, nem disponível. A *dúvida*, no entanto, retrata uma *confusão* momentânea, normalmente ocorrendo entre duas opções.

Tentei classificar as dúvidas de cunho lingüístico conforme os itens listados por Canale (1983) dentro da *competência gramatical*, descrita no Capítulo 1. Essa esquematização, no entanto, mostrou-se problemática. A começar por sua denominação, o termo *competência gramatical* é pouco representativo, como já aventamos, podendo sugerir apenas a parte voltada a regras. Preferimos denominá-la de *competência gramático-lexical* para equilibrar a ênfase entre gramática e vocabulário. Para classificar os dados encontrados, além disso, fora não concordar com a divisão que o autor propõe, haveria necessidade de incluir necessariamente duas subdivisões que ele não menciona: *valência* e *cognatos*. Essa inclusão, a meu ver não seria tão abusiva, sendo necessária devido aos exemplos terem sido extraídos do alemão. No inglês as sub-divisões talvez não apareçam com tanta frequência, por isso Canale não as tenha incluído. A classificação geral apresentada no Quadro a seguir, em sua forma final, é, portanto, uma adaptação da proposta de Canale¹:

1 Aqui, como no caso de Fontão do Patrocínio (1993), a abrangência de Canale (1983) não foi suficiente para lidar apropriadamente com os dados, embora isso não seja motivo suficiente para descartar o conceito geral de *competência comunicativa*.

HESITAÇÕES

QUADRO 2

- em negrito e entre aspas quando erradas
- números à direita das palavras serão referenciados a pos!

DATA	DÚVIDAS							ESQUECI- MENTOS	DESCL. CIMENTOS	
	COMPETÊNCIA GRAMÁTICO-LEXICAL						COMPETÊNCIA METODOLÓGICA			
	LÉXICO				GRAMÁTICA			VOCABULÁRIO		
	ORTOGRAFIA	COGNATOS	FORMAÇÃO DE PALAVRAS	CONTEXTO APROPRIADO	VALÊNCIA	GÊNERO	REGRA GRAMATICAL			
DISCUS- SÃO 1 15/10/91 43 min.	"verkleinen" 8	Revolucion 5 monopolisier- ren 16	"untere Schicht" 8					superpopulação 10 balança co- mercial 17 "ergetzig" 9 zona rural 10 empenhar-se 10		
DISCUS- SÃO 2 17/10/91 60 min.		Resolution 5 tuberculose 5		vorführen 2 "geräubt" 2 Jurasytem/ Justiz 6			deren/dessen 8 Quanto à tarefa de casa 5	Abstreckung 5 capataz 7	menschliche Gene 3 Aufruh 7 resgate 8 "aufruhig" 11 algema 7	
CORRE- ÇÃO 1 8/10/91 21 min.						verspätet "an" 4		auf die Party 4		
CORRE- ÇÃO 2 24/10/91 43 min.	Bedingung 5	monopolisieren 6 erfolgen/ Erfolg haben 9/6	angekleidet 2 absagen 2 Landgebiet 4		Vertrauen "an" 9	Spaziergang 2 Monopol 4 Vokal 3	"nach Célio Meinung" 15	Quanto à forma do exercício pro- posto e sua correção 1	Unterbindung 2 beanspruchten 7 Aufrichtigkeit 2 nordestino 7	
Aula do Alemão II 16/10/91 105 min.	"brünnet" 5		gimnástica localizada 8			Reichtum 13		"zum Danielas Haus" 15	peludo 15 olhos amen- dados 15	poção mágica 17 hipocondriaco 12

Conforme já aventado acima e examinando as hesitações detectadas nos eventos, percebe-se que a maioria delas está ligada ao vocabulário, o que pode refletir, em princípio, uma falha na "competência gramatical" da professora, segundo a classificação de Canale (1983). Das 49 hesitações, há apenas quatro dúvidas metodológicas. A percepção da professora estava quase totalmente certa quanto às suas hesitações estarem ligadas ao lingüístico. A hesitação metodológica não tinha sido percebida conscientemente por ela ou não a incomodara. A proporção de 4 para 45 nesses dados parece explicar o fato².

Muitas questões poderiam ser levantadas a partir do quadro acima. Por exemplo, se as hesitações ligadas ao vocabulário são ou não "justificáveis" dentro do nível de proficiência em alemão da professora. Outra questão poderia ser em relação às hesitações que se materializam em "erros". Além de se poder fazer o mesmo questionamento, se seriam aceitáveis dentro da proficiência da professora, poder-se-ia analisar cada erro, a fim de identificá-los de acordo com aqueles detectados por pesquisadores na "Análise de Erros". Essa classificação dos erros e sua relação com a proficiência da professora não seriam, no entanto, relevantes neste trabalho, uma vez que ele se propõe a focalizar questionamentos de outra abrangência.

Voltando ao Quadro, gostaria de elucidar mais alguns itens. A dúvida quanto à regra gramatical é no sentido de P, naquele momento, não ter claro se saberia dar de maneira eficiente e concisa a regra solicitada pelo aluno.

Quanto à classificação de "ergeizig" e "geräubt", na verdade ambos deveriam ter indicação dupla no Quadro. "Ergeizig" está colocado sob a coluna do esquecimento, no entanto, sua grafia está errada. Trata-se de P não ter-se lembrado inicialmente do

2 O contexto de cada hesitação encontra-se no Anexo 6.

adjetivo naquele momento, mas depois, quando vai escrever a palavra na lousa, comete um erro de ortografia. Quanto a "geräubt", P estava em dúvida quanto à propriedade de uso do termo, considerando que há outros verbos com significado de "assaltar, roubar"³. P escolhe o certo, mas erra na forma do particípio passado do verbo. Optei, no entanto, por fazer uma única indicação no Quadro, a fim de não confundir o leitor.

Outro aspecto que pode suscitar interesse em quem examina o Quadro 2 refere-se à origem das hesitações, ou seja, quem as desencadeou. Utilizei-me de um estudo minucioso do contexto de cada hesitação, elaborado para responder outras questões (apresentado no Anexo 6), e constatei que as hesitações são desencadeadas pelas três instâncias de sujeitos existentes nessa pesquisa, quais sejam: a professora, o falante-nativo e os alunos.

A professora suscita dúvidas a si mesma sob dois aspectos. No primeiro aspecto, de vocabulário, quando usa uma palavra sobre a qual não tinha certeza da adequação ao contexto ("vorführen") e quando escreveu uma palavra no quadro sem certeza de sua grafia ("brünnet"); no segundo aspecto quanto a decisões metodológicas, por três vezes.

O falante nativo suscita em P dúvida quando apresenta a opção entendida por P naquele momento como "verspätet "an""; e constatação de esquecimento quando produz as expressões *Abstreckung* e *auf die Party*.

Os alunos são, como era de se esperar, os maiores

3 "Propriedade de uso" significa aqui simplesmente se o verbo escolhido e não um sinônimo era apropriado para o contexto, não tendo nada a ver com a classificação de Canale (1983) da competência sociolingüística, que, retomando, refere-se a um uso apropriado ou não de regras sociais num determinado contexto.

desencadeadores de hesitações para P. Há questões que os alunos lançam, ou que são apenas produzidas por eles, que podem levar P à dúvida, ao esquecimento ou à constatação de seu desconhecimento, em questões gerais dentro da competência gramatical.

Continuando a especulação em torno do Quadro apresentado, ainda outra questão que poderia surgir é se aí foram colocadas todas as ocasiões em que a professora hesitou. A pesquisadora/professora, devolvendo a si essa questão, voltou aos registros examinando-os exaustivamente e detectou que no evento **Discussão 1** apareciam as únicas oportunidades em que P duvida ou desconhece algo e que não foram classificadas como hesitações por parte de P, não constando do Quadro. São elas: dúvida quanto à ortografia da palavra "Kidnapping" e desconhecimento das palavras **Schreibtischtäter** e **WeiBer Kragen** e de vários aspectos sócio-históricos apresentados pelo falante nativo (sistema penitenciário alemão, aspectos da atuação da ciência na segunda-guerra mundial etc.).

O fato de P não ter listado os últimos itens mencionados como hesitações significa que P não os julgou como tal, não lhes dando importância. A partir desta constatação foi feita uma nova varredura das hesitações do Quadro e foi possível constatar que todas elas estão ligadas a um desconforto experienciado por P.

A explicação que encontramos para o fenômeno passa pela dinâmica diferenciada que envolve a discussão de um tema em aula e a correção de um exercício formal. A discussão se dá num nível maior de descontração, o que propiciou que a professora se desligasse da preocupação de perder sua face em algumas ocasiões, conforme atestam os dados acima, ou seja, P constatou que não sabia e nem por isso registrou essas hesitações no Quadro.

3.2 - Respondendo à pergunta de pesquisa 2

"... everyone is always and everywhere, more or less consciously, playing a role... It is in these roles that we know each other; it is in these roles that we know ourselves."

Park (1950)

O que as hesitações (e reações e sentimentos delas decorrentes) experienciadas em sala-de-aula evidenciam na interação professor x aluno e professor não-nativo x falante nativo?

Para responder à segunda pergunta de pesquisa serão mostrados trechos de aula para análise de interações propriamente ditas. Tratam-se de excertos do evento **Correção 2**. Esse evento, como já foi mencionado, foi o que mais gerou hesitações e ansiedades à professora durante todo o curso.

Farei uma análise rápida do início do evento, tentando levar o leitor a acompanhar as interações até o momento da correção do item 14, que será analisado mais aprofundadamente. Depois entrelaço, para continuar a análise, outras perspectivas: a dos alunos e a do falante nativo.

Considero que a aula onde o evento **Correção 2** está inserido causou em P, de um modo geral, um grande mal-estar. Através de seu diário daquele dia pode-se evidenciar isso: além de ter sido o dia em que mais escreveu, P fez inúmeros registros de frustração. O diário se inicia como segue: *"Hoje não fiquei à vontade. Várias coisas concorreram para isto..."*. P passa a mencionar alguns motivos e dentre eles, lê-se:

"...Preparei uma aula que retomava dificuldades dos alunos nas frases/.../Portanto, teria muita gramática - não é que a gramática seja ruim, mas fica parecendo um pouco contraditória, se compararmos a um curso onde o foco sejam as improvisações"

e

"o O (FN) apareceu, quando disse que não viria".

Ora, esses dois exemplos de desconforto que P descreve estão intimamente ligados: o fato de o falante-nativo ter comparecido inesperadamente a uma aula "tão desinteressante", fazia com que a "boa" face que P queria mostrar com suas aulas baseadas em improvisações, ficasse perdida (conforme Goffman 1959). Tanto é verdade, que depois do terceiro item corrigido (e todos os três itens iniciais eram muito fáceis), P diz o seguinte:

"Ja... Also, Leute, ich weiß nicht, ob das klar ist, aber ich habe diese Übung gemacht, weil ich gehört habe... viele Sachen, die ich gehört habe waren nicht ganz korrekt, also dann habe ich diese wieder geschrieben, damit wir es.. ah... üben können, ok?"

[Sim... Bem, gente, eu não sei se está claro, mas eu fiz esse exercício porque eu escutei... muitas coisas que eu escutei não estavam totalmente corretas, então eu as reescrevi, para que a gente pudesse... ah... exercitá-las, ok?]

Essa justificativa frente à dúvida metodológica de P era certamente endereçada ao falante nativo, pois os alunos já sabiam do propósito do exercício: P já lhes havia explicado quando o entregou para ser feito em casa. É como se P, ao se

desculpar pelo exercício (ao falante nativo) estivesse tentando recuperar sua face. A própria formulação da mensagem de P dá indícios de alguém embaraço, os quais se fazem perceptíveis pela reformulação, pelas reticências ("*... weil ich gehört habe... viele Sachen, die ...// ... damit wir es... ah...*").

Prosseguindo a correção, P parece ter recuperado sua face quando faz um trocadilho durante a resolução do item 6 e o falante nativo sorri. Cria-se uma cumplicidade que os alunos não compartilham. Aparentemente estes não entenderam a brincadeira.

Resumindo, podemos interpretar o início do evento **Correção 2** até aqui como enquadrado na estrutura do ritual de recuperação de face descrito por Goffman, em suas várias etapas. A presença inesperada do falante-nativo e o início da correção fizeram com que P sentisse que havia perdido sua face. O embaraço se instala e há várias tentativas de P de achar um espaço para recuperar sua face, o que consegue com o sorriso daquele para quem P se achava com a face perdida e a quem concedia deferência. A força ilocucionária do sorriso poderia estar sendo interpretada por P como um crédito ou uma desculpa (cf. Goffman 1959): "Desta vez gostei, vá em frente!".

Logo a seguir, no entanto, os próximos exercícios, que iniciavam a série de orações inteiras, portanto mais complexas a serem traduzidas, começaram a demandar mais turnos até que se chegasse a respostas certas. Além de alguns alunos quererem verificar as resoluções que tinham dado aos mesmos, P também alongava o processo até o resultado final com sua forma de corrigir, sempre retomando o que os alunos diziam e deixando a frase pairar no ar para que eles mesmos fossem se ajudando na correção. Para o item 7, 25 turnos foram necessários; para o 8,

17, sem que houvesse qualquer tipo de hesitação de P.

Sintetizando, até agora temos três fatores-chave que estão desestabilizando (colocando em risco) a face de P: a presença inesperada do falante-nativo durante a realização de exercício estrutural, o nível de facilidade dos exercícios e a morosidade da correção. O quarto fator, ou seja, a não admissão de P quando não sabia algo, duvidava ou esquecia, começa a entrar em cena a partir do item número 9. À alternativa para a palavra *Repression*, dada por C1, T pergunta se *Unterbindung* também seria correto. P, não conhecendo a palavra, mas não admitindo o fato, diz que *Repression* é mais usada. O(FN) (como será tratado daqui pra frente o falante nativo), diz que pode-se dizer *Unterbindung* e oferece uma outra opção: *Unterdrückung*. P conhece a palavra e a escreve no quadro para demonstrar seu conhecimento, numa tentativa de resgatar a face perdida pelo desconhecimento de *Unterbindung*.

O roteiro da fita desse evento nesse ponto registra uma frustração velada: "*P acha o termo (Unterdrückung) bom: muito conhecido de P, que na hora nem lembrou dele.*"

Era como P se cobrasse pelo fato de não ter-se lembrado da palavra antes. Se o tivesse, teria "feito um bom papel", conforme Goffman (1959).

O embaraço que P estava sentindo continua a ser observado no item 10 pela pressa com que quis pôr fim à resolução do exercício. Tendo dúvida se o verbo podia ou não ter o prefixo usado pela aluna, P sugere um outro sinônimo, que domina, e quer passar para o item seguinte:

P: Nummer zehn, bitte (olha para A, dando-lhe

o turno)

A: Die Person, die wir gesehen haben war gut angekleidet.

P: war...?

A: gut angekleidet.

P: Ja. Oder an...

(?): gezogen.

T: Die Person, die wir gestern gesehen haben war sehr gut gekleidet.

P: Ja. Gekleidet oder angezogen, na? Nummer elf.

[P: Número dez, por favor (olha para A, dando-lhe o turno)

A: A pessoa que vimos estava bem vestida (angekleidet)

P: Estava...?

A: bem vestida.

P: Sim. Ou an...

(?): gezogen.

T: A pessoa que vimos ontem estava muito bem vestida (gekleidet).

P: Sim. Gekleidet ou angezogen, né? Número onze]

Mas B e K querem retomar a questão do tempo verbal da frase (particípio passado ou pretérito: **gesehen haben** ou **sahen**). P afirma que os dois tempos são igualmente aceitos para aquele contexto, mas recai numa atitude de deferência ao falante-nativo, quando se dirige a ele:

"Nicht wahr, O(FN)? Klingt es dir besser..."

["Não é mesmo, O(FN)? Soa melhor pra você..."]

Surpreendentemente, quando O(FN) concorda exatamente com o que P havia afirmado, ela volta atrás e diz que naquele caso especificamente cairia melhor o particípio, mas não dá chance ao O(FN) de um possível protesto, dando o turno ao próximo aluno. Nota-se no vídeo um olhar fixo, meio surpreso, do falante-nativo para a professora: aparentemente ele não

entendeu o porquê de P ter voltado atrás.

Na resolução do item 11, P parece não querer nenhum tipo de delongas. Aproveita que a oração do aluno estava correta ("*Die brasilianische Handelsbilanz ist immer negativ*") , corrige apenas a pronúncia de uma palavra e, apesar de uma outra aluna querer uma alternativa para a palavra **negativ**, oferecendo ela mesma o verbo **absagen**, P sorri e, ao mesmo tempo, nega taxativamente: "Nein: 'negativ'".

P dá o turno a outra aluna para que ela responda o próximo item, não tendo explicado que aquilo era verbo e não adjetivo, por não conhecer adjetivo que possivelmente derivasse de **absagen**. P simplesmente ficou com a opção que dominava, não procurando olhar em dicionário ou consultar o falante-nativo, pois estava querendo evitar novas situações de perdas de face⁴.

Se a morosidade na correção era um fator que estava desgastando P, a correção do item 12 contribuiu, e muito, para aumentar esse desgaste: 56 turnos foram gastos para se chegar a um consenso sobre uma só oração: 'Na zona rural as condições são muito ruins'. De início, P pergunta quem se lembrava da tradução para o termo 'zona rural'. Quando B fala o nome de quem tinha oferecido o termo na aula anterior (C1), professora e alunos riem demonstrando cumplicidade e integração entre si. Pouco depois, no entanto, B pergunta algo a P: "Como você pode perguntar em alemão quando você 'tá conversando, se é vogal ou consoante muda ou não?".

⁴Nesse caso e em muitos outros que estamos mostrando, trata-se de P não querer perder sua face publicamente, mas para ela mesma a face já está perdida.

P não sabia como dizer 'consoante muda', apesar de que teoricamente essa expressão deveria estar disponível para alguém que ensina a língua (metalinguagem própria da área). E P, não querendo reconhecer publicamente seu desconhecimento, traduz a expressão literalmente, mas com o gênero incorreto. Há ainda uma série de idas e voltas de turnos para elucidar a questão que permanece incorreta. O(FN) não intervém talvez por não saber o termo apropriado em alemão (aqui, a falta da competência metalingüística do falante-nativo é não só compreensível, mas esperada). O(FN) estava na verdade preocupado em retomar algo que fora dito e avaliado como certo por P.

Inicialmente, por não falar português, O(FN) quis certificar-se do significado de 'zona rural'. P ajuda:

P: Ja, 'zona rural': das ist nicht von der Stadt...

O: Ja, das ist auf dem Land.

P: Ja.

[P: "Sim, 'zona rural': isto não é da cidade...

O: "Sim. Isto é na zona rural"

P: "Sim."]

O(FN) parece que está tentando evitar criar uma situação de embaraço, conforme tendência prevista por Goffman (1959), mas acaba indo em frente:

O(FN): Aber... Landgebiet... (inint.)
vielleicht in der ländlichen Gegend oder auf dem Land.

P: Auf dem Land... agora... Uhm...

[O(FN): "Mas... "Landgebiet"... (inint.) talvez 'na região rural' ou na zona rural (auf dem Land)"]

P: "Na zona rural... agora... Uhm..."]

P reforça: "Auf dem Land"..., e lança-mão de uma palavra em português... "agora"... como se quisesse restabelecer, através de um discurso na língua que o outro não manejava, a autoridade que iria perder, mas acabou cedendo e dando-se por derrotada: "Uhm...", devolvendo automaticamente o turno ao falante nativo, que retoma o que já se sabe:

O(FN): *Weil das ist gemeint, daß das nicht in der Stadt ist.*

P: *Ja... aber Landgebiet...*

[O(FN) : "Porque com isto quer-se dizer que não é na cidade."

P: "Sim... mas 'Landgebiet...']

P não tinha concluído seu pensamento, mas O (FN) rouba-lhe o turno para dar o seu veredito, ainda que de maneira amenizada pelo verbo achar: *Gibt es glaube nicht...*

[O(FN): "Não existe, acho."]

A P resta uma saída jocosa, talvez como tentativa de ser vitoriosa:

P: *"Wirklich?... Aber es klingt so gut...*

[*Realmente? ... Mas soa tão bem...*]⁵

Todos, inclusive P, riem bem descontraidamente. Parece que esse mecanismo do riso zera o nível de tensão que havia-se criado para estabelecer uma outra fase de negociações em torno da palavra. O(FN) retoma que 'auf dem Land' é usado. P dá a

⁵Do ponto de vista de formação das palavras em alemão, esse composto seria bastante plausível.

entender que, apesar de saber que se dizia *auf dem Land*, achou que "Landgebiet" fosse aceitável: "klingt besser: ... Landgebiet...".

[Soa melhor: ...'Landgebiet']

Neste ponto, O(FN) rende-se à possibilidade defendida por P: *Man kann es vielleicht sagen aber...*

[Talvez possa-se dizer, mas...]]

P imediatamente pega a 'deixa':

P: "Ok. Wir können... wir können auch im Wörterbuch nachschauen... in diesem nicht, es ist sehr klein, ja?"

[Ok. Talvez a gente possa, possa também olhar no dicionário... Neste não, ele é muito pequeno, tá?]

(Alunos riem pela incredibilidade imputada ao dicionário pequeno) ...

Por fim, por falta de dicionário maior na sala, fica a opção *auf dem Land*, o que representa uma vitória para o falante nativo. O resultado indica a deferência dada ao falante nativo x face novamente perdida de P ou equilíbrio, se considerarmos que P transferiu a discussão para fora da sala-de-aula, onde se encontrasse um dicionário maior.

Imediatamente a seguir, alguém solicita que P escreva o substantivo *Bedingungen* no quadro. P, ao começar a escrevê-lo percebe sua dúvida se seria um *i* alongado - e daí a escrita seria *ie*, ou se se tratava de um *i* curto, simples. Optou por arriscar a segunda opção, sem consulta alguma, e acabou acertando.

Ainda dentro do mesmo item surge outra discordância velada entre P e O(FN), que se reportava justamente a um sinônimo para *Bedingungen*. Depois de V fechar o exercício, dando a tradução final para a frase:

V: "Auf dem Land sind die Bedingungen sehr schlecht".

["Na zona rural as condições são ruins"]

P, no seu papel de avaliadora, julga e repete a produção da aluna, além de determinar a seqüência do exercício:

"Gut. Auf dem Land sind die Bedingungen sehr schlecht. Ok. (tom baixo:) Nummer dreizehn".

[P: "Bom. Na zona rural as condições são muito ruins. Ok. (em tom baixo:) Número 13"]

Mas B a interrompe para dizer o sinônimo para *Bedingungen* que havia encontrado: *Voraussetzung*. P apenas exclama: "Ah, ja!". B pergunta qual a melhor opção. O(FN) pega o turno para explicar algo: O(FN): "*Voraussetzung...*", mas P retira-lhe o turno:

P: "são os... predicados... in dem Fall... also..."

["São os... predicados... neste caso... bem..."]

Pela segunda vez na aula P usa algumas palavras em português, com o propósito (ainda que inconsciente) de recuperar a autoridade, excluindo o falante nativo da

interação. Só que P havia feito a manobra tão inesperadamente que apenas deu um dos significados da palavra nova que aparecera, não sendo aquele muito apropriado naquele contexto ("são os predicados...") e em seguida deu-se tempo para pensar na melhor tradução: "in dem Fall... also..." ["neste caso...bem...]. Mas O(FN) não perde a chance de intervir, apesar de parecer um pouco acanhado de estar causando mais um embaraço (pois "limpa a garganta" antes de se manifestar):

O(FN): "man kann beide sagen. Voraussetzung # mehr... wenn man... sagt man... wenn man etwas... tun will... also wenn ich jetzt sage: ich will morgen nach São Paulo fahren aber die Voraussetzungen sind sehr schlecht, weil morgen kein Bus fährt. Dann sage ich 'Voraussetzung'. Aber..."

[O: "Pode-se dizer os dois. 'Voraussetzung' é mais... quando a gente... digamos... quando a gente quer... fazer algo... então, se eu disser: eu quero ir a São Paulo amanhã, mas as condições estão muito ruins, porque amanhã não tem ônibus. Então, eu uso 'Voraussetzung'. Mas...]

P interrompe: "pré-condições, seria". Neste enunciado em português, falado em tom de voz baixo, P quer salvar sua face indiretamente dizendo: "Olha, gente, eu estou entendendo o que ele está falando". E então surge a seguinte disputa entre B e P:

B: "requisitos".
 P: "pré-requisitos"
 B: "requisitos"
 P: "requisitos".

P estava-se dando por vencida até por uma aluna, admitindo a opção dada por ela e encerrando a discussão para passar à correção do item seguinte.

S: "Das Spaziergang... war von der ...
Parteiarbeiter... organisiert" (Item 13).

['A' passeio... foi organizada... pelo
trabalhadores partido]

P viu dois problemas na oração, um dos quais o gênero incorreto usado pelo aluno para o primeiro substantivo ("Das" Spaziergang) e o outro a formação do segundo substantivo ("Parteiarbeiter"). P achava que o primeiro substantivo da frase fosse masculino, mas o fato de ela já estar, para si mesma ao menos, com a imagem desacreditada até pelos alunos (exemplo da disputa com B, acima), faz com que P duvide se era ela ou B que estava com a razão quanto ao gênero. P usa de uma estratégia de evitamento para salvaguardar sua face desta vez, e começa a corrigir a frase pelo segundo substantivo. Logo em seguida P acha uma saída honrosa para sua dúvida quanto ao gênero da primeira palavra: ela não estava apropriada ao contexto. P, na hora do nervosismo não havia percebido isso. Quando atentou para o fato, disse:

"... Moment... Spaziergang für 'passeata'?"
[Ei, um momento: 'passeio' como sinônimo de
'passeata'?).

Alguém se lembra e dá o certo: **Demonstration**. P reforça.

Depois disso, O(FN) entra em cena três vezes nesse item. Dá um sinônimo germânico, não de origem latina, para 'organizado' (*eingerichtet*) e, ao pedido de B para que ele explicasse a palavra, intervem mais duas vezes. P presta atenção, mas não entra na conversa, esperando apenas que acabem para mandar iniciar o próximo número. P não se envolve, como se estivesse numa atitude de evitamento de risco, apesar de, nesse caso, estar tranqüila: havia recuperado sua face (perdida só

para si), através da lembrança do substantivo mais apropriado, *Demonstration*, cujo gênero ela sabia. Não obstante, parece haver muito 'saldo de face' a ser recuperado ainda.

3.2.1 - A resolução do item 14⁶

K, escolhida para dar a resolução do item 14, o faz de forma completa já desde o início:

K: "*Der Fernseher mono... mo-no-po-lisiert die Zeit der Kinder*".

[**K:** "A televisão monopoliza o tempo das crianças"]

P julga a interação como certa (**P:** "ja"), mas logo emenda um comentário, lembrando os alunos sobre a proximidade das palavras *Der Fernseher* e *Das Fernsehen*, explicando-lhes a diferença. Mostrar essa proximidade entre os vocábulos pode ser interpretado neste caso como se **P** estivesse demonstrando saber, ou seja, evidenciando poder através do saber (Moraes, 1990), visto que essa explicação não era tão necessária. **T** pega o turno para perguntar se a opção que usara, sem o genitivo (*der Kinder*), mas com a preposição (*von den Kindern*) poderia ser usada. Quando **P** se volta para **T**, ao mesmo tempo que vai caminhando em direção a ela, **O(FN)** pega o dicionário como que estivesse fazendo algo meio escondido (a câmera registrou). **P** diz a **T** que fica estilisticamente mais bonito com o genitivo. **V** pede confirmação a **P** para o gênero de *Zeit* e **P** lhe fornece, num tom como que dando por encerrada a correção daquele item.

⁶ A resolução desse item mereceu uma seção à parte porque é analisado mais aprofundadamente, inclusive pelos alunos. A transcrição desse trecho encontra-se no Anexo 7.

Porém, O(FN) intervém:

'monopolisiert' sagt man nicht."
[Mas... 'monopolizar' não se diz.].

Na surpresa evidenciada por P: "*nicht??*" [não??], nota-se o peso de ter que reconhecer que é ao falante nativo que tem que dar deferência e, ainda, ao mesmo tempo, perder a sua própria face (o termo *monopolisieren* tinha sido dado na aula anterior pela própria P, apesar de que sob a recomendação de que os alunos deveriam confirmar no dicionário para verificar se não havia o correspondente germânico).

O(FN) tenta remediar um pouco o embaraço causado:

"*Es ist zwar verständlich aber...*"
['tá certo que dá pra entender, mas...]

B aproveita para dar a palavra que havia encontrado em casa como sinônimo: "*beansprucht*"? O(FN) confirma. P, embaraçada, quer salvar sua face de qualquer maneira e começa a emitir uma explicação para o fato, mas é interrompida por O(FN), que de certa forma quer ajudar a salvar o constrangimento que causou:

O(FN): "*Monopol ist eigentlich nur
gebräuchlich als... als Substantiv*"

['Monopólio' é usado em princípio só como...
como substantivo].

Ao titubear buscando o termo apropriado (*als... als Substantiv*), O(FN) deixa ver um pouco a deficiência metalingüística do falante nativo que não é especialista na área de ensino de língua.

Ao mesmo tempo, P retoma a palavra *Monopol*, escrevendo-

a no quadro, como que para equilibrar forças. O gênero da palavra, escrito junto ao substantivo no quadro, havia sido dado pelo falante-nativo, pois P, ainda que nada tivesse manifestado, teria ficado em dúvida entre o masculino e o neutro. O(FN), por sua vez, querendo garantir que ele sabia o que aquela palavra de origem latina queria dizer⁷, explica:

"Wenn man ein Monopol hat, wenn man... die Mehrheit von irgendetwas".

[Quando a gente tem um monopólio de qualquer coisa, quando a gente... a maioria de qualquer coisa].

P, então retoma o raciocínio que abandonara quando ~~fra~~ interrompida por O(FN):

P: *"Ja. Das ist genau das Problem, was wir heute in der Welt haben: je... also je moderner die Welt... .. man braucht immer...die... - wie soll ich sagen? ahn... die Wörter... hauptsächlich die lateinischen Wörter... sie... sie haben immer mehr... einen Ruf in der Welt, würde ich sagen. Das heißt, früher hat man auch auf deutsch immer die deutschen Wörter benutzt und heute, na? die englischen und die lateinischen...Wörter... das passiert immer öfters, ja? Das ist ein Fall: 'monopolisiert', man muß denken. [P vira-se para B (resignada?)]: "Du hast als Synonym dafür, B?"*
B: *"beansprucht".*

[Sim. Este é exatamente o problema que a gente tem hoje no mundo: quanto... bem, quanto mais moderno o mundo... ..a gente precisa cada vez mais... de... - como é

⁷Para os falantes de língua não-latinas, o status está justamente em saber o que as palavras de origem latina significam.

que eu devo dizer? Ahn... as palavras... especialmente as latinas...elas... elas tem cada vez mais um... um status no mundo, eu diria. Isto é, antigamente no alemão se usava mais palavras germânicas e hoje, né? as palavras inglesas e as latinas. ... Isto acontece cada vez mais freqüentemente, né? Este é um caso: 'monopolizar', a gente tem que pensar. [P vira-se para B resignada?]:] Você tem como sinônimo pra isso, B?]

P, atordoada por toda a situação, entende que B tivesse dado o correspondente germânico para o substantivo *Monopol*, ou seja, "*Beanspruch*" (que na verdade não existe nessa forma), chega a escrevê-lo no quadro e depois vira-se para O(FN) pedindo-lhe o verbo e fazendo uma tentativa nesse sentido. P: "*beansprechen*"?

O(FN) ensaia: "*beanspr... beanspruchen... beanspruchen!*" e confirma o infinitivo, através da conjugação na primeira pessoa do presente: "*ich beanspruche!*" [monopol... monopoli... monopolizar. Eu monopolizo!]

P não está admitindo dar-se por vencida nesse caso e, ao dizer que a palavra encontrada como verbo não estava soando bem, pede a B, que está logo a frente, que olhe no dicionário. B localiza a palavra no dicionário através do verbete 'monopolizar', em português, e passa-o a P, para que ela mesma leia.

P: "*Übrigens: man schreibt es mit "z" auf portugiesisch. Also, schauen wir: hier steht 'monopolisieren, beanspruchen'.*"

[A propósito, escreve-se com 'z' em português. Então, vejamos: aqui há 'monopolisieren, beanspruchen']

Ao mesmo tempo, K também constata, via outro dicionário: "monopolisieren".

Ao escrever o roteiro das fitas, neste trecho, P registrou:

"Será que P não deveria fazer um alarde maior por ter encontrado 'monopolisieren' aqui? Afinal P está se sentindo um lixo e já que ganhou esta parada agora...".

No entanto, a batalha ficou implicitamente ganha. "O fato de constar no dicionário uma palavra que o falante nativo disse não ser usada deu credibilidade a P, fazendo com que ela recuperasse sua face", segundo interpretação de Cavalcanti durante visionamento do evento, completando: "o alarde nem era necessário!"

Para fechar a resolução desse item, P retoma, e agora cheia de razão, aquele seu raciocínio anterior:

P: "Ja. Es ist das Problem... die Welt wird kleiner... na?"

[Sim. Este é o problema... o mundo vai ficando menor, né?]

e apresenta um argumento novo e plausível:

P: "Vielleicht benutzt man irgendwo in Deutschland mehr monopolisieren als beanspruchen... und so weiter, im Gegenteil auch."

[Talvez se use mais 'monopolisieren' do que 'beanspruchen' em algum lugar da Alemanha... e assim por diante, o contrário também].

(Nesse ponto, A e C1 cochicham algo)

Ao comentário final de P, O(FN) assente enfaticamente com a cabeça. Neste gesto de aceitação da explicação de P por parte do falante nativo estava referendada a recuperação de face de P, ou seja, a palavra final sendo de P sacramenta a expectativa de P e dos alunos frente ao papel do professor, que tem a última palavra.

A despeito de toda a discussão em redor do item 14 ter sido aparentemente ganha por P, conforme mostrado, isso não tinha ficado claro para ela naquele dia. Como comprovação, esse item foi escolhido para ser visionado com os alunos como sendo a ocasião em que P teve mais hesitações. Além disso, em seu diário há menção específica sobre o item 14:

"Numa dada hora também eu queria morrer! Numa das frases havia o verbo monopolizar e nós usamos o termo latino monopolisieren e o O (FN) disse que não se usava de jeito nenhum e sim o verbo alemão mesmo "beanspruchen", só que para mim o outro soava bem melhor, mas eu quis dar uma explicação que foi uma catástrofe - eu enrolei, me faltou uma conexão lógica, faltou vocabulário, faltou tudo. Nessa hora (quando os segundos parecem eternidade...) eu queria um buraco para me meter".

A escolha de "quando os segundos parecem eternidade" entre parênteses e seguido de reticências parece reforçar essa sensação que sentimos quando inseridos numa situação de enorme desconforto, seja pelo medo, pela tensão ou numa situação de embaraço.

3.2.2. - O ponto de vista dos outros envolvidos na pesquisa

Nesta seção pretende-se evocar primeiramente o ponto de

vista dos alunos, tendo-se o evento **Correção 2** como foco principal. Em segundo lugar, será trazida a perspectiva do falante nativo, mas de maneira mais geral sobre o curso e sobre a professora, uma vez que este não fez comentários específicos sobre o evento acima. As impressões dos alunos foram captadas através de vários instrumentos, a saber: diários, avaliações e visionamentos. As do falante nativo foram retiradas do questionário a ele endereçado.

3.2.2.1 - A perspectiva dos alunos

Há manifestações de três alunos sobre o evento **Correção 2**. Uma delas foi escrita ainda no decorrer do evento, fato que pôde ser observado no vídeo. **S** toma seu diário e escreve:

"Creio que perdemos muito tempo explicando 'detalhes' em vez de produzir mais durante a hora. Muito tempo é perdido com dúvidas pessoais (ou seja, individuais) e pouco foi feito para o grupo como um todo. São boas as contribuições do O (FN), mas creio que perguntamos demasiadamente a ele".

S sinaliza aqui duas coisas. A primeira é onde está o seu interesse no aprendizado de língua, não querendo perder tempo com detalhes gramaticais - o que confirma a expectativa que **P** tinha em relação a ele. A segunda é a percepção que ele demonstra ter de um problema de 'autoridade' em sala-de-aula. Talvez ele não tivesse conscientemente explicitado para si onde estava exatamente o problema, mas dá indícios de que os quadros interacionais apresentados a ele não estavam se harmonizando com a moldura tradicional que previa apenas dois tipos de interactantes naquele espaço: professor e alunos. Percebe-se que o espaço conferido ao falante nativo ou seja, a deferência dada a ele, estava incomodando-o: "...creio que perguntamos

demasiadamente a ele". Quando S coloca o verbo no plural (perguntamos), ele deixa claro que a referida deferência não é só concedida por P, mas por ele e seus colegas.

Os dois outros alunos que fizeram anotações naquele dia foram C1 e T. C1 fez o seguinte comentário:

"Com a correção dos exercícios e a aula de gramática, a aula foi bastante proveitosa. Há a necessidade da realização de mais exercícios como este, envolvendo uma discussão gramatical na correção dos mesmos".

T, por sua vez, anotou:

"Aula de gramática (tradução e versão). Em algumas traduções senti dificuldade, bem como na passagem para o alemão. Atividade bastante proveitosa, forçou-nos a uma persistente pesquisa. Gostei. Deveríamos ter feito mais exercícios deste tipo para, principalmente, aumentar o vocabulário e forçar-nos a estruturar certo as frases".

Esses comentários elogiosos à atividade também reiteraram o julgamento que P havia feito desses alunos: seu interesse está, de fato, em adquirir uma metalinguagem, bem como em aprimorar formas, refinar vocabulário. Por outro lado, eles estariam à altura de julgar, ou ao menos de perceber, as dificuldades lingüísticas havidas por parte de P. Nada mencionaram a esse respeito.

A intenção de P de visionar com os alunos a correção desse item 14 em específico foi de certa forma mais reforçada depois de lidos os comentários feitos pelos alunos em seus diários. Explicando: como, no julgamento de P, "era impossível que alguém não tivesse percebido suas falhas lingüísticas", P

acreditava que, "ao reviver novamente a situação, eles tivessem chances de se manifestar a respeito". Este foi o argumento usado por P a Cavalcanti durante sessão de orientação, que tinha na qualidade de pesquisadora, quando estava justificando a escolha dos trechos que iriam ser apresentados no visionamento.

Através da colocação de P feita a Cavalcanti percebe-se a expectativa que ela tinha de seu próprio conhecimento lingüístico: falho. Se P leva para a interação em sala-de-aula essa expectativa, pode-se pressupor que a estará projetando nesse espaço. Em outros momentos do curso, mormente durante as improvisações e discussões, P parece estar sempre incentivando os alunos a se lançarem nas produções, inclusive a lançarem mão de estratégias de comunicação. No entanto, P está-se cobrando na forma, focalizando exclusivamente essas ocorrências em aula.

Houve duas sessões de visionamento para os mesmos episódios (correção dos itens 14 e 17 da folha de exercícios - evento Correção 2). Da primeira participaram quatro alunos (B, K, C3 e LC) e da segunda, um (C1).

No primeiro visionamento, à pergunta da pesquisadora sobre a fala extensa (no. 21 da transcrição - Anexo 7), onde P falava da latinização das palavras, os alunos responderam quanto ao conteúdo: haviam entendido. Inconformada com a resposta que contrariava mais uma vez a interpretação que P dava àquele quadro (a única preocupação de P era com a forma e não com o conteúdo), a pesquisadora sai de cena e entra a professora, que insiste, perguntando-lhes: "o conteúdo do que eu falei era isso, mas a forma...?" e LC toma o turno:

"Mas aquela foi uma situação e você não tinha... aquelas pausas foram para você pensar a respeito... ou não? Eu não sei, porque você não tinha... uma justificativa assim: "ó' é isso aqui e pronto. Você estava procurando... Sei lá, você tem que pensar...".

O aluno demonstrou ter a clareza de que a fala, o discurso oral, é por sua natureza cheio de pausas, pois está reproduzindo a construção do próprio pensamento, mas P, que ainda não tinha aceitado o fato, conforme se comprovará mais adiante, continuou insistindo: "vocês não ficaram nervosos com aquela demora?". K responde:

"O O(FN) era bem daquele jeito, né? Se ele tinha que cortar, ele cortava no meio de quem ele queria... Bem, você ficou 'meio assim', com a fala meio cortada, porque ele disse que aquilo não se usa e colocou você em xeque...".

LC complementa:

"Exatamente. Você ficou em xeque porque um alemão disse aquilo pra você e você tinha que justificá-lo perante a gente, né? Porque, o que você diz a gente aceita, né? Agora o O(FN) falou que não..."

Nos comentários acima, os alunos dão sua percepção em relação à outra autoridade instalada na sala-de-aula. K reclama da forma como o falante-nativo intervinha nas interações ("Se ele tinha que cortar, ele cortava no meio de quem ele queria...") e demonstra ter percebido o embaraço de P ("você ficou meio assim"), querendo dizer: 'com a autoridade questionada'⁸. LC reitera essa mesma percepção e confirma o

⁸Ao mesmo tempo que é característica da fala ser quebrada, ela pode ficar ainda mais interrompida na situação de embaraço.

poder que o professor tem (a moldura que os alunos têm em relação aos papéis de professor e aluno): "porque, o que você diz a gente aceita".

B, por sua vez, ressalta um lado positivo do embate que se estabelece na sala-de-aula pela presença do falante nativo:

"Na aula a importância disso, por exemplo, é que você tem um monte de outras coisas ('zwar'...), um monte de outros vocabulários em que essa discussão se baseia, você entende? Então, pra mim, não é importante se é monopolisieren ou beanspruchen, e sim todo aquele floreio que engorda a discussão. ...Você aprende a discutir em alemão, você aprende um monte de outros vocabulários".

Pelo comportamento de B nas interações mostradas, nota-se que ela faz jus ao enquadramento que P lhe dera ao descrever o perfil dos alunos ("É minuciosa, querendo saber não só qualquer vocabulário novo, como explicações gramaticais"). Em seu comentário acima, no entanto, B demonstra querer estar aprendendo vocabulário de maneira geral, o que - segundo ela mesma, pode ser feito durante toda a discussão, não sendo crucial se ele foi ou não previsto especificamente no exercício.

Por outro lado, B sinaliza que a imagem que P fazia dela estava errada quando afirmou no perfil dos alunos que esperava de B uma avaliação negativa de sua competência gramatical (na divisão de Canale, que inclui vocabulário e regras gramaticais). À parte isso, a aluna pontuou P com a nota 10,0 para características pessoais e profissionais em sua resposta à pergunta 2 do questionário 2, não tendo mencionado nenhuma crítica negativa. Mesmo que existisse uma avaliação negativa da competência gramatical de P por parte de B, isto

não está sendo julgado como importante pela aluna.

No segundo visionamento, ainda do item 14, C1 rememorou o mesmo episódio (fala no. 21) em voz alta e passou a explicar, a pedido da pesquisadora, o comentário que ele e seu amigo A faziam na hora da resolução do exercício:

C1: ..."foi a respeito da interferência do O (FN) na palavra que ele achou estranho, né? Monopolisieren. Monopólio é monopólio. Monopolisieren não pode".

Faço um aparte: a imagem que P projetou nos alunos ao vê-los "cochichando" , tanto na aula quanto ao rever o vídeo, conforme anotação no roteiro da fita, era de que o comentário dos dois colegas versava sobre a confusão que P estava fazendo ou sua falta de segurança lingüística.

Continuando, C1 resume a explicação que P havia dado sobre a latinização das palavras. A pesquisadora pergunta sobre seu posicionamento a respeito daquela explicação. Esse aluno, igualmente aos outros do primeiro visionamento, vai também ao conteúdo do que havia sido dito: concordava com a explicação dada por P, "baseado em experiência própria, por ter constatado o fato da latinização das palavras recentemente na Alemanha".

Outra vez a pesquisadora (Pq) é "engolida" pela professora que não se contém e pede que C1 se posicione a respeito da forma usada na fala de P (neste caso é uma demonstração explícita da deferência concedida àquele aluno - uma deferência baseada em seu saber).

C1: ... "faltou um pouco de precisão... é, como explicar o que você queria falar, né?... Talvez um pouco de objetividade na hora de explicar

O... .. isso, né? da palavra."

Insistindo um pouco mais, P acreditava que acabaria ouvindo o que queria ter ouvido desde o início do semestre e cria coragem para "ouvir o veredito final" :

Pq: "a que você atribui essa falta de objetividade - à falta de vocabulário dela ou dificuldade de expressão?"

C1: "Pode ser um pouco talvez dificuldade de expressão de, mas é... pelo assunto em si, né? De explicar isso, por que não é uma coisa provada por A + B. É uma impressão, né? ... acho que talvez tenha faltado um pouco de fluência, né? Mas... mais é pelo assunto em si mesmo, não por faltar palavras porque a explicação em si foi... foi convincente, sim, não teve problemas de palavras de alemão, nada, em relação a isso."

C1 não reconheceu as pausas de P como falta de vocabulário em si, e o que chamou de 'falta de fluência', ele está ligando, como LC o fez, à construção de uma explicação, que não é linear.

O fato de o discurso oral ser como é, ou seja, cheio de interrupções e quebras, era julgado por P + Pq como uma característica exclusiva dela e isto a atormentava, conforme manifestação da pesquisadora à sua orientadora: "eu não estou sabendo me comunicar, você está vendo? Quanta interrupção!"

Não só a orientadora, para quem as interações são objeto constante de pesquisa, mas os alunos, LC e C1, desencadearam em P um processo de conscientização da realidade do discurso oral. No entanto, a prova maior que P teve foi percebida através das transcrições de todas as falas que compõem os dados desta pesquisa.

Ainda no visionamento com C1, querendo extrapolar, a pesquisadora valeu-se da oportunidade para verificar o que havia ficado na memória desse aluno quanto à proficiência lingüística de P em termos gerais, durante todo o curso.

P: *"Mas em outras ocasiões, você notou que... a minha fluência estava baixa?"*

C1: *"Talvez... para explicar, mas eu acho que pra explicar pros alunos... você... tentava... até por uma necessidade, até por perguntas... destrinchar tudo em mínimos detalhes, né?... // ... Até que de repente você tem que dizimar em pedacinhos pra falar pra entender. Isso é difícil pra fazer - acho que em qualquer língua..."*

Até aqui, C1 refere-se à dificuldade que P tem de se explicar, dificuldade essa inerente à condição do falante em geral e agravada no professor pela sua atribuição de ter que "garantir o entendimento" (Cicurel 1990), o qual muitas vezes só é possível "dizimando a fala em pedacinhos".

C1 volta a falar em termos de fluência e diz: *"É, não posso dizer que em termos de fluência tenha atrapalhado o entendimento assim é, é... não vou dizer que... tem palavras que você não sabe e que... isso é natural!"*

Esse último comentário: *"...tem palavras que você não sabe e isso é natural!"* soou para a professora sujeito como um apaziguamento. O aluno tem a expectativa de ver o professor errar, o que encara com naturalidade. O professor é que está fazendo a máxima cobrança de si: há, em suma, - plagiando Rech, um 'conflito de expectativas' entre professora e alunos: o professor acha que tem que saber tudo, o aluno já deixou de ter a ilusão de que o professor possa saber tudo.

Retomando Moraes (1990), eu diria depois dessa análise que o não saber do professor (a dúvida) desequilibra (surpreende e divide) não o aluno, mas o próprio professor, pois o não saber compromete a ordem estabelecida e o sistema instituído, sim, mas é muito mais grave para o próprio professor. É o professor que não suporta ver sua face maculada, pelo menos no caso aqui pesquisado.

Imputo como importante trazer também para o leitor a apreciação dos alunos quanto aos cursos em termos gerais. A avaliação, feita através de questionário, mostrou que os cursos atenderam às expectativas dos alunos⁹. Em relação à avaliação dos alunos especificamente quanto ao saber lingüístico da professora, algumas questões acabaram por propiciar esse tipo de comentário. Pode-se ver nas respostas dos alunos à pergunta 2 do questionário 2 que a avaliação desse ponto é positiva. Resumindo brevemente, a referida pergunta pedia que os alunos citassem pontos positivos e negativos de P. Dos 13 alunos que responderam ao questionário, 10 fazem uma avaliação quanto ao saber lingüístico de P e 4 dão indícios de que tenham percebido hesitações gerais de P, embora o mencionem sob 'pontos positivos', como pode-se ver abaixo:

A: "... humildade de ter admitido quando teve dúvidas";

N: "... aceitação dos próprios erros";

⁹As respostas dos alunos do Alemão VI encontram-se reproduzidas no Anexo 8.

D: "... a mentalidade com relação ao ensino, encarando-o como um processo interativo";

J: "É muito positiva a idéia de aprender junto, despojando-se de qualquer prepotência".

Ao mesmo tempo, não só sob a mesma pergunta mencionada, mas sob outras que dão margem a avaliações, alguns alunos demonstraram perceber questões que remetem às funções do professor, conforme atestado nos excertos abaixo:

MA e V: "Deveria ter cobrado maior participação oral em classe, e especialmente as lições de casa escritas".

C1: "Faltou rigor maior em relação aos erros cometidos pelos alunos".

D: "Deve impor-se mais em relação à disciplina dos alunos".

Uma crítica de cunho metodológico, feita por L dizia que P "às vezes dispersava um pouco a turma, no sentido de perdas de tempo com mímicas e jogos pouco úteis".

O aluno acima talvez não tenha entendido o propósito de certos exercícios de improvisação que foram levados a cabo no curso: muitos deles tinham a intenção de agregar mais o grupo, desinibindo os alunos.

Já, por outro lado, o aluno J confunde o papel tradicional de P com o de aluno, talvez como uma visão futurista do papel do professor:

"Talvez ela pudesse interagir mais com o grupo no momento das improvisações. Senti-a mais como observadora do que como participante".

Na verdade, P tinha que manter-se exatamente na posição de observadora nas improvisações. Isto também pode ser fruto de uma interpretação desfocada do aluno quanto ao mecanismo desse tipo de improvisações em sala-de-aula.

3.2.2.2 - A perspectiva do falante nativo

Para obter do falante nativo suas impressões do curso e da professora temos, além das interações propriamente ditas, um questionário dirigido a ele (vide Anexo 3). As perguntas 1, 3, 4, 5, 6 e 7 são particularmente adequadas a essa avaliação.

Resumindo essas respostas, observa-se que o falante nativo diz ter gostado tanto de participar do curso que *"trocava a piscina pela sala-de-aula nesses dois dias da semana"* (as aulas eram no horário do almoço). Segundo ele, *"as atividades do curso eram tão interessantes, que o pessoal participava intensamente"*. O que o inquietou foi o fato de que *"às vezes alguém estava falando e os outros não estavam prestando atenção"*. Seu comentário é culturalmente bem explicável: em discussões ou em conversas na Alemanha, tende-se a ouvir o que outro fala para depois tomar-se o turno. Mas, levando-se em conta o fato de que a disciplina também incomodou o aluno brasileiro D, conforme sua manifestação acima, ela pode mesmo ter ficado acima do nível comumente aceito também para o contexto brasileiro. É certo, por outro lado, que às vezes o engajamento em algumas atividades leva a um nível de ruído tão intenso que acaba por ir além do nível desejado.

Nas interações, o falante nativo mostrou-se, de fato, integrado ao curso. Não só no evento **Correção 2**, mas durante as aulas, nas discussões, pode-se ver, também, que ele fazia muito uso da palavra¹⁰. Interpreto sua integração ao curso como um aval ao que aí se passava, inclusive em relação à atuação direta da professora.

Apesar de ele achar o nível de muitos alunos muito bom, ele é de opinião que é "um desperdício" ter um falante nativo para níveis iniciais.

Quanto à pronúncia da professora, ele a achava muito boa, indicando que não era perfeita (acha quase impossível um estrangeiro ter uma pronúncia perfeita da língua-alvo), mas que não considerava aquilo importante.¹¹

A despeito de ele ter certamente percebido muitas das hesitações, tanto a nível de dúvidas, quanto de esquecimentos e de desconhecimentos - o que pode ser constatado na sua atitude frente aos embaraços (de P e dele mesmo enquanto desencadeador de alguns deles), o falante-nativo não comentou nada a respeito. Neste ponto pode-se afirmar que, apesar de ele ter percebido, isso não estava num nível tal que fosse digno de menção, ou esse era apenas um ponto dentro de um todo, sendo

¹⁰Fazia tanto uso da palavra, que foi até mesmo interpretado por K como intromissão ("Se ele tinha que cortar, ele cortava no meio de quem ele queria"). Na verdade, O(FN) não cortava o turno das pessoas: era apenas muito hábil em capturar o turno, o que causava essa impressão de interrupção.

¹¹Dado que um questionário de pesquisa não pode atacar frontalmente o ponto crucial, que nesse caso são as hesitações de P, a formulação da última pergunta mencionada era em termos da pronúncia de P e não de seu saber lingüístico em termos gerais (competências).

que esse todo lhe agradou, tanto que a piscina foi preterida.

3.3 - Resumo das estratégias usadas por P em situações de hesitação

A hesitação, no caso desta pesquisa, é sempre seguida de uma estratégia. O professor que, segundo Moraes (1990) não pode dizer que não sabe, quando é o caso, bem como, segundo Machado (1992), sente a necessidade de preencher todos os espaços de fala, *tem que fazer algo* mesmo quando não lhe ocorre a resposta que gostaria de ter naquele momento. Se fôssemos fazer um resumo das estratégias usadas por P quando de suas hesitações mostradas ao longo do evento **Correção 2** até o episódio ítem 14, teríamos que P:

(1) Dá explicações do porquê estar adotando determinada ação (dúvida metodológica)

(2) Tenta omitir o ponto que tem dúvida, fixando-se em outro que domina (Unterbindung, angekleidet, absagen, Spaziergang)

(3) Traduz a palavra/expressão ao pé da letra ("stumme Vokal")

(4) Aceita a alternativa proposta pelo falante-nativo (auf dem Land (para "Landgebiet"), "das" Monopol)

(5) Não deixa transparecer que está em dúvida (Bedingungen)

(6) Demonstra estar confusa (monopolisieren)

(7) Demonstra não saber (beanspruchen)

Além dessas estratégias na **Correção 2**, examinando-se os demais dados, deparamo-nos com outras estratégias usadas por P,

que passamos a resumir¹²:

(8) Satisfaz em parte/satisfaz apenas oralmente/simplifica a solicitação do aluno

(9) Aguarda a solução da autoridade (falante nativo/dicionário)

(10) Devolve aos alunos a pergunta que lhe fora proposta

(11) Confirma como certa a opção oferecida pelo aluno, apesar de nunca ter ouvido a expressão antes

(12) Usa a mudança de código proposta pelo aluno

(13) Antecipa-se ao raciocínio do aluno para que ele não a conduza a algo que tem dúvida

(14) Tenta inferir o significado da palavra pelo contexto

(15) Afirma algo que sabe não estar totalmente correto

(16) Pede que confirmem a resposta dela

(17) Demonstra ter esquecido¹³

Examinando-se as estratégias encontradas, pode-se concluir que elas são muito mais de ordem emocional do que de ordem lingüística, muito embora o problema que as desencadeia seja quase sempre da segunda ordem. Subdividindo as estratégias sob a perspectiva goffniana, elas poderiam ser ordenadas como estratégias de evitamento de perda da face, estratégias de

¹²Para chegar a essas outras estratégias usadas por P, descrevi primeiramente o contexto que envolveu cada hesitação mostrada no Quadro 2 da p. 64 : do surgimento ao desfecho. Os instrumentos aí usados foram as gravações em vídeo e seus protocolos. Depois de descritos os contextos, trouxe para junto de cada hesitação as informações disponíveis no diário. Esse trabalho encontra-se no Anexo 6, conforme já dito.

¹³As estratégias foram aqui numeradas para que se possa voltar ao Quadro e comparar os números que aparecem à direita de cada hesitação com a estratégia que a sucedeu.

recuperação da face perdida e estratégias de admissão de embaraço. É necessário explicitar que o evitamento da perda, a recuperação da face e admissão da perda nesse momento são mecanismos usados por P na interação, pois em seu íntimo, a própria hesitação constitui uma perda de face. Recordando, a tabela de hesitações foi baseada em todo o momento que lhe fora impossível dar a si ou aos alunos uma resposta satisfatória e isso estava ligado à criação de constrangimento. Para se melhor visualizar as estratégias usadas e sua relação com a classificação de Goffman apresentamos o seguinte Quadro:

QUADRO 3

ESTRATÉGIAS DECORRENTES DAS HESITAÇÕES

	FACE		
	EVITA- MENTO	RECUPE- RAÇÃO	ADMISSÃO DA PERDA
1. JUSTIFICATIVA		X	
2. TENTATIVA DE OMISSÃO	X		
3. TRADUÇÃO		X	
4. ADOÇÃO SUGESTÃO DE O(FN)	X		
5. MASCARAMENTO	X		
6. EXPRESSÃO DE CONFUSÃO			X
7. DEMONSTRAÇÃO DE NÃO CONHECIMENTO			X
8. SIMPLIFICAÇÃO SOLICITAÇÃO ALUNO	X		
9. ESPERA MANIFESTAÇÃO O(FN)/AUTORIDADE	X		
10. DEVOLUÇÃO DE PERGUNTAS A ALUNOS	X		
11. CONFIRMAÇÃO DA OPÇÃO DO ALUNO	X		
12. USO MUDANÇA DE CÓDIGO PROPOSTA ALUNO	X		
13. ANTECIPAÇÃO RACIOCÍNIO ALUNO	X		
14. TENTATIVA DE INFERÊNCIA CONTEXTUAL		X	
15. AFIRMAÇÃO SEM CERTEZA PLENA		X	
16. SOCILITAÇÃO DE CONFERÊNCIA DE RESPOSTA			X
17. DEMONSTRAÇÃO DE ESQUECIMENTO			X

Ainda em relação às estratégias, outro aspecto verificado, conforme já havia dito, é que há algumas regularidades no procedimento estratégico usado por P dentro das categorias-macro identificadas (dúvidas, esquecimentos e desconhecimentos).

Nota-se que frente à dúvida entre uma possibilidade e outra, a tendência de P é de - quando a questão tiver sido colocada a ela diretamente¹⁴ - assumir uma como verdade e defendê-la, como no caso de, por exemplo, "**verkleinen**", "**Untere Schicht**", "**geräubt**", "**aufruhig**". Como evidência desconfirmatória desse procedimento, pode-se citar o caso de **monopolisieren**, que P pede aos alunos para procurarem no dicionário.

Em ocasiões de esquecimento, P devolve a pergunta aos alunos, quando avalia que alguém possa saber. Quando não, tenta lembrar-se sozinha, procurando alternativas possíveis, em voz alta, por exemplo no caso de "balança comercial". Aqui a situação de **Abstreckung** e de "capataz" fogem ao procedimento usual, porque no caso de **Abstreckung**, a dúvida fica interna para P e no caso de "capataz", P se lembra da palavra em alemão no mesmo segundo, apesar de haver dito que não sabia.

¹⁴Note-se que muitas vezes a questão surge como dúvida exclusivamente para P, por exemplo nos casos de **Revolution**, **vorführen**, "tuberculose", **Resolution** e das dúvidas metodológicas.

Vale registrar que as reações de P a seus esquecimentos são aceitas mais positivamente, conforme registro em seu diário:

"...quando alguém sabe ou olha no dicionário algo que você já ouviu ou leu, mas não se lembra, quando a coisa é dita a sensação é de que você não passa por um ridículo - sabia, mas esqueceu - consegue escrever no quadro -sem erro de ortografia, o que mostra que você sabia, de alguma forma".

Constatado o desconhecimento, a tendência é que P: a) tente buscar uma simplificação do que fora pedido (ex.: "resgate", "ginástica localizada"; b) tente "fazer-valer"/impor a opção que domina (ex. nos casos: *Unterbindung*, *beanspruchen*); c) tente usar o contexto ou a formação de palavras para buscar o significado ("*menschliche Gene*", *Aufrichtigkeit*); d) admita que não sabe: "*Aufbruch*", "nordestino para nascido no Nordeste de outros países".

Interessante notar como evidência desconfirmatória (Erickson 1990), ainda que o exemplo tenha ocorrido na aula do Alemão II que, para o caso de desconhecimento da expressão "poção mágica", P usa a estratégia à qual recorre quando tem dúvida, tentando-se lembrar em voz alta da opção certa - a constatação de que nunca havia visto a expressão antes, ou seja, que ela era mesmo desconhecida de P, só veio depois¹⁵.

Independentemente de terem sido classificadas sob a visão de Goffman, muitas das estratégias usadas por P para esquivar-se das situações de hesitação coincidem da 'tipologia

¹⁵Confira no Anexo 6, página 9.

de estratégias comunicativas no discurso oral', de Faerch & Kasper (1983):

- Simplifica a solicitação (do aluno, no caso)
- Tenta inferir o significado da palavra pelo contexto
- Aceita a alternativa proposta pelo falante nativo
- Usa a mudança de código proposta (pelo aluno, no caso)
- Traduz a palavra solicitada pelo aluno ao pé da letra (em busca de se sair da situação, de recuperar sua face).

Exemplificando, numa situação de desconhecimento, P simplesmente retoma a mudança de código usada pelo aluno ("hipocondríaco"). O uso de estratégias de comunicação é visto como uma habilidade importante do aprendiz de língua estrangeira. No entanto, conforme pressuposto, ficou evidenciado aqui que a professora não se permite lançar mão desse uso, uma vez que, ao fazê-lo, sentiu uma sensação de desconforto. Em suma, a professora quer sempre ter "a resposta certa, a opção mais precisa", esquecendo-se de que também é aprendiz da língua que ensina e de que também pode se beneficiar das estratégias de comunicação. Paradoxalmente, ela tenta incentivar os alunos a uma postura diferente frente à produção da língua estrangeira, mas não permite a si própria um uso comunicativo da língua, ficando presa à forma. Esse fenômeno que se percebe na prática parece estar arraigado ao professor de língua estrangeira, pelo menos àquele, cuja formação tenha se iniciado em uma época onde a forma era o único aspecto da língua que se privilegiava, como é o caso da professora-sujeito desta pesquisa¹⁶.

¹⁶Foram abordadas aqui estratégias usadas pela professora. Sobre pesquisa em estratégias usadas por alunos, vide Figueiredo (1990) e Jouët-Pastré (1993).

3.4 - Professor nativo ou não-nativo - qual a preferência dos alunos-sujeitos?

Uma das perguntas do segundo questionário feito aos alunos era se, na opinião deles, teria sido melhor um professor falante nativo para aquele curso. Dos 13 alunos que responderam o questionário, 10 dizem que não teriam preferido um professor falante nativo para dar o curso, mesmo que alguns ressaltem algumas vantagens desta condição. Os outros 3 não respondem 'sim ou não', mas reforçam pontos positivos, caso tivessem um nativo como professor.

O conjunto dessas respostas pode ser indício de que: a) a competência lingüística de P não "atrapalhou" o curso; b) os alunos não conferem à competência lingüística o maior peso (o que podemos ligar também às reações dos alunos às dúvidas lingüísticas de P, isto é, reação de naturalidade). c) muitos valorizam a experiência de aprender a língua-alvo que o não-nativo traz consigo; d) os alunos têm uma expectativa frente ao desempenho do professor.

3.5 - Entre a deferência ao outro (falante nativo) e a manutenção do poder

Quanto à expectativa da professora em relação à atuação do falante nativo em sua sala-de-aula, há um desejo consciente de que não só ele, mas os dois outros considerados quase falante-nativos e as ajudas via dicionário se tornem aliados de P. Há manifestações nesse sentido no diário de P: (Discussão 2) "Não soube um monte de coisas (não havia me preparado para o

tema), mas a gente tentava se ajudar mutuamente - também havia vários dicionários + O(FN) + C + T".

Inconscientemente, no entanto, existe uma competição grande, principalmente entre a professora e o falante nativo. A professora abre muito espaço para sua participação, concede-lhe uma deferência especial, ao mesmo tempo que sente a obrigatoriedade de assumir o seu papel institucional, conforme pôde-se ver na correção do item 14. P buscou aí argumentos que justificassem a aceitação do termo questionado ('monopolisieren'), num esforço enorme de preservar sua face, manter seu papel, sua autoridade.

Pela presença do falante nativo na sala-de-aula a autoridade do professor fica dividida. Os alunos, que não estão acostumados com essa divisão, sentem-se um pouco perdidos, assim como o professor. No entanto, os dados revelam que, no caso pesquisado, a maior incomodada pela presença do nativo era a professora.

Uma pergunta crucial que ainda não se fez é a seguinte: se o falante nativo não estivesse na sala-de-aula, como teria sido? Dos eventos selecionados para análise (Quadro 2), sabe-se que em dois deles não havia a presença do falante nativo (Discussão 1 e curso de Alemão II). Pelo mesmo Quadro 2, nota-se que as hesitações não deixaram de aparecer e que também causaram desconforto à professora. No entanto, o desconforto em todos os eventos, exceto na Correção 2, foi praticamente "deixado" na aula. Os desconfortos gerados na Correção 2 é que se arrastaram pesadamente para fora dela, merecendo páginas do diário de P. Por outro lado, é preciso ver que o falante nativo interveio muitas vezes naquela aula e às vezes gerou discussões que não teriam acontecido em sua ausência.

Em relação às reações de P às suas hesitações no Alemão II, há um registro no roteiro das fitas que diz: "quando eles me chamam, vou tranqüila, sabendo que vou saber a maioria das coisas". Com base nos dados, que confirmam minha experiência, arrisco-me a dizer que quanto maior a distância do saber do professor para o saber do aluno, mais o professor se sente seguro.

CAPÍTULO 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Et l'on se lance dans des entreprises dramatiques, dont on sait qu'elles sortent de l'ordinaire, que l'on pourrait choisir d'éviter, et qui sont pleines de risques et d'occasions. C'est cela, l'action. D'autant plus grave que la fatalité est pesante".

Goffman (1959)

Este capítulo destina-se a apresentar, além das conclusões, algumas implicações que a presente pesquisa aponta no que diz respeito à atuação de (futuros) professores e professores-pesquisadores.

4.1 - Conclusão

De forma a sintetizar os resultados mais importantes obtidos neste trabalho, reporto-me às perguntas de pesquisa.

Dentro da primeira pergunta, focalizando a classificação das hesitações, constatou-se que a professora-sujeito tem três tipos de hesitação: a da dúvida, do esquecimento e a do desconhecimento, sendo que a maioria deles está ligada a alguma falha na competência gramatical, mais especificamente na subdivisão referente ao nível lexical (vide Quadro 2, p. 64).

Já dentro da segunda pergunta, voltada para os bastidores das hesitações, pôde-se perceber o intenso movimento interacional previsto por Goffman (1959, 1974) dentro das especificidades do contexto de sala-de-aula, tanto na relação professora x alunos, como no relacionamento da professora com o falante nativo. Viu-se que a professora,

deparando-se com uma hesitação sua, perde a sua face frente a si mesma, pois o não-saber não faz parte de sua expectativa, principalmente no que diz respeito às questões lexicais. Ao perceber então sua hesitação, a professora-sujeito tende a utilizar-se de estratégias no sentido de evitar a perda pública da face ou ainda de recuperá-la a bom tempo. Apesar disso, foram detectadas também estratégias nas quais a professora deu indícios aos alunos de estar em situação de hesitação, isto é, de admitir essa situação. O Quadro 3 (página 100) sintetiza essas estratégias, classificadas e nomeadas pela pesquisadora a partir do embasamento teórico de Goffman (op.cit.), sendo necessário frisar que as mesmas são válidas para o contexto analisado.

Mas, nessa retomada obrigatória que se é impelido a empreender para deixar expressas as conclusões num trabalho como este, surpreendi-me com a importância exacerbada dada pela professora à competência lingüística. Parte dessa preocupação era de certa forma previsível, uma vez que esse constrangimento em relação à competência lingüística foi a mola propulsora da presente pesquisa. A dimensão dessa exacerbação, no entanto, é que causou surpresa, principalmente por ter resvalado para a figura da pesquisadora. Afora as vezes em que a professora não se conteve e tomou o lugar da pesquisadora, o que pode ser visto na Análise dos Dados, na Seção 3.2.2.1, em ocasião de visionamento com os alunos (páginas 88, 91 e 92), a pesquisadora mesma deixa suas marcas de preocupação hiperdimensionada com o lingüístico em outras tantas oportunidades. Quando opina sobre a formação profissional do professor de línguas, a pesquisadora advoga pelo preparo lingüístico do professor, como o componente mais importante do seu aprendizado. E quando aborda a competência comunicativa, diz que a competência gramatical é a mais importante para o professor, a mais requisitada pelos alunos. É certo que há na Seção 1.3.1 uma tentativa da

pesquisadora de convencer-(se) de que adquirir uma competência comunicativa na língua-alvo é um processo no qual vai-se evoluindo sempre (p.43). Porém, a própria escolha de Canale (1983) como autor principal de sua resenha sobre a competência comunicativa revela que a pesquisadora precisava reduzir, ou ao menos categorizar essa definição, como Canale (op.cit.) o faz, na tentativa de apontar concretamente em que níveis lingüísticos estavam as hesitações da professora. vê-se claramente aí uma redução da problemática envolvida em relação ao desconforto que estava sendo investigado. Se se tivesse optado apenas por Canale para a interpretação dos dados e não também por Goffman e outros, ter-se-ia ficado, talvez, apenas a constatação pontual das hesitações, ou seja, se a dúvida que a professora tinha era de cunho ortográfico ou de regra gramatical, e assim por diante.

Conforme visto, nos dados também fica evidente a não-preocupação da professora quanto a seu desconhecimento no âmbito sócio-histórico (vide p. 67). A professora não sentiu desconforto algum, tanto que não registrou no Quadro de Hesitações, quando o falante nativo mencionou questões desta natureza. Isto leva não só a reforçar a avaliação que ora se faz quanto à fixação da professora em relação às suas dúvidas lingüísticas, como a reafirmar que se concede uma autoridade ao falante nativo nas questões culturais (vide discussão de Fontão do Patrocínio, 1993). Na representação da professora, o conhecimento cultural era da alçada do nativo, já que ele estava presente. A professora não se importava, portanto, quando o falante-nativo divulgava essas informações; quando isso ocorria, não suscitava desconforto para a professora o fato de as informações serem dela desconhecidas.

Outro aspecto que sustenta o fato de a pesquisadora ter sido "contaminada" pela importância que a professora estava dando ao lingüístico pode ser comprovado pela escolha dos registros que foram analisados. A pesquisadora escolheu

analisar um ambiente onde obviamente apareceriam mais hesitações do tipo lingüístico: tratava-se do nível mais avançado oferecido pela instituição, que a professora ministrava pela primeira vez e para o qual não havia material didático convencional como apoio. Participavam do grupo em sala-de-aula, além dos alunos que se enquadravam no nível do curso, dois aprendizes brasileiros que falavam alemão como primeira língua e um falante nativo de alemão em visita ao Brasil. Esse último fator, por si só, propiciava desencadear na professora uma rede de tensões, por exemplo, em relação ao seu papel e em relação à cobrança que o professor não-nativo faz de si frente ao nativo. Isto pôde ser visto claramente depois nos dados. Em suma, essa presença na sala-de-aula altera a sua tradicional ecologia como lugar de dois papéis: professor e alunos. Vistos sob a perspectiva de Goffman, toda a situação contextual do curso Alemão VI era nova para a professora e sinalizava que ela iria interpretar quadros que para ela mesma eram novos e por isso podia prever-se geração de ansiedade, materializando-se na produção lingüística, conforme prevê Canale (1983) quando fala que a comunicação real é influenciada por todas as condições em que a interação acontece.

Aliado à preocupação da professora com o lingüístico e com a presença dos nativos estava o fato de as hesitações serem o foco de análise na pesquisa. Pelo comentário da professora/pesquisadora à sua orientadora em sessão de visionamento: "Cada vez que um aluno se dirigia a mim para perguntar algo, eu já me prevenia negativamente: não vou saber!" pode-se perceber que a ansiedade de estar sendo observada nas hesitações desencadeava ainda mais hesitações.

Também em relação aos alunos, a ênfase na competência lingüística pode ser apontada na revisão da classificação dos alunos feita pela professora. O chamado grupo referência nada mais é do que um grupo a quem a

professora concede uma deferência especial. Essa deferência é calcada basicamente em três aspectos: a) nível de proficiência lingüística muito alto (aí estão o falante nativo, além de C, T e MA) e b) preferência exagerada de alguns alunos pela correção gramatical (nesse grupo se situam B e A). Contradizendo, no entanto, a ênfase apontada, há a representação da professora sobre a preferência do aluno por uma didática mais dinâmica (S). Essa representação era construída a partir da informação do aluno sobre seu aprendizado anterior de alemão em país de primeiro mundo. Conforme dito na p.40, apenas um deles, MA, é considerado por P como uma "ameaça positiva". Dos outros, por conseguinte, P esperava uma avaliação negativa, ou seja, diante do perfil traçado por P, esperar-se-ia que ela estivesse sempre resguardando sua face perante esse grupo.

Se há um lado inédito nesse trabalho, este é o de a professora ter revelado suas hesitações e as estratégias usadas para dissimulá-las, para preservar a sua face¹. Normalmente isso fica guardado no íntimo de cada um. Acredito que tratar desse assunto abertamente sirva para, pelo menos, tematizá-lo nos cursos de formação de professores e conscientizar os que deles saem de que o diploma não vai lhes garantir o saber total, o que seguramente traz um nível de conforto maior. Também por isso o relacionamento professor x aluno estará mais estreitado, pois o professor aceitará seu nível de conhecimento não tão distante daquele do aluno e o aluno, cujo professor admite/aceita suas hesitações, verá nele um objetivo alcançável. Por ora, quanto maior a distância entre o saber do professor e o saber do aluno, mais o professor parece sentir-se bem: sua face fica tão preservada que lhe garante uma tranquilidade normalmente transformada em poder.

¹ O que, de certa forma, nem se configura como tão grave, uma vez que proteger a própria face é um atestado de sanidade mental.

Não se trata aqui de fazer uma apologia do não-saber, ao contrário, meu objetivo primeiro depois da pesquisa concluída passou a ser continuar, sim, a investir na minha proficiência em alemão que, afinal, é meu objeto de ensino, mas aceitando minhas hesitações como naturais nesse processo constante de aprendizagem².

Espero, outrossim, que ter refletido sobre o que estava causando tanto desconforto e ter chegado às conclusões apresentadas tenha contribuído para resgatar outros fatores decisivos que envolvem o ensino de línguas e que foram preteridos por P num dado momento. Fazem parte desses fatores, além de um conhecimento a um bom nível da língua que se ensina, uma competência teórico-didático; tudo isto junto é o que Mello (1981) classifica como "um saber fazer técnico", sem o qual o professor nem se credencia a uma "plena realização do sentido da prática docente". Acredito que a competência técnica também tem que ser permeada por uma competência afetiva, conforme sugere Roa Polanco (1989) como resultado de sua pesquisa³.

4.2 - Implicações para o (futuro) professor

Sendo essa uma seção de implicações para a prática

² Aliás, depois da coleta de dados já houve algum investimento nesse sentido. Além de ter-me preparado para o penúltimo exame do Instituto Goethe, o KDS, e ter passado, estive por 5 meses na Alemanha em 1993 fazendo 10 cursos na Universidade de Freiburg. Apesar de apenas um desses cursos estar voltado para o aprendizado da língua propriamente dita, a situação de imersão propicia automaticamente um desenvolvimento na língua-alvo. Ao final desse período na Alemanha, fui submetida a um teste classificatório pela própria Professora Buck, especialista na área. Sua avaliação colocou-me no nível superior, segundo tabela reproduzida no Anexo 1.1.

³ Entendo que a competência afetiva é um envolvimento solidário que o professor consegue naturalmente com a maioria dos alunos.

docente, considero relevante fazer algumas considerações, bem como propor alguns questionamentos que emanam da presente pesquisa sobre a atuação do professor em sala-de-aula, sobre a tradução como atividade pedagógica e sobre o espaço físico da sala-de-aula.

4.2.1 - Ações para aumentar o saber lingüístico do professor

A maioria das hesitações da professora pesquisada estão ligadas ao vocabulário. Sabendo que o diploma não garante o saber total da língua para a qual foi habilitado, o professor pode continuar a lançar mão de um repertório de possibilidades que o ajudem a crescer na proficiência da língua-alvo, isto é, que aumentem sua competência comunicativa nessa língua. Trata-se, nesse sentido, de um "ir à luta" e buscar por todos os canais uma maior exposição à língua. Há muitas recomendações antigas e que podem ser úteis, por exemplo, ler jornais, revistas, livros na língua-alvo; propor um horário de encontro com colegas para conversarem sobre assuntos variados ou sobre literatura (inclusive com falantes nativos); escrever, entre outros, artigos, cartas, redações e poemas; assistir filmes, programas e propagandas. Ademais, fazer cursos mais avançados de língua e viajar para um país da língua-alvo continuam sendo uma revitalização primordial para o professor de língua-estrangeira.

O professor faz automática e constantemente duas ações que propiciam aumentar conhecimento e proficiência na língua. A primeira acontece ao preparar as aulas, quando o professor está sempre retomando pontos da competência gramatical: procurando vocabulário e regras para poder repassá-los aos alunos. A segunda é o treino (ou manutenção) da fluência na fala com os alunos. Entretanto, o professor que só ministra cursos para níveis iniciais, acaba emperrando

sua fluência. Uma saída é, então, ministrar cursos mais avançados. Sabe-se pela convivência com colegas que o professor sente, de início, uma certa resistência em ministrar cursos avançados (é o novo que traz incertezas, inseguranças, que põe a face em risco). Então será que o professor deve ensinar apenas para níveis nos quais se sinta confortável, mesmo sabendo que o desafio de ensinar em níveis mais avançados faz com que ele cresça na sua própria proficiência lingüística e na experiência metodológica? Acredito que uma boa sugestão seja que ele vá percorrendo os níveis até chegar aos mais avançados, não dando saltos abruptos.

Ter um falante nativo em sala-de-aula poderia também ajudar o professor não-nativo a avançar em sua proficiência. No entanto, como vimos, se o professor não estiver se sentindo à vontade, essa presença pode ser mais perniciosa do que proveitosa.

4.2.2 - Ações que podem diminuir a ansiedade do professor em sala-de-aula

Sabendo que o saber lingüístico do professor pode ser um fator de ansiedade, mas que, ao mesmo tempo, há meios de ele aumentar sua competência comunicativa, conforme sugestões acima, resta pensar na ansiedade causada por outros fatores ligados ao ensino e aprendizagem de uma língua. Em suma, o que o professor pode fazer para sentir-se melhor professor, preparar-se mais para suas funções? Acredito que algumas recomendações possam ser relembradas nesse sentido, como por exemplo: o professor deve preparar com cuidado suas aulas, utilizando-se de material didático diversificado; participar de cursos de especialização e de congressos da área; ler revistas especializadas em ensino de línguas; observar sua própria sala-de-aula, discutir com os colegas de profissão sobre o que se passa em suas aulas, seus sucessos e

inquietações; convidar um colega de sua confiança para assistir suas aulas e visitar a aula do colega para trocarem experiências.

Todas as ações acima canalizam esforços no sentido de que o professor não incorpore práticas sem reflexões próprias e ainda, conhecendo o meio em que atua, possa melhorá-lo, na busca de ser um "bom" professor.

Mas afinal, o que é mesmo ser um bom professor? Perseguir todas as ações mencionadas, a fim de tornar a aula eficiente e agradável, além de ter um excelente nível de proficiência da língua: nada disso é suficiente para taxar alguém de bom professor, porque inúmeras outras variáveis influenciam na atividade do professor, sem falar da própria vocação para ensinar. Além disso, existem as variáveis do aluno, que fazem que um professor agrade a um e não a outro.

Não pretendendo fazer uma resenha da literatura que tenta discutir o que seja ser "bom" professor, tópico que mereceria um estudo específico, finalizo essa seção com a visão de Kimura (1990); para o autor, um "bom" professor é aquele que consegue contemplar os alunos nas suas necessidades, ajustar o planejamento da aula no seu andamento e é, sobretudo, aquele que tem prazer ao ensinar, transformando em fáceis as coisas difíceis de serem aprendidas.

4.2.3 - Como lidar com as hesitações em sala-de-aula

"Duvidar, esquecer ou não saber": existe uma "receita" para se lidar com esses três tipos de situações? Os questionários dos alunos indicam que a atitude do professor deve ser de "assumir" quando não sabe algo. Concretamente isso não é tão simples assim. A professora pesquisada teoricamente também admite que se deva assumir quando não se

sabe. Na prática viu-se quantas estratégias ela usa para não ter que admitir quando não sabe. Proteger a própria face parece um processo anterior, inconsciente, que suplanta a vontade consciente de admitir o não-saber. Paradoxalmente, o dizer-que-não-sabe pode ser difícil naquele momento, mas o não assumir quando não se sabe pode ampliar a angústia do professor por muito mais tempo. Há exemplos nos dados que corroboram essa afirmação, como o caso de "consoante muda", dentro do evento Correção 2.

Assuma ou não a hesitação, como sugestão de cunho metodológico prático, o professor pode ter por princípio trazer sempre um dicionário para a sala-de-aula, além de solicitar que os alunos o façam e, ao invés de o professor ter que sempre brincar de "dicionário ambulante", ele deveria incentivar os alunos ao aprendizado mais autônomo⁴. Acredito que adotar esse procedimento acabe se tornando uma prática incorporada pelos alunos, ao mesmo tempo que o professor vai exorcizando essa obrigação que se atribui de ser dicionário.

Por outro lado se questiona: há um limite de hesitações que se pode ter por semestre ou por aula? Dizer sempre que não sabe causa insegurança no aluno? Teoricamente parece haver, sim, um limite. Se o professor nunca tiver uma resposta para os alunos, tanto eles como o próprio professor se questionarão sobre a função que ele está exercendo. No entanto, esse limite parece não ser mensurável. Para ilustrar o que acabo de dizer, lembro-me que na entrevista oral a que fui submetida por ocasião do concurso público para entrada na carreira docente de alemão, ingenuamente afirmei que não dominava a língua, uma vez que no semestre que acabara de

⁴ Em pesquisa (fonte não localizada) feita nos Estados Unidos, o professor repetiu o significado da mesma palavra por 16 vezes, não tendo ficado na memória dos alunos. Por outro lado, quando o aluno procurava ele mesmo a palavra no dicionário, ela era fixada mais facilmente, uma vez que a procura e visualização da mesma ajudam a gravá-la.

ministrar havia deixado de responder duas palavras perguntadas pelos alunos. Anos depois realizei essa pesquisa e me deparei com inúmeras hesitações a cada evento.

Proponho outra questão ligada ao imediatamente exposto. Sabendo que o curso a que me referi no concurso era de base estrutural e aqueles analisados na presente pesquisa são de base comunicativista, pode-se afirmar que aí está a diferença no número de hesitações havidas em um e nos outros? Há o perigo de se fazer essa generalização. Por um lado é certo que não se dando espaço para o aluno se manifestar além do texto, o professor pode se preparar a tal ponto que deverá 'saber tudo'. Quanto mais fechado o poder de criação do aluno, menos o professor hesitará: no método áudio-lingual, o professor, decorando ou lendo suas falas, saberá (quase) tudo.

Por outro lado, sabe-se que normalmente os cursos de base comunicativista têm seus momentos estruturais, como são os dois eventos de Correção dentro do Alemão VI. A surpresa maior aqui foi que exatamente um evento estrutural que objetivava um momento de sistematização trouxe tantas hesitações para a professora-sujeito. Outro perigo é o de não levar em conta o fato de que existem vários tipos de exigências para realizar tarefas diversas mesmo dentro de exercícios taxados a princípio de estruturais.

4.2.4 - A tradução como forma de exercício comunicativo

Retomando a Correção 2, então, podemos fazer uma reflexão do tipo metodológico: quais eram as habilidades necessárias para resolver aquele exercício? O exercício exigia vocabulário e tradução. O vocabulário inicial, pedido em forma de lacunas, era simples (até o item 7). O restante dos itens eram orações a serem traduzidas. A folha de exercícios proposta não era descontextualizada, uma vez que

havia surgido das dificuldades dos alunos nas discussões de temas da aula anterior, o que justifica ter sido elaborada, tratava-se de uma forma de recapitulação de vocabulário.

A demora na resolução dos itens de tradução aponta para sua especificidade. A tradução exige um grande conhecimento de possibilidades de termos. O professor dificilmente saberá todas - os alunos, pesquisando no dicionário, trazem opções novas que o professor não obrigatoriamente conhece. À parte isso, a negociação de significados requer discussão, inclusive porque as próprias palavras detonam experiências e sentimentos em cada sujeito envolvido com elas, conforme Cavalcanti (1989). Todos esses fatores fazem da tradução atividade que demanda tempo. O professor não avisado ou que não tem experiência de tradução/versão em aula (lida mais com exercícios que se encaixam na estrutura IRA (Iniciação-Resposta-Avaliação - Sinclair & Coulthard, 1975), acaba por ficar incomodado a ponto de projetar outras questões que, lucidamente, não apareceriam. Creio ser importante o professor entender esse processo e explicá-lo aos alunos que, sem dúvida, também estão mais acostumados com a estrutura IRA.

Para ilustrar a dificuldade da tarefa tradução, o comentário de outra falante-nativa que assistiu à Correção 2 em vídeo:

"...não é uma aula que tenha a ver com competência de língua. Tem a ver com competência na teoria da tradução, nas possibilidades todas de uma palavra pra outra//... porque nesse tipo de aula você não tem que ser capaz de saber tudo, não pode saber tudo.//... Eu teria os mesmos problemas, mesmo sendo falante nativa: eu não saberia o outro lado da tradução."

Já que estamos refletindo um pouco sobre a tradução em sala-de-aula, é pertinente perguntarmo-nos para quem esse

tipo de exercício é eficaz. Segundo dados disponíveis na presente pesquisa, o exercício de tradução foi avaliado positivamente pelos dois aprendizes falantes nativos, o que leva a concluir que, em seu nível de proficiência avançada, exercícios de tradução/versão de oração deste tipo correspondem às suas expectativas. Interessava-lhes acrescentar à fluência o saber usar a nomenclatura gramatical e melhorar a parte estilística, refinando termos.

O desconforto causado pelas hesitações nos outros eventos que não a Correção 2 parece ter sido praticamente deixado nas aulas, pois não está aí registrado no diário de P. Aparentemente há um abrandamento do sentimento de desconforto da professora frente às suas hesitações quando a aula tem muita participação dos alunos. Há vários registros no diário da professora indicando nessa direção:

Ex.1 - Discussão 1: "Acho que a aula foi produtiva.// Houve algumas coisas que eu não sabia e eu pedi ao pessoal para procurar. A coisa pareceu (pelo menos pra mim) completamente natural, sem stress, sem bad-feeling".

Ex. 2 - Discussão 2: "Hoje a aula foi super participativa.//Não soube um monte de coisas, mas a gente tentava se ajudar mutuamente...").

Normalmente em discussões há uma grande diversidade de opiniões, vários turnos se sobrepõem, dando uma ilusão de uma participação viva e produtiva na aula. Era essa a expectativa que a professora-sujeito projetou para aquele curso. Voltando ao exercício de tradução, embora tenha sido dito que a estrutura de participação também não era a estrutura IRA, os alunos obedeciam aos turnos impostos por P. Nas poucas vezes de interposições de turnos, o assunto era sempre centrado na oração que estava sendo corrigida, portanto ficava muito restrito, dando uma impressão de monotonia, de falta de engajamento do grupo como um todo, fato que estava colidindo com a projeção da professora.

4.2.5 - O espaço físico da sala-de-aula

Terminei falando de um aspecto que em princípio parece ingênuo: a configuração espacial da sala-de-aula. No entanto, o ângulo de visão que o professor tem propicia a captação das reações dos alunos. Quando o professor está preocupado, isto é, inseguro em algum aspecto, ele enxerga esse aspecto aflorar no rosto e nas colocações dos alunos. Foi o que aconteceu com a professora-sujeito. Preocupada com sua proficiência lingüística, ela projetava na fisionomia, nos cochichos e burburinhos dos alunos essa cobrança, cobrança essa que na verdade não era deles, mas de si mesma.

Relembrando os dados obtidos dos alunos, estes notaram alguns aspectos gerais didáticos relacionados com a professora, não se preocupando se a professora tivesse sabido esse ou aquele item específico, ou não. Na verdade, os alunos estão preocupados com outras questões, ligadas ao seu aprendizado propriamente dito. A posição física deles, sentados um atrás do outro, propicia um envolvimento muito grande com seu material e sua reflexão. Normalmente seu ângulo de visão é restrito ao professor e seus colegas "de ombro".

Coincidência ou não, no evento Correção 2 P estava de pé, vendo todos os alunos. Nos outros eventos do Alemão VI sua posição era sentada em círculo, não ficando tanto em destaque: em posição menos assimétrica, enfim.

4.3 - A experiência de ser professor-pesquisador

As principais fontes para captação de dados sobre as reações e sentimentos de P foram as fitas de vídeos e seus roteiros, bem como o diário de P.

Pelo fato de o principal sujeito de pesquisa e a

pesquisadora serem a mesma pessoa, observou-se, no caso desta pesquisa, que os roteiros trazem uma quantidade de informações muito maior do que o diário, pois ao escrever o roteiro de cada fita, P revivia cada momento, recuperando na memória o que se passara no seu íntimo, ou seja, a escritura do roteiro funcionava como visionamento. Já o diário, mesmo escrito logo após cada aula dada, revelava um resfriamento dessas emoções. Prova disso é que o número de hesitações registradas no diário foi sempre muito menor do que o número de hesitações detectadas no vídeo⁵. O diário parece revelar o sentimento/a impressão geral deixada em P a cada aula, não se atendo a detalhes muito pontuais, como o roteiro. Comprovando o que foi dito, o diário do dia do evento **Correção 2**, apesar de ter sido o mais longo e muitas emoções estarem aí descritas, registra apenas três hesitações concretas de P.

Uma informação que não é justo omitir do leitor é que a professora (em simbiose com a pesquisadora) via a hesitação como um privilégio seu. Aliado a isso, como é sabido, a professora imaginava que esse fato era sempre e imediatamente captado pelos alunos. Professora e pesquisadora foram flagradas por uma sensação de frustração quando não encontraram nenhum registro nos diários dos alunos a esse respeito. O fato de aceitar que a hesitação é um fenômeno vivenciado em maior ou menor grau pelos professores e por falantes de uma língua nativa ou não nativa, amplia o alcance da presente pesquisa. No primeiro caso, tem-se as reações dos professores quando esta pesquisa foi apresentada em colóquios e seminários, e no segundo, resultados de pesquisa (Ochs, 1979, b).

Analisando as escolhas, os passos e as reflexões que

⁵ Obviamente podem haver outras explicações para esse fenômeno, no entanto, as hesitações registradas no diário foram as únicas que ocorreram a P na hora de sua escritura. É certo que o próprio esquecimento pode ter um papel importante nesse caso, mas sendo que as hesitações eram recuperáveis por outra via, não acredito que o esquecimento represente uma negação da realidade (?)

permeiam todo esse trabalho pode-se ver que trata-se de uma trajetória que se empreende para uma mudança. A professora-sujeito, ajudada pela pesquisadora - com todas as infiltrações que essa possa sofrer, ajudada pelos outros sujeitos envolvidos na pesquisa e por outros pesquisadores, parece estar dando um passo importante no sentido de abandonar uma crença arraigada no lingüístico, fruto da época em que foi formada, em direção a uma aceitação de um espaço mais abrangente para a linguagem. Parece que há toda uma constatação de que antes e depois da coleta e análise dos dados havia, ainda que involuntariamente, uma deferência à língua pela língua, forma, e conseqüentemente a seu representante, o falante nativo. O olhar para si mesmo num afã de "passar-se a limpo", como diz Almeida Filho (comunicação pessoal) é que criou condições de entender a linguagem, seu ensino e aprendizagem num processo mais amplo do que aquele que estava sendo focalizado⁶.

Na verdade, a coincidência de a professora-sujeito e a pesquisadora serem a mesma pessoa leva a vantagens e desvantagens. Como aspecto positivo, vejo a introspecção que se pode fazer para a obtenção de dados, bem como para uma profunda reflexão. Dos aspectos negativos pode-se mencionar um estranhamento inicial, ao menos, na hora de olhar para os dados; um receio de desvendar e publicar algo que se queria esconder. Esse receio, no entanto, vai sendo superado à medida que vai-se explicando o porquê das coisas, a dinâmica que envolve a interação, no caso. Nesse processo de descobertas também reforço a figura importante dos outros na

⁶ Apesar de o termo "passar-se a limpo" ter sido captado através de comunicação pessoal, no artigo de Almeida Filho et al (1993), ele emerge na forma concreta do que os autores chamam de "dinâmica da auto-superação do professor", ou seja, oportunidade oferecida a professores de língua interessados para se auto-avaliarem através de gravações de suas aulas e reflexão teórica sobre as mesmas.

pesquisa. Quando cedemos espaço para as perspectivas dos envolvidos direta e indiretamente na pesquisa, enriquecemos e nos iluminamos. Diante do exposto, só resta recomendar que essa prática de olhar para si seja multiplicada.

Bibliografia

- ABRAMOVICH, F. O professor não duvida. Duvida? Summus. São Paulo. 1990.
- ACTFL Provisional program guidelines for foreign language teacher education. *Foreign Language Annals*, vol. 21, fev. 1988.
- ALATIS, J. "The growth of professionalism in TESOL: Challenges and prospects for the future". *TESOL Quarterly*, vol. 21, nr.1, mar 1987.
- ALLWRIGHT, D. "Classroom-centered research on language teaching and learning: A brief historical overview". *TESOL Quarterly*, vol. 17, nr. 2, jun 1983.
- "The death of the method". Plenary paper for the 1 SGAV Conference, Carleton University, Ottawa, May. 1991.
- ALMEIDA F., J.C. "O professor de LE sabe a língua que ensina? - A questão da instrumentalização lingüística". Mimeo. Campinas. 1992.
- ALMEIDA F., J.C., BAGHIN, D & CALDAS, L. "A formação auto-sustentada do professor de língua-estrangeira". Boletim APLIESP (Newsletter), No. 2, junho 1993.
- ALMEIDA, G. O professor que não ensina. São Paulo: Summus. 1986.
- ALTHUSSER, L. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado. Lisboa: Presença. 1974.
- ARON, I., CAMARGO, S., HEISE, H., ROEHL, R. "Deutsch als Fremdsprache in Brasilien". In D. Sturm (Hg.), 'Deutsch als Fremdsprache weltweit: Situation und Tendenzen'. Hueber. München. 1987.
- BAILEY, K., OMAGGIO HADLEY, A., MAGNAN, S., SWAFFAR, J. "Research in the 1990s: Focus on theory building, instructional innovation, and collaboration". *Foreign Language Annals*, 24, nr.2. 1991.
- BAUSCH, K.-R., KASPER, G. "Der Zweitsprachenerwerb. Möglichkeiten und Grenzen der 'großen' Hypothesen". *Linguistische Berichte*, 64. 1979.
- BAUSCH, K.-R. "Neuere Tendenzen und Erkenntnisse für das Fach 'Deutsch als Fremdsprache'". (Vorabdruck). Bochum. Juni 1992.
- BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., KRUMM, H.-J. (Org.). Die Ausbildung von

- Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung. Arbeitspapiere zur 10. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer. Bochum. 1991.
- BIALYSTOK, E. Communication Strategies - A psychological analysis of second language use. Oxford. Beackwell. 1990.
- BRABECK, H., HOSTER, H., PESCH, W. Lehrverhalten: Beobachtung, Analyse, Training. Quelle & Meyer. Heidelberg. 1979.
- BRINE, J. & SHAPSON, S. "Case study of a teacher retraining program for french immersion". *The Canadian Modern Language Review*, vol. 45, no. 3, março 1989.
- BROWN, D. Principles of Language Learning and Teaching. Prentice Hall, Inc. New Jersey. 1980.
- BRUMFIT, C. Problems and Principles in English Teaching. Oxford, Pergamon. 1980.
- BUCK, K. The ACTF Oral Proficiency Interview: Tester Training Manual, ed. Yonkers, New York: The American Council on the Teaching of Foreign Languages, 1989.
- BUBMANN, H. Lexikon der Sprachwissenschaft. Alfred Kröner Verlag. Stuttgart. 1990.
- CANALE, M. & SWAIN, M. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics*, I/1, 1980.
- CANALE, M. "From communicative competence to communicative language pedagogy". In J. Richards, 'Language and Communication'. Longman. New York. 1983.
- CAVALCANTI, M. Interação leitor-texto: aspectos de interpretação pragmática. Editora UNICAMP. Campinas. 1989.
- CAVALCANTI, M. & MOITA LOPES, L.P. "Implementação de pesquisa na sala-de-aula de línguas no contexto brasileiro" (Texto apresentado no X ENPULI). 1990.
- CELANI, M.A. "Uma abordagem centrada no aluno para os cursos de Letras". *Cadernos PUC*, 17. EDUC, São Paulo. 1984.
- , "Research needs in L2 learning/teaching". *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 13, jan/jun 1989.
- CELIA, M.H. "Objetivos dos cursos de letras para a formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil". In: BOHN, H.,

- VANDRESSEN, P. (Org.). 'Tópicos de Linguística Aplicada - O ensino de línguas estrangeiras'. Editora da UFSC. 1988.
- CHRIST, H. "Fremdsprachenlehrer im Portrait". In: W. Lörcher & R. Schulze (Hrsg.). 'Perspectives on Language in Performance'. Vol. 2. Tübingen. 1987.
- CICUREL, F. "Elément d'un rituel communicatif dans les situation d'enseignement". In C. Forster, M.C. Lauga-Hamid, F. Cicurel, L. Dabène. Ed. Hatier, 1990.
- CLARK Jr., E. "A new mission for teacher education - as expressed in an "Ideal" MAT Program". *Teacher Education Quarterly*, Winter 1992.
- COMBS, A. "New assumptions for teacher education". *Foreign Language Annals*, 22, nr. 2. 1989.
- CORACINI, M.J. "Contribuição para uma análise do discurso pedagógico". *The ESP*, vol. 11, no. 1. São Paulo. 1990.
- CORDER, S.P. "The significance of learner's errors". In *International Review of Applied Linguistics* 5. 1967.
- "Idiosyncratic dialects and error analysis". In *International Review of Applied Linguistics* 9. 1971.
- CRAWFORD-LANGUE, L. "Redirecting Second Language Curricula: Paulo Freire's Contribution". *Foreign Language Annals*, 14. nr. 4/5. 1981.
- DABÈNE, L. "L'implication du sujet dans son apprentissage". In C. Forster, M.C. Lauga-Hamid, F. Cicurel, L. Dabène. Ed. Hatier. 1990.
- DUARTE, V. "Medo de falar inglês? S.O.S., professor". *The ESP*, vol. 11, no. 2. São Paulo. 1990.
- DULAY, BURT, KRASHEN. Language Two. New York - Oxford. 1982.
- ERICKSON, F. "Ethnographic microanalysis of interaction". In M. Compton, J. Goetz et al. 'Handbook of Ethnography in Education (no prelo).
- "Qualitative methods in research on teaching". In M.C. Wittrock (org.) 'Handbook of Research on Teaching'. Macmillan. New York. 1986.
- "What makes school ethnography ethnographic". *Anthropology and Education Newsletter*, IV, 2. 1973.
- & WILSON, J. "Sights and sounds of life in

school: a resource guide to film and videotape for research and education". Research Series Institute for Research on Teaching of the College of Education at Michigan State University. 1982.

- FAERCH & KASPER. Strategies in Interlanguage Communication. Copyright Longman 1983.
- FANSELOW, J. & LIGHT, R. (Org.) Bilingual, ESOL and foreign language teacher preparation: Models, practices, issues. TESOL. Washington. 1977.
- FEIMAN-NEMSER, S. & FLODEN, R. "The cultures of teaching", In Handbook of research on teaching. Macmillian Publishing Co. New York. 1986.
- FIGUEIREDO, A.B.A. "Análise de erros: perspectivas para o ensino e a aprendizagem do inglês como língua estrangeira". Dissertação de Mestrado. PUC São Paulo. 1982.
- FIGUEIREDO, M.R. "O avesso do bom aprendiz: uma tentativa de intervenção sistemática no processo de aprendizagem de LE". Dissertação de Mestrado. IEL/UNICAMP. 1989. -
- FINOCCHIARO, M. "The crucial variable in TESOL: The teacher". In *The Human Factors in ESL (TESOL)*. New York. 1977.
- FONTÃO DO PATROCÍNIO, E. "Repensando o conceito de competência comunicativa no "aquecimento" da aula de português - língua estrangeira: uma perspectiva estratégica". Dissertação de mestrado. UNICAMP. Campinas. 1993.
- FRANZONI, P. "Nos bastidores da 'comunicação autêntica' : uma reflexão em *Linguística Aplicada*". Dissertação de mestrado. UNICAMP. Campinas. 1990.
- FREEMAN, D. "Teacher training, development, and decision making: A model of teaching and related strategies for language teacher education". *TESOL Quarterly*, vol. 23, nr. 1, mar 1989.
- GADOTTI, M. Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito. 7a. edição. Cortez. São Paulo. 1987.
- GADOTTI, M., FREIRE, P. & GUIMARÃES, S. Pedagogia: diálogo e conflito. São Paulo: Cortez. 1985.
- GEBHARD, J. "Freeing the teacher: A supervisory process". *Foreign Language Annals*, 23, nr. 6. 1990.
- GERSTEN, R., WOODWARD, J., MORVANT, M. "Refining the working knowledge of experienced teachers". *Educational Leadership*,

april 1992.

- GLISAN, E. & PHILLIPS, J. "Case study of a teacher retraining program for french immersion". *The Canadian Modern Language Review*, vol. 45, nr. 3, mar 1989.
- GOFFMAN, E. The presentation of Self in everyday life. Doubleday Anchor Books. New York. 1959.
- . Les rites d'interaction. Les editions de Minuit. Paris. 1974.
- GREIS, N. "Self evaluation in practice teaching". *Foreign Language Annals*, 19, no.3. 1986.
- GRELL, J. Techniken des Lehrerverhaltens. Weinheim; Beltz. Basel. 1983.
- GROSSE, C. "The TESOL methods course". *TESOL Quarterly*, vol. 25, nr. 1, Spring 1991.
- HAMM, C. "The ACTFL oral proficiency interview in a Canadian context: The french speaking proficiency of two groups of Ontario high-school graduates". *Foreign Language Annals*, 21, nr. 6. 1988.
- HIPLE, D. & MANLEY, J. "Testing how well foreign language teachers speak: A state mandate". *Foreign Language Annals*, 20, nr. 2. 1987.
- HYMES, D. "On communicative competence". In C.J. Brumfit & K. Johnson. 'The Communicative approach to language teaching'. Oxford Univ. Press. 1983.
- . (Postscript) *Applied Linguistics*, vol. 10, nr. 2. Oxford Univ. Press. 1989.
- KENNEDY, C. "Teacher as researcher and evaluator - one suggested solution to some recurrent problems in ELT and ESP". *The ESP*, vol. 12, São Paulo. 1985.
- JOUËT-PASTRÉ, C.M. "Análise da produção da fala: estudo de caso de aprendizes brasileiros de francês de nível universitário". Dissertação de Mestrado. IEL/UNICAMP. Campinas. 1993.
- KENNEDY, C. et al. "Talking shop - teacher development: an employer's view". *ELT Journal*, vol. 43, nr. 2, apr 1989.
- KIMURA, M. "The japanese language teacher as a specialist". *Boletim inform. Nihongo Kyoiku Tsushin*, nr. 4, Tóquio. Agosto 1990. [Edit. pela 'The Japan Foundation' (original em japonês. Tradução não publicada de Fumiko Takasu)].

- KLEIMAN, A. "Cooperation and control in two teaching approaches: the evidence of classroom question." *DELTA*, 8:2. 1992.
- KLEPPIN & KÖNIGS. Der Korrektur auf der Spur. 'Manuskripte zur Sprachlehrforschung. Band 34. Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer. Bochum. 1991.
- KNOP, C. (Reaction:) "Preservice and inservice teacher education in the nineties: the issue is instructional validity". *Foreign Language Annals*, 24, no. 2. 1991.
- KNOP, C. "A report on the ACTFL summer seminar: Teacher education in the 1990s". *Foreign Language Annals*, 24, no. 6. 1991.
- KRASHEN, S. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Pergamon. 1982.
- KRUMM, H-J. "Lehrerfortbildung - Hilfe zur Selbsthilfe oder Methodenexport?" . In D.Sturm (Hg.) 'Deutsch als Fremdsprache weltweit: Situation und Tendenzen'. Hueber. München. 1987.
- "Der Fremdsprachenlehrer". In Bausch, Christ, Huellen, Krumm. 'Handbuch Fremdsprachenunterricht'. Francke Verlag. 1989.
- "Überlegungen zur Einrichtung einer Unterrichtsmitschnitt-Videothek - Deutsch als Fremdsprache für das Goethe Institut". Mimeo. 1981.
- LAMP, R. "Exemplos da teoria numa situação escolar". *Dois Pontos*, vol. I, no. 12. Abril. 1992.
- LANIER, J., & LITTEL, J. "Research on teacher education". In *Handbook of Research on Teaching*. Macmillian Publishing Co. New York. 1986.
- LAUKEMPER, . "Lehren, lernen, Sprachlehrpraxis im Studium: Positionen, Prinzipien, Praxis, Probleme, Perspektive". In: Bausch, Königs, Kogelheide (Org.) 'Probleme und Perspektiven der Sprachlehrforschung. Bochumer Beiträge zum Fremdsprachenunterricht in Forschung und Lehre'. Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum. 1986.
- LAYCOCK, J. & BUNNAG, P. "Developing teacher self awareness: feedback and the use of video". *ELT Journal*, vol. 45, nr. 1, Jan 1991.
- MACHADO, R.O.A. "A fala do professor de inglês como LE: alguns subsídios para a formação do professor". Dissertação de Mestrado. UNICAMP. Campinas. 1992.
- MADUREIRA, S. "O sentido do som". Tese doutorado. PUC-SP. 1992.

- MAJHANOVICH. "Challenge for the 90's - The problem of finding qualified staff for french core and immersion programs." *The Canadian Modern Language Review*, vol. 46, nr. 3, mar 1990.
- Manual de Informações para o Professor de Alemão. APPA (Associação Paulista de Professores de Alemão). São Paulo. 1989.
- MEIRELLES, M.L. "Interação em sala de aula: aspectos da relação concepção x abordagem". *Trabalhos em Linguística Aplicada* (18) jul/dez. 1991.
- MELLEGREN, M., WALKER, C., LANGE, D. "The preparation of second language teaching". *Foreign Language Annals*, 21, nr. 2. 1988.
- MELLO, G.N. "Construção de um instrumento para avaliação da competência do professor por meio da observação da interação professor-aluno". Tese de mestrado. PUC S.Paulo. 1974.
- "Do amor, acusação e bom senso à competência técnica e vontade política". Tese de doutorado. PUC. São Paulo. 1981.
- MOELLER, P. "French student-teacher: who knows how good they really are?". *The Canadian Modern Language Review*, vol. 45, nr. 3, mar 1989.
- MORAES, M.G. "O saber e o poder do professor de línguas: algumas implicações para uma formação crítica." Tese de mestrado. IEL/UNICAMP. Campinas 1990.
- MUMBY, J. Communication Syllabus Design: a sociolinguistic mode for defining the context of purpose-specific language programmes. Cambridge: Cambridge University, 1989, c 1978.
- NÓBREGA, M. "Professor e alunos: falas de poder". Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1993.
- OCHS, E. "Transcription as theory". In OCHS, E. & Schieffelin, B. (org.), 'Developmental Pragmatics'. Academic Press, 1979b.
- OLIVEIRA, P. "Falante nativo: necessariamente o melhor professor?". *Revista Projekt*, no. 5, dezembro. 1991.
- O'MAGGIO, A. Teaching Language in Context. Proficiency-oriented instruction. Heinle and Heinle. 1986.
- PIEPHO, H.-E. Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Dornburg-Frickenhofen. Frankonius. 1974.
- PRABHU, N.S. Second Language Pedagogy. Oxford Univ. Press. 1987.
- RAABE, H. "Der Fehler beim Fremdsprachenerwerb und

- Fremdsprachengebrauch". In *IRAL-Sonderband, Kongreßbericht der 5. Jahrestagung der Gesellschaft für angewandte Linguistik*. Julius Groos. Verlag Heidelberg. 1974.
- RAASCH, A. "Lernersprachen im Französischunterricht - Begriff und praktische Probleme. *Französisch heute* 10 (1979), S. 19-34.
- "Fort- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrern". In Bausch, Christ, Huellen, Krumm. 'Handbuch Fremdsprachenunterricht'. Francke Verlag. 1989.
- RECH, M.D. "O conflito de expectativas na interação em sala de aula". Dissertação de mestrado. UFSC. Florianópolis. 1992.
- Recommendations to the President's Commission on Foreign Language and International Studies. *Foreign Language Annals*, vol.12. 1979.
- RIBEIRO, B.T. "Papéis e alinhamentos no discurso psicótico". *Cadernos de Estudos Linguísticos*, no. 20. Jan/jun. Campinas. 1991.
- RICHARDS, J. "The dilemma of teacher education in TESOL". *TESOL Quarterly*, vol. 21, nr. 2. 1987.
- et al. *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. Longman: Bungay. Suffolk. 1985.
- & CROOKES, G. "The practicum in TESOL". *TESOL Quarterly*, vol. 22, nr. 1, mar 1988.
- RIVERS, W. "Students, teachers, and the future". *Foreign Language Annals*, vol. 8, nr. 1. 1975.
- ROA POLANCO, D. "Afeto e insumo linguístico no processo de ensino-aprendizagem de inglês como LE de tipo instrumental na Colômbia". Dissertação de mestrado. UNICAMP. 1989.
- RUBIN, J., THOMPSON. Be a more successful language learner. Heinle & Heinle Pub. Boston. 1982.
- SANDSTEDT, L. "Foreign language teacher education". *Foreign Language Annals*, vol. 24, nr. 2. 1991.
- SANTOS, J.B.C. "Diferenças Individuais do professor de língua-estrangeira não-nativo: a atuação na sala-de-aula." *Revista Letras e Letras*, vol. 9/1. 1993.
- SCHERER, M. "Classroom Chronicles: So now do you know the real story?". *Educational Leadership*, April 1992.
- SCHWERDTFEGER, I. "Gutachten zu einer Unterrichtsmitschnitt-

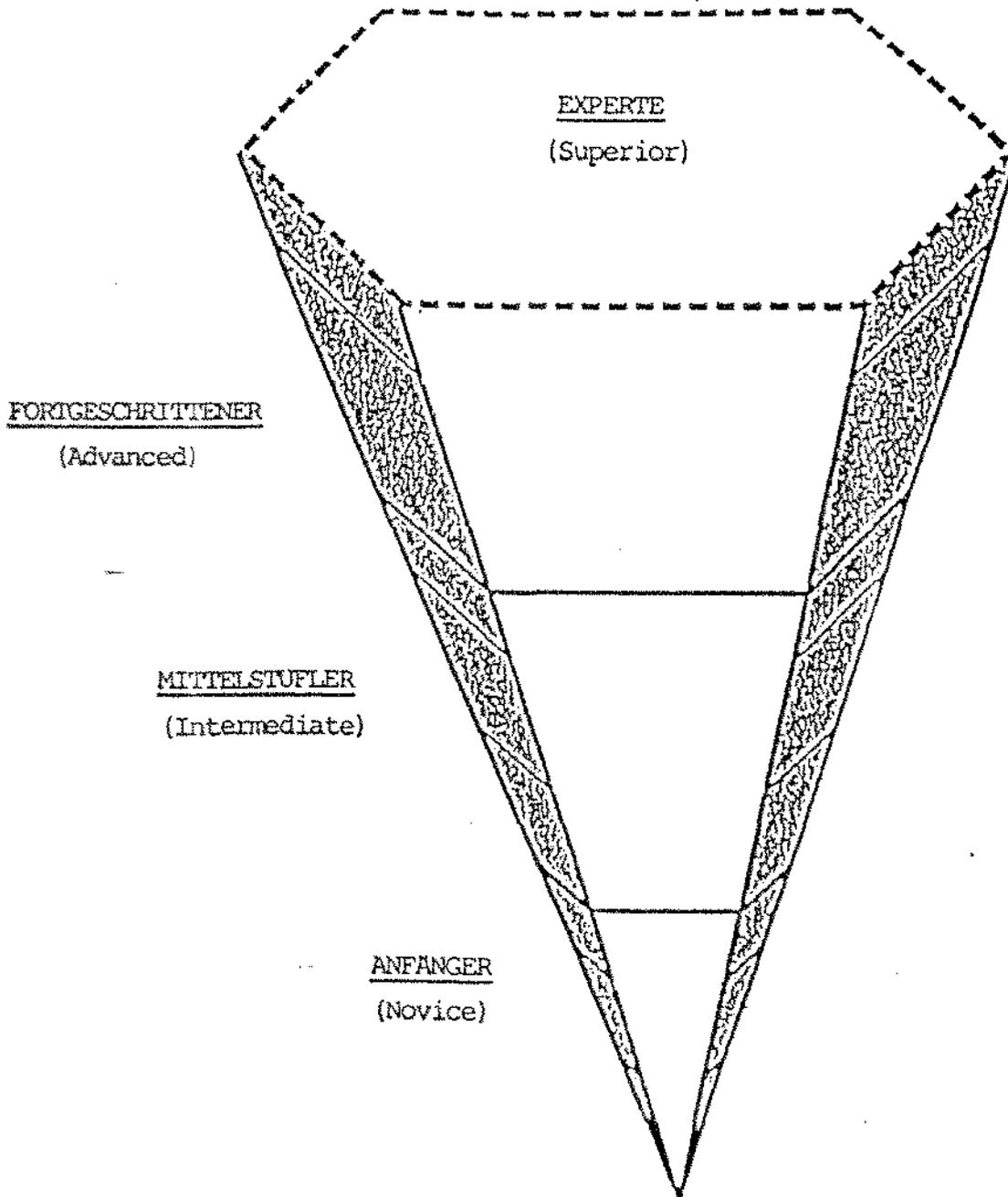
- Videothek erstellt für das Goethe Institut". Mimeo. 1981.
- SEARLE, J.R. Speech Acts: an essay in the philosophy of language. Cambridge University Press, 1969.
- SELINKER, L. "Interlanguage". In *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 10/2. 1972.
- SHEPHERD, D. "Research in TEFL: the problem of the scientific paradigm". *The ESP*, vol. 11, nr. 1, São Paulo. 1990.
- SINCLAIR, J. & COULTHARD, R. Towards an Analysis of Discourse. London: Oxford University Press. 1975.
- SPERBER, J. Linguistische Kompetenztheorie und Fremdsprachendidaktik. Wiesel-Druck. Hannover. 1977.
- SPOLSKY, B. "Communicative Competence, Language Proficiency, and Beyond". *Applied Linguistics*, vol. 10, nr. 2. Oxford Univ. Press. 1989.
- SPOLIN, V. Improvisação para o teatro. Perspectiva. São Paulo. 1963.
- STERN, H. Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford Univ. Press. 1983.
- STRASHEIM, L. "Preservice and inservice teacher education in the nineties: The issue is instructional validity". *Foreign Language Annals*, 24, nr. 2. 1991.
- TANNEN, D. That's not what I meant! Ballantine Books. New York. 1986.
- TARONE & YULE. Focus on the language learner. Oxford Univ. Press. New York. 1989.
- TELLES, J. "O teatro improvisacional e desempenho estratégico em língua estrangeira". Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de S. Paulo. 1991.
- TICKE, L. "Professional skills assessment in classroom teaching". *Cambridge Journal of Education*, vol. 22, nr. 1. 1992.
- URBACH, F. "Developing a teaching portfolio". *College Teaching*, vol. 40, nr. 2. Spring. 1992.
- VIANA, N. "A desconstrução de mitos na aprendizagem de língua estrangeira". No prelo.
- WENDEN, A., RUBIN, J. Learner Strategies in Language Learning. Prentice Hall Inc. Cambridge. 1987.

WIDDOSWSON, H.G. Teaching language as communication. Oxford University Press, 1978.

----- "Knowledge of Language and Ability for use".
Applied Linguistics, vol. 10, nr. 2. Oxford Univ. Press.
1989.

WILKINS, D. Notional Syllabuses: a taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development. Oxford. Oxford Univ., 1976.

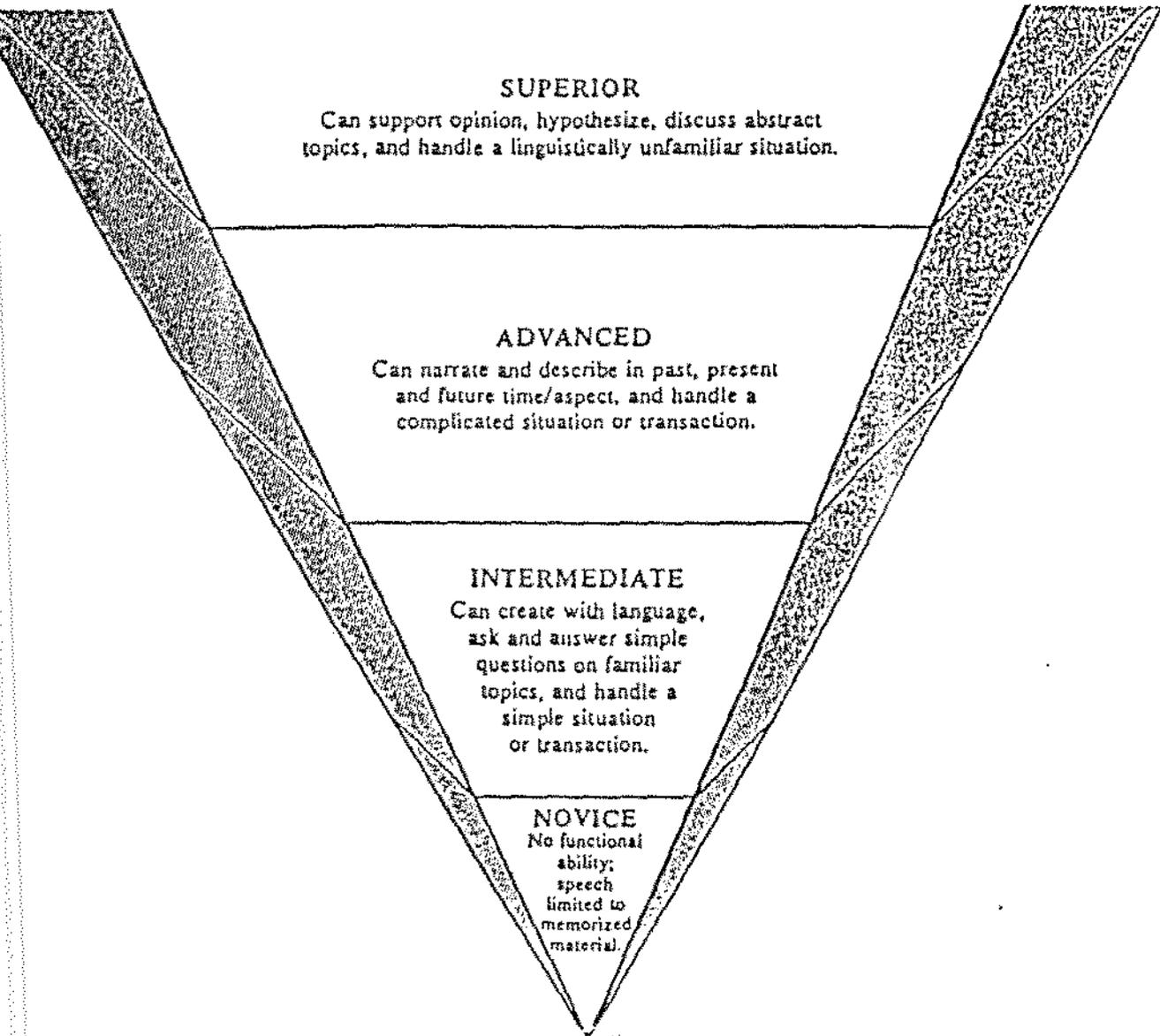
Escala de Avaliação de Competência da ACTFL
(In: Buck, 1989)



ACTFL Kompetenz-Beurteilungs-Skala

Abb. 1

Pirâmide invertida dos grandes níveis na escala da ACTFL.
(In; Buck, 1989)



Inverted Pyramid Showing Major Levels of ACTFL Rating Scale

Abb. 3

13 (In: O'Maggio, 1986)

First Principles

Illustration 1.1.
 Oral Proficiency Rating
 Scales

Government (FSI) Scale	Academic (ACTFL/ETS) Scale	Definition
5	Native	Able to speak like an educated native speaker
4+ 4 3+ 3	Superior	Able to speak the language with sufficient structural accuracy and vocabulary to participate effectively in most formal and informal conversations
2+	Advanced Plus	Able to satisfy most work requirements and show some ability to communicate on concrete topics
2	Advanced	Able to satisfy routine social demands and limited work requirements
1+	Intermediate—High	Able to satisfy most survival needs and limited social demands
1	Intermediate—Mid	Able to satisfy some survival needs and some limited social demands
	Intermediate—Low	Able to satisfy basic survival needs and minimum courtesy requirements
0+	Novice—High	Able to satisfy immediate needs with learned utterances
0	Novice—Mid	Able to operate in only a very limited capacity
	Novice—Low	Unable to function in the spoken language
	0	No ability whatsoever in the language

Source: Judith E. Liskin-Gasparro. *ETS Oral Proficiency Testing Manual*. Princeton, N.J.: Educational Testing Service, 1982.

of accuracy with which the message can be communicated for each level on the scale.

As the proficiency levels for speaking are explained in more detail below, it will become clear how the components of communicative com-

O'MAGGIO, Alice C. *Teaching Language in Context: Proficiency-Oriented Instruction*. Heinle and Heinle, 1986.

Malette - out/91

questionário aos alunos (Responda no verso, à exceção da pergunta 10)

- O que você espera de um professor? Quais deveriam ser suas funções?
- Qual foi o professor que mais o marcou até hoje? Por que?
- Qual foi o melhor professor que você já teve até hoje? Como era ele/ela? Como ele interagia com o grupo todo? Como ele interagia com você especificamente? E com o material? Qual era a relação dele com a matéria que ensinava?
- Hoje em dia, você tem um professor que você considere "muito bom"? Por que?
- O que você acha quando um professor diz no início do semestre que irá aprender junto com os alunos a matéria que ensina?
- O professor pode ter dúvidas?
- O professor deve demonstrar quando não sabe?
- Quanto à sua língua-materna - você sente alguma dificuldade por ex. quanto à ortografia, gramática, vocabulário, redação e leitura em geral ou em contextos específicos do tipo científico (então literário?)
- Se você já ensinou/ensina alguma matéria: como você age quando não sabe algo na frente dos alunos?
- Se você pudesse escolher qualidades imprescindíveis para um professor de língua estrangeira, quais você assinalaria - com graus de prioridade de 1 a 5, onde

- = muito importante
- = importante
- = médio
- = pouco importante
- = não tem a menor importância

ser pontual
 ter pronúncia igual ao do falante-nativo
 saber sobre a cultura dos países da língua que ensina
 ter domínio completo da língua
 deixar os alunos falarem
 falar bastante para os alunos ouvirem a língua estrangeira
 trazer material diversificado
 adotar um livro específico, organizado, não diversificar muito

ser falante nativo da língua-estrangeira

ser brasileiro que aprendeu a língua como você, ou seja, como língua estrangeira

Quais comentários a respeito desta questão 10. Foi difícil hierarquizar as qualidades? Dê outras qualidades que não foram mencionadas. Há contra-qualidades listadas ou qualidades dispensáveis?

1- Quais são as vantagens e desvantagens em ter um professor nativo e não-nativo da língua que você aprende?

2- Quais as características do melhor professor de língua estrangeira que você já teve até hoje e quais as características de você não gostava nele?

Salette - 18.11.91 - 2. questionário aos alunos

Avaliação do Curso Alemão VI

(Estas informações serão subsídios para se avançar na pesquisa em sala-de-aula de língua-estrangeira. Colabore, tentando ser o mais honesto(a) possível).

1) Como você avalia as seguintes atividades do curso (aponte sempre pontos positivos e negativos):

a) Preparação para as improvisações (jogos coletivos e descrição objetos)

b) Improvisações propriamente ditas

c) Trabalho com os "Maerchen"

d) Músicas

e) Discussões sobre alguns temas

f) Tarefas para-casa (redações e diálogos)

g) Trabalho com a gramática

h) Preparação dos números para a "festa no CEL"

- O que poderia ter sido melhor em relação às atividades?

2) Avalie a professora do curso - quais são seus pontos positivos e negativos?

3) Você acha que teria sido melhor um professor-nativo neste curso? Por que?

4) Como você sentiu a participação de um falante-nativo (Olaf) em algumas aulas do curso?

Saletto - 27.11.91

Questionário aos alunos - Alemão II

(Estas informações serão subsídios para se avançar na pesquisa em sala-de-aula de língua-estrangeira. Colabore, tentando ser o mais honesto(a) possível).

1) Como você avalia o semestre (alemão II) no geral?

2) Quanto ao material usado (livro THEMEN - Kursbuch/Arbeitsbuch, fita cassete, jogos, músicas...)

3) Como você julga sua participação no curso?

4) Quanto ao desempenho da professora - cite pontos positivos e negativos.

5) Qua foi sua reação quando a professora não sabia responder algo referente ao vocabulário ou cultural etc.?

Instruções	Quadro de conceitos
1) Este formulário refere-se à qualidade dos cursos de língua oferecidos na UNICAMP. Leia com atenção cada item e pondere bem a possibilidade de respondê-lo adequadamente.	MB - Muito Bom
2) Nos itens I-IV (múltipla escolha), marque apenas uma alternativa.	B - Bom
3) Você pode deixar de responder itens nos quais não se sente seguro, ou que não se aplicarem à disciplina que cursou.	R - Regular
4) Leve em conta, na medida do possível, os fatores considerados no questionário: infra-estrutura, organização da disciplina, desempenho do docente e seu próprio desempenho.	F - Fraco

I. AVALIE A INFRA-ESTRUTURA ATUAL:

1) Sala de aula (sigla _____)	2) Recursos áudio-visuais (laboratório, gravador, projetores, vídeo)	3) Biblioteca
MB B R F	MB B R F	MB B R F

II. AVALIE OS MATERIAIS (E/OU LIVROS) UTILIZADOS; AVALIE A ORGANIZAÇÃO DA DISCIPLINA:

1) Relevância dos tópicos	2) Atividades propostas	3) Apresentação visual
MB B R F	MB B R F	MB B R F
4) Gramática	5) Vocabulário	6) Contribuição para seu aprendizado
MB B R F	MB B R F	MB B R F
7) Atividades extra-classe	8) Para sua formação, o conteúdo do curso foi	9) Cumprimento do programa (pelo professor)
MB B R F	MB B R F	MB B R F

III. AVALIE SEU PROFESSOR QUANTO A:

1) Planejamento/preparação das aulas	2) Motivação/interesse pelo aproveitamento dos alunos	3) Relacionamento com os alunos
MB B R F	MB B R F	MB B R F
4) Assiduidade	5) Pontualidade	6) Clareza na explicação dos tópicos
MB B R F	MB B R F	MB B R F
7) Relação entre o conteúdo das avaliações e as aulas	8) Clareza dos critérios de avaliação	9) Grau de justiça nas avaliações
MB B R F	MB B R F	MB B R F
10) Trabalho de reforço após as avaliações	11) Atendimento extra-classe	12) Papel do professor no seu aprendizado
MB B R F	MB B R F	MB B R F

ANEXO 3

Questionário ao falante-nativo - novembro/91

- 1) Como você se sentiu no Alemão VI?
- 2) O que você acha do nível lingüístico dos estudantes?
- 3) Como você julga o engajamento dos estudantes em aula?
- 4) Com referência ao procedimento em aula:
 - a) As atividades propostas foram bem elaboradas?
 - b) As atividades "funcionaram"?
- 5) O que mais o inquietou em aula?
- 6) Considerando o atual nível lingüístico dos alunos, teria sido melhor um professor falante-nativo?
- 7) Como você julga a pronúncia da professora?

DE : ALEMÃO VI

T.O. 4; P.O. 0; HS.O 4; CH.O 4; C.O 4; 2ª Período 1990

GRAMA : Diferentemente dos estágios anteriores, não há aqui uma ocupação maior com a apresentação sistemática de conteúdos lingüísos considerados básicos/fundamentais. A principal ênfase é voltada a o desenvolvimento de estratégias que permitam ao aluno superar o nde hiato que existe entre textos facilitados/didatizados e os texos autênticos que encontrará em sua prática profissional.

TEÚDO TEMÁTICO: Segundo o interesse da turma e a disponibilidade de tos adequados.

TEÚDO GRAMATICAL: Estudo de problemas específicos surgidos no tratato dos textos escolhidos, revisão e sistematização de aspectos já

ERVAÇÕES:

ANEXO 5.1

(Exercício usado no evento Correção 1)

- 1) Sie hat Klavier gespielt aber spielt Sie nicht mehr.
- 2) Er hat in dieser Schule studiert vor er nach Kanada kommt.
- 3) Eine sagte, daß sie besuchte eine Privatschule.
- 4) In der Schule spielte sie mit ihren Freunden. Deswegen magte sie die Schule.
- 5) Ihre Kindheit war in einer kleinen Stadt.
- 6) Am nächsten Tag wußte die Leute, daß die Männer hat die Blondevergewaltigt (Infinitiv: vergewaltigen/ Hauptwort: Vergewaltigung)
- 7) Wie spät ist das Konzert?
- 8) Mein Buch ist hier. Ihre ist dort.
- 9) Wir gehen zu Hause. Paulo fährt nach Schweiz.
- 10) Der Unterricht fängt um 12 Uhr an. Ich komme immer spät.
- 11) Er hat viele Arbeitstage.
- 12) Wir gehen nach Party am 7.11.91.
- 13) Die Leute gingen ins Kino. Und die Kinder, blieben sie zu Hause?

Übersetze ins Deutsche:

- 14) Eu vou bem, obrigado, e você?
- 15) Eu estava em casa, quando meu vizinho me chamou.
- 16) Eu não sei quando irei para a Alemanha.
- 17) Se eu tiver dinheiro, próximo ano.
- 18) Quando eu tenho dinheiro, eu gasto.

ANEXO 5.2

(Exercício corrigido no evento Correção 2)

- 1) Alles hat ein Pro und ein _____, ein Für und ein _____.
- 2) Kommst du morgen? Es kommt _____ (depende de).
- 3) Wie lange dauert unser Unterricht? _____.
- 4) _____ bin ich normalerweise abends (em casa).
- 5) Der Mann meiner Schwester ist mein _____.
- 6) Der Vater meines Mannes ist mein _____.
- 7) Die erste Diskussion, die wir geführt haben war, _____ (se a gente deve parar de estudar).
- 8) Que tipo de pessoa você é?
- 9) A repressão no Brasil foi muito grande a partir de 64.
- 10) A pessoa que vimos ontem estava muito bem vestida.
- 11) A balança comercial brasileira é sempre negativa.
- 12) Na zona rural as condições são muito ruins.
- 13) A passeata foi organizada pelo partido dos trabalhadores.
- 14) A televisão monopoliza o tempo das crianças.
- 15) O consumo da classe média brasileira é maior do que o do primeiro mundo.
- 16) É difícil ter confiança numa mudança do país.
- 17) A conscientização política pode acontecer através da escola/da formação escolar.
- 18) Segundo Célio, os nordestinos não têm ambição, por isso não procuram progredir...

ANEXO 6

Contexto de cada hesitação (A seqüência das hesitações está de acordo com o quadro da classificação das hesitações da professora, ocorridas nos eventos analisados (Quadro 2)).

A convenção continua sendo a adotada naquele quadro, isto é, o que estiver em alemão aparecerá **em negrito**, quando estiver correto. Quando errado: **em negrito + " "**.

O código da pessoa que desencadeou ou que aparece na descrição da hesitação é uma letra e também está **em negrito**. A única letra que está sem negrito é P, de professora.

A marcação [[[]]] refere-se a reações de P que não estão no vídeo, nem no roteiro das fitas, mas que foram inseridas quando foram escritos os resumos dos contextos das hesitações.

Entre as marcas [] estão explicações do vocabulário surgido.

Após cada hesitação contextualizada estão os registros do diário correspondentes àquela hesitação. Caso não haja referência à hesitação tratada, aparecerá um N.C.D. (= Nada Consta no Diário).

Discussão 1

1) **"Verkleinen"**. L pergunta como é "diminuir"; P dá o termo em alemão, porém não o escreve no quadro para não ter que demonstrar sua dúvida se a palavra tinha ou não o r. [O correto é verkleinern]. (N.C.D.)

2) **Revolution**. N usa o termo latino, mas como P não estava segura se esse termo latino era usado e nem conhecia o correspondente germânico, não se manifesta [[[ao mesmo tempo, P não fica contente em não saber e teme que os alunos achem que ela os esteja "enrolando"]]]. (N.C.D.)

3) **Monopolisieren**. B pergunta como se diz "monopolizar" em alemão. P diz **monopolisieren**, [[[mas teme que o termo latino não seja usado]]]. P pede a B que olhe no dicionário. (N.C.D.)

4) **"Untere Schicht"**. P se lembrara pouco antes da palavra **Mittelschicht** (classe média), que havia sido solicitada por C2. Pouco depois, C2 tenta transpor o termo para "classe baixa" e P tenta ajudá-lo, oferecendo **"untere Schicht"**, apesar de nunca ter usado esse termo antes. P temia que não estivesse correto e não ousa colocá-lo no quadro. [O correto neste caso é **Unterschicht**]. (N.C.D.)

5) **Superpopulação**. No momento que a palavra foi solicitada por L,

P, tendo medo de não se lembrar dela naquele momento, devolveu a pergunta para a classe e C1 a soube responder com presteza [Überbevölkerung]. (N.C.D.)

6) Balança comercial. P [[[que conhece bem o termo, mas há muito tempo não necessita dele]]] faz tentativas de se lembrar de 'balança comercial', solicitado por D, falando alto algumas opções. Não conseguindo se lembrar, pede ao aluno que procure no dicionário; a aula vai seguindo. Quando D encontra a palavra, P a escreve no quadro e reclama de sua memória. P desabafa, dizendo que quando necessita de um vocabulário, ele não vem.
[Handelsbilanz é a tradução]

Do diário: ... "uma das coisas que eu havia esquecido era a palavra "Handelsbilanz", que eu aproveitei para dar uma expressão para os alunos: 'minha memória me deixa na mão'".

7) "ergeizig". B havia perguntado o gênero do substantivo Ehrgeiz. P havia dito que era masculino. C2, que estava com o dicionário aberto, olhou erradamente e disse que era feminino. P mostra-se surpresa e desapontada; C2 olha novamente e constata que era masculino. P se sente aliviada, pois acha que já demonstrou dúvida demais até esse momento. Em seguida B pergunta sobre o adjetivo correspondente. P, que havia esquecido, lança a pergunta para C2, que continuava com o dicionário aberto; quando C2 dá o adjetivo, P escreve a palavra sem o h. C2 nada comenta. [O correto é ehrgeizig]. (N.C.D.)

8) Zona rural. B pede o correspondente em alemão. P [[[que na hora esqueceu da opção auf dem Land]]] devolve a pergunta para a turma. C1 oferece "Landgebiet"; P dá a entender que tivesse se lembrado do termo [[[que do ponto de vista da formação de palavras no alemão tem muito sentido]]] e a escreve no quadro. [Este termo não se usa].

Do diário: ... "mas na verdade, não me veio na hora a palavra Landgebiet (zona rural), que o C1 lembrou e quando a coisa é assim, ou seja, quando alguém sabe ou olha no dicionário algo que você já ouviu ou leu, mas não se lembra, quando a coisa é dita a sensação é de que você não passa por um ridículo - sabia, mas esqueceu. Consegue escrever no quadro - sem erro de ortografia, o que mostra que você sabia, de alguma forma".

9) Empenhar-se. [[[Por medo de não se lembrar naquele segundo e para ter tempo de pensar]]], P lança a pergunta formulada por B para a classe. K responde imediatamente: bemühen. P elogia K, ao mesmo tempo que adiciona o reflexivo: sich bemühen, e escreve o verbo no quadro por considerá-lo importante. (N.C.D.)

Contexto das hesitações ocorridas na Discussão 1 e que não foram consideradas por P como tal:

demonstrar que isso ela sabia: "wurde". [A forma correta é *geraubt*. Ou seja, P achou que estivesse errando na adequação do verbo à situação, mas isso ela tinha acertado. O erro que P comete é o da forma do particípio do verbo]. (N.C.D.)

5) *Jurasystem/Justiz*. C2 quer um correspondente para 'sistema judicial'. P oferece os dois termos: *Jurasystem/Justiz*. P queria se lembrar de outro: *Gericht*, de que não se lembra na hora. [[[Dos três, P não saberia dizer qual o mais apropriado para o contexto, mas não recorre a O(FN)]]]. [Neste contexto, o mais adequado teria sido *Justiz*.] (N.C.D.)

6) **Dúvida metodológica: quanto à explicação de *deren/dessen***. B necessita do pronome relativo e não sabe qual é o mais apropriado. P retoma a frase que B havia iniciado, sinalizando que estava interessada na produção de B e que ela deveria seguir sua fala, mas sem usar os pronomes que B queria usar. Havia por parte de P medo que B pedisse a regra de uso desses pronomes e que ela não soubesse dar naquele instante. Depois da aula, P vai procurar a regra para trazê-la na próxima aula. (N.C.D.)

7) **Dúvida metodológica: quanto à tarefa de casa**
Como tarefa de casa, P sugere que os alunos façam uma redação sobre pena de morte. Na transcrição da fita, P faz o seguinte comentário: "Nossa! Acho que a essa altura já se esgotou a vontade de falar sobre o assunto. A tarefa ia saturar... Na hora não percebi... A forma de voltar atrás seria não cobrar depois de quem não fez. Quem fizer é porque não terá se saturado tanto..."

8) *Abstreckung*. O(FN) utiliza-se da palavra numa fala longa. [[[P teme que seja questionada pelos alunos, pois havia esquecido de uma tradução apropriada naquele momento]]]; alunos não perguntaram. [A tradução apropriada àquele contexto seria 'recuo'].

9) *Capataz*. B quer dizer a palavra e a solicita a P. P diz imediatamente que não tem a menor idéia, mas no mesmo momento dá a opção: *Verwalter*. [[[Embora o termo fosse perfeitamente admissível para a função no contexto sociocultural brasileiro que estava sendo mencionado, o fato de P ter dito que não tinha a menor idéia, causa em P uma sensação de desacreditamento frente aos alunos.]]] Neste trecho, no roteiro, P constata: 'aqui estava meio desolada com o número de palavras que não soube durante toda a aula'. (N.C.D.)

10) *Menschliche Gene*. O(FN) mencionou o termo e os alunos pediram que P o explicasse. P deduziu seu significado pelo contexto e pela aproximação do termo latino. P: "Como se diz isso em português? Genético... gen.. gen!" [A tradução mais apropriada aqui teria sido *gens humanos*]. (N.C.D.)

11) *Aufbruch*. Palavra oferecida por B e por O(FN). P pergunta se é a alternativa para 'revolta'. B confirma e P pergunta se não há

alguma outra melhor. P pede que B a escreva no quadro.

Do diário: "Coisas que não soube: revolta - Aufruhr (aluna procurou no dicionário)"

12) Resgate. R olha para P, pedindo a palavra 'resgate'. P diz: Geld ("dinheiro") e R continua sua fala. [[[P não fica satisfeita de não ter sabido o termo específico e ter dado um genérico]]]. [O correspondente a resgate é Lösegeld]. (N.C.D.)

13) 'Aufruhig'. B quis extrapolar o termo que aprendera naquela aula (vide discussão acima sobre Aufruhr) para expressar 'revoltosos/revoltados'. B generaliza para "aufruhig" e indiretamente pede a confirmação de P, que o aprova, traduzindo o termo (revoltados). P não deixa transparecer que estivesse em dúvida. [O correto aqui seria aufrührerisch].

14) Algema. B solicita a palavra com um gesto. P pergunta se é 'algema' o que ela quer dizer, ao mesmo tempo que demonstra não saber. B diz que quer dizer 'amarrado', mas como P não responde imediatamente, B pergunta se pode falar em inglês. P, pensando que era só o termo, concorda, mas B acaba continuando o episódio que estava narrando em inglês, terminando de contá-lo em português. [Algema em alemão é Handschelle] (N.C.D.)

Correção 1

1) Verspätet "an". (item 10 da folha:) Alguns alunos completam a frase com verspätet. P retoma o que disseram e acrescenta: oder zu spät. B toma o turno para confirmar sua resposta: oder ich bin immer verspätet. P aceita e O(FN) toma o turno para dizer: aber ich komme immer verspätet - ich muß sagen - 'an'." P pergunta: immer?. O(FN) confirma e depois repete novamente: ich komme immer verspätet... P faz o engatamento: an. P: Wenn man sagt: ich komme... dann immer verspätet 'an' oder man sagt ich bin verspätet. O(FN): Ja, kann man sagen. P vira-se para a turma para dar o veredito final do exercício: also, hier verspätet 'an'. [[[P nem se deu conta de que o 'an' era o prefixo do verbo ankommen e não a valência do particípio verspätet]]]. (N.C.D.)

2) "in" eine Party. (item 12) P retoma a alternativa que ouviu dos alunos: zur Party (e complementa) ... "in" eine Party. O(FN) emenda: auf eine Party. P reforça: Kann man sagen, jawohl! P repete as alternativas, inclusive "in" eine Party, sem se dar conta de que "in" eine Party é inaceitável. P frisa a terminação do artigo indefinido (eine) e explica que é acusativo (Wohin?) [[[para demonstrar que sabia...]]]. [Auf eine Party é a melhor opção]. (N.C.D.)

Correção 2

(Obs.: As hesitações que são mostradas no Cap. 3, não estão repetidas aqui. Lembro que a resolução do item 14 da Correção 2 está transcrito no Anexo 7).

1) **Bedingung**. (item 12) V pede que P escreva a palavra no quadro. P tem dúvida: **Bedin...** ou **Bedingung**. P arrisca a primeira forma, escreve-a no quadro, não querendo recorrer à 'autoridade', mesmo assim, espera que O(FN) se manifeste. Como ele não o fez, provavelmente a grafia estava correta. **[Bedingung]**.

Do diário: "Neste momento ((da escritura do diário)), levantei-me da cadeira, onde estou escrevendo, e fui ao dicionário para buscar se eu estava errada ao escrever na lousa "Bedingung". A imagem que eu projetei em O(FN) foi de que ele estava olhando para o que eu escrevi, como se me dissesse que faltava um "e". Não quis confirmar com ele na hora para não ter que mais uma vez dizer que estava em dúvida. Senti um alívio que a palavra, como eu a escrevi, estava correta."

2) **Monopolisieren** (item 14)

3) **Erfolgen/Erfolg haben** (item 17). C1 lê a frase que havia feito e questiona se a opção que ele havia dado para a tradução de "conscientização" teria ficado correta: **Aufrichtigkeit**. P (que não conhecia a palavra), disse que preferia **Bewußtmachung**. P dirige-se ao falante-nativo para perguntar o que ele achava sobre as opções. O(FN), por sua vez, pede explicações a P sobre o que se estava querendo dizer. Segue-se uma discussão grande de termos entre P e O(FN) até se chegar a um consenso. Em seguida embrenha-se numa discussão para a tradução do verbo "acontecer". P havia dado como opção, além do verbo latino **passieren**, **erfolgen**. Ao ser questionada sobre o que significava **erfolgen**, P estava formulando seu pensamento quando C1 lhe toma o turno e dá como "sinônimo" **Erfolg haben**. P foi tomada de surpresa e aceitou aquilo como sinônimo, atropelando-se. Como desfecho do episódio, surgiu outro verbo **geschehen**, que P imputou como o mais adequado, fechando praticamente a questão. [**Aufrichtigkeit** é 'sinceridade'. **Erfolg haben** é 'ter sucesso']. (N.C.D.)

4) **angekleidet**. (Item 10)

5) **absagen**. (Item 11)

6) "**Landgebiet**". (item 12)

7) **Vertrauen an/in/"zu"**. (item 16) T é a escolhida para fazer aquele exercício: **Es ist schwierig, Vertrauen in die Veränderung des Land...** P a interrompe para começar a lidar com a questão e

escreve **Vertrauen** no quadro, comentando sobre o artigo: **das** (e brinca:) **oder der?**, mas coloca **das** no quadro. Depois completa: **Vertrauen "an" etwas haben**. [[[Aqui P já havia detectado sua dúvida quanto ao complemento exigido pela preposição **an** neste caso (dativo ou acusativo?), mas nada demonstrou. P nem se dá conta de que a preposição **an** estava errada (independentemente se viria a seguir acusativo ou dativo). A solução originalmente apresentada pela aluna (**Vertrauen in**) estava certa]]]. Depois de muitas sugestões e vai-e-véns da questão, P escreve a frase no quadro, a pedido dos alunos, e pede finalmente o veredito de O(FN), que sugere uma modificação semântica na frase (**glauben an etwas...**), [[[o que deu a impressão a P que o complemento de dativo que havia usado tinha ficado correto]]]. Por fim, P faz um longo discurso defendendo o fato de o mais importante ser o que queremos dizer e não a forma (se é **in** ou **an**) e que isso inclusive era difícil até para os professores que estão tão longe da Alemanha... [**Vertrauen** pode ter as seguintes regências: **an, in, auf**] (N.C.D.)

8) **Spaziergang**. (item 13)

9) **Monopol**. (item 14)

10) "**Stumme**" **Vokal**. (item 12)

11) "**Nach Celio Meinung**". (item 18) Para "segundo Célio", P queria ensinar a opção '**laut Célio**', que sabia ser nova para a turma. T ofereceu a forma "**Nach Célio Meinung**", P a escreveu no quadro [[[e estava confusa: "poderia não ter 's' em '**Celios Meinung**'?"]]] P esperou outras sugestões, que foram surgindo, inclusive surgiu a opção com 's' (**Celios...**). P colocou também a opção nova que queria (**laut**), que depois foi ressaltada por O(FN), por dever ser usada mais formalmente, no que P concordou (segundo fulano - autor tal...) (N.C.D.)

12) **Dúvida metodológica: quanto à forma do exercício**. P se questionou quanto à validade do exercício elaborado por dois motivos: primeiro porque é extremamente gramatical, quando a proposta do curso era privilegiar o oral. P não se sentiu bem ao corrigi-lo e em segundo lugar porque não esperava O(FN) naquela aula - não queria que ele presenciasse uma aula "monótona".

13) **Unterbindung**. (item 9)

14) **Beanspruchen** (item 14)

15) **Aufrichtigkeit** (item 17. Verificar o contexto pelo número 3)

16) **Nordestino**. Depois de P haver dito que havia uma palavra específica para dizer nordestino brasileiro (**Nordostbrasilianer**),

C1 pergunta como seria dizer 'nordestino de outros países' e arrisca: "Nordost... como seria a terminação?" P diz que não sabe, mas acha que não existe o termo [[[P demonstra a máxima tranqüilidade]]].

Alemão II

1) "Brünnet". B diz: Seine Haut ist "marrom". P ajuda: braun oder "brünnet" e escreve "brünnet" no quadro, sem demonstrar que não tinha certeza se a palavra era escrita com 2 n. [O correto é brünnett].

2) Ginástica localizada. A quis dizer que para sua saúde, faz ginástica localizada. P ignora o "localizada", dizendo que D faz Gymnastik e continua perguntando a outro aluno o que ele faz por sua saúde. [Pode haver uma tradução técnica para o termo, mas não é conhecida dos não-especializados da área. Uma alternativa seria: auf bestimmte Körperteile gerichtete Gymnastik]

3) Reichtum. P pede uma ampliação do ditado 'Gesundheit ist das höchste Gut'. N diz: reich... P completa: reich sein, quando deveria ter dado, pela lógica, o substantivo correspondente, mas por não estar certa quanto ao gênero da palavra Reichtum, P a omite. [[[Os alunos nada percebem.]]] [Reichtum é masculino]

4) Dúvida metodológica: "Zum Danielas" Haus. B pergunta como se diz "ir para casa de alguém". P diz: Ich gehe "zum"... ahn... Danielas Haus". B: "zu Haus?" P: Nein, "zum" Danielas Haus. B insiste: "Se eu falar zu Haus está errado?". P assente com a cabeça, avaliando que o aluno quisesse dizer: " Ich gehe "zu" Haus, e depois completa: "eu posso dizer assim: "eu vou a uma casa: ich gehe in ein Haus". [zu Daniela nach Haus/e seria correto ou zum Haus von Daniela, com o sentido mais físico de casa]

5) Peludo. J quer dizer que o braço de seu amigo é peludo. P esqueceu naquele momento da palavra e tenta lembrar-se: "haar... voll", mas diz por três vezes que precisa confirmar o termo. Mesmo assim escreveu a palavra no quadro. O termo haarvoll, do ponto de vista da formação de palavras compostas no alemão é viável ao mesmo tempo que dá um efeito engraçado. [O correto é haarig].

6) Olhos amendoados. G, querendo dar uma qualidade ao seu colega, diz: seine Augen sind (e faz um gesto de "olhos amendoados"). P diz: "espera aí, eu sempre me confundo: ocidental é do lado esquerdo, westlich, oriental é do lado direito, östlich (e traduz ao pé da letra): östlich" (porque não se lembrara do termo apropriado). P escreve o termo no quadro. P chegou a procurar o termo depois da aula, mas não o encontrou naquela hora, esqueceu-se de procurar mais, mas nas aulas posteriores, toda vez que via o

aluno dos olhos amendoados, P lembrava-se que não havia ido de novo atrás do termo. [Um termo apropriado, embora um pouco negativo, é *Schlitzaugen*. Um termo mais poético é *Mandelaugen*. O mais neutro é *asiatische Augen*].

7) Poção mágica. P pergunta o que a bruxinha da figura da lição estava fazendo e obtém como resposta: "está preparando um remédio". P dá outra opção: "ou medicamento", mas D quer dizer que ela está preparando uma **poção mágica**. P ri e pergunta se alguém tem um dicionário para ver a expressão. Como não havia dicionário, P tenta lembrar-se e diz que a palavra deve estar ligada à palavra *Zauberer*, que é mágico e que olhará depois, e emenda: "mas aqui também é um veneno (Gift). [Poção mágica é *Zaubertrank*]

8) Hipocondríaco. P pergunta o que as pessoas estão fazendo na parte de cima da figura. B diz: *Sie sind* "hipocondríacos". P ri e repete exatamente o que o aluno falou (*Sie sind* "hipocondríacos") e completa: "sim, eles ingerem muito medicamento" (*ja, sie nehmen sehr viel Medikamente*). Segundo o roteiro da fita, 'P nem se esforça por lembrar'). P faz outra pergunta, continuando a exploração da figura. [Hipocondríaco é *Hypochonder*]

ANEXO 7

Abaixo a transcrição integral da resolução do item 14, dando a tradução abaixo de cada frase, a fim de facilitar o entendimento do trecho ao leitor que não fala alemão. Pedia-se a tradução de: "A televisão monopoliza o tempo das crianças".

- (1) P: Also, Nummer 14... Bitte...: K.
P: [Então, número 14, por favor... K]
- (2) K: Der Fernseher monopolisiert die Zeit der Kinder.
K: [O televisor monopoliza o tempo das crianças]
- (3) P: Ja. Ist das 'der Apparat' gemeint oder 'das System'?
P: [Sim. Aqui refere-se ao aparelho ou ao sistema?]
- (4) LC: das System.
- (5) P: Ja. Also, es gibt 'der Fernseher', das ist der Apparat und 'das Fernsehen', das System, na? Also, das Fernsehen...was macht es? ... K, wie heißt das?
P: [Sim. Então, há "o televisor", que é o aparelho e "a televisão", que é o sistema, né? Então, "a televisão"... , o que ela faz?... K, como é?]
- (6) K: ...monopolisiert die Zeit der Kinder.
K: [monopoliza o tempo das crianças]
- (7) P: Jawohl.
P: [Sim!]
- (8) T: Kann man sagen: 'monopolisiert die ganze Zeit von den Kindern?'
T: [Pode-se dizer: "..."]
- (P se volta para T e quando começa a sair da frente de O, ele pega o dicionário para procurar algo).
- (9) P: Es ist nicht 'so' schön. Besser mit dem Genitiv: 'Das Fernsehen monopolisiert die Zeit der Kinder.'
P: [Não é "tão" bonito. É melhor com o genitivo: "..."]
- (10) V: 'die' Zeit?
[(V pediu confirmação do gênero)]

- (11) P: Ja.
- (12) O: Aber ... 'monopolisiert' sagt man nicht.
[Mas... "monopoliza" não se diz.]
- (13) P: nicht?
[Não?]
- (14) O: Es ist zwar verständlich aber...
['tá certo que dá para entender, mas...]
- (15) B: beansprucht?
[(B pede confirmação para um sinônimo)]
- (16) O: beansprucht!
[(O confirma)]
- (17) P: Das ist das Problem...
P: [Este é o problema...]
- (18) O: Monopol ist eigentlich nur gebräuchlich als... als Substantiv. (P está se dirigindo ao quadro para escrever algo). 'Das' Monopol.
O: ["Monopol" é usado somente como... como substantivo. (e dá o gênero da palavra "das" Monopol)]
- (P escreve 's Monopol' no quadro)
- (19) P: ahn...
- (20) O: Wenn man ein Monopol hat, wenn man... die Mehrheit hat von irgendetwas.
O: [Quando a gente tem um monopólio, quando a gente tem a maioria de alguma coisa.]
- (21) P: Ja. Das ist genau das Problem, was wir heute in der Welt haben: je... also je moderner die Welt... ... man braucht immer... die... - wie soll ich sagen? ahn... die Wörter... hauptsächlich die lateinischen Wörter... sie... sie haben immer mehr... einen Ruf in der Welt, würde ich sagen. Das heißt, früher hat man auch auf deutsch immer die deutschen Wörter benutzt und heute, na? die englischen und die lateinischen... Wörter... das passiert immer öfters, ja? Das ist ein Fall: 'monopolisiert', man muß denken. (P vira-se para B): Du hast als Synonym dafür, B?
P: [Sim. Este é exatamente o problema, que temos hoje no mundo: quanto... bem... quanto mais

moderno o mundo... .. a gente precisa cada vez mais... - como eu devo dizer? Ahn... as palavras... especialmente as palavras latinas... elas... elas têm cada vez mais um status no mundo, eu diria. Isto é, antigamente também no alemão as palavras alemãs eram mais usadas e hoje, né? as palavras inglesas e latinas... isto acontece cada vez mais freqüentemente, né? Este é um caso: "monopoliza", a gente tem que pensar. (P vira-se para B): Você disse como sinônimo pra isso, B?]

(22) B: beansprucht.

(23) P: ja.

(24) K: Bean...

(25) P: Beanspruch. Monopol für Beanspruch... (escreve "Beanspruch" no quadro) als Substantiv. Und als Verb? Beansprechen? (P vira-se para Olaf).

P: ["Beanspruch". "Monopol" para "Beanspruch" (), como substantivo. E como verbo? "Beansprechen?" ()]

(26) O (pensa um momento): beanspr... beanspruchen... beanspruchen! Ich beanspruche!

(P escreve 'beanspruchen' no quadro)

(27) P: hum... als Verb klingt nicht sehr gut... nicht? Es klingt nicht gut.

P: [() hum... como verbo não soa muito bem, né? Não soa bem...]

(P chega perto de B, ou seja, em frente aos alunos, posição que ocupa muitas vezes nesta passagem da aula e pede a ela):

(28) P: schau hier (e aponta, procurando o dicionário)

P: [(): olhe aqui ()]

(B pega o dicionário e quando localiza, P pede para ver e diz alto:)

(29) P: übrigens: man schreibt es mit "z" auf portugiesisch . Also, schauen wir: hier steht : 'monopolisieren, beanspruchen'.

P: [A propósito: escreve-se com "z" em português. Bem, vamos ver: aqui consta: "monopolisieren,

beanspruchen"]

(30) K (que havia pedido um outro dicionário maior emprestado de T, constata): 'monopolisieren'.

(31) P: Ja. Es ist das Problem... die Welt wird kleiner... na?

Vielleicht benutzt man irgendwo in Deutschland mehr monopolisieren als beanspruchen... und so weiter, im Gegenteil auch.

P: [Sim. Este é o problema... o mundo vai ficando menor...né? Talvez se use mais numa parte da Alemanha "monopolisieren" do que "beanspruchen" e assim por diante, ao contrário também.]

(O assente enfaticamente com a cabeça, concordando com a conclusão de P).

----- (fim da transcrição do Item 14) -----

ANEXO 8.1

Respostas à pergunta 2 do questionário 2 para o Alemão VI:
 'Avalie a professora do curso - quais são seus pontos positivos e negativos':

B: "Pessoais (simpatia, solicitude...) = 10,0.

Profissionais (competência...) = 10,0

Mas acredito que um 'plano de curso' com determinadas estruturas gramaticais ajudam a primorar a qualidade da fala".

C: "+: A motivação, o uso constante da língua alemã, a participação nas atividades realizadas e a tentativa de implementar novos tipos de aprendizagem da língua alemã.

-: Faltou um rigor maior em relação aos erros cometidos pelos alunos durante as atividades realizadas".

D: "Os pontos positivos são a mentalidade com relação ao ensino, encarando-o como um processo "cooperativo", valorização dos alunos, toda a forma do curso, etc.

Um ponto negativo é que a professora poderia, talvez, impor-se um pouco mais com relação à disciplina dos alunos".

K: "A professora tem ótima didática e sabe se comunicar com os alunos. Gostei da forma que foi dado o curso, sem se prender aos padrões tradicionais."

Lu: "Positivos: Conhecimento do idioma, dedicação, atenciosidade.

Negativos: às vezes dispersa um pouco a turma, no sentido de perdas de tempo com mímicas e jogos pouco úteis".

C2: "+: Pontualidade, educação, presteza, sinceridade, boa vontade em nos ensinar, simpatia, didática e conhecimento.

-: nada que mereça registro."

N: "P: Domínio da linguagem e aceitação dos próprios erros.

N: "

R: "Pontos positivos: Incentiva todos os alunos a participar, é honesta, simpática e oferece uma aula muito legal."

Pontos negativos: não sei".

S: "A professora se mostrou interessada e o fato de ser não-nativa facilitou as tarefas".

V: "A professora tem excelente didática, boa pronúncia e conhecimento da língua, só acho que deveria ser um pouquinho mais linha dura, porque a maior parte das pessoas funciona melhor sob pressão".

MA: "Positivos: Dinamismo, simpatia, bom conhecimento da língua, sensibilidade, humildade de ter admitido quando teve dúvidas.

Negativo: precisaria ter cobrado maior participação oral em classe, e especialmente, as lições de casa escritas".

LC: "Sabe conduzir bem a aula e conhece muito bem a língua. Sinceramente não tenho queixas."

J: "É muito positiva a idéia de 'aprender junto', despojando-se de qualquer prepotência."

Talvez ela pudesse interagir mais com o grupo no momento das improvisações. Senti-a mais como observadora do que como participante".

ANEXO 8.2

Outras avaliações do curso -

Sem que P solicitasse, 3 alunos fizeram uma avaliação final do curso em seus diários.

T: "Gostaria de deixar no final de minhas anotações algumas observações.

- Quanto às expectativas do curso, quero afirmar que foram as melhores. Você está de parabéns. Para mim a experiência foi válida, senti que fiquei mais desembaraçada para falar; identifiquei meus problemas quanto à gramática (principalmente aos pronomes relativos).

- Quanto ao desempenho da professora - muito bom. Reparei que em nenhuma situação demonstrou insegurança, muito pelo contrário conseguiu solucionar todas as dúvidas, passando para os alunos uma impressão muito boa. Parabéns!

Sinto ter sido necessário faltar muito para complementar meus conhecimentos; volto a afirmar que o semestre foi muito proveitoso (acredito que para todos)."

Cs: "Creio que atingimos o ponto de uma aula "descontraída". Eu me vejo incentivado a ir para a aula e participar mesmo que eventualmente não tenha feito a tarefa de casa.

Acertos:

Creio que temos acertado nos temas. Falamos de assuntos interessantes para a maioria das pessoas da sala. Às vezes os temas são pesados, como o 'pena-de-morte', mas embora não sejam descontraídos, isto tem suas vantagens:

- precisamos expor uma idéia sob condição de afobação para defender seu ponto de vista.
- por desconhecer muitas palavras, buscamos formas alternativas de dizer a mesma coisa.
- me sinto capaz de discutir um tema mais elaborado, e não apenas de me comunicar com as pessoas em um restaurante. Temas mais elaborados são enfim bons mas um pouco desgastantes. Não são para todas as aulas".

MA (Avaliação do curso até aqui - nov/91):

"Nota dez para a idéia de se fazer um curso valorizando a conversação e para o ambiente alegre em que o curso se desenvolve.

Nota oito para os temas das improvisações. Às vezes pecaram pela complexidade e para a variação de atividades do curso.

Nota seis para o descuido do curso para com a gramática (aprendizado de novas estruturas, para o pessoal que não se esforçou em falar mais um pouquinho, para o esquema de avaliação das improvisações.

Nota quatro para o pessoal que faltou demais e para o pessoal que não fez as lições de casa.

Nota dois para quem abandonou o curso, sem mais, nem menos. Há muita gente interessada que gostaria de estar aqui.

Faltam seis aulas até o fim do curso. Já estou ficando com saudades!"