

Maria Aparecida Caltabiano Magalhães Borges da Silva

É VERDADE OU FAZ-DE-CONTA ?
OBSERVANDO A SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

9915948

Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem
1999



Este exemplar é a redação final da tese
defendida por Maria Ap. Saltabianc
Magalhães Borges da Silva
e aprovada pela Comissão Julgadora em
26 / 02 / 99.

Dra. MARILDA DO COUJO CAVALCANTI

Maria Aparecida Caltabiano Magalhães Borges da Silva

É VERDADE OU FAZ-DE-CONTA ?
OBSERVANDO A SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas em cumprimento das exigências para obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada na Área de Ensino-Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira.

Tese apresentada ao Curso de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada na Área de Ensino-Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira.

Orientadora: Profª Drª Marilda do Couto Cavalcanti

Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem
1999

| | |
|-------------|---------------------------------------|
| UNIDADE | YBC |
| Nº CHAMADA: | |
| Ex. | |
| VALOR | 60/3.8413 |
| PREÇO | 229/99 |
| | D <input checked="" type="checkbox"/> |
| PREÇO | R\$ 11,00 |
| DATA | 21/08/99 |
| Nº CPU | |

CM-00125602-3

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

Si38e

Silva, Maria Aparecida Caltabiano Magalhães Borges da

É verdade ou faz-de-conta?: observando a sala de aula de língua estrangeira / Maria Aparecida Caltabiano Magalhães Borges da Silva. - Campinas, SP: [s.n.], 1999.

Orientador: Marilda do Couto Cavalcanti

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Língua inglesa - estudo e ensino. 2. Interação social. I. Cavalcanti, Marilda do Couto. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Banca Examinadora:

Profª Drª. Marilda do Couto Cavalcanti - Orientadora

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho (UNICAMP)

Profª Drª. Leila Barbara (PUC-SP)

Profª Drª Alice Cunha de Freitas (UFU)

Profª Drª Maria Helena Vieira Abrahão (UNESP - S.J.Rio Preto)

Ao Dani,
Henrique,
David e
Dudu

AGRADECIMENTOS

À Marilda do Couto Cavalcanti, professora e amiga, pela orientação desta tese, e por ter apresentado, sempre com firmeza e sabedoria, mas suavizando os muitos caminhos.

Aos Profs. José Carlos Paes de Almeida Filho e John R. Schmitz, pela disponibilidade sempre, pelos ensinamentos, sugestões e amizade.

A todas as colegas da UNICAMP, pelo companheirismo e sugestões durante os Seminários nas várias etapas da pesquisa... Dora, Fernanda, Fumiko, Jacqueline, Magali, Maria Cecília, Olívia (também conterrânea)...

Às professoras Leila Barbara, Mara Zanotto Paschoal, Maria Antonieta Alba Celani, que, de certo modo, fizeram parte desse meu caminho.

Ao Prof. Devino João Zambonim, coordenador de Pós-Graduação e Pesquisa das Faculdades Sant'Anna.

À Sandra Madureira, pelo apoio sempre, desvendando, para mim, o mundo acadêmico.

Aos professores, colegas, alunos da PUC-SP e Faculdades Sant'Anna, amigos que colaboraram direta e indiretamente ao longo desses anos com revisões, com o computador, com conversas e palavras de incentivo. A lista é grande...

À Debora, às três Cris e colegas que permitiram a coleta de dados.

Agradecimento também especial aos meus pais, irmãos e familiares, pelo apoio em todos os momentos da minha vida particular e profissional.

À UNICAMP e à CAPES, pelo auxílio financeiro e à Comissão de Ensino e Pesquisa (CEPE) da PUC-SP pela Bolsa de Capacitação Docente na etapa final deste trabalho.

"Tudo portanto, o que em compensação vale, é que as coisas não são em si tão simples, se bem que ilusórias."

(Guimarães Rosa, *Tutaméia*)

"Agora eu era herói, e o meu cavalo só falava inglês..."

(Chico Buarque de Hollanda)

LEGENDAS¹

RECURSOS VOCAIS

EXEMPLOS DE MARCAÇÕES

ÊNFASE

1. curva melódica

| | |
|-------------------------|-------------|
| ascendente (agudizando) | well |
| descendente (agravando) | well |
| ascendente/descendente | well |
| descendente/ascendente | well |

2. intensidade

| | |
|-------------------------|-------------|
| letra maiúscula = forte | WELL |
| letra minúscula = fraco | well |

3. velocidade

| | |
|----------------|-----------------------|
| _____ = rápida | well |
| -----> = lenta | well -----> |

4. duração

| | |
|---|---------------|
| três repetições de um segmento fônico = alongada | weelll |
|---|---------------|

5. articulação

| | |
|-----------------------------------|-------------|
| ___ = força articulatória | well |
| ---- = abrandamento articulatório | well |

¹Legendas adaptadas de Gayotto (1996)

6. pausas silenciosa

.....

well.....

7. qualidades de voz

- {A} agudizada
fraca intensidade
abrandamento articulatorio
alongamentos
- {I } voz modal
- {P} agravada
intensidade forte
força articulatória

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é investigar a interação que ocorre entre os membros de um determinado grupo de adultos, aprendizes da língua inglesa, focalizando a interrelação entre os momentos de verdade e faz-de-conta em aulas comunicativas.

O foco da investigação é uma escola de línguas de São Paulo, capital. A pesquisadora, matriculada como aluna regular, acompanhou e fez parte de um grupo de adultos freqüentando os estágios correspondentes aos níveis 8 e 9 (intermediário), durante o período de junho a novembro de 1994.

A presente pesquisa, de natureza etnográfica, utilizou os seguintes instrumentos para coleta de registros: gravação em áudio, notas de campo, diários e entrevistas informais feitas com os alunos participantes do grupo-foco de estudo e com professores responsáveis pelo curso e pelo treinamento dado pela escola.

Para análise dos dados, foram utilizados como base teórica, estudos de autores como Widdowson (1978, 1979), Breen e Candlin (1980), Canale e Swain (1980), Swan (1985), Almeida Filho (1993), entre outros, sobre a abordagem comunicativa, atualmente proposta para o ensino de línguas estrangeiras e trabalhos sobre interação social de Erving Goffman, destacando conceitos de papéis (1981) e preservação da face (1967) para a análise da interação na sala de aula.

Palavras-chave: língua inglesa - estudo e ensino - interação social - abordagem comunicativa – autenticidade.

ABSTRACT

This research aims at discussing some aspects related to the language teaching and learning process, analysing the interaction occurring among a group of adult learners in the English language classroom. Taking into account that the classes are considered communicative, the analysis focuses on the authenticity of the interaction among the group, analyzing some simulated and non-simulated situations.

The data were collected in a private language school located in São Paulo. The researcher attended the classes as a regular student from June to November in 1994. Being an ethnographic research, the following procedures were used: the classes were audio recorded, fieldnotes were taken and some informal interviews were made with the participants: teachers and students.

The analyses were based on some works of Widdowson (1978, 1979), Breen and Candlin (1980), Canale e Swain (1980), Swan (1985), Almeida Filho (1993) about communicative approach. Studies in the social interaction area, as made by Goffman (1967, 1981), were also taken in account in order to analyze the interaction in the English language classroom.

Keywords: English language – teaching – social interaction – communicative approach - authenticity.

SUMÁRIO

| | pag. |
|--|------|
| INTRODUÇÃO | 1 |
| CAPÍTULO 1 - O movimento comunicativo no ensino de línguas | 9 |
| 1.1 A abordagem comunicativa | 9 |
| 1.1.1 A questão das competências..... | 14 |
| 1.1.2 Princípios da abordagem comunicativa: sua concretização em atividades..... | 21 |
| 1.1.3 Crítica e revisão dos conceitos | 25 |
| 1.1.4 Faces contemporâneas da abordagem comunicativa..... | 33 |
| 1.1.5 A aula comunicativa de LE | 35 |
| 1.2 A questão da autenticidade..... | 38 |
| 1.2.1 Os documentos autênticos e sua utilização | 38 |
| 1.2.2. As atividades da sala de aula | 43 |
| 1.2.3 A situação social da sala de aula de língua estrangeira..... | 48 |
| CAPÍTULO 2 - A análise da interação | 55 |
| 2.1 E.Goffman: representação de papéis e preservação da face..... | 55 |
| 2.1.1 Os diferentes papéis do falante..... | 56 |
| 2.1.2 Perder a face ou fazer boa figura ? | 58 |
| 2.2 Características prosódicas da fala | 63 |
| CAPÍTULO 3 - Metodologia de Pesquisa | 69 |
| 3.1 Natureza da pesquisa..... | 69 |
| 3.2 Contexto da pesquisa | 71 |
| 3.3 Coleta de registros | 73 |
| 3.4 Perfil dos participantes da pesquisa..... | 77 |

| | |
|---|-----|
| CAPÍTULO 4 - A verdade e o faz-de-conta em uma sala de aula de LE | 82 |
| 4.1 Caracterização e estrutura das aulas | 82 |
| 4.2 As atividades propostas para as aulas | 91 |
| 4.2.1 Em situações simuladas..... | 93 |
| 4.2.1.1 Prática mais controlada | 95 |
| 4.2.1.2 Prática menos controlada | 102 |
| 4.2.1.3 Prática mais livre..... | 105 |
| 4.2.2 Em situações não simuladas | 111 |
| 4.2.2.1 Prática controlada | 111 |
| 4.2.2.2 Prática mais livre..... | 114 |
| 4.2.3 Fazer boa figura..... | 126 |
| CAPÍTULO 5 - O olhar mais detalhado sobre a interação em sala de aula : elementos prosódicos em situações simuladas e não simuladas..... | 135 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 154 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 165 |
| ANEXO..... | 171 |

INTRODUÇÃO

A sala de aula passou a receber grande atenção dos estudiosos da área de ensino-aprendizagem de línguas nos últimos anos. Segundo Allwright & Bailey (1991), a perspectiva pela qual ela é analisada, porém, é diferente da de épocas anteriores: as pesquisas não se concentram apenas nos materiais de ensino, conteúdo dos programas ou desempenho em testes, embora esses elementos também sejam considerados, mas investigam o que realmente acontece na sala de aula durante a interação dos participantes do processo educacional. Há muitas pesquisas que têm sido realizadas, que apresentam como foco as ocorrências, os eventos desse ambiente de aprendizagem (Patrocínio, 1993; Bizon, 1994; Blatyta, 1994) cujos resultados e descobertas são importantes para professores, teóricos e outros pesquisadores. Allwright & Bailey (1991), Cavalcanti e Moita Lopes (1991), Nunan (1989), Telles (1996), entre outros, acreditam que discutir e refletir sobre os processos interativos que caracterizam a sala de aula pode nos levar a compreender melhor o processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa etnográfica configura-se de grande relevância pois fornece base para a observação da sala de aula e para que esse processo possa ser investigado.

Ao analisar a questão do ensinar e aprender línguas, muitos fatores devem ser levados em consideração, entre eles, o tipo de escola, o professor, o material de ensino, a interação do grupo, o próprio aluno. E a sala de aula vai refletir todos esses fatores, como têm demonstrado pesquisas brasileiras na área (Machado, 1992; Baghin, 1993; Amadeu-Sabino, 1994; Giuliano, 1994, entre outras.). A atitude do

professor e características individuais do aluno irão influir na participação em atividades da sala de aula, no desempenho e conseqüente sucesso do aprendiz.

Há pesquisadores na área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras que têm discutido em seus trabalhos, algumas vezes implicitamente, outras não, a questão da abordagem comunicativa. Almeida Filho (1993), em seu livro *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*, caracteriza, sob uma perspectiva crítica, o ensino comunicativo e suas manifestações. Amadeu-Sabino (1994), investiga a forma como uma professora concretiza em sua prática essa abordagem. Blatyta (1995), ao refletir sobre sua própria prática, aponta em seu percurso mudanças em sua abordagem de ensinar. Na literatura da área, podem ser encontrados livros (Franzoni, 1992), artigos, parte de capítulos, como os que foram consultados para esta pesquisa, que discutem especificamente a questão da autenticidade, característica presente nos princípios norteadores da abordagem comunicativa. Um aprofundamento dessa questão analisada sob uma outra perspectiva, como é a nossa proposta, deverá contribuir para os estudos na área de ensino-aprendizagem de línguas.

O objeto de estudo desta pesquisa é a sala de aula de língua estrangeira, que será analisada em relação à questão de sua autenticidade na interação que ocorre entre os membros de um determinado grupo, focalizando a interrelação entre os momentos de verdade e faz-de-conta em aulas comunicativas.

O conceito de autenticidade é um tanto controverso: pode variar de indivíduo para indivíduo, de pesquisador para pesquisador. Num primeiro momento, pode-se dizer que a definição de autenticidade está muito próxima à idéia de verdade; ser autêntico é ser verdadeiro, real, legítimo, genuíno, natural; e se opõe a não-natural, não-verdadeiro, artificial. Poderíamos acrescentar até termos com conotação mais

forte e negativa, como falso, cópia, imitação, erro. É possível encontrarmos referências a situações não-verdadeiras ou simuladas, referências ao "faz-de-conta", em reportagens, artigos, crônicas não relacionadas à sala de aula de línguas especificamente. O teatro, as dramatizações e representações são exemplos mais comuns da simulação da realidade. Temos ainda os simuladores de vôo e o atualíssimo conceito de virtual, presente nas situações de comunicação via-computador, cada vez mais comuns nos dias de hoje. O "faz-de-conta" pode vir associado também ao mundo infantil, a brincadeiras de criança.

O conceito de verdade é discutido em outras áreas, entre elas, a filosofia. Podemos lembrar que a busca da verdade absoluta sempre norteou cientistas e filósofos. E, em nome de uma verdade, pessoas morreram. Para Matallo Jr. (1997:37), nos últimos tempos, no entanto, parece predominar nas ciências, "uma concepção popperiana da verdade, isto é, a de que não temos nenhuma garantia de a termos atingido". Segundo o autor, "desde meados do século XIX vem ocorrendo um distanciamento e um crescente abandono da noção de verdade no campo das ciências naturais". Diz ele ainda:

A história da ciência tem mostrado que não existe uma "coisa" (teoria, proposição ou fato) que possa seriamente ser designada como verdadeira. Existem teorias, proposições e fatos que hoje são verdadeiros, ou o são relativamente a uma certa perspectiva, a um certo contexto. Isto significa que, por princípio, todas as teorias, proposições ou fatos que hoje consideramos verdadeiros podem deixar de sê-lo amanhã. Nós jamais teremos a completa e absoluta certeza de termos atingido a verdade. (p.36)

E a questão do progresso científico está relacionada de certo modo a essa busca da verdade. Questiona Matallo Jr: "Como postular a veracidade de uma teoria, se, a qualquer momento, ela pode ser refutada e substituída por outra?". "O próprio

universo está em criação contínua", diz o cientista e astrônomo Ronaldo Rogério de Freitas Mourão em recente debate com o filósofo Roberto Romano¹. Várias questões relacionadas com a verdade são levantadas pelos debatedores: a relatividade da verdade (cada um tem a sua verdade), a questão da crença (toma-se algo por verdadeiro), a crença na palavra do grande especialista ou do proponente de uma seita, a verdade como hipótese provisória, a instauração do sujeito e da responsabilidade pelo seu dicto (veredicto), verdade como a que se estabelece pelo consenso, como resultado de uma discussão ampla de um grupo de uma sociedade e ainda, a questão da propaganda, da indústria do marketing apresentando o produto ou o candidato como verdadeiro e melhor.

Quando se fala em autenticidade relacionada à sala de aula de línguas, há também visões diferentes quanto à interpretação do termo.

Para Bourne (1988) é a noção de natural (e não a de autenticidade) o que está em jogo. Essa noção, derivada de natureza, é considerada confusa e como tal, tem sido utilizada de várias maneiras, dependendo do contexto; no uso geral natural é interpretada com significado oposto ao de artificial, mas quando se trata de ensino, aquisição natural² é contraposta a situações de ensino formais.

Para os proponentes da abordagem comunicativa, predominante (no ensino de línguas) na década de 90, a autenticidade da sala de aula se faz presente através do uso de documentos autênticos, tarefas autênticas, amostras de língua autêntica, isto é, a modalidade de língua que os falantes nativos utilizam nas mais diversas situações. Nas aulas de língua estrangeira, a preocupação da maioria dos professores

¹ Debate promovido pela TV PUC/SP na série Diálogos Impertinentes, cujo tema era A Verdade.

² Bourne critica a noção de aquisição natural de língua, porque para ela, aquisição natural não existe; há subjacente a essa abordagem natural, uma pedagogia "mascarada". Os aprendizes são expostos a situações lingüísticas diversas, permite-se que eles desenvolvam suas próprias normas de uso da língua, mas são avaliados tendo como base a norma padrão, que não lhes foi explicitada (p.96).

é tornar a sala de aula um local onde se "treina"³ para a realidade; simulam-se situações reais (ir a um restaurante, a um hotel, ser apresentado a alguém), pratica-se a nova língua em situações imaginárias, para que o aprendiz esteja preparado para enfrentar a realidade. Esse tipo de situação é visto por uma grande maioria, tanto de alunos quanto de professores, como natural para uma sala de aula de língua estrangeira. Essa seria, para muitos, uma sala de aula "autêntica". E ao se simularem situações reais, cria-se um mundo do faz-de-conta em que se pode falar a verdade ou não. É muito comum ouvir o professor dizer: "- Pode inventar. Não precisa ser verdade! O importante é praticar a língua". E nessas aulas é permitido inventar, dizer a verdade não é necessário. Esse tipo de procedimento acontece não só em aulas de língua estrangeira, mas também em aulas de língua materna, principalmente nas de redação e até em aulas de matemática: problemas são apresentados em situações imaginárias para se "treinarem" cálculos.

Mas essas mesmas situações de aula de língua estrangeira são consideradas por outros estudiosos como artificiais, não-naturais. "Autênticas" seriam interações naturais entre os membros do grupo, em que não haveria lugar para simulação, se é que isso é possível⁴. Professores e alunos representam papéis, sim, mas deles próprios, em uma construção conjunta do saber; não representam papéis pré-determinados pelo plano de aula. A aprendizagem deve acontecer por meio de interações mais naturais, espontâneas e as aulas devem ser planejadas de tal modo que levem a esse tipo de situação.

³ O termo *treinamento* tem sido utilizado na literatura sobre metodologia de ensino de línguas de maneira não refletida; a utilização do termo, carregado semanticamente, implica em não se considerar a individualidade dos aprendizes, espera-se com *treinamento*, comportamentos semelhantes. No nosso caso, *treinamento* estará sendo usado como sinônimo de *prática* da língua.

⁴ Em outras palavras, não se estaria caindo em uma simplificação ao extremo quando se apaga a simulação da vida diária? Ou seja, será que ela não tem seu lugar no cotidiano?

Entretanto, por mais que se tente criar ambientes reais, todos - alunos e professores - sabem que, em situações de sala de aula como as nossas no Brasil (contexto de ensino de inglês como língua estrangeira), estão apenas "treinando", aprendendo a nova língua através de sua prática; é diferente de situações em que o ouvinte só compreende aquela língua determinada e o locutor tem de se comunicar, se fazer entender de qualquer maneira.

Envolver os alunos em atividades que se aproximem do tipo de comunicação encontrada fora da sala de aula é um dos procedimentos propostos pela abordagem comunicativa, quando se discute ensino de línguas nos dias de hoje. Materiais didáticos que procuram concretizar, refletir tal abordagem propõem-se a capacitar os alunos a expressar suas necessidades, desejos, perguntas, opiniões e sentimentos, a se comunicar em diferentes situações sociais. Note-se que a abordagem dos anos 60, por exemplo, em que predominava o audiolingualismo, fazia referências ao ensino das quatro habilidades - ouvir, falar, ler, escrever, muito diferente de estudiosos contemporâneos que recomendam não só o ensino das estruturas da nova língua, mas o uso apropriado dessas formas lingüísticas nos diferentes contextos e relações sociais (Littlewood, 1981).

Embora se procure praticar a língua em situações semelhantes às reais, professores e alunos têm consciência de que a sala de aula é uma realidade social diferente, é um contexto social real, específico de aprendizagem, um contexto "autêntico" com suas características e regras próprias, incluindo talvez até a possibilidade de se criarem situações dramatizadas.

Há na sala de aula uma interação social real do grupo (professor-aluno-aluno), intermediada ou não pela língua estrangeira. E como em toda interação social, como em qualquer interação face a face, há a preocupação, o desejo, mesmo

não-consciente, de manter uma imagem, de fazer boa figura (Goffman, 1967). Os participantes do grupo são indivíduos que, quando vêm para a sala de aula, já ocupam um lugar na sociedade, têm uma imagem a preservar. Há um lado afetivo que está em jogo. É nesse ambiente que vai ocorrer a aprendizagem. Em uma aula de línguas, em que se estimula a expressão de opiniões, sentimentos, em que se procura vivenciar situações reais, poderá existir uma ameaça maior à face dos participantes. Daí, talvez o incentivo ou a repetição constante de que "não precisa ser verdade", o mais importante é praticar a língua, a forma correta do novo código, do novo meio de comunicação.

Norteando a investigação estão as seguintes perguntas:

Como se interrelacionam a "verdade" e o "faz-de-conta" em aulas comunicativas de língua estrangeira (LE)?

- a) Como são construídas as situações "reais" e as situações "simuladas"?
- b) Como o professor e alunos se relacionam com a "verdade" e o "faz-de-conta" nessas aulas de LE ?

A pesquisa, de cunho etnográfico (Erickson, 1986), irá utilizar, como arcabouço teórico, de um lado estudos sobre abordagem comunicativa apresentados por vários autores e de outro, conceitos de Goffman (1967) sobre preservação da face.

Esta tese se divide em cinco capítulos, além desta Introdução, a saber: no Capítulo 1, iremos apresentar estudos que têm sido feitos na literatura sobre o

ensino comunicativo de línguas, seus princípios básicos e novas tendências. Estaremos focalizando os principais aspectos relacionados à questão da autenticidade: materiais autênticos, atividades autênticas e a situação social real da sala de aula de línguas, que está diretamente relacionada ao foco de nossa pesquisa. No Capítulo 2, como arcabouço teórico para a análise da interação da sala de aula, estaremos retomando alguns conceitos de Erving Goffman, como papéis e preservação da face. Estudos sobre características prosódicas da fala também farão parte do Capítulo 2. A metodologia de pesquisa será apresentada no Capítulo 3 e a análise e discussão dos dados será o conteúdo do Capítulo 4, seguidas no Capítulo 5, de uma análise mais detalhada de interações, focalizando aspectos prosódicos da fala. As Considerações Finais encerram o trabalho, apontando resultados e implicações pedagógicas e sugestões de investigações futuras.

CAPÍTULO 1 - O movimento comunicativo no ensino de línguas

Neste capítulo iremos apresentar as principais questões que têm sido discutidas na literatura sobre o ensino comunicativo de línguas, incluindo seus princípios básicos, críticas, tendências contemporâneas e a descrição de uma aula comunicativa convencional. Discutimos, a seguir, a questão da autenticidade presente nos materiais, atividades e interações na sala de aula enfatizada pelos estudiosos da área.

1.1 A abordagem comunicativa

No começo dos anos 60, se fosse feita a pergunta "- Que método você usa?" a um professor de língua estrangeira, provavelmente na sua fala, haveria referências ao método audiolingual. Hoje, final dos anos 90, na resposta a essa mesma pergunta com certeza estariam presentes termos como: método comunicativo, abordagem comunicativa, ensino através de funções. Essas referências podem ser encontradas em prefácios, sub-títulos¹ de livros ou mesmo títulos dos métodos de ensino de inglês e ainda em propostas metodológicas de ensino de língua estrangeira, entre elas, a Proposta Curricular de Língua Inglesa da Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas do Estado de São Paulo, de 1988.

Embora esses termos possam aparecer na fala de professores, a uma pergunta como aquela, observa Almeida Filho (comunicação pessoal), eles responderiam que possuem um método próprio, que utilizam uma mistura de métodos, um método

¹ Ver, por exemplo, o sub-título do livro utilizado pelo grupo-foco da pesquisa: *Spectrum: A communicative course in English*.

eclético ou ainda um pouco de cada. A questão dos métodos tem sido tema de vários trabalhos na área de ensino de línguas (Anthony, 1963; Richards & Rodgers, 1982; Silva, 1988; Almeida Filho, 1993), os quais contemplam também os vários significados com os quais o termo método tem sido utilizado: como sinônimo de abordagem, livro didático ou de material de ensino, incluindo procedimentos, atividades e avaliação.

Desde sua origem - início da década de 70 - até hoje, encontramos muitos estudos e discussões na literatura sobre o ensino comunicativo, alguns dos quais vão ser comentados no decorrer da presente pesquisa (Savignon, 1972; Brumfit e Johnson, 1979; Johnson e Morrow, 1981; Littlewood, 1981; Harmer, 1982; Savignon, 1983; Nattinger, 1984; Xiaoju, 1984; Swan, 1985a; Swan, 1985b; Larsen-Freeman, 1986; Nunan, 1987; Nunan, 1989; Almeida Filho, 1990; Almeida Filho, 1993; Patrocínio, 1993). No final dos anos 70 e durante a década de 80, pode-se verificar nas publicações - livros, periódicos, anais de congressos, uma intensificação de trabalhos sobre a nova abordagem, diminuindo, porém, nos anos 90. Segundo Nunan (1987), se fôssemos nos guiar pelas publicações na área, chegaríamos à conclusão de que uma revolução aconteceu nas salas de aulas do mundo inteiro e que pouco sobrou das atividades chamadas tradicionais. Se essas publicações refletem realmente mudanças na sala de aula em si é outra questão.

Nomes como Hymes (1972), Wilkins (1976), Widdowson (1978), Breen e Candlin (1980), Canale e Swain (1980), entre outros, são marcos do movimento comunicativo. Com a publicação de *Notional Syllabuses* em 1976, Wilkins influencia toda uma geração de autores de materiais didáticos; suas listas de noções e funções serviram de base para a elaboração e planejamento de muitos cursos de

línguas. São principalmente essas funções da língua que aparecem ainda hoje nos livros didáticos.

Segundo Johnson (1981), já existia um certo descontentamento na década de 60 entre professores e lingüistas aplicados em relação ao ensino de línguas, predominando na época, o método audiolingual. Esse descontentamento é expresso por Newmark (1966) ao se referir ao aluno "estruturalmente competente" - aquele que desenvolveu a habilidade de produzir orações gramaticalmente corretas, mas que é "comunicativamente incompetente", ou seja, incapaz de desempenhar uma simples tarefa comunicativa, do tipo - perguntar se uma pessoa tem fósforos/ isqueiro².

Na tradição audiolingual, a ênfase incidia na forma correta, na capacidade de manipular as estruturas da língua facilmente e sem erro; faltava porém, segundo Johnson (1981), algo mais: saber dizer a coisa certa na hora certa. O foco da abordagem comunicativa transfere-se da forma para o significado; o contexto, a comunicação passam a ser o mais importante: o aluno deveria saber o significado do que estava dizendo e utilizar a forma adequada nas diferentes situações, o que nem sempre se enfatizava anteriormente. Tornar-se comunicativamente competente, diz Larsen-Freeman (1986), é ser capaz de usar a linguagem apropriada nos variados contextos sociais.

Legutke e Thomas (1991) também apontam a grande mudança nos paradigmas do debate sobre aprendizagem de língua estrangeira nas duas últimas décadas, destacando como um dos conceitos-chave que emergiu a noção de competência comunicativa. Idéias relacionadas e derivadas desses termos, que eram apenas especulação no final dos anos 60 e início dos anos 70, começaram a ganhar

² Para Newmark (1966) o aluno "estruturalmente competente" diria: *Have you fire?*, ou *Do you have illumination?* ou *Are you a match's owner ?* Em sua crítica, Swan (1985) diz que falta a esse aluno apenas conhecimento de vocabulário, pois ele já domina as regras de uso advindas de seu conhecimento da língua materna.

tanta força que, segundo eles, em 1980, a recém fundada revista *Applied Linguistics* imediatamente se uniu ao debate, publicando dois artigos no seu primeiro volume, que acabaram se tornando referência obrigatória quando se revê a história do movimento comunicativo: Canale e Swain (1980), Breen e Candlin (1980). Os dois textos discutem a noção de competência comunicativa e de abordagens comunicativas que estavam emergindo e que rapidamente ganharam proeminência entre teóricos, autores de livros-textos e praticantes na Europa, Canadá e nos E.U.A.

Em *Teaching Language as Communication*, de 1978 (tradução brasileira: 1991), Widdowson sistematiza as bases teóricas do ensino comunicativo e estabelece a distinção - muito conhecida e que gerou polêmicas posteriores - entre *usage* (forma gramatical) e *use* (uso comunicativo). Forma correta nem sempre significa uso apropriado é o alerta deste pesquisador que ilustra sua afirmação com vários exemplos. Uma frase pode estar gramaticalmente correta mas não apropriada para determinada situação.

Quando adquirimos uma língua, não aprendemos unicamente como compor e compreender frases corretas como unidades lingüísticas isoladas de uso ocasional: aprendemos também como usar apropriadamente as frases com a finalidade de conseguir um efeito comunicativo. (Widdowson 1991:14).

Breen e Candlin (1980) apresentam as características do ensino comunicativo de línguas em termos da estrutura de um currículo, discutindo aspectos relacionados aos objetivos do curso, às necessidades e às contribuições dos aprendizes, aos papéis do professor, dos alunos e do conteúdo e ao processo de avaliação dentro de uma metodologia comunicativa.

No artigo "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing", Canale e Swain (1980) propõem a sua própria

teoria de competência comunicativa, apontando as implicações de se adotar uma abordagem comunicativa no ensino de segunda língua em relação ao plano de curso, metodologia de ensino, treinamento de professores e desenvolvimento de materiais. Inicialmente procuram deixar clara a distinção entre abordagem gramatical e abordagem comunicativa³. A primeira abordagem, organizada com base nas formas lingüísticas ou gramaticais, enfatiza a maneira pela qual essas formas podem ser combinadas para formar orações gramaticais; muitos materiais de ensino, entre eles, a famosa *Lado Series*, são assim organizados. Já a abordagem comunicativa ou funcional-nocional, organizada com base nas funções comunicativas (por exemplo, desculpar-se, fazer um convite, promessa, etc.), enfatiza a maneira pela qual determinadas formas gramaticais podem ser usadas para expressar as funções adequadamente. Os livros didáticos desenvolvidos dentro desse arcabouço, citados pelos autores - *Challenges* (Abbs et al. 1978) e a série *Communicate* (Johnson and Morrow, 1978), que estavam começando a aparecer na época (1980), se limitavam ao ensino de inglês como segunda língua. Hoje, quase 20 anos depois, muitos livros didáticos - de inglês, francês, espanhol, português como L2, utilizam esse mesmo arcabouço - as funções comunicativas - como fio condutor de seu conteúdo.

Para muitos estudiosos da época, abordagem comunicativa era sinônimo de funcional-nocional; para eles ensinar a utilizar as funções comunicativas significava que o aluno estaria preparado para se comunicar na língua estrangeira.

A ênfase muito grande atribuída às funções da língua recebe críticas de vários autores, entre eles, Widdowson (1978):

Parece haver um pressuposto em alguns setores de que a língua é automaticamente ensinada como comunicação através do simples expediente

³ Para Canale e Swain (1980:3) o termo abordagem (*approach*) se refere aos princípios subjacentes ao plano de curso (*syllabus*) e não aos materiais e métodos de ensino.

de se concentrar em "noções" ou "funções" ao invés de estruturas frasais. Mas as pessoas não se comunicam melhor por meio de noções isoladas ou realizando funções isoladas do que através de modelos de oração (Widdowson 1991:9-10).

Com essas palavras, Widdowson chama a atenção para o modo como a abordagem comunicativa estava sendo concretizada: a prática de estruturas gramaticais é substituída pela prática de funções sem outras mudanças nos procedimentos. Este lingüista aplicado acredita que aqueles "seriamente interessados numa abordagem de ensino de línguas que irá desenvolver a habilidade de comunicação", deverão aceitar o compromisso de "investigar todo o complexo assunto da comunicação e as conseqüências práticas de adotá-la como um objetivo de ensino" (Widdowson 1991:10).

Morrow (1981) retoma as idéias de Widdowson ao enfatizar a distinção crucial entre plano de curso nocional e metodologia comunicativa. Diz ele que a mera adoção de um plano nocional não garante que vamos ensinar nossos alunos a se comunicarem: um curso funcional tem como foco as formas da língua assim como um curso que tem como base a gramática; a diferença estaria apenas na maneira como as formas estão organizadas. Morrow reafirma a idéia de proponentes da abordagem comunicativa ao argumentar que comunicação envolve muito mais que um simples conhecimento de formas, depende decididamente da capacidade de usar as formas de maneira apropriada.

1.1.1 A questão das competências

Canale e Swain (1980) procuram definir o termo competência comunicativa, apontando a diversidade de opinião na literatura em relação à utilização dos termos

competência e desempenho. Retomam a distinção feita por Chomsky (1965)⁴, lembrando que uma noção mais abrangente de competência, que é a de competência comunicativa, foi proposta por Hymes (1972) e Campbell & Wales (1970), ao perceberem que na conceituação anterior, a adequação do significado sociocultural de um enunciado ao contexto situacional e verbal no qual é usado, não era levada em consideração. Para eles, a noção de competência comunicativa inclui não somente a competência gramatical (ou conhecimento implícito e explícito das regras de gramática), mas também a competência contextual ou sociolingüística (conhecimento das regras de uso da língua)⁵ e a competência estratégica. Posteriormente, Canale (1983) acrescenta um quarto elemento: a competência discursiva, antes incorporada à competência sociolingüística. Complementando a afirmação de Hymes (1972) de que "há regras de gramática que seriam inúteis sem as regras de uso da língua", Canale e Swain (1980) acreditam que há regras de uso que seriam inúteis sem as regras de gramática. Esses autores, no entanto, procuram deixar claro que, embora adotando a visão de que o componente gramatical é essencial, concordam com Widdowson (1978), em sua afirmação de que na conversa do cotidiano falantes nativos de uma dada língua focalizam mais o uso da língua do que a gramática.

Para Canale e Swain (1980), definir essas noções básicas é importante, pois adotar a visão de que as competências gramatical e comunicativa são coisas separadas, significa que devem ser ensinadas também separadas ou uma posterior a outra, procedimento este com o qual eles não concordam; um plano de curso que

⁴ *Competência* se refere ao sistema lingüístico, ao conhecimento de gramática que o falante/ouvinte tem de sua língua; *desempenho* ao uso real da língua em situações concretas; na versão/argumentação forte o conceito de desempenho leva em consideração os fatores psicológicos que estão envolvidos na percepção e produção da fala (Canale & Swain, 1980: 3).

⁵ Posteriormente Hymes (1972) explicitamente e Campbell e Wales (1970) implicitamente adotam a distinção entre competência comunicativa e desempenho (se refere ao uso real) (Canale e Swain, 1980: 4).

optar pela abordagem comunicativa, deverá integrar aspectos das competências - gramatical, sociolingüística e estratégica. A metodologia, assim como a avaliação, deverá ser planejada de tal modo que leve o aprendiz a desenvolver não somente a competência comunicativa, mas também a um desempenho comunicativo, isto é, a demonstração desse conhecimento nas situações reais de segunda língua, com objetivos de comunicação autênticos.

A questão das competências serem vistas isoladas, separadas, está de certo modo relacionada com a cultura de aprender de muitos alunos e mesmo de professores, de que é necessário primeiramente aprender as formas/gramática, em geral apresentadas gradual e seqüencialmente em vários níveis de um curso geral de línguas, para depois usá-las em práticas de conversação, por exemplo. Como se aprender gramática primeiro fosse condição imprescindível para se aprender a falar. Ou que somente após memorizadas as formas, o aluno seria capaz de usá-las adequadamente.

Canale e Swain examinam ainda as várias teorias de competência comunicativa que têm sido propostas⁶, entre elas, as teorias de habilidades básicas de comunicação e as teorias integrativas.

Exemplificadas nas propostas de Savignon (1972) e Van Ek (1976), as teorias de habilidades básicas de comunicação são caracterizadas como aquelas que enfatizam um nível mínimo (principalmente oral) de habilidades de comunicação necessárias para lidar com as situações mais comuns de segunda língua com as quais o aprendiz provavelmente irá se defrontar. O modelo de Van Ek, em que o aprendiz deverá ser capaz de sobreviver (lingüisticamente falando) nos contatos com falantes

⁶ Em relação às pesquisas sobre competência comunicativa sob uma perspectiva sociolingüística, Canale e Swain (1980) citam os trabalhos de Hymes (1972) e de Halliday (1973).

de língua estrangeira, enfatiza as funções lingüísticas (ou funções comunicativas) e as noções, considerando somente em segundo lugar, as formas lingüísticas necessárias para expressar essas funções e noções (Canale e Swain, 1980). Parece-nos que essas teorias estão subjacentes à grande parte dos cursos básicos e gerais de língua inglesa ainda hoje. É essa a vertente da abordagem comunicativa adotada nos cursos: ensinar o mínimo para sobrevivência, com ênfase na habilidade oral, na comunicação oral.

Segundo algumas dessas teorias, a aprendizagem será mais efetiva se a ênfase for colocada desde os estágios iniciais na transmissão do significado e não na gramaticalidade e adequação dos enunciados. Entretanto, na opinião de Canale e Swain (1980), e de vários pesquisadores, deve existir uma combinação de ênfase na correção gramatical e na comunicação significativa.

Acreditamos que o fato de se apregoar a ênfase no significado, não importando muito a correção, aliado à questão de se passar a ver o erro do aprendiz de modo mais flexível, como parte do processo de aprendizagem (procedimento este apregoadado pelos proponentes da abordagem comunicativa), pode ter levado alguns professores e escolas a uma interpretação extrema, que se viu em certa época (e que se vê até hoje) de que vale tudo. O aluno pode falar errado, contanto que se comunique.

Em relação às teorias integrativas⁷ sobre competência comunicativa, esses autores consideram muito grande a ênfase que se dá ao papel das funções comunicativas na seleção das formas gramaticais, deixando de lado fatores como a complexidade gramatical. Uma das pressuposições básicas que pode ser responsável

⁷ São chamadas integrativas porque o foco é no falar, ouvir, escrever e ler. Nelas há uma síntese de conhecimento dos princípios básicos gramaticais, do conhecimento de como a língua é usada em contextos sociais para desempenhar funções comunicativas e conhecimento de como enunciados e funções comunicativas podem ser combinadas de acordo com princípios do discurso (Canale e Swain, 1980:20).

por essa ênfase nas funções comunicativas, argumentam os estudiosos, talvez seja o fato de comumente se enfatizar a comunicação como o objetivo essencial da linguagem, e talvez pela proposição de Widdowson de que em uma comunicação normal a preocupação é maior com o uso da língua e não com aspectos gramaticais (*usage*).

Para Canale e Swain (1980), as teorias sobre competência comunicativa de modo geral não dão a devida atenção às estratégias de comunicação que os falantes utilizam em situações de comunicação autêntica, como por exemplo, hesitações, retomadas ou reestruturações, como evitar formas gramaticais que não dominam ou como dirigir-se a estranhos dos quais se desconhece o status. Essas teorias não deixam claro o modo como se determina a seqüência das funções comunicativas, e pouca atenção é dada aos critérios de avaliação e de níveis de proficiência. Por essa razão, propõem a sua própria teoria de competência comunicativa, incluindo nela, a competência estratégica.

Entre os princípios que devem guiar o desenvolvimento de uma abordagem comunicativa para um programa geral de segunda língua, esses autores enfatizam as necessidades comunicativas do aprendiz. Essas necessidades devem ser especificadas com respeito à competência gramatical (ex.: níveis de eficácia gramatical que são exigidos na comunicação oral e escrita), competência sociolingüística (ex.: necessidades relacionadas ao contexto, ao tópico, às funções comunicativas) e competência estratégica (ex.: estratégias de comunicação compensatória a serem usadas quando há uma interrupção em uma das competências). Espera-se que essas estratégias sejam flexíveis para atender a fatores tais como a idade do aprendiz e seu estágio no processo de aprendizagem de línguas.

Canale e Swain (1980) ressaltam ainda a importância de a abordagem comunicativa tomar como base as variedades da segunda língua com as quais o aprendiz estará em contato em uma situação comunicativa genuína e com os níveis mínimos de competência gramatical e sociolingüística, que os falantes nativos esperam de aprendizes em tal situação. Segundo esses autores, o aprendiz de segunda língua deve ter a oportunidade de tomar parte em interações comunicativas significativas com falantes altamente competentes na língua, ou seja, que respondam às necessidades comunicativas genuínas em situações reais da segunda língua, o que lhes proporcionará mais motivação para a aprendizagem.

Patrocínio (1993) discute o conceito de competência comunicativa apresentado por Canale (1983), focalizando o aspecto estratégico, que acredita ter, na visão desse autor, um status menor, "na medida em que surge para corrigir quebras ou falhas gramaticais, discursivas e sociolingüísticas" e propõe uma visão mais ampla do conceito de competência comunicativa, que "valoriza o papel do não controlável na construção dos significados". A autora analisa a fase do aquecimento de aulas de português - língua estrangeira e confirma a hipótese direcionadora de sua investigação, de que "o aspecto estratégico não tem espaço nas aulas observadas, embora pudesse favorecer as situações não-previstas que alunos em contexto de imersão enfrentam em suas interações cotidianas". A pesquisa mostra que "aprendizes iniciantes geralmente se utilizam de estratégias não-verbais para enfrentar as situações inesperadas de interação, embora nem sempre dêem conta do problema" (p.80)

Canale e Swain (1980) propõem, em suas sugestões de pesquisa, que muitos aspectos da competência comunicativa devem ainda ser investigados de maneira mais rigorosa antes que uma abordagem comunicativa seja totalmente implementada

no ensino de segunda língua. "A teoria de competência comunicativa que propomos", dizem eles, "focalizam principalmente habilidades verbais de comunicação". Entre os aspectos sugeridos, estão os elementos não-verbais da comunicação, como gestos e expressões faciais. Acreditam que mais pesquisas sobre o papel desses elementos podem revelar sua importância no ensino da comunicação em segunda língua.

Savignon (1972 e 1983), de maneira semelhante, sugere que habilidades não verbais de comunicação devem ser incorporadas nas teorias de competência comunicativa. Elementos paralingüísticos como os gestos, a distância, a postura, as expressões faciais expressam e comunicam um significado juntamente com as palavras que dizemos, de maneira consciente ou inconsciente, acrescenta a autora. Savignon destaca o papel dos gestos e seus diferentes significados nas várias culturas e seu uso estratégico, substituindo palavras ou preenchendo silêncios.

Acrescentaríamos a essas propostas dos autores, a importância de se levar em consideração o papel, não só dos gestos, mas também da entoação presente nas falas dos interlocutores. Em uma situação de comunicação, a maneira que se fala, o tom de voz indicam o estado emocional, a atitude do falante; podem indicar ainda um questionamento ou aceitação de uma afirmação. Em situação de sala de aula, o tom de voz do professor ou mesmo dos alunos poderá trazer significados implícitos que direcionam a interação.

1.1.2 Princípios da abordagem comunicativa: sua concretização em atividades

Entre os princípios elencados e discutidos por Morrow (1981)⁸, subjacentes a uma metodologia comunicativa, interessa mais especificamente para a nossa pesquisa aquele que se refere à importância dos processos de comunicação. Segundo este autor, um método que tem como objetivo desenvolver a capacidade do aluno em se comunicar em uma língua estrangeira, vai procurar reproduzir na medida do possível os processos de comunicação, para que a prática das formas da língua alvo possa acontecer dentro de um arcabouço comunicativo. E esses processos, que caracterizam uma comunicação real, envolvem: lacuna de informação (*information gap*), escolha (*choice*) e retorno (*feedback*). Morrow expande sua explicação: na vida real, em geral, ao fazer uma pergunta, uma pessoa desconhece alguma coisa que é conhecida pela outra. Mesmo com um simples cumprimento, como *Bom dia*, os falantes estão trocando ou confirmando informação sobre suas relações sociais. Para interagir, o falante sempre tem um objetivo em mente e a resposta vai depender do que se disse anteriormente. Os participantes sempre têm uma escolha em relação ao o quê e o como vão dizer; escolhem não somente as idéias que querem expressar, mas também as formas lingüísticas mais apropriadas para expressá-las.

Morrow critica os procedimentos de métodos anteriores ao se referir a situações, ainda muito comuns em aulas de línguas, em que os alunos estariam realizando uma atividade, por exemplo, em que, estando diante de uma mesma gravura com uma cena de rua, um pergunta ao outro: *Where is the dog?* (Onde está o cachorro?). Não há nesta atividade uma lacuna de informação. Haveria, se, cada um

⁸ Ele apresenta cinco princípios: 1) saber o que se está fazendo (*know what are doing*); 2) o todo é maior que a soma das partes (*the whole is more than the sum of the parts*); 3) os processos são tão importantes quanto as formas (*the processes are as important as the forms*); 4) para aprender, faça (*to learn it, do it*); 5) erros nem sempre são erros (*mistakes are not always a mistake*) (p.59-66).

tivesse uma gravura, e em uma delas faltassem alguns elementos. Neste último caso, segundo Morrow, a pergunta seria real, significativa e comunicativa. Exemplos, como esse apresentado por Morrow, são constantemente citados por outros estudiosos, ao criticarem métodos anteriores que enfocavam a forma, a memorização de estruturas e vocabulário, não o significado das orações.

Harmer (1982) e Xiaoju (1984) enfatizam a importância da existência de uma necessidade e um objetivo para a comunicação, como acontece nas situações da vida real. Isto implica, diz Harmer, que a atenção dos alunos estará no conteúdo do que estão dizendo e não na forma; o professor não irá intervir na linguagem utilizada por eles, a qual também não será controlada em termos de restrição de uso. Xiaoju lembra que, quando as pessoas fazem perguntas, é porque não sabem a resposta; quando falam ou escrevem é porque têm alguma coisa para dizer e quando ouvem ou lêem é porque querem uma informação ou querem apreender idéias. Essas são situações autênticas e reais. Por essa razão não tem sentido fazer perguntas do tipo *Is this a pen?* ou *What is your name?* (Isto é uma caneta? Qual é seu nome?) quando todos podem ver que o objeto é uma caneta ou já sabem os nomes uns dos outros.

O tipo de atividade sugerido por Morrow, no entanto, é criticado por Swan (1985b): a idéia do conceito - um aluno tem uma informação que o outro desconhece - é interessante e pode levar a trocas espontâneas e gerar motivação na sala de aula, desde que a informação tenha alguma relevância e interesse para os participantes. Swan argumenta que informação imposta do tipo, por exemplo, em que um aluno tem uma tabela de horário de trens de Liverpool para Manchester que o outro não possui, mas também não está em Liverpool e não deseja ir para Manchester, está muito distante de uma comunicação genuína. Swan (1985b) acredita que esse tipo de exercício, que envolve lacuna de informação, pode tornar-se uma prática de língua

rica e produtiva se os alunos conversarem sobre eles mesmos: família, viagens, filmes, opiniões etc. e não somente se "comunicarem" por meio das representação de papéis fictícios impostos pelo livro didático.

Concordamos com Swan que a conversa sobre assuntos pessoais, fatos do dia-a-dia, possa ser motivadora e se assemelhe mais a situações reais, entretanto, assuntos pessoais nem sempre são bem aceitos na sala de aula; há alguns temas-tabus, por exemplo: idade, estado civil, particularidades da vida pessoal, que são evitados principalmente numa sala de aula de adultos. Por outro lado, há alunos que aceitam bem a representação de papéis; parece que já trazem consigo percepções sobre a estrutura de sala de aula de língua estrangeira e vêem como natural atividades que envolvem dramatização. Outros alunos, no entanto, não gostam de representar.

Lacuna de informação é um dos conceitos mais explorados e debatidos por estudiosos da abordagem comunicativa. Várias atividades são sugeridas para que se contemple esta característica, ora criticada, ora aceita ou complementada pelos estudiosos, entre elas, atividades comunicativas em que deverá existir lacuna de opinião (*opinion-gap*) (Ellis, 1982; Prabhu, 1987), de raciocínio (*reasoning-gap*) (Prabhu, 1987) ou de imaginação (*imagination-gap*) (Legutke e Thomas 1991).

A categoria lacuna de informação é também uma das características comunicativas a serem observadas em relação às trocas verbais ocorridas entre os participantes na sala de aula, proposta pelo COLT (*Communicative Orientation of Language Teaching*). Neste esquema de observação de sala de aula, apresentado por Allen, Frölich and Spada (1984), são elencadas diversas categorias para a classificação dos dados observados. A lacuna de informação é definida por Allwright e Bailey (1991) como o traço que se refere à previsibilidade de informação

pedida ou trocada e pode ser de dois tipos: a informação pedida pode ser falsa (o falante já possui a informação) ou genuína (a informação não é conhecida antecipadamente); a informação dada seria relativamente previsível ou imprevisível.

Se associarmos esta classificação às atividades de sala de aula de línguas, iremos ver claramente que muitas perguntas feitas pelo professor ou pelos alunos durante a realização de suas tarefas, são perguntas falsas com respostas previsíveis ou parcialmente previsíveis. O professor nem sempre está realmente interessado, na informação que o aluno traz nas suas respostas, ele está provocando somente uma reação verbal e segundo Widdowson (1991:28), "a pergunta é mais um estímulo para os alunos produzirem o exemplo de forma exigido". São situações como essas que nos conduzem à discussão sobre "autenticidade" da sala de aula.

Outra categoria presente no COLT, que interessa mais diretamente para nossa pesquisa, é o item em que se faz referência à "restrição relativa da forma lingüística". Prevê-se gradativamente uso restrito, restrição limitada e uso irrestrito da forma da língua-meta nas trocas entre aluno<->aluno<->professor durante as atividades propostas. Na análise dos dados, como iremos ver posteriormente, as atividades variam: vão desde atividades em que há pouco espaço para improvisação até atividades mais livres, em que há pouca interferência do professor.

Um último item contemplado pelo COLT, que se relaciona com o presente trabalho, se refere às fontes e objetivos dos materiais utilizados nas atividades de sala de aula: materiais pedagógicos (destinado especificamente ao ensino da L2), não pedagógicos (originalmente sem fins escolares) e semi-pedagógicos (utilização de objetos e textos da vida real, mas de maneira modificada).

O tipo de material utilizado em sala de aula nos remete à questão da autenticidade enfatizada pelos teóricos da abordagem comunicativa em relação, não somente aos materiais, mas principalmente à busca de situações "autênticas" de interação na sala de aula, decorrentes de atividades que levem às situações semelhantes às da vida real.

1.1.3 Crítica e revisão dos conceitos

Outras críticas são feitas - ainda na década de 80 - aos conceitos aparentemente simplistas apresentados pelos primeiros teóricos da abordagem comunicativa.

A partir de um dos seus objetivos primordiais, o de que os alunos deveriam aprender a língua estrangeira usando-a, através de sua prática, estudiosos, entre eles Xiaoju (1984), argumentam que alguns professores não percebem a diferença entre situações reais e falsas. Uso é sinônimo de comunicação, e comunicação não significa simplesmente duas pessoas produzindo orações, cada um por sua vez. Competência comunicativa, diz o autor, envolve a habilidade de reagir mental e verbalmente a situações de comunicação; situações falsas não produzem reações mentais - mesmo que algumas vezes produzam reações verbais que soem apropriadas.

Xiaoju apresenta algumas condições para que uma atividade possa ser considerada comunicativa: a situação e os papéis desempenhados pelos alunos devem ser reais, deve existir uma necessidade e um objetivo para a comunicação, deve existir alguma coisa a ser comunicada, há sempre um elemento não previsível e liberdade de escolha por parte do falante, porque é assim que ocorre na vida real.

Servir como intérprete de conferências ou negociações, ler e resumir reportagens ou literatura técnica são situações e papéis reais, para o aluno chinês, argumenta Xiaoju (1984). E possivelmente para alguns alunos brasileiros, poderíamos acrescentar. São atividades relacionadas a situações reais como essas, entre outras, que os estudantes deveriam simular e reproduzir em sala de aula. Para o autor, a representação de papéis e os jogos têm outros objetivos: motivar os alunos, desenvolver a imaginação, o raciocínio ou o gosto literário, mas não leva à aquisição da verdadeira competência comunicativa.

Xiaoju discute ainda outros aspectos relevantes: a questão da liberdade e não previsibilidade presentes em situações da vida real, que não acontecem em sala de aula. Sabemos que nos livros didáticos, as perguntas ou mesmo as práticas de conversação são direcionadas para uma só resposta, não há escolhas. Nas aulas, muitas vezes estruturadas a partir do livro didático, os alunos estão sempre em posição protegida, em que o professor vai filtrando estrutura e vocabulário desconhecidos, idéias e conceitos que não lhes são familiares. Na vida real, não há nenhum professor que vai nos explicando com antecedência tais questões, nem que nos dê a correta interpretação de um artigo de jornal ou as informações de um noticiário, como se isso fosse possível.

Quanto à língua real ou autêntica, com a qual os alunos devem estar em contato, Xiaoju destaca também a questão da adequação: linguagem autêntica implica em uma linguagem apropriada para as diferentes situações. Swan (1985a), no entanto, chama a atenção para a ênfase que alguns estudiosos dão à adequação; para ele, o aprendiz não vai encontrar muitos problemas em relação a esse aspecto, pois já domina as regras de uso na sua língua materna. Reconhece que existem, em determinadas situações, expressões apropriadas nas diferentes culturas, mas para

aquele aluno "comunicativamente incompetente" referido por Newmark (1966), falta conhecimento de vocabulário, não de regras de uso.

Na visão de Thompson (1996), o ensino comunicativo de línguas se desenvolveu de maneira muito rápida nos últimos quinze anos, ocorrendo mudanças em suas práticas, mas não nos princípios originais. Segundo o autor, muitos professores têm concepções errôneas do ensino comunicativo, chegando a rejeitá-lo, o que torna difícil identificar as inovações úteis que o movimento trouxe para o ensino de línguas. Entre as inovações, estariam a ênfase no aprendiz e no processo de aprendizagem.

Thompson discute em seu artigo algumas dessas concepções (errôneas) consideradas as mais freqüentes: o ensino comunicativo significa não ensinar gramática, só ensinar produção oral, significa trabalho em dupla e representação de papéis.

A questão do ensino da gramática sempre foi polêmica e a literatura mostra visões antagônicas e algumas vezes radicais. Revendo a metodologia de ensino de línguas, podemos verificar uma alternância de enfoques em várias épocas: método de gramática e tradução, como o próprio nome diz, gramática explícita; método direto e audiolingualismo, cada um a seu modo, não optavam pelo ensino de regras gramaticais; com a abordagem cognitiva volta a gramática.

Quanto à abordagem comunicativa, embora estudiosos como Canale e Swain (1980) acreditassem que deveria existir uma preocupação com a correção gramatical, tornando implicitamente relevante seu ensino, para outros a gramática explícita deveria ser evitada.

Como aponta Nunan (1989), alguns lingüistas argumentavam que a habilidade de usar a língua seria desenvolvida automaticamente se durante o

processo de comunicação, o aprendiz tivesse como foco o significado. Livros didáticos refletem essas posições: o espaço visual dedicado à gramática diminui, quadros, informações concisas de regras gramaticais básicas substituem informações mais longas. Realmente podemos verificar uma reação à ênfase na estrutura da língua, mas, argumenta Thompson, a exclusão da gramática no ensino comunicativo não era necessária, embora alguns teóricos (Prabhu, 1987, entre outros), pregassem a sua complexidade.

O fato de se aceitar, mais recentemente, que uma parte das aulas seja dedicada à gramática, que haja momentos de sistematização ou "ilhas de sistematização" como sugere Almeida Filho (1993), não significa uma simples volta às regras tradicionais. A discussão da gramática deverá ser explícita, mas feita pelos alunos - que estarão descobrindo a gramática, com ajuda do professor, sugere Thompson. A aprendizagem será mais eficiente se os aprendizes tiverem a oportunidade de falar sobre o que eles estão aprendendo, podendo até se comunicar naturalmente sobre um assunto que é importante para eles: a língua em si.

Ainda hoje, ora se vê um ensino normativo, envolvendo conhecimento metalingüístico, ora se prega a abolição de qualquer aspecto gramatical. Embora as funções comunicativas tenham substituído em parte as estruturas gramaticais, na visão de muitos aprendizes, como indicam discussões informais feitas por essa pesquisadora em várias situações, o conhecimento de gramática continua a ser considerado extremamente necessário para a aquisição de uma segunda língua e tem um peso muito grande na cultura de aprender do aluno. Nem sempre o aprendiz consegue apreender o significado das funções. Por outro lado, há também alunos que contestam essa necessidade, alegando interesse somente na conversação, no aprender a falar.

Outra concepção errônea, segundo Thompson (1996), relaciona-se à idéia de que o ensino comunicativo signifique somente o desenvolvimento e aperfeiçoamento da produção oral. A razão, Thompson atribui à influência do movimento geral na lingüística de se dar primazia à língua falada e na ênfase do ensino de língua estrangeira à comunicação.

Para muitos aprendizes, os principais usos que eles fariam da língua estariam relacionados à modalidade oral, às habilidades de falar e ouvir; ir a um país estrangeiro ou conversar com visitantes estrangeiros, mesmo que esta não seja a realidade de uma grande maioria de alunos, continua a ser o sonho de muitos deles. É importante reconhecer, entretanto, que a comunicação acontece não só pelo meio oral, mas também pelo meio escrito, revalorizado nos dias de hoje, devido às trocas de correspondência pela Internet, por exemplo.

O ensino comunicativo envolve encorajar os aprendizes a tomar parte na comunicação e a refletir sobre a grande variedade de contextos de uso, levando em consideração não só suas necessidades futuras de uso da língua, mas também as atuais. O aluno deve pensar em construir conhecimentos que contribuam para seu crescimento intelectual. No caso de muitos alunos, a necessidade imediata, às vezes, é apenas de compreensão escrita, às vezes, oral, pois eles precisam ler textos específicos de sua área de estudo: informática, administração de empresas, entre outras, ou fazer consultas na Internet. Com os canais de TV a cabo, hoje em dia, assistir a noticiários, documentários e filmes envolve a necessidade de aperfeiçoamento da compreensão oral. No caso de algumas secretárias, por exemplo, as habilidades requeridas estariam ligadas mais à produção escrita, outras pelo contrário, deveriam desenvolver a habilidade oral. O importante, como prescreve o

ensino comunicativo, é levar em consideração as necessidades do aprendiz, questão esta muito enfatizada pela abordagem de ensino de línguas para fins específicos⁹.

Quanto às atividades feitas em dupla (*pair work*) e à representação de papéis (*role play*) associadas à abordagem comunicativa, Thompson (1996) sugere, como outros estudiosos, que o professor não se limite a atribuir aos alunos a dramatização de papéis fictícios, mas que os alunos possam, trabalhando em grupos ou dupla, fazer exercícios gramaticais, analisar novas estruturas da língua em um texto, preparar uma apresentação para os colegas de classe, enfim, dividir problemas de aprendizagem com a nova língua.

Como Thompson (1996), Breen e Candlin (1980) já apontavam o papel de destaque do professor dentro de uma metodologia comunicativa: facilitador do processo comunicativo entre os participantes na sala de aula, guiando e monitorando os aprendizes na realização das atividades. Como as aulas, pelo menos teoricamente, tendem a ser menos previsíveis, Thompson lembra que os professores, principalmente os não-nativos, necessitam de um alto nível de proficiência na língua e devem estar preparados para ouvir o que os alunos têm a dizer, para observar como o dizem e interagir com eles da maneira mais natural possível.

Acrescentaríamos, ainda, a esta lista de Thompson (1996), a questão, também polêmica, do uso da língua materna durante o processo de aprendizagem da língua estrangeira: ora este uso é permitido, ora é condenado. Chegou-se a extremos em determinada época, de o professor ter de fazer uso de mímicas para não traduzir itens de vocabulário, por exemplo, ou mesmo ser proibido de utilizá-la em sala de

⁹ Segundo Celani (1998), "é difícil determinar o que surgiu primeiro, se a assim chamada abordagem comunicativa ou a abordagem para fins específicos, como é difícil distinguir nitidamente os princípios fundamentais de ambas. Tanto uma como a outra têm, em atividades comunicativas propositadas, a base do trabalho em sala de aula. (...) Do ponto de vista dos pressupostos teóricos a respeito de aprendizagem de língua estrangeira e da implementação desses pressupostos na prática, as duas abordagens estão muito próximas (p.154) .

aula em explicações de novas estruturas, de itens gramaticais. Novamente se revirmos a metodologia de ensino de línguas nas várias épocas, há alternâncias de procedimentos recomendáveis: método de gramática e tradução, logicamente, uso permitido; método direto, pelo menos teoricamente, a língua materna do aprendiz não deveria ser utilizada; no audiolingualismo, assim como na abordagem comunicativa, uso restrito.

Swan (1985b) se refere ao papel da língua materna do aprendiz: para ele, a versão britânica da abordagem comunicativa parte do princípio de que os alunos não têm conhecimento anterior de aprendizagem de língua, como se não possuíssem uma língua materna e enfatiza um procedimento de "só em inglês" para apresentação e prática da nova língua. Sabemos que os alunos estão sempre traduzindo, fazendo comparações e professores estão sempre dizendo para que eles não o façam¹⁰. Swan chama a atenção para o fato de que quando iniciamos a aprendizagem de uma nova língua, pressupomos semelhanças com a nossa e pelo que sabemos, nem sempre é o que acontece, mas a comparação é inevitável. Este autor considera importante levar em consideração não só as necessidades do aprendiz, mas também seu conhecimento prévio.

Retomando o que foi apresentado, poderíamos dizer que a abordagem comunicativa, embasada em uma visão de linguagem enquanto instrumento de interação social, surgiu como uma reação a um ensino e pesquisas sobre linguagem que focalizavam somente as formas e estruturas lingüísticas, sem levar em consideração o significado, o contexto social em que o indivíduo se encontrava inserido no momento de sua fala, sem pensar no aprendiz como um sujeito já possuidor de uma identidade social. Os modelos apresentados em materiais

¹⁰ Embora tenhamos conhecimento de que muitos professores ainda utilizam a tradução como atividade e recurso para compreensão de textos.

didáticos eram diálogos artificiais, preparados unicamente para contextualizar itens gramaticais, selecionados a partir de uma gradação prevista, posteriormente muito criticada. A falta de naturalidade dos diálogos é lembrada por diversos estudiosos e exemplificada por textos ou pseudo-conversações em que predominava somente um tempo verbal.

Tendo como referencial o modelo de comunicação real entre os indivíduos, o movimento comunicativo passa a valorizar documentos autênticos, situações autênticas e a interação entre os participantes. O ensino de línguas comunicativo envolve ênfase na comunicação e, em termos de sala de aula, está associado a grande número de atividades feitas em pares ou em grupos, para estimular a interação.

Pennycook (1998) critica a ênfase no funcionalismo e na comunicação, que vai levar a uma trivialização do conteúdo. Diz ele:

Essa visão tende a reduzir a linguagem a um sistema que existe para a transmissão de mensagens ou para fazer coisas com as palavras. O falante A codifica idéias na língua e transmite a mensagem para o falante B, que, por sua vez, decodifica essa mensagem. (p.28)

"Onde fica o ensino do conteúdo?", pergunta o autor. "Além da língua em si, do que mais uma aula de língua deve tratar?"

Infelizmente, com a difusão do ensino comunicativo de línguas, desenvolveu-se a crença de que, na medida em que a mensagem fosse passada de A para B, a aprendizagem poderia ocorrer. Isso favoreceu a ênfase dada a toda e qualquer atividade que encorajasse um aluno a passar algum tipo de mensagem para outro. (Pennycook:29)

O autor se refere aos jogos e atividades interativas que predominam nas "aulas comunicativas", idéia essa que vai ao encontro de uma das concepções errôneas discutidas por Thompson, referido anteriormente. Para Pennycook (1998), se ensinarmos tendo por meta a competência comunicativa e não explorarmos questões, por exemplo, de como "nos seus usos cotidianos, a linguagem está sempre envolvida em questões de poder, estaremos desenvolvendo uma prática de ensino que tem mais a ver com acomodação do que com acesso ao poder". Acreditamos que nem sempre, os professores têm consciência desses aspectos do ensino de uma língua estrangeira ou mesmo da língua materna. Infelizmente, para muitos, ainda, a língua parece estar em território neutro, sem ligações com a sociedade ou com as pessoas e povos que a utilizam.

1.1.4 Faces contemporâneas da abordagem comunicativa

Procuramos nesta primeira parte do trabalho, apresentar as principais características da abordagem comunicativa discutidas por lingüistas aplicados, abrangendo um período de quase 20 anos. Destaca-se nessa abordagem a ênfase em capacitar o aluno para uma comunicação autêntica com foco no significado, no objetivo da comunicação, na interação propositada. Embora se possa dizer que as bases teóricas principais do ensino comunicativo tenham se mantido desde sua origem, autores como Almeida Filho (1993) e Bizon (1994) apontam várias "faces" ou diversas "tendências de materialização dessa abordagem".

Para Almeida Filho (1993:8),

O ensino comunicativo hoje se apresenta com várias faces, as quais poderíamos dispor num contínuo que vai desde o falso comunicativo até o

ultra comunicativo ou comunicativo espontaneísta, passando pelo comunicativo funcionalizado, comunicativo inocente e comunicativo progressista.

Bizon (1994) se refere às múltiplas manifestações da abordagem comunicativa: as interpretações comunicativizadas, funcionalizadas, inocentes, espontaneístas ou ultra-comunicativas e críticas. Dentro dessa última são destacadas as propostas de ensino temático, projetual e interdisciplinar (p.61). A autora discute em sua pesquisa características da interação em contexto de ensino interdisciplinar de português-língua estrangeira.

Widdowson já apresentava, em 1978, uma proposta de ensino interdisciplinar, uma alternativa, diz ele, para "assegurar o ensino de língua como comunicação e não como um depósito de formas que poderão nunca vir a ocorrer na vida real" (Widdowson 1991:32). Argumenta o autor:

É uma visão comum entre professores de língua que eles deveriam tentar associar a língua que estão ensinando com situações fora da sala de aula, a que se referem comumente como "o mundo real" da família, férias, esportes, passeios e outros. Mas a escola também faz parte do mundo real da criança, parte essa onde a experiência vivida é formalizada e ampliada em novos conceitos. Matérias como história, geografia, ciências, arte, etc, se baseiam na realidade da própria experiência da criança e não há razão porque uma língua estrangeira não deva se relacionar indiretamente com o mundo exterior através dessas mesmas matérias" (p.33).

Almeida Filho (1993:31) também propõe, para que a sala de aula de língua estrangeira possa ser vista como um "cenário de interações sociais autênticas", o ensino interdisciplinar ou temático, quando "os conteúdos e processos de aprender língua estrangeira são ligados aos das outras disciplinas do currículo ou a temas e

tópicos codificados a partir das vivências e problemas da comunidade onde se insere a escola".

Recentemente, os Parâmetros Curriculares Nacionais, diretrizes governamentais para o ensino fundamental e médio, propõem o conceito de transdisciplinaridade, de temas transversais comuns a todas as disciplinas.

1.1.5 A aula comunicativa de LE

Independentemente das várias tendências do movimento comunicativo e do reconhecimento de que há outros cenários menos artificiais para a sala de aula, como sugerido acima, Almeida Filho (1993) apresenta uma proposta de aula comunicativa convencional de língua estrangeira possivelmente constituída de quatro macro-fases.

A fase 1, conhecida como aquecimento (*warm-up*) é praticamente obrigatória, regularmente adotada e recomendada em qualquer curso de treinamento de professores. Caracterizada como um espaço onde se adquire "clima e confiança", tem como objetivo criar este clima "através de uma rodada de prática com material já parcialmente conhecido". Se há certa ansiedade, motivação insuficiente, "ao professor resta a ação concreta de minimizar" esses fatores, explica Almeida Filho (1993:30). Neste espaço da aula, as atividades variam de acordo com o curso ou professor; pode ser um lugar onde se permite falar sobre "outras coisas" - extra-classe, utilizando a língua alvo ou não. Nessa fase, a conversa costuma ser mais natural, os alunos e mesmo o professor falam de questões pessoais ou acontecimentos de modo geral. Mas este tipo de interação, ainda que usando a língua estrangeira, não costuma ser considerado como aula. A partir de levantamentos informais e discussões com pessoas ligadas à área, podemos dizer que, para muitos

alunos ou mesmo professores, o aquecimento antecede a aula propriamente dita; parece que nessa fase a aula ainda não começou.

Patrocínio (1993) focaliza em seu trabalho esse momento/aquecimento inicial da aula no ensino de português como língua estrangeira, que é "trecho rico em cenário de discurso, sem preocupação com programação de curso", é "lugar onde os momentos de interação mais espontânea ocorrem sistematicamente" (p.84). Segundo a pesquisa, é nesse momento que "a professora abre espaços para que os alunos produzam linguagem oral": eles - a professora e os alunos relatam suas experiências, entre outras, os acontecimentos de finais de semana (p.69). A interação que aí ocorre, é a mais próxima daquelas que os alunos enfrentam fora da sala de aula, enfatiza a autora. Daí a escolha desse espaço para ser analisado em seu trabalho, que repensa o conceito de competência comunicativa, focalizando o componente estratégico.

Na fase 1, dependendo do curso, também pode haver atividades preparadas especialmente para esse momento inicial da aula, na maioria das vezes, de curta duração. Pode acontecer até que o professor não demore muito ou mesmo "pule" essa primeira parte se estiver atrasado com o programa e existir preocupação em não se cumprir o planejado.

Almeida Filho (1993) chama as fases 2 e 3 respectivamente de "apresentação de insumo novo" e de "ensaio e uso (p.29). Diz ele:

A apresentação se resume na familiarização do aluno com amostras de uso da linguagem e pontos de conteúdo lingüístico. Nessa fase, o professor demonstra e/ou explica com exemplos diferentes se necessário for. (...) São típicas aqui atividades (...) onde uma função ou forma gramatical reocorrem nas falas dos alunos e professor. (p.30)

A "fase do ensaio e uso" é descrita como um momento em que "o aprendiz evolui na sua busca de proficiência e fluência":

Com confiança o aluno será instado a ensaiar linguagem para futuras transações de uso real dentro e fora do contexto escolar. Um elemento importante nesta fase é a possibilidade do aprendiz exercer algum tipo de escolha do que vai dizer ou escrever e a prontidão para o esperado e inesperado do que se vai ouvir e ler. (p.30)

As fases 2 e 3 compõem a "aula propriamente dita"; é principalmente o momento 3 que tem maior duração. Inicialmente o professor apresenta a função ou forma gramatical, objeto de ensino daquela aula, por meio de "amostras significativas" da língua alvo - diálogos, textos e os alunos praticam "formas engessadas", representam, dramatizam situações. A seguir, os alunos em pares ou em pequenos grupos, realizam atividades em que se ensaia o uso da língua em contextos dos mais variados com o objetivo de atingir proficiência e fluência.

É na fase 4, quando se "fecha o pano", que o professor revê objetivos específicos da aula, reforça estratégias individuais de estudo, passa tarefas, faz comentários, ou introduz "um jogo que intensifique, agora noutra contexto mais lúdico, a habilidade de uso genuíno da língua estrangeira como instrumento de comunicação interpessoal." (p.31)

Tendo apresentado as principais questões que têm sido discutidas sobre a abordagem comunicativa, que norteiam as aulas observadas para análise nesta pesquisa, iremos discutir a seguir, com mais detalhes, a questão da autenticidade no ensino de línguas.

1.2 A questão da autenticidade

Nas discussões sobre abordagem comunicativa, a questão da autenticidade é um dos temas recorrentes e tem sido foco de vários estudos da área de ensino de línguas. Dentre os trabalhos mais conhecidos estão os de Widdowson (1979), Breen (1985) e mais recentemente, de autores, como Lee (1995) e Gallien (1998). Littlewood (1981), Bourne (1988), Nunan (1989), Franzoni (1992), Tim Johns (1994), entre outros, também tratam da questão em suas obras.

Quando se fala em autenticidade no ensino de línguas, três aspectos principais são considerados: aspectos relacionados ao material/texto autêntico, às atividades/tarefas autênticas que levam à aprendizagem e ao próprio espaço da sala de aula de línguas.

1.2.1 Os documentos autênticos e sua utilização

Tradicionalmente, consideram-se documentos e textos autênticos aqueles que não foram feitos para fins didáticos, por exemplo, textos de jornal, revista, propagandas, entrevistas, programas de rádio. Com a abordagem comunicativa esses materiais tornaram-se itens obrigatórios para o ensino de línguas. Argumentam os estudiosos sobre as vantagens de se expor os aprendizes a exemplos autênticos de uso da língua alvo: se o objetivo é tornar o aprendiz capaz de produzir e processar o uso real da língua, então, ele deverá ser exposto a dados autênticos de língua para que possa ter contato imediato e direto com o insumo que reflete comunicação genuína na língua alvo (Widdowson, 1979; Breen, 1985).

Materiais autênticos, como fotos, poesias, contos, já eram utilizados em métodos anteriores como um complemento às unidades didáticas, mas nem sempre tendo ligações com o conteúdo da lição, como lembra Franzoni (1992). Objetos, mapas (*realia*) eram recomendados para uso em sala de aula.

É comum encontrarmos na literatura, uma distinção entre textos "autênticos", isto é, aqueles que representam exemplos ricos da língua alvo em uso e textos "didáticos", neste caso, elaborados por autor de material didático com objetivos puramente metacognitivos. Widdowson (1979) define texto didático como amostra de língua artificial que tem como objetivo demonstrar como as regras do sistema lingüístico podem se manifestar em sentenças; esses tipos de textos não são exemplos de comportamento de língua real, são predominantemente exemplos de *usage* (forma gramatical) e não de *use* (uso comunicativo).

Para este estudioso, autenticidade não deve ser considerada como uma qualidade presente em exemplos de língua, mas como uma qualidade que é atribuída a eles, criada pela resposta do receptor. Não reconhecemos autenticidade como alguma coisa, lá, esperando ser notada, percebêmo-la no ato de interpretação, argumenta Widdowson. De modo semelhante, Breen (1985) considera como comunicação autêntica o processo de interação entre a natureza específica de um texto escrito e a interpretação que um determinado leitor faz do texto - a interpretação sendo o que ele próprio contribui para aquele texto. Por essa razão, para esses autores, a natureza específica de um texto e o ponto de vista, a abordagem da pessoa interpretando o texto são questões muito relacionadas.

Para Breen (1985), independentemente do objetivo comunicativo genuíno do escritor, o aprendiz pode re-definir qualquer texto, pode "autenticá-lo" a partir de seu estado de conhecimento e seu quadro de referência. O aprendiz pode interpretar

um poema à sua maneira; ver, por exemplo, como se constrói o argumento naquele tipo de texto, descobrir as várias funções de determinado item lexical. Poderá ver num poema exemplos de vários aspectos do código, assim como poderá se envolver com uma narrativa construída com objetivos pedagógicos. O aprendiz, continua o autor, vai recriar o poema da maneira que seja perfeitamente autêntico para seu conhecimento - ou falta de conhecimento - das convenções de comunicação. De modo diferente, os usuários mais fluentes da língua poderão responder "autenticamente" aos objetivos comunicativos do poeta precisamente porque eles já compartilham certas convenções de comunicação: eles compartilham possíveis maneiras de usar a língua para expressar e interpretar determinados significados. Breen finaliza a questão: se os textos podem ser olhados como instrumentos, meios de aprender - que é como o aprendiz provavelmente os olha - então a autenticidade inerente aos textos torna-se uma questão relativa.

Há outro questionamento relacionado ao uso desses materiais: o fato de se retirarem textos de revista ou jornal ou mesmo levá-los inteiros para a sala de aula e recortá-los, analisando sua estrutura lingüística, as escolhas do autor, enfim, trabalhar com eles, vai torná-los menos autênticos? Johns (1994) argumenta que a partir do momento em que o texto passou a ser "instrumento de aprendizagem" deixa de ser autêntico, ao contrário do que pensam Breen (1985) e Widdowson (1979). Esses últimos acreditam que qualquer texto que possa ajudar o aprendiz a descobrir as convenções da comunicação na língua alvo vai capacitá-lo a gradualmente vir a interpretar o significado dentro do texto. Afirmam os autores: é bem-vindo à sala de aula qualquer texto que tenha como objetivo principal ajudar o aprendiz a desenvolver interpretações autênticas, isto é, qualquer texto que provoque no

aprendiz descobertas das convenções de comunicação que o texto explora (Breen, 1985).

Widdowson (1979) reconhece e ressalta, porém, a importância da seleção do material com referência ao tipo de discurso de que nossos aprendizes necessitam. Diz ele: dados que são retoricamente não apropriados¹ são tão inautênticos quanto aqueles que são tematicamente irrelevantes. Acredita até que se possam apresentar versões de amostras selecionadas das quais efeitos estilísticos idiossincráticos foram filtrados. Isto, naturalmente reduz a autenticidade (*genuiness*) das amostras dos dados, mas o autor argumenta que tal procedimento torna as convenções retóricas mais acessíveis à resposta do aprendiz. À medida que o ensino prossegue, o filtro pode ser ajustado para permitir mais características estilísticas até que o aprendiz se confronte com amostras genuínas. Para Nunan (1998), autenticidade é também uma questão relativa: há lugar para diálogos e textos especialmente escritos com o objetivo de exemplificar gramática e vocabulário, mas há também lugar para textos denominados naturalísticos, isto é, aqueles que são re-escritos a partir de textos autênticos, destinados a alunos-iniciantes.

Enfatizam, porém, esses autores a importância de se preparar adequadamente o material para levar nossos aprendizes à conscientização de convenções comunicativas que operam um tipo de discurso com que eles estarão em contato. Esse tipo de trabalho tem sido propagado pela abordagem de línguas para fins específicos.

Embora exista toda uma discussão sobre materiais autênticos, o que vemos em uma grande maioria de livros didáticos são textos adaptados e diálogos-modelo

¹ Convenções retóricas variam consideravelmente, dependem do público e objetivo da leitura: texto de cientista para cientista é de um tipo; de professor para aluno é de outro; texto jornalístico é elaborado/adaptado a partir de um texto científico para o público em geral.

não tão "autênticos" como se apregoa. Porter e Roberts (1981) apontam algumas características dos materiais para atividades de compreensão oral, que diferem de conversas naturais: a entoação utilizada lembra mães conversando com bebês, é inapropriada em muitas situações, soando artificial. Com poucas exceções, as vozes das fitas cassetes e vídeos possuem uma pronúncia padrão (na Inglaterra, por exemplo, o RP), utilizada por uma minoria de falantes nativos, as palavras são enunciadas com excessiva precisão, evitando assimilação e elisão, e os turnos são marcados, sem interrupção nem sobreposição de vozes.

Autores como Widdowson (1996) e Carter (1998) também questionam a língua "autêntica" que é apresentada como modelo para o aprendiz. Apontam para a grande contribuição que as análises de língua feitas pelo computador hoje em dia, podem trazer para a área de ensino. As descrições de corpus da língua inglesa, tanto oral como escrita revelam dados "reais", que ilustram para o aprendiz ou pesquisador, como falantes nativos fazem suas escolhas de acordo com a situação em que estão inseridos.

Acrescentaríamos ainda que, embora a abordagem comunicativa recomende a utilização de documentos autênticos, nem sempre eles estão realmente presentes nas aulas de cursos gerais de línguas. O livro didático continua sendo a base de todo o curso. Textos autênticos retirados de manuais, folhetos, revistas, jornais constam de materiais preparados para cursos específicos de línguas, voltados para áreas técnicas, por exemplo, e mais recentemente para cursos universitários em áreas como administração, processamento de dados, turismo, direito, filosofia, entre outros.

Breen (1985) acredita que a autenticidade da língua alvo é apenas um dos elementos constituintes do processo ensino-aprendizagem. Para ele, estão em contínua inter-relação durante esse processo, além dos textos, as contribuições dos

aprendizes, as atividades que conduzem à aprendizagem de línguas e a situação social real da sala de aula.

Segundo Breen (1985), talvez o critério a guiar a seleção do professor e o uso dos textos (escrito e falado) reside inicialmente, não nos textos em si, mas nos aprendizes. Se tal visão for aceita, então o professor pode se livrar de tanta preocupação com autenticidade dos dados de comunicação trazidos para sala de aula. Pode ser mais revelador, sugere o autor, fazer perguntas não só sobre as qualidades relativas dos textos, mas perguntas mais pedagógicas, tais como: - Como pode ser ativado pelo texto o conhecimento anterior, o interesse, a curiosidade do aprendiz - sobre significado, estrutura, funcionamento ou uso da língua?

Acreditamos, como Breen (1985), que muitas respostas podem ser dadas pelos aprendizes. A participação deles na seleção dos textos, na elaboração do material nas diferentes fases do processo de aprendizagem pode ser comprovada em trabalhos que têm sido feitos por alguns professores em cursos instrumentais, que são específicos para determinadas áreas, como é o caso descrito em Vigia-Dias e Silva (1998): aulas de inglês direcionadas para o curso de turismo de uma universidade paulista.

1.2.2 As atividades da sala de aula

Na discussão sobre o processo de ensino-aprendizagem, Breen (1985) acredita que também se deve levar em consideração a questão de como os aprendizes vão utilizar ou agir sobre os dados da língua. Assim, o foco muda para o tipo de tarefa com o qual os alunos estarão envolvidos na sala de aula, que é um dos aspectos que nos interessa nesta pesquisa. Segundo Prabhu (1987), entre outros, as

tarefas são elementos-pivô quando se analisa a sala de aula hoje. São elas que conduzem a aula de línguas.

Tarefas comunicativas têm sido definidas como tarefas que envolvem o aprendiz na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua alvo enquanto sua atenção está voltada para o significado e não para a forma (Nunan, 1989). Segundo Nobuyoshi e Ellis (1993), elas se diferenciam das mais tradicionais, que exigem dos aprendizes atenção a características lingüísticas específicas - fonológicas, lexicais ou gramaticais.

A representação de papéis (*role-play*) tem sido uma das atividades mais utilizadas no ensino da língua estrangeira, desde a época do audiolingualismo, em que os alunos deveriam memorizar diálogos e depois apresentá-los, até os dias mais atuais, com a abordagem comunicativa. Dramatizar situações, representando papéis para simular situações do "mundo real" é uma das propostas da metodologia comunicativa.

Al-Arishi (1994) identifica na literatura dois tipos de representação de papéis: *real-play* e *surreal-play*: o primeiro são papéis da vida real, que vão ao encontro da visão de que na sala de aula se deve ensaiar para o mundo lá fora: materiais textuais devem ser autênticos, objetos (*realia*) e recursos áudio-visuais devem ser trazidos para a sala de aula para que os alunos não somente ouçam, mas também vejam falantes do mundo real. Aos alunos deve se dar a chance de ensaiar situações as quais eles vão desempenhar na vida real: cumprimentar, fazer sugestões, perguntar por direções, pedir comida em restaurante ou ir ao banco, ao aeroporto ou correio. Espera-se, segundo Littlewood (1981), que os alunos se comportem como se a situação realmente existisse. O segundo tipo (*surreal-play*) se refere à representação de papéis imaginários e enfatiza a promoção da auto-expressão do mundo interior de

cada aluno, onde a fantasia torna-se mais importante do que a realidade. Os alunos devem se imaginar em diferentes situações e papéis que normalmente não viveriam. Nesse caso, de acordo com Al-Arishi, o ensaio não seria muito produtivo, pois o potencial para transferência para situações reais é bem menor.

Para Al-Arishi (1994), no entanto, estas atividades vêm perdendo sua importância, se comparadas com outras feitas em dupla ou em pequenos grupos. A constatação de que nem sempre os alunos se sentem à vontade ou que produzem uma linguagem não-natural, com entoações artificiais, vem ao encontro de resultados de nossa análise de dados, quando enfocamos a questão da prosódia. O autor ainda aponta outros aspectos negativos: os papéis que os alunos representam nem sempre serão relevantes para eles e a presença de uma audiência pode inibir a comunicação natural. Finaliza o autor: o mundo pode ser um palco, mas nem todos são bons atores.

Breen (1985) faz uma distinção entre dois tipos de tarefa: tarefa de comunicação autêntica e tarefa autêntica de aprendizagem de língua. No primeiro caso, se exige que o aprendiz use a língua como um meio de transmitir uma informação; espera-se do leitor uma resposta comunicativa autêntica ou um comportamento de uso de língua autêntico: preencher uma ficha, fazer um cadastro, por exemplo. Outra atividade muito comum, na qual o aluno deve completar um diálogo usando frases pré-determinadas, ilustra o segundo tipo de tarefa. Explica o autor: pode ser uma tarefa de aprendizagem apropriada, mas que dificilmente tem um objetivo comunicativo imediato e na realidade requer comportamento de uso de língua não-autêntico. É possível, entretanto, que tais comportamentos de uso de língua aparentemente não-autênticos possam ser vistos como comportamentos autênticos de aprendizagem de língua.

Breen (1985) critica atividades em que o aprendiz simula papéis, isto é, quando um mundo imaginário é inserido no mundo real de aula. Sugere a utilização de tarefas em que o aluno possa comunicar idéias e significados; possa refletir sobre a língua e sobre problemas e soluções relacionados à aprendizagem de línguas; para este autor, as tarefas na sala de aula devem gerar comportamentos autênticos que envolvam comunicação e metacomunicação durante e sobre a aprendizagem.

Nunan (1989) também propõe uma distinção entre tarefas pedagógicas e tarefas do mundo real², mas como um contínuo. Tarefas fundamentadas no mundo real exigem do aprendiz aproximação, na sala de aula, com tipos de comportamentos exigidos dele no mundo fora da sala de aula³. Tarefas pedagógicas exigem que o aluno faça coisas que provavelmente ele não faria fora da sala de aula. O autor justifica que estas tarefas estariam estimulando processos internos de aquisição: desenvolvem habilidades e pré-requisitos necessários para os aprendizes poderem se comunicar na língua alvo; no caso de exercícios rotinizantes, a necessidade de fluência e do domínio de padrões estruturais e fonológicos da língua. De maneira semelhante, Widdowson (1979) argumenta que a aprendizagem do código é condição necessária para que aconteça a comunicação. Littlewood (1981) alerta, porém, para a necessidade de saber utilizar em contextos e situações apropriadas esse código. Acrescenta ainda que uma vez dominadas, estruturas lingüísticas e funções comunicativas podem ser usadas de maneira criativa e transferidas para outros contextos, além daqueles onde foram adquiridas.

² Exemplo de tarefa do mundo real (*real world task*): O aluno ouve uma previsão de tempo para saber a temperatura máxima prevista para o dia e assim decidir se deve ou não levar guarda-chuva e casaco para a escola.

Exemplo de tarefa pedagógica (*pedagogic task*): O aluno ouve um texto e deve responder a questões tipo falso/verdadeiro sobre o texto.

³ Nunan faz a seguinte observação: A utilização do termo mundo real (*real-world*) não implica que considere a sala de aula não real.

Acreditamos que da mesma maneira que ao adquirir as habilidades comunicativas básicas da língua materna em contexto familiar, somos capazes de transferi-las para outras situações sociais, as estruturas e habilidades que o aprendiz de língua estrangeira adquire durante a interação em sala de aula podem ser transferidas para outros tipos de situação. Há necessidade de uma certa sistematização, de uma prática de estruturas próprias da nova língua que se está adquirindo. Professores iniciantes na carreira de magistério, em debates informais sobre a questão, acreditam que os aprendizes sabem lidar com essa transferência; têm consciência, como professores-aprendizes, de que existe uma diferença entre falar em situação de sala de aula e em situação "real", fora da sala, embora as oportunidades de vivenciar situações reais, interação com nativos, não sejam freqüentes. Embora o aluno possa ter consciência dessa diferença, nem sempre ele estará preparado para lidar com o imprevisto, como mostra a pesquisa de Patrocínio (1993).

No caso de aprendizes em situações de imersão, como exemplificado em Patrocínio (1993), mesmo que se faça um levantamento de necessidades individuais do grupo, incluindo-se no curso situações tipo "visto de permanência" ou "cabeleireiro", não se garante necessariamente que os alunos não estarão sujeitos a imprevistos (p.79).

Para a análise dos dados de nossa pesquisa, partiremos da classificação de atividades de sala de aula, proposta por Breen (1985) e Nunan (1989).

1.2.3 A situação social da sala de aula de LE

Breen e Candlin (1980), Breen (1985) consideram a sala de aula como um contexto social único, onde as pessoas se encontram com o objetivo explícito de aprender alguma coisa. Por meio da comunicação, elas aprendem a se comunicar em uma nova língua, dizem eles.

De modo semelhante, Littlewood (1981) acredita que, embora a sala de aula seja considerada, por alguns, um contexto artificial para aprender e usar a língua estrangeira, ela é um contexto social real, onde professores e alunos estão envolvidos em um tipo de relação social.

Kramsch (1987) e Berger e Luckman (1966) também apontam o contexto duplo em que ocorre a aprendizagem da língua estrangeira. De um lado, dizem eles, os alunos aprendem palavras, estruturas gramaticais que se referem a uma cultura distante, estabelecida, que é o contexto externo da língua. Por outro lado, eles usam essas palavras e estruturas para se comunicar com outros na sala de aula. Esse contexto interno traz à tona uma interação que é criada pelo grupo professor-alunos. É por meio da interação com esse grupo social que a língua é usada e aprendida (Kramsch, 1987).

Diz ainda Kramsch que a interação entre os membros de um grupo poderia ser representada através de dois pólos de um contínuo: de um lado estaria o discurso instrucional que englobaria o professor e o aluno nos seus respectivos papéis e comportamentos previsíveis adquiridos através dos anos escolares. No outro extremo estaria um discurso natural, representado pelas variedades de papéis e tarefas negociadas pelo falantes e ouvintes engajados em uma conversa natural; nenhum dos extremos existe exclusivamente na sua forma pura, acrescenta a autora.

Embora não discuta especificamente a questão da autenticidade da sala de aula, Cazden (1988) vê o sistema de comunicação da sala de aula como um meio problemático que não pode ser ignorado pelos que se interessam pelo ensino e aprendizagem. A autora vê a sala de aula como um espaço semelhante ao de um restaurante, ônibus ou metrô, que é um dos contextos humanos dos mais aglomerados. Entretanto, enquanto nesses lugares as conversas simultâneas e independentes são normais, na sala de aula, só uma pessoa, no caso, o professor, é o responsável pelo controle de toda a conversa que ocorre. Há um controle negativo (igual ao de um policial que evita colisão), mas também positivo, pois têm-se em vista objetivos educacionais.

Swan (1985b), em seu olhar crítico à abordagem comunicativa, concorda que essa abordagem trouxe grandes avanços para a metodologia de ensino de línguas. Não dá para questionar, diz ele, a sugestão de que a linguagem na sala de aula deva ser semelhante a da "vida real". Diálogos autênticos ou que soem naturais são melhores modelos que diálogos artificiais, as práticas de produção oral e escrita devem envolver trocas genuínas de informação. Entretanto, argumenta o autor, a sala de aula não é o mundo "lá fora" e aprender a língua não é o mesmo que usá-la. Uma certa artificialidade está presente no processo de isolar e focalizar itens para estudo, e é um erro sério condenar tipos de discurso encontrados na sala de aula porque não apresentam características comunicativas de outros usos da língua. Os alunos têm consciência da força ilocucionária de perguntas como *Is this my book?* ou *What I am doing?* (Este é meu livro? ou O que estou fazendo?), condenadas como amostras de comunicação falsa. Não há perigo dos aprendizes acreditarem que falantes do inglês estão sempre fazendo perguntas das quais já sabem a resposta. Perguntas como essas têm o valor comunicativo (comum no discurso de sala de aula) de elicitarem um

retorno, que aponta para um conhecimento que o aluno tem ou não sobre como fazer perguntas em inglês.

Em relação aos debates sobre a busca de situações autênticas e naturais, de modo semelhante a Swan, Seedhouse (1996) argumenta que há problemas e paradoxos inerentes em qualquer abordagem que compara discurso típico de sala de aula com conversação. Para ele, do ponto de vista da sociolinguística, não existe tal coisa chamada comunicação natural ou genuína; a comunicação natural está sendo considerada como sinônimo de conversação e isso não existe realmente na sala de aula. Nas conversas naturais a tomada de turno, por exemplo, é caracterizada por iniciativas e uma competição auto-regulada, enquanto que no discurso da sala de aula há freqüentemente uma rígida alocação de turnos.

Essa argumentação vai ao encontro dos resultados apresentados por Nunan (1987), na análise de exemplos de aulas de línguas consideradas comunicativas. Nunan conclui que elas lembram mais padrões tradicionais de interação de sala de aula, com foco ostensivo em aspectos funcionais de uso da língua do que padrões de interação genuína.

Para Seedhouse (1996:22), uma conversação é claramente diferenciada das numerosas variedades de discurso institucional. Não parece racional, portanto, querer que a conversação - uma forma de discurso não-institucional - seja produzida nas salas de aula, que é um espaço institucional. Sugere que se passe a ver a interação da sala de aula de línguas como uma variedade de discurso institucional e possuidora de três características: as formas lingüísticas e padrões de interação que os aprendizes produzem estão sujeitas a algum tipo de avaliação pelo professor; a língua é veículo e objeto de instrução; as formas lingüísticas e padrões de interação

que os aprendizes produzem estão relacionados de alguma modo aos objetivos pedagógicos introduzidos pelo professor.

Na opinião do autor, a vertente comunicativa ortodoxa levou um grande número de professores a se sentirem culpados sobre a natureza da comunicação em suas salas de aula e eles não devem se sentir assim. Seria mais frutífero para a pesquisa de sala de aula se concentrar em entender as possibilidades inerentes nessa variedade de discurso institucional e não as impossibilidades.

Em recente entrevista, ao ser perguntado sobre a questão da autenticidade, Nunan (1998) diz encontrar certa dificuldade em entender porque as pessoas falam em tornar a sala de aula um espaço semelhante ao mundo "lá fora". Se fosse para ser idêntico, a sala de aula não teria razão para existir. A razão dela existir é precisamente porque é diferente do mundo lá fora. A visão de Nunan vai ao encontro das idéias de Swan (1985b) e Seedhouse (1996), com as quais concordamos: a sala de aula tem um discurso institucional próprio e por esse motivo é diferente.

Segundo Prabhu (1992), a aula de línguas é um evento complexo, que deve ser analisado em uma dimensão pedagógica e social. Ver a aula como unidade curricular ou como a implementação de um método de ensino é considerá-la como um evento pedagógico. É sob essa perspectiva que a sala de aula costuma ser apresentada em grande parte das discussões sobre ensino-aprendizagem.

Constitui, entretanto, uma dimensão importante, independente do método de ensino, ver a aula como um evento social, com papéis e relações estabelecidas pela tradição e com um aspecto ritualístico desempenhado por ações. Assim como há papéis destinados pelo costume a padres, juizes e advogados, professores e alunos também têm seus papéis estabelecidos na sala de aula, embora estes possam variar de uma cultura para outra. Argumenta ainda que há uma certa agenda de eventos

associada à aula de línguas, assim como há em outros contextos. A aula de línguas é um tipo de gênero social, estereotipado e até certo ponto, ritualizado, geralmente não notado como tal se as normas são seguidas, mas é perturbador quando as regras são violadas; professores e alunos têm direitos e obrigações.

Há, de certa forma, afirma Prabhu, uma ética de sala de aula, assim como acontece numa relação médico-paciente ou entre um advogado e seu cliente. Essas noções são dominantes em pais, administradores escolares e no público em geral. Acrescenta ainda o autor, que a aula de línguas é um encontro recorrente entre pessoas e por esse motivo, um certo grau de segurança é necessário. Encontros humanos que são inteiramente imprevisíveis são ameaçadores, daí uma certa rotinização social que torna a aula de línguas um evento recorrente.

Prabhu destaca também uma questão importante: atrás dos papéis convencionalizados e rotinas de uma aula está um grupo de indivíduos - um professor e muitos alunos - com personalidades, motivações, auto-imagens, medos e aspirações, níveis de tolerância e graus de maturidade dos mais variados. Conduzir uma aula, enfatiza o autor, é lidar com pessoas amigáveis ou não, e tanto pode proteger ou projetar, como prejudicar ou diminuir a imagem do professor. Por outro lado, os alunos têm também uma percepção do professor e dos colegas e agem de modo que possam proteger ou realçar sua auto-imagem. A aula é vista como uma arena de interação humana, um jogo de personalidades, segundo Prabhu. E talvez a preocupação mais imediata dos professores e alunos na sala de aula é se protegerem, se guardarem contra a perda de face e na medida do possível, receber aprovação, simpatia ou lealdade dos outros como uma segurança e proteção contra futuros riscos.

Outra ponto enfatizado por Prabhu é a importância da conscientização do professor a respeito do conflito existente entre as diferentes dimensões e de como ele pode gerenciar e tornar as forças existentes na sala de aula pedagogicamente mais construtivas. A rotinização das aulas dá segurança aos participantes, mas não é por esse motivo que ela não deve se modificar, pois cada vez que há uma mudança, pode existir um certo desconforto que aos poucos deve desaparecer.

Esse lado afetivo não tem recebido muita atenção de estudiosos de ensino de línguas, a não ser pelas abordagens humanísticas (Moskowitz 1978 entre outros) e posteriormente por Krashen (1982) ao propor a hipótese do filtro afetivo na discussão de sua teoria de aquisição de segunda língua. Recentemente Duarte (1996) discutiu em sua pesquisa a importância da dimensão afetiva na situação de ensino-aprendizagem, analisando relatos de alunos de língua inglesa.

Tomando como base as idéias de Prabhu (1992), propomos em nossa pesquisa analisar a sala de aula sob duas dimensões: a pedagógica e a social. Do ponto de vista pedagógico, em relação ao método de ensino utilizado, além das discussões sobre a abordagem comunicativa, tomaremos também como referência a descrição de uma aula comunicativa convencional apresentada por Almeida Filho (1993). Posteriormente, utilizaremos como referencial teórico para análise das aulas sob uma dimensão social, os conceitos de papéis e de preservação da face, de E. Goffman, a serem discutidos no Capítulo 2.

Tendo apresentado as principais questões que têm sido discutidas sobre a abordagem comunicativa que está subjacente às aulas observadas para análise nesta pesquisa, passaremos a apresentar no Capítulo 2 alguns estudos sobre interação social. Muitos estudos têm sido feitos enfatizando a importância da interação no processo de ensino-aprendizagem, pois é através dela que o conhecimento se

constrói. Levando ainda em consideração o valor que Canale e Swain (1980) atribui ao papel dos elementos não verbais da comunicação, iremos também apresentar no Capítulo 2 alguns estudos sobre prosódia.

CAPÍTULO 2 - A análise da interação

Goffman trata em seus trabalhos (1959, 1963, 1967, 1969, 1971, 1974, 1981) da interação social de modo geral, de situações públicas das mais variadas como palestras e encontros, de comportamentos e relações nas diversas situações sociais. Seus estudos são utilizados em pesquisas sobre linguagem empresarial, entrevistas, mas são poucos os trabalhos em que esses estudos e conceitos como "preservação da face" são examinados em contexto escolar, mais especificamente nas interações que ocorrem em uma sala de aula de línguas, como é a proposta desta investigação.

Ampliando a base teórica da pesquisa, passaremos a apresentar no Capítulo 2 alguns estudos sobre interação social, retomando os conceitos de Goffman (1981) sobre papéis e preservação da face (1967). Posteriormente, serão apresentados estudos sobre aspectos prosódicos da fala que irão nos dar o embasamento teórico para a microanálise de algumas interações entre professor-alunos no Capítulo 5.

2.1 E. Goffman: representação de papéis e preservação da face

Segundo Kramsch (1987), entre outros, quando os alunos vêm para a aula de língua estrangeira trazem com eles expectativas e receios, desejo de aprender uma nova língua, mas medo de falhar. A maneira como eles aprendem a usar essa nova língua é também determinada pelo modo como os membros do grupo se apresentam uns aos outros, como eles lidam com a incerteza e insegurança na situação de aprendizagem. Usar a língua de maneira incorreta, ser incapaz de continuar a falar

por causa da falta de vocabulário, pedir ajuda, são situações com as quais os alunos se deparam em aula de língua estrangeira. Como alertam os estudiosos, sabemos que o tipo de relacionamento, o grau de conhecimento entre as pessoas do grupo podem afetar a auto-imagem. As relações sociais que se estabelecem entre professor-alunos são refletidas em suas falas.

Essa interação social, encontrada em aula de línguas, nos remete aos estudos de E.Goffman (1959,1967,1974,1981) sobre interação face-a-face e a alguns de seus conceitos - papéis e preservação da face - apresentados em seus trabalhos.

Este autor define interação face a face como a influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros, quando em presença física imediata (1959). Diz ainda:

Um desempenho pode ser definido como toda atividade de um determinado participante, em dada ocasião, que sirva para influenciar, de algum modo, qualquer um dos outros participantes. (p.23)

2.1.1 Os diferentes papéis do falante

No artigo *The Lecture em Forms of Talk* (1981), E.Goffman apresenta o falante como desempenhando uma variedade de papéis, tendo funções variadas, dependendo da situação em que se encontra. Em situação de palestra, por exemplo, o falante pode ser animador (*animator*), autor (*author*) ou protagonista (*principal*). Goffman considera o animador uma máquina falante, de onde sai o som (papel funcional); o autor é quem naturalmente produz o texto (papel de agente) e será protagonista aquele que acredita pessoalmente no que está sendo dito, tomando a posição que está implícita nos seus comentários (papel social).

Madureira (1996) relaciona em sua pesquisa, "o desempenho desses papéis à variabilidade de recursos fônicos empregados pelo falante para expressar os efeitos de sentido no discurso oral". (p.89). A análise de seus dados - situação de palestra - aponta para maior variedade de qualidades de voz "na configuração em que ocorre somente a projeção do papel de animador" (p.92).

Transpondo essa variedade de papéis para uma situação de sala de aula, diríamos que a professora será sempre animadora, quase sempre autora, mas nem sempre protagonista. Nas situações simuladas, como veremos posteriormente, ela faz o jogo da sala de aula de línguas, formulando ou respondendo perguntas com o objetivo único de praticar a língua, sem realmente acreditar no que está dizendo; mas é protagonista quando age como professora, acreditando em suas palavras. É autora porque é responsável pela maioria dos textos, criando realidades ou situações imaginárias; mas ao modelar os diálogos apresentados pelo livro didático deixa de ser autora, torna-se apenas animadora e protagonista. Como se pode ver, nas várias atividades de sala de aula, assim como em outras situações, os papéis se interrelacionam e vão sendo constituídos durante a interação.

Tomando como base essa classificação de Goffman, propomos uma nova nomenclatura para os papéis que a professora representa na interação com os alunos durante as atividades de sala de aula. Os papéis serão de professor, interlocutor (quando não está ensinando explicitamente a língua alvo) ou ator (quando representa personagens em situações simuladas).

Para nossa análise posterior, discutiremos a seguir, o conceito de preservação da face, de E. Goffman.

2.1.2 Perder a face ou fazer boa figura ?

A tradução consagrada pela publicação francesa - Perder a face ou fazer boa figura? - do título do artigo de Goffman *On Face-Work: An analysis of Ritual Elements in Social Interaction* resume a principal questão discutida no trabalho de 1967¹. Goffman parte do pressuposto de que todas as pessoas vivem num mundo social que as leva a ter contato face a face ou contato mediatizado com os outros. Esse conjunto de acontecimentos, que ocorrem entre dois ou mais interlocutores, constitui-se de olhares, gestos, posturas e de enunciados verbais introduzidos constantemente pelos participantes intencionalmente ou não, conforme a situação em que se encontrem. Nesses contatos, o indivíduo tende a exteriorizar o que se pode chamar uma linha de conduta, isto é, um conjunto de atos verbais e não-verbais, através dos quais ele expressa seu ponto de vista sobre a situação, sobre os participantes e sobre si mesmo. Tendo ou não a intenção de adotar tal linha, o indivíduo acaba percebendo que o faz.

O termo face é definido pelo autor, como o valor social positivo reivindicado por uma pessoa através da linha de conduta que os outros supõem ter sido adotada por ela no decorrer de um contato particular. A face é uma imagem de si, do "eu", delineada segundo certos atributos sociais aprovados e compartilhados. Goffman não considera fixos esses atributos, embora eles sejam aprovados socialmente. O autor não explicita, mas essa afirmação pode ser inferida quando ele diz, em outro momento do texto, que a face não está alocada, localizada no interior ou na aparência da pessoa, mas se encontra difusa no fluxo dos acontecimentos de um

¹ Publicado originalmente em *Psychiatry: Journal for the Study of Interpersonal Processes*, vol 18, no.3, August 1955, pp.213-31, este artigo aparece novamente no livro *Interactional Ritual*, de E.Goffman, de 1967.

encontro. Parece assim, que a face é construída durante a interação. Pode-se ir mais além e ponderar que atributos positivos variam de grupo para grupo nas diferentes épocas, de sociedade para sociedade e até de cultura para cultura. No Brasil, por exemplo, há algum tempo atrás, ser honesto era positivo, no momento atual, uma pessoa honesta pode ser vista como ingênua, boba; o que predomina é a "lei de Gerson": o indivíduo bem sucedido é aquele que leva vantagem em tudo. Mas os valores no Brasil de hoje (1998) são contraditórios. Ao mesmo tempo que pessoas honestas são consideradas bobas, em nível nacional, no Congresso, por exemplo, tenta-se punir pessoas por comportamentos desonestos. Há realmente um conjunto de atributos aprovados socialmente, que são vistos como qualidades, mas isso ocorre somente dentro de contexto maior, na sociedade, por exemplo, porque em determinado grupo, essas mesmas qualidades podem ser ridicularizadas. Da mesma maneira, em contexto escolar, um aluno rebelde, cujo comportamento foge do padrão, do que se considera um bom comportamento - atributos esses não considerados positivos - pode ser admirado pelo seu grupo, ser escolhido até mesmo como líder.

Goffman acredita que atributos aprovados e sua relação com a face fazem de cada homem seu próprio prisioneiro; este é um limite (restrição) social fundamental, mesmo que cada homem possa gostar de sua cela.

Pode-se dizer que um indivíduo mantém sua face quando a linha de conduta que adota apresenta uma imagem consistente (equilibrada) confirmada por julgamentos e evidências expressas pelos outros participantes e por elementos impessoais da situação. Se a pessoa sente que está protegendo sua face, responde com sentimentos de confiança e segurança, o que o levará a manter a cabeça erguida e apresentar-se diante dos demais de forma aberta.

Segundo Goffman (1967), na sociedade anglo-americana e em outras, o termo perder a face significa fazer má figura, ficar sem face ou com a face envergonhada. Uma pessoa que faz má figura, quando em contato com os outros, não dispõe de uma linha de ação esperada nessas circunstâncias. Os gracejos, as agressões, têm por objetivo levar uma pessoa a perder a face, o que a faz sentir-se provavelmente envergonhada, embaraçada e inferior. Posteriormente ela pode se sentir mal porque tentou manter uma imagem de si à qual está emocionalmente ligada e pela qual agora teme. O fato de se sentir confusa pode incapacitá-la, por um momento, como interlocutor e acrescentar desordem à organização expressiva da situação.

O autor emprega o termo equilíbrio, confiança, para se referir à capacidade que uma pessoa tem de reprimir e ocultar qualquer tendência para sentir-se envergonhada durante os encontros. É através desse equilíbrio, um dos tipos de figuração (*face-work*), que uma pessoa controla seu embaraço e o dos outros.

Salvar a face, diz Goffman, se refere ao processo pelo qual a pessoa dá aos outros a impressão de que não a perdeu. Conforme o uso chinês, lembra o autor, pode-se dizer que dar a face ou favorecer a face é ajudar o outro a adotar uma linha de conduta aceita socialmente.

Durante uma interação a pessoa tende a conduzir-se de tal maneira que mantém a sua face e a dos outros participantes. Espera-se que esse procedimento ocorra espontaneamente por causa da identificação emocional com os outros e com seus próprios sentimentos. Neste ponto, Goffman lembra Dale (1941), quando este diz: quanto mais poder e prestígio os outros têm, mais a pessoa provavelmente mostrará consideração com seus sentimentos; a importância dos sentimentos varia em correspondência direta com a importância da pessoa que a sente. E isso é infelizmente uma verdade em nosso mundo. De qualquer maneira, parece que se

estabelece um estado onde todos aceitam temporariamente o comportamento um do outro e a linha adotada. É típico o acordo de trabalho que, segundo Goffman, parece ser um traço estrutural básico da interação face a face.

Para Goffman, manter a face é uma condição de interação, não de alvo na interação. Procedimentos usuais como ganhar a face, expressar-se livremente, exprimir opiniões verdadeiras, depreciar os outros, resolver problemas, cumprir tarefas são consistentes com a manutenção da face. Estudar os meios de salvar a face é estudar as regras de "tráfego" da interação social. Aprende-se a conhecer o código que o indivíduo respeita, mas não se sabe aonde ele vai, nem suas razões. Goffman enumera algumas possibilidades. A pessoa pode querer salvar sua face para manter sua imagem, por orgulho e honra, pelo poder que sua posição social lhe permite exercer sobre os outros participantes. Pode ainda querer salvar a face dos outros por seu envolvimento emocional com a imagem deles, porque sente que seus co-participantes têm o direito moral a essa proteção, porque quer evitar a hostilidade que poderia dirigir-se a ela se eles perdessem a face, porque sente que os outros supõem que ela é uma pessoa simpática e sensível, de modo que, para manter a sua própria face, sente-se obrigada a levar em consideração a linha de conduta dos outros participantes.

Por figuração ou trabalho de face, Goffman designa tudo aquilo que uma pessoa faz para que suas ações protejam sua face e a dos outros; todas as ações utilizadas por uma pessoa para torná-las consistentes com a face. A figuração serve para aparar os acidentes, isto é, eventos cujas implicações ameaçam a face.

Goffman aponta ainda três níveis de responsabilidade atribuídos a uma pessoa pela ameaça de face que seus atos podem criar: gafes, ofensas propositais, ofensas acidentais.

São dois os tipos de figuração: o evitamento e a reparação. Certas medidas protetoras são tão comuns quanto as defensivas: afastar-se de atividades, contatos ou tópicos que possam representar ameaça à face é o tipo mais comum de evitamento. Não podendo evitar o perigo, como reparar então o que já aconteceu? Considerar o evento como incidente e procurar equilibrar novamente a situação corrigindo seus efeitos é a característica principal deste trabalho de face.

Como se sabe, nos trabalhos de Goffman não há referências a contextos escolares, mas suas considerações sobre interação face a face podem ser facilmente percebidas na interação de um grupo de aprendizes na sala de aula. Enquanto membros de um grupo, as pessoas querem manter uma face positiva, isto é, têm necessidade de serem apreciadas pelos outros. E se se pensar em interação entre adultos em sala de aula de língua estrangeira, as possibilidades de preservar a face são mais limitadas. Na língua materna, os falantes possuem estratégias para evitar uma dificuldade, para se auto-corrigir, já sabem como "salvar a face". No caso de uma língua estrangeira, eles se utilizam de outros recursos, porque lhe faltam o domínio do lingüístico. Em trabalho anterior (Silva, 1993), ao analisar um contexto de sala de aula semelhante ao da presente pesquisa - jovens adultos aprendendo inglês - foram observados algumas estratégias compensatórias: perguntas ao professor, repetições, paráfrases, apoio na língua materna e recursos paralingüísticos. Um dos alunos, de mais idade, era um ex-professor de economia de outras duas participantes do grupo. Na realização de uma das tarefas de sala de aula - discorrer sobre uma assunto qualquer, preparado com antecedência, este professor tentou explicar sobre a inflação. Sentindo a dificuldade de ser entendido e de explicar em inglês todo o conhecimento que possuía, terminou sua explicação em português. A necessidade de preservar sua imagem frente a todos - ex-alunas, a

professora, a pesquisadora era muito grande! A outra aluna, ao realizar a mesma atividade, escolheu falar como as pessoas de diferentes culturas se cumprimentam; logicamente predominaram gestos, com pouca produção oral. Questões como essas serão comentadas posteriormente em nossa análise de dados.

2.2 Características prosódicas da fala

Tomando como ponto de partida para nosso estudo as considerações feitas por Canale e Swain (1980) e Savignon (1972 e 1983), entre outros, sobre a importância de se investigar também os elementos paralingüísticos presentes em situações comunicativas, iremos apresentar alguns estudos que tem sido feitos sobre a prosódia.

Analisar aspectos prosódicos da fala, funções modais da entoação, fenômenos paralingüísticos, recursos fonéticos que sinalizam o sentido são questões, entre outras, que têm sido discutidas e enfatizadas pela sua importância, por autores como Cagliari (1993), Fónagy (1993), Laver (1995), Madureira (1996). Laver acredita que se deve explorar a natureza fonética e semiótica da comunicação paralingüística vocal, deixando claro que o tom de voz, que seria parte desta comunicação, tem a função pragmática de indicar o estado emocional ou a atitude do falante. Segundo Cagliari, "os elementos prosódicos servem para ponderar os valores semânticos dos enunciados, sendo uma das formas de que dispõe o falante para dizer ao seu interlocutor como ele deve proceder diante do que ouve." (p.47). Daí a importância de se levar em consideração também esses elementos quando se vai analisar a interação em sala de aula.

Na análise dos eventos da sala de aula, Sinclair e Coulthard (1992) se referem à descrição, apresentada em trabalhos anteriores, de uma troca típica de aula de língua entre professor e aluno, consistindo de uma fala inicial do professor, seguida de uma resposta do aluno e conseqüente *feedback* /retorno do professor. Em situações como estas, que ocorrem constantemente, tanto a fala inicial do professor quanto à forma que apresenta o *feedback* influenciam consideravelmente a aprendizagem.

Hewings (1992) considera o *feedback* um fenômeno complexo que se realiza com marcadores como *good, fine, right, ok* ou pela repetição de toda ou parte da resposta do aluno, mas também por meio de canais não-verbais: um suspiro, um movimento da sobrancelha ou da cabeça, podem ser sinais de aprovação ou desaprovação. Para Laver (1995), esses elementos paralingüísticos não-vocais², como gestos, movimentos do corpo, expressão facial, direção do olhar, proximidade e contatos físicos são ações presentes em interações conversacionais e têm freqüentemente um papel muito importante, pois complementam e dão suporte à atividade da fala.

Segundo Hewings (1992), a fala do professor vai acarretar uma resposta mais ou menos significativa ou comunicativa por parte do aluno; em práticas de padrões (*pattern drill*), por exemplo, típicos da abordagem audiolingual, a interação é muito limitada e proveniente de um estímulo inicial que tem por objetivo fazer com que o aluno produza uma amostra da língua meta. Este autor aponta ainda diferenças entre trocas verbais genuínas (que não são de sala de aula) e as que estão presentes no discurso de sala de aula. No caso desta última, o participante que elicit a resposta, ou seja, o professor, normalmente já sabe ou pressupõe a informação que será dada

² Comportamento não-verbal não-vocal (Laver, 1994).

como resposta. Se a informação não preenche suas expectativas, ele re-inicia a troca até que uma resposta aceitável seja dada.

O foco principal do trabalho de Hewings (1992), no entanto, é o papel da entoação no *feedback* dado pelo professor: a entoação pode informar sobre a aceitabilidade e qualidade do desempenho do aprendiz de L2. Segundo esse autor, o professor tem três opções: rejeitar a resposta, indicando-a como inaceitável (avaliação negativa); aceitá-la parcialmente (avaliação posterior) ou sinalizar que a resposta foi aceita (avaliação positiva). O aluno vai inferir a opção selecionada por meio da entoação dada pelo professor à sua fala. O exemplo apresentado por Hewings (p.187), um procedimento muito comum em sala de aula, ilustra claramente como o tom da voz indica necessidade de correção:

Aluno: She cook a chicken.

Prof.: She... ?

Aluno: She cooked a chicken.

ou então:

Aluno: She cooked a chicken.

Prof.: She... ?

Aluno: He cooked a chicken.

Na discussão das atividades analisadas neste trabalho, iremos identificar procedimentos semelhantes ao apresentado por Hewings.

Viana (1997) destaca o papel decisivo dos padrões entoacionais na organização da fala, devido a sua relação estreita com a estrutura gramatical, estrutura ilocutória (intenção dos falantes) e estrutura interacional (a maneira como

os interactantes organizam suas falas e as estratégias utilizadas nessa organização de acordo com os papéis desempenhados por eles). Complementa a autora: as hesitações, as pausas, o tipo de padrão entonacional fornecerão pistas ao ouvinte, possibilitando a sua interferência (padrão descendente), ou sinalizando para que o ouvinte não interfira, pelo menos momentaneamente, na organização proposicional do falante (padrão ascendente).

O papel do som vocal na construção do sentido é também enfatizado na pesquisa de Madureira (1996), que analisa os recursos vocais utilizados por um falante em situação de fala natural: uma palestra. Segundo a autora, os recursos fônicos - qualidade e volume de voz, velocidade de fala, melodia e elementos segmentais- foram utilizados pelo indivíduo, "não somente com o propósito de sinalizar envolvimento e estados afetivos, mas também para marcar a incorporação pelo falante da voz das personagens que introduzia nas narrativas que enunciava ao longo da palestra e, marcadamente, para sinalizar seus papéis pessoais, profissionais e discursivos". (p.88)

Vários outros trabalhos destacam a importância de se levar em consideração os elementos prosódicos quando se analisam eventos de linguagem.

Segundo Cagliari (1993:47), "os enunciados de um discurso são sinalizados pela prosódia, colocando certos elementos em destaque e diminuindo o valor interpretativo que se deve a outros. A prosódia, portanto, visa sempre a um determinado fim no discurso: salientar ou diminuir o valor de algo no texto."(p.49)

Complementa ainda este autor:

Durante um texto, de repente, o falante começa a falar num tom baixo, para fazer ver ao seu interlocutor que aquilo que ele está dizendo com tessitura baixa deve ser interpretado com algo diferente em valor com relação ao

resto que se está enunciando: às vezes se pretende colocar algo com valor diminuído, ou como se diz, parenteticamente; às vezes, o objetivo é justamente oposto: destacar um argumento que, por ser óbvio, vem falado em tessitura mais baixa, mas cujo valor argumentativo é justamente dar mais força ao que se está dizendo num tom normal de fala. (p.57)

Para Moraes (1993:101), a entoação desempenha determinadas funções, atuando num nível superior ao da palavra, em geral no nível do enunciado. Dentre elas, uma das funções pragmáticas mais prestigiadas é a função modal, "que é a que contribui e eventualmente determina, na ausência de outros índices, a modalidade da frase, a força ilocutória que deve ser atribuída ao enunciado" (p.102). Moraes ainda distingue, ao estudar as modalidades da frase, "o plano formal (sintático) ao qual se referem os termos frase "declarativa", "interrogativa", "imperativa", do plano funcional (pragmático), que caracterizará o valor do ato ilocutório - asserção, questão, ordem, etc."(p.102).

Fónagy (1993) alerta para a flutuação semântica que caracteriza o uso dos termos modalidade, atitude e emoção, daí a necessidade de defini-los. Pode-se utilizar a palavra atitude, diz ele,

para designar um comportamento determinado, consciente, controlado, tendo um componente moral, intelectual, opondo-o às emoções, enquanto descargas espontâneas de uma tensão psíquica. Dever-se-ia considerar então a cólera, a alegria, a tristeza, a angústia como emoções; por outro lado, a ironia, a circunspeção, a reprovação, a justificação, seriam atitudes (p.27).

Complementa ainda o autor:

Essas atitudes básicas são marcadas nas diferentes línguas por meio de morfemas determinados, pela ordem das palavras ou por formas de entoação constantes, delimitadas de maneira nítida. (p.27)

Na nossa pesquisa, vamos procurar analisar, entre outros aspectos, a atitude da professora refletida na sua fala, o modo como dá retorno ao aluno, indicando aceitação ou corrigindo-o. A interação da professora com o grupo, os papéis que desempenha nas diversas situações decorrentes das atividades propostas (reais ou simuladas) - se professora, interlocutora ou personagem, irão refletir na qualidade de sua voz.

Apresentamos neste capítulo os principais estudos sobre abordagem comunicativa e sobre interação social, enfatizando ainda o papel da prosódia para a análise da interação entre professor e alunos na sala de aula foco de nossa pesquisa. A seguir, estaremos apresentando a metodologia de nossa investigação.

Capítulo 3: Metodologia de Pesquisa

Este Capítulo se inicia com a caracterização de nossa pesquisa; de base etnográfica, utiliza os instrumentos de coleta explicitados por autores como Erickson (1986). A seguir, descrevemos o contexto da pesquisa, como ocorreu a coleta dos registros, assim como os instrumentos e procedimentos utilizados. Finalizamos com um perfil dos participantes, incluindo reflexões sobre o papel duplo da pesquisadora, que participou das aulas também como aluna.

3.1 Natureza da pesquisa

A pesquisa etnográfica tem sido discutida por vários autores, entre outros Erickson (1986), Hammersley & Atkinson (1990), Cavalcanti e Moita Lopes (1991), Nunan (1992), Hornberger (1994), Moita Lopes (1996). Suas raízes são identificadas na antropologia e sociologia, sendo esse tipo de pesquisa também referida como de base antropológica. Segundo Nunan (1992), a etnografia voltada para o ensino, envolve o estudo das características e da cultura de um grupo em contextos naturais/do mundo real (e não em laboratório), o pesquisador não faz nenhuma tentativa de isolar ou controlar os fenômenos sob investigação e a generalização deriva do contato próximo com os dados. A pesquisa é de relativa duração, pode levar semanas, meses ou anos; há o envolvimento colaborativo de vários participantes, incluindo o pesquisador, o professor e os alunos. As hipóteses emergem durante a coleta de dados e interpretação, não são pré-determinadas pelo pesquisador, procedimento este que pode levar os etnógrafos a obter dados que não

confirmem suas perguntas primeiras, mas que podem levar a outras perguntas que passarão a nortear a pesquisa.

Erickson (1986) se refere aos vários termos pelos quais pesquisas semelhantes têm sido denominadas: qualitativa, observacional, estudo de caso, interacionista. Ele prefere utilizar o termo interpretativista, considerando-o mais abrangente, ao invés de qualitativa. A pesquisa etnográfica, portanto, uma pesquisa interpretativista, é caracterizada como pesquisa de campo que envolve participação intensiva do pesquisador, que, como observador participante, registra cuidadosamente o que está acontecendo no ambiente de aprendizagem, através de notas de campo, gravações em áudio e vídeo. Para complementar seus dados, o pesquisador utiliza exemplos de trabalhos dos alunos, faz diários, *memos* e subsequente reflexão analítica e interpretação da documentação obtida, por meio de relato descritivo, uso de vinhetas narrativas e citações diretas das entrevistas, dos eventos diários do contexto de aprendizagem, numa tentativa de identificar o significado das ações nos eventos sob os vários pontos de vista dos atores envolvidos.

Os vários instrumentos de coleta tornam possível a triangulação dos dados durante a interpretação, dando-lhes maior confiabilidade. "Dessa maneira", justificam Cavalcanti & Moita Lopes (1991:139), "a assim chamada subjetividade inerente a estes tipos de dados, adquire uma natureza intersubjetiva ao se levar em conta várias subjetividades - as várias maneiras de olhar para o mesmo objeto de investigação".

Como lembra Nunan (1992), as críticas feitas à pesquisa etnográfica pelos proponentes da pesquisa quantitativa se referem à descrição e análise de apenas um contexto ou situação. Cavalcanti & Moita Lopes (p.139) argumentam, tomando

como base outros autores, que "é exatamente a preocupação com o particular que caracteriza a pesquisa de base antropológica. Investigar outras e muitas salas de aula, é, portanto, crucial, pois possibilita examinar como outros alunos e professores se comportam, de modo que a elaboração de teorias seja concretizada".

3.2 Contexto da pesquisa

O foco da presente investigação é uma escola de línguas de São Paulo, Capital, que oferece cursos para adultos e crianças. Os níveis vão do básico ao avançado, num total de 12 estágios. O nível intermediário - foco deste trabalho - vai do 7º ao 10º estágio. A pesquisadora, matriculada como aluna regular, acompanhou e fez parte de um grupo de adultos freqüentando os estágios correspondentes aos níveis 8 e 9, durante o período de junho a novembro de 1994.

O livro didático *Spectrum. A communicative course in English*, de (1985)¹, é utilizado como material básico para o curso. Cada volume, contendo 14 unidades, cobre o conteúdo de dois estágios. Outras atividades complementam as aulas: vídeo, textos para leitura e discussão, músicas, exercícios que enfocam os itens gramaticais que estão sendo estudados. As atividades são basicamente orais e quase sempre voltadas para o conteúdo gramatical, funcional, previsto para ser cumprido durante aquele estágio. E essas funções são cobradas nas avaliações intermediárias e finais. A utilização de vídeo e músicas, muito apreciada e requisitada pelos alunos, parece não ter, de modo geral, preocupação com ensino gramatical, mas serve como prática de compreensão oral e estímulo para discussão.

¹Atualmente está sendo utilizada a edição renovada/revista de 199...

Como o sub-título informa - *A communicative course in English*, o livro didático utilizado tem como base a abordagem comunicativa e propõe ensinar estruturas e funções lingüísticas básicas, como pedir informação, falar sobre sentimentos, fazer sugestões, desculpar-se ou cancelar planos, o que poderá ser observado em registros de aulas comentados posteriormente. Cada unidade traz um diálogo em que estão presentes algumas funções juntamente com as estruturas gramaticais a serem trabalhadas e atividades de prática de compreensão oral e um texto para prática de compreensão escrita. O autor informa na Introdução (p. viii) que *Spectrum* ensina "inglês autêntico" e que a linguagem aprendida pode ser de uso imediato, proporcionando ao aluno um sentimento de sucesso na aprendizagem da língua; apresenta materiais motivadores que estimulam conversas naturais, encorajando a expressão de idéias próprias e sentimentos.

Pela utilização desses materiais e outros procedimentos a serem analisados durante o trabalho, há indicações de que a abordagem comunicativa esteja subjacente à proposta da escola. Esta idéia pode ser reforçada pelas informações retiradas de folhetos publicitários e pequeno jornal², ambos da escola, distribuídos para o público. Em um desses folhetos (jun/1994) encontramos: A escola promete ao aluno "uma nova estratégia de ensino", em que ele deverá "aprender a aprender"; a escola "faz com que não apenas fale, mas pense, sinta, aja e reaja em inglês, adquirindo maior fluência na língua sem inibições". Entre outros objetivos, a escola se propõe a utilizar "recursos como a dramatização e dinâmicas de grupo", o que deverá transformar a sala de aula "numa pequena comunidade de amigos que vivenciam situações reais e imaginárias". Na chamada para os cursos de março/95,

² Nessas publicações da escola, além da agenda de eventos, há notícias e promoções culturais oferecidas pela instituição.

podem-se notar pequenas modificações; diz a publicação mais recente: "os cursos enfocam principalmente a conversação utilizando não só livros com métodos comunicativos que trabalham situações do nosso cotidiano, mas também recursos áudio visuais"; "não só se aprende a falar, mas a pensar, ouvir e sentir em inglês". Destaca-se através de fotos, a utilização de "materiais" que "criam ambientes realistas" e o uso de "muppets: gerando descontração para falar inglês". Esses materiais incluem frutas artificiais, telefones, objetos de modo geral. O uso de "muppets" pode ser visto como alternativas para representações, dramatizações.

3.3 Coleta de registros

A presente pesquisa, de natureza etnográfica, utilizou os seguintes instrumentos para coleta de registros: gravação em áudio, notas de campo, diários e entrevistas informais feitas com alunos participantes do grupo-foco de estudo e com professores responsáveis pelo curso e pelo treinamento dado pela escola.

A coleta de registros foi realizada durante seis meses, que correspondem a dois estágios do curso, como mencionado acima. Foi iniciada no nível 8 (jun/1994) e se estendeu até o término do nível 9 (nov/1994). Cada estágio, com aulas de 1 hora e 45 minutos, três vezes por semana, teve a duração de 3 meses.

Durante esses 6 meses o grupo foi se alterando: no início da pesquisa havia 9 alunos; apenas 2 terminaram o nível 9.

Durante as aulas, a pesquisadora procurava fazer pequenas anotações, na medida do possível, sobre as atividades que estavam sendo dadas, para posteriormente escrever o diário. Como aluna, deveria também cumprir as tarefas,

o que dificultava a obtenção de muitas notas de campo. Daí a grande importância do gravador, sempre presente, para tornar possível a triangulação dos dados.

Em relação às entrevistas informais, poderíamos dizer que na realidade elas aconteciam durante conversas, principalmente no intervalo para café. Não foram gravadas, porque a situação não permitiu. A pesquisadora estruturava perguntas, questões que levava para os colegas e professores. Posteriormente, anotava no diário as informações.

Na cantina na escola, durante o "coffee break descontraído", se fala, na maioria das vezes, em inglês com os colegas e professores. Essa prática é mantida pela escola propositalmente para que haja interações "naturais" entre os aprendizes.

Como esse tipo de pesquisa envolve observação de aulas, pesquisadores têm registrado alguma dificuldade para conseguir acesso às salas de aula. Muitos trabalhos colaborativos têm sido feitos entre coordenadores de escola, pesquisadores, professores e alunos, mas ser observado e avaliado é uma situação nem sempre agradável e aceita por qualquer um. Há, entretanto, vários professores que têm observado suas próprias aulas e outros que abrem suas salas, participando de pesquisas de colegas. No nosso caso, tivemos a princípio, alguma dificuldade em conseguir gravar aulas. Após uma semana de observação do primeiro grupo escolhido como foco, crianças em escola bilíngüe, a professora desautorizou a presença dessa pesquisadora; na segunda tentativa, com um mês de acompanhamento de um grupo de jovens adultos em curso de línguas paralelo a uma universidade, a professora também não concordou com a gravação de aulas, atribuindo a recusa ao grupo.

A questão de gravar aulas para posterior análise incomoda de certo modo tanto aluno quanto professor. A presença do gravador, da câmera de vídeo, de um observador de fora - estranhos ao ninho, desestabilizam de certo modo o ritmo da aula; no caso de crianças e adolescentes, a novidade poderá gerar primeiramente euforia, questionamentos, mas acabam sendo aceitos, como relata Macowski (1993). Quanto aos adultos, se não houver colaboração da professora, como no segundo grupo acima referido, haverá rejeição. Alguns fatos podem ser relatados sobre essa segunda experiência: houve uma fala de um aluno se referindo ao desconforto de estar sendo observado: "a nossa dificuldade é tanta que merecemos até um estudo de caso?" e do procedimento da professora, procurando fazer com que esta pesquisadora participasse também das atividades dadas em aula, fazendo-lhe perguntas ou incorporando-a em um grupo para montar um diálogo, ou ainda pedindo para a estagiária dar aulas em seu lugar. Conhecedores dessas dificuldades, estudiosos da etnografia sugerem que observadores participantes da pesquisa acompanhem durante algum tempo as aulas, se possível, meses, para que comecem a fazer parte daquele contexto de aprendizagem, tornando sua presença menos incômoda.

A partir dessas primeiras dificuldades, decidimos, então, voltar à sala de aula com papel duplo: aluna e pesquisadora. Incorporada ao grupo, dividindo os problemas de aprendizagem, acreditamos que seria mais fácil receber a autorização dos colegas, já que a coordenação da escola tinha dado permissão.

Embora autorizada, podem-se evidenciar desde a primeira aula, referências ao gravador feitas por alunos e professores e certa preocupação - não declarada abertamente - com o fato de estarem sendo gravados. Momentos antes da

professora iniciar a segunda aula, por exemplo, frente aos preparativos de registro, um dos alunos (Francisco) diz:

Fr: - I'm not used to talk to...the cameras...(referindo-se ao gravador) (Não estou acostumado a falar com...câmeras...)

Prof.: Cameras ? (A professora estranha a observação do aluno, percebendo seu erro de vocabulário, mas parece ignorar a observação, continuando a aula).

Em outras ocasiões, durante o curso, foram registradas perguntas e comentários do tipo: "Você ainda tem que gravar?", "Ainda não acabou o trabalho?", "Agora podemos conversar à vontade" (porque a fita do gravador tinha acabado) ou "No exame, também? No exame não precisa!".

Houve momentos até em que a pesquisadora se sentiu incomodada e meio "intrusa" por estar gravando, por essa razão, optou por gravar somente as aulas. Há ocasiões em que, dependendo do entrosamento dos alunos de um dado curso, principalmente se ele é pequeno, acaba se criando um vínculo entre os participantes e certa cumplicidade por estarem vivenciando uma mesma situação, compartilhando talvez uma ansiedade comum. Terminado o curso, na maioria das vezes esse elo mágico se dissolve. Talvez o fato do grupo, foco da pesquisa, ser formado por adultos, muitas vezes as novidades, alegrias, mas também problemas, vinham à tona.

Mais de uma vez a pesquisadora se sentiu "aliviada" do gravador não estar ligado, principalmente em ocasiões em que assuntos pessoais eram comentados; a pesquisadora se recorda em uma aula em que a professora 2 fez a observação, olhando em direção ao gravador: "Ainda bem que não está ligado!". Essas

conversas, no entanto, não eram paralelas, ocorriam em inglês, com interferências da professora, corrigindo, ajudando com vocabulário e em momentos decorrentes de prática mais livre da língua, principalmente em fases em que se fazia um levantamento de conhecimento prévio para introduzir determinados temas ou funções.

A preocupação com o gravador em ocasiões como essas, de práticas mais livres, pode ser interpretada de várias maneiras: talvez tenha a ver com o padrão esperado de aula. Em uma posterior avaliação, atividades desse tipo poderiam não ser consideradas como aula: os alunos estavam apenas conversando e não praticando estruturas ou fazendo exercícios de gramática. Há ainda a questão do assunto a ser tratado; como referido, eram comentários sobre problemas pessoais que estavam sendo registrados.

3.4 Perfil dos sujeitos da pesquisa

Fazem parte do primeiro grupo sete adultos (5 mulheres: Lena, Estela, Monique, Inês, Maria e 2 homens: Francisco e Felipe) O segundo grupo, correspondente ao nível 9, iniciou com 4 dos mesmos alunos anteriores (3 mulheres e 1 homem); 2 mulheres abandonaram o curso, uma delas - Lena - logo no início e a outra - Inês - 3 semanas antes do término. Chegaram até o final o rapaz Felipe e esta pesquisadora.

Três professoras ministraram as aulas durante o decorrer dos dois estágios. Com perfis diferentes, as duas responsáveis pelo primeiro grupo têm mais tempo na escola. Uma delas, C.C. (Prof. 2), que permaneceu durante 3-4 semanas do meio do primeiro nível observado, é um pouco mais velha e mais experiente; tem

perfeito domínio da língua inglesa, próximo ao de nativos. A outra, C.H. (Prof. 1), ao morar fora do país acompanhando os pais, aprendeu o Inglês quase ao mesmo tempo que o português. É na professora responsável pelo segundo grupo, C.G. (Prof. 3), também com perfeito domínio da língua inglesa, mas com menos tempo na escola, em que se notava maior preocupação com a programação e com as atividades em sala.

Francisco é jornalista, por volta de 40 anos; sua participação nas aulas é constante: faz perguntas sobre vocabulário, estruturas novas, insiste até entender; está sempre fazendo brincadeiras e provoca risos nos colegas com suas falas, às vezes até aparentemente sem intenção; apesar disso sua fluência na língua não é grande. Felipe, com vinte e três anos, trabalha com produção de vídeo; é mais quieto, embora tenha boa participação nas aulas, ora esclarecendo dúvidas com a professora, ora interagindo com os colegas.

Quanto às mulheres: Estela é dentista, menos de 30 anos; muito falante, é a primeira a responder a questões que são colocadas para a classe; não terminou o curso. Monique, professora de dança, idade aproximada da de Estela e como ela, mostra fluência e interesse, participando sempre das atividades; freqüentou normalmente, mas não veio para o exame final. Lena é psicóloga, com idade por volta dos 40 anos; de maneira geral, também procura cumprir as atividades propostas, apesar de sua fluência na língua não ser grande. Inês, coreana, estudante, na época, do 1º ano de Letras; a princípio, fala pouco e baixo; no 2º nível, como eram apenas 3 alunos, sua participação é regular e equilibrada.

Tanto os participantes do grupo 1, em maior número, quanto os do grupo 2, mais reduzido, tinham um bom relacionamento; não havia alunos que

desestabilizavam o equilíbrio das aulas, que eram conduzidas de modo agradável pelas professoras.

Quanto à participação de Maria, esta pesquisadora, vamos tentar caracterizá-la. Há certa dificuldade de olhar para si mesma, como pondera Cavalcanti (1996), mas ao mesmo tempo é importante, ao voltar a ser aluna, trazer mais dados, colaborando para a avaliação e melhor compreensão do processo de ensino-aprendizagem. O fato de acompanhar o nível intermediário, o mais apropriado na época, em relação à disponibilidade de horário e turma, não incomodou a pesquisadora. Tendo se apresentado como professora de lingüística, considerava sua “face”, de certo modo, protegida.

Maria, normalmente quieta, cumpria as atividades propostas mas com pouca participação voluntária principalmente no primeiro curso, quando a professora jogava perguntas para a classe e havia alunos mais falantes. No nível seguinte, participação constante e com turnos mais longos, devido ao número reduzido de alunos que terminaram o curso, acontecendo algumas vezes de somente ela e a professora estarem presentes em algumas aulas.

Quando escolhida pela professora para realizar alguma atividade, Maria procurava desempenhar seu papel da melhor maneira possível, procurando passar uma imagem de “boa aluna”, afinal, além de aluna, era também professora universitária. Sentia que o peso de ser professora e pesquisadora, estava sempre presente, principalmente no início do curso, tanto para as professoras do grupo, quanto para ela mesma. As professoras estavam de certo modo acostumadas com observadores da própria escola - professores em treinamento ou coordenadores, mas achavam que iam ser avaliadas, embora tivessem conversado com a pesquisadora sobre o objetivo das gravações. Refletindo sobre esse duplo ou talvez

tríplo papel (aluna-professora-pesquisadora), acreditamos na existência quase permanente de "ameaças à face" tanto para a "professora que poderia não ser considerada uma boa aluna", "não tirar uma nota boa", quanto para as próprias professoras responsáveis pelo curso, "ameaçadas" pela pesquisadora.

Como pesquisadora-observadora, estudiosa do ensino de línguas, Maria tentava adivinhar os passos das professoras, procurando identificar o objetivo de cada atividade proposta; desconhecia, no início, os procedimentos da aula, os exercícios do livro, ao contrário de colegas que já tinham freqüentado estágios anteriores. Em algumas ocasiões, principalmente no início do curso, a aluna-pesquisadora fazia uma leitura prévia rápida do conteúdo das lições para durante as aulas detectar melhor cada fase, antecipar o que iria ocorrer e para quem sabe, poder responder de mais imediato às solicitações da professora. Na maioria das vezes propositalmente não antecipava as lições, comportava-se mais como aluna (se é que os alunos assim procedem) e procurava adivinhar cada fase da aula, observando como os tópicos e atividades iriam ser introduzidos. Embora no segundo curso a professora tenha alterado a ordem das lições, não aconteceram muitas surpresas, pois Maria já conhecia, de certo modo o esquema do livro e das aulas. Mas existiram momentos em que ela se sentia curiosa em relação à condução da atividade, principalmente de práticas mais livres, na fase de introdução às lições ou de apresentação de novos itens.

Em relação ao tema a ser investigado - o entrelaçamento das "verdades" e "mentiras autorizadas" na sala de aula, Maria pode dizer que essas questões de certo modo a incomodavam enquanto aluna; algumas vezes, quando possível, procurava conduzir as interações para um campo de mais "verdade". Maria lembra em seu diário, que durante a realização de uma atividade em que deveria se

praticar *asking* e *giving advice* (pedir e dar conselhos), ela e Felipe negociaram primeiramente a situação, para que a interação se desse mais naturalmente. Em relação ao desempenho de algumas atividades de prática mais livre, Maria procurava adequar o assunto ao vocabulário conhecido na língua estrangeira, mesmo que tivesse distorcer algumas vezes a "verdade".

Esse triplo papel de professora-aluna-pesquisadora nos leva a compreender melhor as atividades e interações na sala de aula que conduzem à aprendizagem. Como enfatiza Cavalcanti (1996), é importante que o pesquisador se olhe também como pesquisado, o que fará com que ele reflita sobre suas próprias práticas, no caso como professora e pesquisadora. Como pesquisadores, complementa (Cavalcanti 1996:187), nem sempre estamos abertos para ouvir opiniões dos pesquisados, quando o pesquisado é *outro*. Nessa reflexão, muitas vezes percebemos contradições entre o que dizemos e o que fazemos.

Tendo explicitado os procedimentos utilizados nessa investigação, iniciamos a seguir, a análise dos dados.

Capítulo 4 - A "verdade" e o "faz-de-conta" em uma sala de aula de LE

Este capítulo, constando de duas partes, tem por objetivo analisar e discutir os dados obtidos através dos instrumentos de coleta explicitados no Capítulo 3. No primeiro momento procurou-se traçar em linhas gerais a estrutura das aulas, tomando como base as fases sugeridas por Almeida Filho (1993). Na segunda parte, será apresentada uma macro-análise das aulas observadas, destacando os principais eventos nelas recorrentes, que são as atividades em situações simuladas e não simuladas, com práticas mais controladas e mais livres em relação à forma lingüística. Posteriormente, no Capítulo 5 será realizada uma micro-análise de algumas interações.

4.1 Caracterização e estrutura das aulas

A partir da discussão apresentada no Capítulo 1, pode-se dizer que as aulas observadas na sala de aula foco de nossa pesquisa, não são representativas das tendências críticas referidas por Almeida Filho (1993) e Bizon (1994), voltadas para um ensino temático, por exemplo, interdisciplinar ou projetual. Diríamos que são aulas comunicativas convencionais e estariam entre duas de outras tendências comentadas pelos autores, explicitadas a seguir. Possuem características da interpretação funcionalizada, pois as funções são diretoras do conteúdo do livro didático utilizado e de todo o curso. As funções lingüísticas são ensinadas e recuperadas nas avaliações intermediárias e finais. Vemos também características da

interpretação do movimento comunicativo denominada por Bizon como inocente. Segundo a autora,

A "inocente" realiza o ideal da negociação de interação propositada, do encontro e da troca no discurso, mas não coloca como primordial a necessidade de tomar o discurso na sua dimensão histórico-crítica, de problematizar o mundo e as relações na aprendizagem da L-alvo.

Talvez pudéssemos também dizer que algumas atividades realizadas na sala de aula-foco da pesquisa provocam uma troca propositada, prevendo "participação contínua e comprometida do aprendiz" e "encorajam os estudantes a refletir e descobrir regras e regularidades lingüísticas" (Bizon 1994), características essas já apontadas em um das tendências críticas do movimento comunicativo, associada ao estudo de Breen e Candlin (1980). Esses momentos podem ser encontrados em atividades em que as professoras, a partir de exemplos, procuram fazer com que os próprios alunos deduzam a regra de funcionamento da língua.

De maneira geral, as aulas apresentam uma estrutura semelhante a que Almeida Filho (1993:29) propõe em "A aula comunicativa de língua estrangeira na escola". Elas são iniciadas com atividades de aquecimento (*warm-up*), predominando as de curta duração, embora principalmente no primeiro curso tenha havido momentos em que parecia não haver preocupação com o tempo. Esta fase de aquecimento nem sempre era claramente identificada por essa pesquisadora; se todos estivessem presentes, talvez já pudesse ser considerada como a "aula propriamente dita". Algumas atividades ocupavam um certo período da aula, principalmente as chamadas *hot seat*, em que todos os alunos, cada um por sua vez, iam para o centro da roda falar sobre alguma coisa determinada pela professora ou respondiam a

perguntas feitas pelos colegas. Diferentemente do que é descrito por Patrocínio (1993), não existia espaço para conversas informais, estas ocorriam na hora do café ou algumas vezes, naturalmente durante as aulas, incorporadas aos exercícios de prática mais livre, mas como confirmam seus dados, é um momento de maior descontração.

Atividades das mais variadas eram apresentadas nesta fase inicial; em geral, como apontado por Almeida Filho, o material era parcialmente conhecido de aulas anteriores, do tipo *review* vocabulário (por exemplo, em grupos, os alunos deveriam adivinhar palavras ou expressões já estudadas, a partir de uma definição ou explicação - pequenos papéis eram distribuídos aleatoriamente pela professora, constando o material a ser praticado¹), *review* função ou estrutura (montar uma pequena história com expressões conhecidas ou descrever gravuras utilizando o *present perfect continuous*²). Algumas atividades provocavam conversas espontâneas, mais verdadeiras - que iriam além do proposto - e possivelmente mais prolongadas, se o tempo não fosse controlado, evidenciado em uma prática, por exemplo, com *if: if I were a color, a car, a season...* (Se eu fosse uma cor, um carro, uma estação do ano....)

Neste momento inicial dificilmente as professoras usavam o livro didático (talvez por isso a impressão de que a aula ainda não tinha começado), eram tarefas sempre contendo o elemento surpresa.

Em relação à "aula propriamente dita", abrangendo as fases 2 e 3 que Almeida Filho (1993) chama respectivamente de apresentação de insumo novo e de ensaio e uso, pode-se dizer que nas situações observadas, o professor apresentava a função ou itens da língua a serem trabalhados, após um levantamento de

¹ Aula do dia 13/julho/94.

² Aula do dia 29/junho; esta atividade será comentada posteriormente.

conhecimento prévio sobre o assunto propositalmente escolhido para conduzir àquela função. Como veremos em comentários posteriores, a professora 1 faz perguntas sobre problemas que os alunos já tiveram com quedas, ferimentos, para introduzir expressões e vocabulário relacionados a *injuries*, ou sobre viagens, visitas ao exterior para introduzir *Could you tell me if...*, *Do you know if...*, *I wonder if...* e *I thought you...* (Você poderia me dizer se...Você sabe se...Gostaria de saber se...Pensei que você....) O título da unidade era *I thought you were Greek* (Achei que você era grego). A seguir, tarefas diversificadas eram utilizadas para se praticar o item novo. Tanto a apresentação das funções quanto a sua prática tinham como base o livro didático adotado, mas eram intercaladas com atividades suplementares. Havia algumas vezes, atividades com vídeo ou música principalmente no segundo grupo, mas não necessariamente no final da aula.

Como algumas atividades eram feitas em dupla, variando sempre os integrantes, o seu sucesso dependia dos participantes. Maria escreveu em seu diário que sentia que a conversa fluía melhor com alguns colegas. Embora todos se mostrassem cooperativos e tivessem um bom relacionamento, talvez a presença do gravador incomodasse, talvez fosse uma questão de entrosamento e do tipo de atividade que exigia mais conhecimento de língua e não era bem entendida ou bem aceita pelo grupo. Sabemos que vários fatores podem influir na realização de exercícios em sala de aula: alguns funcionam com uma turma, não dão certo com outras e na mesma sala há variações, dependendo da dupla ou do próprio aluno. Tarefas que ameaçam a face podem não ser bem aceitas por um grupo de adultos ou mesmo de adolescentes. Podemos exemplificar com uma atividade³ em que todos deveriam escrever três frases sobre si mesmos, informações que os colegas não

³ Aula do dia 13/julho/94.

soubessem. Em pé, circulando entre os colegas, fariam comentários sobre o que foi lido, utilizando a estrutura *I thought you had/were/made....* (Pensei que você tivesse/fosse/fizesse...) A professora 2 tinha dado como modelo: *I have 2 cats in my apartment. I'm a Physical Education teacher. I make mobiles for fun.* (Tenho dois gatos em meu apartamento. Sou professora de Educação Física. Faço móveis para me divertir/por brincadeira). Em seu diário, Maria registrou que, como os alunos estavam demorando para escrever as frases, a professora comentou que poderia ser qualquer coisa, não precisava ser "verdade"! A atividade que parecia estímulo para conversas "verdadeiras" (ou não), durou pouco: nem todos prolongavam sua fala após a utilização da estrutura pedida e o fato de se estar em pé ou falar sobre si mesmo, parece ter incomodado o grupo de adultos, o que nos faz lembrar a insegurança de uma mudança de rotina na sala de aula, comentada por Prabhu (1992) e ameaças à face (Goffman, 1967). Além de estarem acostumados a ficar sentados, o que falar sobre si mesmos em uma sala de aula, com frases curtas e que o colega já não soubesse? Não teria muito sentido, por exemplo, Maria apenas escrever: *I am a teacher* (Sou professora), se todos já sabiam, ou Estela dizer: *I am a dentist* (Sou dentista), não existia uma lacuna de informação. Nem sempre atividades que são realizadas em pé, no quadro-negro ou no chão são bem aceitas pelos alunos, depende muito de cada um. Maria não se sentia muito à vontade quando tinha que se sentar no chão, diferentemente de quando ia para o quadro-negro, situação essa que parecia não agradar muito a Inês, por exemplo. Por outro lado, o objetivo da atividade talvez fosse somente uma tentativa de contextualização para a prática de uma estrutura, como outras do tipo, apenas um estímulo para provocar uma reação verbal apropriada, como citado por Xiaoju (1984).

Evidência de negociação de realização de atividade, pode ser encontrada em outra ocasião em que se deveria praticar a função *cancel plans* (cancelar planos): as duplas deveriam simular uma conversa ao telefone, utilizando um fone de papel. A prática foi realizada em parte: em meio a risos por uns e sem a utilização do objeto por outros.

Quanto à questão do uso da língua materna em sala de aula, acreditamos ser pertinente uma observação sobre esse procedimento. A abordagem comunicativa, subjacente à proposta da escola, pressupõe o uso restrito da língua materna do aluno durante as aulas. Embora não existisse proibição explícita, o uso do português era evitado. As aulas eram dadas todas em inglês envolvendo instruções, explicações, qualquer tipo de comunicação entre o grupo. Até mesmo na hora do intervalo, na maioria das vezes, a língua estrangeira predominava. Se o aluno não soubesse alguma palavra, a professora ajudava, completando a frase, como veremos em algumas transcrições posteriormente. Incentivava-se o aluno, através de determinadas atividades, a aprender a contornar a situação, utilizando-se de paráfrases. Podemos exemplificar com uma "tarefa do mundo real" (Nunan, 1989), que objetiva tal procedimento. Foi dada uma situação hipotética em que um dos alunos não saberia como dizer a palavra *presente* em inglês - *gift* e deveria explicar ao falante estrangeiro o que gostaria de comprar. Várias palavras eram sugeridas pela professora. Levando em consideração o foco da pesquisa, a questão das "verdades" e "mentiras", observa-se que, como todos conhecem o vocábulo correspondente, a situação é extremamente artificial, é um "faz-de-conta". A dupla está simulando uma situação, envolvida em uma prática semelhante àquela em que "falam ao telefone", para cancelar planos ou desmarcar encontros, embora a forma

seja menos controlada. De qualquer maneira, estão aprendendo a se utilizar de determinadas estratégias para evitar recorrer à língua materna.

As professoras 1 e 2 raramente fazem uso do português; esse procedimento foi observado em ocasiões, por exemplo, ao apresentarem a tradução de algum item lexical ou de expressão idiomática, assim mesmo depois de perceberem que o aluno não tinha entendido a paráfrase ou uma re-estruturação mais contextualizada.

Apenas a professora 2 (C.C., mais antiga e com cargo administrativo na escola), em uma das aulas, passa a dar explicações na língua portuguesa quando percebe hesitações e dúvidas sobre *if clauses* e *conditionals* durante a prática dessa estrutura⁴; a maioria dos alunos não acertava as respostas e era necessário total compreensão dos tempos verbais do português e inglês naquele contexto específico.

A professora 2 chama a atenção dos alunos para a tentativa de compreender e dar significado à situação, para que possam utilizar a estrutura de forma correta:

Prof 2: Common sense! In any language use your understanding of the situation, not...the language. It's much more (...) Ok, this is more or less a formula...a (...) formula...because you don't learn...through the formula, you learn through the situation, ok ? But this is the last step, I'll give you the formula. Now...(apontando para as estruturas no quadro-negro) this is future...you use the verb in the...(Senso comum!/Intuição! Em qualquer língua você usa a sua compreensão da situação, não...da língua. É muito mais...Ok. É mais ou menos uma fórmula...uma...fórmula...porque você não aprende...por meio da fórmula, você aprende por meio da situação, ok ? Mas este é o último passo. Eu vou dar a fórmula para vocês. Agora... este é o futuro...você usa o verbo no....)

Vozes: Present. (Presente)

Prof 2: This is present...you use the verb in the...(Este é o presente...você usa o verbo no...)

⁴ Aula dia 06/julho/97.

Quando as respostas começam a ficar desencontradas por parte dos alunos, a professora inicia a explicação em português:

Prof 2: Ok, gente isso aqui é muito como o português, a fórmula é a mesma, tá ? Ah...se eu fosse um bom aluno, passava no teste...Se eu tivesse sido, eu teria passado..

Lembra a maneira incorreta dos brasileiros utilizarem a seqüência de tempos verbais: *Se eu tivesse...*, *eu ia* (e não *iria*, segundo a norma padrão). Mas logo volta a falar em inglês, lembrando que os americanos também dizem *If I was...* e não *If I were...* como o livro e a gramática prescrevem e como as pessoas em situações mais formais diriam.

Por outro lado, a professora 1 (C.H.) durante a prática de *if x unless*, em que os alunos demoraram para compreender e utilizar corretamente a estrutura, como será comentado posteriormente, não recorre ao português.

Pudemos inferir por meio da análise dos dados coletados, uma certa regularidade nos procedimentos de apresentação e prática das funções e estruturas previstas para cada unidade, em cada nível. Estes procedimentos foram posteriormente confirmados por um dos responsáveis pelo "treinamento" dos professores da escola-alvo desta pesquisa.

O objetivo primordial do ensino da língua estrangeira da escola é habilitar o aprendiz a se comunicar na língua alvo, envolvendo compreensão e produção, tanto oral (mais enfatizada) quanto escrita. Com este objetivo em mente, o professor deve apresentar ao aluno o novo código, ensinando-o a utilizá-lo, fazendo-o praticar na sala de aula nas suas várias modalidades; deve fazer o aluno falar, se comunicar (daí o rótulo comunicativo), interagir com o grupo, já na língua alvo. Para que este objetivo seja alcançado o professor deve oferecer ao aluno a ferramenta, apresentar-

lhe, gradativamente, as funções e estruturas da língua estrangeira, selecionadas pelo autor do livro didático e pela escola para aquele nível de conhecimento.

Há o momento da apresentação do item novo - função e/ou forma, seguida de uma prática que envolve vários estágios: desde uma prática altamente controlada, apenas repetindo ou substituindo poucos elementos, seguida de outras um pouco menos controladas, tipo "interações engessadas" (Almeida Filho 1993), passando por algumas ainda controladas, no sentido de que o aluno teria um modelo a ser seguido, mas podendo escolher a partir de alternativas apresentadas, até atividades mais livres em que se exige e posteriormente se sugere o uso do item novo a ser utilizado em situações pré-estabelecidas.

Nota-se, porém, que, embora a abordagem comunicativa faça referências constantemente a "situações autênticas" para se praticar essas novas formas, nem sempre as situações apresentadas são da vida real, o objetivo maior é o ensino do novo código, da variedade padrão da língua meta; o aluno deve aprender a utilizá-la adequadamente nas diversas situações. Parece não haver preocupação com o "dizer a verdade", as situações apresentadas para o aluno praticar a língua, são em geral, situações imaginárias, simuladas, com possibilidade de realização ou não. Vão desde interações prováveis de ocorrer na vida fora da escola, como médico-paciente, até do tipo "se meu fusca falasse": - se você fosse um carro, um animal, qual seria ?

A proposta de classificação das interações a seguir é baseada nesses procedimentos de sala de aula, que acreditamos ser uma amostra do que se faz atualmente no ensino de língua estrangeira em várias escolas de línguas.

4.2 As atividades propostas para as aulas

Tomando como ponto de partida as observações feitas e tendo em vista o nosso objetivo de analisar como ocorrem as interações em termos de "verdades" ou "faz-de-contas", diríamos que na sala de aula focalizada há basicamente dois tipos mais gerais de interação: interações que chamaríamos de *espontâneas* e interações *não espontâneas*, pois são decorrentes de atividades propostas pela professora ou livro didático.

Consideramos *espontâneas* as interações em que o aluno busca participação na aula sem ser indicado para isso. São evidenciadas, por exemplo, em perguntas de aprendizagem de língua, na colocação de dúvidas sobre vocabulário ou estão presentes em uma atividade quando colegas interferem no turno. Sua freqüência pode ser baixa ou não; vai depender do grau de conhecimento do aluno, de seu interesse, do envolvimento do grupo, do que está sendo trabalhado, de como o professor conduz a aula, mas podem aparecer em qualquer fase da aula ou situação - simulada ou não. Essas interações predominam quando o conteúdo que está sendo discutido é aprendizagem da língua - por exemplo, utilização de formas adequadas, emprego de tempos verbais ou de outra categoria gramatical. O aluno pode também utilizar expressões formulaicas na língua alvo, como pequenos cumprimentos (*good morning, good afternoon, see you tomorrow*), pedidos, comandos (*repeat, please*).

Relacionando com nossa pergunta de pesquisa, diríamos que estes momentos de interação espontânea, são momentos em que predominam as "verdades". Há um interesse "verdadeiro" em saber a resposta, as perguntas que são feitas pelos participantes não são retóricas, o pedido é genuíno e a resposta é não-previsível (Frölich, Spada & Allen 1985). As interações espontâneas são na sua maioria

"verdadeiras". Iremos ver exemplificadas essas interações em comentários posteriores.

Por outro lado, *interações não espontâneas* são assim consideradas por decorrerem de atividades propostas pelo professor ou livro didático. Parecem predominar nos estereótipos de aulas de línguas. Grande parte da interação existente na sala de aula de línguas ocorre a partir de tarefas preparadas para atingir determinados objetivos de ensino. O aluno em geral utiliza a língua alvo para falar com o professor ou com os colegas somente para cumprir a tarefa proposta: respondendo ou fazendo perguntas, dramatizando situações, praticando estruturas ou funções. Esta assimetria presente na sala, em que o professor controla toda a aula, é uma constatação discutida em várias pesquisas. Embora sejam interações provocadas por atividades pré-estabelecidas, um tanto previsíveis, o tipo de tarefa pode ou não dar margem a improvisações e produção de interações mais naturais, menos engessadas. Vai depender muito do grupo e do espaço que o professor proporciona.

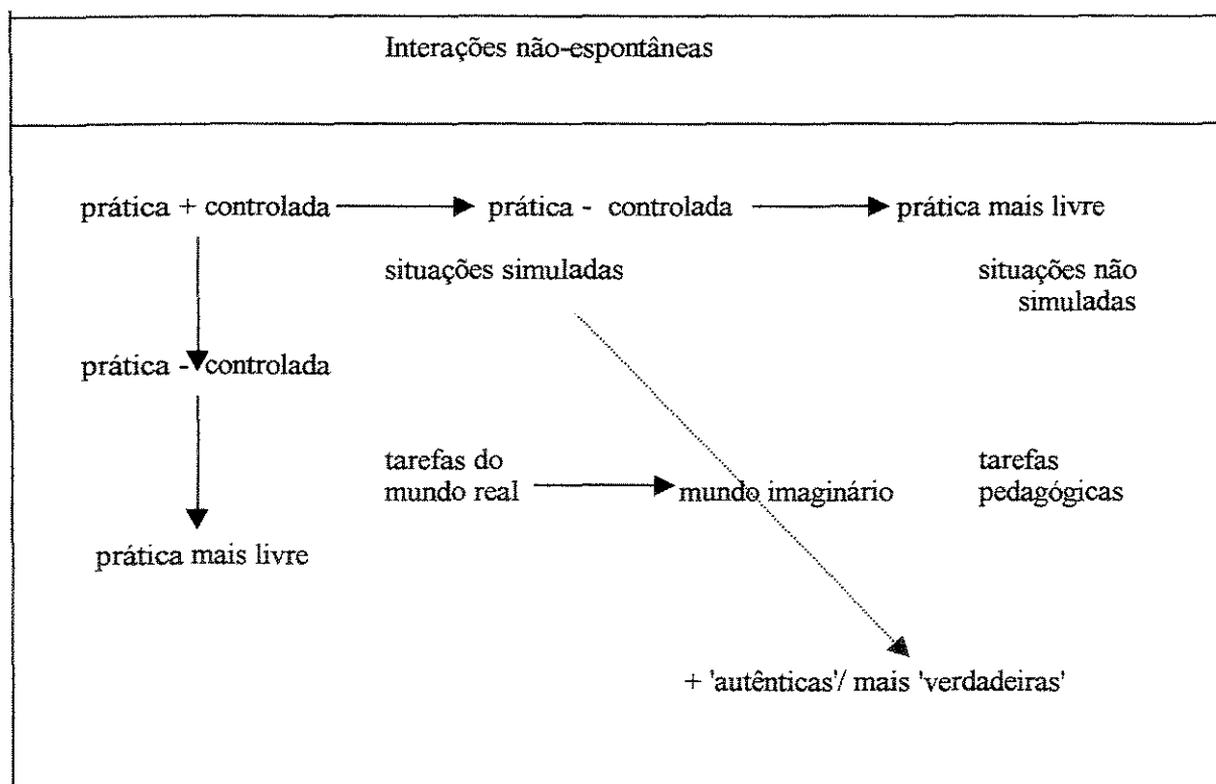
Essas tarefas, por sua vez, são decorrentes de uma prática pré-estabelecida pelo professor, orientada pela escola, que propõe seqüencialmente atividades mais controladas, menos controladas ou mais livres em termos de utilização de determinadas formas da língua e de abertura para improvisação e imprevisibilidade, com o objetivo de chegar a uma comunicação fluente e adequada na língua alvo:

prática altamente controlada —————> menos controlada —————> mais livre

Propomos, assim, sub-tipos a essas interações não-espontâneas: elas acontecem em situações simuladas, onde o aluno está sempre representando o papel de outro e em situações não-simuladas, nas quais o papel é dele mesmo, aprendiz.

Por sua vez, nas interações simuladas temos desde tarefas do mundo real (Nunan, 1989) ou tarefas de comunicação autêntica (Breen, 1985) até tarefas de um mundo imaginário. Nas situações não simuladas predominam as tarefas pedagógicas (Nunan, 1989) ou tarefas autênticas de aprendizagem de línguas (Breen, 1985).

O quadro a seguir resume a classificação proposta, que será discutida em detalhes nas próximas seções.



4.2.1 Em situações simuladas

Nas interações resultantes de atividades que levam a situações simuladas, o aluno está sempre representando papéis, fazendo ou respondendo perguntas pré-determinadas indicadas para se praticar a forma da língua alvo; o aprendiz simula

interesse, doença, preocupações, desejos com o objetivo de praticar as funções previstas na unidade. Os papéis podem ou não ser pré-estabelecidos, algumas vezes são negociados, mas a situação é sempre determinada pela professora ou livro didático. As atividades deste tipo podem variar - vão desde situações semelhantes às do mundo real até situações imaginárias, com pouca probabilidade de ocorrência. Essas tarefas são chamadas por Breen (1985) de tarefas de comunicação autêntica e por Nunan (1989) de tarefas do mundo real. Eles se referem, no entanto, apenas a tarefas que o aprendiz poderá vivenciar no mundo fora da sala de aula, como exemplificado anteriormente, por exemplo, preencher uma ficha, escutar um noticiário do tempo para ver se há necessidade de se levar casaco ou guarda-chuva. Na há referências à situações imaginárias, do tipo "se eu fosse um carro, qual seria", vivenciada nas aulas de nossa pesquisa, que talvez sejam amostras do que Al-Arishi (1994) chama de *surreal-play*. Por essa razão acrescentamos esse dado à proposta de classificação dicotômica dos autores. Ponderamos ainda a questão de esses estudiosos considerarem essas atividades imaginárias como pedagógicas.

Observamos ainda que, quando se representam papéis determinados, como por exemplo, médico-paciente, há menos espaço para improvisações, pois há um esquema cultural conhecido; os alunos vão utilizar as funções e formas que estão sendo ensinadas apropriadas para aquela situação: por exemplo, falar sobre a saúde, fazer sugestões, mostrar solidariedade (*show concern*), etc. E em situações com pouca probabilidade de ocorrência, do tipo - se você fosse um animal ou uma cor, qual seria? ou imagine uma conversa entre um tubarão e uma árvore, a forma lingüística é menos controlada, há pouca interferência ou monitoração do professor. O aluno faz inferências, imagina como seria uma conversa deste tipo. Neste caso, não há "verdade", apenas "faz-de-conta".

Iremos ver a seguir evidências dessas afirmações - desde atividades em que a forma é mais controlada, com pouca margem para improvisação até atividades em que apenas se sugere a situação, mas conduzem ao uso da estrutura ou função.

4.2.1.1 Prática mais controlada

Após a apresentação do item novo, introduzido em diálogos contextualizados, evidenciam-se práticas de estrutura ou funções, a partir de modelos prontos, como substituições, transformações, que lembram os exercícios rotinizantes (*drills*) do método audiolingual. Esses são momentos de sistematização do novo código, previstos em algumas interpretações da abordagem comunicativa, mas teoricamente negados em outras concretizações. Consideramos essas práticas necessárias e concordamos com Swan (1985b) que, embora as perguntas sejam artificiais, nos momentos em que se está ensinando, por exemplo, a formulá-las, essa prática tem sua função, que é avaliar se o aluno já tem tal conhecimento. Há estudantes que consideram desnecessários esses exercícios porque querem aprender "só a falar". Ao mesmo tempo há professores e aprendizes que acreditam na importância de um espaço de rotinização nas aulas de línguas. Embora esses momentos sejam considerados necessários, eles não devem ser predominantes, deve existir também espaço para práticas mais livres, o que dificilmente acontecia no método audiolingual ou mesmo no estrutural, em que predominavam exercícios de repetição e memorização.

Evidências dessas trocas verbais podem ser encontradas na parte da aula em que se "apresenta e se ensaia insumo novo". Na atividade a seguir, que ilustra a

prática de *if x unless*⁵, podemos identificar dois tipos de interação: não-espontânea, "engessada", em que a professora determina o turno para se praticar a estrutura, há um modelo a ser seguido e outra natural, há falas, participações espontâneas na tentativa de compreender o funcionamento daquele item gramatical.

A professora inicia a prática, nomeando o participante:

Prof 1: *Inês. Are you going to go to the movies this weekend ? (Você vai ao cinema esta semana ?)*

Inês: (fala baixo) *Yes, if Idon't have work to do. (Sim, se eu...não tiver trabalho para fazer/se não tiver que trabalhar)*

Prof 1: *Yes, if I don't have work to do. Or...(Sim, se eu não tiver trabalho para fazer. Ou...)*

Inês : *Not unless...(inaudível) (A não ser que...)*

Prof 1: *Or, not unless I have work to do. (Ou, a não ser que eu tenha trabalho para fazer)*

Francisco (repete) *not unless I have work to do.(A não ser que eu tenha trabalho para fazer)*

Felipe: *Not unless I don't have...]* (A não ser que eu não tenha...)

Prof 1: *not unless I have...not unless...I have (a não ser que eu tenha...a não ser...que eu tenha)*

Inês responde, a professora reforça a resposta correta (**Prof 1:** *Or, not unless I have work to do.*), Francisco repete a estrutura, como se estivesse avaliando e confirmando sua compreensão da regra (**Francisco:** *not unless I have work to do.*), Felipe, por outro lado, testa a forma negativa (**Felipe:** *Not unless I don't have...*), mas a professora, atenta, reforça novamente, repetindo duas vezes, a frase correta (**Prof 1:** *not unless I have...not unless...I have*).

⁵ Unidade 10: State a condition (dias 6-15/jun/94)

A professora continua coordenando a interação, formulando perguntas cujas respostas já eram parcialmente previsíveis:

Prof 1: *Estela. Estela, are you going to give me a ride home back by car ?* (Estela, você vai me dar uma carona para casa ?)

Estela: *Yes, if I...if my car was fixed.* (Sim, se eu...se meu carro ficar pronto)

Prof 1: *Hã...hã...Or not...* (ou, não...)

Estela: *Not unless...my car...fixed ?* (Não, a não ser que meu carro...pronto ?)

Prof 1: *Not unless my car...isn't fixed.* (A não ser que meu carro...não fique pronto)

Estela: *Not unless my car isn't fixed.* (A não ser que meu carro não fique pronto)

Lena: *Not unless my car was fixed.* (A não ser que meu carro fique pronto)

Francisco: (inaud.)

Prof 1: *Not unless...it wasn't.* (A não ser...que não...)

Observa-se, no excerto acima, procedimento semelhante ao anterior: a professora reforça a forma correta (**Prof 1:** *Not unless my car...isn't fixed.*) ante uma resposta que parece não ter ficado muito clara para Estela, que busca confirmação, utilizando entoação ascendente, indicativa de interrogativas (**Estela:** *Not unless...my car...fixed?*). Estela repete novamente a frase correta. A atenção dos alunos é evidenciada por outra participação: Lena testa a mudança na forma verbal (**Lena:** *Not unless my car was fixed.*), assim como Francisco que parece buscar entender o uso de *if* e *unless*. A professora, confirmando a estrutura a ser utilizada, sem maiores explicações, passa o turno para outro aluno: **Prof 1:** *Lena, are you going to go to the beach this weekend?*

Nas passagens acima, como se pode observar, a professora não oferece as regras aos alunos, procura induzi-los às regras, através de exemplos. Ela parece buscar um ritmo, uma automatização da estrutura, que não acontece, evidenciado

pelas respostas hesitativas (Inês, Estela) e intervenções espontâneas dos alunos (Francisco, Felipe, Lena) que procuram compreender o significado do que está sendo praticado.

Esses mesmos procedimentos podem ser verificados na continuação da prática:

Prof 1: *Lena, are you going to go to the beach this weekend ?* (Lena, você vai para a praia este final de semana ?)

Lena: *Yes, if the weather is good* (Sim, se o tempo estiver bom).

Prof 1: *Or...* (Ou...)

Lena: *Not unless the weather is good.* (A não ser que o tempo esteja bom)

Prof 1: *Not unless the weather isn't good , or the weather is bad.* (A não ser que o tempo não esteja bom, ou que o tempo esteja ruim)

Felipe: *Yes, but...in this case, this opposite...opposite use is the same.* (Sim, mas...neste caso, o oposto...o uso contrário é o mesmo)

Lena: *Yes, is the same (...)* *Not unless is negative.* (Sim, é o mesmo (...)) *Not unless* é negativo)

[vozes]

Prof 1: *In this case, I'm telling you.* [vozes] (Mas neste caso, eu estou dizendo para vocês)

Ante a resposta de Lena com a utilização incorreta de *unless* (**Lena:** *Not unless the weather is good.*), a professora procura dar uma alternativa (**Prof 1:** *Not unless the weather isn't good, or the weather is bad.*), que provoca reação imediata de Felipe (**Felipe:** *Yes, but...in this case, this opposite...opposite use is the same.*), atento ao significado das frases, não só à forma que estava sendo praticada.

Na seqüência da atividade, ilustrada no excerto abaixo, a própria professora não utiliza a estrutura prevista; ela diz: *OK, Francisco, can you lend me your car?* em vez do que estava no livro didático: *Are you going to lend me your car?*.

Observa-se ainda a resposta não prevista de Francisco *If I had a car, yes*, que fugiu ao que estava sendo praticado e a reação da professora que tenta voltar à proposta do livro (**Prof 1:** *Are you going to lend me your car ? Yes, if I had a car I...would.*):

Prof 1: *OK, Francisco, can you lend me your car ?* (Ok, Francisco, você pode me emprestar seu carro ?)

Francisco: *Ah...*

Prof 1: *Can you lend me your car ?* (Você pode me emprestar seu carro ?)

Francisco: *Yes, if I have a car.* (Sim, se eu tiver um carro)

Felipe: *If I had a car.* (Se eu tivesse um carro)

Francisco: *If I had a car, yes.* (Se eu tivesse um carro, sim)

Prof 1: *Are you going to lend me your car ? Yes, if I had a car I...would.* (Você vai me emprestar seu carro ? Sim, se eu tivesse um carro, eu...emprestaria.)

Francisco: *I would...* (Eu emprestaria...)

Prof 1: *but I don't. Or...not unless...* (Mas eu não tenho... Ou... A não ser que...)

Francisco: *Not unless...* (A não ser que...)

(vozes)

Nota-se novamente a reação dos alunos durante a atividade. Percebendo o erro do colega, Felipe toma o turno, apresentando a forma correta do tempo verbal (**Francisco:** *Yes, if I have a car.* **Felipe:** *If I had a car.*) e Francisco, posteriormente, ainda com dúvidas, como mostra o excerto abaixo, procura explicações para a resposta dada pela professora:

Francisco: *I don't agree with...your...respond...your answering...to my question. (olhando as anotações) Look, are you going to the movies tonight ? Not unless I don't have work to do. You said, not unless I have work to do...* (Eu não concordo com sua resposta...sua resposta à minha pergunta. (Olhando as anotações) Veja, você vai ao cinema hoje à noite ? A não ser que eu não tenha trabalho para fazer. Você disse, a não ser que eu tenha trabalho...)

Neste tipo de tarefa, voltada para uma prática de forma, a "verdade" entra no "faz-de-conta"; a pergunta do aluno nasce de um interesse genuíno pela informação, inserida em um contexto fictício - você vai ao cinema esta semana, você vai me dar carona? Sim, se não trabalhar ou não, se eu for trabalhar. Não existe um interesse "real" da professora em saber se a aluna vai ou não à praia, se vai emprestar o carro ou não. São perguntas pedagógicas, com respostas de certo modo previsíveis, mas cujo conteúdo ou significado não é importante. O objetivo da tarefa era bem claro: praticar uma estrutura linguística com alguma contextualização, procurando fazer com o que o aluno automatizasse a regra de uso sem necessidade de explicitá-la, como apregoa uma das interpretações da abordagem comunicativa. Mas vemos os alunos insistindo na compreensão do que estava sendo praticado, comprometidos com sua aprendizagem.

Logo em seguida a essas passagens transcritas, a professora, parecendo preocupada com o desempenho dos alunos na realização da atividade, informa, como nota-se no excerto abaixo, que haveria ainda muito tempo para a aprendizagem daqueles itens gramaticais. Como de fato ocorreu. Essa prática tomou grande parte da aula e nos dias seguintes atividades variadas foram dadas para sistematizar e esclarecer dúvidas sobre o uso dessa estrutura.

Prof 1: *Are you confused, Maria ? You are confused, Lena ? You have two hours to learn this.* (Você está confusa, Maria? Você está confusa, Lena ? Vocês têm duas horas para aprender isto)

Felipe: *It's easier if you translate.(...)* (É mais fácil se você traduzir...)

(...)

Prof 1: *Let's keep practicing.* (Vamos continuar praticando)

É interessante notar que embora esta prática fosse mais controlada no sentido de não se dar muita margem para falas diferentes do previsto, aconteceram improvisações e interações espontâneas. O comentário do aluno Felipe, no excerto acima - *É mais fácil se você traduzir (Felipe: It's easier if you translate)* - nos remete à questão do papel da língua materna na aquisição da segunda língua. Como referido anteriormente neste trabalho, não se pode ignorar que o aprendiz já domina uma língua e que ele faz comparações; faz parte de sua cultura de aprender utilizar-se de conhecimentos anteriores; sua estratégia de compreensão é o apoio na língua materna.

Voltando aos questionamentos sobre forma-conteúdo, verdade ou não, exemplificamos a seguir, outra atividade⁶, em que deveria ser praticado *be supposed to* x *have to*. Esta atividade não foi gravada. As informações constam do diário da pesquisadora:

"X estava ensinando *be supposed to* hoje. Fez alguma coisa interessante. Não sei se estava no livro do professor, se é que existe um, como sugestão de procedimento.(...) A situação ficou bem real porque Estela é dentista. Soou natural."

A professora substituta propôs para Estela (dentista) responder às perguntas dos colegas; os outros participantes deveriam utilizar *How/what/where/when/why am I supposed to ...?* (Como/o que/onde/quando/por que devo....?) Questões como *What am I supposed to do? How am I supposed to brush my teeth? When am I supposed to go to a dentist?* (O que devo fazer? Como devo escovar meus dentes? Quando devo ir ao dentista?) tornaram a atividade semelhante às "situações reais" e houve muita "verdade". Algumas vezes, realmente, há consultas deste tipo a pessoas especializadas. Interessante foi que, se Estela não fosse dentista, estaria

⁶ Unidade 9 (dia 10/junho/94)

representando um papel fictício, nessa situação passou a representar seu papel "real": uma profissional dando conselhos. Podemos identificar também neste momento a colaboração da professora para manter a face positiva da aluna, valorizando seu status profissional.

Embora exista a preocupação com a forma lingüística, subjacente às atividades, o professor busca relacionar a prática das estruturas com a realidade do aluno, mesmo que seja para lembrar ao aluno alguns de seus direitos e deveres. Esse procedimento pode ser exemplificado com questões de uma das avaliações intermediárias, escritas, que eram feitas a cada duas ou três lições. O enunciado dizia: *What is forbidden for students here at X? Write a sentence in which MUST expresses a prohibition.* (O que é proibido para os alunos aqui na escola? Escreva uma sentença em que MUST expressa proibição). Ou então a informação passada pelas frases da questão: *Final exams are on Wednesday and Thursday next week. You have so far missed five classes and haven't made up for them. Write a sentence about what you HOPE and one about what you WISH* (Os exames finais acontecem na quarta e quinta-feira da próxima semana. Até agora você faltou em cinco aulas e não fez a reposição. Elabore uma sentença sobre o que você espera (HOPE) e uma sobre o que você deseja (WISH)). Como se pode observar, informações "reais" são passadas para os alunos: o que é proibido na escola e a questão das faltas; são pequenos indícios de autoridade e de poder presentes em uma atividade pedagógica.

4.2.1.2 Prática menos controlada

Dentro desse item, há práticas em que a forma lingüística ainda é de certo modo controlada, mas sobre as quais o aluno já pode fazer algumas escolhas. A

evidência desse tipo de interação não espontânea e simulada é a atividade⁷, a ser comentada a seguir, conhecida como cenário, que tinha como objetivo ensaiar e usar as funções *talk about health problems*, *show concern* (falar sobre problemas de saúde, mostrar interesse), funções às quais nos referimos em outros momentos analisados.

A professora inicialmente dá explicações sobre a atividade, instruindo os alunos de como ela será realizada; deverão trabalhar em grupos e os representantes de cada grupo irão fazer o papel de médico e paciente. Os outros estarão atentos para colaborar com o colega, com vocabulário ou correções:

Prof 1: *This activity is called cenario. (...) Cenario is the following: there is a situation, ok, it's not a... there's a problem in this situation and you have to solve this problem, ok ? Now...you're going to be working in groups. Each group is going to choose one representative, ok, to represent...to play the role of doctor or patient.* (Esta atividade é chamada de cenário. (...) Cenário é o seguinte: há uma situação, ok, não é uma...há um problema nesta situação e vocês vão ter que resolver este problema, ok ? Agora, vocês vão trabalhar em grupos. Cada grupo vai escolher um representante, ok, para representar...para fazer o papel de médico ou paciente.)

But the others ones from the group, ok...are responsible for not letting the other one, the representative, make any kind of mistake (...) language mistake or pronunciation or everything. (Mas os outros do grupo, ok...são responsáveis por não permitir que o outro, o representante, cometa qualquer tipo de erro (...) erro de língua ou de pronúncia ou qualquer coisa.)

Inês, geralmente mais quieta, aceita de imediato fazer um dos papéis, o de médico. Monique também se apresenta como voluntária. Maria tem registrado em seu diário que Monique, talvez por ser professora de dança, é uma aluna que aceita

⁷ Unidade 10: *talk about health problems* (dia 1/julho)

naturalmente as situações dramatizadas na sala de aula, pois é uma das primeiras a se apresentar como voluntária em atividades semelhantes e seu desempenho é bom. "Parece até que estuda em casa e memoriza as falas do diálogo", escreve Maria.

Escolhidos os representantes dos grupos, inicia-se a dramatização entre Monique (paciente) e Inês (médico):

Monique: *I'm not feeling very well.* (Não estou me sentindo muito bem)

Inês: *How come (?)* (Por quê?)

Monique: *I didn't know, if I know I wouldn't come here.* (Não sei, se souber não teria vindo aqui)

Voz: *If I knew* (Se eu soubesse)

Monique: *If I knew I wouldn't come here.* (Se eu soubesse não teria vindo aqui)
(risos)

A dramatização é logo interrompida, há risos pela fala imprevisível de Monique. Inês tentou utilizar uma estrutura aprendida *How come?*, que pareceu não ser apropriada para a situação. E Monique dá uma resposta que normalmente não se daria a um médico. A atividade continua com interferências de colegas (**Voz:** *If I knew*), como previsto nas instruções dadas pela professora e como se pode notar no excerto acima. Conforme foi registrado no diário da pesquisadora, a atividade parece não ter dado muito certo, porque sua duração foi menor do que Maria esperava e não houve troca de participantes, como de costume. As alunas apenas ensaiaram algumas falas, com interrupções dos colegas dando sugestões ou da professora para correção.

Observa-se que em atividades simuladas como essa transcrita, em parte, acima, a situação é dada, os papéis são pré-estabelecidos, mas não se determina a estrutura a ser utilizada, pois ela está implícita nas instruções. Quando se fala em médico e paciente, por exemplo, naturalmente o assunto será dores, saúde, remédios,

conselhos. As funções da unidade que estava sendo trabalhada naquela semana, além de *talk about health problems* (falar sobre problemas de saúde), eram: *talk about feelings* (falar sobre sentimentos), *give advice* (dar conselhos), *show concern* (mostrar interesse), *warn someone about something* (aconselhar alguém sobre alguma coisa). Há margem para improvisações e interações menos engessadas, mas não se improvisa muito pela própria situação, que era de médico e paciente. Neste exemplo específico, embora seja considerada uma "tarefa do mundo real", há simulação, não é um momento de "verdade", pois ali não existia um médico e uma paciente. Quando a simulação é bem feita ou há falas imprevisíveis, todos riem. Parece que o jogo, o faz-de-conta é bem aceito e visto como natural pelos sujeitos da pesquisa. Por outro lado, são tipos de tarefas que podem "salvar a face": não é necessário falar sobre assuntos pessoais, algumas vezes ameaçadores para algumas pessoas, como idade e estado civil ou mesmo nacionalidade. Em uma das aulas, em que o tema da lição tratava de viagens e costumes de diferentes países, Inês se recusou a elaborar uma fala, a pedido da professora 2, sobre hábitos diferentes que ela, como descendente de coreanos, poderia conhecer e apontar para os colegas. Argumentou que nada existia de interessante que pudesse ser relatado. Por outro lado, como descrito acima, aceitou representar voluntariamente um papel de médico.

4.2.1.3 Prática mais livre

Interações do tipo exemplificadas a seguir, são encontradas em prática de determinadas estruturas ou vocabulário em que se dá a situação e o pedido de se utilizar aquelas estruturas ou funções que estão sendo ensinadas. Diferentemente das amostras anteriores, algumas atividades, que vão ser discutidas, são mais livres que

outras, livres no sentido de que não há um modelo rígido a ser seguido. Ocorrem em qualquer momento da aula, tanto na fase do ensaio e uso, que compreende a maior parte da aula, quanto no aquecimento ou final da aula. Vários exemplos podem ser apresentados dentro desse item, todos eles muito sugestivos.

A atividade a ser apresentada, dada na fase do aquecimento⁸, ilustra um momento em que predomina o "faz-de-conta" em uma situação imaginária: havia várias peças de madeira que foram colocadas em círculo, representando uma ilha. Cada um dos alunos deveria colocar outras peças dentro dessa ilha, dizendo o que simbolizavam: folhas, árvores, fogueira, fogo, barco, tubarão, nativos⁹. Deveriam depois conversar:

Prof 1: *Let's have a conversation, ok ? You are...an Indian. You are...*(Vamos conversar, ok ? Você é um...índio. Você é...)

Voz: *the sun* (o sol)

Monique: *the sun.*(o sol)

Prof 1: *Ok, talk. Who are you?* (Ok. Conversem. Quem é você ?)

Lena: *the tree.*(a árvore)

Prof 1: *A tree and...the boat. Talk. And you ?*(uma árvore e...o barco. Conversem. E você ?)

Lena era uma árvore conversando com Maria, um barco. O barco depois passou a conversar com um tubarão (Felipe). Como se pode notar, era uma cena do teatro de absurdo, mas as falas não eram ensaiadas, pré-determinadas; praticava-se a língua inglesa por meio de uma situação imaginária, com pouca probabilidade de ocorrência na vida real, a não ser em situação fictícia (!), por exemplo, em peças de teatro ou histórias infantis em que os animais e objetos tornam-se humanos e falam. Embora sentados no chão (modifica-se novamente a disposição tradicional da sala de

⁸ Aula do dia 24/junho/94

⁹ Observar que nativos da ilha se materializaram como índios

aula), a atividade é bem aceita pelos alunos. Maria lembra em seu diário que as conversas fluíram. Após alguns momentos, a professora passa a questionar cada aluno a razão de sua escolha. Pergunta para Felipe se ele gostaria de ser um tubarão (**Prof 1:** *Would you like to be a real shark?*). Mas, ante a resposta negativa do aluno, logo passa o turno para Monique:

Prof 1: *Would you like to be a real shark ?*(Você gostaria de ser um tubarão mesmo?)

Felipe: *No (...)* (não)

Prof 1: *What about you ?* (E você?)

Monique: *I'd like to be a fire.*(Eu gostaria de o fogo.)

Vozes []: *Why ?*(Por quê?)

Monique: *Because I'm Cancer And I need the fire.*(Porque sou Câncer e preciso do fogo.)

Voz: *It's strong.* (É forte.)

Monique: *Yes, the fire put you in the...height...*(Sim, o fogo coloca você...nas alturas...)

Como se pode observar, cada aluno escolheu ser alguma coisa: barco, tubarão, fogo, árvore, sol, índio. A partir do momento em que a professora mudou o tipo de questionamento, utilizando perguntas mais pessoais, o cenário se modifica, a "verdade" entrou no "faz-de-conta". Não é mais uma atividade simulada, em que se representava papéis fictícios, neste caso de não-humanos: barco, árvore. Embora a prática fosse de forma mais livre, a mudança de cenário traz implícita a prática do *would*. Monique apreciava o fogo e discutiu-se a relação do fogo com a água, com o signo dela e de o marido. Depois de alguns momentos, a professora dá por encerrado o turno de Monique com o marcador *Good* e dirige-se para Maria.

Prof 1: *Good. What about you, Maria? Would you like to be a boat?* (E você, Maria? Você gostaria de ser um barco?)

Maria: *When you said we were in an island, I thought about how to...to get out of the island. (Risos)* (Quando você disse que estávamos em uma ilha, pensei em como sair da ilha.)

Prof 1: *Why?* (Por quê?)

Maria: *Because...the boat, we...I can move...I...I don't like to be...tied, to be like a prison and island...reminds me a prison.* (Por que o barco...nós...eu posso me mover...eu...eu não gosto de estar...amarrada, estar como numa prisão e ilha...me lembra uma prisão.)

Prof 1: *Really?* (É mesmo?)

Maria: *Yes,* (Sim.)

Prof 1: *That's why you chose to be the boat. You can run away.* (É por isso que você escolheu ser barco. Você pode fugir.)

Maria: *[Yes]* (Sim.).

Prof 1: *Ok. Where would you go?* (Ok. Para onde você iria?)

Maria: *To a...land...Terra firme.* (Para um...terra....terra firme.)

Prof 1: *[Where to?]* (Para onde?)

Maria: *Where to? Ah...Brazil.* (Para onde? Ah...Brasil)

Prof 1: *Brazil. Ok. Lena...* (Brasil. Ok. Lena...)

Questionada sobre o porquê de ser barco, Maria respondeu que dessa maneira ela não se sentiria presa na ilha, poderia sair quando quisesse para um lugar onde se sentisse mais segura.

É importante nesse momento fazer algumas reflexões sobre a fala de Maria durante a realização da atividade, numa tentativa de compreender a "verdade" implícita em suas respostas frente ao questionamento da professora. Por que fugir para terra firme-Brasil? Associações com as aulas de história: terra à vista, ilha de Vera Cruz, Terra de Santa Cruz, Brasil? Após o distanciamento da situação, a impressão que se passa é que Maria se sentia presa em uma ilha, representando talvez, as aulas de inglês, a língua desconhecida, a insegurança, a gravação necessária; quer fugir, sendo barco, para um lugar seguro, terra firme, Brasil, a

língua portuguesa-materna, conhecida, a professora que avalia, não a avaliada! Por outro lado, há muitos momentos nas aulas, como esse descrito, em que uma resposta imediata é exigida para o bom andamento da atividade. As hesitações, a demora, o silêncio incomoda (como relatado em outras pesquisas como Cavalcanti (1996); Takasu, em andamento), tem-se que pensar rápido, o aluno tem que ser criativo, dizem os professores. O aluno fala o que lhe vem à cabeça de imediato, com o vocabulário que conhece. Como a fluência e a forma são mais importantes, não interessa se o fato é "verdadeiro" ou não. A professora vai direcionando toda a interação: faz perguntas, provoca reações, mostra interesse evidenciado por marcadores como *Really?* (É mesmo?), mas rapidamente encerra o turno dos alunos com sugestivos *Ok* ou *Good*, para dar a palavra para outro: todos deveriam falar!

A representação de papéis fictícios - de não-humanos - ocorre novamente em outras atividades na fase do aquecimento. A professora 2, ao dar as instruções, deixa claro o objetivo daquela prática¹⁰ que era rever o uso de *if clauses*:

Prof 2: (...) *This is for us to...talk about ourselves and first to review...to use if clauses, conditionals...ok? So...(...)* (Esta é para...falarmos sobre nós mesmos e primeiro para rever...o uso de *if clauses*/orações com *se*, condicionais, ok? Então....)

Let me give you an example: If I were...a...color, I'd be...(...) because...(Deixe-me dar um exemplo: Se eu fosse uma cor, eu seria...porque...)

O modelo da estrutura a ser praticada e as sugestões foram escritas no quadro-negro: *If I were a car (a color) (a piece of clothing) (a room in the house) (animal), I'd be (a)...* (Se eu fosse um carro (uma cor) (uma peça de roupa) (uma parte da casa) (um animal), seria (um)....)

¹⁰ Dia 06/julho/94, professora C.C.

Como se pode verificar, parte-se de uma situação simulada, fictícia - se eu fosse um carro, qual seria? se fosse uma cor ou uma peça de roupa qual seria? Trabalhando em dupla, Maria conversou com Estela. Estela gostaria de ser uma dessas pick ups/caminhonetes dos dias de hoje - moderna, potente e de ser casaco de inverno, porque as roupas de inverno são mais bonitas. Maria lembra do jipe com o qual aprendeu a dirigir e preferia ser saia de primavera.

Talvez a atividade não tenha sido realizada corretamente, como prevista, pois Maria tem registrado em seu diário, que a professora 2, se alternava entre os grupos, chamando a atenção para a utilização das formas pedidas. Mas ocasionou uma prática mais livre de língua, em que os alunos puderam falar de preferências pessoais, como previsto na abordagem comunicativa e conseqüentemente as interações eram menos engessadas. Porém, por um tempo determinado e controlado, afinal, era apenas um aquecimento.

Há uma variedade muito grande de atividades nas quais os alunos deveriam viver situações imaginárias. Para a prática de *if clauses*, por exemplo, na realização de uma tarefa, foram dadas algumas sugestões: *if everyone forgot how to read, if animals could speak, if cars ran on milk*.¹¹ (Se todos esquecessem como ler, se os animais falassem, se o combustível dos carros fosse leite). Neste caso específico, os papéis não eram determinados, apenas as situações e implicitamente as estruturas a serem ensaiadas. Nesse ponto podemos lembrar da crítica de Pennycook (1998) à abordagem comunicativa. Há uma preocupação com a interação, com os alunos praticando a nova língua, mas dependendo do professor, o "mundo real" é ignorado: a sugestão de atividade exemplificada acima - se todos esquecessem como se lê - pressupõe que realmente todo mundo soubesse ler. Evidenciaríamos nesse momento

¹¹ Dia 06/julho/94.

específico a tendência denominada "inocente" na literatura sobre abordagem comunicativa (Almeida Filho, 1993; Bizon, 1994), pois a preocupação é somente com uma interação propositada, uma troca de informações.

4.2.2 Em situações não-simuladas

Nas interações ocorridas em situações não simuladas, o aluno não representa o papel de outro, um papel determinado pela professora ou livro didático, o papel é de aluno mesmo, dando opiniões, discutindo questões gerais ou pessoais ou desenvolvendo habilidades de compreensão e produção lingüísticas, relacionadas com aprendizagem da nova língua. São nessas situações não simuladas, que passaremos a comentar, onde encontramos exemplos mais ilustrativos de interações espontâneas e "verdadeiras"; ao mesmo tempo é durante essas interações que se evidencia a questão da preservação da face, os momentos em que a "mentira autorizada" ou mesmo a verdade podem aparecer.

4.2.2.1 Prática controlada

Exemplificamos a seguir, uma atividade não-simulada, em que a prática da língua é de certo modo controlada¹². A atividade consistia na descrição de determinadas cenas utilizando-se para isso o *present perfect continuous*. A professora apresenta várias figuras representativas de situações diversas: refeição em família, mudança de casa, preparativos para o Natal; eram cópias de quadros pintados por um artista. O aluno escolhido começa a descrição da cena:

¹² Unidade 11 (29/junho/94).

Monique: She has been...working a lot. She has been...trying to...put order...(Ela tem estado...trabalhando bastante. Ela está...tentando...pôr ordem...)

Prof 1: organize (organizar)

Monique: to organize. She has been organizing...(organizar. Ela tem estado organizando...)

Maria: Trying...(risos) (tentando...)

Prof 1: Trying to organize the mess (Tentando organizar a confusão)

Monique: the mess (a confusão)

Prof 1: Hum, hum

Monique: She has been...unpacking...? (Ela tem estado...desfazendo as malas/desempacotando...)

Voz: Packing or unpacking ? (Empacotando/fazendo as malas ou desempacotando/desfazendo as malas?)

Prof 1: Packing...wrapping...yes. Packing...you pack your suitcase to travel and you wrap boxes...(Empacotando/fazendo malas...embrulhando...sim...você faz suas malas para viajar e embrulha caixas...)

Monique: The people have been...waiting...(As pessoas têm estado...esperando...)

Prof 1: for her(por ela)

Monique: for her. (por ela)

Prof 1: and what has she been doing now ? (e o que ela está fazendo agora?)

Monique: She has been...resting... (Ela está...descansando...)

Prof 1: Resting a little. Ok. Who's next?(Descansando um pouco. Ok? Quem é o próximo?)

Poderíamos dizer que o exemplo acima é de uma tarefa pedagógica (Nunan, 1989) ou tarefa autêntica de aprendizagem (Breen, 1985), em que o objetivo está claramente expresso: praticar uma determinada forma da língua. Os alunos fazem escolhas, mas a prática é controlada pela exigência do uso do tempo verbal naquele contexto. A professora, no seu papel, controla a atividade: corrige (*Monique: She has been...trying to...put order...Prof 1: organize*), apresenta sugestões assim que ocorre alguma hesitação (*Monique: The people have been...waiting...Prof 1: for*

her) ou demora (*Monique: She has been...resting... Prof 1: Resting a little.*), dá explicações de vocabulário (*Packing...you pack your suitcase to travel and you wrapp boxes...*), encerra o turno da aluna, passando-o para o próximo voluntário (*Who's next?*). Há interferências espontâneas dos colegas (*Maria: Trying....Prof.: Trying to organize the mess*).

A prática continua de modo semelhante:

Maria: It's a...negro family. (É uma...família preta).

Prof 1: Black family ? (Família negra)

Maria: Black family. They have been moving a lot...They make friends and ...they have been...saying good bye to...(Família negra. Eles tem estado se mudando bastante...Eles fazem amigos...eles têm estado se despedindo de...)

Prof 1: A lot of people ?(muitas pessoas ?)

Maria: Yes, a lot of people. They have been also making...new friends...(Sim, de muitas pessoas. Eles tem estado fazendo...novos amigos...)

Há, entretanto, em um momento, exemplificado no excerto abaixo, a interferência espontânea de Felipe, manifestando um certo estranhamento sobre a utilização da forma verbal, além de sentir certa artificialidade nos enunciados. O aluno relembra conhecimentos anteriores sobre as regras do tempo presente:

Felipe: Is it correct to...to use here the present perfect continuous ? Because when you describe you...you use...present. (Está correto...usar aqui o present perfect continuous ? Por que quando você descreve você...você usa...presente).

Prof 1: Yes, he has been...(...) you can also use he's smoking, he's been smoking. When you want to emphasize. (encerrando a explicação e passando para outra figura) What about this one...? (Sim, ele tem estado...(...) você pode usar ele está fumando, ele tem estado fumando. Quando se quer enfatizar. E esta outra ?)

A professora, como se pode notar, responde rapidamente à questão das possibilidades de uso dos tempos verbais naquele contexto (*Prof 1: Yes, he has been...you can also use he's smoking, he's been smoking*) e continua a atividade, que naquele momento envolvia somente a prática da forma, não interessando muito se os enunciados soavam artificiais.

4.2.2.2 Prática mais livre

Várias atividades utilizadas na fase do aquecimento principalmente, provocavam interações mais naturais, o termo natural significando, que não se estava tendo como conteúdo a gramática da língua ou que não se estava representando falas memorizadas a partir de um modelo pronto.

A aula comentada a seguir¹³ se inicia com a atividade conhecida na escola como *hot seat*, utilizada várias vezes na fase de aquecimento, mas ocorria em qualquer momento da aula. Parecia ser intercalada com momentos de prática mais controlada para criar um clima de descontração, como se dissesse: *Vamos conversar um pouco agora!* Um voluntário ou aluno escolhido pela professora se posiciona no meio do grupo, respondendo a perguntas ou discorrendo sobre um tema, sugerido previamente ou não. Nessa aula específica, o assunto é determinado no momento. Como a professora já conhece o grupo, algumas vezes o tema é apropriado para aquele aluno, como se pode verificar nos exemplos abaixo em que Maria é a escolhida e deve falar sobre o filho mais velho.

¹³ A atividade transcrita faz parte da 2a.aula (1/jun/94) do nível 8.

Prof 1: Can I have a volunteer? Maria... (inaud) a volunteer? Maria, you have one minute to talk about...your oldest son. (Quem é voluntário? Maria...voluntária?

Maria, você tem um minuto para falar sobre...seu filho mais velho)

Maria: My oldest son...Well, my oldest son...his name is D., he is 17 years old...he likes to...to play basketball...very much... (vozes) He...doesn't speak very much, but he likes to... (Meu filho mais velho...Bem, meu filho mais velho...seu nome é D., ele tem 17 anos...ele gosta de...jogar basquete...muito...Ele...não fala muito, mas ele gosta de...)

Prof 1: act?(agir?/de movimento?)

Ma: he...as he is the oldest, he always thinks he ...can...make...his brothers...obey him. There was...once...I asked him to...to take care of them...because I was...coming late...then...he said to the...to one of them: - if you won't be here at nine o'clock...I'll close the door and you enter...when...mammy or dad come home. And pontually at 9 o'clock, his brother was there to come in. (Ri) So, if he...if we give him a order, he usually... obeys or makes them...obey the order. Ele...como ele é o mais velho, ele sempre acha que ele...pode...fazer...seus irmãos obedecê-lo. Havia...uma vez...pedi para ele para... para tomar conta deles...porque eu ia...voltar tarde...então...ele disse para o...para um deles: - se você não estiver aqui às nove horas...vou fechar a porta e você entra...quando...mamãe ou papai chegarem em casa. E pontualmente às 9 horas, seu irmão estava lá para entrar. Então, se ele...se nós dermos a ele uma ordem, ele normalmente...obedece ou faz com que eles...obedeçam à ordem)

Prof 1: OK. Thank you. Next? (Estela se levanta e ocupa o lugar de Ma.) Ok Estela. I wan...You have one minute to talk about...your plans for this holiday. (Ok. Obrigada. O próximo? Ok. Estela. Quero...você tem um minuto para falar sobre...seus planos para o feriado)

Pode-se verificar que a professora é cooperativa, apresentando sugestões, mas interfere pouco e não corrige. O objetivo da atividade é dar oportunidade para o aluno falar livremente, adquirir fluência, mesmo que o tempo seja controlado. Observa-se que a professora encerra logo o turno de Maria. Embora tenha iniciado a atividade escolhendo o primeiro participante, o procedimento se modifica, pois os

seguintes se auto-escolhem. Parece estar implícito que todos devem falar. Esse comportamento é repetido em outras ocasiões, o que pode denotar certo conhecimento prévio da cultura de sala de aula por parte dos alunos.

Estela deve falar sobre o feriado que se aproxima:

Estela: This holiday? OK. This holiday I...I plan to...I will spend this holiday in my ...countryhouse? (pedindo confirmação para a profa.a respeito do vocabulário) in my countryhouse. Then...and this holiday is special for me because Friday is my birthday. (Este feriado? Ok. Este feriado eu...eu pretendo...eu vou passar o feriado em minha...casa de campo ? em minha casa de campo. Então...e este feriado é especial para mim porque sexta-feira é meu aniversário)

Prof 1:[Oh? Really ?] (Oh? é mesmo?)

Estela: and...and I go to Piraju when I was born and I...and I go to do a party on Friday in my...my home. This home is special too because this home I was born. (e...e eu vou para Piraju onde nasci e eu... e eu vou dar uma festa na 6a.feira em minha...minha casa. Esta casa é especial também porque nesta casa eu nasci)

Prof 1: Yes ? (é ?)

Estela: Yeah. My father reformou? (Sim, meu pai reformou ?)

Prof 1: Remodeled. (reformou)

Estela: my father remodeled it and now all of us...(meu pai reformou-a e agora todos nós...)

Há também sinalização de ouvinte por parte dos colegas, com expressões como *ahã, yeah*, vozes sobrepostas para concordar ou ajudar o companheiro com informações sobre a língua. Observa-se neste excerto a utilização do português e a professora logo apresentando o vocábulo específico correspondente (*Estela: My father reformou? Prof 1.: Remodeled.*). Notar ainda que Estela não pergunta

diretamente como diz a palavra *reformou* em inglês. A entoação utilizada em tom ascendente já é indicativo de forma interrogativa.

Os temas discutidos não envolvem somente família, podem ser mais gerais, como final de semana, moradia, hobbies. De um modo ou outro, o aluno relata casos pessoais, emite opiniões, como previsto na abordagem comunicativa. Algumas atividades, como essa acima comentada, procuram trazer a realidade do aluno, o mundo lá fora, para a sala de aula. Respondendo a uma das perguntas de pesquisa - Como são construídas as situações "reais" e as situações "simuladas"?, diríamos que as situações reais são trabalhadas/buscadas através de tarefas escolhidas.

No entanto, como referido anteriormente, há momentos em que o aluno pode sentir sua face ameaçada ao falar de assuntos pessoais, evidenciado no excerto abaixo. Em seu diário, Maria registra que Francisco, ao contrário de Lena, por exemplo, parecia não gostar de comentar assuntos relacionados a sua pessoa.

Prof 1: Who's the next ?(Quem é o próximo?)

Francisco: Yes. (Sim)

Prof 1: Francisco, you have one minute to talk about your...your room. (Fr., você tem um minuto para falar sobre seu...seu quarto)

*Francisco: My room? (risos) What room ? (Meu quarto? que cômodo?)
(vozes)*

Francisco: My bedroom ?(Meu quarto de dormir?)

Prof 1: Your bedroom or your apartment. (Seu quarto de dormir ou seu apartamento)

Francisco: OK. My apartment. my apartment...two...two... pieces.(Ok.Meu apartamento. Meu apartamento...dois...dois... peças.)

Prof 1: Two rooms?(Dois quartos?)

Francisco: Two rooms, yes. (Dois quartos, sim)

A professora, frente à reação do aluno, propõe rapidamente outro tema e em vez de do aluno falar sobre seu quarto, os comentários são feitos sobre o apartamento em que mora. O tema também é negociado com Monique, que prontamente, não sabe o que dizer sobre seu hobby.

Prof 1: *Monique. You have one minute to talk about...your hobby.* (Monique. Você tem um minuto para falar sobre...seu hobby.)

Monique: *Hobby ?(Hobby?)*

(vozes)

Voz: *Working is a hobby.* (Trabalhar é um hobby)

(Mônica é professora de dança e gosta muito do que faz)

Prof 1: *Don't you have a hobby ?(Você não tem um hobby?)*

(vozes)

Monique: *I just like to read, but..* (Eu simplesmente gosto de ler, mas...).

Prof 1: *OK. a book you read, that you really liked it.* (Ok. um livro que você leu, do qual você gostou muito).

Retomando algumas considerações feitas anteriormente, diríamos que atividades como essas, em que não há simulações, pois o aluno não está representado papel de outro, possuem características que se afastam de situações naturais. Não chegam a ser "faz-de-conta", mas são situações artificiais. São atividades de prática mais livre, cujo objetivo é levar o aluno a adquirir fluência e a expressar suas opiniões, sentimentos, enfim, prepará-lo a se comunicar em futuras situações "reais". No entanto, o tempo é controlado - *você tem um minuto para falar sobre...* Como pode ser notado na passagem acima, Monique demora um pouco para lembrar o que poderia ser considerado um hobby. Mesmo em língua materna, nem sempre estaríamos prontos para iniciarmos de imediato um relato. Por outro

lado, na sala de aula há vários alunos que devem também praticar a língua e a duração dos turnos deve ser controlada, pois todos devem falar.

A mesma atividade *hot seat* foi utilizada de uma maneira ligeiramente modificada em outra ocasião¹⁴: um aluno faltoso - Felipe - é colocado primeiramente no centro e cada um dos participantes deveria interrogá-lo. Francisco inicia perguntando sobre os óculos do Felipe, que naquele dia estava sem eles. Todos riem. Talvez se esperasse uma pergunta mais importante, mais séria, que desse margem a um turno mais longo. Há sempre uma rodada entre os presentes; voluntários ou não, respondem às perguntas dos companheiros.

Uma outra atividade de prática mais livre, utilizada na fase do aquecimento, consistiu do seguinte: com um pedaço de arame colorido maleável, distribuído pela professora, cada aluno deveria montar alguma coisa relacionada com um fato acontecido no final de semana. Os outros participantes tentavam adivinhar o que foi construído e perguntavam sobre o ocorrido:

(várias vozes)

Francisco: (inaud.)

Monique: No. (Não)

Prof 1: A computer? (Um computador?)

Monique: No. (Não)

Prof 1: A book !? (Um livro?!)

Monique: Yes. How can I say...está desmanchando? (Sim. Como posso dizer...está desmanchando?)

(inaud.)

Francisco: (tentando tomar o turno) You read a book. (promíncia de read no tempo presente) (Você lê um livro.)

¹⁴Atividade do dia 6/jun/94.

(...)

Prof 1: *So, Francisco, she read a book...*(corrigindo a pronúncia de read) (Então, Fred, ela leu um livro...)

Francisco: *She read a book. (repetindo a frase correta)* (Ela leu um livro)
(inaud.)

Prof 1: (encerrando o turno daquela aluna): *Thank you.* (Obrigada)

Francisco: *She read a book, yes, but...*(querendo continuar o assunto) *what book?*(Ela leu um livro, sim, mas...que livro?)

(...)

Na passagem acima, observa-se que a professora, no seu papel, controla a situação, dá atenção aos alunos, corrige (**Prof 1:** *So, Francisco, she read a book*), mas nem sempre deixa a conversa se estender muito, pois logo encerra o turno de Monique com um *thank you*. Francisco, entretanto, toma o turno, repetindo a frase correta, tenta prolongar o assunto (*She read a book, yes, but...what book?*) e é novamente corrigido pela professora (*Questions...level 7...Who...?*), como mostra o excerto abaixo. Temos ainda a ilustração de um fato que se repete em outras ocasiões: a tentativa de recuperação da estrutura ensinada em estágio anterior, de fazer com que o aluno utilize o que já foi aprendido:

Prof 1: (Tentando fazer com que o aluno utilizasse uma forma específica para perguntas, aprendida em estágio anterior) *Questions...level7..Who...?*

(Interrogativas...nível 7...De quem?...)

Francisco: *Whose a book...?* (De quem um livro...?)

Prof 1: *Whose is it... ?* (De quem...?)

Prof 1: *Whose is it by?*(De quem é o livro?)

Monique: *It was written by...*(Foi escrito por...)

(...)

O procedimento de relembrar o que foi ensinado em estágio anterior, observado também na professora 2, pressupõe uma seqüenciação de apresentação de

estruturas lingüísticas que está presente em cursos de línguas de modo geral. Parte-se do princípio de que o que foi ensinado, foi aprendido, o que nem sempre acontece.

Embora situações do tipo descritas acima, não sejam encontradas comumente na vida real, esse tipo de prática não é modelada pelo professor; são momentos em que o aluno deve improvisar e utilizar todo seu conhecimento para cumprir a tarefa proposta. Dificilmente, no dia-a-dia, somos colocados em um círculo para responder a perguntas e discorrer sobre um tema em um minuto ou ainda desenhar o que foi feito no final de semana, a não ser em ocasiões muito específicas como jogos, oficinas em cursos ou debates na televisão, como os ocorridos em épocas de eleição. Mas, são também tarefas próprias de uma situação de aprendizagem e em geral bem aceitas pelos participantes.

Pode-se perceber que há sempre pequenas tentativas de proteger a face, de passar uma imagem boa. Mesmo que você não tenha feito coisas interessantes no final de semana (ou pretenda fazê-las), você vai tentar torná-las interessantes para os colegas. Nessas situações o "faz-de-conta" aparece. Se você não tem nada para contar, é permitido inventar porque a sala de aula permite esse comportamento.

Na atividade comentada acima, Monique procurou fazer com que seu final de semana parecesse agradável, mesmo com atividades simples como andar e ler. E recebeu apoio da professora, que colaborou para manter sua face positiva.

Monique: I walked a lot. (Eu andei bastante)

Voz: Walk ?(Andou?)

Voz: Where ?(Onde?)

Prof 1: Alone?(Sozinha?)

Monique: With my husband. (Com meu marido)

Voz: I love walking... (Eu adoro caminhar...) (Vozes. Inaud.)

Prof 1: Walking is really nice. (Andar/caminhar é realmente muito agradável)

Francisco: Yes. (Sim)

Prof 1: Today the weather is nice too. (Hoje o tempo está agradável também)

O churrasco de Francisco também recebeu mostras de admiração pela professora.

Voz: Barbecue (Churrasco)

Francisco: Yes, barbecue. (Sim, churrasco)

Prof 1: Barbecue? Humm! (Churrasco? Humm!) So, you had a nice weekend. (Então, você tem um final de semana agradável)

Estela, a dentista, tentou valorizar seu final de semana: teve que trabalhar! Afinal era uma situação de emergência.

Prof 1: (passando o turno para Estela): Estela

(vozes)(risos)

Monique: You worked. (Você trabalhou.)

Estela: Yes. (Sim)

Prof 1: Oh, my God. It was an emergency! (Oh, meu Deus! Foi uma emergência!) (...)

A professora vai rapidamente passando o turno de um aluno para o outro, pois todos devem falar, embora algumas vezes uns prolonguem e recebam mais atenção que outros, como pode ser observado no turno de Estela:

Estela: Yes, I started to work on Friday. I had a problem with an old patient... (Sim, eu comecei a trabalhar na 6a. feira. Tive um problema com um paciente antigo)

Prof 1: (corrigindo a pronúncia) Patient.

Estela: Patient. But today I stayed with him... this morning and (inaud)... (Paciente. Mas hoje eu fiquei com ele... esta manhã...)

Prof 1: *All week(end) working? [Seven to seven ?](Todo o final de semana trabalhando? De sete a sete ?)*

Estela: *[Yes.] Most of the time.(A maior parte do tempo)*

Francisco: *Only working with the patient ?(Trabalhando só com o paciente ?)*

Prof 1: *One patient ? The one of the accident?(Um paciente? O do acidente ?)*

Estela: *Yes...yes ...a kind of accident...(Sim...sim...um tipo de acidente...)*

Prof 1: *Are you tired ?(Você está cansada ?)*

Estela: *(inaud.)*

Observa-se que os questionamentos continuam, talvez pelo fato de Estela ser uma das mais falantes e uma das alunas que possui mais fluência:

Prof 1: *When you work on weekends you charge more ?(Quando você trabalha nos finais de semana você cobra mais ?)*

Estela:...

Prof 1: *Charge...You ask for more money ? Cobra mais ? No ?(Cobrar...Você pede mais dinheiro? Cobra mais ? Não ?)*

Estela: *I don't know. I've never been in this kind of situation. It's my first time, and he's my old patient...(Não sei. Nunca estive neste tipo de situação. É minha primeira vez e ele é paciente antigo...)*

Francisco: *the oldest patient..(O mais antigo...).*

Estela: *No, one of...one of..(Não, um dos...um dos...)*

Prof 1: *Is it a ... ?(É um...?)*

Estela: *Yes, because of this...I...I...have a lof of patient with emergency and after I treat it...I can't...(Sim, por causa disso...eu...eu...tenho várias emergências e depois que eu trato deles...eu não posso...)*

Prof 1: *charge (cobrar)*

Estela: *charge because they suffer a lot and after this they have to pay...(...*

(vozes, risos, inaud.) (cobrar porque ele sofrem bastante e depois eles ainda tem que pagar...)

(Estela continua falando mais um pouco sobre seu consultório)

Podemos observar nesse final do excerto, o sucesso de Francisco de tomar o turno e participar da conversação, controlada pela professora. E de Estela, dando por encerrada a sua fala com uma pergunta para a professora:

Estela: What did you do with your...dogs? (O que você fez com seus...cachorros?)

Prof 1: My dogs ? X and I worked all the weekend trying to save the puppies... because... (Meus cachorros ? X e eu trabalhamos todo o final de semana tentando salvar os animaizinhos...porque...) (A professora conta sobre os cachorrinhos que nasceram em sua casa no final de semana)

Momentos de prática mais livre como o exemplificado, sem estruturas prontas a serem seguidas, levam a conversas informais em que os alunos podem (ou não) relatar fatos pessoais. Semelhante às aulas de conversação de épocas anteriores, quando na sala de aula não havia espaço para esse tipo de atividade, mas previsto dentro da abordagem comunicativa, em tarefa como essa, a professora continua no seu papel: controla os turnos, interfere, corrige; sua autoridade está presente.

O uso do *Really?* (É mesmo?), observado freqüentemente na fala da professora, como pode ser evidenciado nos vários trechos citados, nos faz refletir sobre o foco de nossa pesquisa. *Really?* pode ser interpretado como mostra de atenção da professora, interesse de ouvinte cooperativa (afinal, ela é a professora!) e algumas vezes como busca de confirmação da veracidade do fato. Talvez possamos inferir dessas falas o reconhecimento de que se permitem "pequenas mentiras" na sala de aula de línguas e a existência do "faz-de-conta". No exemplo abaixo¹⁵ poderíamos interpretar a fala da professora - *Oh, you really did that?* - como mostra de atenção, mas também certa curiosidade em saber se é verdade:

¹⁵ Lição 10 - Did you hurt yourself ? (Describe an injury. Report something) p.74-78

Prof.1: *Have you - any of you - ever had a problem or injury which limited your activities?*(Vocês - um de vocês - já tiveram um problema ou ferimento que limitou suas atividades ?)

Le: (...)

Prof 1. *Yes, what happened to you ? How did it happen ?*(Sim, o que aconteceu com você ? Como aconteceu ?

Le: *I was...(vozes)(...)* (Eu estava...)

(...)

Prof 1: *Oh, you really did that ?*(Aconteceu isso mesmo?

A situação acima ocorreu quando a professora deveria introduzir o vocabulário e expressões relacionadas a *injuries* (lesões, ferimentos). É um momento, como comentado anteriormente, de prática mais livre, em que se faz um levantamento prévio antes de apresentar os novos itens gramaticais. Mesmo que fosse "mentira", acreditamos que a reação da professora seria de aceitação, como evidenciado em outros momentos, em que ela "entra no jogo do faz-de-conta".

Situação semelhante com prática de função está registrada no diário da pesquisadora:

"Hoje, deveríamos praticar a função "complains" e "mostrar simpatia". X pediu um voluntário, acabou escolhendo a Lena. Perguntou se ela tinha algum problema e se gostaria de dividir com o grupo. Ela disse que estava com dor de garganta (não sei se é verdade ou não, parece que era, porque também disse que às vezes a voz não saía). Recomendaram a ela várias coisas: limão com mel, tomar limão puro pela manhã. A professora pediu: "mostre simpatia". Eu disse para participar: *I know how it is*. E a professora: *Really?*

Quando ela diz assim, não sei se está querendo saber se é verdade ou não".

4.2.3 Fazer boa figura!

Um número maior de amostras de interações autênticas, mais verdadeiras, são encontradas em práticas em que as formas são menos controladas. Nessas práticas, no entanto, nem sempre a "verdade" está presente. (Talvez por isso mesmo, mais próximas da vida real!) Com os exemplos a seguir, queremos comprovar nossa hipótese de que a "verdade" e o "faz-de-conta" se entrelaçam continuamente e que a "preservação da face", pode levar a "pequenas mentiras" ou "verdades". Acima de tudo, o que mais interessa é desempenhar um bom papel, "fazer boa figura" !

Na atividade a seguir, *hot seat*, semelhante às analisadas anteriormente, Estela, espera por perguntas dos colegas. Algumas vezes as questões demoram para serem formuladas e a professora toma o turno:

Prof 1: *No question ?* (Nenhuma pergunta?)

(...)

Francisco: *Estela, did you have, in any time, an affair with a patient?* (Estela, você teve, em algum momento, um caso com um paciente? (utilizando a forma verbal incorretamente)

Prof 1: *Ok. Rephrase.* (Ok. Reformule a frase)

Francisco: *Did you had, did you have...* (Você tinha, você teve...)

(vozes)

Francisco: *Have you have, have you had...* (Você teve...(usando a forma verbal incorretamente)

Prof 1: *Have you ever had...* (Você já teve...)

Francisco: *Have you ever had an affair with a patient ?* (Você já teve um caso com um paciente?)

Estela: *No, no, no. Now, I'm treating an ex-boy friend, but today there's not all, today he's only my patient.(...) This kind of story is very...ah "lenda" in our profession.* (Não, não, não. Agora estou tratando de um ex-namorado, mas hoje

não há nada, ele é somente meu paciente. (...) Este tipo de história é muito...ah, lenda na nossa profissão).

(...)

Em relação às interações neste trecho, observa-se uma imediata interferência da professora (*Ok. Rephrase.*) ante a pergunta incorreta, mas "ameaçadora" feita por Francisco, que aborda um assunto pessoal envolvendo a profissão de Estela. A aluna, no entanto, mantém o equilíbrio, preserva sua face e rejeita o comentário: - Isto é uma lenda em nossa profissão!

A conversa continua entre os três: professora, aluno-foco e aluno-questionador.

Francisco: Is not...is not...isn't it very common, this kind of affair ?(não é...não é...não é muito comum, este tipo de caso?)

Estela: I don't have a story about it. But you stay all the time very near, very near the patient and sometimes...specially woman, patient woman with dentist...male (Eu não tenho uma história para contar sobre isso. Mas você fica todo o tempo muito próximo, muito próximo do paciente e algumas vezes...especialmente mulher, mulheres pacientes com dentista...homem).

Prof 1: [male dentist](professora corrigindo a ordem do adjetivo: homem dentista)

Francisco: [male dentist] (homem dentista)

Estela: Male dentist...The contrary...? the opposite is not so common. (Homem dentista...o contrário...? O contrário não é muito comum)

Chama-nos a atenção nesse excerto o assunto perigoso provocado por Francisco e sua insistência a respeito de possíveis envolvimento da profissional, que Estela representa, com clientes. De maneira geral, questões pessoais nem sempre são divulgadas em sala de aula ou mesmo em outros contextos, se não existir alguma intimidade entre os participantes. Estela procura manter a linha de conduta adotada, de profissional séria, respondendo que não conhece histórias do tipo referido por

Francisco e salva sua face de mulher, recorrendo a um argumento machista, dizendo que é muito mais comum ocorrer envolvimento do profissional-homem com uma cliente-mulher.

Há alguns temas presentes nas discussões de sala de aula de línguas que são recorrentes: final de semana é um deles. Todos aqueles que ensinam ou aprendem línguas certamente já passaram pela experiência de contar ou pedir para o aluno relatar sobre finais de semana. E nessa situação, provavelmente há muita criatividade e pequenas mentiras permitidas. Se você convive com um grupo de colegas durante três, quatro meses, nem sempre você tem coisas interessantíssimas para contar: viagens, shows, teatro, cinema, festas. Mas algumas vezes parece que colegas, conhecidos, nem sempre amigos, esperam novidades. Há pessoas que têm necessidade de passar uma imagem positiva, outras podem não ter esse tipo de preocupação, pelo menos em relação a esse fato. Acontece, entretanto, que se você não tem - sempre - coisas para relatar, como desempenhar bem seu papel de aluno? Afinal, falar sobre final de semana é apenas um pretexto para se praticar a língua.

Há evidências que comprovam esse tipo de situação. Em uma ocasião¹⁶, durante uma aula de sexta-feira, quando se praticava a estrutura *feel like doing* Francisco disse que tomaria seu avião e iria visitar amigos no Nordeste. Um dos colegas chegou a perguntar se ele realmente tinha um avião. Responde afirmativamente, dizendo que tinha dois aviões. A professora acabou entrando no jogo do aluno, no seu "faz-de-conta", aceitou a "mentira", deu-lhe apoio e colaborou para manter sua face, confirmando o fato.

Nesta mesma aula, em que se ensaiava a estrutura *feel like doing*, quando questionada sobre o que pretendia fazer no final de semana, a aluna Maria inventou

¹⁶ Aula do dia 1-jul/6ºf.

um programa: ir ao teatro. Ao ser questionada sobre o tipo de peça, disse o primeiro nome que lembrou. Passa a ser de certo modo até desagradável, dizer sempre que se passa os finais de semana preparando aulas e escrevendo tese! Pessoas ligadas à área até entenderiam, mas em um grupo diversificado, omitir informações ou sonhar é permitido.

As impressões sobre essa situação estão registradas no diário da pesquisadora:

"Estou pensando por mim. Será que eu ia responder de novo, que ia ficar estudando, que não tinha programa nenhum interessante para fazer? Então disse: - *I feel like going to the theatre*. E a professora: - *Really?* O que você vai ver? Não conseguia lembrar de imediato de nenhum nome, apesar de saber mais ou menos o que está passando, que tem peças boas, etc. A primeira que veio à minha cabeça foi AULIS, porque está no TUCA e vejo a faixa de propaganda quase todos os dias. Disse, portanto, uma "mentirinha" para participar da aula."

Se voltarmos a uma das perguntas de pesquisa - como são construídas as situações "reais" e as "simuladas", temos procurado demonstrar que alguns tipos de atividades levam os alunos a conversas mais naturais. Embora sempre controlada pela professora, a fase em que antecede a apresentação do insumo novo, em que a professora faz um levantamento de conhecimento prévio para introduzir a nova unidade, podemos encontrar falas não-ensaiadas, menos artificiais. O assunto é sugerido, os alunos ainda não estão representando um papel determinado pelo livro ou pela atividade, mas representando o seu papel de aluno, onde se pode dizer - ou omitir - o que quiser, falar de seus costumes e vida pessoal. Pode-se perceber mais claramente em interações deste tipo, que há tentativas de proteger a face, de passar uma imagem boa.

Em uma dessas aulas, quando Francisco fala que tem uma empregada para fazer serviços domésticos e a professora pergunta se ele não faz nada em casa, ele logo diz que prepara seu café todos os dias e recebe elogio da professora: *Good boy, good boy!*.

Prof 1: *OK. How do you deal with housework ?* (Como você faz com o trabalho de casa?)

Fr: *I have a maid.* (Tenho uma empregada)

Prof 1: *Tell us about your maid.* (Nos fale sobre sua empregada)

Fr: *Marisa.*

(risos)

Fr: *(inaud) Excellent (?)* (Excelente)

Prof 1: *What do you do at home? Do you do anything at all?* (O que você faz em casa? Você faz alguma coisa ?)

Fr: *I ?* (Eu ?)

Prof 1: *Yes. Do you wash the dishes...* (Sim. Você lava os pratos...)

Fr: *Sometimes...(vozes) I don't...I don't...I don't cook...in my house.* (Algumas vezes...eu não...eu não...eu não cozinho...em casa)

Prof 1: *Is there any housework you do ?* (Há algum trabalho de casa que você faz?)

Fr: *Yes. Everything that she don't do, for example...she she does the things...everything about clothes...clothes...clothes (corrigindo a pronúncia)(...)but sometimes I...I...do something in the kitchen* (Sim. Tudo que ela não faz, por exemplo...ela ela faz as coisas...tudo sobre roupas...roupas...roupas (...) mas algumas vezes eu...eu...faço alguma coisa na cozinha)

Fr: *I prepare breakfast (ri)* (Eu preparo o café da manhã)

Prof 1: *Ah...*

(vozes)

Fr: *I prepare my break... my own breakfast everyday...* (Eu preparo o meu...meu próprio café da manhã todos os dias...)

(risos)

Prof 1: *Good boy, good boy.* (Bom menino, bom menino!)

Fr: But the lunch...the lunch ...I...I lunch ...out...my house(Mas o almoço...o almoço...eu...eu almoço...fora...da minha casa.)

Estela lembra que embora não cozinhe, acha necessário aprender; ajuda a mãe em casa, limpa o consultório.

Estela: I don't cook but I need to learn cook (Eu não cozinho mas eu preciso aprender a cozinhar)

Monique: Me too (Eu também)

*Prof 1: ...before getting married (Antes de casar)
(vozes)*

Estela: Yes, it is. I think is good...know how to cook (Sim. Acho que é bom...saber cozinhar)

Lena: I cook and I cook very well. (Eu cozinho e cozinho muito bem.)

Prof 1: Do you cook...every day ? (Você cozinha...todos os dias?)

Lena: No. Now, no. (Não. Agora não)

*Estela: I clean my office...every...everyday...but I have my house and my office.
(Eu limpo meu consultório...todos...todos os dias...mas tenho minha casa e meu consultório)*

Prof 1: Hã,hã.

Lena tenta passar uma imagem de pessoa positiva, experiente, radical: odeia quem cancela compromissos, encontros (ela é psicóloga, atende no consultório); procura participar, emitindo sua opinião, concordando ou não com os outros. Quando a professora disse que tinha tido o primeiro filho com 21 anos, ela informa que era mais nova ainda, teve com 17. E como Maria também tinha gêmeos.

Prof 1:(p/ Maria) Do you have a maid every day, I suppose (Você tem empregada todos os dias, eu suponho)

(vozes)(inaud.) She has four kids...teens. (Ela tem quatro crianças...adolescentes)

Voz: Teenagers ? (Adolescentes?)

Maria: [Four boys] (Quatro meninos) (vozes)

Estela: How old are you? (inaud.) (Quantos anos você tem?)

Maria: I'll be 45 in December. (Farei 45 em Dezembro)

Prof 1: She has to count. (Risos)...So when did you have your first kid?...How old were you? (Ela tem que contar...Então quando você teve seu primeiro filho?

Quantos anos você tinha?)

Maria: 26

Prof 1: Really? (É mesmo?)

Ma: Yes (Sim.).

Prof 1: I'm going to be a young mother then...because I had my daughter when I was 21. (Vou ser uma mãe jovem então...porque eu tive minha filha com 21)

Lena: I had my first.. kid... when I was 17 (Tive meu primeiro...filho...quando tinha 17.)

Prof 1: 17?

(vozes) You were young...(inaud.) ...got married early...(Você era jovem...casou cedo...)

Talvez pudessemos dizer que nesse pequeno mundo da sala de aula há mostras do comportamento politicamente correto dos moradores das cidades grandes (de hoje), mas também contradições: visão não machista em relação ao homem - ele mora sozinho, faz também serviços domésticos; e a visão da mulher como profissional: todas trabalham fora, têm uma profissão, além de cuidar também da casa.

Observa-se que há uma tentativa de se trazer para a sala de aula, um pouco do mundo real, lá de fora, principalmente o lado bom (viagens feitas), glamouroso (Estela veleja); as pessoas querem mostrar a face positiva, o seu eu de mais valor, a profissão de cada um, por exemplo.

Estela, dentista, na maioria das vezes se vestia de branco (as aulas eram no horário do almoço, apropriado para pessoas que trabalham), mas como Lena (psicóloga), suas palavras, seu comportamento deixavam transparecer a linha de

conduta adotada, a imagem construída para a sala de aula, o que pode ser evidenciado em várias ocasiões, em atividades comentadas anteriormente.

Outra evidência deste aspecto pode ser encontrada durante a técnica de auto-apresentação da professora 2: C.C. iniciou escrevendo no quadro-negro *Cooking C.* (C. que cozinha) e pediu que lhe fizessem perguntas:

Prof 2: My name is...Cooking C. (...) You ask questions. (Meu nome é...Cooking (que cozinha) C.)

Voz: Why ? (Risos) (Por quê?)

Prof 2: Yes...yes, why ? (Sim...sim, por quê?)

Es: You like to cook. (Porque você gosta de cozinhar)

(...)

A seguir, os alunos deveriam se apresentar da mesma maneira. Maria escolheu ser *teaching Maria*. Como Estela não conseguia encontrar um qualificativo apropriado, a professora, apresenta sugestões, lembrando alguns esportes que ela pratica:

Prof 2: You probably do something well...You like something... (Você provavelmente faz alguma coisa bem...você gosta de alguma coisa...)

(...)

Prof 2: Estela, what do you play ? You're a very sport...person. (Estela, o que você joga? Você é uma pessoa...muito esportiva.)

Es: I like to...act (...) (Eu gosto de...movimento)

Prof 2: Let's say...Acting Es? Sports player ? Do you play sports ? (Vamos ver...Acting Estela ? Praticante de esporte? Você pratica esporte?)

Es: I don't like to play...(Eu não gosto de jogar...)

Prof 2: But you used to go swimming a lot...

Es: Swim...sail...(Nadar...velejar...)

Prof 2: Which one do you like best ? (O que você gosta mais ?)

Ez: Sail. (Velejar)

Prof 2: How about 'Sailing Estela' ? (Que tal 'Velejante Estela'?)

(Risos)

Ez: Oh, it's nice... (Soa bem...)

Prof 2: Ah...very 'chic'... (*escreve na lousa*) *But do you like sailing ? Do you go sailing a lot?* (Ah...muito chic...Mas você gosta de velejar? Você vai velejar bastante?)

Ez: Yes, (...) I practice windsurfing and I do a lot... (Sim...I pratico windsurf e bastante...)

(Risos)

Em relação à técnica utilizada para apresentação, podemos identificá-la como uma tarefa pedagógica em que se mesclam realidades e não realidades, cada um mostra um pouco de si, utilizando uma forma/estrutura lingüística própria da língua inglesa.

Neste capítulo procuramos, através da análise de nossos dados, responder às perguntas de nossa investigação, evidenciando em vários momentos das aulas, como o jogo da verdade e o faz-de conta estão presentes na interação entre os participantes, como o professor e os alunos se relacionam com essas situações "verdadeiras" ou simuladas. Procuramos ainda demonstrar que a "preservação da face" leva o aluno a falar "verdades" ou "mentiras" para desempenhar seu papel. No Capítulo a seguir, iremos apresentar uma micro-análise de algumas interações simuladas e não simuladas, destacando o papel da entoação principalmente na fala da professora e como ela colabora para preservar a face dos alunos.

Capítulo 5: O olhar mais detalhado sobre a interação em sala de aula: elementos prosódicos em situações simuladas e não simuladas

Levando em consideração a importância que Breen e Candlin (1980), entre outros, dão à questão do papel de elementos não verbais na comunicação e a pouca ênfase que as pesquisas da área de ensino de línguas têm dado a esses elementos, iremos apresentar nesta parte uma microanálise das interações ocorridas entre o professor e os alunos durante a realização de algumas atividades na sala de aula, focalizando características prosódicas da fala dos participantes.

Na análise a seguir, pretende-se identificar a postura e atitude da professora através de sua fala em relação à preservação da face, sua e dos alunos. Pretende-se verificar a influência do fator suprasegmental - qualidade de voz, entoação no desempenho e no tipo de interação que ocorre no grupo. A fala da professora, a maneira que corrige, a atenção que dá aos alunos reflete sua posição e atitude em relação ao grupo. Na análise das atividades pretende-se discutir as mudanças na qualidade de voz da professora, a entoação utilizada, de acordo com o que está propondo ou realizando na sala de aula. Nota-se claramente uma mudança de voz em seus diferentes papéis: quando está dramatizando agindo como *personagem*, modelando para os alunos as novas funções e estruturas que estão sendo ensinadas; assim como a sua voz é outra quando é a *professora* fazendo perguntas "reais" de compreensão do que foi estudado ou dando ordens e instruções; a voz é de *interlocutora* ao fazer perguntas mais pessoais, procurando ouvir opiniões ou relatos, em práticas mais livres.

Algumas atividades em situações simuladas e não simuladas serão discutidas a seguir.

A primeira a ser analisada, de prática controlada, ocorreu durante a apresentação da unidade 11 do livro didático, que tinha como foco a prática das funções *show concern* e *talk about health problems* (mostrar interesse e falar sobre problemas de saúde). A professora começa dando as instruções para a realização da atividade que consistia na dramatização de um pequeno diálogo, com certo grau de improvisação, em que deveriam ser utilizadas as estruturas que estavam sendo ensinadas. Como modelo, realiza a atividade com um aluno, transcrita em parte, a seguir, acrescida de marcações indicativas da prosódia:

(1)

Prof. So, here in this dialogue, on the board... you're going to meet a friend,
 ok, and...think of something...that's not ok with you..., ok ? I haven't been
 sleeping very well, any...any...anything that you haven't been doing properly,
 ok ? And the other one, you'll have to give some kind of advice, all right ?
 [So...to ah...Felipe...Felipe, I've haven't seen you for such a looong time!]

{Ator/Personagem}

(Então, aqui neste diálogo na lousa...você vão encontrar uma amigo, e...pensem em alguma coisa...que não está bem com vocês..., entenderam? Não tenho dormido muito bem, qualquer coisa que não está indo muito bem, está certo ? Então, Felipe...Felipe, há quanto tempo não vejo você!)

Fe: Well...I have been (...) (Tenho estado...)

Prof. in touch ?

Fe: to you

Prof.:(corrigindo) with you (com você)

Fe: with you. (com você)

Prof. Hã - hã (concordando) (escreve na lousa, repetindo alto): *be in touch with you*

Prof: How have you been? (Como você tem passado ?)

Fe: I haven't been ...doing (...) (Não tenho...)

Prof: [To tell the truth I haven't been sleeping very well. I've been...very....worried...very nervous] {Personagem} (Para dizer a verdade, não tenho dormido muito bem. Tenho estado muito preocupada...muito nervosa)

Fe.: You haven't been sleeping well ? (Não tem dormido muito bem?)

Prof. [No, I haven't been sleeping well. I'm very worried about a lot of things...at home. What kind of doctor should I go to ?] {Personagem}

(Não, não tenho dormido muito bem. Estou preocupada com muitas coisas...em casa. Que tipo de médico devo ir ?)

Vozes: (...) Psychologist. (Psicólogo)

Fe: Yes, a psychologist. (Sim, um psicólogo)

Prof. [Do you know...any of you...anyone who is a good psychologist ?]

{Personagem} (Vocês conhecem...algum de vocês...conhece um bom psicólogo ?)

Fe: Yes, my mother...is a good one. (Sim, minha mãe...é uma boa psicóloga.)

Prof: Oh, really ? (Oh, é mesmo ?)

(Todos riem)

Prof. All right. Thank you. Give me your phone number and I'll get in touch with her. (Está certo. Obrigada. Me dê seu número de telefone e eu entrarei em contato com ela.)

(Voltando à lição/ atividade anterior) What are ways you give advice ?

{Professora} (Quais as maneiras de se pedir conselho ?)

Observa-se que a professora inicia dando instruções, escolhe um aluno para ser seu interlocutor e representar um papel. Mas o papel de professora se sobressai quando percebe hesitação, erro: ajuda, corrige e volta a interpretar. Encerra a atividade, retoma a posição de professora, controlando a situação e passando a rever a função ensinada.

Neste trecho, poderíamos identificar mudança na qualidade de voz da professora, de acordo com a função que está assumindo. Num primeiro momento, ao

dar as instruções, observa-se a presença de pausas, pausas preenchidas, marcadores discursivos (*ok, all right, so*), precedidos por alongamentos, elevação de *pitch* (altura/tom), hesitações (*any...any...anything*). Pausas preenchidas, hesitações, auto-correção, erros sintáticos ou de articulação durante o processamento principalmente de unidades maiores são comuns e considerados regulares na fala espontânea, embora Goffman (1981) lembre que lingüisticamente possam ser definidas como falhas. Segundo Swerts (1997), entre outros, essas características refletem o processo mental que subjaz à geração da fala e a procura do item lexical apropriado à situação. De opinião semelhante é Boomer (1965): as hesitações na fala espontânea ocorrem em pontos onde as decisões e escolhas devem ser feitas.

A seguir, a professora incorpora uma fala de personagem, diferente da anterior, ao iniciar a representação de seu papel, como mostra o excerto acima; observa-se uma entoação ascendente, sem a presença de hesitações. A qualidade de voz apresenta-se agudizada, com fraca intensidade e com abrandamento articulatorio e segmentos alongados. Há uma mudança claramente percebida na maneira que diz o nome do aluno, na frase:


Felipe...Felipe, I haven't seen you for such a long time!

No primeiro *Felipe*, ao escolher o interlocutor, o tom é baixo, com entoação descendente; no segundo *Felipe* o tom é alto, a palavra é alongada e a entoação ascendente, característica sempre presente em sua fala quando representando um papel no diálogo.

Quando percebe hesitação por parte do aluno, toma o turno apresentando alternativas:

→
Fe: I have been (...) to be ...

Prof 1: in touch ?

→
Fe: in touch to you

Segundo Viana (1997:129) "o padrão entoacional atribuído à forma hesitativa é o de tom ascendente. Enquanto não houver a conclusão do pensamento, a concatenação proposicional é toda marcada pelo tom ascendente." Podemos notar que este fato é confirmado nos dados acima.

Ao notar erro, a professora corrige em voz baixa e logo em seguida faz o reforço, aumentando o volume de voz e utilizando entoação descendente. Sua fala nesse momento soa firme, categórica. A diferença no volume da voz entre a correção e o reforço é notadamente grande.

Essa situação talvez possa exemplificar o que foi comentado por Cagliari (1993) anteriormente a respeito da tessitura do texto: a correção da professora é feita de tal modo que parece estar entre parênteses, para não atrapalhar a conversação que estava em curso.

→
Prof 1: (corrigindo) with you

↘
Fe: with you.

↘
Prof 1. Hã - hã (concordando) (escreve na lousa, repetindo alto) Be in touch
 ↘
with.

A professora volta à representação, mas ao pedir a recomendação de um psicólogo (*Do you know...any of you...anyone who is a good psychologist?*), um imprevisto acontece, uma "verdade" vem à tona: Felipe recomenda a mãe, que é

psicóloga (*Yes, my mother...is a good one*). O indício de que a brincadeira foi interrompida está no riso dos participantes neste momento. O riso está entre outros ruídos, mencionados por Goffman (1981), que podem ocorrer durante uma comunicação. Há, assim, uma quebra no ritmo da representação; a mudança é detonada pela fala do aluno: *A minha mãe é uma boa psicóloga*. Como em outros momentos, nesta mistura de "verdade" se intercalando ao "faz-de-conta" na sala de aula, a professora pergunta: *Oh, really?*, que nesta situação parece significar *É mesmo? É verdade?* Esta fala da professora mais natural, como *interlocutora*, tem características diferentes de sua fala de quando está interpretando.

Com a frase *All right!*, com o significado provável de - *Acabou a brincadeira, vamos voltar à atividade planejada*, ao "faz-de-conta", a professora retoma o jogo, agradece a sugestão do aluno e encerra a atividade (*Thank you. Give me your phone number and I'll get in touch with her*). Observa-se que a representação continuou; certamente ela não iria telefonar e se consultar com a mãe do aluno.

Rapidamente a professora retoma o controle da aula, procurando revisar com os alunos, as funções e estruturas ensinadas (*In what ways you give advice?*). Neste momento, utiliza os padrões entoacionais característicos das modalidades expressas nos enunciados declarativos, imperativos e interrogativos (questões totais e parciais¹) que emite; neste caso específico, o padrão característico de interrogativas. A título de ilustração, questões parciais aparecem nas suas instruções aos alunos com padrões descendentes característicos dessa modalidade, enquanto que nos diálogos de "faz-de-conta" a preferência é por padrões ascendentes.

¹ Questão total - se refere à sentença interrogativa simples, sem 'question word', pede uma resposta do tipo sim/não. Questão parcial - se refere à interrogativa simples com 'question word' (morfema interrogativo) (Madureira 1994)

Observa-se ainda os significados e funções do marcador discursivo *all right/right*, presentes nos trechos transcritos em (1) e (2). Nas ocorrências *And the other one, you'll have to give some kind of advice, all right ?* (1) e *Maria, you have kids, right ?* (2), eles são utilizados como sinônimo e alternativa de *ok*, significa *vocês entenderam a instrução, vocês sabem o que é para fazer?* ou *estou certa, você concorda comigo*, correspondendo ao nosso informal *tá, né?* Enquanto que na frase - *All right. Thank you* (1), como referido acima, é um modo de encerrar o que estava sendo feito: *está bem, acabou, vamos retomar a atividade anterior*. Os dois são prosodicamente diferentes: nos dois primeiros, a curva melódica é ascendente: *all right*, no outro, descendente: *all right*.

O mesmo pode-se dizer do marcador *Ok*, utilizado em muitos momentos, tanto pela professora como pelos alunos como alternativa de *good*. As variações de pronúncia vão indicar seu significado: aceitação da resposta, resposta correta, encerramento do turno; equivalendo também aos nossos *tá, né, tá certo*.

Pode-se identificar em outras atividades, comportamento semelhante da professora; determinadas estratégias de correção e reforço, utilizadas por ela, parecem ser constantes quando interagindo com os alunos na sala de aula.

O trecho transcrito a seguir acontece na introdução do diálogo de unidade nova. Este diálogo traz contextualizadas as novas funções e estruturas a serem trabalhadas. O procedimento da professora é quase sempre o mesmo: diversas perguntas são feitas relacionadas de algum modo com o assunto a ser tratado. *Cancelar planos* é uma das funções previstas para a 9ª unidade; as pessoas do diálogo tinham planos e uma delas deveria trabalhar até mais tarde. Como se pode observar abaixo, a professora inicia perguntando quem tem filhos, empregada, quem mora sozinho. Diferentemente da situação anterior em que atua como personagem, a

professora não "faz de conta", as perguntas são centradas na realidade que os alunos vivem. O contexto de qualidade de voz modal² caracteriza sua fala nesse momento:

(2)

Prof 1: [*Maria, you have kids, right ?*] {Interlocutor} (Maria, você tem filhos, não é mesmo?)

Maria: *Yes.* (Sim)

Prof: [*when your kids were younger...*] {Interlocutor} (*Lena entra*) *Oh, hello, come in ...* (Quando seus filhos eram menores...oh, oi, pode entrar...)

Francisco: [*Hello*]

Prof 1: [*when your kids were younger...* (interrupções por falas/movimentos dos alunos em classe) *when your kids were younger...did you work?*] {Interlocutor} (Quando seus filhos eram menores...quando seus filhos eram menores...você trabalhava?)

Maria: *Nooo.* (Não)

Prof 1: *Nooo. OK. Do you have kids, Lena ?* (Não. Ok. Você tem filhos, Lena?)

Lena: *Yes.* (Sim.)

² O termo "setting" de qualidade de voz neutra é baseado em Laver (1980) e refere-se a uma qualidade de voz em que montante de tensão não é alto nem baixo, as articulações dos sons são feitas sem alterações (sons consonantais anteriores com a lâmina da língua, posteriores com o dorso, etc.) e não há fricção na voz.

Prof 1: Yes? Did you work when they were young? (Sim? Você trabalhava quando eles eram menores?)

Lena: Yes. (Sim)

Prof 1: Yes? And whom did you leave your kids with? (Sim? E com quem você deixava seu filhos?)

Lena: Ah.. I leave...I leave ...leave? (Eu deixo...eu deixo...eu deixo?...)

(vozes) (inaud.)

Prof 1: I left (Eu deixava)

Lena: I left my kids...with a ...maid? (Eu deixava meus filhos...com uma...empregada?)

Prof 1: ...with a maid. Ok. What about...aaah you? Do any of you leave alone? (...com uma empregada. Ok. E...vocês? Algum de vocês vive sozinho?)

Francisco: I leave alone. (Eu moro sozinho)

Prof 1: Ok. How do you deal with housework? (Como você faz com o trabalho de casa?)

Francisco: I have a maid. (Tenho uma empregada)

Observa-se que o objetivo da professora é fazer o aluno falar; ela joga as perguntas para a classe ou para um aluno específico, procura fazer com que todos se envolvam e participem da conversa. Quando necessário, quando percebe hesitação, vem ao auxílio do aluno (*Lena: Ah.. I leave...I leave ...leave? Prof: I left*), reforça (*Lena: I left my kids...with a ...maid? Prof: ...with a maid. Ok.*) Observa-se que Lena estava passando uma informação, dando uma resposta - deixava seus filhos com uma empregada; mas como não tinha certeza se a palavra *maid* estava correta, termina sua frase utilizando a entoação ascendente, típica de interrogativas. No entanto, o reforço dado pela professora por meio da repetição da última parte da frase da aluna - *with a maid*, apresenta entoação descendente, significando concordância, aprovando a escolha correta. O marcador *Ok*, novamente descendente, encerra o turno de Lena.

Em um momento posterior da aula, continuando a manter o controle da interação, a professora, quer saber quem trabalha fora, se algumas vezes os participantes do grupo trabalham além do horário:

(3)

Prof 1: Ok. You all work out, right? Out of the house. Do you all have bosses?

Voz: I don't.

Prof 1: (aponta para quem conhece) You don't. Do you? Do you have a boss?

Voz: No.

Prof 1: Do you?

Maria: Not directly.

Prof 1: Ok

Maria: [A kind of...]

Prof 1: Hum, hum. Ok. Do you ?

Francisco: Yes, I have. You know my boss.

(vozes)

Prof 1: Do you ever have to stay laaate...work laaate ? [voz] For example, I
work...my hours are...ah from twelve until ten-twenty at X. but sometimes...I...I
have to stay...looonger...Ok? because I have to...correeect a few things, I
have to prepare classes...Do you ever have to stay looonger?

(Vozes)

Estela: Yes,

Monique: Yes.

Prof 1: Why ?

Monique: Ah, because many times there are...aaa different things to
do...things that you...aaa

Prof: can't wait ?

Monique: Can't wait.

Nota-se como a professora se mostra cooperativa, completando a frase e apresentando alternativas quando percebe hesitação (*Mo: Ah, because many times there are...different things to do...things that you... Prof: can't wait ? Mo: Can't wait.*) Usa padrões entoacionais nivelados em situações como esta, diferentemente de quando joga a pergunta para a classe utilizando entoação ascendente, como que pedindo continuidade. Utiliza uma paráfrase em tom bem baixo - *out of the house* - para explicar *work out* supondo que algum aluno não soubesse o significado do que estava perguntando. Note-se que ela não usa a língua portuguesa.

Observa-se ainda no trecho acima, no turno mais longo da professora, novamente presente, características de fala espontânea: pausas, re-estruturação de frase, repetição e a presença do marcador *ok*, que corresponde provavelmente ao nosso *sabe, né*, indicadores de busca de confirmação por parte do falante da compreensão do ouvinte. Essas mesmas características podem ser encontradas no seu turno mais longo, transcrito logo abaixo em (4).

Em (3), no trecho em que o marcador *hum hum* é logo seguido por *Ok*, a professora utiliza padrão entoacional nivelado, velocidade de fala aumentada e segmentos de fala reduzidos, que reflete "uma situação em que o falante não tem muito a acrescentar ou não está interessado em concordar ou discordar do que foi dito" (Viana 1997:129). Neste caso específico, parece que a resposta dada pela aluna não veio ao encontro das expectativas da professora, que utiliza padrão nivelado e velocidade de fala aumentada para indicar o encerramento do turno daquele participante.

Prof 1: Do you have a boss?

Voz: No.

Prof 1: Do you?

Maria: Not directly.

Prof 1: Ok.

Maria: [A kind of...]

Prof 1: Hum, hum. Ok. Do you?

As observações de Viana (1997:132) condizem com nossa análise: "a interrupção vem logo em seguida a uma hesitação com padrão entoacional ascendente, evidenciando que o falante ainda tinha algo para dizer, tendo sido cortado durante sua intervenção. Este é um caso típico de interferência da estrutura ilocutória e é lembrado em Galembeck (1990:87) que afirma: "A curva entoacional é, por vezes, o único índice de que o turno não se completou".

Vejam os a seguir, a transcrição de mais alguns momentos da aula em que a professora mostra interesse em como os alunos presentes se sentem quando têm que cancelar algum encontro; os papéis de professora e interlocutora se alternam:

Prof 1: And...let's say you...you make plans with a friend...ok? to go to the movies and then suddenly you have to stay ...you you realize you have to stay looonger because you have to finish something, you have to solve a problem.

How do you feel? What do you do? (E...vamos dizer que vocês...vocês fazem planos

com um amigo...ok? de ir ao cinema e então de repente vocês têm que ficar...vocês

percebem que vocês têm que ficar mais porque têm que terminar alguma coisa, têm que

resolver um problema. Como vocês se sentem? O que vocês fazem?

Voz: Cancel. (Cancelo)

Voz: Cancel. (Cancelo)

(vozes)(inaud.)

Estela: Cancel the work. (risos) (Cancelo o trabalho)

Prof 1: the appointment. (o compromisso)

Francisco: General... (inaud.) (Geral...)

Prof 1: In general you cancel. (Em geral você cancela)

Fr: Yes. (Sim)

Prof 1: Do you ever cancel... meetings? (Você cancela... encontros/reuniões?)

Lena: I never thin... thought (...)(Nunca penso... pensei...)

Prof 1: You never cancel. (Você nunca cancela)

Lena: I chaaange the work (...)(Você transfere o trabalho...)

(vozes)

Prof 1: But you are autonomous, right? Me too. (...)(Mas você é autônoma, não é?

Eu também...)

Lena: (inaud.)

Prof 1: What about you? Do you ever cancel? (E você?)

Maria: It depends on the situation. Usually I...try to...marcar? (Depende da situação. Normalmente eu...tento...marcar?)

Prof 1: schedule? (agendar?)

Maria: schedule before, so we can do everything (agendar antes, então se pode fazer tudo)

Prof 1: Hã, hã. And how do you feel? ...when you have to cancel an appointment? (E como vocês se sentem?...quando têm que cancelar um compromisso?)

Estela: I feel sooo bad (Eu me sinto muito mal)

Prof 1: You feel bad about it (Você se sente mal em relação a isso)

(vozes)

Prof 1: You don't cancel. hã, hã (Você não cancela.)

Lena: (inaud.)

Prof: How do you feel, Francisco? (Como você se sente, Francisco?)

Francisco: Depends on the situation. Sometimes we...sometimes... I'm so...concentrate about the necessity of this (Depende da situação. Algumas vezes nós...algumas vezes...estou tão...concentrado na necessidade de....)

Prof 1: the job... (do trabalho/serviço)

Francisco: the job...It's a pity but... (do serviço...é uma pena, mas...)

Prof 1: You cancel (Você cancela)

Fr: I can't do that... a and be ok, but sometimes...it's difficult to accept ...you

have to do a ... (Não posso fazer isso...e...ficar bem, mas algumas vezes...é difícil

aceitar...você tem de fazer...)

Prof 1: you staaay and do your work...instead of going out and having a pizza

with your friend. (você fica e faz seu trabalho...em vez de sair e comer uma pizza com

seu amigo)

Fr: Sometimes the work is not a... (intervalo de silêncio) *good work, is a*

bad...bad...article, out of interest ...I have to do... (Algumas vezes o trabalho não é

um...bom trabalho, é um mau...mau...artigo, sem interesse...tenho que fazer...)

Prof 1: you have to complete it...How do you feel about people who are

always caaancelling? (você que completá-lo...Como vocês se sentem em relação às

pessoas que estão sempre cancelando?)

Lena: I hate. (Eu odeio)

Prof 1: So, what do you do ? (Então, o que você faz?)

Lena: I hate. (inaud.)(Odeio)

Prof 1: You stop inviting this person ? (Você para de convidar a pessoa?)

Lena: Yes... (Sim...)

Prof 1: You do the same ? (Você faz o mesmo?)

Monique: I think it depends...on...the situation. (Acho que depende...da...situação)

Prof 1: [Ok. Open the books to paaage...] {Professor} (Ok. Abram os livros na página...)

Direcionando a conversa para o objetivo que tem em mente - levantar conhecimento prévio para ensinar as funções previstas na unidade: *cancel plans, ask permission, ask a favor of someone* (cancelar planos, pedir permissão, pedir um favor), a professora controla a situação, vai descartando as alternativas que não interessam. Observa-se que nesse trecho há predomínio de interações não-espontâneas, na sua maioria são respostas dadas à perguntas feitas diretamente para algum aluno ou dirigidas para a classe. Na realidade, as perguntas não são feitas buscando uma informação, embora a professora se mostre atenciosa e interessada na resposta dos alunos; o objetivo maior é a prática da língua inglesa. Este interesse e atenção podem ser inferidos por vários procedimentos, como tem sido comentado: ao perceber hesitação ou erro, ela completa a frase (*Voz: Cancel... Prof: Cancel the appointment. Francisco: General...(inaud.) Prof: In general you cancel. Fr: Yes.*), utiliza marcadores como *hã, hã*, indicativos de ouvinte atento e compreensão. Mostra-se cooperativa, vindo em socorro do aluno (*Ma: It depends on the situation.*

→ → → →
 Usually I...try to...*marcar?* *Prof 1: schedule ?*) ou corrigindo sutilmente (*Es: Cancel the work. (risos) Prof: the appointment.*), expandindo a frase (*Es: So bad Prof 1: You feel bad about it*) ou ainda parafraseando um enunciado não coeso (*Prof: You cancel. Fr: I can't do that... a and be ok, but sometimes...it's difficult to accept ...you have to do a ...Prof: you staaay and do your work...instead of going out and having a pizza with your friend*).

Observa-se que dando como concluída a fase de introdução à lição, ao encerrar a atividade, assume o papel de *professora* (passa diretamente ao livro) e a qualidade de voz agrava, a intensidade torna-se mais forte e há mais força articulatória em sua fala.

A interação construída por meio desses procedimentos comuns da professora, deixa a impressão de que o aluno está falando, se comunicando na língua meta, nos faz acreditar que ela colabora para manter a face positiva dos alunos.

O objetivo dessa micro-análise de atividades em situações simuladas e não simuladas foi de apontar para o papel relevante da entoação durante as interações na sala de aula entre a professora e os alunos. O tom de voz da professora, ao corrigir, ao dar retorno para o aluno, traz implícito um significado, ela colabora para preservar a face dos alunos, ora falando baixo, para não atrapalhar, para não interromper, ora vindo em sua ajuda para completar frases e dar significado ao que está sendo relatado. Os excertos analisados evidenciam nossas considerações anteriores a respeito das perguntas de pesquisa. Uma "verdade" entra no faz-de conta quando a professora estava representando com o aluno Felipe e os colegas reagem com risos ante a "verdade" imprevista. A professora ignora o desvio e continua a sua representação.

Considerações Finais

Nos dias de hoje, com a predominância do ser comunicativo na abordagem comunicativa subjacente aos procedimentos de ensino de línguas e a conseqüente ênfase na utilização de materiais autênticos como modelos para os aprendizes, os professores procuram trazer para a sala de aula amostras de situações da vida real, da língua que os nativos falam e ouvem, textos de revista, jornal, literatura. Atividades das mais variadas são apresentadas para levar o aluno à produção e compreensão da língua alvo. Para praticar essa língua, em geral, simulam-se situações reais.

O nosso objetivo ao fazer a pesquisa era investigar como está acontecendo, como estava sendo trabalhada essa "autenticidade" em aulas de línguas ditas comunicativas, em termos dos aspectos que têm sido discutidos sobre o tema: documentos autênticos, tarefas que levam a situações autênticas e o próprio espaço da sala de aula. O fato de serem aulas consideradas comunicativas é relevante para nossa pesquisa, precisamente porque é o ensino comunicativo que valoriza a questão da autenticidade, relacionada tanto ao uso de materiais quanto à busca de situações autênticas na sala de aula. Em propostas metodológicas anteriores, o audiolingualismo, por exemplo, o foco era nas formas e estruturas lingüísticas, nas práticas de repetição e memorização, não havia espaço para práticas mais livres, que levassem o aluno a interagir em situações menos engessadas. Em escolas regulares, a ênfase na forma e no ensino da gramática continua. A tradição do ensino gramatical e a utilização do método de gramática e tradução ainda são muito fortes. Entretanto, em escolas especializadas no ensino de línguas estrangeiras, os procedimentos costumam ser um pouco diferentes.

Para nossa pesquisa, observamos e vivenciamos como aluna, aulas de inglês de um grupo de aprendizes-adultos de um curso regular de uma escola de línguas. É uma escola de certo modo diferenciada, pois os professores passam por um “treinamento”, não somente de como utilizar o livro didático, como na grande maioria das escolas, mas participam de grupos de estudos, onde lêem e discutem textos sobre o ensino de línguas. Em relação ao foco inicial de nossa pesquisa, como o livro didático é a base de todo o curso, quase não há a utilização de documentos autênticos, apenas foi registrado o uso de vídeo em algumas aulas e a leitura de um conto. Não era nosso objetivo estudar a utilização de materiais autênticos. Nas aulas observadas, incomodava-nos um pouco a questão das simulações, da representação de papéis, já que a abordagem comunicativa, subjacente ao livro didático e à proposta da escola apregoava o vivenciar de “situações reais”. Durante as aulas, entretanto, a alternância de “verdades” e “faz-de-contas”, chamou nossa atenção e nosso objetivo na pesquisa se volta então para a “veracidade” das interações ocorridas entre os participantes e o interrelacionamento dessas duas situações.

Uma reflexão superficial sobre a situação de ensino de inglês em escolas de línguas pode nos levar a dizer que praticamente só há simulações, “não-verdades”, enfim, só “faz-de-contas” nas interações na sala de aula, o que é visto por alguns, como um contexto de pura artificialidade. Dizem eles: não há necessidade “real” de se comunicar por intermédio da língua inglesa, pois o professor e o aluno têm em comum (freqüentemente) o português como língua materna; não é um ambiente de imersão, tudo é artificial.

Mas a análise de nossos dados nos leva a concluir que não é bem assim. Em grupos com nível de conhecimento intermediário (e certamente avançado) na língua estrangeira, há uma mescla de “verdade” e “faz-de-conta”. As interações podem se

iniciar como "simuladas", a partir de atividades apresentadas pelo professor para fazer o aluno falar, praticar a língua alvo, mas com o desenrolar da atividade surgem momentos de "verdade". E quando os alunos estão questionando, procurando saber sobre o funcionamento da língua, interagindo com o professor, ou com os colegas, são momentos "de verdade" para uma sala de aula. E esses momentos são bons.

Concordamos com Seedhouse (1996), entre outros: não dá para comparar as interações de sala de aula com interações do "mundo real", "lá de fora", ou querer que sejam iguais, precisamente porque são contextos diferentes. O discurso da sala de aula é um discurso institucionalizado e por isso mesmo difere de conversas entre médico-paciente ou de discussões sobre fatos do dia-a-dia, que têm também suas características próprias.

Por meio de pequenos excertos citados por Johnson (1995:4), podemos identificar claramente a diferença dos contextos:

- | | | |
|-----|--|---|
| (1) | <i>What time is it ? It's ten o'clock. Oh, OK, thanks.</i> | <i>(Que horas são ? São 10 horas. Obrigado)</i> |
| (2) | <i>What time is it ? It's ten o'clock. Right! Very good. It's ten o'clock.</i> | <i>(Que horas são?) São 10 horas. Certo! Muito bem. São 10 horas.</i> |

Nos dois exemplos, os participantes alternam os turnos, parecem compreender as intenções um do outro e apresentam respostas apropriadas. Mas no primeiro excerto temos uma amostra de busca de informação genuína e no segundo, de uma resposta adequada. São situações diferentes, que não podem ser comparadas, argumentam os autores. Podem existir, no entanto, pequenas situações na sala de aula, como a exemplificada em (1) que já seriam vistas como naturais, espontâneas.

Tendo em vista nossa pergunta de pesquisa - como se interrelacionam a verdade e o faz-de-conta em aulas comunicativas de língua estrangeira, identificamos nas aulas observadas, dentro de uma dimensão pedagógica, dois tipos mais gerais de interações: espontâneas e não-espontâneas. Denominei interações *espontâneas*, os momentos em que o aluno toma o turno sem ter sido indicado para isso; são aquelas em que o aluno ou o professor fazem perguntas genuínas, há uma lacuna de informação ou de opinião. E as não-espontâneas, determinadas e direcionadas pelas tarefas/atividades propostas pelo professor, vão levar os alunos a falar, a se comunicar. Daí a interpretação do rótulo comunicativo. Nas aulas vivenciadas, predominam as práticas orais, de produção e compreensão. Há pouca produção escrita, essas acontecem na resolução de exercícios ou elaboração de pequenos textos nas avaliações em que se recuperam as funções estudadas. As leituras são do livro didático abrangendo diálogos, texto, instruções. A preocupação maior da escola com aquele tipo de curso, horário de almoço ou início de noite, e o interesse dos alunos é realmente com o desenvolvimento da proficiência oral.

Partindo da classificação proposta por Breen (1985) e Nunan (1989), propomos uma classificação de tarefas de dois tipos: simuladas e não simuladas. Nas simuladas, há representação de papéis, que vão desde papéis fictícios, mas com possibilidade de ocorrência (tarefas do mundo real ou tarefas autênticas de comunicação) até dramatizações em situações imaginárias. As situações não simuladas, de maneira geral, são de aprendizagem de língua (tarefas pedagógicas ou tarefas autênticas de aprendizagem), envolvendo prática de formas em descrição de gravuras, por exemplo, atividades de compreensão oral e escrita ou práticas mais livres que conduzem a situações mais naturais. Entretanto, subjacente a toda essa prática, independente de se estar vivenciando situações reais ou não, existe a

preocupação maior com o ensino das funções e formas da língua. O objetivo último é capacitar o aprendiz a um bom desempenho principalmente oral na língua inglesa, partindo de práticas altamente controladas na forma até uma prática mais livre, lembrando o conceito de "andaime" de Vygotsky: o professor está sempre presente, modelando, demonstrando, intervindo, corrigindo, participando e aos poucos retirando seu apoio, apenas monitorando, mas cooperando para que o aprendiz se torne independente. Para cada apresentação de unidade nova ou "função" nova, há essa seqüência a ser seguida. As situações "reais" e "simuladas" são construídas através de tarefas escolhidas. A "autenticidade" apregoada pela abordagem comunicativa é buscada em atividades que levam, como já dissemos, a interações mais naturais, mas muitas vezes aparece secundariamente, o foco primário acaba sendo o ensino da gramática.

A princípio acreditamos que só haveria simulações, mas como a abordagem comunicativa prevê situações de práticas mais livres em que o aluno irá falar sobre si mesmo, dar opiniões, havia espaço para e grande número de interações espontâneas e "verdadeiras", perguntas não retóricas intercalando-se o tempo todo com perguntas pedagógicas, mesmo em práticas mais controladas, como foi evidenciado no excerto em que se analisou, por exemplo, a prática para uso de *if x unless*, ou mesmo a questão da prosódia.

Por outro lado, se pensarmos na dimensão social da sala de aula (Prabhu, 1992), o incentivo para falar sobre si mesmo, dar opiniões, pode ser "perigoso" e levar a ameaças de face, tanto para o professor (não saber o vocabulário correspondente à necessidade do aluno, como mostra a pesquisa de Giuliano (1994), por exemplo, quanto para o próprio aluno que não deseja falar sobre questões pessoais ou gerar conflitos devido a opiniões diferentes. Sob esse ponto de vista,

atividades mais controladas ou mesmo simuladas, são interessantes para o professor, pois não saem do previsto, ele tem o domínio de um conhecimento que o aluno não possui e talvez seja uma situação cômoda para aquele aluno que veio apenas aprender a língua - o código lingüístico e se esconde atrás de exercícios, jogos, brincadeiras. Afinal, muitas vezes, as aulas de línguas em escolas de idiomas, são assim consideradas: não são "de verdade", são ambientes de aprendizagem, momentos talvez de relaxamento, associado a jogos, brincadeiras.

Para responder as perguntas de pesquisa - Como se interrelacionam a verdade e o faz-de-conta, como o professor e alunos se relacionam com a "verdade" e o "faz-de-conta" nessas aulas de língua estrangeira, o que leva os alunos a falar verdades ou não, diríamos que as "verdades" e "mentiras" podem aparecer em qualquer tipo de situação, simulada ou não. Elas aparecem para "salvar a face" (Goffman, 1967) do aluno, que deve participar, mostrar bom desempenho na sala de aula, cooperar com o andamento da atividade. Por ter vivenciado a situação, diria que existiu "mentira" em um situação não simulada, em que a professora pergunta sobre o final de semana e esta pesquisadora teve que responder alguma coisa rapidamente, não realizada: era necessário variar a resposta. Muitas vezes, a rapidez com que se busca uma resposta, tendo em vista capacitar o aluno à fluência na língua alvo, faz com que se diga "qualquer coisa". Houve "mentira autorizada" em uma prática de estrutura (*feel like doing*) quando Francisco diz que pegou seu avião e foi até sua terra natal, no Nordeste. Da mesma maneira pode aparecer uma "verdade" porque naquele momento a verdade não comprometia a imagem ou pelo contrário, era interessante fazer boa figura, por exemplo, no caso de Estela que trabalhou o final de semana inteiro atendendo pacientes! Por outro lado, como os alunos sabem que estão apenas "treinando", se falarem sempre a verdade, dependendo da tarefa, não vão aprender a

dizer outras formas, segundo alguns depoimentos. Eles percebem a necessidade de “treinar” a língua e por isso entram no faz-de-conta. Para se sair bem, para participar da aula, se envolvem com as atividades, utilizam o vocabulário que conhecem, falam qualquer coisa sem ter a preocupação com a verdade porque a sala de aula de língua estrangeira permite esse comportamento. Essas pequenas “mentiras” são consideradas naturais para uma sala de aula de línguas. Em contexto de aprendizagem é permitido mentir, o professor reage bem, aceita a “mentira” porque o que interessa é praticar a forma da língua alvo, preparar o aluno para um bom desempenho futuro em situações “verdadeiras”: viagens, contato com falantes nativos, leitura de revistas especializadas, troca de mensagens pela Internet. Falar pequenas mentiras na sala de aula de língua estrangeira não é importante, não tem força, assim como, por exemplo, dizer palavões na “outra” língua. O ambiente “fictício” de sala de aula, a impunidade que acompanha o status institucionalizado de aluno (Kramsch, 1987) acoberta o não-verdadeiro. Se pensarmos em situações da vida real, fora da sala de aula, “pequenas” e “grandes” mentiras são vivenciadas no dia-a-dia e muitas vezes autorizadas.¹ É permitido aos atores envolvidos “camuflar as emoções surgidas durante a peça, mantendo assim o domínio da situação, como condiz a um bom ator”, diz Macowski (1993:84), ao comparar o contexto da sala de aula ao contexto teatral.

Pela análise dos nossos dados, podemos concluir que as simulações na sala de aula podem ser em grande quantidade ou não, vai depender do tipo de trabalho que o professor realiza e, talvez possamos dizer, do nível de conhecimento do aluno. Professores que utilizam a abordagem comunicativa convencional (não temática ou

¹ Como no exemplo da crônica em anexo: *Delírios de honestidade*.

interdisciplinar), em entrevistas informais, relatam que vêem os níveis iniciais como os mais problemáticos para interações espontâneas. Algumas vezes, por exemplo, o aluno quer relatar casos verídicos, mas lhe falta o conhecimento do código. Haveria, portanto, para os aprendizes-iniciantes, mais simulações.

Quanto à análise prosódica feita, levando em consideração aspectos vocais utilizados pela professora na sala de aula, aponta-nos para importância dessas características fônicas para uma interação bem sucedida. Os recursos vocais utilizados pela professora, ao fazer perguntas, ao corrigir, reforçar, guia o aluno no desenvolvimento das atividades orais, facilitando a fala deste, promovendo a interação e conseqüentemente o desenvolvimento da conversação. A professora colabora para a manutenção da "face positiva" do aluno.

A entoação da professora indica quando ela está simulando ou não, serve de guia para os alunos, que vêem como natural a representação de papéis. Suas próprias vozes soam mais ou menos artificial, dependendo da situação. É muito comum professores pedirem, durante as atividades simuladas, que os alunos soem menos artificiais, ajam mais naturalmente.

Os aspectos prosódicos são importantes em qualquer situação de comunicação oral; a impressão que se passa, o como se fala transmite muitas informações ao ouvinte, podendo ajudar a estabelecer um ambiente de cooperação na sala de aula para que a interação e conseqüente aprendizagem possa ocorrer.

Na situação de sala de aula analisada, o uso dos recursos vocais na fala da professora promoveram a estruturação da conversação. Sua habilidade em completar lacunas (uso de entoação ascendente), dar retorno (uso de entoação descendente e volume baixo), retomar falas (uso de entoação nivelada) estimulou a fala do aluno, promovendo a coesão a partir de fragmentos do discurso oral. O aluno tem a

impressão de que está falando!

Relacionando os resultados de nossa pesquisa ao conceito de sala de aula, perguntaríamos: O que é uma sala de aula de língua estrangeira "autêntica"? Parece que, como vimos, o conceito de sala de aula varia de pessoa para pessoa. A cultura de aprender do aluno se reflete em suas expectativas. Uns consideram e esperam que na sala de aula se pratique e se aprenda sobre a língua através de repetições, que se ensinem regras gramaticais. Para aprendizes-adultos de mais idade, a tradição gramatical está muito presente, acredita-se que com uma gramática e um dicionário pode-se aprender uma segunda língua. Por outro lado, jovens (ou mesmo adultos) desconhecem a metalinguagem, não querem saber de gramática, apenas aprender a falar, como um dos participantes de nossa pesquisa. Espera-se ainda que nas aulas haja simulações de situações reais, tipo "no restaurante", "no aeroporto", muito apreciadas por alguns aprendizes, como é demonstrado em Silva (1995). O sujeito investigado atribui grande valor às dramatizações que a professora pedia, "gostava dos teatros", pois assim parecia que estava falando inglês! É comum se ouvir: "Aquele professor não dá nada, só brincadeiras" ou "Ele não ensinou o verbo TO BE". Também se ouve: "Não sei Inglês, só sei gramática". Essas falas refletem expectativas que são ou não concretizadas. Está implícita nessas falas a cultura de aprender do aluno, que algumas vezes não vai ao encontro da abordagem de ensinar do professor ou da escola.

Acreditamos como outros autores (Breen 1985) que a sala de aula possui um potencial comunicativo a ser explorado. A partir do momento em que se vê a sala de aula como um ambiente de aprendizagem, é natural que haja uma alternância de situações reais e não-reais. Há momentos em que interações espontâneas acontecem, perguntas genuínas ocorrem, mas ao mesmo tempo, deve existir espaço para

sistematizações, envolvendo prática de estruturas, que não deixam de ser autênticas para a sala de aula.

Têm sido sugeridos por alguns estudiosos (entre eles, Almeida Filho, 1993), como referido no início deste trabalho, procedimentos que tornem a sala de aula um cenário de interações mais autênticas, como são as propostas do ensino temático e interdisciplinar. O conteúdo pode ser história, geografia ou mesmo cinema, literatura, assuntos de interesse de um grupo de adultos. A língua inglesa seria um meio de discutir outros conteúdos. Isto não significa que o ensino da gramática seja abolido, nessas propostas estão previstos de ocorrer momentos (não lugares) de sistematização e de rotinização para aprendizagem do novo código. Essas são sugestões que podem ser colocadas em prática por um número maior de escolas e professores. Sabemos que conteúdos como história americana, teatro ou mesmo literatura são temas de cursos para níveis avançados, em que o aluno em geral vai praticar conversação. Talvez fosse oportuno concretizar essas propostas também em níveis básicos, como têm demonstrado algumas pesquisas, entre elas Bizon (1994), tornando o ensino da língua mais interessante e proveitoso para o aluno.

Os resultados da presente pesquisa trazem contribuições para a área de ensino-aprendizagem de línguas, pois retomam a discussão sobre a questão da autenticidade, tão enfatizada pelos teóricos do ensino comunicativo, analisando-a sob uma outra perspectiva. O enfoque na presença de situações "autênticas" e simuladas na sala de aula, apontando o entrelaçamento das "verdades" e "faz-de-contas", deverá levar o professor que já utiliza a abordagem comunicativa a repensar seus procedimentos em sala de aula. O estilo cognitivo do aluno deve ser respeitado; há alunos que gostam de "representar", outros preferem interagir em situações mais "verdadeiras", assim como há aqueles que não falam sobre assuntos pessoais. O

professor deve explorar os momentos de espontaneidade, criando e aproveitando situações em que o foco seja na comunicação, e não na língua em si.

Como é a abordagem mais recomendada hoje quando se fala em ensino de línguas estrangeiras, professores em formação poderão também tomar conhecimento do aspecto abordado na pesquisa e acrescentá-la às suas leituras e discussões metodológicas.

Pesquisas como esta, de base etnográfica, em que o pesquisador se olha também como pesquisado, faz com que o professor repense sua prática em sala de aula. Como referido por Cavalcanti (1996), muitas vezes há contradições entre o que se diz e o que se faz; somente uma auto-reflexão vai poder levar a mudanças e a novos experimentos, tendo em vista o aprimoramento profissional.

Esta pesquisa não teve como objetivo avaliar procedimentos, mas caracterizar a interação que ocorre em aulas consideradas comunicativas de língua estrangeira em um contexto brasileiro. Pesquisas semelhantes devem ser desenvolvidas para que possamos avaliar como a abordagem comunicativa está sendo implementada e como está acontecendo o ensino de língua inglesa nas várias escolas nos dias de hoje.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AL-ARISHI, A.Y. (1994) Role-play, real-play, and surreal-play in the ESOL classroom. *ELT Journal*, 48 (4).
- ALLWRIGHT, D. e BAILEY, K.M. (1991) *Focus on the Language Classroom*. An Introduction to classroom research for language teachers. Cambridge University Press.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P.(1990) El enfoque comunicativo para enseñar lenguas: promesa o renovación en la década del 80? IX Congresso Internacional da ALFAL. Campinas, UNICAMP (mimeo).
- ALMEIDA FILHO, J.C.P.(1993) *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores.
- AMADEU-SABINO, M. (1994) O dizer e o fazer de um professor de língua estrangeira em curso de licenciatura: foco na abordagem declarada comunicativa. Campinas, IEL, UNICAMP. Dissertação de Mestrado.
- ANTHONY, E.M. (1963) Approach, method and technique. *English Language Teaching*, 17.
- BAGHIN, D.C.M. (1993) A motivação para aprender língua estrangeira (inglês) em contexto de ensino interdisciplinar. Campinas, UNICAMP. Dissertação de Mestrado.
- BERGER, P.L. e LUCKMAN, T. (1966) *The Social Construction of Reality* apud KRAMSCH, C. J.(1987) op.cit.
- BIZON, A. C. C. (1994) Características da interação em contexto de ensino regular e em contexto de ensino interdisciplinar de Português-Língua Estrangeira: um estudo comparativo. IEL-UNICAMP, Dissertação de Mestrado.
- BOURNE, J.(1988) 'Natural Acquisition' and a 'Masked Pedagogy'. *Applied Linguistics*, 9 (1).
- BLATYTA, D.F. (1995) Estudo da Relação Dialógica entre a Conscientização Teórica e o Habitus Didático de uma Professora num Percurso de Mudança de sua Abordagem de Ensinar. Campinas, UNICAMP. Dissertação de Mestrado.
- BREEN, M.(1985) Authenticity in the Language Classroom. *Applied Linguistics*, 6 (1): 60-70.
- BREEN, M. P. e CANDLIN, C. N. (1980). The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching. *Applied Linguistics*, 1 (2): 89-112.
- BRUMFIT, C.J.e JOHNSON, K. (1979) (eds.) *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford University Press.
- CADZEN, C. (1988) *Classroom Discourse*. Portsmouth: Heinemann.

- CAGLIARI, L.C. (1993) Da importância da prosódia na descrição de fatos gramaticais In ILARI, R. (org.) *Gramática do Português Falado*. vol.II: Níveis de Análise Lingüística. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.
- CAMPBELL, R. e WALES, R. (1970) The study of language acquisition. In: LYONS, J. (ed.) *New horizons in linguistics*. Harmondsworth: Penguin Books.
- CANALE, M. e SWAIN, M. (1980) Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing . *Applied Linguistics*, 1 (1):1-47.
- CANALE, M. (1983) From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. e SCHMIDT, R. (orgs.) *Language and Communication*. New York: Longman.
- CARTER, R. (1998) Orders of reality: CANCODE, communication, and culture. *ELT Journal*, 52 (1)
- CAVALCANTI, M.C. e MOITA LOPES, L.P. (1991) Implementação de pesquisa em sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 17: 133-144.
- CAVALCANTI, M.C. (1996) Collusion, Resistance, and Reflexivity: Indigenous Teacher Education in Brazil. *Linguistics and Education*, 8 (2).
- CELANI, M.A.A. (1998) Ensino de línguas estrangeiras: olhando para o futuro. In: CELANI, M.A.A. (org.) *Ensino de segunda língua. Redescobrimo as origens*. São Paulo: EDUC.
- ELLIS, R. (1982) Informal and formal approaches to communicative language teaching. *ELT Journal*, 36 (1).
- ERICKSON, F.(1986) Qualitative Methods in Research on Teaching In: WITTRICK, M. (ed.) *Handbook of Research on Teaching*. 3rd.ed. New York: Macmillan P.Co.
- DUARTE, V.L.C. (1996) Aprendendo a Aprender. Experienciar, Refletir e Transformar: Um processo sem fim. PUC-SP. Tese de Doutorado.
- FÓNAGY, I. (1993) As Funções Modais da Entoação. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 25 :25-26. Campinas, UNICAMP.
- FRANZONI, P.H.(1992) *Nos Bastidores da Comunicação Autêntica*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.
- GALLIEN, C. (1998) Cultivating the Authentic: Past, Present and Future of Authentic Documents. *Forum for Modern Language Studies*, 34 (2).
- GAYOTTO, L.H. (1996) A voz do ator. A partitura da ação. PUC-SP. Dissertação de Mestrado.
- GIULIANO, M.S.M.A.(1994) Estratégias e Reações de uma professora de língua estrangeira em momentos de dúvidas em sala de aula. Campinas, IEL, UNICAMP. Dssertação de Mestrado.

- GOFFMAN, Erving (1959) *A representação do eu na vida cotidiana*. 5a.ed. Petrópolis,RJ: Ed.Vozes, 1992. (Título original: The Presentation of Self in Everyday Life)
- _____ (1963) *Behavior in Public Places*. Notes on the social organization of gatherings. New York: The Free Press/London: Collier-Macmillan Limited.
- _____ (1967) On Face-Work: An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction. In: *Interaction Ritual*. New York: Pantheon Books.
- _____ (1969) *Strategic Interacion*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- _____ (1971) *Relations in Public. Microstudies of the Public Order*. New York: Basic Books, Inc.,Publishers.
- _____ (1974) *Frame Analysis*. New York: Harper and Row.
- _____ (1981) *Forms of Talk*. Oxford: Basil Blackwell.
- GOLEBIEWSKA, A. (1990) *Getting students to talk*.A Resource Book for Teachers with Role-plays, Simulations and Discussions. New York: Prentice Hall.
- HALLIDAY, M.A.K. (1973) *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold.
- HAMMERSLEY, M. e ATKINSON, P. (1990) *Ethnography. Principles in Practice*. London and New York: Routledge.
- HARMER, J. (1982) What is communicative? *ELT Journal*, **36** (3).
- HEWINGS, M. (1992) Intonation and feedback in the EFL classroom. In: COULTHARD, M. (ed.) (1992) *Advances in Spoken Discourse Analysis*. London and New York: Routledge.
- HORNBERGER, N.H. (1994) Etnography. In: Cumming, A. (ed.) Alternatives in TESOL Research: Descriptive, Interpretive, and Ideological Orientations. *TESOL QUARTERLY*, **28**(4).
- HYMES, D. (1972) On communicative competence. In: Pride, J.B. and Holmes, J. (eds.) *Sociolinguistics*. Harmondworth, England: Penguin Books.
- JOHNS, T (1994) The text and its message In: COULTHARD, M. *Advances in written text analysis*. Routledge.
- JOHNSON, K. (1981) Some background, some key terms and some definitions. In JOHNSON, K.& MORROW, K. (eds.) *Communication in the Classroom*. Applications and Methods for a Communicative Approach. Esses, England: Longman Group Ltd.
- JOHNSON, K. (1995) *Understanding Communication in Second Language Classrooms*. Cambridge University Press.
- KRAMSCH, C. (1987) Interactive discourse in small and large groups. In: RIVERS,W.M. (ed.) *Interactive Language Teaching*. Cambridge: CUP.

- KRASHEN, S. D. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1986) *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press.
- LAVER, J. (1980) *The Phonetic Description of Voice Quality*. Cambridge University Press.
- LAVER, J. (1994) *Principles of phonetics*. Cambridge University Press.
- _____ (1995) The phonetic description of paralinguistic phenomena. Stockholm: XIIIth. International Congress of Phonetic Sciences. (p.682-685).
- LEE, W.Y.(1995) Authenticity revisited: text authenticity and learner authenticity. *ELT Journal*, **49** (4).
- LEGUTKE, M. & THOMAS, H.(1991) *Process and Experience in the Language Classroom*. London and New York: Longman Group.
- LITTLEWOOD, W. (1981) *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MACHADO, R.O.A. (1992) A fala facilitadora do professor de inglês como língua estrangeira: subsídios para a formação do professor. IEL, UNICAMP. Dissertação de Mestrado.
- MACOWSKI, E. A. B.(1993) A construção do ensino-aprendizagem de língua estrangeira com adolescentes. UNICAMP. Dissertação de Mestrado.
- MADUREIRA, S. (1994) Pitch patterns in Brazilian Portuguese: an acoustic-phonetic analysis. Perth: Proceedings of the Fifth Australian International Conference on Speech Science and Technology. (p.156-159).
- _____ (1996) A matéria fônica, os efeitos de sentido e os papéis do falante. *D.E.L.T.A.*, **12.1**: 87-93. PUCSP.
- MATALLO JR., H. (1997) Mito, Metafísica, Ciência e Verdade. In: CARVALHO, M.C.M. (org.) *Construindo o saber - Metodologia científica: Fundamentos e técnicas*. 6ª ed. S.Paulo: Papirus.
- MOITA LOPES, L.P. (1996) *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- MORAES, J.A. (1993) A Entoação Modal Brasileira: Fonética e Fonologia. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, **25**. Campinas, UNICAMP (p.101-111).
- MORROW, K.(1981) Principles of communicative methodology. In: JOHNSON, K.& MORROW, K. (eds.) *Communication in the Classroom*. Applications and Methods for a Communicative Approach. Essex, England: Longman Group Ltd.
- MOSKOWITZ, G. (1978) *Caring and Sharing in the Foreign Language Class*. A Sourcebook on Humanistic Techniques. Newbury House.

- NATTINGER, J.R. (1984) Communicative Language Teaching: A New Metaphor. *TESOL QUARTERLY*, 18 (3).
- NEWMARK, L. (1966) How not to interfere with language learning. *International Journal of American Linguistics*, 32/1. Reprinted in BRUMFIT and JOHNSON (1979) (eds.)
- NOBUYOSHI, J. e ELLIS, J. (1993) Focused communication tasks and second language acquisition. *ELT Journal*, 47 (3).
- NUNAN, D. (1987) Communicative language teaching: Making it work. *ELT Journal*, 41(2).
- NUNAN, D. (1989) *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUNAN, D. (1992) *Research Methods in Language Learning*. Cambridge University Press.
- NUNAN, D. (1998) Entrevista dada a *New Routes in ELT*, 3 (Publicação trimestral da DISAL S.A.).
- PATROCÍNIO, E. M. F. (1993) Repensando o Conceito de Competência Comunicativa no "Aquecimento" da Aula de Português-Língua Estrangeira: uma perspectiva estratégica. Campinas: UNICAMP. Dissertação de Mestrado.
- PENNYCOOK, A. (1998) A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M.C. (1998) (orgs.) *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- PORTER, D. e ROBERTS, J. (1981) Authentic listening activities. *ELT Journal*, 36 (1)
- PRABHU, N. S. (1987) *Second Language Pedagogy*. Oxford University Press.
- PRABHU, N.S. (1992) The Dynamics of the Language Lesson. *TESOL QUARTERLY*, 26 (2).
- RICHARDS, J.C. e RODGERS, T.S. (1982) Method: approach, design & procedure. *TESOL QUARTERLY*, 16/02.
- SAVIGNON, S.J. (1972) *Communicative competence: an experiment in foreign-language teaching*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.
- SAVIGNON, S.J. (1983) *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- SEEDHOUSE, P. (1996) Classroom interaction: possibilities and impossibilities. *ELT Journal*, 50/1.
- SILVA, M.A.C.M.B. (1988) Estudo Diacrônico de Livros Brasileiros para Ensino de Inglês: Grau de Atualização frente às Correntes Metodológicas. PUC-SP. Dissertação de Mestrado.
- SILVA, M.A.C.M.B. (1993) Observando a sala de aula de LE. *Anais do CELLIP* (Centro de Estudos Linguísticos e Literários do Paraná), 6.

- SILVA, M.A.C.M.B. (1995) Aprender X Ensinar. Comunicação apresentada no XI JELI - Jornada de Ensino de Língua Inglesa. Taubaté, UNITAU.
- SINCLAIR, J. e COULTHARD, M. (ed.) (1992) *Advances in Spoken Discourse Analysis*. London and New York: Routledge.
- SWAN, M. (1985a) A critical look at the Communicative Approach (1). *ELT Journal*, 39/1.
- SWAN, M. (1985b) A critical look at the Communicative Approach (2). *ELT Journal*, 39/2.
- SWERTS, Marc (1997) Filled pauses as markers of discourse structure. (Ms)
- TAKASU, F. (1999) O silêncio na interação entre descendentes e não descendentes na sala de aula de língua japonesa. IEL, UNICAMP. Dissertação de Mestrado.
- THOMPSON, G. (1996) Some misconceptions about communicative language teaching. *ELT Journal*, 50/1.
- VAN EK, J.A. (1976) *Significance of the threshold level in the early teaching of modern languages*. Strasbourg: Council of Europe.
- VIANA, M. (1997) A entoação em contextos hesitativos nas interações temáticas. *Investigações*, 7. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFPE.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (1996) Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática de sala de aula. Campinas, UNICAMP. Tese de doutorado.
- VIGIA-DIAS, L., SILVA, M.A.C.M.(1998) Autenticidade: em busca de novos caminhos. *Intercâmbio*, 7. Uma Publicação de Pesquisas em Linguística Aplicada. LAEL - PUCSP.
- WIDDOWSON, H.G. (1978/1991) *O Ensino de Línguas para a Comunicação*. Campinas, SP: Pontes. Tradução: José Carlos P.de Almeida Filho.(edição original 1978).
- WIDDOWSON, H.G. (1979) The authenticity of language data. In: *Explorations in Applied Linguistics*. 2ªed. Oxford University Press.
- WIDDOWSON, H.G. (1996) Comment: authenticity and autonomy in ELT. *ELT Journal*, 50 (1)
- WILKINS, D.A. (1976) *Notional Syllabuses*. London: Oxford University Press.
- XIAOJU, L. (1984) In Defence of the Communicative Approach. *ELT Journal*, 38 (1).

ANEXO

WALCYR CARRASCO

Delírios de honestidade

Como seria se todos falassem a verdade

Outro dia eu estava pensando em como seria o mundo se as pessoas fossem realmente honestas. Inclusive no mais prosaico cotidiano. Eu me imagino entrando em uma dessas churrascarias de luxo. Sento-me à mesa e peço um filé bem passado ao garçom. Ele me alerta:

- Não aconselho. O filé hoje está uma sola de sapato.

- Peço o quê ?

- Peça licença e vá para outro lugar. Olhe bem o cardápio. Pelo preço de um bife o senhor compra mais de 1 quilo no açougue. Quer jogar seu dinheiro fora ?

Vou para outro e escolho: salmão. O garçom:

- Se o senhor quiser, eu trago. Mas salmão, não é. É surubim, alimentado de forma a ficar com a carne rosada. Ainda quer ?

- Nesse caso fico com os escargots.

- Lesmas, quer dizer. Por que não vai catar no jardim ?

Ou então entro numa boutique de griffe. Experimento um jeans, que está apertadinho na barriga. O vendedor aproxima-se:

- Ficou bom? Ah, não ficou, não, está apertado e não tenho um número maior.

- Acho que dá...ando pensando em fazer regime.

- Pois compre depois de obter algum resultado. Se bem que não sei, não...essa barriga parece coisa consolidada.

- Eu quero o jeans. Quero e pronto!

- Não vou deixar que cometa essa loucura. Aliás, falando francamente, o que o senhor viu nesse jeans, que nem cai bem nas suas adiposidades ? Só pode ser etiqueta. Meu amigo, ainda acredita em griffe ?

Corro à casa de chocolates e peço um dietético. A mocinha no balcão:

- Confia nessa história de dietético ? Ou só quer calar sua consciência ?

- E se eu quiser confiar, estou proibido ?

- Pois saiba que engorda. Menos que o chocolate comum, mas engorda. E o senhor não me parece em condição de fazer concessões a doces. Não vou contribuir para o seu auto-engano, jamais poria esse chocolate nas suas mãos. Vá à feira e peça um jiló.

Resolvo trocar de carro. Passeio pela concessionária, escolho:

- Esse vermelho, que tal ?

- O motor funde mais dia, menos dia - alerta o vendedor.

- Parece tão bonitinho...

- Desculpe, mas você acha que a lataria anda sozinha ? Já alertei o dono da loja, este carro é péssimo. Fique com aquele.

- Mas é velho e horroroso!

- Pode ser, mas anda. Está decidido, leve aquele. E não discuta!

O embate com a honestidade absoluta também poderia ser numa galeria de arte.

- Gostei daquele - aponto o quadro à marchande.

- Está precisando de pano de chão ?

- Não...é que...bem, posso não entender de arte, mas achei bonito.

- Sinceramente, o senhor não entende mesmo. Isto aqui é um horror. Não vale a tinta que gastou. Está exposto porque o dono da galeria insistiu. Leve aquele, é valorização na certa.

- Aquele ? É muito sombrio...eu queria alguma coisa alegre e...

- Não insista. Sombrio ou não, vou embrulhar. Faça o cheque, é melhor pra você.

E numa loja de móveis ? Mostro as cadeiras que me interessam. O decorador:

- É amigo de algum ortopedista ?

- Está precisando de um ? Posso indicar...

- Você é quem vai precisar. Essas cadeiras vão desmontar na terceira vez em que alguém se sentar. Fratura na certa.

- Caras assim e desmontam ? Eu devia chamar o Procon.

- Se quiser, eu chamo para o senhor!

Pior seria alguma vaidosa querendo fazer plástica. O cirurgião examina:

- Hum...hum...

- Meu nariz vai ficar bom, doutor ?

- Se a senhora se contenta em trocar uma picareta por um parafuso, fica! Agora, se ambiciona uma melhora significativa, o melhor é morrer e reencarnar de novo. Pode ser que tenha mais sorte.

A paciente sai chorando. Eu, que vivo me irritando com vendedores, chego a uma conclusão: quero comprar o jeans que me oprime a barriga, o chocolate que não emagrece e o quadro colorido. Deliciar-me com as pequenas fantasias. Feitas as contas, delírios de honestidade podem transformar-se em pesadelos cruéis. Os pequenos enganos abrem as comportas dos pequenos sonhos e adoçam o dia-a-dia.

(VEJA SP, 17 de janeiro, 1996)