

**“HAY VOCES QUE NO OIGO, EH ... HAY PERSONAS A QUIENES NO
LES CONOZCO LA VOZ ...”
O QUE ACONTECE COM UM CURSO DE LE BASEADO NA
ABORDAGEM COMUNICATIVA SE O GRUPO NÃO DEMONSTRA
INTERESSE EM SE COMUNICAR? ***

Virginia Susana Orlando COLOMBO

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

As características idiossincráticas da interação dessa turma incidiram na forma de trabalho dentro de um curso tentativamente comunicativo. De uma parte, quase não se constatarem interações aluno-aluno nas aulas analisadas dessa turma, ou no caso de existirem, elas dariam conta de um relacionamento conflitivo. Certos aspectos afetivos se demonstraram de importância, sendo que se partiu de uma perspectiva que permitisse dar conta da presença da afetividade no desempenho lingüístico.

Os resultados deste trabalho devem ser foco de reflexões sobre o andamento e a viabilidade da abordagem comunicativa: mesmo existindo uma proposta de curso que possa oferecer tarefas de interesse aos estudantes, esta não assegura a disposição para se comunicar, ou, dito por outras palavras, o fato de um curso ser comunicativo não determina por si mesmo que os participantes no curso se manifestem disponíveis à comunicação. Há outras questões, relativas à própria organização social de cada turma e a afetividade de cada aprendiz em particular, que vão além da proposta de ensino comunicativo em si mesma e que podem incidir no funcionamento da mesma.

SUMMARY *This research analyses the functioning of a communicative proposal for teaching spanish as a foreign language when there is a kind of group resistance to communication in the classroom.*

* Texto resultante da Dissertação de Mestrado, apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem, da Unicamp, no dia 15 de fevereiro de 2001, sob a orientação da Profª. Drª. Marilda do Couto Cavalcanti.

The idiosyncratic characteristics of this group's interaction have an impact in the way of working in the context of a tentatively communicative course. On one hand, interactions student-student were rarely constated, and, even existing, they showed a conflictive interaction. Certain affective aspects revealed themselves important, having established a perspective which could permit to consider the presence of affectivity in linguistic performance.

The results of this research should be the center of reflexions about the functioning and viability of the communicative approach: even the existence of course proposals which could offer interesting activities for students, does not guarantee a disposition for communication, or, in other words, the fact of a course being communicative does not determine by itself that participants of this course manifest themselves willing to communicate. There are other questions, as the ones discussed in this study, related to the own social organization of each group, and to the affectivity of each student individually, that are beyond the scope of the communicative teaching proposal itself, and which can influence on its functioning.

SOBRE A PESQUISA DESENVOLVIDA

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

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

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

Já no início dos cursos de ELE, uma das professoras indicou estar percebendo uma ausência de entrosamento no grupo de nível intermediário: os integrantes da turma nem sempre se mostravam dispostos a se comunicar no âmbito da sala de aula. Essa consideração trazida por uma colega durante o andamento dos cursos me levou a refletir sobre a questão, e esse comentário acabou por se transformar na pergunta de minha pesquisa. Esta pesquisa focaliza precisamente a questão, aparentemente paradoxal, de os estudantes apresentarem resistência à interação em sala de aula, mesmo quando o curso procurava envolvê-los em tarefas de interesse para eles.

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

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

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

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

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

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

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

Esta investigação adota uma metodologia de cunho etnográfico. Nela estou me colocando fundamentalmente como professora envolvida numa prática de ensino que examina questões identificadas em sua própria prática, ou seja, que age ao mesmo tempo como pesquisadora (Cavalcanti e Moita Lopes 1991, Moita Lopes 1996). Isto significa que meu papel como professora não foi o de observadora participante, proveniente do “mundo exterior”, mas o de participante excepcionalmente observador que delibera dentro da cena da ação (Erickson 1986). Neste sentido, a presente pesquisa estaria inserida na tradição da prática reflexiva, que promove uma investigação

sistemática, propositada, feita pelos professores sobre sua própria escola e seu trabalho em sala de aula, oferecendo-lhes a oportunidade de “... se tornarem leitores e críticos, sensíveis às pesquisas em curso, menos propensos a aceitar de forma pouco exigente as teorias de outrem, menos vulneráveis às novidades, e com mais autoridade em suas avaliações de curricula, métodos e materiais.” (Cochran-Smith e Lytle, 1993:19.)

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

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

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

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

TRAZENDO UMA RESPOSTA À PERGUNTA DE INVESTIGAÇÃO

Para responder a pergunta foco desta pesquisa, revisaremos em primeiro lugar as questões principais constatadas na análise dos dados com relação às três perguntas compreendidas na “pergunta maior” da investigação.

a) Construção da interação em sala de aula dentro de uma proposta tentativamente comunicativa quando o grupo dá sinais de ausência de entrosamento.

De acordo com a caracterização dos tipos de interação estabelecidos neste trabalho, observou-se a interação desenvolvida entre alunos e professoras e a interação entre alunos. Com relação à interação entre alunos e professoras, foi possível observar que as professoras nem sempre encontraram uma resposta espontânea a suas solicitações de fala, ou a seus convites para que participassem de alguma atividade, por exemplo, a leitura. Constatou-se, assim mesmo, a existência de diversos comentários das professoras aludindo ao fato de alguns alunos da turma não participarem nesse tipo de interação. Com relação à interação acontecida entre alunos, a mesma apresentou-se basicamente sob duas modalidades diferentes. Por um lado, constatou-se uma dinâmica interativa pautada por intervenções entre algum aluno e a professora, e não entre alunos, assim como uma falta de apoio espontâneo entre os pares da turma nas horas em que se apresentavam dificuldades lingüísticas. Por outro lado, observou-se que, os intercâmbios entre alunos, quando ocorriam, apresentavam um carácter conflitivo nos casos em que os participantes não pertenciam a um grupo já consolidado previamente e “fora” da sala de aula, i.e., quando não eram membros da mesma “equipe de representação”.

b) Incidência da interação aluno-aluno no funcionamento da abordagem comunicativa e também na interação professor-aluno.

As características idiossincráticas da interação dessa turma incidiram na forma de trabalho dentro de um curso tentativamente comunicativo. Por um lado, nas aulas analisadas, quase não se constataram interações aluno-aluno, ou, no caso de existirem, elas dariam lugar a um relacionamento conflitivo. Por outro lado, os alunos interagiam na maioria das vezes com as professoras, e não havia uma comunicação entre parceiros. Este fato faz com que o papel do professor adquira uma dimensão maior que a esperada na abordagem comunicativa, porque deve participar continuamente negociando a interação: indiretamente, a falta de interação aluno-aluno coloca as professoras num lugar central quanto à interação em sala de aula.

Se o grupo não quiser se comunicar, as características inerentes aos cursos baseados numa proposta comunicativa (fundamentalmente no que respeita à forma de negociar a interação por parte dos professores, e à forma de se apresentar dos aprendizes, questão que tratarei mais adiante) “apagam-se”, e a proposta do curso muda. Talvez na superfície pareça o mesmo curso, por exemplo, como no caso analisado, mantendo o mesmo material didático, porém existirão diferenças mais sutis, como as apontadas a respeito da interação acontecida (professor-aluno e aluno-aluno), que não coincide com as expectativas que um professor que trabalhe com essa proposta poderia ter.

As professoras da turma analisada adotaram um comportamento diferente de acordo com a maior ou menor percepção do relacionamento entre pares característico desse grupo. Uma delas (B.) trabalhou durante as duas semanas do curso. Percebendo um funcionamento particular da interação, ela mudou alguns pressupostos prévios ao início do curso quanto à forma de organizar a interação em

sala de aula. Em função da falta de participação espontânea de diferentes pessoas do grupo, adotou uma posição mais “autoritária” que a normalmente esperada para o professor dentro da sala de aula comunicativa, empregando mecanismos para assegurar a participação dos alunos tais como uma ratificação permanente dos mesmos ao desenvolverem as atividades previstas dentro do curso. Do mesmo modo, mudou a forma de utilizar as propostas presentes no material didático, mas não o material em si mesmo.

Uma outra (V.) compartilhou as aulas com B. durante a primeira semana do curso, mas não percebeu conscientemente uma falta de entrosamento dentro da turma, e não assumiu de forma consciente nenhum tipo de mudança com relação à forma de organização da interação. Porém, diante da emergência de uma interação conflitiva, ela se comportou como “negociadora” do conflito, ou seja, buscou mitigar os efeitos de uma interação percebida de forma não consciente como conflitiva. “Ecos” dessa tentativa de evitar o conflito estariam presentes em “desbordos discursivos” que a apresentam dominando o piso conversacional, o que indiretamente também teria contribuído para evitar o aparecimento de problemas: se os alunos não falam, os eventuais conflitos desaparecem... Por outro lado, V. dedicou um tempo de suas aulas (exceto a aula foco da análise) a atividades em pequenos grupos, os quais coincidiram com os grupos de alunos que já se conheciam previamente, o que pode ter contribuído igualmente para evitar o aparecimento de conflitos. O fato de que, no único dia em que ela não dedicou um tempo a trabalhos em pequenos grupos, tenha havido momentos nos quais a interação se apresentou como conflitiva, apoiaria essa afirmação que, de todo modo, não foi possível comprovar, em função dos dados como os quais contei para desenvolver esta pesquisa.

A terceira professora (C.) compartilhou as aulas com B. durante a segunda semana do curso. Ela chegou às aulas “preparada”, já que B. havia falado com ela, expondo-lhe as características dessa turma, em sua opinião. Dessa forma, no seu comportamento como negociadora da interação, ela também empregou mecanismos para assegurar a participação dos alunos tais como uma ratificação permanente dos mesmos ao desenvolverem as atividades previstas dentro do curso.

c) Incidência da motivação / afetividade no funcionamento da abordagem comunicativa e na interação aluno-aluno, professora-aluno.

Este ponto é de grande importância porque ajuda a explicar as características dos dois pontos anteriores.

Antes de passar a ver a incidência da motivação e da afetividade tanto no funcionamento da abordagem como na interação (aluno-aluno, professora-aluno), foi revisada a eventual incidência na falta de participação espontânea da turma de outros aspectos tais como:

- interesse pelos temas previstos na proposta do curso,
- grau de complexidade das atividades desenvolvidas no curso,
- culturas de aprender dos alunos e forma de ensinar das professoras,

- preferência por cursos mais centrados na gramática,
- preferência pelas atividades escritas,
- passagem pelo “período silencioso” (Krashen 1987).

A partir dos dados analisados, nenhum dos aspectos acima enumerados pareceriam ter incidido na forma de se apresentar a interação no grupo.

A respeito dos fatores afetivos, buscou-se relacionar a motivação dos alunos (tradicionalmente relacionada à proficiência na LE) à construção da interação em sala de aula, na procura de determinar se a existência de uma eventual falta de motivação poderia ter incidido na falta de participação espontânea evidenciada nas aulas desse grupo. Aparentemente, e sempre de acordo com os dados analisados, não teria havido nessa turma uma falta de motivação, e esse fator afetivo não se teria revelado uma eventual fonte de problemas para o funcionamento da abordagem comunicativa ou para a interação do grupo. Teria sido identificado, sim, um conjunto de fatores individuais que teriam contribuído para dar às professoras uma percepção da resistência dessa turma a se comunicar: as dificuldades de certos alunos para se comunicar oralmente, a timidez de alguns outros, a idade (no caso dos mais jovens), e até o “relógio biológico” de um deles.

Outros aspectos afetivos se revelaram importantes, e partiu-se de uma perspectiva que permitisse dar conta da presença da afetividade no desempenho lingüístico. Essa perspectiva é dada pelas teorias de Vygotsky e Bakhtin¹ sobre a linguagem. Das duas, que compartilham muitos elementos na visão do relacionamento entre afetividade e linguagem, privilegiou-se a teoria de Bakhtin, na medida em que possibilita uma entrada à noção de contexto (i.e. uma localização sócio-cultural imediata), ao papel do ouvinte na produção de sentido por parte do falante, ao dialogismo presente na língua, e à interação verbal como lugar privilegiado de realização da língua. Ao mesmo tempo, outros elementos teóricos, pertencentes à Sociolingüística Interacional, foram trazidos como parte do arcabouço teórico desta pesquisa. Dois conceitos goffmanianos revelaram-se centrais para a interpretação dos dados: a noção de face (Goffman 1967/1982), que envolve os sentimentos que cada indivíduo experimenta a respeito de sua própria imagem do eu projetada num dado encontro social (assim como a respeito da imagem sustentada pelos outros), e a noção de equipe de representação, i.e., um grupo que se projeta como tal em relação a determinadas interações (Goffman 1996).

As teorias de Vygotsky e Bakhtin relacionaram-se, na análise, com estes últimos elementos próprios da Sociolingüística Interacional, procurando-se mostrar, por um lado, o valor do sentido bakhtiniano (e também vygotkiano) de determinados enunciados como mitigador de momentos de tensão em intercâmbios conflitivos e como manifestação de trabalhos de face por parte dos participantes na situação (professora e alunos). Por outro lado, examinou-se a forma como as

¹ Vide Vygotsky (1964, 1994a e 1994b), e Bakhtin (1977, 1998 e 1999).

identidades, a partir das quais esses participantes falam, configuram esse sentido em suas intervenções.

A falta de entrosamento dentro dessa turma dever-se-ia precisamente ao fato de ela se apresentar como um modelo de equipes múltiplas, em que cada equipe projetou uma imagem diferente fundamentalmente em relação ao grau de conhecimento da língua espanhola. Nessa projeção de uma imagem diferente (“os que sabem muito espanhol”, “os que sabem pouco espanhol”), com características desiguais quanto ao “prestígio” dos aprendizes de espanhol, estaria um elemento central na determinação de uma falta de entrosamento do grupo.

Em função das constatações a respeito de cada uma das três perguntas acima apresentadas, configura-se a resposta para a pergunta central da pesquisa:

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

A resposta é que isso aconteceu porque, mesmo se o curso tentava envolver os alunos em tarefas que oferecessem interesse para eles, os aspectos do relacionamento dos integrantes dessa turma, acima apontados, teriam se traduzido numa certa resistência a se comunicar em sala de aula.

Por trás da constatação “na prática”, i.e., nesse contexto pesquisado, levantam-se algumas questões importantes. Acredito que o assunto seguinte deve ser foco de reflexões sobre o andamento e a viabilidade da abordagem comunicativa: mesmo existindo uma proposta de curso que possa oferecer tarefas de interesse para os estudantes, tal proposta não assegura a disposição para se comunicar, ou, em outras palavras, o fato de um curso ser comunicativo não determina por si mesmo que os participantes do curso se mostrem disponíveis à comunicação. Há outras questões, como as apontadas nesta pesquisa, relativas à própria organização social de cada turma e à afetividade de cada aprendiz em particular, que vão além da proposta de ensino comunicativo em si mesma e que podem incidir no funcionamento da mesma.

O assunto que se coloca como central aqui é o mesmo que Gumperz (1982) critica a respeito de certas teorias sobre a linguagem: na própria literatura sobre ensino comunicativo de LE, assume-se que o envolvimento conversacional existe e que os interlocutores estão cooperando, quando, como já vimos na análise dos dados desta investigação, isto nem sempre acontece. Na hipótese de os diferentes participantes na situação comunicativa estarem igualmente engajados, ou envolvidos, não é possível assumir que esse envolvimento dos diferentes participantes deva se traduzir numa cooperação com os interlocutores. Falar em comunicação não significa necessariamente falar em “comunicação bem-sucedida”.

Neste sentido, é igualmente central a colocação de Mey (1995) a respeito da “conduta cooperativa” dos falantes: em primeiro lugar, não podemos assumir sua existência em todas e cada uma das instâncias comunicativas. Em segundo lugar,

não podemos assumir a cooperação como base da comunicação, porque os participantes na comunicação podem ter interesses divergentes, e nesses casos há uma conflitividade latente que pode eventualmente emergir.

De alguma forma, os conceitos de comunicação e envolvimento apresentam-se naturalizados na literatura sobre ensino comunicativo de LE, já que partem da pressuposição de que existe comunicação porque os participantes numa situação comunicativa tendem a cooperar, e de que o envolvimento é uma entidade que preexiste à interação (quando o envolvimento deveria ser visto na verdade como um objetivo a ser alcançado na própria interação - cf. Gumperz 1982, Tannen 1989-).

De uma outra perspectiva teórica, as colocações de Vygotsky sobre a ZDP caem na mesma questão: parte-se do pressuposto de uma predisposição à colaboração entre pares em situações de ensino, quando essa predisposição não necessariamente estará presente.

O que foi dito até agora sublinha a necessidade de problematizar esses conceitos e de refletir sobre eles. Nessa linha, a pesquisa de Franzoni (1991), que visa a reconhecer a entrada do conceito de comunicação na reflexão sobre ensino / aprendizagem de língua estrangeira e seu percurso nessa reflexão, constitui um bom exemplo. A autora indica que essa reflexão é condição indispensável para que o investigador em Linguística Aplicada possa levar a bom termo uma utilização responsável desse conceito, o que implica perceber que o processo de ensino / aprendizagem de uma língua estrangeira envolve não apenas a comunicação mas também a não-comunicação.

Gostaria de acrescentar que essa utilização responsável deve ser feita não só pelo pesquisador, mas também pelo professor. De acordo com os resultados desta pesquisa, o fato de algumas das professoras perceberem a existência de problemas permitiu flexibilizar a proposta de ensino, de forma tal que uma proposta tentativamente comunicativa não virasse uma falta total de comunicação.

Como professores de LE, devemos refletir sobre aspectos que muitas vezes ficam disfarçados na literatura sobre ensino comunicativo de LE. Por exemplo, se a comunicação é definida como negociação de informação relevante entre dois ou mais indivíduos (vide Franzoni op. cit.), devemos estar conscientes de que nada assegura que a informação seja considerada igualmente relevante para os participantes da interação. Frente a propostas de ensino que se baseiam na crença de que os participantes de uma interação comunicativa se envolvem em um processo de negociação cujo objetivo é um acordo de entendimento mútuo (Franzoni ibidem), devemos levar em consideração que esse acordo faz parte das “expectativas” do lingüista aplicado engajado com a abordagem comunicativa. A própria abordagem, por si mesma, não assegura que tal acordo aconteça e, mesmo acontecendo, não assegura que haja uma intenção prévia nos participantes para que tal entendimento aconteça.

Resumindo, como professores de LE devemos ser cuidadosos com a ênfase excessiva, característica da abordagem comunicativa, na língua como instrumento da comunicação, que faz com que outros aspectos mais “problemáticos” sejam apagados,

quando estes existem, e podem se manifestar em nossa prática cotidiana. A meu ver, isso não significa carregar de pessimismo a tarefa de ensinar, mas torná-la mais crítica.

A ênfase na comunicação relevante para os aprendizes, que os envolva nas tarefas propostas, e a ênfase no lugar central do aprendiz, que não é visto simplesmente como sujeito-aprendiz, mas como sujeito-pessoa, são aspectos caracterizadores da abordagem comunicativa crítica. Tais aspectos oferecem um percurso de trabalho muito atrativo para o professor e para os alunos, entretanto, ao mesmo tempo, apresenta certos riscos. Ora, na medida em que o aprendiz é agora “sujeito-pessoa”, sua afetividade ganha um espaço na sala de aula. Mas a questão se impõe: quem garante que essa afetividade vai se manifestar positivamente?

Por outro lado, assim como na comunicação cotidiana existem problemas na comunicação e mal-entendidos, as diferenças lingüísticas ocupam um papel importante não só na sinalização de informação, mas também na criação e manutenção dos limites sutis de poder, status, papel e especialização social de toda comunidade lingüística. Uma vez que a sala de aula comunicativa de LE é uma micro-comunidade lingüística cujos integrantes trazem a heterogeneidade inerente ao grau de desenvolvimento pessoal na LE, essas questões (poder, status, papel, especialização social) não ficam apagadas.

O papel do professor-negociador, comprometido com o ensino comunicativo crítico, adquire assim novos matizes. Este deve agir com sensibilidade quanto ao que acontece a seu redor, procurando interpretar o contexto dinâmico que se cria e muda rapidamente em sala de aula (fundamentalmente quando os cursos são intensivos, como o curso foco desta pesquisa), sendo capaz de lidar com os aspectos complexos envolvidos na cooperação e com as estratégias de polidez a esta vinculadas.

É fundamental que o professor esteja consciente de que falar em abordagem comunicativa não garante o sucesso da comunicação em sala de aula, e que, por outro lado, o aparecimento de eventuais problemas não significa, necessariamente, que nesses casos os cursos estejam destinados a fracassar.

Voltando ao curso foco de minha análise, desejo acrescentar algumas considerações.

A existência de equipes múltiplas com diferente prestígio em cada caso alude às situações muito heterogêneas que podem ser encontradas nos cursos de nível intermediário. Assim, por exemplo, enquanto os cursos para iniciantes pressupõem um mesmo tipo de público, no que diz respeito ao desenvolvimento do espanhol (todos os alunos são pessoas sem um conhecimento formal prévio da língua), os cursos para intermediários abrangem um leque de alunos que apresentam um perfil às vezes marcadamente diferente.

Na turma que foi aqui analisada, as histórias prévias de aprendizagem de ELE no Brasil apresentavam muitas diferenças. Alguns alunos haviam feito um ano de espanhol em turmas muito numerosas, sendo esses cursos mais voltados (necessariamente) para o ensino das estruturas lingüísticas do que para o ensino da competência comunicativa. Os estudantes traziam em cada caso uma familiaridade

com o “espanhol” que refletia a heteroglossia característica de toda língua. Alguns deles haviam aprendido o espanhol peninsular, enquanto outros conheciam alguma variedade de espanhol americano.

Em parte, algumas das características heterogêneas dos participantes desse curso foram também o resultado de as professoras / planejadoras considerarem seu público potencial em relação a uma identidade “monádica”, o que aconteceu porque essa era “sua primeira vez”. Quando decidiram organizar os grupos de acordo com um parâmetro baseado na quantidade de cursos prévios (1 ano, 2 anos, etc.), no fundo estavam pensando no “produto”, antes que no “processo” (que desvende a “caixa preta” da aprendizagem), porque falar em um ano de ensino formal pode significar coisas muito diferentes. Previamente ao início dos cursos, as professoras nem imaginavam que essas diferenças de processos pudessem incidir tão fortemente.

A respeito do meu papel como professora / pesquisadora, acredito que a reflexão sobre minha própria prática educativa de LE me ajudou a atingir um grau de consciência sobre meu acionar em sala de aula e a forma de projetar minha(s) identidade(s) nessa situação, o que não teria sido possível através de outros “mecanismos de reflexão”. Ao mesmo tempo, permitiu que me descobrisse exercendo o poder em questões tão vinculadas a minha própria afetividade e que, talvez por isso mesmo, passaram despercebidas “ali, naquele momento” para mim.

Considero que se abrem novos percursos de investigação a partir da temática tratada aqui. Frente à falta de pesquisas que revisem como está incidindo o afeto – a motivação, as atitudes - no funcionamento interativo da turma em sala de aula, de um ponto de vista etnográfico, seria desejável observar o que acontece em outros contextos. Esse tipo de análise poderia iluminar com uma nova compreensão aspectos muito pesquisados a partir de outras perspectivas teórico – metodológicas.

A respeito de cursos de ELE, seria importante investigar a percepção das variedades de espanhol por parte não só de alunos, mas também de professores brasileiros, na linha aberta por Bugel (1998), com sua pesquisa no Estado de São Paulo.

Finalmente, e para terminar com as considerações sobre minha pesquisa, desejo trazer outras vozes, “alheias” a meu discurso: a de Kumaravadivelu e a de Pennycook, por entender que as questões levantadas em seus discursos são as mesmas questões que me levaram a escolher o percurso de pesquisa trilhado.

Por um lado, Kumaravadivelu (1999: 472) sugere aos professores de LE que

“A negociação do significado discursivo e sua análise não devem permanecer confinados somente a aspectos da aquisição do input ou da interação, aos imperativos instrutivos de atividades de aprendizagem focalizadas na forma e focalizadas na função, ou às rotinas conversacionais de seqüências de tomada de turnos; mas devem também levar em consideração as expectativas e pressupostos complexos e concorrentes, as identidades e as vozes, os medos e as ansiedades.”

Por outro lado, Pennycook (1999: 311) explica que

“A noção de voz (...) sugere uma pedagogia que parte das preocupações dos estudantes, não seguindo uma abordagem humanista insípida, ‘centrada-no-aluno’, que espera deles que expressem seus ‘sentimentos internos’, mas através de uma exploração das histórias dos estudantes e das localizações culturais, das limitações e das possibilidades apresentadas pelas línguas e pelos discursos.”

Estas questões parecem-me centrais se estivermos interessados, como professores de LE, em trabalhar com propostas comunicativas críticas, nas quais o sujeito-pessoa, não o sujeito-aprendiz, adquire um lugar privilegiado no processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M.M. (1977). *Le Marxisme et la Philosophie du langage*. Paris, Les Éditions de Minuit.
- _____. (1998). “Discourse in the Novel”. In: *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press, p. 295-422. (1ª edição 1981).
- _____. (1999a). “The Problem of Speech Genres”. In: *Speech Genres & Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press, p. 60-102. (1ª edição 1986)
- _____. (1999b). “The Problem of the Text in Linguistics, Philology, and the Human Sciences: An Experiment in Philosophical Analysis”. In: *Speech Genres & Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press, p.103-131. (1ª edição 1986).
- CAVALCANTI, M. e MOITA LOPES, L.P. (1991). “Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas”. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 17, 1991, p. 133-144.
- COCHRAN-SMITH, M. e LYTTLE, S. (1993). *Inside / Outside. Teacher Research and Knowledge*. New York & London: Teachers College Press.
- ERICKSON, F. (1991). “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”. In: Wittrock, M. (1991) *La investigación en la enseñanza*. Barcelona: Paidós, 1991, 195-301. (1ª edição 1986).
- FRANZONI, P.H. (1991). “Nos bastidores da comunicação autêntica. Uma reflexão em Lingüística Aplicada.” Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP. Inédito.
- GOFFMAN, E. (1982). *Interaction Ritual. Essays on face-to-face behavior*. New York: Pantheon Books. (1ª ed. de 1967.)
- _____. (1996). *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes. (1ª edição de 1975)
- GUMPERZ, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KRASHEN, S. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Great Britain: Prentice-Hall International.
- KUMARAVADIVELU, B. (1999). Classroom Discourse Analysis. *Tesol Quarterly*, 33:3, p.453-484.
- MEY, J.L. (1994). *Pragmatics. An introduction*. Great Britain: Blackwell.
- MOITA LOPES, L. P. (1996). *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras.

- PENNYCOOK, A. (1999). *The Cultural Politics of English as an International Language*. New York: Longman. (1ª edição 1994)
- TANNEN, D. (1989). *Talking voices. Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VYGOTSKY, L.S. (1964). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Argentina: Lautaro.
- _____. (1994a). "Interação entre aprendizado e desenvolvimento". In: *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, p.103-119. (1ª edição 1984).
- _____. (1994b). "Internalização das funções psicológicas superiores". In: *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, p. 69-76. (1ª edição 1984).