

ALINE DE SOUZA BROCCO

A GRAMÁTICA EM CONTEXTO TELETANDEM E EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, campus de São José do Rio Preto, para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos (Área de concentração: Linguística Aplicada).

Orientador: Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo



teletandem brasil
línguas estrangeiras para todos



unesp

São José do Rio Preto

2009

COMISSÃO JULGADORA

MEMBROS TITULARES:

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo - orientador

Prof. Dr. Nelson Viana (UFSCar)

Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão (UNESP – São José do Rio Preto)

MEMBROS SUPLENTE:

Profa. Dra. Solange Aranha (UNESP – São José do Rio Preto)

Profa. Dra. Lúcia Rottava (UERGS – Porto Alegre)

São José do Rio Preto, 26 de agosto de 2009.

**A Deus, meu redentor,
aos meus pais, Nilson e Regina,
ao meu esposo Wenderson e
à minha irmã Danila.**

AGRADECIMENTOS

A Deus, a quem primeiramente agradeço, por estar presente em todos os momentos, do princípio ao fim. “Ainda que houvesse dia, *eu sou*; e ninguém *há* que possa se fazer escapar das minhas mãos; operando eu, quem impedirá?” (Isaías 43.13).

Aos meus pais, Nilson e Regina, meus sinceros agradecimentos pelo amor, apoio, carinho, incentivo. Pais especiais que souberam, com maestria, conduzir o meu caminho.

Ao meu esposo Wenderson, grande companheiro, o qual sempre se valeu de compreensão, gentileza, sabedoria, amor e carinho para me incentivar e apoiar.

À minha irmã Danila, fiel amiga, por me auxiliar nos momentos mais difíceis.

Ao meu orientador Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo, que desde a graduação tem me conduzido ao universo da pesquisa. É um grande contribuidor para o meu amadurecimento científico. Agradeço-lhe também por ter depositado em mim sua confiança e por ter dado crédito às minhas idealizações. Obrigada por me encorajar a ir muito mais longe do que eu esperava chegar.

À FAPESP, cujo apoio financeiro foi imprescindível para o desenvolvimento desta pesquisa.

À Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão, pelas valiosas e enriquecedoras contribuições no Exame de Qualificação, bem como pela amizade e apoio durante todo o desenvolvimento deste trabalho.

À Profa. Dra. Solange Aranha, pelas preciosas contribuições no Exame de Qualificação.

À Profa. Dra. Ana Mariza Benedetti, pela disponibilização de materiais e indicação de referências bibliográficas.

Ao Prof. Dr. João Antonio Telles, pela oportunidade de participar de significativas discussões desenvolvidas nas reuniões do Projeto *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*.

Ao Prof. Dr. Nelson Viana, pelas grandiosas contribuições no debate do VIII SELIN, realizado no Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – UNESP.

Aos participantes da pesquisa, Ana e Ryan, por gentilmente cederem os dados de suas interações.

Às minhas amigas de graduação Lílian Kelly Caldas, Márcia Cristina do Carmo e Anielle Aparecida Gomes Gonçalves, por compartilharem comigo grandes momentos, tanto de alegria, quanto de dúvidas e incertezas. Também pela especial companhia nas longas horas diante do computador.

A todos os amigos da pós-graduação do Programa de Estudos Lingüísticos da UNESP.

A todos os professores da pós-graduação da UNESP, dos quais tive oportunidade de ser aluna.

A todos os funcionários do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - UNESP.

Aprender é a única coisa de que a mente nunca se cansa, nunca tem medo e nunca se arrepende.

Leonardo da Vinci

SUMÁRIO

Lista de abreviações.....	8
Índice de quadros.....	9
Índice de gráficos e tabelas.....	10
Índice de figuras.....	11
Normas de transcrição.....	14
Resumo.....	15
Abstract.....	16
INTRODUÇÃO.....	17
Justificativa.....	20
Objetivos e perguntas de pesquisa.....	25
Organização da dissertação.....	26
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	27
1.1 Tecnologia no ensino de línguas.....	28
1.1.1 Aprendizagem colaborativa no ensino de línguas.....	29
1.1.2 A aprendizagem de línguas em tandem.....	31
1.1.3 O contexto de interação teletandem.....	36
1.1.4 O ensino no teletandem.....	38
1.2 Material didático.....	46
1.2.1 Definição de termos.....	46
1.2.2 O papel do livro didático no ensino de línguas.....	48
1.2.3 A avaliação de um livro didático.....	51
1.2.4 A autenticidade dos materiais.....	59
1.3 O ensino de português como língua estrangeira.....	62
1.3.1 Livros didáticos de português como língua estrangeira.....	65
1.4 Gramática no ensino de línguas.....	68
1.4.1 Concepções de gramática.....	87
1.4.2 A gramática em livros didáticos de português para estrangeiros.....	94
1.4.3 A relação entre as concepções de língua(gem), gramática e as abordagens de ensino.....	100
1.5 <i>Feedback</i>	103
1.5.1 Definições de <i>feedback</i>	104
1.5.2 Definição de <i>feedback</i> linguístico.....	107
2. METODOLOGIA DE PESQUISA.....	109

2.1 Natureza da pesquisa.....	110
2.2 Contexto da pesquisa.....	113
2.3 Participantes da pesquisa.....	115
2.4 Coleta dos dados e seleção dos livros didáticos.....	116
2.5 Procedimentos de análise dos dados.....	121
3. ANÁLISE DOS DADOS.....	123
3.1 As sessões de <i>feedback</i> linguístico.....	124
3.1.1 Mapeamento das sessões de <i>feedback</i> linguístico.....	124
3.1.2 Caracterização das sessões de <i>feedback</i> linguístico.....	132
3.1.3 Relação entre forma e comunicação.....	143
3.1.4 Preenchimento das lacunas de insumo.....	150
3.1.5 Considerações sobre as sessões de <i>feedback</i> linguístico.....	154
3.2 Análise de livros didáticos de português como língua estrangeira.....	157
3.2.1 Abordagens de ensino e aprendizagem, concepção de língua(gem) e tratamento dado à gramática.....	157
3.2.1.1 <i>Fala Brasil</i>	157
3.2.1.2 <i>Tudo bem?</i>	180
3.2.1.3 <i>Avenida Brasil</i>	205
3.2.1.4 Considerações a respeito dos livros didáticos <i>Fala Brasil</i> , <i>Tudo bem?</i> e <i>Avenida Brasil</i>	221
3.3. A relação dos livros didáticos de português como língua estrangeira com o contexto teletandem.....	222
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	227
Limitações da pesquisa.....	230
Encaminhamentos para pesquisas futuras.....	230
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	231
ANEXO.....	242

LISTA DE ABREVIações

AC – Abordagem Comunicativa

AT – Abordagem Tradicional

CALL – *Computer Assisted Language Learning*

CELPE-BRAS – Certificado Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

FL – *Feedback* Linguístico

LE – Língua Estrangeira

LD – Livro Didático

LI – Língua Inglesa

LM – Língua Materna

LP – Língua Portuguesa

L2 – Segunda Língua

MD – Material didático

PLE – Português como Língua Estrangeira

PSL – Português como Segunda Língua

SFL – Sessão de *Feedback* Linguístico

SIPLE – Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira

TTB – *Projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*

UNESP – Universidade Estadual Paulista

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Concepções de ensinar (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 23-24).....	39
Quadro 2: Concepções de aprender (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 23-24).....	40
Quadro 3: Diferenças entre o contexto teletandem e contextos formais de ensino e aprendizagem.....	44
Quadro 4: Critérios para a avaliação de um LD (SHELDON, 1988, p. 243-245).....	51
Quadro 5: Passos para a avaliação de um livro didático (CHAMBERS, 1997, p. 32- 34).....	54
Quadro 6: Livros didáticos de Português como língua estrangeira – Adaptado de Pacheco (2006).....	65
Quadro 7: A gramática e o tratamento dos erros nos métodos tradicionais – baseado em Amadeu Sabino, 1994.....	69
Quadro 8: Três elementos para associar com a estrutura (CELCE-MURCIA e HILLES, 1988, p. 13).....	76
Quadro 9: Exemplos de métodos na categorização de Kumaravadivelu (2006).....	88
Quadro 10: Categorização das tarefas (KUMARAVADIVELU, 2006, p.96).....	92
Quadro 11: Tipos de gramática 1 (ANTUNES, 2007, p. 25-26).....	98
Quadro 12: Tipos de gramática 2 (LARSEN-FREEMAN, 2003, p. 24).....	99
Quadro 13: Perfil dos interagentes participantes da pesquisa.....	115
Quadro 14: Tipos das interações.....	118
Quadro 15: Especificações dos livros didáticos de português como línguas estrangeira selecionados para análise.....	120
Quadro 16: Número das sessões de <i>feedback</i>	128
Quadro 17: Momentos em que as sessões de <i>feedback</i> ocorrem em relação à conversação.....	132
Quadro 18: Abordagem de ensino, concepção de língua(gem) e tratamento dado à gramática no livro <i>Fala Brasil</i>	180
Quadro 19: Abordagem de ensino, concepção de língua(gem) e tratamento dado à gramática no livro <i>Tudo bem?</i>	205
Quadro 20: Abordagem de ensino, concepção de língua(gem) e tratamento dado à gramática no livro <i>Avenida Brasil</i>	221

ÍNDICE DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 1: Frequência das sessões de <i>feedback</i> nas interações orais.....	129
Gráfico 2: Frequência das sessões de <i>feedback</i> linguístico nas interações por <i>chat</i>	129
Gráfico 3: Frequência das sessões de <i>feedback</i> durante e depois da conversação.....	131
Gráfico 4: Porcentagem da frequência dos itens linguísticos nas interações orais.....	132
Gráfico 5: Porcentagem da frequência dos itens linguísticos nas interações por <i>chat</i> ..	132
Tabela 1: Porcentagem de ocorrência de <i>feedback</i> durante e após a conversação.....	131
Tabela 2: Frequência dos itens linguísticos nas interações orais e por <i>chat</i>	133

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Categorias dos métodos de ensino e aprendizagem (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 93).....	91
Figura 2: Dimensões da gramática (CELCE-MURCIA e LANSEN-FREEMAN, 1999, p. 4).....	98
Figura 3 - Unidade VI - <i>Fala Brasil</i> , p. 91.....	158
Figura 4 - Unidade VI - <i>Fala Brasil</i> , p. 91.....	159
Figura 5 – Unidade II – <i>Fala Brasil</i> , p. 24.....	160
Figura 6 – Unidade II – <i>Fala Brasil</i> , p. 24.....	161
Figura 7 – Unidade V – <i>Fala Brasil</i> , p. 71.....	161
Figura 8– Unidade V – <i>Fala Brasil</i> , p. 71.....	162
Figura 9 – Unidade VIII – <i>Fala Brasil</i> , p. 123.....	163
Figura 10 – Unidade IX – <i>Fala Brasil</i> , p. 138.....	164
Figura 11 - Unidade IX – <i>Fala Brasil</i> , p. 138.....	164
Figura 12 – Unidade I – <i>Fala Brasil</i> , p. 4.....	165
Figura 13 – Unidade IV – <i>Fala Brasil</i> , p. 50.....	166
Figura 14 – Unidade XV- <i>Fala Brasil</i> , p. 224.....	167
Figura 15 – Unidade I – <i>Fala Brasil</i> , p. 6.....	168
Figura 16 – Unidade XI – <i>Fala Brasil</i> , p. 162.....	169
Figura 17 – Unidade X – <i>Fala Brasil</i> , p. 157.....	169
Figura 18 – Unidade VII – <i>Fala Brasil</i> , p. 98.....	170
Figura 19 – Unidade IV – <i>Fala Brasil</i> , p. 50.....	170
Figura 20 – Unidade VI – <i>Fala Brasil</i> , p. 94.....	171
Figura 21 – Unidade II – <i>Fala Brasil</i> , p. 25.....	172
Figura 22 – Unidade II – <i>Fala Brasil</i> , p. 26.....	173

Figura 23 – Unidade V – <i>Fala Brasil</i> , p. 74.....	173
Figura 24 - Unidade V – <i>Fala Brasil</i> , p. 74.....	174
Figura 25 – Unidade IX – <i>Fala Brasil</i> , p. 126.....	175
Figura 26 – Unidade V – <i>Fala Brasil</i> , p. 64.....	176
Figura 27 – Unidade 7 - <i>Tudo bem?</i> , p. 88.....	181
Figura 28 – Unidade 6 – <i>Tudo bem?</i> , p. 84.....	182
Figura 29- Unidade 9 – <i>Tudo bem?</i> , p. 116.....	184
Figura 30 – Unidade 4 – <i>Tudo bem?</i> , p. 44.....	185
Figura 31 – Unidade 4 – <i>Tudo bem?</i> , p. 44.....	186
Figura 32- Unidade 2 – <i>Tudo bem?</i> , p. 18.....	186
Figura 33- Unidade 2 – <i>Tudo bem?</i> , p. 18.....	187
Figura 34 - Unidade 2 – <i>Tudo bem?</i> , p. 18-19.....	187
Figura 35 – Unidade 2 – <i>Tudo bem?</i> p. 3.....	188
Figura 36 – Unidade 9 – <i>Tudo bem?</i> , p. 120.....	189
Figura 37 – Unidade 10 – <i>Tudo bem?</i> , p. 137.....	190
Figura 38 – Unidade 6 – <i>Tudo bem?</i> , p. 76.....	191
Figura 39– Unidade 5 – <i>Tudo bem?</i> , p. 60.....	191
Figura 40 – Unidade 5 – <i>Tudo bem?</i> , p. 64.....	192
Figura 41 – Unidade 4 – <i>Tudo bem?</i> , p. 53.....	192
Figura 42 – Unidade 2 – <i>Tudo bem?</i> , p. 21.....	193
Figura 43 – Unidade 1 – <i>Tudo bem?</i> , p. 13.....	194
Figura 44 – Unidade 2 – <i>Tudo bem?</i> , p. 21-22.....	195
Figura 45 – Unidade 3 – <i>Tudo bem?</i> , p. 41.....	196
Figura 46 – Unidade 6 – <i>Tudo bem?</i> , p. 80.....	197
Figura 47 – Unidade 8 – <i>Tudo bem?</i> , p. 102.....	199
Figura 48 – Unidade 4 – <i>Tudo bem?</i> , p. 45.....	199

Figura 49 - Unidade 6 – <i>Tudo bem?</i> , p. 89.....	200
Figura 50 - Unidade 5 – <i>Tudo bem?</i> , p. 63.....	201
Figura 51 - Unidade 3 – <i>Tudo bem?</i> , p. 32.....	201
Figura 52 – Lição 3 – <i>Avenida Brasil</i> , p. 24.....	206
Figura 53 – Lição 2 – <i>Avenida Brasil</i> , p. 21.....	207
Figura 54 - Lição 7 – <i>Avenida Brasil</i> , p. 66.....	208
Figura 55 – Lição 7 – <i>Avenida Brasil</i> , p. 67.....	209
Figura 56 – Lição 5 – <i>Avenida Brasil</i> , p. 47.....	209
Figura 57 – Lição 9 – <i>Avenida Brasil</i> , p. 94.....	210
Figura 58 – Lição 8 – <i>Avenida Brasil</i> , p. 83.....	211
Figura 59 – Lição 10 – <i>Avenida Brasil</i> , p. 105.....	212
Figura 60 – Lição 10 – <i>Avenida Brasil</i> , p. 102.....	212
Figura 61 – Lição 5 – <i>Avenida Brasil</i> , p. 49.....	213
Figura 62 – Lição 6 – <i>Avenida Brasil</i> , p. 55.....	214
Figura 63 – Lição 8 – <i>Avenida Brasil</i> , p. 74.....	214
Figura 64 – Lição 1 – <i>Avenida Brasil</i> , p. 10.....	214
Figura 65 – Lição 6 – <i>Avenida Brasil</i> , p. 53.....	215
Figura 66 – Lição 7 – <i>Avenida Brasil</i> , p. 69.....	215
Figura 67 – Lição 10 – <i>Avenida Brasil</i> , p. 100.....	215
Figura 68 – Lição 3 – <i>Avenida Brasil</i> , p. 26.....	216
Figura 69 – Lição 9 – <i>Avenida Brasil</i> , p. 88.....	216
Figura 70 – Lição 2 – <i>Avenida Brasil</i> , p. 18.....	217
Figura 71 – Lição 5 – <i>Avenida Brasil</i> , p. 45.....	217
Figura 72 – Lição 7 – <i>Avenida Brasil</i> , p. 71.....	218
Figura 73 – Lição 7 – <i>Avenida Brasil</i> , p. 72.....	218
Figura 74 – Lição 3 – <i>Avenida Brasil</i> , p. 25.....	219

NORMAS DE TRANSCRIÇÃO

Pausa de 0,5 seg	Sinal de + entre parênteses => (+)
Pausa de 1 seg	Sinal de dois + entre parênteses => (++)
Pausa de 1,5 seg	Sinal de três + entre parênteses => (+++)
Pausa de mais de 1,5 seg	Número correspondente à duração da pausa entre parênteses => (2), (3), (4,5)
Alongamento de vogal	Sinal de dois pontos após a vogal, os quais podem ser repetidos a depender da duração => o que::?, é::::
Truncamentos	Sinal / no lugar que a unidade foi cortada=> e/ ele
Dúvidas e suposições	A palavra supostamente ouvida fica entre parênteses => (suposição)
Trecho incompreensível	(incomp)
Ênfase ou acento forte	Palavras grafadas com letras maiúsculas => MAIÚSCULA
Silabação	Hífens entre as sílabas => ma-chu-cou
Repetição	Reduplica-se a letra ou sílaba
Pausa preenchida, hesitação ou sinal de atenção	Ah,
Indicação de transcrição parcial ou eliminação	/.../
Comentário do pesquisador	Entre parênteses duplos => ((risos))

Adaptado de Marcuschi (1991).

RESUMO

Esta pesquisa teve por propósito investigar o tratamento dado à gramática de língua portuguesa em um contexto de ensino e aprendizagem de tandem à distância (teletandem) e em livros didáticos de português como língua estrangeira. Especificamente, foca-se nas chamadas sessões de *feedback* linguístico, as quais consistem em uma parte da sessão de teletandem na qual os interagentes discutem a respeito de aspectos da linguagem. Esta pesquisa envolve também a análise de três livros didáticos de português como língua estrangeira – *Fala Brasil, Tudo bem?* e *Avenida Brasil* – com o intuito de verificar o lugar ocupado pela gramática nesses livros. Depois de realizadas essas duas etapas, parte-se para a investigação da pertinência/relevância desses livros didáticos para o contexto teletandem e para a reflexão acerca da possibilidade de se elaborar um material didático para o referido contexto que contemplasse questões relativas à língua portuguesa. Assim, a pesquisa em questão constitui-se de três etapas: 1) investigação das sessões de *feedback* linguístico no contexto teletandem; 2) análise de livros didáticos de português como língua estrangeira; e 3) verificação da pertinência/relevância desses livros didáticos para o contexto teletandem e discussão a respeito da possibilidade de se elaborar um material didático para o contexto virtual. O interesse no desenvolvimento da pesquisa surgiu porque, uma vez que o teletandem constitui-se como um novo contexto de ensino e aprendizagem de português como língua estrangeira, notou-se que os interagentes que se propunham a ensinar a língua portuguesa, em alguns momentos não encontravam suporte para resolver determinadas questões linguísticas relacionadas com as dúvidas do aluno aprendente de português. Assim, objetivou-se investigar a pertinência dos livros didáticos para esse contexto virtual, já que não se tem notícia da elaboração de materiais didáticos de português para estrangeiros voltados para o contexto virtual. Os principais resultados apontaram para características interessantes do contexto teletandem no que diz respeito ao tratamento dado à gramática. Observou-se que o foco na forma ocorre com propósitos comunicativos e as sessões de *feedback* tem, entre outras funções, a de preencher as lacunas do insumo do aprendente. Além disso, notou-se que nos livros didáticos analisados a gramática tem um papel relevante, apesar de ser tratada de maneiras diferentes em cada um deles. Por fim, constatou-se, com base no *corpus* de análise, a dificuldade de se produzir um material didático para o referido contexto bem como a pouca pertinência e relevância dos livros investigados para o contexto teletandem.

PALAVRAS-CHAVE: teletandem, gramática, *feedback* linguístico, livro didático.

ABSTRACT

This research study aims at investigating how Portuguese grammar is treated in a distant teaching and learning tandem context (teletandem) and in Portuguese as foreign language textbooks. Specifically, it focuses on linguistic feedback sections that consist of one part of teletandem section in which interactants discuss about linguistic features. This study also involves the analysis of three Portuguese as foreign language textbooks – *Fala Brasil, Tudo bem?* and *Avenida Brasil* – for the purpose of verifying the place occupied by grammar. Subsequently, the relevance of these textbooks for a teletandem context was investigated and the possibility to elaborate a didactic material for virtual contexts that could consider issues related to Portuguese language is discussed. Therefore, this research is constituted by three stages: 1) investigation of linguistic feedback sections in a teletandem context; 2) analysis of three Portuguese as foreign language textbooks; and 3) verification of relevance of these textbooks for a teletandem context and discussion about the possibility of elaborating a didactic material for virtual contexts. The interest to achieve this research arose because, considering teletandem is constituted as a new Portuguese as foreign language teaching and learning context, it was observed that interactants who teach Portuguese sometimes do not find support to solve specific linguistic issues related to Portuguese learners' doubts. Thus, the study aimed to investigate the pertinence of these textbooks for virtual contexts, for which the existence of didactic materials is not known. The main results indicated interesting characteristics of a teletandem context in relation to grammar. It was noticed that focus on form occurs for communicative purposes and linguistic feedback sections have the function of filling the gap in the learner's input. Besides, it was observed that grammar has a relevant place in the analyzed textbooks, yet it was treated in a different manner in each of them. Finally, it was perceived, based on the data analysis, the difficulty to produce a didactic material for teletandem contexts and little pertinence and relevance of the investigated textbooks for the aforementioned context.

KEY-WORDS: teletandem, grammar, feedback section, textbooks.

INTRODUÇÃO

Dados estatísticos revelam que atualmente cerca de 250 milhões de pessoas no mundo falam português. Destes 250 milhões de falantes, 80 % concentram-se no Brasil. O restante está distribuído em Portugal, Ilha da Madeira, Arquipélago dos Açores, Moçambique, Angola, Guiné-Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe, países nos quais o português é a língua oficial. O idioma português também é falado, não como língua oficial, por pequena parte da população de Macau (território chinês), em Goa, na Índia e no Timor Leste. Devido a essa realidade, a língua portuguesa (doravante LP) ocupa a quinta colocação como língua mais falada do mundo e a terceira posição como a língua mais falada no ocidente.¹

No continente latino-americano, o português constitui um meio de comunicação nas relações econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, principalmente entre os países do Mercosul. A partir da segunda metade do século XX, o ensino de línguas estrangeiras teve um grande crescimento em relação a épocas anteriores. Isto se deve ao crescimento acelerado das relações político-econômicas entre os países e aos processos da globalização econômica e cultural. No contexto da América Latina, o Brasil destaca-se pela sua importância econômica, científica, política e cultural e, em consequência disso, o português torna-se um meio de aproximação entre os países latino-americanos (PEDROSO, 1999).

Com o surgimento da internet, em 1969, durante a guerra fria, houve um crescimento e desenvolvimento de recursos diversificados e sofisticados para a aprendizagem de línguas (PAIVA, 2001b). Os aprendentes de línguas podem facilmente ter acesso a insumos na língua alvo, tanto na modalidade escrita, como na modalidade falada. As oportunidades de se ler um texto autêntico na língua alvo cresceram muito com a internet e, além disso, os alunos também podem interagir com falantes proficientes na língua alvo em situações reais de comunicação por *chat* ou por *e-mail*.

Um contexto que se vale da internet e do *chat* para o ensino e aprendizagem de línguas é o teletandem. Esse novo contexto consiste na aprendizagem de línguas mediada pelo computador, em que dois falantes proficientes em uma língua encontram-se regularmente para ensinar a língua um do outro. O projeto *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*² (doravante TTB), o qual será descrito no Capítulo I, se vale do contexto em tandem. Várias línguas estão envolvidas no projeto TTB, em

¹ Dados encontrados no site <http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/datas/linguaportuguesa/home.html>

² Projeto temático financiado pela FAPESP (Processo nº 2006/03204-2). Para maiores informações a respeito do projeto, consultar o site www.teletandembrasil.org

especial a LP, a qual é ensinada por estudantes universitários brasileiros a estudantes universitários estrangeiros, enquanto esses últimos ensinam sua língua aos brasileiros.

Com o projeto TTB, surge também um novo contexto para o ensino e aprendizagem de português como língua estrangeira (doravante PLE). Nesse novo ambiente, os alunos envolvidos no projeto em questão se deparam com a tarefa de ensinar a LP para estrangeiros. Além da oportunidade de interagir na língua alvo, há um espaço para o *feedback* linguístico, momento em que os alunos discutem a respeito das características formais da língua. De acordo com pesquisas de Iniciação científica de Brocco (2006) e de Custódio (2006), no momento de *feedback* linguístico, os alunos brasileiros não encontraram suporte para resolver determinadas questões relacionadas à LP. Essas questões são principalmente relacionadas a itens linguísticos, pois, como falantes proficientes da língua, os interagentes nunca haviam refletido sobre determinados itens com o intuito de apresentar uma explicitação de seu uso.

Em reuniões do grupo de pesquisa do projeto TTB, a questão a respeito da falta de apoio que os interagentes mostravam diante das dúvidas de seus interagentes também foi levantada. Para tentar solucionar esse impasse, cogitou-se a disponibilização de LDs de PLE para os interagentes brasileiros, com o objetivo de deixar à disposição materiais que eventualmente pudessem ser úteis como suporte aos interagentes.

Diante disso, esta pesquisa³ encaminhou-se na direção de responder o questionamento a respeito do fato de os LDs de PLE realmente serem úteis para este contexto virtual. Além disso, pensou-se na possibilidade de elaboração de um material didático (doravante MD) para este contexto.

Assim, a presente pesquisa foi direcionada a verificar, de maneira aprofundada, se os LDs de PLE poderiam ser aproveitados nesse contexto. Para isso, primeiramente seria necessário investigar as características das sessões de *feedback* linguístico (doravante SFL), uma das partes de uma sessão de teletandem, nesse contexto para, posteriormente, partir para a análise dos LDs. Portanto, nesta pesquisa, objetiva-se investigar as SFL e analisar três LDs de PLE – *Fala Brasil, Tudo bem?* e *Avenida Brasil* – com o intuito de verificar o lugar ocupado pela gramática nesses livros. Após realizada essas duas etapas, parte-se para a investigação da pertinência/relevância desses LDs para o contexto teletandem e para a discussão a respeito da possibilidade de se elaborar um MD para o contexto virtual que contemplasse questões relativas à LP.

³ Apoiada pela FAPESP (Processo nº 2007/52681-0).

Justificativa

A presente investigação permeia alguns temas, dentre eles, destacam-se a gramática, o contexto teletandem, o ensino e aprendizagem de PLE e o livro didático (doravante LD). Nesta seção, serão apontadas as relevâncias de cada um destes temas para a pesquisa em Linguística Aplicada.

Ensinar ou não gramática sempre foi um tema controverso no ensino de línguas. Se por um lado, a abordagem tradicional (doravante AT) dá grande ênfase à gramática, a qual acaba sendo confundida com a língua em sua totalidade, a abordagem comunicativa (doravante AC), em sua fase inicial (versão forte), postulava a abolição do ensino da gramática.

A partir dos anos 90, segundo Madeira (2003, p. 05), muito se tem discutido acerca do ensino da forma em aulas de língua estrangeira (doravante LE) nas pesquisas que focam o ensino de línguas (CELCE-MURCIA e HILLES, 1988; FOTOS e ELLIS, 1999; GIL, 2004; LARSEN-FREEMAN, 2003; DOUGHTY e WILLIAMS, 1998, entre outros). A esse respeito, Péres (2007, p. 9) assevera:

A gramática foi a preocupação de todos os estudiosos, ora sendo destacada como o fundamento de uma determinada abordagem de ensino de línguas, ora tendo negada sua importância dentro dessa prática, ou ainda, sendo colocada como coadjuvante nesse processo. Na verdade pode-se dizer que a questão da aprendizagem de gramática é um dos pilares de toda a reflexão sobre o ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Batstone (1994, p. 3) também traz algumas considerações a respeito de gramática. Segundo ele,

Embora nós provavelmente não estejamos conscientes da gramática em nosso próprio uso da linguagem, como professores de línguas, nós não falhamos em compreender sua influência. Gramática é a maior influência nos planos de aula, o foco de muitos exercícios da sala de aula e a chave subjacente à pergunta familiar do estudante: “Por favor, qual é a regra aqui?”⁴

De acordo com o autor, a gramática exerce grande influência no ensino de línguas. Ele continua sua argumentação, afirmando que “no entanto, embora a gramática

⁴ No original: “Although we are probably not conscious of grammar in our own language use, as language teachers we can hardly fail to be aware of its influence. Grammar is a major influence in syllabus design, the focal point of many classroom exercises, and the key behind that familiar student query: ‘Please, what is the rule here?’”

seja familiar para nós, precisamente devido à sua familiaridade, é difícil às vezes se distanciar e ter um olhar claro sobre ela”⁵.

A gramática sempre esteve presente, de uma maneira ou de outra, no ensino de línguas e, apesar de, nos dias atuais, ser praticamente consenso entre os pesquisadores que ela faça parte do ensino de línguas, há muitas controvérsias a respeito de quando e como ensiná-la nas aulas. Sendo assim, é um tema que ainda merece ser discutido, principalmente quando se trata de investigar o ensino da gramática em um contexto virtual inovador que se vale da tecnologia a serviço do ensino e aprendizagem de línguas.

Diante das características da sociedade informatizada e globalizada atual, torna-se difícil não perceber as inúmeras vantagens da tecnologia, inclusive no que diz respeito ao ensino de línguas.

A Internet, por exemplo, possibilitou que aprendentes de línguas tenham a oportunidade de interações autênticas na língua alvo, dentre outras inúmeras vantagens. De acordo com Souza (2006, p. 256),

a interação em ambiente virtual é vista como uma possibilidade de engajamento do aprendiz de LE com a comunicação autêntica e intercultural. Portanto, torna-se pedagogicamente relevante, por poder proporcionar-lhe insumo lingüístico abundante, variado e relacionado a temas de seu próprio interesse, assim como oportunidades para a negociação de significado e, potencialmente, o refinamento e a reformulação de sua capacidade expressiva na língua-alvo.

Paiva (2001a), entre as características do contexto virtual, atenta para “o fato de a interação eletrônica ser menos inibidora e o fato de não haver interrupção ou tomada abrupta de turno como acontece na interação face a face”. Isso dá a possibilidade de os aprendentes se arrisquem mais na interação na língua alvo.

O ensino e aprendizagem em tandem⁶ é um tipo de interação virtual. Segundo Telles (2009, p. 17), “hoje em dia, o tandem é conhecido como complemento da aprendizagem levada a cabo na sala de aula em muitos países do mundo”. Uma nova modalidade de tandem, o teletandem, é a denominação que se dá quando

⁵ No original: “But although grammar is familiar to us, precisely because of its familiarity it is sometimes difficult to stand back and take a clear look at it.”

⁶ Apesar de não ser utilizada, na literatura, a expressão “ensino e aprendizagem em tandem” (mas aprendizagem em tandem), vale-se dela porque se acredita na presença de ensino nesse contexto, como será mencionado no Capítulo I, seção 1.1.4 deste trabalho.

é realizado em um contexto virtual, assistido por computador, à distância, via comunicação síncrona, por meio da utilização dos recursos de escrita, leitura e videoconferência de aplicativos de mensagens instantâneas (Skype, Windows Live Messenger, OoVoo e Talk & Write, por exemplo) (Telles, 2009, p. 17).

É nesse contexto inovador que a presente investigação se insere. O teletandem é objeto de estudo de projeto TTB, o qual, de acordo com Telles (2005), tem como objetivos de pesquisa a investigação de:

- a) o funcionamento do aplicativo *MSN Messenger* como ferramenta e contexto multimedial para a aprendizagem de línguas estrangeiras *intandem a distância*; em particular os seus recursos de vídeo e de som na interação oral e escrita em língua estrangeira;
- b) os processos de interação e de aprendizagem entre os pares de jovens, participantes do *tandem* a distância;
- c) os quesitos necessários à formação inicial e continuada do professor e seu papel de *professor-mediador* e *gerenciador da aprendizagem* neste novo contexto interativo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras *intandem* a distância.

No Brasil, algumas pesquisas já foram desenvolvidas levando em consideração o ensino e aprendizagem em tandem. Tem-se notícia das pesquisas de Souza (2003a), Braga (2004) e Oliveira (2004). A primeira pesquisou as interações em tandem por *e-mail*; a segunda, investigou o tandem em interação a distância por correio eletrônico; e a terceira observou a colaboração, autonomia, estratégias sociais e de compensação em regime de tandem via *e-mail*. Nota-se que as três pesquisas tratam do tandem via *e-mail*. No âmbito do TTB, oito pesquisas de mestrado e duas de doutorado já foram finalizadas, as quais são: Silva (2008), Bedran (2008), Salomão (2008), Santos (2008), Mesquita (2008), Fernandes (2008), Mendes (2009), Luz (2009), Kfoury-Kaneoya (2009) Cavalari (2009). Além dessas, várias outras se encontram em andamento ou em fase de conclusão. As pesquisas já concluídas tratam, respectivamente, dos seguintes temas no contexto teletandem: o uso de estratégias de aprendizagem e de comunicação por aprendentes de português e espanhol; (re) construção das crenças do par interagente e do professor mediador; mediação; características da interação; crenças e práticas de avaliação; a contribuição do teletandem para a inclusão digital; crenças sobre a língua inglesa (doravante LI) de uma interagente do teletandem e professora em formação; a construção da autonomia; a formação inicial de professores de línguas para/em contexto teletandem; a auto-avaliação em contexto de tandem via *chat*. Nota-se que, no contexto

de tandem, não há pesquisas que tratem especificamente do assunto gramática e ensino de português para estrangeiros, sendo o tema desta pesquisa original nesse aspecto.

No contexto teletandem, os interagentes brasileiros têm a oportunidade de ensinar a LP para os estrangeiros. Surge, assim, um novo contexto de ensino e aprendizagem de LP para estrangeiros: o contexto virtual. De acordo com REBELO (2006, p. 18),

No Brasil, os *chats*, bem como as listas de discussão e o correio eletrônico têm sido usados no ensino de Inglês como L2 em cursos de graduação (PAIVA, 1999 e 2001; MOTTA-ROTH, 2000; FAUSTINI, 2001; SABBAG, 2002), e na produção colaborativa de textos (MARQUES NETO & BRETAS, 1998; MARTINS, 2003), mas não se tem notícia de experiências usando o *Chat* como ferramenta e princípio criador de contexto de aprendizagem de PL2 [português como segunda língua]. [...] O *Chat* proporciona uma fonte de material confiável e capaz de revelar aspectos dificilmente elencáveis nos tradicionais debates promovidos em sala de aula de L2.

A autora afirma que o *chat* já foi utilizado para o ensino de inglês e para a produção colaborativa de textos, mas não há informações a respeito do uso desse recurso para o ensino de português segunda língua. Em seu trabalho, a autora se vale do *chat* referindo-se a salas de bate-papo e não ao *chat* proporcionado por aplicativos como o *MSN Messenger*, *Skype* e *OoVoo*. Assim, o teletandem é inovador porque se vale do *chat* para o ensino e aprendizagem de PLE bem como porque investiga a utilidade de tais aplicativos, envolvendo som, imagem, escrita e leitura a favor do ensino e aprendizagem de línguas.

Acerca do *chat*, Rebelo (2006) também afirma que há vantagens em se utilizar esse meio para a pesquisa. Segundo a autora, “trata-se de um meio relativamente controlável já que possibilita ao pesquisador observar e gravar a interação entre os alunos, sem criar circunstâncias de inibição que certamente ocorrem ao realizarmos debates em sala e, mais ainda, ao tentar registrá-los em suporte magnético”.

O ensino e aprendizagem de português para estrangeiros é uma área de pesquisa de suma importância para o Brasil por ser este o maior país onde se fala a LP, por meio da qual pode ser difundida a cultura brasileira. Segundo Júdice (2000, p. 7),

ensinando a língua e a cultura do Brasil, por natureza plurais, abertas e favorecedoras de múltiplas articulações, vemos, recentemente, nosso idioma ganhar diversos espaços, onde antes só circulavam línguas estrangeiras já sacramentadas como tradicionais difusoras de informação econômica, política, científica e cultural.

A área de PLE vem se expandindo nos últimos anos e o espaço de ensino da LP em contexto virtual abre um grande espaço para difusão da língua e cultura brasileiras. Dell'Isola (2002, p. 13) argumenta a respeito da importância das novas tecnologias na expansão de ensino de PLE, e segundo ela, “entre as iniciativas que visam à expansão do ensino de PLE, destaca-se a inserção de novas tecnologias como ferramentas úteis para o contato de professores e aprendizes de português com material autêntico produzido nessa língua”. Assim, parece pertinente pesquisar o ensino e aprendizagem de PLE em um ambiente que se vale da tecnologia, visto que, de acordo com a autora supracitada, a utilização de novas tecnologias é uma das iniciativas válidas para a expansão da área.

Diante das demandas do cenário mundial e diante das demandas desse novo contexto de ensino e aprendizagem, cresce o número de indivíduos, estrangeiros de diversas nacionalidades e com objetivos diversificados, em busca de estudar a LP, o que, de acordo com Castro (2006), propõe “desafios às instituições e aos profissionais que atuam na área” (p.10). Os cursos de português para estrangeiros oferecidos por professores e instituições defrontam com a difícil tarefa de selecionar um LD como suporte à atividade de ensino, pois os LDs de PLE ainda são, segundo Morita (1998a, p. 70), “bastante simples, restritos e limitados em quantidade e em qualidade”. Ainda que, a partir da década de 90, tenham sido publicados inúmeros LDs, um número reduzido deles se destina a um público-alvo específico no que se refere a faixa etária, língua materna (doravante LM) ou nível (CASTRO, 2006).

Assim, ao se verificar a pertinência/relevância dos LDs de PLE para o contexto teletandem, investigando-se o papel ocupado pela gramática nestes livros, pretende-se também proporcionar uma contribuição aos professores da área no momento de selecionar um LD.

Com essa pesquisa, portanto, busca-se contribuir com o levantamento das características desse novo contexto de ensino e aprendizagem e com a área de PLE. Sabe-se que essa área está em expansão, mas ainda é uma área que demanda ampla pesquisa, principalmente no que tange ao ensino e aprendizagem deste idioma em contexto virtual.

Além disso, esta pesquisa é relevante porque investiga as características de um contexto virtual inovador, dotado de inúmeras vantagens para o ensino e aprendizagem de línguas, conforme já foi mencionado anteriormente. Ademais, a pesquisa é inovadora

porque tem seu foco em um contexto que, conforme afirmou Rebelo (2006), não se há notícia de que o *chat* tenha sido utilizado no ensino e aprendizagem de PLE.

Parte-se, em seguida, para o delineamento dos objetivos e perguntas de pesquisas norteadoras desta investigação.

Objetivos e perguntas de pesquisa

A presente investigação é orientada por três objetivos, a saber:

- a) Investigar as SFL no teletandem.
- b) Verificar como a gramática nos LDs de PLE *Fala Brasil, Tudo bem?* e *Avenida Brasil*.
- c) Averiguar a pertinência/relevância dos LDs de português como língua estrangeira investigados, para o contexto teletandem e discutir a possibilidade de elaboração de um MD para esse contexto.

Com isso, objetiva-se primeiramente, por meio da investigação das SFL no teletandem, verificar a maneira como ocorre o tratamento da gramática. Posteriormente, parte-se para a averiguação do papel da gramática nos três LDs de PLE mencionados para, em seguida, examinar a pertinência desses LDs para o contexto teletandem bem como discutir a possibilidade de elaboração de um MD para o contexto em questão.

Os objetivos da pesquisa serão atingidos por meio de respostas às seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Como se caracterizam as SFL no contexto teletandem?
- 2) Como é tratada a gramática nos LDs de PLE *Fala Brasil, Tudo bem?* e *Avenida Brasil*?
- 3) Qual é a pertinência/relevância dos LDs de PLE investigados o teletandem?
 - 3.1. A partir da análise dos dados coletados em contexto teletandem vislumbra-se a possibilidade de elaboração de um MD para esse contexto?

Organização da dissertação

A presente dissertação foi organizada em quatro capítulos. No primeiro, são tratados os pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa, a saber: tecnologia no ensino de línguas, MD, o ensino e a aprendizagem de PLE, o ensino de gramática e *feedback*. Na seção de tecnologia no ensino de línguas, expõem-se as características da aprendizagem em tandem, da aprendizagem colaborativa e do contexto teletandem. Além disso, nesta mesma seção, há uma breve discussão a respeito da questão do ensino no teletandem bem como uma comparação a respeito das diferenças e semelhanças entre contextos formais de ensino e o contexto teletandem. Na seção de material didático, trata-se da definição dos termos *material didático* e *livro didático*, do papel do LD no ensino de línguas, de questões inerentes à avaliação de um LD e da autenticidade de materiais. Na seção de PLE, traça-se um panorama a respeito do lugar que ocupa a área de PLE no Brasil e a respeito dos LDs de PLE de ampla circulação no mercado. Na seção destinada à gramática, expõe-se a respeito do lugar da gramática no ensino de línguas, das propostas de ensino de gramática elaborada por alguns autores e da gramática nos LDs de PLE. Além disso, nessa mesma seção, apresentam-se algumas concepções de gramática e discute-se brevemente a respeito da relação entre concepções de língua(gem), gramática e as abordagens de ensino e aprendizagem. Na última seção do capítulo I, são apresentadas algumas definições de *feedback* e a definição de *feedback* linguístico condizente com este trabalho.

No segundo capítulo, são expostos os pressupostos metodológicos que embasaram a investigação. Encontram-se informações a respeito da natureza, contexto e participantes da pesquisa bem como informações sobre a coleta, seleção, transcrição e procedimentos de análise dos dados.

No terceiro capítulo apresenta-se a análise dos dados, que foi dividida em três partes: primeiro, expõem-se as averiguações sobre as SFL; segundo, apresentam-se as constatações a respeito da análise dos LDs de PLE; finalmente, discute-se a relevância/pertinência dos LDs de PLE para o contexto teletandem bem como a possibilidade de elaboração de um MD para esse contexto.

Finaliza-se a dissertação com as considerações finais a respeito da investigação realizada, encaminhamentos para futuras pesquisas e limitações da presente investigação. Após as considerações finais, apresentam-se as referências bibliográficas e os anexos.

CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, tem-se como objetivo discorrer sobre as cinco principais áreas que norteiam esta pesquisa: tecnologia no ensino de línguas, material didático, o ensino e a aprendizagem de PLE, o ensino de gramática e *feedback*.

1.1 Tecnologia no ensino de línguas

Quem não conhece línguas estrangeiras não sabe nada a respeito da sua própria [língua].

Johann Wolfgang Von Goethe

A internet revolucionou o mundo pós-moderno. A partir do surgimento da internet, existe a possibilidade de se comunicar mais facilmente com pessoas em todo o planeta, de diferentes línguas e etnias. A internet quebrou as barreiras temporais e geográficas e, de acordo com Paiva (2001a), “tem gerado mudanças significativas no ambiente das interações humanas. Depois da internet, muda-se a relação entre os homens e seu ambiente e cria-se o que Lévy (1999) intitula de cibercultura, uma experiência de comunicação coletiva.” (p.129).

No que diz respeito ao ensino de línguas, a internet trouxe aos aprendentes⁷ oportunidades de se comunicarem na língua alvo de maneira autêntica, visando à aprendizagem significativa de línguas e culturas estrangeiras. A comunicação autêntica é possível porque os aprendentes podem interagir com outros na língua alvo em situações reais de comunicação. Segundo Paiva (2001a, p. 129), “a rede mundial de computadores gerou uma maior aproximação entre os povos e trouxe ao ensino de línguas a oportunidade de interação real com nativos e outros falantes da língua alvo”.

As interações virtuais podem ocorrer principalmente via *e-mail* ou pelo *chat*, sendo que ambos promovem a aprendizagem colaborativa. O *chat* proporciona a comunicação síncrona, ou seja, a comunicação que ocorre em tempo real, exatamente ao mesmo tempo, simultânea. Assim, as mensagens emitidas por uma pessoa são instantaneamente recebidas por outras pessoas, as quais logo em seguida devem respondê-las. Na comunicação assíncrona, o destinatário recebe posteriormente as mensagens emitidas. O exemplo mais comum de comunicação assíncrona na internet é

⁷ Vale-se do termo *aprendente* (e não *aprendiz*) porque se compartilha da visão de aluno como participante ativo do processo de ensino e aprendizagem.

o correio eletrônico. Conforme afirma Paiva (2001b), “um dos recursos mais interessantes para a prática do idioma é o *chat*, uma excelente forma de diálogo em que o aluno se engaja com o objetivo de comunicar com falantes do inglês, nativos ou não” (p.100). Na época em que Paiva fez esta afirmação, o *chat* era mais restrito à escrita. Atualmente, outros recursos, como *webcam* e microfone, foram incorporados, possibilitando também a interação oral e visual.

O surgimento de aplicativos ligados à *web*, como *Skype*, *MSN Messenger* e *OoVoo*, proporcionaram às pessoas a oportunidade de interagir por meio da escrita, da oralidade e de imagens com pessoas de qualquer parte do mundo a um custo relativamente baixo. Antes do acesso ao computador e à internet, as oportunidades de comunicação com falantes de outras línguas no Brasil se restringiam, por exemplo, aos contextos de fronteiras nacionais com a língua espanhola; espaço das comunidades imigrantes, de grupos nativos, das comunidades plurilíngües e das regiões turísticas. Salvo esses contextos, o contato com falantes de uma LE no Brasil se restringia aos grupos mais favorecidos da sociedade, os quais tinham a oportunidade de frequentar cursos de idiomas e de viajar para outros países. Portanto, aprender língua e cultura de outros povos via internet (pelo *chat* ou por *e-mail*), a um custo relativamente baixo, tornou-se uma grande oportunidade para um maior número de pessoas.

Uma modalidade que se vale do *chat* com propósitos de aprendizagem de língua e cultura é o teletandem. Essa modalidade é um tipo de tandem à distância que se utiliza do aspecto oral (ouvir e falar) e do aspecto escrito (escrever e ler), por meio de conferências em áudio e vídeo, via *MSN Messenger*, *Skype* ou *OoVoo*.

Como o contexto teletandem proporciona a aprendizagem colaborativa de línguas, parte-se, doravante, para a caracterização desse tipo de aprendizagem.

1.1.1 A aprendizagem colaborativa de línguas

A aprendizagem colaborativa, de acordo com Figueiredo (2006, p. 12), consiste em

situações educacionais em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas, seja por meio de interações em sala de aula ou fora dela, seja por intermédio de interações mediadas pelo computador (Dillenbourg, 1999), cuja ênfase recai na co-construção do conhecimento dentro e a partir das interações.

Swain (2000, apud FIGUEIREDO, 2006, p.18) afirma que o uso e a aprendizagem da língua ocorrem por intermédio do diálogo colaborativo, posto que, trabalhando colaborativamente, os alunos podem não só compartilhar idéias e informações, mas, principalmente, estratégias de aprendizagem.

Figueiredo (op.cit., p. 18), baseado em Swain (1995), argumenta que

os aprendizes precisam de oportunidades para usar a língua alvo significativamente, para exteriorizar o que aprenderam, oralmente ou pela escrita, a fim de desenvolverem certas características gramaticais que não parecem ser adquiridas simplesmente por meio do *input* compreensível.

É completamente diferente saber como falar em determinada situação e realmente fazê-lo. Segundo Bygate (1987, p. 3), reconhece-se que há uma diferença entre conhecimento sobre a língua e a habilidade em usá-la e essa distinção é crucial no ensino da fala. De acordo com esse autor, “a diferença fundamental é que, enquanto ambos podem ser entendidos e memorizados, só a habilidade pode ser imitada e praticada”⁸ (p.4). Swain e Lapkin (1998, p. 321, apud FIGUEIREDO, 2006, p.18) também asseveram que “o que ocorre nos diálogos colaborativos é aprendizagem. Isto é, a aprendizagem não acontece fora do desempenho; ela ocorre *no* desempenho” (grifo no original).

Dessa forma, observam-se as inúmeras vantagens do ensino colaborativo, visto que ele dá a oportunidade aos alunos de aprenderem pela prática na interação, desenvolvendo as habilidades orais e também desenvolvendo a aprendizagem de características gramaticais por meio da interação.

Na aprendizagem colaborativa, o aluno, assim como o professor, tem papel ativo no processo de ensino aprendizagem. De acordo com Figueiredo (2006, p. 23), os alunos tornam-se mais ativos, uma vez que eles têm a possibilidade de aprender com os colegas e de ensinar-lhes, desenvolvendo suas habilidades orais, sociais e afetivas de maneira contextualizada e autêntica. Além disso, ainda segundo Figueiredo, eles “têm a oportunidade de tornarem-se mais reflexivos e mais autônomos, visto que, por meio das trocas de informações e pontos de vista, e da regulação pelo outro, podem tornar-se auto-regulados” (p. 24).

⁸ No original: “A fundamental difference is that while both can be understood and memorized, only a skill can be imitated and practised”.

Já o professor, “exerce o papel de mediador, de colaborador, de provedor cognitivo e afetivo para os alunos, na medida em que medeia o processo de aprendizagem, ao invés de apenas controlá-lo ou fornecer informações aos estudantes” (FIGUEIREDO, op. cit., p. 24).

Além de poder ocorrer em sala de aula presencial, a aprendizagem colaborativa também pode ocorrer em meio virtual. A grande vantagem do meio virtual é que este propicia a aprendizagem de línguas para pessoas que vivem geograficamente distantes umas das outras, além de aproximar pessoas de culturas diferentes. Por meio da internet, barreiras geográficas e temporais são quebradas. Dessa maneira,

alunos de diferentes instituições e de diferentes países podem além de ajudarem-se na aprendizagem de línguas, ter acesso a aspectos relativos a diferenças culturais, bem como aprender diferentes formas de dizer alguma coisa; ou seja, podem desenvolver a sua competência lingüístico-comunicativa (FIGUEIREDO, 2006, p. 27).

1.1.2 A aprendizagem de línguas em tandem

A aprendizagem de línguas em tandem é um tipo de aprendizagem colaborativa. Essa colaboração parte do próprio vocábulo utilizado para denominá-lo. A palavra tandem, de origem inglesa, é usada para designar bicicletas que possuem dois assentos – *tandem bicycle*. O termo depois se expandiu e passou a se referir a qualquer tipo de trabalho, de máquinas, animais e pessoas, trabalhando juntas. O que caracteriza a palavra, portanto, é o trabalho em conjunto. A bicicleta de dois assentos ilustra bem o significado da palavra no ensino e aprendizagem de línguas, evidenciando o trabalho colaborativo, visto que os ciclistas trabalham colaborativamente para movimentar a bicicleta. Da mesma forma que os ciclistas, os participantes da aprendizagem de línguas em tandem trabalham em conjunto para aprenderem a língua um do outro.

De acordo com Souza (2003b, p. 76), a aprendizagem em tandem consiste na “promoção de parcerias entre aprendizes falantes nativos⁹ de diferentes línguas, ambos interessados em aprender a língua um do outro como L2”. A aprendizagem em tandem oferece essencialmente duas modalidades, a saber: (a) o tandem face-a-face, realizado presencialmente pelos participantes em um mesmo espaço físico para cumprirem suas

⁹ No caso do teletandem, os falantes envolvidos na parceria não precisam necessariamente ser nativos, basta que sejam proficientes e competentes na língua que se propõem a ensinar.

atividades de ensino e aprendizagem e (b) o e-tandem (ou tandem à distância), o qual se realiza por intermédio de comunicação eletrônica (telefone, *e-mail*, mensagem de voz, e *chats* da internet) em espaços físicos e geográficos distintos a fim de se efetuarem as atividades de ensino e aprendizagem.

Assim, a aprendizagem em tandem é uma situação em que duas pessoas, cada uma proficiente em uma língua, encontram-se regularmente para aprender a língua um do outro. Essas pessoas tentam, então, de forma autônoma e colaborativa, aprender a língua e a cultura do outro em interações autênticas, sendo que o parceiro¹⁰ mais proficiente ajuda o menos proficiente na língua e vice-versa. As sessões compõem-se de duas partes: uma voltada para a interação na língua de um parceiro e a outra para a interação na língua do outro, de forma que cada parte da sessão seja realizada em uma língua apenas.

Esse novo contexto de ensino e aprendizagem é permeado por três princípios básicos: a) igualdade; b) reciprocidade; e c) autonomia.

O primeiro princípio, da igualdade, se relaciona com o fato de que é importante que cada parte da sessão de tandem seja realizada em uma só língua. Souza (2003b) denomina esse primeiro princípio de “princípio do bilinguismo”, o qual significa que “cada participante da parceria em tandem deve comprometer-se a um uso da língua estrangeira da qual é um aprendiz e de sua língua materna em proporções iguais” (p. 78). A importância deste princípio reside no fato de que os parceiros motivam-se a interagir na língua alvo e sentem-se mais confortáveis em arriscar-se nesta língua, já que estão em pé de igualdade com seu parceiro. A relação entre os parceiros de tandem não é como uma relação de professor e aluno numa sala de aula presencial, visto que o papel entre os participantes se alterna. Isso faz com que o aprendente sinta-se menos inibido na tentativa de se expressar na língua alvo, já que ambos desempenham os mesmos papéis nas interações, alternadamente.

O segundo princípio, a reciprocidade, significa que “cada aprendiz deve beneficiar-se igualmente da parceria, tendo a expectativa de tanto receber ajuda quanto oferecê-la. Há a necessidade de envolvimento e compromisso com o processo e com as necessidades do outro” (SOUZA, 2003b, p. 77). Portanto, ambos os parceiros devem gastar a mesma quantidade de tempo nas interações na língua alvo e na língua em que

¹⁰ Salienta-se que os termos “parceiro mais proficiente”, “tutor”, “par mais competente”, “interagente mais proficiente” são utilizados para se referir ao participante do teletandem que assume papel de professor na parceria, sendo, portanto, equivalentes.

são mais proficientes, ou seja, o tempo consumido nas sessões na língua de um parceiro deve ser o mesmo nas sessões na língua do outro, para que ambos tenham as mesmas oportunidades na língua alvo.

De acordo com Brammerts (2003, p. 29), a reciprocidade se fundamenta no fato de que a aprendizagem em tandem ocorre em parceria e cada parceiro traz conhecimentos e habilidades que o outro quer adquirir. Os participantes devem entender que o auxílio fornecido por um parceiro é um pré-requisito para o recebimento de auxílio por parte do outro. Assim, essa mútua dependência demanda igual comprometimento entre os parceiros para que ambos se beneficiem do trabalho conjunto.

Salienta-se, no entanto, conforme afirma Otto (2003, p. 90), que reciprocidade não deve ser confundida com igualdade, no sentido de se ter os mesmo objetivos e preferências, mas significa “troca de ‘serviços’ na língua, na cultura e na aprendizagem”¹¹.

Na parceria em tandem, os parceiros auxiliam-se uns aos outros na aprendizagem, isto é, “ambos corrigem-se, sugerem formulações alternativas, ajudam na compreensão de textos, traduzem, explicam significados, etc.”¹² (BRAMMERTS, 2003, p. 32). Entretanto, é da responsabilidade do aprendente usufruir do conhecimento do seu parceiro para atingir seus objetivos. O sucesso ou o fracasso na aprendizagem não deve ser atribuído ao parceiro, visto que os aprendentes têm responsabilidade sobre sua própria aprendizagem. De acordo com Brammerts, “os parceiros de tandem nunca ensinam, eles ajudam uns aos outros a aprender” (p.32)¹³. Concorda-se com o autor no que diz respeito ao fato de os parceiros de tandem ajudarem uns aos outros a aprender, entretanto, com base na observação dos dados, nota-se que os parceiros assumem papel de professor, e, por muitas vezes, sentem-se à vontade para ensinar. É evidente que a responsabilidade dos parceiros no contexto em tandem difere da do professor na sala de aula presencial, posto que eles não têm o encargo de conduzir um ensino formal, mas podem assumir o papel de professor na parceria. Assim, os parceiros não têm a responsabilidade de ensinar – mas podem fazê-lo - como os professores em uma sala de aula presencial, porém têm o compromisso de ajudar o seu parceiro a aprender e o

¹¹ No original: “[...] reciprocity does not mean equality in terms of having the same objectives and preferences, but signifies rather exchange of ‘services’ in language, culture and learning”.

¹² No original: “Both correct each other, suggest alternative formulations, help with the understanding of texts, translate, explain meanings, etc.”

¹³ No original: “[...] tandem partners never teach, they help each other to learn”.

compromisso de gerenciar a própria aprendizagem. Uma discussão mais aprofundada a respeito da questão do ensino no contexto teletandem será tratada no item 1.1.4.

Os princípios da reciprocidade e da igualdade proporcionam a alternância de papéis entre os parceiros, visto que no momento em que um é tutor, o outro é aprendiz da língua e, em outro momento isso se inverte. Há tanto o recebimento de ajuda como o oferecimento dela por parte dos participantes. Souza (2003, p. 78) afirma que

A alternância de papéis, tal como teorizam Schwienhorst (1998) e Donaldson & Kötter (1999), proporcionam [sic] o desenvolvimento de maior consciência por parte do aprendiz sobre a linguagem como um sistema, e sobre as dificuldades subjacentes ao processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, o que tem o potencial de ajudar o aprendiz continuamente a planejar, monitorar e avaliar sua própria aprendizagem, assim como negociar suas necessidades e objetivos com o seu parceiro, portanto o instrumentalizando para a autonomia da aprendizagem.

O terceiro princípio é o da autonomia, o qual implica que o aprendiz tem responsabilidade pelo seu próprio processo de aprendizagem. Portanto, o princípio da autonomia “confere a eles [aos aprendentes] a obrigação e a oportunidade de atingir os próprios objetivos pelo trabalho em tandem, e leva-os a pensar como esses objetivos podem ser alcançados em colaboração com seu parceiro de tandem [...]”¹⁴ (BRAMMERTS, 2003, p. 33). Diferentemente do ensino na sala de aula presencial, na qual predomina-se que a responsabilidade do ensino seja do professor, o contexto de tandem proporciona ao aluno a possibilidade de se tornar o sujeito do próprio processo de aprendizagem. Dessa maneira, a aprendizagem em tandem propicia a livre escolha do aprendiz no que diz respeito aos conteúdos, aos recursos, às estratégias e aos objetivos, oferecendo a possibilidade de negociação entre os participantes.

Lewis (2003) assevera que “[...] tornar-se autônomo envolve aprender a analisar as próprias necessidades, alcançar objetivos, monitorar o progresso, gerenciar o tempo e – no caso da aprendizagem em tandem – trabalhar em parceria [...]”¹⁵ (p. 15). Dessa maneira, a autonomia na aprendizagem em tandem é vista como colaborativa, pois é uma “[...] autonomia *com* o outro, ao invés de ser *sem* o outro” (VASSALO e TELLES, 2006, p. 86, grifo no original).

¹⁴ No original: “[...] confers on them the obligation and the opportunity to set their own goals for their work in tandem [...]”

¹⁵ No original: “[...] becoming autonomous involves learning to analyze one’s need, setting goals, monitoring progress, managing time and – in the case of *tandem* learning – working in partnership [...]”

Little (1996, apud LEWIS, 2003, p. 16) afirma que o senso comum simplifica demasiadamente a idéia de autonomia como sendo somente independência ou auto-gerenciamento. No entanto Little insiste que a “autonomia deriva de um complexo dinâmico entre interação social e metacognição”¹⁶. Ainda segundo o mesmo autor, a autonomia “depende crucialmente do desenvolvimento da capacidade de reflexão... tanto no processo de aprendizagem quanto nas formas da língua alvo”¹⁷ e Lewis (2003, p. 16), citando Little (1996), assevera que a autonomia “se desenvolve e se sustenta ‘de uma interdependência socialmente condicionada’”¹⁸. Assim, os aprendentes no tandem têm responsabilidade sobre seu processo de ensino e aprendizagem, mas eles não estão sozinhos nesse processo, uma vez que cada um é motivado e auxiliado pelo parceiro mais proficiente. De acordo com Vassalo e Telles (2006), “o *princípio da autonomia* é relevante porque ele parece controlar os níveis de responsabilidade e poder que o falante proficiente deve ter sobre o processo de aprendizagem do seu parceiro” (p. 86, grifo no original). A autonomia no contexto em tandem, portanto, tem uma característica mais social, estando intrinsecamente relacionada à colaboração. Sendo assim, a autonomia no contexto em tandem é a tomada de decisões conjunta entre os parceiros a respeito do desenvolvimento da aprendizagem de ambos os interagentes.

O participante no tandem, de acordo com Brammerts (2003, p. 33), não deve questionar o método de aprendizagem do seu parceiro, mas auxiliá-lo, “[...] os parceiros devem influenciar-se uns aos outros sem questionar a autonomia do outro: cada um pode ver os métodos de aprendizagem do outro como idéias que podem ser adotadas ou não”¹⁹. Desse modo, nota-se que os princípios da autonomia e reciprocidade estão intimamente ligados, posto que o participante deve ter o compromisso de auxiliar o seu parceiro na aprendizagem. Porém, cada um dos participantes tem autonomia para escolher seus próprios métodos de aprendizagem, sendo responsáveis por gerenciar sua aprendizagem.

¹⁶ No original: “[...] autonomy derives from a complex dynamic between social interaction and metacognition.”

¹⁷ No original: “[...] depends crucially on developing a capacity for reflexion... on both the learning process and on the forms of the target language.”

¹⁸ No original: “[...] it grows up of and feeds on ‘socially conditioned interdependence’.”

¹⁹ No original: “[...] partners may influence each other without questioning each other’s autonomy: each can see the other’s learning methods as ideas wich they may adopt or not”.

1.1.3 O contexto de interação teletandem

O teletandem é uma forma alternativa ao tandem face-a-face e ao e-tandem, ou seja, um contexto que propicia o ensino e aprendizagem por intermédio de computadores, valendo-se concomitantemente da produção e compreensão oral, da escrita e de imagens. Em outras palavras, o teletandem é um tandem à distância com características do tandem face-a-face, isto é, ele se realiza por intermédio do computador, ocorrendo, portanto, a distância, no entanto possibilita aos aprendentes poder não apenas desenvolver as habilidades de escrita, leitura, fala e compreensão oral, mas também habilidades paralinguísticas e prosódicas. Isso acontece porque o teletandem se vale não só da escrita e leitura no *chat*, mas também de som e imagens, via microfone e *webcam*. É por meio do som e da imagem que o aprendente pode ter um contato “quase” presencial com o seu par.

O teletandem é o objeto de estudo do projeto TTB, que se desenvolve na UNESP, nos campi de São José do Rio Preto e de Assis, em parceria com inúmeras universidades estrangeiras. Nesse projeto, alunos universitários brasileiros interagem com alunos universitários estrangeiros para aprenderem a língua e cultura um do outro por meio dos programas *MSN Messenger*, *Skype* ou *Oovoo* e suas ferramentas.

Uma sessão de teletandem tem duração, em teoria, de duas horas, sendo uma hora destinada a cada uma das línguas alvo envolvidas. Propõe-se que cada sessão de uma hora seja composta de três partes, as quais são: conversação, *feedback* sobre a língua e avaliação da sessão. A primeira parte consiste em uma conversação na língua alvo sobre um ou mais temas, tendo duração de, aproximadamente, 30 minutos. A segunda parte é realizada após a conversação e se destina ao provimento de explicações relacionadas a itens linguísticos, tendo duração de, aproximadamente, 20 minutos. A terceira e última parte, por sua vez, com duração aproximada de 10 minutos, ocorre ao final do *feedback* linguístico e consiste na avaliação da interação, em que o parceiro mais proficiente ouve as dificuldades, os interesses e as necessidades do seu par e fala sobre o desempenho do seu parceiro.

O projeto em questão insere-se na área de ensino e aprendizagem de língua mediada pelo computador (CALL²⁰). Essa área relaciona-se com o uso da tecnologia a serviço do ensino e aprendizagem de línguas.

²⁰ CALL é uma sigla cujas iniciais originam-se da expressão em inglês *Computer-Assisted Language Learning*.

A propósito do CALL, Jones (2001, p. 364-365), em uma pesquisa com estudantes de inglês na Universidade de Canberra, na Austrália e Ubon Ratchathani, na Tailândia, encontrou os seguintes dados a respeito da relação dos seus alunos com o CALL: os alunos estavam muito interessados em CALL; os alunos estavam muito desinformados sobre a forma como o CALL funcionava e sobre seus benefícios; eles queriam saber mais sobre o CALL. Já os professores, a maioria deles não se sentia tão familiarizado com a tecnologia quanto seus alunos e temiam ser substituídos pelos computadores.

O professor mediador tem um papel muito importante nesse novo contexto de ensino e aprendizagem. A autonomia dos aprendentes não significa que eles sejam independentes do professor. Diferentemente, para tornarem-se autônomos, os alunos necessitam do seu auxílio. De acordo com Jones (2001, p. 361), a eficácia do CALL depende grandemente dos professores e o fato de os alunos serem conduzidos à autonomia não significa que esta operação seja realizada de forma independente pelo aluno.

O que mostra a pesquisa é que os alunos desejavam desenvolver habilidades para lidar com o computador e melhorar seu desempenho na língua alvo, mas não tinham muitas informações a esse respeito. Assim, um dos papéis do professor no CALL é fornecer subsídios para que os alunos aprendam estratégias para usar as ferramentas do computador de forma apropriada. Além do mais, o professor deve orientar seus alunos na aprendizagem da língua, auxiliando-os em suas dificuldades, interesses e necessidades.

No contexto teletandem, o aluno tem um papel ativo no processo de ensino e aprendizagem, todavia, para levar a cabo esse papel, ele precisa aprender a tornar-se autônomo. O aprendente necessita do auxílio do professor, que, nesse contexto, tem a função de mediador e promotor de autonomia. Refere-se aqui a uma terceira pessoa, que medeia o par de interagentes.

Sendo assim, o professor mediador²¹ tem papel fundamental no contexto teletandem, uma vez que ele será aquele que mediará o processo de ensino e aprendizagem e criará condições para o desenvolvimento da autonomia no aluno. Além disso, esse novo contexto virtual não visa substituir a prática de aula presencial, mas

²¹ O professor mediador, no contexto teletandem, é uma pessoa licenciada que auxilia o interagente em suas dificuldades, objetivos, entre outros. Maiores informações a respeito do professor mediador nesse contexto serão explicitadas na seção 2.1 deste trabalho, nas páginas 116 e 117.

complementar esta atividade, uma vez que esse contexto proporciona a oportunidade de os alunos desenvolverem suas habilidades na língua alvo de uma maneira inovadora, com benefícios que a aula presencial não oferece. Na sala de aula, o aluno não tem a oportunidade de praticar a língua com um parceiro - nativo ou com alto nível de proficiência na língua alvo - durante uma grande quantidade de tempo de maneira autêntica como nesse novo contexto de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, a prática de teletandem preenche uma gama de lacunas da sala de aula presencial.

1.1.4 O ensino no teletandem

Se fosse perguntado para as pessoas qual é o papel do professor, certamente a maioria responderia que é ensinar. No entanto, responder qual é a concepção de ensino a que se referem é uma tarefa um tanto quanto complexa.

Segundo o dicionário Michaelis de LP, ensinar é a) instruir, b) educar, c) dar aulas. Ensino, de acordo com o mesmo dicionário, é a) educação, b) forma organizada de ensinar em escolas.

Brown (1987, p. 7) afirma que “o ensino não pode ser definido separado da aprendizagem”²². Para o autor, “ensinar é guiar e facilitar a aprendizagem, capacitando o aluno a aprender, organizando as condições para a aprendizagem. Seu entendimento de como o aluno aprende determinará sua filosofia de educação, seu estilo de ensinar sua abordagem, métodos e técnicas de sala de aula”²³. Dessa maneira, depreende-se da afirmação de Brown que o professor é um facilitador da aprendizagem.

Oliveira (2003, p.26), fundamentada em Vygotsky, afirma que a “mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então de ser **direta** e passa a ser **mediada** por esse elemento” (grifo no original). Ainda segundo a mesma autora, com base em Vygotsky, uma criança “não tem condições de percorrer, sozinha o caminho do aprendizado. A intervenção de outras pessoas – que, no caso específico da escola, são o professor e as demais crianças – é fundamental para a promoção de desenvolvimento do indivíduo” (p. 62).

²² No original: “Teaching cannot be defined apart from learning.”

²³ No original: “Teaching is guiding and facilitating learning, enabling the learner to learn, setting the conditions for learning. Your understanding of how the learner learns will determine your philosophy of education, your teaching, style, your approach, methods, and classroom techniques.”

Portanto, pode-se depreender das afirmações de Vygotsky que o professor é um mediador da aprendizagem, visão equivalente à de Brown (1987). O professor é aquele que intervém na relação de ensino e aprendizagem. A relação do aluno com a aprendizagem não é direta, mas mediada pelo professor. O professor tem, pois, “o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente”. Além disso, Vygotsky não considera a relação de ensino e a aprendizagem como uma relação de causa e efeito, visto que o ensinar não é consequência do aprender e vice-versa. O ensino e aprendizagem, segundo o autor, são vistos como processos significativos, com diferentes dimensões (LANTOLF e APPEL, 1994).

Almeida Filho (1997, p. 13), a respeito do ensino de um língua, afirma que

abordar ou ocupar-se do ensino de uma nova língua significa, entre outras coisas tratar de focar, conceber, dar direção, aproximar-se de, acercar-se de, encaminhar, dar forma e sentido à tarefa de auxiliar profissionalmente aqueles que se candidatam a aprender essa língua-alvo.

Em sua obra, Almeida Filho (p. 23-24) apresenta algumas definições de ensinar e aprender, trazidas a seguir, nos quadros 1 e 2:

ENSINAR
<ul style="list-style-type: none">• dar (aulas, conhecimentos...) passar transmitir• compartilhar• construir para e com os alunos fazer• proporcionar condições para envolver• criar soluções climas ambientes estímulos• pensar e fazer pensar• oferecer possibilidade de transformação• emancipar• preparar(se) para compreender relações de poder e para agir• trocar, intercambiar, negociar• perturbar-se

Quadro 1: Concepções de ensinar (ALMEIDA FILHO, 1997, P. 23-24)

APRENDER

- reter informação e habilidades conscientemente
formalmente
explicitamente
- adquirir subconscientemente
informalmente
implicitamente
- construir com o professor e colegas
- transformar-se
- praticar, exercitar
- usar (saber usar), construir sentidos em ambientes afetivamente propícios
- perturbar-se (e perturbar)
- envolver-se (e envolver)
- compreender relações de poder para agir (e agir!)
- desenvolver-se integrando novos conhecimentos

Quadro 2: Concepções de aprender (ALMEIDA FILHO, 1997, P. 23-24)

Almeida Filho (1997), ao apresentar os dois quadros apresentados anteriormente, deixa a impressão ao leitor de que os conceitos de ensinar e aprender englobam tudo o que está inserido no quadro. No entanto, o que ele intenta mostrar é a variedade de concepções de ensinar e aprender. Segundo o autor, ao perceber quais as concepções de língua, aprender e ensinar subjacentes ao seu trabalho, o professor pode “reconhecer com qual de dois grandes alinhamentos contemporâneos de abordagem [a abordagem formalista ou gramatical e a abordagem significativista ou comunicativa] o perfil do professor melhor se enquadraria” (p. 25). Ter acesso ao que cada uma das concepções significa bem como a que outros conceitos elas se relacionam seria especialmente interessante.

A partir do exposto, nota-se que definir ensino e aprendizagem não é uma tarefa simples. A depender do contexto, das concepções dos professores, a definição de ensino tende a variar. Muitas vezes, a concepção de ensino e aprendizagem que o professor menciona adotar não é a mesma que se observa nas suas atitudes em sala de aula.

Partindo-se agora para uma discussão a respeito do papel do professor, Scarcella e Oxford (1992, p. 4-5), sob uma outra perspectiva, apresentam algumas das funções dos professores, a saber:

Coletor de informações: em resposta às necessidades dos alunos, as quais estão em constante mudança, os professores constantemente coletam informações sobre os alunos, analisam seu comportamento de linguagem e observam interações em progresso.

Tomador de decisões: os professores tomam decisões a todo o momento. O conhecimento deles da teoria da aprendizagem e prática educacional permite que eles planejem experiências de aprendizagem flexíveis e respondam sensivelmente aos diferentes níveis de habilidade lingüística dos aprendentes, variando backgrounds, interesses e necessidades. Enquanto oferecem os suportes lingüístico e emocional necessários, os professores encorajam os alunos a usar suas habilidades ao máximo.

Motivador: Os professores motivam os alunos a adquirir a língua alvo. Eles estimulam e mantêm o interesse de seus alunos por constantemente avaliarem as necessidades, interesses e objetivos deles e também por alinhar a instrução com base nisso. Eles oferecem aulas estimulantes e interessantes para atender às necessidades emocionais, cognitivas e lingüísticas de seus alunos.

Facilitador de dinâmica de grupo: os professores têm fortes habilidades em dinâmica de grupo que os ajudam a oferecer rotinas eficientes de sala de aula bem como fáceis transições. Eles organizam tarefas instrucionais de maneira lógica e entende como usar diferentes tipos de agrupamento (individual, em pares, em grupo pequeno e em grupos grandes) para encorajar tipos específicos de aprendizagem.

Provedor de grandes quantidades de insumo autêntico e de oportunidades para uso deste insumo: os professores oferecem uma extensiva exposição dos alunos à língua alvo por meio de leitura, palestras, filmes, fotografias, gravações em áudio, etc. Eles convidam falantes nativos para a aula e organizam viagens para alunos de modo que os alunos encontrem uma variedade de falantes nativos. Os professores também organizam ricas oportunidades para os alunos se comunicarem com os colegas, com falantes nativos e com os próprios professores.

Conselheiro e amigo: os professores sabem quando servem como conselheiros e como amigos. Eles oferecem um suporte emocional e ajudam os alunos a se sentirem seguros e confiantes sobre o ensino e aprendizagem de língua. Eles reconhecem problemas psicológicos que atrapalham o progresso de seus alunos na língua alvo e os ajuda a superar estas dificuldades.

Provedor de *feedback*: os professores monitoram regularmente o progresso de seus alunos. O *feedback* são oferecidos por eles na hora certa e de maneira construtiva. Os alunos valorizam o incentivo que os professores regularmente oferecem.

Promotor de perspectiva multicultural: os professores esperam que seus alunos obtenham uma perspectiva multicultural. Eles encorajam os alunos a serem tolerantes a conflitos culturais, respeitar as diversas culturas e a evitarem estereotipar as outras pessoas.²⁴

Sabe-se que nem todas as características dos professores listadas por Scarcella e Oxford (1992) se materializam na prática da sala de aula. A função que o professor exerce depende em demasia do contexto de ensino e aprendizagem em que está inserido e de sua formação. Objetivou-se, no entanto, apresentar estas características para suscitar uma discussão a respeito do papel dos alunos interagentes no teletandem. Sabe-

²⁴ Tradução da autora.

se que eles, nessa parceria, ora assumem o papel de professor, ora de aluno. O fato de assumirem o papel de professor não significa que sejam, de fato, professores. Ou seja, alunos podem ensinar sua LM a seu parceiro, auxiliando-o em suas necessidades, no entanto não se pode intitulá-los “professores”, uma vez que não possuem formação para isso e “ser professor”, muitas vezes, envolve um vínculo institucional. Além disso, os participantes não realizam um planejamento de aula, não fazem um programa de curso, como acontece em contextos formais de ensino, eles apenas podem escolher previamente o assunto que será tratado na sessão. Os alunos brasileiros envolvidos no projeto TTB são alunos universitários, e, no caso dos alunos de Licenciatura em Letras, trata-se de professores em formação.

Cavalari (2009, p. 77), sugere o termo *ensinante* para caracterizar o par mais proficiente no tandem. Segundo ela, *ensinante* é “aquele que ensina em um contexto de aprendizagem autônoma e colaborativa – sem, necessariamente, ser um professor com formação específica”.

A autora também considera necessário descartar “(i) a noção de ensino enquanto transmissão de conhecimento e aplicação de métodos (TRAPPES-LOMAX; McGRATH, 2001), e (ii) a idéia de que aprender autonomamente é ter liberdade para fazer o que se quer, sem nenhum tipo de intervenção de um professor ou tutor (NICOLAIDES, 2003)” e levar em consideração uma visão de ensino que esteja de acordo com as demandas da “sociedade da informação”, “que respeite as diferenças individuais dos aprendizes, promova a colaboração e valorize a iniciativa pessoal”. Além disso, com base em Banks-Leite (1993), a autora salienta a relevância de o professor atuar juntamente com seus alunos, “suprindo as informações que estes lhe pedem, interpretando os passos e os erros que surgem, procurando entender o significado de suas produções, a fim de que o conhecimento possa se construir na interação entre eles”. Essas considerações levam-nos a definir o teletandem como um contexto de ensino e aprendizagem (CAVALARI, 2009) e não apenas um contexto de aprendizagem, como o tandem é caracterizado na literatura (BRAMMERTS, 2003; Souza, 2003a; Souza, 2003b; Souza, 2006, etc).

Assim, apesar de os participantes do teletandem não serem considerados professores – mas *ensinantes* - acredita-se na existência de ensino nesse contexto. Brammerts (2003, p. 32) afirma que não há ensino no tandem, o que ocorre, segundo o autor, é o auxílio à aprendizagem. Os parceiros não ensinam, mas auxiliam o seu par a aprender. Ao observar dados coletados no contexto teletandem, no entanto, verificou-se

que existem algumas características dos parceiros, quando assumem o papel de professor, que levam à conclusão de que o ensino acontece também nesse contexto. Os participantes não apenas auxiliam seu parceiro a aprender, mas também o ensinam. Considerando a concepção de ensino como criar condições para a aprendizagem e os levantamentos de Cavalari (2009) a respeito de ensino, compartilha-se da visão de que, de fato, existe ensino no teletandem.

Isto pode ser concluído com base nas atitudes dos participantes nas interações observadas no projeto TTB. Com base nas funções dos professores elencadas por Scarcella e Oxford (1992), eles a) efetuam uma coleta de informações, b) realizam tomada de decisões, c) motivam seus parceiros, d) oferecem insumo autêntico e oportunidades de uso deste insumo, e) apresentam-se como conselheiros e amigos, f) oferecem *feedback* e g) promovem uma perspectiva multicultural.

Em relação ao item (a), observa-se que os participantes de teletandem coletam informações a respeito das necessidades e objetivos do seu parceiro, conduzindo a interação de uma maneira em que itens linguísticos, por exemplo, possam se tornar salientes para seu par. Partindo-se para o item (b), nota-se que os parceiros tomam decisões a respeito de como adequar sua fala ao nível linguístico do seu parceiro, e a respeito de como variar os assuntos para suprir suas necessidades e interesses. No que tange ao item (c), verifica-se que sempre existe a preocupação, principalmente da parte do interagente brasileiro, de motivar o parceiro a respeito de seu interesse pela LP e também a respeito da continuidade da parceria, já que houve alguns casos de desistência, em que parcerias foram desfeitas. No que diz respeito ao item (d), este contexto propicia que o aluno seja exposto constantemente ao insumo autêntico na língua alvo e também oferece constantes oportunidades de praticar a língua. Esta é uma característica notável desse contexto, pois oferece a oportunidade constante de exposição à língua e uso. Sobre o item (e), constata-se que os parceiros tornam-se amigos e também conselheiros uns dos outros. São recorrentes nas interações momentos em que um parceiro dá conselhos ao outro em relação à sua aprendizagem e o encoraja com o objetivo de que ele se sinta seguro e confiante em relação à aprendizagem da língua. Em relação ao item (f), nota-se que o provimento de *feedback* é uma característica recorrente nas interações. Há existência tanto do oferecimento de *feedback* corretivo durante toda a interação e também há o provimento de *feedback* com o objetivo de motivar o parceiro em sua aprendizagem. No que tange ao último item, sabe-se que esse contexto de ensino e aprendizagem proporciona oportunidades de troca

de informações culturais e de modificações de algumas crenças pré-concebidas pelos alunos em relação à cultura do outro. Como averiguou Mendes (2009), em sua pesquisa de mestrado sobre as crenças dos alunos a respeito da LI no teletandem, muitas crenças pré-concebidas da interagente participante da pesquisa foram modificadas depois de iniciar suas interações nesse contexto. Segundo o autor, muitas visões estereotipadas que a participante tinha a respeito dos EUA, da LI e dos estadunidenses foram desmistificadas após interagir com seu parceiro estadunidense.

A seguir, encontram-se algumas características que diferem o contexto teletandem de contextos formais de ensino e aprendizagem. Sabe-se que as características dos primeiros podem ser distintas, a depender da concepção de ensino e de aprendizagem adotada em sala de aula. No entanto, nesse quadro, adotou-se como referencial as características que predominam no contexto presencial.

Contextos formais de ensino e aprendizagem	Contexto de interação teletandem
Interação presencial	Interação à distância
Oportunidades de interações simuladas e autênticas	Oportunidades de interações autênticas
O professor assume um papel de autoridade ²⁵ .	Há alternância de papéis entre os parceiros.
As oportunidades de interação com o professor e com os alunos não são constantes	Interação constante com o parceiro
O professor é mais controlador em relação aos alunos.	Os participantes têm autonomia.
Oportunidade de contato com a cultura do outro por meio de textos, filmes, revistas, jornais, vídeos, etc.	Oportunidade de contato real com a cultura do outro por meio da interação
A interação é mais inibidora e ameaçadora, porque é face a face.	A interação é menos inibidora e ameaçadora, pois é realizada à distância.
Há oportunidades de provimento de <i>feedback</i> do professor ao aluno, mas o	Há inúmeras oportunidades de provimento de <i>feedback</i> do par mais

²⁵ Salienta-se que o professor como autoridade não significa que o professor seja autoritário.

professor tem que dividir o tempo entre vários alunos.	proficiente para o menos proficiente.
O professor normalmente inicia os turnos.	Os participantes são livres para decidir a respeito do início dos turnos e de sua alternância.
A responsabilidade do ensino é do professor.	Existe a possibilidade de os participantes tornarem-se sujeitos da própria aprendizagem.
O professor normalmente domina o discurso.	O uso da língua é realizado em proporções equivalentes entre os parceiros.
Há a possibilidade de reflexão a respeito da LE.	Os parceiros refletem não só sobre a LE, mas também a respeito de sua LM.
Há poucas oportunidades de reflexão no tocante ao processo de ensino e aprendizagem.	Devido à alternância de papéis, os parceiros refletem a respeito das dificuldades subjacentes ao processo de ensino e aprendizagem.
O professor é responsável por decidir os conteúdos, os objetivos, as estratégias e os recursos de aprendizagem.	A tomada de decisões a respeito do desenvolvimento da aprendizagem de ambos os interagentes é realizada de forma conjunta entre os parceiros.

Quadro 3: Diferenças entre o contexto teletandem e contextos formais de ensino e aprendizagem.

Não se pretende, com a apresentação das características próprias de cada contexto, julgar um como superior ao outro. Considera-se que cada um possui sua importância e lugar no ensino e aprendizagem de línguas. Ao apresentar essas características, objetivou-se demonstrar como o contexto de interação teletandem pode preencher lacunas da sala de aula presencial, trazendo benefícios que complementam o ensino e aprendizagem de uma língua em contextos formais.

1.2 Material didático

Apesar de já ter tido sua morte profetizada por uns e decretada por outros, o livro didático parece usufruir uma vitalidade invejável no contexto educacional brasileiro, estimulante o suficiente para continuar motivando pesquisadores acadêmicos a dedicar-se à sua produção ou à análise de seus conteúdos sob diferentes e importantes perspectivas.

Oliveira (2008, p. 91)

1.2.1 Definição dos termos

É conveniente, nesta revisão da literatura, apresentar algumas definições de MD e LD, os quais são tomados como termos distintos neste trabalho.

Tomlinson (1998, p. 2), por exemplo, a respeito de MDs afirma que

Muitas pessoas associam o termo “materiais de ensino e aprendizagem” com livros didáticos porque isto tem sido a principal experiência de usar materiais. Entretanto, neste livro o termo é usado para se referir a tudo o que é usado por professores e aprendentes para facilitar a aprendizagem de uma língua. Materiais poderiam obviamente ser cassetes, vídeos, CD-rooms, dicionários, livros de gramática, livros de leitura, livros de exercícios ou exercícios fotocopiados. Eles poderiam também ser jornais, embalagens de alimentos, fotografias, palestras de falantes nativos, instruções dadas pelo professor, tarefas escritas em cartões ou discussões entre alunos. Em outras palavras, eles podem ser tudo que pode ser deliberadamente usado para aumentar o conhecimento e/ou a experiência na língua. Manter este conceito pragmático de materiais em mente pode ajudar os produtores de materiais a utilizar tantas fontes de insumo quanto possível e, mais importante, pode ajudar professores a perceber que eles são também produtores de materiais e que eles são, no final das contas, responsáveis pelos materiais que seus alunos utilizam.²⁶

Para o mesmo autor, um LD é

aquele que oferece os materiais centrais para um curso. Ele objetiva oferecer tanto o quanto possível em um único livro e é projetado de tal forma que poderia servir como o único livro que os aprendentes necessariamente usam durante um curso. Este livro

²⁶ No original: “Most people associate the term ‘language-learning materials’ with coursebooks because that has been their main experience of using materials. However, in this book the term is used to refer to anything which is used by teachers or learners to facilitate the learning of a language. Materials could obviously be cassettes, videos, CD-Roms, dictionaries, grammar books, readers, workbooks or photocopied exercises. They could also be newspapers, food packages, photographs, live talks by invited native speakers, instructions given by a teacher, tasks written on cards or discussions between learners. In other words, they can be anything which is deliberately used to increase the learners’ knowledge and/or experience of the language. Keeping this pragmatic concept of materials in mind can help materials developers to utilize as many sources of input as possible and, even more importantly, can help teachers to realise that they are also materials developers and that they are ultimately responsible for the materials that their learners’ use.”

usualmente inclui trabalho com a gramática, vocabulário, pronúncia, funções e as habilidades de leitura, escrita, compreensão e produção oral (TOMLINSON, 1998, p. ix).²⁷

Em sua definição de MD, Tomlinson afirma que é material tudo aquilo que é usado por professores e aprendentes com o objetivo de facilitar a aprendizagem. Com isso, ele inclui também, como material, palestras, o discurso do professor e discussões entre alunos. Entretanto, segundo Gotheim (2007, p. 52), “somente as ações criadas com a função potencial de gerar experiências de aquisição/aprendizagem de língua seriam consideradas material”.

Em relação à visão de LD, Tomlinson mostra sua preocupação no que tange à necessidade de um livro conter tudo o quanto for possível dentro dele e à necessidade de ser projetado para ser o único livro dos alunos. Para Gotheim, (op.cit., p. 55), o autor mostra sua visão centralizadora na produção de um MD. Diferentemente da perspectiva de Tomlinson, a autora acredita que “os materiais têm de ser suficientemente abertos/nucleares para que outros produtos potenciais sejam acoplados a ele (por professor e alunos), de forma que o professor consiga otimizar a interação segundo as exigências particulares de cada contexto”.

Matos e Carvalho (1984, p. 6) afirmam que o termo MD é usado para designar quatro componentes, a saber: livro do aluno, manual do professor, gramáticas escolares e guias curriculares. Os autores apresentam uma definição abrangente de MD e uma definição específica. Na primeira definição, o MD refere-se a “produtos pedagógicos elaborados para usar-se no ensino de uma disciplina ou em um curso” (p. 6). Na segunda definição, MD refere-se a

qualquer recurso, com um conteúdo ou uma função instrucional, utilizado para fins didáticos. Inclui: livros, materiais suplementares de leitura, materiais audiovisuais, scripts para rádio e teleducação, programas para ensino com auxílio de computador, pacotes ou kits de materiais para construir ou manusear objetos fichas, cartazes, encartes ou folhas soltas (MATOS e CARVALHO, 1984, p. 6).

A respeito da definição de Matos e Carvalho, Gotheim (op.cit., p. 53) assevera que eles trazem a idéia de MD como produto pedagógico. De acordo com a autora, “materiais não são mais sentidos unicamente como produtos em si mesmos, mas

²⁷ No original: “A textbook which provides the core materials for a course. It aims to provide as much as possible in one book and is designed so that it could serve as the only book which the learners necessarily use during a course. Such a book usually includes work on grammar, vocabulary, pronunciation, functions and the skills of reading, writing, listening and speaking”.

também como deflagradores de ações previstas para fazer acontecer certos processos em aula”. Com essa visão, a autora compartilha a visão de Almeida Filho (1994, p. 44), o qual considera que MDs “são codificações de experiências potenciais com uma língua-alvo organizadas em unidades de trabalho, acompanhadas o não por notas e planos constantes de manual do professor, fitas, cartazes, cartuchos e cadernos de exercícios”.

Neste trabalho, quando se faz a menção a MD, refere-se ao LD, fita cassete, CD-ROM, e demais materiais suplementares que acompanham o LD. Esta definição, portanto se aproxima da visão de Tomlinson (1998). Com relação ao termo LD, considera-se que é o livro adotado na sala de aula de LE, organizado em unidades, que serve para prover o insumo, o conteúdo de ensino e também como agenda de ensino. Portanto, concorda-se com a definição de Xavier e Souza (2008, p. 66), as quais asseveram que o LD é

uma espécie de guia do professor, que geralmente se apega a esse instrumento para a sua atuação e a dos alunos em sala de aula. Seu potencial é de determinar o conteúdo de ensino, os objetivos de aprendizagem, as habilidades para a avaliação formal, o que não significa, necessariamente, que o professor seja subserviente a ele ou, ainda, que não questione o material que precisa ou adota.

1.2.2 O papel do LD no ensino de línguas

A principal função do LD, qualquer que seja a disciplina, é auxiliar o professor e o aprendente a efetuarem sua tarefa (MORITA, 1998a).

Robert O’Neil (1990) enumera quatro razões importantes para se usar LD no ensino de línguas, as quais são: a) os materiais, mesmo que não sejam elaborados para determinado grupo, podem ser apropriados para suprir as necessidades de outros grupos; b) por meio dos livros, é possível que o aluno reveja o conteúdo que foi ministrado e preveja o que será dado; c) os livros possuem uma boa apresentação gráfica, o que teria um custo alto para o professor produzir sozinho, além de demandar um tempo considerável; e d) os LDs possibilitam improvisações e adaptações do professor.

De acordo com Xavier e Souza (2008, p. 68), o LD tem vários papéis no âmbito escolar. Para o aluno, ele pode ser a única fonte de contato com a língua além do insumo do professor. Também para o professor, o LD pode constituir-se como a única fonte de insumo na língua alvo, apesar de existirem outras. Além disso, ele “pode ser

material inspirador, caracterizando-se como fonte básica para a elaboração de novas atividades de ensino ou, ainda, servir de guia ou norteador de sua prática pedagógica” (p. 68). Ademais, de acordo com as autoras, pode “assumir o papel de ‘treinador do professor’, principalmente para profissionais inexperientes e aqueles com formação precária, possibilitando-lhes formas de planejar e ensinar as lições”.

Outra função do LD é a inscrita por Xavier e Urió (2006, p. 32), as quais afirmam que “a função primordial do LD, em contextos de ensino básico, é desenvolver conhecimentos, competências e habilidades necessárias para a inserção crítica e participativa dos alunos na sociedade e no mundo”. Portanto, na visão das autoras, o LD também tem o papel de fornecer oportunidades para a formação de alunos críticos e participativos para a sociedade.

Se, por um lado, há inúmeras vantagens em se adotar um LD em sala de aula de LE, por outro lado, ele também apresenta algumas limitações. Xavier e Souza apontam três limitações, a saber: a) a linguagem artificial que, muitas vezes, opera no contexto de comunicação, resultando em amostras irreais de uso da língua; b) a visão idealizada de mundo; c) o escopo de atuação social.

Sheldon (1988, p. 237) também levanta algumas limitações do LD. De acordo com o autor, há uma falta de credibilidade em relação a eles porque há contradições e conflitos de interesse em relação ao que é educacionalmente desejável e o que é financeiramente rentável. Visando ao lucro, os livros tentam atender todos os tipos de alunos e todos os tipos de contextos, apresentando-se demasiadamente amplos e, por isso, não atendendo às necessidades locais dos alunos.

Ademais, Sheldon também aponta alguns problemas práticos dos LDs: a) eles falham em descrever a língua de acordo com o nível do aluno – há um uso indiscriminado de nível iniciante e intermediário; b) os livros de exercícios deixam pouco espaço para respostas; c) há omissão em relação aos objetivos a que o livro se propõe; d) as pressões econômicas exigem uma densidade textual em cada página. Às vezes, eles também negligenciam a importância da adequação cultural e nem sempre se mostram conscientes das implicações das teorias e pesquisas em lingüística e aprendizagem de línguas.

Apesar de haver desvantagens em se adotar um LD, as vantagens as superam. Sabe-se da impossibilidade de um LD satisfazer todas as necessidades, interesses, expectativas, aspirações e estilos de aprendizagem dos alunos. No entanto, ele pode facilitar o trabalho do professor, pois é mais prático adotá-lo. Cabe ao professor,

todavia, adaptá-lo, ajustá-lo e complementá-lo em relação à realidade local de sua sala de aula.

Xavier e Urió (2006, p. 48), em uma pesquisa realizada com o intuito de investigar a relação do professor com o LD, observaram que, na concepção das professoras pesquisadas, “o LD representa um subsídio/apoio ou complemento para o seu ensino, servindo de roteiro ou mapa da trajetória pedagógica, que precisa ser complementado”. Assim, os resultados da pesquisa apontam que o LD funciona como um guia para as professoras, precisando ser ajustados, adaptados e complementados de acordo com as reais necessidades dos aprendentes. Da mesma maneira, O’Neill (1982) afirma que “o mais importante trabalho da sala de aula deve começar com o livro didático, mas terminar fora dele, em improvisação e adaptação, em interação espontânea na aula e no desenvolvimento dessa interação”²⁸ (p. 110).

Tendo em vista que a produção de livros e outros tipos de materiais didáticos exige criatividade, talento, esforço, pesquisa, acervo bibliográfico, tempo disponível e conhecimentos vários, torna-se inviável, para o professor, elaborar o seu próprio material – o que seria ideal –, posto que a maioria dos professores necessita ministrar um grande número de aulas para garantir um padrão de vida confortável. Por isso, segundo Morita (1998a), “é impraticável pensar em *não* adotar livros para suas [dos professores] aulas” (p. 61, grifo no original).

Apesar da importância do LD nas aulas de LE, ele não é considerado suficiente para o ensino e aprendizagem de uma língua, pois ele é tratado como apoio ou suporte para o professor, dependente dos insumos do docente e dos alunos como complementação da atividade comunicativa (CONSOLO, 1990).

Parte-se, na próxima seção, para a discussão de alguns critérios utilizados por professores para a adoção de um LD.

²⁸ No original: “[...] the most important work in class may start with the textbook but end outside it, in improvisation and adaptation, in spontaneous interaction in the class, and development from that interaction.”

1.2.3 A avaliação de um LD

Não é tarefa fácil para os professores selecionarem o LD a ser utilizado em sala de aula. Para realizá-la, os professores podem levar em conta, entre outras variáveis, o contexto de ensino e aprendizagem e o público-alvo.

Nesta seção, apresentam-se as sugestões de alguns autores para a seleção de LDs na sala de aula de língua.

Muitos autores têm elaborado listas a serem seguidas na avaliação de um livro. No entanto, de acordo com Sheldon (1988, p. 240), elas são baseadas em critérios generalizados. Além disso, muitos professores não têm acesso a elas e alguns nem sequer sabem que existem. Assim, muitos professores se baseiam apenas no critério da popularidade do LD. Por isso, segundo Sheldon (1998, p. 241), deveria se esperar a elaboração de um compêndio de revisões tiradas de várias fontes para que os professores pudessem ter acesso ao que foi pensado e dito a respeito de vários livros.

Com base nisso, o autor sugeriu alguns critérios que se deveria levar em consideração na escolha de um LD. Segundo ele, um livro deveria ser avaliado com base nos critérios elencados a seguir:

Racionalidade ²⁹	- os objetivos do livro; - as lacunas que ele pretende preencher;
Disponibilidade	- facilidade de obtenção de exemplares; - disponibilidade da editora em fornecer maiores informações sobre conteúdo, abordagem e detalhes pedagógicos;
Definição do usuário	- Especificação da faixa etária, cultura, suposto background e expectativas educacionais; - definição precisa do nível de língua;
Layout/gráficos	- densidade e mistura de textos e materiais gráficos; - o trabalho de arte e as fontes em relação à funcionalidade, cor e aparência;
Acessibilidade	- a clareza com que o material é organizado; - facilidade de localização de pontos do livro; - a facilidade dos índices, listas de vocabulário, cabeçalho e outros especialmente para revisão e propósitos de auto-estudo; - referência a como o livro e seus conteúdos poderiam ser explorados com mais eficiência;
Integração	- existência de conexão entre as unidades e os exercícios em relação ao tema, situação, assunto, padrão de

²⁹ Termo original: "Rationale".

	<p>desenvolvimento de habilidade ou progressão gramatical/lexical;</p> <ul style="list-style-type: none"> - existência de obviedade em relação à natureza das conexões; - existência de coerência interna e externa (e.g. com outros livros em uma série)
Seleção/grau	<ul style="list-style-type: none"> - existência de uma amostra de língua apropriada aos alunos; - a adequação da introdução, prática e reutilização de itens linguísticos para os alunos; - existência de um sistema de trabalho discernível na seleção e grau dos itens linguísticos;
Características físicas	<ul style="list-style-type: none"> - existência de espaço suficiente para escrever no livro; - como o livro é em relação à robustez, tamanho e peso; - existência de classificação da lombada do livro; - possibilidade de o livro poder ser reutilizado por outros estudantes;
Adequação	<ul style="list-style-type: none"> - capacidade de prender a atenção do aprendente; - adequação à maturidade, linguagem e nível conceitual; - nível de atualização do livro;
Autenticidade	<ul style="list-style-type: none"> - existência de conteúdo realístico; - existência de exploração da linguagem de uma maneira comunicativa; - existência de simplificação e artificialidade dos textos;
Suficiência	<ul style="list-style-type: none"> - completude do material (necessidade ou não de ser complementado pelo professor); - dependência de materiais complementares (e.g. fitas cassetes, cds);
Propensões culturais	<ul style="list-style-type: none"> - apresentação de ambientes religiosos e sociais diferentes e apropriados; - acomodação às expectativas do aluno em relação ao conteúdo, metodologia e formato; - adequação do senso de humor e da filosofia do autor; - existência de inclusão de imagens de gênero, raça, classe social ou nacionalidade estereotipadas, inapropriadas, condescendentes ou ofensivas;
Validade educacional	<ul style="list-style-type: none"> - existência de consideração de interesses educacionais mais amplos (e.g. a natureza e a regra das habilidades de aprendizagem, conceito de desenvolvimento em aprendentes jovens, a função do conhecimento de mundo, exploração de questões sensíveis, o valor da metáfora como um artifício cognitivo poderoso para a aprendizagem.)
Estímulo/prática/revisão	<ul style="list-style-type: none"> - existência de oportunidades de interação na língua para que a consolidação aconteça; - existência de possibilidade de o material ser lembrado pelos alunos; - existência de testes oferecidos pelo livro didático;
Flexibilidade	<ul style="list-style-type: none"> - existência de possibilidade de o material ser explorado e modificado conforme requerido pelas circunstâncias locais; - existência de disponibilidade de auxílios suplementares;

	- a demanda do material em relação ao tempo de preparação do professor e o tempo do dever de casa dos alunos.
Guia	- existência de sugestões a respeito de como suplementar o livro didático ou de como apresentar as lições de maneira diferente;
Relação custo/benefício	- existência de eficiência, facilidade de uso e sucesso na situação de ensino no que diz respeito ao tempo, trabalho e dinheiro;

Quadro 4: Critérios para a avaliação de um LD (SHELDON, 1988).³⁰

Com o levantamento destes critérios de avaliação para um LD, Sheldon (1988, p. 245) ressalta que diferentes usuários de um livro podem utilizá-los de maneiras divergentes. Além do mais, um mesmo livro julgado com os mesmos critérios pode ser adequado a um contexto e não a outro.

Sheldon (1988) também salienta que a avaliação de um LD é uma ação subjetiva e o sucesso ou falha de determinado livro somente será significativamente determinado durante e depois de seu uso em sala de aula.

Apesar de serem significativos os critérios levantados por Sheldon (1988), seria impossível que essa lista se adequasse a todos os contextos de ensino e aprendizagem de línguas. Como o próprio autor destaca, a avaliação de um LD é subjetiva e, portanto, cabe ao professor adotar aquele que mais atenda as necessidades dos alunos. Um livro pode, em um primeiro momento, parecer adequado a determinado grupo de alunos; no entanto, durante o curso pode-se perceber que ele não se adapta a tal contexto. O que um professor pode fazer nesse caso é reconstruir o livro, com materiais complementares, e não priorizá-lo, visto que trocar um livro durante o curso se torna inviável, principalmente devido à questão econômica. Assim, apenas será possível saber se um livro é apropriado depois que ele passa a ser usado de fato na sala de aula.

Chambers (1997, p. 29) afirma que “avaliar materiais é um processo complexo”³¹, porque a) demanda que se estabeleçam os méritos relativos a ele dentre um grande número de características (fatores pedagógicos a serem considerados incluem adequação quanto à faixa etária, adequação cultural, metodologia, nível de qualidade, número e tipo de exercícios, habilidades, livro do professor, variedade, ritmo, envolvimento pessoal e resolução de problemas); b) demanda que se considerem não só um construto de validade ou o que um revisor pensa a respeito do livro, mas também os

³⁰ Tradução da autora.

³¹ No original: “Evaluating materials is a complex process.”

materiais em uso; c) demanda que se levem em consideração quais visões se deseja considerar na sala de aula.

O autor propõe uma maneira de se avaliar um MD por meio do que ele denomina de pro - forma. A pro - forma “capacita a identificação explícita e a declaração do critério desejado e requerido, além disso, reconhecer que todos os critérios não são igualmente importantes permite alternativas possíveis de serem ponderadas por uma importância relativa” (p. 31) ³². O autor sugere que oito passos devem ser seguidos na avaliação de um material, que são ilustrados no quadro 5:

Passo 1: Identificar alternativas possíveis	- escolha de três livros didáticos
Passo 2: Identificar características essenciais	- determinar as características essenciais esperadas de um livro didático
Passo 3a: Identificar características desejáveis	- determinar características que são desejáveis, mas não essenciais
Passo 3b: Ponderar características desejáveis	- dar a cada característica desejável um valor em uma escala de 0 a 10.
Passo 4: estabelecer a presença de características essenciais	- assegurar-se de que todos os livros considerados tenham as características essenciais
Passo 5: Estabelecer a presença de características desejáveis	- determinar qual dos livros remanescentes melhor completa a lista de características desejáveis e pontuar cada livro em uma escala de 0 a 10, considerando qual deles melhor oferece cada uma das características desejáveis.
Passo 6: Características adicionais	- apresentar características adicionais que não foram apontadas no início
Passo 7: Calcular a escolha inicial	- multiplicar o peso de cada característica desejável (passo 3b) pelo peso de cada característica nos livros (passo 6) e verificar qual livro recebeu maior pontuação
Passo 8: Julgar o risco associado com o livro adquirido	- investigar o livro escolhido para ver se há algum risco associado a ele e julgar se o risco encontrado (se for encontrado) é alto ou baixo

Quadro 5: Passos para a avaliação de um livro didático (CHAMBERS, 1997, p. 32-34).³³

³² No original: “[...] enables the explicit identification and statement of required and desired criteria, and, recognizing that all criteria are not equally important, permits possible alternatives to be weighted for relative importance.”

³³ Tradução da autora.

Chambers (1997, p. 34) afirma que há vantagens em se adotar esse tipo de avaliação, pois a) é explícita e faz com os professores reflitam a respeito dos critérios e os expressem; b) uma vez identificados os critérios, isso permite que sejam priorizados; c) ajuda no processo de decisão por reduzir a falta de clareza; d) pode ser usado para outros propósitos, como na seleção de *software* ou *hardware* para computador, equipamento de vídeo e até mesmo para o recrutamento da equipe. A desvantagem é que é um processo de avaliação mais lento do que o processo intuitivo, e pode ser usado apenas para tomada de decisões mais importantes. Conforme assevera o autor, “o fato de ser um julgamento explícito e baseado em algarismos não significa que o aspecto do julgamento seja reduzido ou deva ser descartado, desde que não seja um processo automático” (p. 35) ³⁴. O autor salienta também que se os professores sentirem, de acordo com sua intuição, que a decisão não está adequada, eles podem abandoná-la. Contudo, o importante é que a decisão seja tomada aberta e democraticamente.

O interessante da proposta de Chambers é o fato de ele considerar o levantamento de critérios e a avaliação deles realizados em conjunto. Entretanto, no início da avaliação ele sugere que três livros sejam escolhidos, os quais, de alguma maneira, já foram pré-selecionados com base em alguns critérios, os quais podem ser intuitivos ou não.

Ellis (1997) afirma que, ao se fazer uma breve revisão na literatura sobre avaliação de materiais didáticos, pode-se observar que a maioria se detém no que ele denomina avaliação intuitiva³⁵. Há duas formas pelas quais os professores utilizam esse tipo de avaliação. Uma é que eles se valem de avaliações realizadas por revisores especialistas. Nesse caso, “revisores identificam critérios específicos para avaliar materiais. Entretanto, em revisões de livros didáticos individuais, o critério frequentemente permanece inexato e implícito” ³⁶. (ELLIS, op.cit., p. 36). A outra forma é os professores se utilizarem de suas próprias avaliações intuitivas. Há inúmeras listas e guias disponíveis para os professores realizarem a avaliação de um LD, segundo o autor. No entanto, esses guias e listas apenas ajudam os professores a realizar uma

³⁴ No original: “The fact that a judgement is explicit and algorithm-based does not mean that the judgement aspect is reduced or removed, since it is not an automatic process.”

³⁵ No original: *predictive evaluation*.

³⁶ No original: “[...] the reviewers identify specific criteria for evaluating materials. However, in reviews of individuals coursebooks, the criteria often remain inexact and implicit”.

avaliação intuitiva sistematicamente. Além disso, “há limitações de quão ‘científica’ esta avaliação possa ser” ³⁷ (ELLIS, op.cit., p. 37).

Assim, segundo o autor, é importante que se leve em consideração uma avaliação retrospectiva. Esse tipo de avaliação

oferece ao professor informações que podem ser usadas para determinar se vale a pena usar os materiais novamente, que atividades ‘funcionam’ e quais não e como modificar os materiais para fazê-los mais eficientes para uso futuro. Uma avaliação retrospectiva também serve para ‘testar’ a validade de uma avaliação intuitiva e apontar maneiras nas quais instrumentos intuitivos podem ser melhorados para uso futuro ³⁸ (ELLIS, 1997, p. 37).

As avaliações retrospectivas podem ser realizadas de modo impressionista ou de modo sistemático (avaliação empírica). No primeiro modo, o professor observa, durante o curso, quais atividades funcionam, baseados no entusiasmo e grau de envolvimento dos alunos, para fazer um julgamento do material no final do curso. No segundo modo, os professores usam diários e questionários para julgar a eficiência de seu ensino e, conseqüentemente, a eficiência do material utilizado.

Uma maneira por meio da qual a avaliação empírica pode ser mais bem manejada é a micro-avaliação. A macro-avaliação exige uma avaliação completa a respeito do funcionamento dos materiais. Já na micro-avaliação, o professor seleciona uma tarefa específica pela qual ele tenha interesse especial e a submete a uma detalhada avaliação empírica. Segundo o autor,

uma série de micro-avaliações pode oferecer a base para uma macro-avaliação subsequente. No entanto, uma micro-avaliação pode também servir como uma forma prática e legítima de conduzir uma avaliação empírica de materiais de ensino. ³⁹ (ELLIS, 1997, p. 37).

Uma micro-avaliação é mais bem realizada em relação a uma tarefa. A avaliação de uma tarefa envolve sete passos: 1) escolher uma tarefa para avaliar, 2) descrever a tarefa, 3) planejar a avaliação, 4) coletar informação para a avaliação, 5) analisar a informação, 6) alcançar conclusões e fazer recomendações e 7) escrever um relatório.

³⁷ No original: “[...] there are limits to how ‘scientific’ such an evaluation can be.”

³⁸ No original: “[...] provides the teacher with information with information wich can be usede to determine whether it is worthwhile using the materials again, which activities ‘work’ and which do not, and how to modify the materials to make them more effective for future use. A retrospective evaluation also serves as a means of ‘testing’ the validity of a predictive evaluation, and may point to ways in wich the predictive instruments can be improved for future use.”

³⁹ No original: “A series of micro-evaluations can provide the basis for a subsequent macro-evaluation. However, a micro-evaluation can also stand by itself and can serve as a practical and legitimate way of conducting an empirical evaluation of teaching materials.”

Em relação ao primeiro passo, o professor precisa escolher uma tarefa baseado em alguma razão especial, como, por exemplo, verificar a eficiência dessa tarefa para determinado grupo de alunos. No segundo passo, a tarefa necessita ser descrita com relação a seu(s) objetivo(s), o insumo que oferece condições, procedimentos e os resultados da tarefa a serem alcançados. O terceiro passo envolve planejar um programa de avaliação que envolve responder a questões relacionadas ao propósito da avaliação (por que?), ao público-alvo (para quem?), ao avaliador (quem?), ao conteúdo (o que?), ao método (como?) e ao tempo (quando?).

No que diz respeito ao quarto passo, é preciso coletar os dados antes, durante e depois da realização da tarefa. Além disso, é tarefa do avaliador redigir um documento registrando os vários estágios da lição, os tipos de dados que foram coletados e quando eles foram coletados em relação aos estágios da lição. O quinto passo envolve a análise dos dados, a qual pode ser efetuada quantitativa ou qualitativamente, dependendo do tipo de informação que foi coletada. Já o sexto passo refere-se a fazer as conclusões e as recomendações. As conclusões referem-se a declarações sobre o que foi descoberto sobre a tarefa por meio da realização da análise. As recomendações, por sua vez, são as idéias do avaliador para ações futuras. O sétimo e último passo consiste na redação de um relatório com as conclusões alcançadas e as recomendações. Essa parte, segundo o autor, pode ser feita oralmente, mas se se tem o objetivo de compartilhar os resultados com outras pessoas, é recomendável que o relatório seja redigido. Ademais, ao escrever o relatório, o “professor-avaliador é obrigado a tornar explícitos os procedimentos que seguiu na avaliação e, por meio disso, é mais provável que entenda as forças e as limitações da avaliação”⁴⁰ (ELLIS, 1997, p. 41).

De acordo com o autor, uma micro-avaliação pode ser útil para vários propósitos, revelando a) em que medida a tarefa funciona para um grupo particular de alunos, b) o ponto fraco de projetar uma tarefa e c) as maneiras por meio das quais ela pode ser melhorada. Ademais, Ellis apresenta quatro vantagens de se utilizar a micro-avaliação: 1) requer que o professor preste atenção na avaliação, na forma como planeja a aula; 2) força o professor a ir além de avaliações impressionistas, pois requer que ele determine exatamente o que quer avaliar e como vai fazer isto; 3) serve como forma de conduzir à pesquisa-ação e, por meio disto, encorajar o tipo de reflexão que contribui

⁴⁰ No original: “[...] the teacher-evaluator is obliged to make explicit the procedures that have been followed in the evaluation and, thereby, is more likely to understand the strengths and limitations of the evaluation.”

para o desenvolvimento do professor; 4) serve como forma de empoderamento profissional.

A proposta de avaliação de Ellis (1997) mostra-se interessante porque leva em consideração a avaliação retrospectiva, ou seja, observa-se o que funciona e o que não funciona em um livro para por em prática em uso futuro. Além disso, segundo ele, este tipo de avaliação é uma forma de validar a avaliação intuitiva. Por este motivo, nota-se que o que o autor propõe para a primeira adoção de um livro é a avaliação intuitiva, visto que não apresenta critérios para avaliar um livro que se vai adotar pela primeira vez. Assim, a proposta de Ellis é válida para se recolher elementos satisfatórios e insatisfatórios em um material para depois melhorá-los quando forem usados futuramente, no entanto, não há menção a que critérios usar no momento de adotar um livro em sala de aula.

Com base no que foi exposto, verifica-se que não é tarefa simples selecionar um LD para a atividade de ensino. Muitos professores, baseados em numerosos critérios, escolhem o LD que será adotado em sala de aula. Contudo, em muitos contextos de ensino, esta não é tarefa que compete ao professor, mas ao diretor, coordenador pedagógico ou ao sistema de franquias. Nesse caso, o professor deve seguir à risca o livro, sem questionamentos, mesmo que o livro vá contra suas concepções de língua, ensino e aprendizagem.

Alguns professores preferem utilizar o LD apenas como referencial para realização do programa do curso, não o seguindo completamente, mas valendo-se de dois ou mais deles para compor sua atividade de ensino. Outros optam por prepararem seu próprio MD com base em textos de jornais, revistas, entre outros. Há ainda os professores que preferem selecionar um LD e segui-lo à risca. Nesse caso, torna-se perigoso para o aluno e o professor, pois não há possibilidade de um livro adequar-se completamente a todas as necessidades dos alunos. De acordo com Xavier e Urió (2006, p. 31),

entende-se que o livro didático é imprescindível no âmbito escolar, mas dependerá da capacidade do professor de (re)interpretá-lo na prática pedagógica, podendo adaptar, complementar, retificar e suplementar o material, criando novas possibilidades para a aprendizagem dos alunos de acordo com suas reais necessidades.

Por esse motivo, os LDs devem sempre ser repensados e reavaliados pelo professor, pois, mesmo que determinado livro se adapte a determinado grupo, ele pode ser totalmente inadequado para outro grupo e, além disso, com o passar do tempo, o

livro precisa ser atualizado e reorganizado para atender as demandas do contexto de ensino.

Além do mais, um LD considerado “bom”, atualizado, adequado, inovador não garante que ele seja apropriado para a sala de aula, visto que

outros fatores, além do livro didático, concorrem para o bom andamento de uma aula/curso, como a maneira dos professores ensinarem, o tipo de interação que promovem em sala de aula, a motivação e interesse do professor e alunos, a relevância dos temas e das atividades propostas, entre outros (XAVIER e URIO, 2006, p. 31).

Muitos professores são levados a selecionar determinado LD com base no conteúdo, nas atividades, nas habilidades lingüísticas e nos objetivos de aprendizagem. No entanto, muitos outros fatores podem influenciar a escolha, a saber: a) estratégias de marketing das editoras, b) preço, c) aspectos visuais, d) disponibilidade no mercado e c) abordagem de ensinar e aprender. No processo de escolha, “aspectos técnicos, financeiros e práticos podem sobrepor-se aspectos pedagógicos” (XAVIER e URIO, 2006, p. 32).

Por esse motivo, o professor tem de estar atento para não se deixar levar pelas tendências do mercado editorial, fundamentando-se em suas próprias decisões, escolhas e critérios. Os critérios de seleção precisam ser levantados principalmente com base nos objetivos, interesses e necessidades dos alunos. Mesmo assim, o professor corre o risco de não ter realizado a melhor escolha, pois só será possível verificar se um livro é adequado no momento em que for usado na sala de aula, conforme já mencionado (p. 54).

1.2.4 Autenticidade dos materiais

Nesta seção, objetiva-se tecer algumas considerações acerca do uso de textos autênticos em MDs. Para isso, primeiramente, apresenta-se algumas considerações acerca da autenticidade, visto que se trata de um tema complexo e de um termo de difícil conceituação.

Em termos gerais, quando se fala em texto autêntico, logo se pensa em textos escritos ou falados por falantes nativos, que não têm objetivo específico de aprendizagem. Essa visão é compartilhada por Nunan (1989), para o qual material

autêntico é qualquer texto que não tenha sido elaborado como o propósito de ensinar língua. Kramersch e Sullivan (1996, p. 199) afirmam que

na pedagogia comunicativa parece natural usar diálogos e textos que são “autênticos”, i.e. falado ou escrito por falantes nativos para falantes nativos a fim de comunicar mensagens da vida real para propósitos da vida real, de acordo com as convenções socialmente sancionadas de uso real da língua.⁴¹

O que se costuma encontrar com frequência, sobretudo em materiais didáticos, é a elaboração e adaptação de textos e/ou diálogos com o propósito de facilitar a leitura e a realização de tarefas. Oliveira (2005, p. 42) apresenta duas considerações de Grellet (1981) no que concerne a questão do uso do texto autêntico: a) “propiciar a leitura de textos autênticos não necessariamente significa expor os alunos a uma tarefa mais difícil, pois o nível de dificuldade dos exercícios depende mais das atividades propostas do que do texto em si”; b) “a reimpressão de um texto para um livro didático nunca será completamente autêntica, já que as pistas não-linguísticas tendem a ser reduzidas, dificultando a antecipação de significados por parte do leitor”; e c) “a simplificação de um texto resulta em aumento do nível de dificuldade, uma vez que o sistema de referências, repetição e redundância, bem como os indicadores do discurso tendem a ser removidos ou significativamente alterados”.

Das afirmações Grellet (1981), depreende-se que tarefas com textos autênticos não são mais complexas para os alunos, da mesma maneira, tarefas com textos simplificados podem resultar no aumento do nível de dificuldade para os alunos. Devemos considerar, entretanto, que, ao se transpor um texto autêntico para um LD, perde-se muito de sua autenticidade, visto que foi retirado de seu contexto original.

Kramersch e Sullivan (1996, p. 199) afirmam que o discurso de um falante nativo de um país pode ser apropriado em um contexto, mas não em outro. As autoras salientam a importância de se considerar não só as necessidades globais, mas também as necessidades locais dos aprendentes. As autoras asseveram que

o que é autêntico nessas áreas locais não é necessariamente o que é apresentado no material, mas as interações entre os participantes da sala de aula – interações que são

⁴¹ No original: “Within a communicative pedagogy it seemed natural to use dialogues and texts that were ‘authentic’, i.e. spoken or written by native speakers for native speakers to communicate real-life messages for real-life purposes according to the socially sanctioned conventions of real-life language use”.

baseadas em amplas questões sociais, históricas e culturais, tais como o propósito educacional nessa sociedade ou o ideal de bom cidadão (p.201).⁴²

O que as autoras supracitadas querem ressaltar é a relatividade do conceito de autenticidade, visto que o que é autêntico para determinado contexto de ensino pode não o ser em outros.

Widdowson (1979, p. 160) afirma que os dados linguísticos de muitos LDs são utilizados apenas para mostrar como as regras do sistema linguístico são manifestadas em sentenças. Apesar de reconhecer isso, ele traz as seguintes considerações a respeito do conceito de autenticidade:

Eu penso que é provavelmente melhor considerar autenticidade não como uma qualidade que reside em instâncias lingüísticas, mas como uma qualidade que é concedida por essas instâncias, criadas pela resposta do receptor. Autenticidade nessa visão é uma função da interação entre o leitor/ ouvinte e o texto que incorpora as intenções do escritor/falante. Nós não reconhecemos a autenticidade como algo que espera ser notado, nós a percebemos no ato de interpretação.⁴³

Resumidamente, o que o autor destaca é que a autenticidade se realiza a partir da interpretação que o leitor ou ouvinte faz do texto. Ele acrescenta que “a autenticidade, então, é alcançada quando o leitor percebe as intenções do escritor pela referência a uma gama de convenções compartilhadas” (p. 161-162).⁴⁴ Com isso, depreende-se que, não basta que um texto seja autêntico, ele precisa ser reconhecido como tal. Ele exemplifica afirmando que, se um poema genuíno é tratado como uma simples amostra da linguagem para análise gramatical, ele continua sendo genuíno, mas não é autêntico como poema, visto que não foi tratado como tal. Por este motivo, “não faz sentido simplesmente expor os alunos ao uso de textos genuínos, a menos que eles reconheçam as convenções que poderiam capacitá-los a percebê-los como autêntico”⁴⁵ (WIDDOWSON, 1979, p. 162). Assim, ainda segundo o autor, é irrelevante que um

⁴² No original: “What is authentic in these local areas is not necessarily the material presented in the text, but the interaction between classroom participants – interactions that are based on broader social, historical, and cultural issues, such as the purpose of education in that society or the ideal of a good citizen.”

⁴³ No original: “I think it is probably better consider authenticity not as a quality resides in instances of language but as a quality which is bestowed upon them, created by the response of the receiver. Authenticity in this view is a function of the interaction between the reader/hearer and the text which incorporates the intentions of the writer/speaker. We do not recognize authenticity as something there waiting to be noticed, we realize it in the act of interpretation”.

⁴⁴ No original: “Authenticity, then, is achieved when the reader realizes the intentions of the writer by reference to a set of shared conventions.”

⁴⁵ No original: “[...] it makes no sense simply to expose learners to genuine language use unless they know the conventions which would enable them to realize it as authentic.”

texto seja autêntico, uma vez que não se inicia com a autenticidade, mas a autenticidade é o que os alunos devem alcançar. Widdowson ilustra um outro exemplo para isso: ao se deparar com uma classe de física que deseja aprender inglês para ler livros desse assunto, selecionam-se textos que são tematicamente relevantes para o grupo. No entanto, ao se explorar esses textos para tratar questões de compreensão, exercícios estruturais, entre outros, o seu potencial autêntico permanece irrealizado.

Portanto, com essa exposição, nota-se que o conceito de autenticidade tem diferentes interpretações, dependendo da visão dos autores. Verifica-se que é relevante, entretanto, que se considere o que é autêntico para o contexto local. Além disso, não basta colocar os alunos em contato com textos autênticos, é preciso que eles sejam reconhecidos como autêntico.

Neste trabalho, serão observados os textos dos LDs objetos de análise com o intuito de verificar se há autenticidade. Será verificado se as atividades propostas com ou a partir dos textos possibilita que os alunos o reconheçam como autêntico ou se eles são criados com o objetivo de ilustrar regras do funcionamento da língua.

1.3 O ensino de português como língua estrangeira

A Língua Portuguesa encontra-se, pois, particularmente bem posicionada no contexto da disputa linguística que actualmente se trava no panorama internacional, sendo um dos raros idiomas que detém o estatuto de língua materna em estados ou territórios de quatro continentes.

Couto (2004)

O ensino e a aprendizagem de línguas tornam-se cada vez mais relevantes no cenário mundial devido, principalmente, às demandas da globalização. No que tange à América do Sul, sabe-se que o português e o espanhol tornaram-se línguas oficiais das relações internacionais entre os países sul-americanos. Com isso, cresce o número de cursos de LP oferecidos nos países hispano-falantes e também se torna cada vez maior o número de estudantes estrangeiros nas universidades brasileiras, os quais anseiam progredir na comunicação e compreensão da LP (ALMEIDA FILHO, OEIRAS e ROCHA, 1998). Além disso, há programas de ensino de português em muitas universidades de outros países, como, por exemplo, Urbana-Champaign, Department of Spanish, Italian and Portuguese, nos Estados Unidos; University of Toronto, Department of Spanish and Portuguese, no Canadá; Università degli Studi di Padova,

Facoltà di Lettere e Filosofia e Università degli Studi di Lecce, Dipartimento di Portoghese, na Itália; Université Charles-de-Gaulle, Lille III, Department de Portugais, Centre de Ressources en Langues e Université Lumière, Lyon II, na França. Essas universidades mantêm contato com a UNESP (campus de São José do Rio Preto e de Assis) por intermédio do projeto TTB.

Aproximadamente nos últimos 15 anos houve grande expansão do ensino de PLE posto que: 1) foi criado um exame nacional de proficiência - o CELPE-BRAS -; 2) vários profissionais estão desenvolvendo estudos nessa área; 3) há realização de eventos (como, por exemplo, os congressos e seminários da SIPLE⁴⁶), publicação de coletâneas e de materiais didáticos, entre outros.

Muitas universidades se destacam por manter atividades na área de PLE. De acordo com Dell'Isola (2002, p.10), são 12 universidades brasileiras que oferecem cursos específicos, de porte, para estrangeiros: a UFF, a UFRJ, a PUC-RJ no Rio de Janeiro; a UFMG, e a UFJF em Minas Gerais; a Unicamp, a USP, a PUC-SP e a UMESP em São Paulo; a UFPE em Pernambuco; A UFRGS, a UFSM e a UCS no Rio Grande do Sul; a UFSC, em Santa Catarina; a UFPR no Paraná; UnB, no Distrito Federal; a UFBA, na Bahia; a UFRN no Rio Grande do Norte; e a UFPB na Paraíba.

Ademais, 11 universidades públicas brasileiras oferecem cursos de extensão em PLE, as quais são: USP, UFRJ, UFF, Unirio, UFMG, Unicamp, UFSCAR, UFRS, UFSC, UFPR e UnB. Apenas a UnB e a UFBA, entretanto, disponibilizam cursos de graduação em PLE.

Outras universidades, apesar de não oferecerem cursos para estrangeiros nem cursos de graduação em PLE, oferecem programas em que pesquisas podem ser desenvolvidas na área, como é o caso do programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos, área de concentração em Linguística Aplicada, da UNESP, campus de São José do Rio Preto.

Ainda que o ensino e a aprendizagem de PLE estejam se expandindo em âmbito internacional, devido às necessidades mais recentes de contato entre brasileiros e estrangeiros, tanto nos meios presenciais como nos virtuais, ainda há lacunas nos cursos de Letras, os quais não dão a devida importância à formação de professores capacitados ao ensino de PLE e PSL, visto que a formação desses professores se diferencia em demasia daquela para o ensino de português como LM. A maioria dos cursos de

⁴⁶ Sociedade Internacional de Português - Língua Estrangeira.

Licenciatura em Letras forma professores habilitados a ensinar uma LE e a LM, não tratando do ensino de PLE.

Portanto, tendo em vista as demandas nos cenários brasileiro e mundial de professores de PLE e PSL, e tendo em vista a colocação da LP em âmbito internacional, concorda-se com Viana (2006), no que diz respeito à

relevância de sua inclusão na formação de profissionais em Letras, especialmente na Licenciatura, salientando a importância tanto em relação ao fortalecimento da compreensão dos processos de ensinar e aprender língua estrangeira, quanto em relação ao papel desses profissionais na difusão e, conseqüentemente, na valorização da LM como “instrumento” sócio-político de produção e veiculação de cultura e de ciência.

De acordo com Judice e Trouche⁴⁷, apesar de ter ocorrido um grande desenvolvimento na área de ensino e aprendizagem de PLE e PSL,

os professores que atuam na área, mesmo inscritos nesse quadro que se mostra, em muitos aspectos, animador, ainda se defrontam com dificuldades, que se iniciam quando buscam uma formação teórica e persistem, em sua prática cotidiana, quando do planejamento e do desenvolvimento de cursos e da seleção e elaboração de materiais didáticos.

Os profissionais da área ainda encontram bastante dificuldade no que tange à “carência de recursos humanos capacitados e materiais didáticos atualizados de acordo com as tendências no ensino de línguas” (ALMEIDA FILHO, OEIRAS e ROCHA, 1998, p.2).

Sendo assim, a área de PLE constitui-se como um amplo campo de estudo, ensino e pesquisa, tornado-se possível o desenvolvimento de recursos que auxiliem o ensino e a aprendizagem - como, por exemplo, a renovação e aperfeiçoamento de cursos e de materiais didáticos que podem ocorrer em diferentes contextos: no exterior, no Brasil e ainda à distância.

⁴⁷ No artigo, não há referência ao ano de publicação.

1.3.1 Os LDs de PLE

A maioria dos MDs de PLE trata de temas genéricos, pois tencionam abarcar um público mais amplo. Também, do ponto de vista linguístico e cultural, são genéricos, já que não há um foco nas especificidades de cada grupo ou nacionalidade.

Grande parte dos LDs de PLE são genéricos no que diz respeito ao nível, faixa etária e nacionalidade. De 1954 a 2008 foram publicados no Brasil 19 LDs de PLE de ampla circulação, a saber:

	Título	Autor(es)	Ano de publicação	Editora	Local de publicação
1	<i>Português para estrangeiros</i>	Mercedes Marchant	1954 (1º livro) e 1974 (2º livro)	Sulina	Porto Alegre
2	<i>Falando, lendo, escrevendo português: Um Curso para Estrangeiros</i>	Emma Eberlein O. F. Lima e Samira A. Iunes.	1980	EPU	São Paulo
3	<i>Português para falantes de espanhol</i>	Leonor Cantareiro Lombello e Marisa de Andrade Baleeiro	1983	UNICAMP, FUNCAMP e MEC	Campinas
4	<i>Tudo Bem: Português do Brasil</i>	Raquel Ramalhete	1984 (vol. 1) e 1985 (vol. 2)	Ao Livro Técnico S/A, Indústria e Comércio	Rio de Janeiro
5	<i>Fala Brasil: Português para Estrangeiros</i>	Elizabeth Fontão do Patrocínio e Pierre Coudry	1989	Pontes	São Paulo, Campinas
6	<i>Muito Prazer! Curso de Português do Brasil para Estrangeiros</i>	Ana Maria Flores	1989	Agir	Rio de Janeiro
7	<i>Português Via Brasil: Um Curso Avançado para</i>	Emma Eberlein O. F. Lima, Lutz Rohrman, Tokiko	1990	EPU	São Paulo

	<i>Estrangeiros</i>	Ishihara, Cristián Gonzalez Bergweiler e Samira A. Iunes.			
8	<i>Avenida Brasil: Curso Básico de Português para Estrangeiros</i>	Emma Eberlein O.F. Lima, Lutz Rohrmann, Tokiko Ishihara, Cristián González Bergweiler e Samira Abirad Iunes	1991 e 1995	EPU	São Paulo
9	<i>Aprendendo Português do Brasil</i>	Maria Nazaré de Carvalho Laroça, Nadine Bara e Sonia Maria da Cunha.	1992	Pontes	Campinas, São Paulo
10	<i>Português para estrangeiros: infante-juvenil</i>	Mercedes Marchand	1994	Age	Porto Alegre
11	<i>Português para estrangeiros: nível avançado</i>	Mercedes Marchand	1997	Age	Porto Alegre
12	<i>Falar, Ler e Escrever Português: Um Curso para Estrangeiros</i>	Emma E. O.F. Lima e Samira A I.	1999	EPU	São Paulo
13	<i>Bem-vindo!</i>	Maria Harumi Otuki de Ponce; Silvia R.B. Andrade Burin e Susanna Florissi	1999	SBS	São Paulo
14	<i>Sempre Amigos: Fala Brasil para Jovens</i>	Elizabeth Fontão do Patrocínio e Pierre Coudry	2000	Pontes	Campinas
15	<i>Tudo Bem? Português para Nova Geração</i>	Maria Harumi Otuki de Ponce, Silvia Regina.	2001	SBS	São Paulo

		B. Andrade Burim e Susana Florissi			
16	<i>Interagindo em Português</i>	Eunice Ribeiro Henriques e Danielle Marcelle Granier.	2002	Thesaurus	Brasília
17	<i>Diálogo Brasil: Curso Intensivo de Português para Estrangeiros</i>	Emma Eberlein O. F. Lima, Samira Abirad Iunes e Marina Ribeiro Leite	2003	EPU	São Paulo
18	<i>Estação Brasil: Português para estrangeiros.</i>	Ana Cecília Bizon e Elizabeth Fontão do Patrocínio	2005	.Átomo	Campinas
19	Panorama Brasil: Português no mundo dos negócios	Harumi de Ponce, Silvia Burim e Susanna Florissi	2006	Galpão	São Paulo

Quadro 6: LDs de PLE – Adaptado de Pacheco (2006)

Dos 19 LDs apresentados, os quais são de ampla circulação, dois se destinam ao nível avançado (*Português Via Brasil: Um Curso Avançado para Estrangeiros*, e *Português para estrangeiros: nível avançado*), três são voltados para público-alvo específico no que diz respeito à faixa etária – jovens e adolescentes – (*Português para estrangeiros: infanto-juvenil*, *Sempre Amigos: Fala Brasil para jovens* e *Tudo Bem? Português para a nova geração*) e um é voltado para público-alvo específico quanto à nacionalidade – espanhol - (*Português para falantes de espanhol*). Além disso, um é destinado ao público interessado no mundo dos negócios (*Panorama Brasil: Português no mundo dos negócios*). Salvo esses LDs, os demais se destinam aos níveis básico e intermediário, a jovens e adultos e não especificam a nacionalidade a que se destinam. Vale ressaltar que alguns livros apresentam materiais adjacentes que são voltados para aprendentes de diferentes línguas maternas, como é o caso do livro *Avenida Brasil*, que possui materiais complementares para falantes de inglês, francês e alemão.

Assim, nota-se que os LDs de PLE são bastantes genéricos no que tange ao nível, à faixa etária e à nacionalidade. Além disso, se realizada uma comparação com o

número de livros disponíveis de LI, poder-se-ia considerar que há um número reduzido de livros de PLE.

O fato de os LDs de PLE não atenderem, em sua maioria, públicos-alvos específicos não é considerada uma característica totalmente negativa, pois, com base em Prabhu (1988), um livro de qualidade não precisa, necessariamente, ser específico em conteúdo e organização, basta que seja flexível e ajustável. É importante, por conseguinte, que os livros possam ser adaptados para atender as reais necessidades e interesses dos alunos. Félix (1998, p. 60) afirma que o ideal em relação ao MD seria “que o professor fizesse uma seleção criteriosa daquele que mais se adaptasse às necessidades dos alunos” nas aulas de LE. No que tange ao nível, entretanto, acredita-se que esta deva ser uma característica levada em consideração para a eficiência da aprendizagem.

Nenhum MD se adequará perfeitamente às necessidades e interesses dos alunos, cabendo ao professor adaptá-lo. No entanto, precisa-se de MDs de PLE visualmente mais atraentes, mais atualizados (em relação às tendências de ensino e aprendizagem de LE), mais motivadores e mais específicos (MORITA, 1998). Uma maior oferta de materiais de PLE, materiais diversificados, sem dúvida, auxiliaria o professor no momento de selecionar um material para suas aulas de português, posto que ele teria mais opções de escolha e também poderia retirar de cada livro aquilo que mais se adequasse às necessidades locais de seu grupo de alunos.

Em seguida, parte-se para a terceira área que perfaz a fundamentação teórica desta pesquisa: a gramática no ensino de línguas.

1.4 Gramática no ensino de línguas

*Among the major issues raised by classroom SLA researchers is the controversial question of whether and how to include “grammar” in L2 instruction.*⁴⁸

Doughty e Willians, 1998.

Com a AT de ensino de línguas, dava-se grande ênfase ao ensino de gramática, focando-se na forma. O professor era aquele que ditava regras de bom uso da língua que

⁴⁸ Tradução: “Entre as maiores questões levantadas por pesquisadores de aquisição de segunda língua na sala de aula é a questão controversa de quando e como incluir ‘gramática’ na instrução em L2”.

deveriam ser seguidas por aqueles que queriam falar “corretamente”. Aprender uma língua significava aprender sua gramática. Dessa maneira, tinha-se a concepção equivocada de que língua e gramática eram a mesma coisa, ou seja, acreditava-se que a língua possuía a gramática como um único componente. Nessa visão, saber a gramática de uma língua significa ser linguisticamente competente nessa língua. Foi o que aconteceu durante muito tempo e ainda acontece no ensino de línguas. Ensinavam-se apenas regras gramaticais de uma língua, formando alunos que eram incapazes de se comunicar nessa língua.

A AT abarca os métodos tradicionais. Os principais métodos que se enquadram nessa abordagem são: o método gramática e tradução, o método direto, o método oral e o método audiolingual. Os métodos da AT, segundo Amadeu Sabino (1994, p. 21), “embora possam diferir quanto aos seus procedimentos específicos, fundamentam-se essencialmente no domínio das estruturas lingüísticas”. O termo *abordagem tradicional* “deve evocar uma abordagem que enfatiza as regras gramaticais da língua” (AMADEU-SABINO, 1994, p. 21). Dessa forma, os métodos da AT têm em comum o fato de enfocar estruturas lingüísticas, regras gramaticais da língua. No quadro a seguir, serão ilustrados como a gramática é ensinada e o tratamento dado ao erro dentro de cada um dos métodos tradicionais.

		A forma como a gramática é ensinada	O tratamento do erro
Abordagem Tradicional	Método Gramática e Tradução	A gramática é estudada de forma dedutiva, isto é, o professor apresenta as regras gramaticais e logo em seguida mostra os exemplos. Estudam-se paradigmas verbais e memoriza-se o vocabulário equivalente na LM. Não se ensina como a língua é usada.	A precisão gramatical é enfatizada. Se o aluno não sabe responder corretamente o que lhe perguntado ou não sabe responder, o professor apresenta a resposta correta.
	Método Direto	A gramática é ensinada de forma indutiva, ou seja, primeiro são mostrados os exemplos e, a partir desses exemplos, os alunos descobrem a regra ou a generalização. Nunca se apresenta	O professor tenta fazer com que os alunos se corrijam sempre que possível.

		regras gramaticais explícitas. O vocabulário é praticado em orações e nunca é apresentado pela tradução da palavra, mas por meio de mímicas, gestos e “realia”. Vale-se de procedimentos orais, com o objetivo de os alunos se comunicarem na língua alvo.	
	Método Oral	Itens gramaticais são ensinados indutivamente e gradualmente, obedecendo aos princípios de que as formas simples deveriam ser ensinadas antes das formas mais complexas. Os itens lexicais são selecionados para suprir a necessidade do que se considerava um vocabulário essencial. O ensino se inicia com a língua falada, passando-se para a escrita só quando uma base lexical e gramatical seja estabelecida. Há prática oral de estruturas.	A precisão gramatical e de pronúncia são enfatizadas. Os erros devem ser evitados a todo custo.
	Método Audiolingual	A gramática é induzida de exemplos apresentados. Estruturas e vocabulários novos são apresentados por meio de diálogos, os quais devem ser imitados e repetidos. Enfatizam-se as estruturas da língua.	Os erros devem ser evitados o quanto possível, visto que leva à formação de maus hábitos. Quando ocorrem, devem ser imediatamente corrigidos pelo professor.

Quadro 7: A gramática e o tratamento dos erros nos métodos tradicionais – baseado em Amadeu Sabino, 1994.

Com o surgimento da AC, a ênfase passou para as funções da língua. O movimento comunicativo iniciou-se com Wilkins, em 1976, com a obra *Notional Syllabuses*. Nesse livro, Wilkins trata de

três abordagens de ensino (gramatical, situacional e nocional), apontando as limitações das duas primeiras e as vantagens proporcionadas por esta última. Às duas categorias de sentido apresentadas em seu documento de 1972 [categorias semântico-gramaticais e categorias de funções comunicativas], ele acrescenta mais uma, as categorias de significado modal, e sugere a inclusão de itens de significado ou uso, ao lado dos itens gramaticais, nos planejamentos de curso (AMADEU-SABINO, 1994, p.53)

A obra de Wilkins foi, entretanto, muito criticada por Widdowson (1979). De acordo com este autor, “o planejamento nocional apresenta a língua como uma lista de unidades, de itens para acúmulo e armazenamento”⁴⁹. (p. 248). Além disso, o autor afirma que este tipo de planejamento “lida com os *componentes* do discurso e não com o discurso propriamente dito”⁵⁰ (grifo no original) e não lida com a competência comunicativa, “visto que a competência comunicativa não é uma compilação de itens na memória”⁵¹. O planejamento nocional, portanto, tem sua ênfase “em itens, não em estratégias, em componentes do discurso, não no processo de sua criação, e neste respeito não se difere essencialmente do planejamento estrutural, que também lida com itens e componentes”⁵² (p. 249). Apesar das críticas realizadas por Widdowson (1979) ao planejamento funcional de Wilkins, aquele não nega o avanço realizado pela alteração da ênfase antes dada à forma para a noção.

O conceito de competência comunicativa, introduzido por Hymes (1972), também foi um dos alicerces para a AC. Hymes acrescentou o aspecto social ao conceito de competência de Chomsky. Ele mostrou-se muito preocupado com o uso da língua, visto que, segundo ele, há “regras de uso sem as quais regras de gramática seriam inúteis”⁵³ (HYMES, 1972, p.15). A competência comunicativa é subdividida em componentes e um deles é o gramatical. Hymes lista quatro seções: 1) Gramaticalidade; 2) Viabilidade; 3) Adequação ao contexto; 4) Aceitabilidade. Estes conceitos são associados ao que Chomsky denomina desempenho. Assim, Hymes aproxima as noções de competência e desempenho da dicotomia chomskyniana.

Canale (1983), posteriormente, expandiu o conceito de competência comunicativa de Hymes, apresentando os componentes dessa competência. Para Canale (1983), com base em Canale e Swain, 1980, a

competência comunicativa se refere a conhecimento e habilidade em se usar este conhecimento quando interagir em uma comunicação real. Conhecimento refere-se aqui ao que se sabe (conscientemente e inconscientemente) sobre a língua e sobre outros

⁴⁹ No original: “[...] the notional syllabus presents language as an inventory of units, of items for accumulation and storage”.

⁵⁰ No original: “[...] it [notional syllabus] deals with the *components* of discourse, not with discourse itself”.

⁵¹ No original: “[...] because communicative competence is not a compilation of items in memory”.

⁵² No original: “The focus of attention in the notional syllabus, then, is on items, not strategies, on components of discourse, not the process of its creation, and in this respect it does not differ essentially from the structural syllabus, which also deals in items and components”.

⁵³ No original: “[...] rules of use without which the rules of grammar would be useless”.

aspectos do uso comunicativo da língua; habilidade se refere a quão bem se pode desempenhar este conhecimento em uma comunicação real ⁵⁴ (p. 5).

Com isso, Canale mostra sua preocupação em atrelar tanto o conhecimento sobre a língua, quanto a habilidade de utilizá-lo em uma comunicação real.

Com relação aos componentes da competência comunicativa, de acordo com Canale (1983), eles são quatro⁵⁵:

1) Competência gramatical: relaciona-se com o domínio do código linguístico verbal e não verbal. Incluem-se nessa competência aspectos e regras da linguagem tais como: vocabulário, formação de palavras, formação da sentença, pronúncia, ortografia e semântica. Nas palavras do autor, “essa competência foca diretamente o conhecimento e habilidades requeridas para entender e expressar exatamente o significado literal do discurso; tal qual, a competência gramatical será importante em qualquer programa de segunda língua” (p. 7).

2) Competência sociolingüística: refere-se à forma como expressões são produzidas e compreendidas adequadamente, dependendo de fatores contextuais, tais como: status dos participantes, propósitos da interação, e normas ou convenções da interação. Quando o autor faz menção à adequação, ele quer dizer tanto adequação de significado quanto de forma. A adequação de significado se relaciona com funções comunicativas, atitudes e idéias julgadas apropriadas em determinada situação. Já a adequação de forma diz respeito à maneira como determinado significado é representado na forma verbal ou não-verbal sendo apropriadas em um dado contexto sociolingüístico.

3) Competência discursiva: diz respeito à capacidade de se construir um discurso coerente e coeso, ou seja, a capacidade de se combinar formas gramaticais e significado para se construir um discurso.

⁵⁴ “[...] communicative competence refers to both knowledge and skill in using this knowledge when interacting in actual communication. Knowledge refers here to what one knows (consciously and unconsciously) about the language and about other aspects of communicative language use; skill refers to how well one can perform this knowledge in actual communication”.

⁵⁵ Tradução da autora.

4) Competência estratégica: relaciona-se com o domínio de estratégias verbais e não-verbais para a) compensar um entrave na comunicação ou uma insuficiência em uma ou mais áreas da competência comunicativa; e b) aumentar a efetividade da comunicação.

Ao ilustrar os componentes da competência comunicativa, Canale (1983) demonstra sua preocupação não só com a forma, mas com inúmeros outros fatores inerentes ao processo de comunicação. Um dos componentes é gramatical, mostrando a importância deste na competência comunicativa. No entanto, sabe-se que ele sozinho não garante uma comunicação efetiva, tendo que estar vinculado aos componentes sociolinguístico, discursivo e estratégico.

Seguidores radicais da AC interpretaram erroneamente o conceito de competência comunicativa de Hymes e aboliram o enfoque na forma do ensino e aprendizagem de línguas. Assim, houve uma controvérsia no que diz respeito ao fato de se ensinar ou não gramática. Nessa visão radical, acreditava-se que a gramática seria adquirida acidentalmente na prática da comunicação. No entanto, embora muitos estudantes obtenham sucesso na aquisição de uma língua, adquirindo a gramática de forma acidental, “muitos mais acabam frustrados no seu esforço de equacionar o uso comunicativo com seu conhecimento das regras” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 58).

Krashen, em 1982, considerava que o ensino de gramática tinha um efeito mínimo na aquisição da competência linguística. Segundo esse autor, a exposição a um insumo compreensível seria suficiente para aquisição de uma língua. Da mesma forma, Prabhu (1987) argumenta que tentar focar a atenção do aprendente na forma gramatical é inútil e a instrução deve “criar condições para concorrer com o significado na sala de aula”.

Howatt (1984) distingue duas versões para a AC: a fraca e a forte. Na versão fraca, “a comunicação espontânea é vista como um fim e não um meio único e incorpora práticas baseadas na descrição de traços comunicativos da língua, tais como formas adequadas para expressar funções linguísticas” (LIMA e MENTI, 2004, p. 121). A versão forte, por sua vez, baseia-se na premissa de que “a linguagem é adquirida por meio da comunicação, então isso não é meramente uma questão de ativar um conhecimento existente da língua, porém inerte, mas de estimular o desenvolvimento do

sistema da língua por ele mesmo”⁵⁶ (HOWATT, 1984, p. 279). De acordo com esse mesmo autor, enquanto a versão fraca pode ser descrita como “aprendizagem para usar a língua”, a versão forte exige “usar a língua para aprendê-la”. De acordo com Lima e Menti (2004, p. 121), na versão forte, “a comunicação é a chave, formas lingüísticas não devem ser enfatizadas e correção de erros deve ser evitada”. Então, na versão forte da AC, acredita-se na aquisição da linguagem simplesmente por meio da comunicação, sem que haja sistematização das formas da língua, ao passo que na versão fraca, considera-se pertinente que os componentes da competência comunicativa possam “ser identificados e sistematicamente ensinados” (BARBIRATO, 1999, p. 67).

Não se nega atualmente a relevância do ensino de gramática nas aulas de LE, posto que não ensinar gramática é um equívoco no ensino comunicativo de línguas, conforme afirma Thompson (1996). Segundo esse autor, é aceitável hoje que se dedique tempo nas aulas de LE ao ensino de gramática, mas isto não significa um retorno ao tratamento tradicional das regras da gramática. De acordo com ele, deve-se mudar a postura do professor de não explicitar a gramática para os alunos para aquela em que os estudantes descubram a gramática. No entanto, acredita-se na necessidade de sistematização das regras para os alunos.

Celce-Murcia e Hilles (1988) afirmam que não há estudos que evidenciem que a instrução gramatical seja essencial. No entanto, de acordo com as autoras, embora o insumo compreensível seja necessário, não está claro que é suficiente para o domínio da língua. Com isso, as autoras demonstram que a instrução formal é necessária. Mesmo não havendo estudos que confirmem isso; sabe-se que só a exposição dos alunos a um insumo compreensível não garante níveis elevados de proficiência na língua alvo.

Fotos (1998) assevera que está clara agora a incapacidade de o ensino comunicativo de língua sozinho garantir altos níveis de acuidade em aprendentes, mas um retorno à instrução gramatical não deve levar a um renascimento das velhas formas de ensino de língua (tradicional). Assim, a autora demonstra que o ensino comunicativo sozinho é deficiente, tendo que ser complementado pela instrução gramatical, no entanto isso não significa um retorno ao ensino de língua tradicional.

Sendo assim, é quase consenso entre autores e pesquisadores da área de ensino e aprendizagem de línguas que o ensino de gramática deve ser incluído nas aulas

⁵⁶ No original: “[...] language is acquired through communication, so that is not merely the question of activating an existing but inerte knowledge of the language, but of stimulating the development of the language system itself”.

comunicativas. No entanto, a grande questão é quando e como se deve ensinar gramática.

Frequentemente a gramática é ensinada de forma isolada e descontextualizada, tornando mais difícil para os estudantes aplicarem o que aprenderam em situações reais (CELCE-MURCIA e HILLES, 1988). Assim, Celce-Murcia e Hilles (1988, p.8) afirmam que “se a gramática é considerada apropriada para a classe, o próximo passo do professor é integrar princípios gramaticais a um sistema comunicativo, uma vez que o propósito fundamental da linguagem é a comunicação”⁵⁷. Para isso, as autoras sugerem que se associem pontos gramaticais ou estruturais a três outros aspectos da linguagem: 1) fatores sociais; 2) fatores semânticos; 3) fatores discursivos.

Os fatores sociais referem-se “a regras sociais dos interlocutores, seu relacionamento com o outro e o propósito da comunicação. Funções comunicativas tais como pedir, convidar, recusar, concordar e discordar são todas muito sensíveis a fatores sociais como polidez, objetividade, etc.”⁵⁸ Há, por exemplo, várias maneiras de se fazer um pedido na LP. As palavras e as estruturas gramaticais utilizadas dependem do grau de intimidade entre os interlocutores e das regras sociais estabelecidas entre eles.

Já os fatores semânticos envolvem significado. “Estruturas gramaticais que são mais naturalmente ensinadas de uma perspectiva semântica incluem expressões de tempo, espaço, grau, quantidade e probabilidade”⁵⁹. Assim, essas expressões “podem ser ensinadas mais eficientemente com foco em contrastes morfológicos, lexicais e sintáticos que sinalizem uma diferença no significado”⁶⁰ (CELCE-MURCIA e HILLES, 1988, p. 9-10).

Os fatores discursivos, por sua vez, “incluem noções como continuidade de tópico, ordem das palavras e a seqüência de informações velhas e novas. Esses fatores afetam as formas que proposições ocorrem no contexto do discurso”⁶¹ (p. 10).

⁵⁷ No original: “If grammar instruction is deemed appropriate for a class, the teacher’s next step is to integrate grammar principles in a communicative framework, since the fundamental purpose of language is communication.”

⁵⁸ No original: “[...] refer to the social rules of interlocutors, their relationship to each other, and the purpose of the communication. Communicative functions such as requesting, inviting, refusing, agreeing, or disagreeing are all very sensitive to social factor such as politeness, directness, etc.”

⁵⁹ No original: “Grammatical structures that are most naturally taught from a semantic perspective include expressions of time, space, degree, quantity, and probability”.

⁶⁰ No original: “[...] can be taught most effectively with a focus on morphological, lexical, and syntactic contrasts that signal a difference in meaning”.

⁶¹ No original: “[...] includes notions such as topic continuity, word order, and the sequencing of new and old information. These factors affect the forms that propositions take in the context of a discourse.”

Assim, de acordo com as autoras, os fatores sociais, semânticos e discursivos interagem entre si e, da mesma forma, interagem com a estrutura da linguagem. Portanto, a instrução gramatical deve sempre envolver a associação de um ponto gramatical ou estrutural a um destes três aspectos da linguagem. Se o plano de aula for preparado levando-se esse fator em consideração, a aula será mais simples de ser preparada pelo professor e mais simples de ser entendida pelo aluno (CELCE-MURCIA e HILLES, 1988).

Para cada uma das associações dos aspectos da linguagem com a estrutura da língua, as autoras sugerem técnicas e recursos para a implementação na sala de aula. Tais sugestões podem ser visualizadas no quadro a seguir:

Três elementos para associar com a estrutura			
	Fatores	Técnicas	Recursos
estrutura +	social	técnicas interacionais dinâmicas (e.g. dramatização).	Atividades orientadas socialmente (e.g. skits, roleplay).
estrutura +	semântico	Ouvir e responder; demonstração; ilustração; técnicas estáticas.	Objetos como fotografias, <i>realia</i> e gráficos.
estrutura +	discursivo	elaboração e manipulação de texto; explicação.	Objetos linguísticos e atividades como músicas, problemas, histórias.

Quadro 8: Três elementos para associar com a estrutura (CELCE-MURCIA e HILLES, 1988, p. 13).⁶²

Nunan (1998, p. 102) também sugere uma maneira de se ensinar gramática que ele denomina “ensino da gramática em contexto”. Para o autor, explorar estruturas gramaticais em contexto significa dar oportunidades para os aprendentes observarem as relações existentes entre forma, significado e uso. Segundo Nunan, os professores precisam “ajudar os alunos a verem que a comunicação efetiva envolve alcançar harmonia entre interpretação funcional e adequação formal por dar a eles tarefas que dramatizem a relação entre os itens gramaticais e os contextos discursivos em que esses

⁶² Tradução da autora.

itens ocorrem”⁶³ (NUNAN, 1998, p. 102). Portanto, segundo o autor, é necessária uma abordagem por meio da qual os alunos aprendam não só como elaborar estruturas corretamente, mas também como usá-las para se comunicar significativamente. Para isso, Nunan mostra as implicações de uma abordagem orgânica para o ensino de línguas, a qual “oferece oportunidades interessantes para professores e alunos olharem para a língua de uma nova maneira – como um veículo para se fazer viagens de exploração pedagógica na sala de aula e fora dela”⁶⁴ (p. 103).

De acordo com o autor, a aprendizagem orgânica pode ser ativada de diferentes maneiras e muitos tipos de exercícios “tradicionais” podem, com uma leve mudança, estar em harmonia com a abordagem orgânica, principalmente se forem introduzidos na sala de aula como tarefas exploratórias e colaborativas. Assim, Nunan sugere cinco maneiras de se ativar uma abordagem orgânica:

1. ensinar a linguagem como um conjunto de escolhas;
2. oferecer oportunidades de os aprendentes explorarem a relação gramatical e discursiva em dados autênticos;
3. ensinar a língua de modo que a relação forma/função se torne transparente;
4. encorajar os aprendentes a se tornarem exploradores ativos da linguagem;
5. encorajar os aprendentes a explorarem a relação entre gramática e discurso.

A respeito de cada um dos princípios apresentados, o autor faz um breve esclarecimento e ilustra exemplos de atividades para cada uma delas. Para a primeira – ensinar a língua como um conjunto de escolhas -, Nunan afirma que é preciso ajudar os alunos a observarem as realizações gramaticais alternativas que existem a fim de que eles possam elaborar diferentes tipos de significados de acordo com o que eles desejam comunicar. Em sua sugestão de atividade, o autor recomenda que, em grupos de três ou quatro, os alunos estudem extratos conversacionais. Em cada item apresentado, há um pequeno diálogo com termos grifados. Os alunos devem explicar a diferença de significados entre os dois diálogos apresentados bem como comentar quando usariam uma forma ou outra. Além disso, os alunos devem comparar suas explicações com outro grupo, verificando se há similaridades ou diferenças entre elas. Por intermédio desta

⁶³ No original: “As teachers we need to help learners see that effective communication involves achieving harmony between functional interpretation and formal appropriacy (Hallyday 1985) by giving them tasks that dramatize the relationship between grammatical items and the discursal contexts in which occur”.

⁶⁴ No original: “[...] offers exciting opportunities for teachers and students to look at language in a new way – as a vehicle for taking voyages of pedagogical exploration in the classroom and beyond.”

atividade, segundo o autor, “os aprendentes virão a formar seu próprio entendimento de distinções funcionais por meio de formas contrastivas”⁶⁵ (p.104).

Em relação ao segundo princípio - oferecer oportunidades de os aprendentes explorarem a relação gramatical e discursiva em dados autênticos-, Nunan assevera que “a linguagem autêntica mostra como formas gramaticais operam no ‘mundo real’, e não na mente do escritor do livro didático”⁶⁶. O contato com textos autênticos, segundo o autor, permite que os alunos se deparem com itens linguísticos que interagem com outros elementos gramaticais e discursivos. Dessa maneira, o autor faz uma sugestão de atividade que mostra parte de uma conversa autêntica e outra retirada de um LD. A tarefa dos alunos é identificar qual fragmento é autêntico e qual não é e, além disso, apontar as diferenças entre os textos; mostrar que tipo de linguagem o texto não autêntico está tentando ensinar; e discutir que tipo de gramática eles necessitam para fazer parte de um conversa autêntica. Na visão do autor, o que os alunos realmente precisam é de uma dieta balanceada dos dois tipos de texto – autêntico e não autêntico.

No que diz respeito ao terceiro princípio - ensinar a língua de modo’ que a relação forma/função se torne transparente -, Nunan afirma que ele consiste em “criar tarefas pedagógicas em que os alunos estruturam e reestruturam seu próprio entendimento da relação entre forma/função por meio de tarefas indutivas e dedutivas”⁶⁷ (p. 106). O autor sugere como atividade uma figura de um apartamento em que os alunos devem fazer especulações a respeito da pessoa que vive nele. Esse tipo de exercício, de acordo com o autor, é útil para se explorar uma gama de estruturas. Além disso, o professor pode determinar que relação entre forma/função é enfatizada, dando aos estudantes certos tipos de estímulos, tais como: De quem é este apartamento? Quanto você pode dizer sobre a pessoa que vive nele? A pessoa é pobre? Por que a pessoa é saudável?

No que tange ao quarto princípio - encorajar os aprendentes a se tornarem exploradores ativos da linguagem-, os professores podem motivar os alunos a terem maior responsabilidade por sua aprendizagem. Além disso, eles podem trazer para a sala de aula amostras de linguagem e trabalhar em conjunto para formular hipóteses sobre estruturas e funções da linguagem. O autor sugere uma atividade que afirma realizar em

⁶⁵ No original: “[...] learners come to fashion their own understanding of the functional distinctions between contrasting forms.”

⁶⁶ No original: “Authentic language shows how grammatical forms operate in the ‘real world’, rather than in the mind of a textbook writer”.

⁶⁷ No original: “[...] creating pedagogical tasks in which learners structure and restructure their own understanding of form/function relationships through inductive and deductive tasks”.

suas aulas. Ele dá aos alunos uma câmera Polaroid e pede para que os alunos caminhem pelo campus tirando fotografias de placas e notícias públicas que eles considerem agramaticais, interessantes, confusas ou que contenham uma linguagem sobre a qual queiram saber mais. Assim, as fotografias servirão como material para a próxima aula. Dessa maneira, os alunos terão acesso a dados e a eles serão oferecidas oportunidades para trabalhar com princípios, regras e aplicações. De acordo com o autor, “a idéia é que a informação será mais profundamente processada e armazenada se for oferecida aos alunos a oportunidade de trabalharem sozinhos, ao invés de o princípio ou a regra simplesmente ser apresentada a ele” ⁶⁸ (NUNAN, 1998, p. 107).

No que diz respeito ao quinto e último princípio, Nunan afirma que trabalhar com esse princípio significa “mostrar aos alunos que gramática e discurso são intrinsecamente ligados e que as escolhas gramaticais serão determinadas pelas considerações do contexto e propósito” ⁶⁹ (p. 107). Além disso, tarefas que trabalham esse princípio “ajudam os alunos a explorarem o funcionamento da gramática em contexto, e os auxiliam a usar o desenvolvimento da competência gramatical na criação de um discurso coerente” ⁷⁰. Como sugestão de atividade, o autor apresenta três tarefas. A primeira mostra ao aluno quatro sentenças e um exemplo de como organizá-las em uma única sentença. Depois, apresenta dez novas sentenças e pede para que o aluno utilize a sentença inicial como tópico de um parágrafo que deve ser elaborado por ele. O parágrafo deve ser coerente e deve conter as dez sentenças apresentadas. A segunda tarefa pede para que o aluno compare seu texto com outro estudante e veja quais são as diferenças e semelhanças entre eles. Além disso, eles devem explicar as diferenças dos textos e responder à pergunta: “Diferentes formas de se combinar informações levam a diferenças de significado?”. A terceira tarefa pede para que os alunos revisem seu texto e comparem com o texto original.

Nunan conclui que os professores precisam, nas aulas de gramática, ir além de abordagens lineares ⁷¹ e práticas metodológicas tradicionais que focam na forma.

⁶⁸ No original: “The idea here is that information will be more deeply processed and stored if learners are given an opportunity to work things out for themselves, rather than simply being given the principle or rule”.

⁶⁹ No original: “[...] show learners that grammar and discourse are inextricably interlinked, and that grammatical choices will be determined by considerations of context and purpose”.

⁷⁰ No original: “[...] help learners to explore the functioning of grammar in context, and assist them in deploying their developing of grammar in context, and assist them in deploying their developing grammatical competence in the creation of coherent discourse”.

⁷¹ Segundo Nunan, uma abordagem linear baseia-se na premissa de que o aluno aprende um item linguístico de cada vez, necessitando primeiro adquirir domínio em um item para depois passar para o próximo.

Embora essas práticas sejam necessárias, elas não preparam os alunos para a comunicação efetiva. De acordo com o autor, há lugar para textos escritos, diálogos, *drills* pelo professor nas aulas de gramática. No entanto é necessário “um balanço adequado entre exercícios que ajudam os alunos a lidar com as formas gramaticais e tarefas que explorem o uso destas formas para se comunicar efetivamente”⁷² (NUNAN, 1998, p. 109).

Long e Robinson (1998, p.23) também criticam o ensino da forma realizado de maneira isolada, visto que, desse modo, o aluno tem que sintetizar as partes para o uso na comunicação. De acordo com os autores, a aquisição de segunda língua (doravante L2) não é um processo de acúmulo de entidades (p.16). Long afirma que não há nenhum ganho em se ensinar sistematicamente formas linguísticas isoladas, o que ele denomina de *focus on formS* (LONG, 1988, p 136, apud ELLIS, BASTURKMEN e LOEWEN, 2001, p. 410). Long e Robinson, no entanto, acreditam na necessidade da atenção à forma em contextos predominantemente focados no significado. Isto é o que se denomina de *focus on form*, que consiste em uma atenção casual a aspectos linguísticos desencadeada por problemas de compreensão ou produção (LONG e ROBINSON, 1998, p.23), ou seja, episódios com foco na forma acontecem em pontos da interação em que problemas de comunicação se desenvolvem, conduzindo para tentativas de negociação de significado (LONG, 1991, apud ELLIS, BASTURKMEN e LOEWEN, 2001, p. 410). De acordo com os autores, essa abordagem é motivada pela Hipótese da Interação, segundo a qual a interação é um lugar crucial para o desenvolvimento da linguagem. Long e Robinson (1998, p. 24) asseveram que a orientação fundamental e habitual do foco na forma é o significado e a comunicação, mas o falante pode temporariamente atentar-se à linguagem.

De acordo com Ellis, Basturkmen e Loewen (2001, p. 407), é comum a distinção feita entre as abordagens com foco na forma e com foco no significado, no ensino de línguas. Segundo o autor, a primeira abordagem baseia-se na premissa de que o conhecimento linguístico é adquirido por meio da comunicação e não por intermédio da instrução formal direta. Na segunda abordagem, há tentativas de intervenção direta do professor no processo de construção da interlíngua, fornecendo oportunidades para que os aprendentes pratiquem determinados itens linguísticos. Nessa perspectiva, vê-se a instrução formal como necessária para o desenvolvimento da interlíngua do aprendente.

⁷² No original: “What we need is an appropriate balance between exercises that help learners come to grips with grammatical forms, and tasks for exploring the use of those forms to communicate effectively.”

No ensino de línguas, sabe-se que uma abordagem totalmente focada no significado ou totalmente focada na forma não garante que o aluno alcance alto nível de proficiência na língua alvo. Assim, “embora poucos educadores e pesquisadores neguem a importância da instrução com foco no significado, muitos reconhecem que é necessário que essa abordagem seja complementada por algum tipo de instrução com foco na forma” ⁷³ (ELLIS, BASTURKMEN e LOEWEN, 2001, p. 408). Seedhouse (1997, p. 338) também assevera que há desvantagens claras em se adotar um foco extremo em qualquer uma das direções. Se, por um lado, a abordagem focada apenas no significado tende a levar os estudantes de língua a fossilizar desvios e a ter dificuldade em produzir estruturas adequadas na língua, por outro lado, uma abordagem focada somente na forma leva os alunos a se tornarem incapazes de se expressar significativamente e efetivamente na língua alvo. Assim, uma maneira alternativa, “abrangendo forma e significado, acuidade e fluência, parece ser a maneira mais sensata de proceder [...]” ⁷⁴ (SEEDHOUSE, 1997, p. 338). Tal maneira de proceder é o que Seedhouse (1998, p. 339) denomina *foco dual*, uma maneira de focar na acuidade e fluência, na forma e no significado, simultaneamente.

Sendo assim, é interessante que episódios com foco na forma aconteçam em pontos da interação em que problemas de comunicação se desenvolvam, conduzindo para tentativas de negociação de significado (LONG, 1991, apud ELLIS, BASTURKMEN e LOEWEN, 2001, p. 410). Assim, o foco na forma ocorre incidentalmente durante a comunicação e é transitório. Proceder dessa maneira parece ser plausível, visto que

[...] estimula o tipo de atenção à forma que ocorre na aquisição natural da língua, posto que se direciona a problemas linguísticos que os aprendentes estão realmente vivenciando, e também encoraja o tipo de *noticing* que se hipotetiza para auxiliar a aquisição”⁷⁵ (ELLIS, BASTURKMEN e LOEWEN, 2001, p. 410).

Fotos e Ellis (1999, p. 189) também propõem uma maneira de atrelar gramática a oportunidades de comunicação. Isso é possível, segundo eles, dando aos alunos

⁷³ No original: “Though few teacher educators or researchers would currently deny the importance of meaning-focused instruction, many now recognize that it needs to be complemented with form-focused instruction of some kind”.

⁷⁴ No original: “The middle way, covering both form and meaning, accuracy and fluency, would seem to be the most sensible way to proceed [...]”

⁷⁵ No original: “[...] it stimulates the kind of attention to form that occurs in natural language acquisition, because it address linguistic problems that individual learners are actually experiencing, and because it encourages the kind of noticing tha has been hypothesized to aid acquisition”.

oportunidades para que eles resolvam tarefas gramaticais interativamente. Assim, “a instrução formal e o ensino de língua comunicativo podem ser integrados por meio do uso de tarefas gramaticais designadas a promover comunicação sobre a gramática”⁷⁶ (FOTOS e ELLIS, 1999, P. 194). As tarefas gramaticais têm dois objetivos primários, a saber: 1) desenvolver o conhecimento explícito dos aspectos gramaticais da L2; 2) oferecer oportunidades para interação focando-se na troca de informação. Essas tarefas podem ser complementadas pelo professor e podem ser realizadas em pares ou grupos, a fim de aumentar as oportunidades de negociação de significado.

Os autores apresentam um exemplo de tarefa gramatical. Nessa tarefa, os alunos recebem quatro cartões com sentenças gramaticais e agramaticais sobre o uso de verbos dativos. Eles especificam quais sentenças são corretas e quais são incorretas. Além disso, os alunos também recebem uma folha com informações básicas sobre os verbos dativos e informações sobre sua terminologia metalingüística. Na folha, os alunos têm que preencher os espaços com os verbos dativos e elaborar três regras sobre os diferentes tipos de verbos dativos, levando em consideração os modelos de sentenças. Assim, é requer-se que os alunos a) troquem as informações dos cartões para completar os espaços na folha; b) falem a respeito da informação dada, a fim de concordarem ou não com os resultados encontrados; e c) relatem para a classe as regras que eles formularam.

As tarefas gramaticais contribuem para a aquisição de L2 de duas maneiras,

elas podem contribuir *diretamente* por promover oportunidades para um tipo de comunicação que acredita-se promover a aquisição do conhecimento explícito e elas podem também contribuir indiretamente por capacitar os aprendentes a desenvolverem o conhecimento explícito de regras da L2 que posteriormente facilitarão a aquisição do conhecimento explícito⁷⁷ (FOTOS e ELLIS, 1999, p. 205, grifo no original).

Para se compreender o que foi exposto anteriormente, cabe recorrer ao que Bialystok (1978) e Fotos e Ellis (1999) denominam de conhecimento implícito e conhecimento explícito. De acordo com Bialystok (1978, p. 72), “o conhecimento explícito contém todos os fatos conscientes que o aprendente tem sobre a língua e o

⁷⁶ No original: “Formal instruction and communicative language teaching can be integrated through the use of grammar tasks designed to promote communication about grammar”.

⁷⁷ No original: “They may contribute *directly* by providing opportunities for the kind of communication which is believed to promote the acquisition of implicit knowledge, and they may also contribute indirectly by enabling learners to develop explicit knowledge of L2 rules which will later facilitate the acquisition of implicit knowledge.”

critério para admissão para esta categoria é a habilidade para articular aqueles fatos”⁷⁸. Fotos e Ellis (1999, p. 190), baseados em Bialystok (1981), afirmam que o conhecimento explícito “se refere ao conhecimento que é analisado e abstrato. Está disponível para aprendentes como uma representação consciente. Então, se pedido, os aprendizes são capazes de dizer o que é que eles sabem”⁷⁹. O conhecimento implícito, por sua vez, “é a informação intuitiva na qual o aprendente de língua opera para produzir respostas (compreensão ou produção) na língua alvo”⁸⁰ (BIALYSTOK, 1978, p. 72). De acordo com Fotos e Ellis (1999), “o conhecimento implícito refere-se ao conhecimento que é intuitivo e procedural . Ele não está conscientemente disponível para os aprendentes. Falantes nativos, por exemplo, são geralmente incapazes de descrever as regras que utilizam para construir sentenças autênticas”⁸¹ (p. 190). Segundo Fotos e Ellis (1999), “o conhecimento explícito e o implícito podem ser usados na comunicação, mas há limites na habilidade do aprendente para acessar o primeiro. A participação efetiva em uma conversação face-a-face, por exemplo, requer o conhecimento implícito”⁸² (p. 190).

De acordo com Fotos e Ellis (1999, p. 191), o desenvolvimento do conhecimento explícito de aspectos gramaticais é o melhor mecanismo pelo qual a instrução formal funciona. O desenvolvimento do conhecimento explícito ajuda o aprendente a adquirir o conhecimento implícito. De acordo com os autores, isso promove a aquisição de duas maneiras: a) o conhecimento de aspectos gramaticais por parte do aprendente facilita que ele perceba estes aspectos no insumo e, portanto, os adquira como conhecimento implícito; b) o conhecimento explícito pode ser usado na construção de expressões que servem como insumo para o processamento dos mecanismos da linguagem.

Finalmente, os autores apontam os pontos positivos e negativos do uso das tarefas gramaticais com base em pesquisas realizadas. Como ponto positivo, tem-se que a) as tarefas gramaticais enfatizam o desenvolvimento da consciência sobre gramática

⁷⁸ No original: “Explicit Linguistic Knowledge contains all the conscious facts the learner has about the language and the criterion for admission to this category is the ability to some vocabulary items, pronunciation rules, and so on.”

⁷⁹ No original: “[...] refers to knowledge that is analyzed and abstract. It is available to learners as conscious representation, so that, if called upon, learners are able to say what it is that they know”.

⁸⁰ No original: “[...] is the intuitive information upon which the language learner operates in order to produce responses (comprehension our production) in the target language.”

⁸¹ No original: “Implicit knowledge refers to knowledge that is intuitive and procedural. It is not consciously available to learners. It is not consciously available to learners. Native speakers, for example, are generally unable to describe the rules they use to construct actual sentences.”

⁸² No original: “Both explicit and implicit knowledge can be used in communication, but there are limits on learner’s ability to access the former. Effective participation in face-to-face conversation, for instance, requires implicit knowledge.”

(*consciousness-raising*) ao invés da prática de estruturas gramaticais; b) são um tipo eficiente de atividade em sala de aula; c) o seu uso é conhecido como a maneira por meio da qual a L2 é adquirida; c) oferecem um conteúdo significativo, em contraste com o conteúdo trivial das atividades de lacunas de informação; d) acomodam aprendentes que acreditam que é importante aprender gramática; e) oferecem oportunidades para comunicação em L2 em grupos ou pares; f) encorajam uma abordagem ativa e orientada pela descoberta por parte dos aprendentes.

Como pontos negativos, tem-se que os aprendentes a) podem não gostar de falar sobre gramática, considerando este assunto entediante b) podem achar difícil falar sobre ele, devido à falta de conhecimento metalinguístico; c) podem usar intensivamente a LM. Os autores, no entanto, afirmam que estas limitações podem ser vencidas. Além disso, as tarefas gramaticais são menos adequadas para iniciantes, visto que eles não sabem se comunicar na língua alvo e a gramática não é um assunto muito apropriado para esse nível. Portanto, sugere-se que as tarefas gramaticais sejam utilizadas com aprendentes de nível intermediário e avançado, posto que eles estão mais motivados a estudar gramática.

Gil (2004, p. 41), da mesma maneira, fala da importância de se atrelar o foco-na-forma e o foco-na-comunicação nas aulas de língua. Segundo ela, os dois focos são complementares na sala de aula, não podendo ser vistos como opostos. Assim, ela baseia-se em dois pressupostos a respeito dos dois focos complementares: a) “o objetivo principal da sala de aula é prover situações favoráveis para que o ensino/aprendizagem se concretize, o que permite a fusão dos dois focos discursivos: o **foco-na-comunicação** e o **foco-na-forma**” (GIL, 2004, P. 44, grifo no original); b) “o discurso da sala de LE é altamente complexo e tem uma natureza metalingüística devido ao fato de a língua alvo ser ao mesmo tempo o objeto e o meio da comunicação” (GIL, 2004, P. 44). Portanto, ter em vista os dois focos como antagônicos não dá conta da complexidade da sala de aula, “já que a interação na sala de aula, muitas vezes, é avaliada por meio dos mesmos critérios de **comunicatividade** que os eventos que ocorrem fora da sala de aula” (GIL, 2004, P. 45, grifo no original).

Todos os autores apresentados (CELCE-MURCIA e HILLES, 1988; NUNAN, 1999; LONG e ROBINSON, 1998; SEEDHOUSE, 1997; FOTOS e ELLIS, 1999; GIL, 2004) buscaram uma maneira de se atrelar o ensino da forma à comunicação, já que é praticamente consenso entre professores e pesquisadores a necessidade de se desenvolver nos alunos de língua a competência comunicativa, na qual está incluído o

componente gramatical. Como e quando se ensinar gramática nas aulas de língua é ainda um impasse no ensino de línguas. Não existe uma única resposta, uma única maneira, visto que “o ensino de gramática (qualquer ensino!) é um processo complexo, que não pode ser tratado pela repetição dos mesmos procedimentos à espera dos mesmos resultados”⁸³ (LARSEN-FREEMAN, 2003, p. 140). Os professores têm de buscar alternativas, levando-se em consideração inúmeros fatores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Acredita-se, no entanto, que a proposta de Long e Robinson seja interessante, visto que privilegia a negociação. Ao surgir um entrave na comunicação, a negociação é direcionada para os participantes alcançarem um entendimento mútuo a fim de que a comunicação continue. Os aprendentes tenderiam a resolver rapidamente o impedimento na comunicação a respeito de forma e retomariam a interação. Desse modo, o foco na forma ocorreria de uma maneira que o vínculo com a comunicação seria muito intenso, posto que aconteceria em pontos da interação em que problemas de comunicação se desenvolveriam, conduzindo para tentativas de negociação de significado. Assim sendo, o foco na forma ocorreria incidentalmente durante a comunicação e seria transitório.

Cabe, neste momento, apresentar o que é considerado como ensino comunicativo. Considera-se, então, neste trabalho, a visão de ensino comunicativo de Almeida Filho (1993, p. 47-48), o qual o define como aquele que

não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra L [língua], mas sim aquele que toma unidades de ação feitas com a linguagem como organizatórias das amostras autênticas de língua-alvo que se vão oferecer ao aluno-aprendiz.

Segundo Larsen-Freeman (2003, p. 145),

o que nós podemos fazer é usar o processo natural de aprendizagem como um guia de quando ensinar certos aspectos da gramática. Então, durante o curso normal da atividade de sala de aula, os professores precisam estar alertas para ‘momentos ensináveis’, quando eles podem focar a atenção do aprendente em formas emergentes de sua interlíngua, as formas que os aprendentes estão começando a criar, embora não sejam padrão.⁸⁴

⁸³ No original: “Grammar teaching (any teaching!) is a complex process, which cannot be treated by repeating the same set of procedures while expecting the same results.”

⁸⁴ No original: “[...] what we can do is to use the natural learning process as a guide as to when to teach certain aspects of grammar. So during the course of normal classroom activity, teachers need to be alert to ‘teachable moments’ when they can focus learners’ attention on emergent forms in learners’

A autora, da mesma maneira que Long e Robinson (1998), privilegia o ensino da forma no processo natural de aprendizagem. Assim, segundo a autora, quando o aprendente se comunica na língua alvo, há momentos em que ele não detém tudo o que é necessário para formular seu discurso e, por isso, cria novas formas que não são padrão. É nesse momento que o professor pode introduzir o foco na forma. Ainda segundo Larsen-Freeman (2003, p. 145),

a lição de gramática não deve acontecer de modo imediato, mas a necessidade dela deve ser desencadeada por algo no desempenho do aprendente que revele ao professor que o aprendente está aberto para esta aprendizagem. [...] É, portanto, a aprendizagem dos alunos que guia o ensino e não vice e versa.⁸⁵

Portanto, de acordo com a autora, o ensino de gramática deve seguir o processo natural de aprendizagem do aluno.

Ressalta-se que é importante que o professor também enfatize o foco na forma de modo planejado para sanar as inadequações dos aprendentes. É papel do professor atentar em criar atividades que privilegiem estruturas gramaticais que sejam necessárias ao aprendente, visto que algumas não se desenvolvem no curso normal das atividades de sala de aula. Isso é o que se tem chamado de preencher a lacuna do insumo⁸⁶ (LARSEN-FREEMAN, 2003, p. 145). A fala do professor, que é linguisticamente não planejada, é composta principalmente de verbos no tempo presente e imperativos, privando os alunos da exposição a outras formas linguísticas. Além disso, os alunos tendem a evitar usar as formas linguísticas que consideram difíceis e aquelas que são desconhecidas por eles. Por isso, “os professores devem olhar tanto para as formas que os estudantes não estão usando quanto para as que eles estão usando”⁸⁷ (LARSEN-FREEMAN, 2003, p. 145). Assim, atividades planejadas com foco na forma são importantes, pois “os estudantes precisam praticar todas as estruturas gramaticais e

interlanguage, the forms around which learners are beginning to create new, albeit non-targetlike, patterns”

⁸⁵ No original: “[...] the grammaring lesson may not take place immediately, but the need for it will be triggered by something in the learner’s performance that tells a teacher that the learner is open to its learning. [...] it is thus students’ that guides the teaching rather than vice versa”.

⁸⁶ No original: “filling the gap in the input”.

⁸⁷ No original: “[...] teachers must look as much at what students are not using as what they are using”.

padrões para verdadeiramente estarem livres para expressar os significados que querem nas maneiras que sejam apropriadas para eles”⁸⁸ (LARSEN-FREEMAN, 2003, p. 145).

Ademais, é importante que o professor atente para o ensino explícito de forma, significado e uso. Larsen-Freeman (2003, p. 150) declara que estaria fazendo um desserviço aos seus alunos “se não tentasse também usar o potencial deles para aprender do ensino explícito da forma, significado e uso. Em muitos casos, os alunos não precisam saber sobre a língua - eles precisam ser capazes de usá-la”⁸⁹. De acordo com a autora, uma função importante do ensino explícito é ajudar os alunos “aprender a olhar”.

Com a apresentação das propostas de ensino de gramática com propósitos comunicativos desses autores, objetivou-se não fazer um julgamento de valor, visto que todas, de alguma maneira, visam vincular o ensino da forma à comunicação. Deu-se, porém, especial atenção à proposta de Long e Robinson (1998), complementada pelas idéias de Larsen-Freeman (2003), porque leva em consideração o foco na forma que ocorre naturalmente no processo de aprendizagem, fato que observou nos dados do teletandem e que será mais profundamente abordado no capítulo III, lugar no qual se apresentará a análise dos dados.

1.4.1 As concepções de gramática

A língua excede a gramática.

(ILARI e BASSO, 2006)

Devido às inúmeras confusões em torno do termo gramática, pretende-se, nesta seção, discorrer a respeito de algumas concepções e tipos de gramática, baseados em autores da área da Linguística Aplicada, a fim de esclarecer este mal entendido e definir a concepção coerente com esta investigação.

Johnson e Johnson (1998, p. 143-144) afirmam que gramática é um termo que muda de forma com facilidade, podendo significar deferentes coisas para pessoas

⁸⁸ No original: “[...] students need to have practice with all grammar structures and patterns in order to truly be free to express the meanings they want in the ways that are appropriate to them”.

⁸⁹ No original: “[...] if I did not also try to tap their potential to learn from explicit teaching of form, meaning, and use. In most cases, students do not need to know about the language – they need to be able to use the language”.

diferentes, mas com frequência é usada com referências variadas pelo mesmo falante. De acordo com Tudor (2001, p. 51), a palavra gramática, por exemplo, “às vezes é usada para se referir a aspectos do sistema da língua, enquanto em outras se relaciona a aspectos do processo de ensino ou a certo tipo de atividade de aprendizagem”⁹⁰.

Antunes (2007) refere-se a cinco diferentes tipos de gramáticas, as quais são ilustradas no quadro a seguir.

Gramática 1	Conjunto de regras que definem o funcionamento de uma língua	Gramática Internalizada
Gramática 2	Conjunto de normas que regulam o uso da norma culta	Ex.: Gramática da norma culta
Gramática 3	Uma perspectiva de estudo dos fatos da linguagem	Ex.: Gramática gerativa, gramática estruturalista, gramática funcionalista, gramática tradicional, etc.
Gramática 4	Uma disciplina de estudo	Ex.: Aulas de gramática
Gramática 5	Um compêndio descritivo-normativo da língua	Ex.: Gramática de Celso Cunha

Quadro 9: Tipos de gramática 1 (ANTUNES, 2007, p. 25-26).

De acordo com Antunes (2007, p.26), “[...] não existe língua sem gramática. Nem existe gramática fora da língua. Ou, ninguém aprende uma língua para depois aprender a sua gramática. Qualquer pessoa que fala uma língua fala essa língua porque sabe a sua gramática, mesmo que não tenha consciência disso”. Nesse trecho, Antunes fala de um tipo de gramática chamada gramática internalizada, a qual se refere ao conjunto de regras que o falante domina. Segundo Possenti (1996), essa concepção de gramática “refere-se a hipóteses sobre os conhecimentos que habilitam o falante a produzir frases ou seqüências de palavras compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua” (p. 69).

O segundo tipo de gramática apresentado no quadro por Antunes é o que Possenti (1996) e Travaglia (2001) denominam de gramática normativa. Segundo Travaglia, “a língua é só a variedade dita padrão ou culta e todas as outras formas de

⁹⁰ No original: “The word is, for example, sometimes used to refer to aspects of the language system, while at others it relates to aspects of the teaching process or to a certain type of learning activity”.

uso da língua são desvios, erros, degenerações da língua [...]” (p.24). Desse ponto de vista, a língua não abarca toda a realidade da língua, uma vez que considera somente usos prestigiados socialmente.

O terceiro tipo de gramática é a intitulada gramática descritiva (POSSENTI, 1996), a qual, segundo Franchi (1991, p. 52-53), “é uma sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical”. Nessa visão, não se elegem regras do bem falar e bem escrever, pois o que está em jogo são as regras que realmente são usadas pelos falantes.

Possenti (1996) e Franchi (1991) trazem em suas obras três tipos de gramática: 1) gramática internalizada; 2) gramática normativa; e 3) gramática descritiva. Esses três tipos são iguais aos três primeiros apresentadas por Antunes (2007), a qual acrescenta outros dois: um é a gramática como disciplina, aquela aprendida na escola; e a outra é a gramática como um livro que contém a descrição do funcionamento da língua, podendo ter um perspectiva tanto descritiva quanto prescritiva.

Na visão de Batstone (1994, p. 5), “a gramática não é um ‘objeto’ único, homogêneo, mas um fenômeno imensamente amplo e diverso”⁹¹. O autor considera a gramática sob duas perspectivas: como produto e como processo. No primeiro caso, a gramática é vista como estática e “a ênfase é nas partes componentes do sistema da linguagem, dividido em formas separadas. Cada forma é o produto da análise do gramático e essa perspectiva pode ser de grande valor para professores e alunos”⁹² (p. 5). A gramática, nessa perspectiva, ainda segundo o autor, facilita a aprendizagem do sistema gramatical por parte do aluno.

Na perspectiva de gramática como processo, Batstone (1994, p. 5) afirma que está se pensando nas diversas formas que são desenvolvidas na comunicação. Segundo o autor, “algum entendimento sobre a gramática como processo será inválido se nós não ajudarmos os alunos a empregar a gramática efetivamente no seu próprio uso da linguagem”⁹³.

⁹¹ No original: “Grammar is not a single, homogenous ‘object’ but an immensely broad and diverse phenomenon”.

⁹² No original: “The emphasis is on the component parts of product of the grammarian’s analysis, and this product perspective on grammar can be of great value to teachers and learners”.

⁹³ No original: “Some understanding of grammar as process will be invaluable if we are to help learners to employ grammar effectively in their own language use.”

Nunan (1999, p. 101) define gramática como “o estudo de como a sintaxe (forma), semântica (significado) e pragmática (uso) trabalham juntas para permitir que indivíduos se comuniquem por meio da linguagem”⁹⁴. De acordo com o autor, gramática e discurso estão unidos em um relacionamento hierárquico em que as escolhas gramaticais são governadas pelas discursivas (p. 99). Assim, na visão do autor, a gramática está fundamentalmente relacionada com o contexto.

Larsen-Freeman (2003) sugere, para os propósitos de ensino e aprendizagem, que “seria melhor pensar na gramática como uma habilidade ou um processo dinâmico”⁹⁵ (p. 24), algo que ela denomina *grammaring*, diferente de uma área estática do conhecimento. De acordo com a autora, “*grammaring* é a habilidade de usar estruturas gramaticais de forma acurada, significativa e apropriada. [...] Isso requer o reconhecimento de que a gramática pode ser proveitosamente considerada como uma quinta habilidade, e não só como uma área de conhecimento”⁹⁶ (p. 143). Além disso, a gramática é “um processo dinâmico em que formas têm significado e usos em um sistema racional, discursivo, flexível, interligado e aberto” (LARSEN-FREEMAN, 2003, p. 142)⁹⁷. Em sua definição de gramática, Larsen-Freeman (2003, p. 24) leva em consideração uma visão dinâmica, visto que a gramática não é “uma lista estática de regras e sugestões de exceções”⁹⁸ (p. 142), e menos centrada no conhecimento. Segundo ela, se a gramática for ensinada como um corpo de conhecimento (uma coleção de regras, normas, partes da fala e paradigmas verbais), a maioria dos alunos tende a ter uma visão negativa em relação à gramática, uma vez que, desta maneira, os fatos da língua parecem ser arbitrários.

Em sua concepção de gramática, Larsen-Freeman (2003), como Nunan (1999), também atribui três dimensões à gramática, a saber: forma, significado e uso – ou morfossintaxe, semântica e pragmática. Assim, não é suficiente apenas conhecer as formas da língua; é necessário também saber usá-las de forma significativa e apropriada. De acordo com Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999) “as estruturas gramaticais não só tem uma forma morfosintática, elas também são usadas para

⁹⁴ No original: “The study of how syntax (form), semantics (meaning), and pragmatics (use) work together to enable individuals to communicate through language”.

⁹⁵ No original: “I suggest that it would be better think of grammar as a skill or a dynamics process [...]”.

⁹⁶ No original: “Grammaring is the ability to use grammar structures accurately, meaningfully, and appropriately. [...] It requires acknowledging that grammar can be productively regarded as a fifth skill, not only as an area of knowledge.”

⁹⁷ No original: “[...] it [grammar] is a dynamic process in which forms have meanings and uses in a rational, discursive, flexible, interconnected, and open system.”

⁹⁸ No original: “[...] static list of rules and exceptions suggests”.

expressar significado (semântica) em um uso apropriado e contextualizado (pragmática)”⁹⁹(p. 4). A autora afirma que essas três dimensões estão interrelacionadas - uma mudança em um deles acarreta mudança nos outros -, portanto é interessante visualizar as três dimensões em um gráfico em formato de pizza, com flechas descrevendo a interação entre eles.

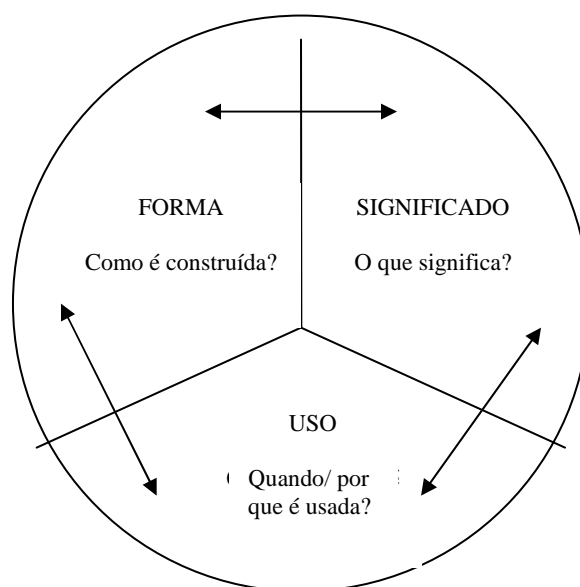


Figura 1: Dimensões da gramática (CELCE-MURCIA, M. e LANSEN-FREEMAN, 199, p. 4).

Quando se refere à forma, há preocupação de como uma determinada estrutura é construída – sua morfologia e sua sintaxe. Em relação ao significado, procura-se saber o que uma determinada estrutura gramatical significa, que contribuição semântica ela faz quando é usada. A pragmática, por sua vez, lida com questões concernentes às escolhas que os usuários de determinada língua fazem quando usam formas da língua na comunicação.

A autora também assevera que há vários tipos de gramática, mencionando quatro deles: 1) gramática descritiva; 2) gramática prescritiva; 3) gramática internalizada; e 4) gramática pedagógica.

⁹⁹ No original: “Grammatical structures not only have a morphosyntactic form, they are also used to express meaning (semantics) in context-appropriate use (pragmatics)”.

Gramática 1	Gramática descritiva	Regras que levam em consideração o sistema das línguas.
Gramática 2	Gramática prescritiva	Normas do uso padrão.
Gramática 3	Gramática internalizada	Aquilo que as pessoas sabem sobre sua língua.
Gramática 4	Gramática pedagógica	As regras que os professores querem que os estudantes aprendam.

Quadro 10: Tipos de gramática 2 (LARSEN-FREEMAN, 2003, p. 24).

Os tipos de gramática apresentados por Larsen-Freeman (2003) coincidem com aqueles apresentados por Possenti (1996) e Franchi (1991). No entanto, a primeira acrescenta a gramática pedagógica, a qual parece ser aquela que é ensinada na escola, a gramática como disciplina escolar, conforme também apresenta Antunes (2007).

A partir disso, é importante que os professores de línguas atentem para o fato de haver, pelo menos, três tipos distintos de gramática e que todos eles devem ser contemplados no momento de ensinar. A variedade culta também deve ser considerada, visto que o aluno, para ser um competente usuário da língua, precisa saber comunicar-se em diversas situações e contextos sociais, de acordo com as exigências de cada um deles. Contudo, não se deve privilegiar a variedade culta em detrimento de outras variedades.

O ensino de LE nas escolas traz a concepção equivocada de que língua e gramática são a mesma coisa, ou seja, acredita-se que a língua possui a gramática como único componente. Nesta visão, saber a gramática de uma língua significa ser linguisticamente competente nessa língua.

Isso também ocorre em muitos materiais didáticos, nos quais a gramática assume papel central, adicionando-se a ela outros elementos. As atividades de LDs são desenvolvidas com o propósito de apresentar determinado tópico gramatical.

Outro equívoco em relação à gramática presente no ensino de línguas em geral é que se acredita que ensinar regras da gramática do português é explorar nomenclaturas e classificações. Segundo Antunes (2007), “o que se estuda na escola não chega de fato a ser gramática relevante para o exercício, em textos, da linguagem” (p. 70). A autora define regras gramaticais como “normas que especificam os usos da língua, que ditam como deve ser a constituição de suas várias unidades, em seus diferentes estratos (o fonológico, o morfossintático, o semântico, o pragmático)” (p. 71). São regras da

gramática do português, por exemplo, colocar o artigo antes do substantivo, alterar a forma dos substantivos para indicar flexão de gênero, flexionar o verbo de acordo com a pessoa a que se refere, entre outros. Essas regras não regem apenas o uso culto da língua, pois há regras que regulam todos os usos da língua, regras estas que não são totalmente inflexíveis, “elas têm de ser funcionais, no sentido de que assumem variações, por conta do que pretendem aqueles que a usam” (ANTUNES, 2007, p.72). Os LDs, contudo, no que diz respeito à gramática, “só propõem exercícios fora dessas relativizações contextuais; quase nunca exploram uma questão gramatical que admite variação” (p.73).

Ressalta-se que o ensino de regras da gramática de uma língua só tem relevância quando se exploram os usos reais da linguagem efetivamente praticada. Precisa-se, quando se refere ao ensino de gramática, deixar explícito se se trata da modalidade falada ou escrita. Além disso, pouco se faz menção às diferenças dos usos quando se adota um registro formal ou informal. Regras são tratadas como autônomas, independentes das suas condições de uso. Por isso, segundo Antunes (2007), dever-se-ia considerar que

as línguas têm, em seu comando, pessoas, seres atuantes, sujeitos ativos, capazes de administrar, entre possíveis opções, aquela que mais se ajusta à situação. É preciso, sempre que oportuno, mostrar ao aluno contextos em que ele pode escolher entre uma forma ou outra, entre uma organização ou outra do período, do parágrafo, ou até do texto. É preciso explorar o lado da flexibilidade dos padrões lingüísticos, até mesmo porque o que não é flexível já está internamente arraigado [...] (p.77).

Com relação às nomenclaturas gramaticais, elas “dizem respeito aos nomes das unidades que a gramática têm. Funcionam como rótulos, como expressões de designação, para que a gente possa, quando necessário, falar de todas elas chamando-as por seus nomes”. Não se deve, portanto, confundir o ensino de gramática com a memorização de nomes, pois “o importante é que saibamos *ir além da nomenclatura* [...]; atribuir-lhe a função que, de fato, lhe cabe: a de nomear as unidades da língua, sem que tenha, portanto, **um fim em si mesma**. Não teria sentido, reitero, confundir o ensino de nomenclatura com o ensino de gramática” (ANTUNES, 2007, p. 79-80, grifo no original).

Assim, exercícios que solicitam a classificação de unidades nada contribuirão para que o aluno entenda o funcionamento da língua. Não se nega a relevância de se conhecer a nomenclatura gramatical, devido à importância do conhecimento

metalinguístico por parte do aluno, entretanto, não se deve delegar esse conhecimento toda a dimensão da gramática. Muitos professores acreditam que não se devam ensinar regras gramaticais, mas a grande questão não está em ensinar regras, mas em “saber o que é gramática, em que consistem suas regras; como se deve ensiná-las” (ANTUNES, 2007, p.80, grifo no original).

A concepção de língua, portanto, a que se filia este trabalho é a de Larsen-Freeman (2003) e Nunan (1999), considerando-se a gramática como uma quinta habilidade, dinâmica, e que é composta por três dimensões: forma, significado e uso. Assim a gramática não é equivalente somente à forma, mas contempla duas outras dimensões, visto que o necessário no ensino de línguas é saber usar as formas linguísticas de maneira acurada, significativa e apropriada.

1.4.2 A Gramática nos materiais didáticos de PLE

A produção de materiais de PLE no Brasil iniciou-se com *Português para estrangeiros*, de Mercedes Merchant, datado de 1954. Esse foi o primeiro LD de PLE editado no país. O livro é de base estruturalista, ilustrando o pensamento em vigor na época, visto que mostra grande preocupação com a sistematização gramatical, exercícios de lacuna, entre outros. Além disso, nota-se que quase todas as unidades iniciam-se com a sistematização gramatical, parecendo ser esse o objetivo principal. O livro indica uma preocupação com a oralidade, já que traz pequenas amostras de diálogos e a concepção de língua é a de instrumento de comunicação. A linguagem é enfocada nos limites da frase (MORITA, 1998, p. 66).

Desde a publicação de Mercedes Merchant até o início da década de 80, não houve crescimento significativo no número de publicações de livros de PLE (CASTRO, 2006, p. 19). Depois da década de 80, todavia, houve aumento na produção de livros de PLE, visto que a elaboração dos livros sofre a influência da AC, a qual passou a ganhar espaço na metodologia de ensino de línguas. Nessa década, foram publicados livros tais como *Falando, lendo, escrevendo português: Um Curso para Estrangeiros*, *Português para falantes de espanhol*, *Tudo Bem: Português do Brasil*, *Fala Brasil: Português para Estrangeiros*, *Muito Prazer! Curso de Português do Brasil para Estrangeiro*.

Desses livros, *Tudo bem: português do Brasil*, de Raquel Ramallete (1984/1985), destaca-se pelo fato de, apesar de não se apresentar como comunicativo,

trazer algumas preocupações da AC. De acordo com Morita (1998, p. 69), ele “realiza um grande avanço quanto à produção de materiais de PLE, pois apresenta textos autênticos relevantes desde o início do curso e uma tentativa de ensinar a gramática contextualizada”. Castro (2006, p. 20) também afirma que “nele podemos observar o uso cotidiano da língua; o recurso a alguns textos autênticos verbais e não-verbais, a inclusão de apresentação clara e detalhada sobre a perspectiva do material”.

A partir da década de 90, houve crescimento significativo na elaboração de LDs de PLE. Nesse período, foram publicados livros como *Português Via Brasil: Um Curso Avançado para Estrangeiros*, *Avenida Brasil: Curso Básico de Português para Estrangeiros*, *Aprendendo Português do Brasil*, *Português para estrangeiros: infanto-juvenil*, *Português para estrangeiros: nível avançado*, *Falar, Ler e Escrever Português: Um Curso para Estrangeiros*, *Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação*. Os livros *Avenida Brasil* e *Bem-vindo!*, por exemplo, revelam ter como base a AC. De acordo com Morita (1998, p. 69), *Avenida Brasil*

dá um grande passo em relação à abordagem de ensinar PLE. O livro introduz temas culturais relevantes da sociedade brasileira, fazendo da sala de aula um espaço social concreto com realidade própria. Os textos de compreensão da linguagem oral com atividades específicas também merecem ser apontados.

No entanto, apesar de declarar ter por base a AC, não é isso que se verifica na maneira como o livro é organizado, como poderá ser observado no capítulo III.

Os livros *Fala Brasil* e *Aprendendo português do Brasil* trazem uma perspectiva da abordagem nocional-funcional, primeira fase da AC, visto que foram organizados a partir de tópicos gramaticais e funções comunicativas. O *Fala Brasil*, por exemplo, apresenta características do ensino tradicional, posto que ocorre a ênfase na forma, e acredita-se que a eficiência na comunicação pode ser garantida por meio da repetição de diálogos prontos, peculiaridade do método audiolingual.

Depois da década de 90, outros LDs de PLE também foram publicados, tais como *Sempre Amigos: Fala Brasil para Jovens*, *Tudo Bem? Português para Nova Geração*, *Interagindo em Português*, *Diálogo Brasil: Curso Intensivo de Português para Estrangeiros*, *Estação Brasil: Português para estrangeiros*, *Panorama Brasil: Português no mundo dos negócios*.

O livro *Estação Brasil*, por exemplo, “não se estrutura em eixo gramatical, o professor poderá ‘embarcar’ em qualquer uma das linhas oferecidas, dependendo de seu

planejamento ou das necessidades apresentadas pelos alunos” (FONTÃO e BIZON, 2005, p. 5). Parece haver no livro uma preocupação maior com atividades discursivas. Ele está dividido em quatro temas, a saber: questões culturais, cidadania e cotidiano, trabalho e qualidade de vida, e linguagens. Apesar de não ser estruturado sobre um eixo gramatical, as autoras afirmam que “a linguagem vem sendo trabalhada em todas as linhas temáticas propostas neste livro, já que é uma prática social que perpassa todas as outras, isto é, as questões de que tratamos até o momento não estão, absolutamente, dissociadas da linguagem” (BIZON e FONTÃO, 2005, p. 6).

A importância do LD em sala de aula e as suas limitações para um ensino e aprendizagem de PLE suscitaram reflexões em pesquisadores e profissionais da área, que realizaram levantamentos e análises dos LDs de PLE disponíveis no mercado a fim de apontarem diretrizes e propostas para a elaboração de novos materiais.

Morita (1998b) afirma que “dois grandes paradigmas fundamentam os planejamentos dos LDs: 1) de base formal e funcional (gramatical); 2) de base de tarefas e de processos (comunicativa)” (p.47). De acordo com a autora, o paradigma de base formal focaliza “o conhecimento da língua (formas gramaticais) e o uso das quatro habilidades lingüísticas (compreensão oral, fala, leitura e escrita) linearmente”. Assim, os autores dos materiais, “partindo de amostras de linguagem baseadas em estruturas gramaticais selecionadas como aquelas necessárias à aprendizagem de LE pelo público-alvo, elaboram diálogos e exercícios estruturais” (CASTRO, 2006, p. 18). Sob esse ponto de vista, pensa-se que “a repetição e a mecanização de estruturas da língua alvo sejam suficientes para aquisição da nova língua” (MORITA, 1998b, p. 48).

O paradigma de base de tarefas e de processo, por sua vez, vale-se de estruturas gramaticais em situações de uso da língua. Ainda segundo Morita, nessa perspectiva, “tem-se o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na LE”. No que diz respeito às habilidades lingüísticas, elas “são trabalhadas sempre de forma integrada, assim como ocorre nos contextos reais de comunicação” (CASTRO, 2006, p. 19).

Ainda que existam dois paradigmas bem distintos entre si, eles aparecem juntos em muitos MDs. Muitos materiais ditos comunicativos focam apenas na oralidade e apresentam exercícios mecânicos camuflados em forma de situações de uso, mostrando resquícios da AT. Segundo Baghin, Ferrari e Almeida Filho (apud BIZON, 1994), a AC vinha sendo interpretada de diferentes maneiras: i) comunicativizada, ii) funcionalizada, iii) inocente, iv) ultra-comunicativa/espontaneísta, e v) crítica. Assim, o

que acontece com muitos MDs é o que os autores acima citados chamam de interpretação comunicativizada da AC, ou seja, “dá-se ao estruturalismo uma “roupagem nova”, comunicativizando uma ou outra tarefa, mas sem modificar as concepções básicas de língua(gem), de ensinar e de aprender”. Portanto, alguns materiais didáticos se autodenominam comunicativos, mas, de fato, estão camuflando atividades cujo principal objetivo é o ensino e a aprendizagem de estruturas prontas na língua-alvo.

No entanto, parece um tanto obsoleto tentar enquadrar os LDs em dois paradigmas diferentes: tradicional x comunicativo, visto que atualmente a tendência é a “era pós-método”. De acordo com Kumaravadivelu (2003), os métodos de ensino e aprendizagem possuem limitações. Primeiro, o conceito tradicional de método traz uma gama de princípios teóricos e técnicas de sala de aula genéricos, oferecendo uma perspectiva limitada de ensino e aprendizagem de línguas. Segundo, as necessidades, as aspirações e as situações de ensino e aprendizagem são demasiadamente numerosas para serem previstas. Terceiro, os cursos de formação de professores devem criar condições para que os futuros professores adquiram conhecimento, habilidade, autoridade e autonomia necessários para criar sua própria pedagogia de ensino. Seria necessário, portanto, mudar de uma pedagogia baseada no método para uma pedagogia pós-método.

Uma pedagogia pós-método leva em consideração os parâmetros da particularidade, praticidade e possibilidade. O primeiro busca facilitar o progresso de uma pedagogia específica de um contexto, a qual “é baseada no verdadeiro entendimento de particularidades linguísticas locais, socioculturais e políticas”¹⁰⁰ (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 37). O segundo busca encorajar os professores a teorizarem a partir de sua prática e praticarem o que teorizam. O terceiro “busca fazer uso da consciência sócio-política que os participantes trazem para a sala de aula de modo que isso possa também funcionar como um catalisador para uma busca contínua por formação de identidade e transformação social”¹⁰¹ (op.cit., 2003, p. 37).

Kumaravadivelu (2006, p. 90) assevera que há uma ausência de princípio ao se categorizar os métodos de ensino e aprendizagem. Por esse motivo, ele propõe uma

¹⁰⁰ No original: “[...] is based on a true understanding of local linguistic, sociocultural, and political particularities.”

¹⁰¹ No original: “[...] seeks to tap the sociopolitical consciousness that participants bring with them to the classroom so that it can also function as a catalytic for a continual quest for identity formation and social transformation.”

divisão dos métodos em: a) centrados na linguagem, b) centrados no aprendiz, e c) centrados na aprendizagem. As características de cada uma dessas categorias encontram-se a seguir:

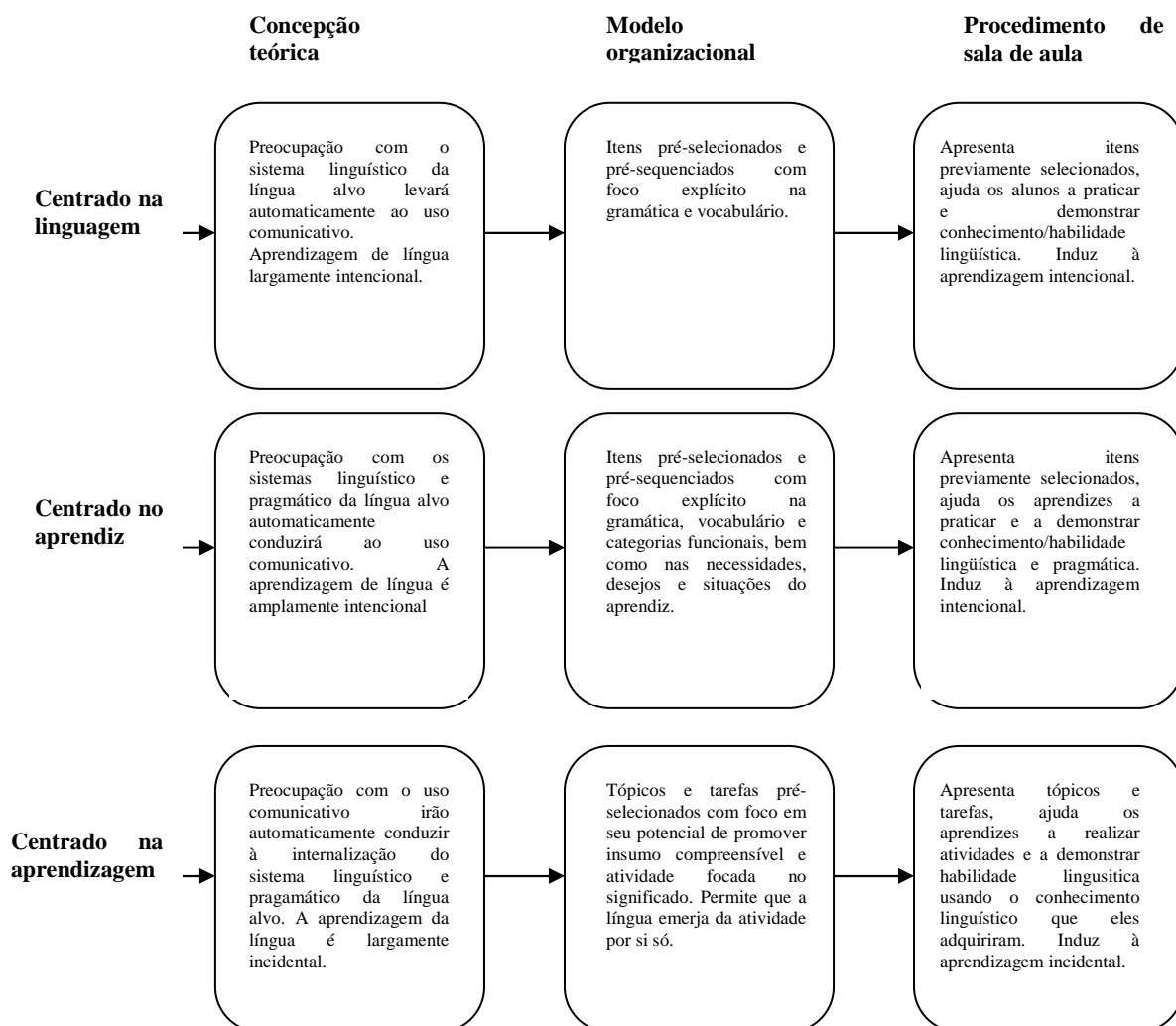


Figura 2: Categorias dos métodos de ensino e aprendizagem (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 93).¹⁰²

Para cada uma das categorias, o autor exemplifica um método correspondente:

Centrados na linguagem	Centrados no aprendiz	Centrados na aprendizagem
Método audiolingual	Ensino comunicativo	Abordagem natural

Quadro 11: Exemplos de métodos na categorização de Kumaravadivelu (2006)

¹⁰² Tradução da autora.

Os métodos *Community Language Learning*, *Silent Way*, *Suggestopedia* e *Total Physical Response*, defendido pela abordagem humanista, chamados de novos métodos (STERN, 1985), não têm status de método, segundo Kumaravadivelu (2006, p. 94), uma vez que são procedimentos de sala de aula que são consistentes com a pedagogia centrada no aprendiz. Segundo o autor, “do ponto de vista dos procedimentos de sala de aula, eles [os novos métodos] são altamente inovadores e são certamente úteis em determinados casos. Mas, eles não são métodos completos”¹⁰³ (p. 94).

O autor traz também algumas considerações relacionadas com o ensino de língua baseado em tarefas. De acordo com ele, “uma tarefa do ensino aprendizagem de língua não é inextricavelmente ligada a nenhum método específico de ensino de língua. Tarefa não é um construto metodológico; é um conteúdo curricular”¹⁰⁴ (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 95). Por isso, as tarefas, da mesma maneira que os métodos, podem ser categorizadas em: a) tarefas centradas na linguagem, b) tarefas centradas no aprendiz, e c) tarefas centradas na aprendizagem, cujas características encontram-se no quadro a seguir:

Tarefas centradas na linguagem	Tarefas centradas no aprendiz	Tarefas centradas na aprendizagem
São aquelas que se prende a atenção do aprendiz primeiramente e explicitamente nas propriedades formais da língua.	São aquelas que direcionam a atenção do aprendiz para as propriedades formais e funcionais da língua.	São aquelas que engajam o aprendiz principalmente na negociação, interpretação e expressão de significado, sem nenhum foco explícito na forma e/ou função.

Quadro12: Categorização das tarefas (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 95-96).¹⁰⁵

Portanto, o que a era pós-método propõe é a rejeição da adoção de um método específico e propõe que os professores atentem às necessidades, aspirações, expectativas dos aprendentes, adequando sua prática ao contexto de ensino e aprendizagem. Também é importante que os professores selecionem atividades pertinentes e relevantes ao contexto de ensino e aprendizagem, sempre repensando sua prática pedagógica.

Seria pertinente, portanto, analisar os princípios que norteiam os LDS e verificar a relevância dos mesmos ao ensino de línguas na contemporaneidade. Para isso, é

¹⁰³ No original: “From a classroom procedural point of view, they are highly innovative and are certainly useful in certain cases. But, they are not full-fledged methods”.

¹⁰⁴ No original: “[...] a language learning and teaching task is not inextricably linked to any one particular language teaching method. Task is not a methodological construct; it is a curricular content”.

¹⁰⁵ Tradução da autora.

relevante observar como eles se apresentam no que diz respeito à abordagem de ensino, língua(gem) e gramática, pois, ainda que o LD sozinho não garanta a eficiência do ensino, Tudor (2001, p. 34) assevera que materiais de má qualidade podem colocar uma variedade de obstáculos no caminho da inovação, levando a um círculo de desmotivação entre professores e alunos.

1.4.3 A relação entre concepções de língua(gem) e gramática e as abordagens de ensino

Como uma das temáticas deste trabalho é a gramática, serão apresentadas nesta seção algumas concepções de língua(gem)¹⁰⁶, visto que há uma forte relação existente entre gramática, abordagens de ensino, e língua(gem). Segundo Richards e Rodgers (1986), toda abordagem de ensino de línguas é baseada em alguma teoria da linguagem e em uma teoria da aprendizagem. O tipo de tratamento dado à gramática, portanto, revela o tipo de abordagem adotada e, conseqüentemente, a concepção de língua(gem).

Tudor (2001, p. 48-49) apresenta quatro tipos de visões de língua(gem), a saber: a) língua(gem) como sistema linguístico, b) língua(gem) de uma perspectiva funcional, c) língua(gem) como auto-expressão, e d) língua(gem) como cultura e ideologia.

A língua(gem) vista como sistema é a concepção própria da AT, na qual são enfocadas estruturas gramaticais da língua. Sob essa perspectiva, elementos da língua(gem) são pré-selecionados e apresentados aos alunos de forma isolada.

Na visão funcional, a língua(gem) é vista como ação social e “os usos sociais e funcionais que os aprendentes fazem da língua(gem) torna-se o ponto de partida para o desenvolvimento de programas de aprendizagem”¹⁰⁷ (TUDOR, 2001, p. 57). Essa perspectiva é própria do movimento nocional-funcional, a primeira fase da AC. Assim, haveria um levantamento das necessidades sociais do aluno e o planejamento seria realizado com base nisso. Planejamentos que levam esta visão de língua em consideração preparariam alunos aptos a se comunicarem em um determinado número de situações, mas que não estariam prontos para se comunicar em qualquer situação a que forem expostos.

¹⁰⁶ Usa-se a forma “lingua(gem) porque não se faz, neste trabalho, distinção entre lingua e linguagem.

¹⁰⁷ No original: “[...] the social or functional uses which learners were to make of the language became the starting point for the development of learning programmes.”

De acordo com Tudor (2001, p. 59), o que difere uma abordagem baseada na visão de língua(gem) como sistema e uma abordagem fundamentada em uma visão funcional da língua(gem) não é a presença ou ausência de elementos da língua(gem), mas a forma como tais elementos são selecionados e sequenciados.

A terceira visão apresentada por Tudor (2001, p. 65) é a língua(gem) como auto-expressão. De acordo com o autor, a língua(gem) não é só usada com o propósito de alcançar objetivos pragmáticos, como na visão funcional, mas também é “um meio pelo qual construímos relacionamentos, expressamos nossas emoções e aspirações, e exploramos interesses”¹⁰⁸. Assim, a língua(gem) é também uma forma de expressão pessoal e afetiva. Tal visão foi difundida pelo movimento humanista, o qual Amadeu-Sabino (1994, p. 39) afirma que tem pelo menos duas pressuposições significativas: “1) que os aspectos afetivos da aprendizagem de língua são tão importantes quanto os aspectos cognitivos; e 2) que as respostas aos problemas de aprendizagem de línguas são mais provavelmente encontradas na psicologia que na linguística.” Para Tudor (2001, p.65), a visão de língua(gem) como auto-expressão não é uma prerrogativa do ensino humanista nem é esta a única perspectiva de língua(gem) que é encontrada nesse movimento; no entanto, o movimento humanista foi responsável por introduzir a reflexão a respeito do lado expressivo e pessoal da língua(gem) no ensino de línguas.

Na visão de língua(gem) como sistema linguístico o objetivo do ensino é ajudar os alunos a aprenderem o sistema. Na visão funcional da língua(gem), os objetivos são definidos pelo que o aprendente tem que fazer na língua(gem). Na visão de língua(gem) como auto-expressão, “os objetivos da aprendizagem são definidos pelo que o aprendente deseja expressar, e isto significa que cada aprendiz tem seu/sua própria, única e pessoal agenda de aprendizagem”¹⁰⁹ (TUDOR, 2001, P. 65).

Na visão de língua(gem) como cultura e ideologia, por sua vez, leva-se em consideração que a língua(gem) não é neutra; ela é carregada de ideologia. Por isso, “a língua(gem) carregará e expressará aspectos da cultura e visão de mundo dos seus falantes”¹¹⁰ (TUDOR, 2001, p. 69). A competência comunicativa, portanto, inclui a habilidade de interagir com a cultura e visão de mundo dos falantes da língua(gem). Assim, segundo o autor, o aspecto sociocultural da língua(gem) intervém

¹⁰⁸ No original: “[...] the medium by which we build up personal relationships, express our emotions and aspirations, and explore our interests.”

¹⁰⁹ No original: “[...] learning goals are defined by what the learner wishes to express, and this means that each learner has his or her own unique and personal learning agenda.”

¹¹⁰ No original: “[...] a language will embody and express aspects of the culture and world view of its speakers.”

significativamenteem seu uso, pois influencia os alunos a usarem a língua(gem) efetiva e apropriadamente de acordo com o contexto.

Essas quatro visões de língua(gem) são, segundo o autor, válidas e o seu domínio completo envolve todos esses elementos. Com relação ao ensino e aprendizagem de línguas, no entanto, é preciso fazer escolhas a respeito de que tipo de língua(gem) deve ser apresentado ao aluno bem como que tipos de atividades devem ser organizados. Portanto, de acordo com o autor,

a eficiência na aprendizagem em termos da visão de linguagem que nós apresentamos aos alunos depende, portanto, de como eles interpretam e interagem com essa visão. Nossas decisões sobre a forma como apresentamos a língua para nossos alunos precisam, portanto, levar em consideração o que a linguagem significa para eles ¹¹¹ (TUDOR, 2001, p. 56).

Travaglia (2008, p. 21-23) também levanta três concepções distintas de língua(gem), as quais são: a) língua(gem) como expressão do pensamento, b) língua(gem) como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação e c) língua(gem) como forma ou processo de interação.

A visão de língua(gem) como expressão do pensamento considera que para se exteriorizar uma língua(gem) articulada e organizada é preciso organizar de forma lógica o pensamento, ou seja, a expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução” (TRAVAGLIA, 2008, p. 21). Nesta visão, acredita-se que existem regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e da linguagem. Tais regras são conhecidas como as regras gramaticais do “bem” falar e escrever e, segundo Travaglia “aparecem consubstanciadas nos chamados estudos linguísticos tradicionais que resultam no que se tem chamado de *gramática normativa ou tradicional*” (p. 21, grifo no original). Além disso, nesta concepção de língua(gem) “o modo como o texto, que se usa em cada situação de interação comunicativa está constituído não depende em nada de para quem se fala, em que situação se fala (onde, como quando), para que se fala” (op.cit., 2008, p. 22).

Na visão de língua(gem) como instrumento de comunicação

¹¹¹ No original: “The effectiveness in learning terms of the vision of language we present to students therefore depends to a considerable degree on how they interpret and interact with this vision. Our decisions about the way in which we present language to our students therefore need to take account of what the language means to them.”

a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, o que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa se efetivada. (TRAVAGLIA, 2008, p. 22).

Tal concepção é a que aparece nos estudos linguísticos realizados pelo estruturalismo (Saussure) e pelo transformacionalismo (Chomsky). Nessa visão, deixam-se de lado os interlocutores e as situações de uso, considerando a língua enquanto código virtual, isolado. Travaglia (2008, p. 22) afirma que essa perspectiva “afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua”.

Na terceira visão de língua(gem), como forma ou processo de interação, ela não é apenas a tradução e exteriorização do pensamento, nem a transmissão de informações, diferentemente, leva em consideração a realização de ações, o agir, o atuar sobre o interlocutor.

Assim, “a linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico ideológico” (TRAVAGLIA, 2008, p. 23).

Nota-se, portanto, a partir dessas apresentações de concepções de língua(gem), que há uma ligação muito intensa entre gramática, língua(gem) e abordagens de ensino e aprendizagem. A maneira como o professor considera a língua(gem) influencia o modo como ele organiza seu planejamento de aula, seleciona o MD e organiza o ensino na sala de aula. De acordo com Travaglia (2008, p. 23), “o modo como se concebe a natureza fundamental da linguagem altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino”.

Para finalizar o capítulo I, parte-se para a quinta e última área que compõe a fundamentação teórica: *feedback*.

1.5 Feedback

Tendo em vista que o *feedback* linguístico é um dos objetos de estudo deste trabalho, discute-se, nesta seção, 1) a natureza do *feedback*, 2) tipos de *feedback* e 3) a definição de *feedback* linguístico.

1.5.1. Definições de *feedback*

O termo *feedback* geralmente é tratado como correção/ tratamento de erros no ensino e aprendizagem de línguas. No entanto, cabe esclarecer qual é a abrangência do mesmo.

Paiva (2003, p.), citando Ur (1996), afirma que “*feedback* é uma informação que é dada ao aprendente sobre seu desempenho em uma tarefa de aprendizagem, geralmente com o objetivo de melhorar seu desempenho”. A mesma autora traz a concepção de Ellis (1985), segundo o qual *feedback* é uma “resposta aos esforços do aprendente para comunicar. *Feedback* pode envolver funções tais como correção, reconhecimento, pedidos de esclarecimento, e pistas paralingüísticas como ‘Mmm’”.

Tendo em vista que em seu trabalho Paiva (2003) tem como objetivo tratar do *feedback* em ambiente virtual, definindo-o no contexto de interação on-line como “reação à presença ou ausência de alguma ação com o objetivo de avaliar ou pedir avaliação sobre o desempenho no processo de ensino-aprendizagem e de refletir sobre a interação de forma a estimulá-la, controlá-la, ou avaliá-la”.

Para a autora, existem dois tipos básicos de *feedback*, os quais são o avaliativo e o interacional. O *feedback* avaliativo é “aquele que informa sobre o desempenho acadêmico do aluno ou do professor” e o *feedback* interacional é “aquele que registra reações ao comportamento interacional do aluno ou do professor” (PAIVA, 2003). A autora afirma ainda que o *feedback* tem uma função importante tanto nas interações virtuais quanto nas interações em sala de aula. A autora vê *feedback* como uma sinalização que os interlocutores de uma interação demonstram uns aos outros com o objetivo de esclarecer se estão prestando atenção à fala dos outros. Tal sinalização pode ser um olhar, uma expressão facial, um gesto, uma fala, um sinal paralingüístico, entre outros. Essa sinalização pode ser de duas naturezas: avaliativa, demonstrando concordância, apoio, desaprovação, dúvida, desconfiança, ou interativa, na qual “nosso interlocutor demonstra estar atento à nossa fala, ou desejoso de que ela aconteça” (PAIVA, 2003).

Para Paiva (2003), portanto, o *feedback* parece não se configurar como correção/tratamento de erros, diferentemente, o termo refere-se, de uma maneira geral, à uma sinalização que os interlocutores realizam a fim de demonstrar interesse ou atenção na conversa, podendo ser tanto de natureza avaliativa quanto interacional.

Lima e Menti (2004, p. 119), por sua vez, entendem *feedback* corretivo “como um evento interacional vinculado aos estudos com foco na forma num contexto predominantemente comunicativo, incluindo a probabilidade de negociação da forma na interação que ocorre na sala de segunda língua (L2) ou língua estrangeira (LE)”. No caso dessas duas autoras, houve a atribuição do caráter “corretivo” ao termo *feedback*, evidenciando que o *feedback* pode ser corretivo, mas essa não é uma característica intrínseca a ele. As autoras referem-se a foco na forma proposto por Spada (1997), afirmando que

instrução com foco na forma (IFF) como qualquer esforço pedagógico usado para chamar a atenção dos aprendentes para uma forma lingüística de modo implícito ou explícito, o que pode ser operacionalizado através do ensino de regras lingüísticas ou de reações corretivas aos erros dos alunos (LIMA e MENTI, 2004, p. 119).

Segundo as autoras, *feedback* corretivo corresponde a reações corretivas na sala de aula e envolvem negociação de significado. Baseadas em Lyster e Ranta (1997), elas definem negociação de forma como “uma função didática, ou seja, a de proporcionar *feedback* corretivo que encoraja o aluno a procurar recursos para corrigir o próprio erro, buscando uma produção (e não apenas compreensão) mais precisa”.

Salienta-se que o termo foco na forma inerente a este trabalho é aquele definido por Long e Robinson (1998), o qual já foi apresentado na seção 1.4. Também em relação ao termo negociação de significado, ressalta-se que se adota neste trabalho a concepção de Ellis, para os quais “a negociação acontece como uma resposta a um problema comunicativo”¹¹² (p. 414). Segundo esse autor, há dois tipos de negociação: negociação de significado e negociação de forma. O primeiro tipo tem uma orientação comunicativa e é direcionado para os participantes alcançarem um entendimento mútuo a fim de que a comunicação continue. O segundo tipo tem uma orientação didática, sendo direcionada para melhorar a acuidade e a precisão quando nenhum problema de compreensão tenha ocorrido. O autor apresenta dois tipos de foco na forma: *reactive focus on form* e *preemptive focus on form*. Enquanto no primeiro ocorre uma negociação de significado, é no segundo que ocorre a negociação de forma. Deste modo, “*reactive focus on form* se direciona a um problema de desempenho, enquanto *preemptive focus on form* se direciona a uma lacuna percebida no conhecimento do

¹¹² No original: “[...] negotiation arises as a response to a communicative problem”.

aluno”¹¹³ (p. 414). Portanto, enquanto o primeiro envolve um indicador de um problema e uma solução, o segundo envolve uma pergunta e uma resposta. *Preemptive focus on form* pode ser iniciada pelo professor, prevendo uma lacuna no conhecimento do aluno ou pode ser iniciada pelo aluno, direcionando-se ao professor.

O *feedback* corretivo, como já foi tratado, é um tipo de retorno, na maioria das vezes realizado pelo professor, com a finalidade de corrigir/tratar desvios dos alunos. Santos (2008), em uma pesquisa na qual observava as interações de dois interagentes no contexto de interação teletandem, encontrou dois tipos de *feedback* corretivo: o interno e o externo. O primeiro é fornecido por um interlocutor e pode ser de cinco tipos, a saber: a) correção explícita (a forma adequada é fornecida sob a forma de um ajuste explícito); b) reformulação (a forma adequada é fornecida incorporada ao discurso e não a um ajuste explícito); c) pedido de confirmação; d) solicitação de esclarecimento, que pode ser direcionada ou não direcionada; e e) evidência de outra natureza. Segundo o autor, as solicitações de esclarecimento direcionadas são as ocorrências em que “o falante direciona a atenção do interlocutor para o possível trecho do enunciado no qual ocorreu a falha” (SANTOS, 2008, p. 100). Em relação às solicitações de esclarecimento não direcionadas, elas “têm um caráter mais aberto, não possuem a mesma formação pronominal e se manifestam sob construções que apenas indicam a falta de compreensão” (p. 100-101). Já o interno “consiste em um esforço autônomo de monitoramento da própria produção” (p. 99).

Retornando ao conceito de *feedback*, conclui-se que, no ensino e aprendizagem de línguas, ele tem um papel fundamentalmente importante. O *feedback*, portanto, neste trabalho é tratado como um retorno, uma resposta do professor (ou de outro aluno) ao aprendente, podendo ser corretivo, visando ao tratamento de erros, ou motivador e/ou confirmador. Este último tem o objetivo de apresentar ao aluno uma confirmação de compreensão, enquanto o outro tem o propósito de motivar o aluno, encorajando-o a prosseguir na comunicação.

¹¹³ No original: “[...] reactive focus on form addresses a perform problem whereas preemptive focus on form addresses an actual or perceived gap in in the students’ knowledge”.

1.5.2 Definição de *feedback* linguístico

O *feedback* linguístico constitui-se como uma das partes da sessão de teletandem. Como já foi mencionado, uma sessão de teletandem compõem-se de três partes: conversação, *feedback* linguístico e avaliação da sessão. Telles e Vassalo (2006, p. 17) afirmam o seguinte a respeito do *feedback* linguístico:

Feedback linguístico (aproximadamente 20 minutos) é necessariamente realizado nos últimos 20 minutos. Este é um período da aula em que o participante 1 (falante proficiente) usará as anotações que fez enquanto seu parceiro estava falando. O parceiro que estiver assumindo o papel de professor não deverá dar longas explicações gramaticais, mas ser objetivo e focar seus comentários em gramática, vocabulário ou problemas de pronúncia, preferencialmente.

Little (2003, p. 42) chama atenção para o fato de que a maioria dos aprendentes de tandem precisa, pelo menos nos estágios iniciais, de uma ajuda em relação a *feedback* e correção de erros. O mesmo autor, ao citar a pesquisa de tandem por *e-mail* realizado por Appel (1997), afirma que os sujeitos da pesquisa atribuíram o crescimento de sua consciência metalinguística ao fato de terem que refletir sobre sua própria LM com o intuito de oferecer *feedback* ao seu parceiro. Assim, nota-se a importância do *feedback* linguístico, visto que ele auxilia o avanço do aluno em sua aprendizagem.

Neste trabalho, o *feedback* linguístico será definido como qualquer tipo de reflexão sobre itens linguísticos, seja de gramática, vocabulário, ortografia, discurso ou fonologia. O *feedback* linguístico pode ou não ter característica corretiva, não sendo este um aspecto inerente a ele. Além disso, considera-se como *feedback* linguístico as reflexões sobre a língua que se realizarem não só após mas durante a conversação. Baseou-se em Ellis, Basturkmen e Loewen; (2001, p. 424) para se dividir os itens linguísticos em cinco tipos. De acordo com os autores, o que compõe cada tipo, encontra-se a seguir:

- a) **Gramática:** determinantes, preposições, pronomes, ordem das palavras, tempo verbal, morfologia verbal, plural, gênero, regência, etc.
- b) **Vocabulário:** significado de itens lexicais;
- c) **Ortografia:** a forma ortográfica das palavras;
- d) **Discurso:** relações textuais, como coesão e coerência, e aspectos pragmáticos, como o uso apropriado de formas específicas, dependendo do contexto;

e) **Fonologia:** aspectos segmentais e supra-segmentais do sistema fonológico.

Finalizado o objetivo deste capítulo de discorrer sobre as principais áreas que norteiam esta investigação, parte-se para o segundo capítulo, no qual serão apresentados os pressupostos da metodologia de pesquisa.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo objetiva-se apresentar os pressupostos da metodologia de pesquisa e os procedimentos metodológicos deste trabalho. Serão expostas informações a respeito da natureza, do contexto e dos participantes da pesquisa, bem como informações acerca dos instrumentos e procedimentos utilizados na coleta de dados. Por fim, serão apresentados os procedimentos empregados na análise dos dados.

2.1 Natureza da pesquisa

A presente pesquisa se enquadra no escopo das pesquisas de caráter qualitativo com características etnográficas.

A pesquisa qualitativa, de acordo com André (2000, p. 17), também recebe o nome de naturalística. É intitulada naturalista “porque não envolve manipulação de variáveis, nem tratamento experimental; é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural”. Recebe também a denominação de pesquisa qualitativa

porque se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

Dessa maneira, a pesquisa de caráter qualitativo visa a estudar o objeto de investigação em seu contexto natural, observando o fenômeno em seu contexto real de realização. Além disso, prioriza o entendimento integral dos fenômenos, considerando todos os componentes de uma dada situação.

Semelhantemente, Burns (1999, p. 22) afirma que o objetivo do paradigma qualitativo é

oferecer descrições, interpretações e esclarecimentos de contextos sociais naturalísticos. Assim, ao invés de formular, testar, confirmar ou vetar hipóteses, a pesquisa qualitativa vale-se de dados coletados pelo pesquisador para o comportamento humano fazer sentido em um contexto de pesquisa. A pesquisa trata o contexto como ele ocorre naturalisticamente e não tenta controlar as variáveis operantes nos contextos [...].

Apesar de a pesquisa se configurar como sendo de caráter qualitativo, vale-se também de dados quantitativos. Tanto o caráter quantitativo quanto o qualitativo podem estar associados, posto que um não invalida o outro. O uso da quantificação, todavia,

não significa que se tenha uma perspectiva positivista de pesquisa; diferentemente, “associar quantificação com positivismo é perder de vista que quantidade e qualidade estão intimamente relacionadas” (ANDRÉ, 2000, p. 24). Além disso, a pesquisa configura-se como predominantemente qualitativa, uma vez que os dados quantificados serão interpretados. Ainda segundo André (2000, p. 24), pode-se “fazer pesquisa que utiliza basicamente dados quantitativos, mas na análise que faço desses dados estará [sic] sempre o meu quadro de referência, os meus valores e, portanto, a dimensão qualitativa”. Assim, ao fazer a interpretação dos dados quantitativos, o pesquisador se vale da dimensão qualitativa.

A pesquisa em questão se caracteriza como sendo de natureza qualitativa, pois os dados foram coletados em contexto natural de interação entre dois participantes. O pesquisador não pôde participar diretamente das interações, visto que os pressupostos do teletandem não o permitem, ou seja, não há espaço para o pesquisador adentrar o ambiente de interações, como no caso da sala de aula, em que o pesquisador pode diretamente observar as aulas. O acompanhamento das interações pode ser realizado por meio da mediação, a qual será melhor explicitada na seção seguinte. No caso desta investigação, a pesquisadora não participou como mediadora, mas acompanhou todo o processo de constituição dos dados, tanto as sessões de interação quanto de mediação. As interações foram registradas; no entanto as sessões de mediação não o foram devido a problemas técnicos de equipamentos do mediador.

O foco desta investigação volta-se, na primeira etapa, à produção do participante estrangeiro, a qual é realizada em LP. É considerado, no entanto, a interação completa, abarcando todos os componentes que envolvem o contexto.

Esta pesquisa possui características etnográficas. André (2000, p. 29) lista oito características da pesquisa de cunho etnográfico, a saber: 1) interação constante entre pesquisador e objeto pesquisado, 2) o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados, 3) a ênfase é no processo, 4) preocupação com o significado, 6) descrição, e 7) indução, e 8) busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não a sua testagem.

Em relação à sexta característica mencionada por André (2000), Erickson (1986, p. 121) afirma que

é verdade que categorias específicas de observação não são determinadas antes de entrar no ambiente de pesquisa como um participante observador. É também verdade que o

pesquisador sempre identifica questões conceituais do interesse da pesquisa antes de entrar no ambiente de pesquisa. No trabalho de campo, indução e dedução estão em constante diálogo.¹¹⁴

Assim, é natural que, em pesquisas qualitativas de cunho etnográfico, sejam previamente levantadas questões de interesse do pesquisador. Da mesma maneira, segundo Erickson (1986, p. 121), essas questões podem ser modificadas e reconstruídas pelo pesquisador durante a pesquisa em resposta às características diferentes dos eventos no campo de pesquisa e também em resposta às mudanças de percepções e entendimentos do pesquisador em relação aos eventos e sua organização, durante o tempo de permanência no campo.

Tendo em vista que este estudo é baseado nas interações que ocorrem entre um par de interagentes apenas, trata-se de um estudo de caso. De acordo com André (2000, p. 31),

[...] o estudo de caso enfatiza o particular. O interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la como uma unidade. Isto não impede, no entanto, que ele esteja atento a seu contexto e às suas inter-relações com o todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade de ação.

Portanto, o estudo caracteriza-se como um estudo de caso porque tem como um dos objetos de estudo as interações realizadas entre um único par de interagentes. Isso, entretanto, não atrapalha uma visão ampla do contexto, já que a pesquisadora teve contato com outros pares de interagentes, participou de reuniões e simpósios de discussão a respeito das características das interações do projeto TTB.

Sendo assim, trata-se de um estudo de caso com características etnográficas, visto que preenche requisitos da etnografia e é uma unidade com limites bem definidos (interações entre um par de interagentes) (ANDRÉ, 2000, p. 31).

¹¹⁴ No original: “It is true that specific categories for observation are not determined in advance of entering the field setting as a participant observer. It is also true that the researcher always identifies conceptual issues of research interest before entering the field setting. In fieldwork, induction and deduction are in constant dialogue.”

2.2 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada no contexto denominado teletandem, o qual é um ambiente virtual de ensino e aprendizagem de línguas por meio de interações entre dois participantes que têm o objetivo de aprender a língua um do outro. Características deste contexto já foram explicitadas no capítulo anterior. Portanto, nesta seção, pretende-se descrever os aspectos inerentes ao ambiente específico em que a pesquisa foi realizada.

Trata-se de um estudo baseado em uma das primeiras parcerias formadas no projeto TTB. O projeto foi divulgado inicialmente para os alunos de Licenciatura em Letras da UNESP, campus de São José do Rio Preto. Então, formaram-se grupos de pares de interagentes de espanhol, francês, inglês e italiano. Cada um dos participantes brasileiros interagiu com alunos universitários estrangeiros com o intuito de aprender a língua do outro e ensinar a LP a eles. Como o projeto estava no início, foram encontradas dificuldades para formar os pares, principalmente com relação ao grupo de inglês. Enquanto os outros grupos contavam com vários integrantes, o grupo de inglês era composto por apenas dois pares de interagentes, sendo que um par é o alvo desta investigação.

Cada um dos grupos reunia-se frequentemente para discutir a respeito do andamento das interações. Além disso, cada um dos interagentes brasileiros tinha um professor-mediador, uma terceira pessoa envolvida. Os mediadores eram alunos de mestrado e doutorado da mesma universidade, que tinham o papel de orientar os participantes em suas dúvidas, necessidades, interesses, dificuldades, entre outros aspectos.

No que diz respeito ao par de interagentes focado neste estudo, o professor mediador era um aluno que estava desenvolvendo sua pesquisa de mestrado na mesma universidade que a interagente brasileira participante da parceria investigada. Durante a parceria, o professor mediador reuniu-se três vezes com a interagente fim de auxiliá-la no processo de aprendizagem, sugerindo-lhe soluções para eventuais problemas e dúvidas ocorridos nas interações. Ressalta-se que não havia professor mediador para o parceiro estrangeiro de teletandem.

De acordo com Stickler (2003, p. 116), a mediação¹¹⁵ (*counselling*) no contexto de tandem tem o objetivo de facilitar a aprendizagem da língua, providenciar ajuda e, se

¹¹⁵ Para maiores informações a respeito da mediação e do papel do mediador em contexto teletandem, consultar Salomão (2008).

o interagente desejar, aconselhá-lo em aproveitar ao máximo a oportunidade de aprendizagem em tandem. Segundo Little (2003, p. 41), ao iniciar a parceria em tandem, os interagentes precisarão de ajuda para entender os princípios do tandem e decidir como aplicá-los. Além disso, ainda segundo Little (2003, p. 41), o comportamento autônomo requer suporte de alguém com mais experiência, mais conhecimento e mais habilidade que o aprendente.

O estudo, portanto, foi realizado com base em interações entre dois participantes, uma brasileira e um estadunidense, que se encontravam inicialmente duas vezes por semana. A interagente brasileira (Ana) ¹¹⁶ interagiu de um computador localizado na universidade onde a pesquisa se desenvolveu. No início da realização do projeto TTB, contava-se apenas com dois computadores que estavam à disposição dos alunos na sala de duas professoras da universidade. ¹¹⁷

Os alunos participantes que não possuíam os equipamentos necessários para a realização das interações agendavam horários para a utilização desses computadores. Para a realização do teletandem, são necessários alguns equipamentos básicos, tais como: um computador com internet banda larga, microfone, *webcam* e fone de ouvido. No caso da participante envolvida na pesquisa, as interações foram efetuadas, em sua maioria, na universidade.

O interagente estadunidense (Ryan) efetuava as interações em seu computador domiciliar; no entanto não dispunha de *webcam*. Sabe-se que as interações no teletandem envolvem o uso de áudio, imagens, escrita e oralidade. Nesse caso, no início das interações com áudio, Ana iniciava com o uso da câmera, mas acabou desistindo de seu uso pela falta do equipamento do outro. Assim, as interações passaram a ser apenas por áudio e por escrito. Além disso, mesmo quando Ana fez uso da câmera, estas imagens não puderam ser registradas para análise.

¹¹⁶ Os nomes utilizados são fictícios para preservar a identidade dos participantes.

¹¹⁷ Desde o ano de 2007, o projeto TTB conta com dois laboratórios equipados com computadores, webcam, microfone, internet banda larga, aplicativos de *chat* (como o *MSN Messenger*, *Skype* e *Oovo*), entre outros, localizados nas UNESPs de São José do Rio Preto e Assis.

2.3 Participantes da pesquisa

Tendo em vista que os participantes desta pesquisa constituem-se de um par interagente do teletandem, tem-se como propósito desta seção traçar o perfil destes participantes.

Ana cursava Licenciatura em Letras em uma universidade pública do estado de São Paulo e Ryan cursava Espanhol em uma universidade do estado de Illinois, EUA. Apesar de ambos os estudantes estarem vinculados a cursos de graduação semelhantes, apenas Ana detinha conhecimentos pedagógicos relacionados ao ensino de LE, decorrentes de sua formação no curso de Licenciatura em Letras (habilitação português/inglês).

Ana interessava-se por aprofundar seus conhecimentos em LI e se engajar em interações autênticas na língua alvo, visto que já estudava inglês na universidade. Ryan, por sua vez, estava matriculado em um curso de português em sua universidade (como um curso extracurricular, já que seu curso de graduação era Espanhol) e tinha interesse em desenvolver suas habilidades nessa língua.

Características dos dois interagentes são mais bem visualizadas no quadro a seguir:

Interagente 1 : Ana	Sexo feminino, 23 anos, residente no Brasil, falante nativa de LP, estudante de inglês como LE em contexto universitário, graduação (em andamento) em Letras – habilitação português/inglês.
Interagente 2: Ryan	Sexo masculino, 21 anos, residente nos EUA, falante nativo de LI, estudante de PLE em contexto universitário, graduação (em andamento) em espanhol.

Quadro 13: Perfil dos interagentes participantes da pesquisa

Nas interações, os interagentes teriam que alternar seus papéis, ora atuando como ensinante, ora como aluno. Além disso, eles tinham que interagir em cada uma das línguas em proporções iguais, ou seja, o mesmo tempo gasto em uma interação em inglês deveria equivalente ao tempo utilizado em uma interação em português. Sendo

assim, nas interações em que a LP era a língua alvo, Ana desempenhava função de ensinante e, no momento em que as interações tinham como língua alvo a LI, Ana exercia seu papel de aprendiz deste língua. Da mesma maneira, quando a língua alvo era a LI, Ryan atuava como ensinante desta língua e, quando a língua alvo era a LP, o seu papel era de aprendiz.

Ambos os interagentes mostravam-se muito interessados em aprender a língua um do outro. O relacionamento deles era baseado na motivação um do outro. Em nenhum momento puderam-se observar, nesta parceria, sentimentos de superioridade dos interagentes pelo fato de serem altamente proficientes na língua alvo em que se propunham a ensinar. Pelo contrário, eles preocupavam-se em encorajar o parceiro em sua aprendizagem na língua.

2.4 Coleta dos dados e seleção de LDs

Foram coletados para análise interações ocorridas em LP no teletandem no período de setembro de 2006 a agosto de 2007. As interações ocorreram de setembro a dezembro sem interrupções. Depois, a parceria foi suspensa devido ao período de férias no Brasil. Retomaram-se as interações no final de janeiro, ocorrendo esporadicamente até o mês de agosto. A continuidade da parceria não foi possível, uma vez que o interagente estrangeiro tinha compromissos profissionais que não possibilitavam o seu acesso à internet.

A primeira interação entre Ana e Ryan ocorreu pelo *chat*, via *MSN Messenger*, em LP. Posteriormente, duas vezes por semana, as interações ora eram realizadas na língua nativa de Ryan, ora na língua nativa de Ana. Cada interação tinha a duração média de uma hora, totalizando duas horas semanais. Cada interação de uma hora se compunha, em média, por 45 minutos de conversação, 10 minutos de reflexão sobre itens linguísticos e cinco minutos para a avaliação dos interagentes acerca da interação como um todo. Vale ressaltar que a reflexão acerca dos itens linguísticos também ocorria durante o período de conversação e nem sempre ocorria a etapa da avaliação.

No início do trabalho, as interações foram efetuadas somente por *chat* (envolvendo escrita e leitura), devido a problemas com a falta de equipamentos tanto de Ana, quanto de Ryan (microfone e *webcam*). Depois de um certo período, os interagentes providenciaram (Ana interagiu na universidade) os equipamentos,

tornando-se aptos a interagir tanto por *chat*, quanto por áudio. No entanto, Ryan não dispunha de *webcam*, o que impossibilitou a interação por vídeo. Assim, apenas Ana expunha sua imagem por meio da *webcam*.

Assim, na terceira interação, ocorreu o primeiro contato por áudio e por escrito, ainda que Ryan se encontrasse um pouco receoso. A partir daí, as conversas foram por áudio, exceto em algumas vezes em que houve falha nos equipamentos. No período de janeiro a maio, quando interagiam esporadicamente, todas as interações ocorreram por *chat*, visto que Ana não possuía os equipamentos necessários para realizar teletandem de seu computador domiciliar.

Como uma característica recorrente nas interações em contexto teletandem, notou-se que na maioria das parcerias iniciava-se primeiramente o contato por *e-mail*, passava-se a interagir pelo *chat* e só posteriormente partia-se para a interação por *chat*, áudio e vídeo. Muitas vezes os interagentes tardavam em iniciar as interações por áudio e vídeo por receio ou vergonha. Salomão (2006, p. 6), ao observar os diários dos interagentes envolvidos no projeto TTB, constatou que eles sentiam-se receosos e envergonhados em iniciar as conversas por áudio e vídeo. Benedetti (2006, p. 2) constatou também que há falta de isonomia de condições entre os membros da parceria, visto que, enquanto os interagentes brasileiros preparam-se com os equipamentos necessários para a interação, os interagentes estrangeiros não agem da mesma maneira. Entretanto, o projeto TTB está em fase de implementação e este impasse tende a ser solucionado com as parcerias já realizadas com universidades estrangeiras e com a construção de dois laboratórios de teletandem, em São José do Rio Preto e em Assis, equipados com todos os aparelhos necessários para o sucesso das interações.

Portanto, foram coletadas para a pesquisa 3 interações orais e 12 interações por *chat*¹¹⁸, todas em LP, já que o ensino e aprendizagem de português para estrangeiros é um dos focos deste trabalho. Salienta-se que as interações em LI não farão parte da análise desta investigação.

As interações orais foram registradas por meio de um programa denominado *Easy Recorder*, disponível gratuitamente para *download* em sites da internet. Esse programa permite a gravação do áudio de ambos os interagentes. O programa não registra imagens, sendo esse também o motivo pelo qual a imagem de Ana não pode ser

¹¹⁸ As interações orais envolvem áudio e apoio escrito, ou seja, estão envolvidas as habilidades de produção e compreensão oral, de escrita e leitura. Não foi possível registrar as imagens de ambos, visto que só Ana dispunha de *webcam*. Nas interações por *chat*, estão envolvidas apenas a escrita e a leitura.

gravada. Para iniciar a gravação, basta que um dos parceiros (no caso, Ana) ative o programa para que ele inicie instantaneamente e, para finalizá-lo, basta desativá-lo. Assim, a gravação será armazenada no computador em formato MP3 (opção selecionada por Ana). Um outro programa, denominado *Screen Recorder*, foi testado para o registro dos dados. Tal programa permite a gravação do áudio dos dois participantes, das imagens e dos registros de escrita. Ele captura o áudio e todas as apresentações que ocorrem na tela do computador. Entretanto, uma vez iniciada a interação, não se pode sair da tela, pois tudo o que estiver na tela será gravado e, portanto, podem-se perder partes da interação.

Quanto às interações por *chat*, estas foram registradas pelo próprio programa *MSN Messenger*.

No quadro a seguir, são ilustradas as interações com suas especificações:

Interação	Data	Língua	Tipo de interação
<u>Interação 1</u>	<u>14/09/06</u>	<u>Português</u>	<u>Escrita</u>
Interação 2	18/09/06	Inglês	Escrita
<u>Interação 3</u>	<u>22/09/06</u>	<u>Português</u>	<u>Áudio e apoio escrito</u>
Interação 4	29/09/06	Inglês	Áudio e apoio escrito
<u>Interação 5</u>	<u>30/09/06</u>	<u>Português</u>	<u>Áudio e apoio escrito</u>
Interação 6	02/10/06	Inglês	Áudio e apoio escrito
<u>Interação 7</u>	<u>16/10/06</u>	<u>Português</u>	<u>Escrita</u>
Interação 8	27/10/06	Inglês	Áudio e apoio escrito
<u>Interação 9</u>	<u>30/10/06</u>	<u>Português</u>	<u>Escrita</u>
Interação 10	10/11/06	Inglês	Áudio e apoio escrito
<u>Interação 11</u>	<u>13/11/06</u>	<u>Português</u>	<u>Áudio e apoio escrito</u>
Interação 12	17/11/06	Inglês	Áudio e apoio escrito
<u>Interação 13¹¹⁹</u>	<u>06/12/06</u>	<u>Português</u>	<u>Áudio e apoio escrito</u>
Interação 14	30/01/06	Inglês	Áudio e apoio escrito
<u>Interação 15</u>	<u>01/02/07</u>	<u>Português</u>	<u>Escrita</u>
Interação 16	06/02/07	Inglês	Escrita
<u>Interação 17</u>	<u>15/02/07</u>	<u>Português</u>	<u>Escrita</u>

¹¹⁹ A interação 13 ocorreu, mas não pôde ser registrada, visto que Ana esqueceu de ativar o gravador.

Interação 18	22/02/07	Inglês	Escrita
<u>Interação 19</u>	<u>06/03/07</u>	<u>Português</u>	<u>Escrita</u>
Interação 20	08/03/07	Inglês	Escrita
<u>Interação 21</u>	<u>26/03/07</u>	<u>Português</u>	<u>Escrita</u>
Interação 22	28/03/07	Inglês	Escrita
<u>Interação 23</u>	<u>04/04/07</u>	<u>Português</u>	<u>Escrita</u>
Interação 24	11/04/07	Inglês	Escrita
<u>Interação 25</u>	<u>25/04/07</u>	<u>Português</u>	<u>Escrita</u>
Interação 26	02/05/07	Inglês	Escrita
<u>Interação 27</u>	<u>03/05/09</u>	<u>Português</u>	<u>Escrita</u>
Interação 28	09/05/07	Inglês	Escrita
<u>Interação 29</u>	<u>10/05/07</u>	<u>Português</u>	<u>Escrita</u>
Interação 30	17/05/07	Inglês	Escrita
Interação 31	23/08/07	Inglês	Escrita

Quadro 14: Tipos das interações

Após o término da interação, os participantes teriam de elaborar um diário de interação, no qual deveria constar: a) os assuntos abordados; b) o desenvolvimento da interação - a maneira como os assuntos foram abordados; c) A forma como os interagentes agiram - o que fez eles agirem de uma determinada forma e não de outra; d) algo que poderia ter sido diferente; e) o que os interagentes aprenderam por meio dessa interação; f) quais as dificuldades encontradas e como elas foram solucionadas; g) o que os interagentes mais gostaram e por quê; h) como os interagentes se sentiram durante a interação; i) como foi a relação dos interagentes com as ferramentas. Salienta-se que os interagentes tinham a liberdade de acrescentar no seu diário de interação quaisquer informações que achassem relevante, sendo este roteiro apenas uma sugestão para a elaboração do diário.

Apenas Ana, entretanto, elaborou três diários de interação Ryan não elaborou nenhum. Portanto, como o foco desta pesquisa são os dados em LP, ter-se-ia interesse em observar os diários produzidos pelo parceiro aprendiz de LP; no entanto, não se pôde ter acesso a esse tipo de dado.

Foram também selecionados como dados para a análise desta pesquisa, três LDS de PLE de ampla circulação, publicados no Brasil. Trata-se dos livros *Fala Brasil, Tudo*

bem? Português para a nova geração (vol. 1) e *Avenida Brasil* (vol. 1). As especificações dos livros encontram-se no quadro a seguir:

Título	Subtítulo	Autor(es)	Edição	Editora	Ano de publicação	Número de páginas
<i>Fala Brasil</i>	Português para estrangeiros	Elisabete Fontão do Patrocínio e Pierre Coudry	11 ^a	Pontes	1998	238
<i>Tudo bem?</i> (vol.1)	Português para a nova geração	Maria Harumi Otuki de Ponce, Silvia R. B. Andrade Burim e Susanna Florissi	3 ^a	SBS	2007	155
<i>Avenida Brasil</i> (vol. 1)	Curso básico de português para estrangeiros	Emma Eberlein O. F. Lima, Lutz Rohrmann, Tokiko Ishihara, Cristián González Bergweiler e Samira Abirad Iunes	Não consta	EPU	1992	175

Quadro 15: Especificações dos LDs de PLE selecionados para análise

A respeito do número de livros para a análise, decidiu-se escolher três livros devido à inviabilidade de se analisar um grande número no período do mestrado. Optou-se pela análise apenas do livro-texto, visto que ele é suficiente para a realização da investigação proposta neste trabalho.

Como não se pode selecionar um número maior de LDs, estes três títulos foram escolhidos com o intuito de tentar ter uma visão mais ampla de como o objeto de investigação é tratado.

A seleção do primeiro livro – *Fala Brasil* - se deu pelo fato de ele ser ainda bastante utilizado na área de ensino e aprendizagem de português para estrangeiros, apesar de ter sido editado pela primeira vez em 1989, 20 anos atrás. O segundo livro – *Tudo bem?* – foi escolhido pelo fato de ser também bastante utilizado, além de ser mais atual e voltado para um público-alvo específico (adolescentes e jovens). O terceiro livro – *Avenida Brasil* -, por sua vez, foi selecionado por ser também bastante utilizado e, segundo críticos, ter dado um grande passo no que diz respeito à abordagem de ensinar PLE.

Com essa seleção, buscou-se atentar para LDs diferentes entre si, com o propósito de se ter uma ampla visão em relação ao objeto investigado. Tomou-se o cuidado de escolher livros de editoras e estilos diferentes.

Vale ressaltar que, como teletandem é um contexto inovador no ensino e aprendizagem de línguas e LDs para este contexto ainda não foram elaborados¹²⁰, serão analisados LDs produzidos para contextos presenciais.

2.5 Procedimentos de análise dos dados

Esta pesquisa é composta por três etapas, a saber: 1) investigar as sessões de *feedback* no teletandem; 2) analisar LDs de PLE); 3) Verificar a relevância dos LDs investigados para o contexto teletandem e a possibilidade de elaboração de um MD para esse contexto.

Em relação à primeira etapa, foi realizada primeiramente o mapeamento das SFL no teletandem. Considerou-se como *feedback* qualquer tipo de reflexão sobre itens linguísticos, seja de gramática,

¹²⁰ Um material foi elaborado por Brammerts e sua equipe, denominado *Curso tandem español – alemán*, em língua espanhola e alemã para auxiliar os alunos de *tandem* da Univerdidad de Bochum, Alemanha, no ano de 2007. O material explicita o funcionamento do *tandem*, traz um guia prático de pronúncia e dicas para os participantes. Esse material não foi selecionado para análise devido ao fato de não ser um livro de português para estrangeiros, que é a língua enfocada neste trabalho.

vocabulário, ortografia, discurso ou fonologia (ELLIS, BASTURKMEN e LOEWEN, 2001, p. 424)¹²¹.

Foi realizada a contagem do número de sessões de *feedback* que ocorriam durante cada uma das interações que fazem parte do *corpus* de análise. Assim, em cada interação, foi mapeado o número de sessões de *feedback* que ocorreram (1ª quantificação). Posteriormente, foi realizada uma quantificação a respeito de como eram distribuídas as sessões de *feedback* no que diz respeito aos tipos de itens linguístico. Portanto, foi realizada uma apuração do número de sessões de *feedback* que ocorriam a respeito de gramática, vocabulário, ortografia, discurso e fonologia.

Uma vez efetuado o mapeamento das sessões, partiu-se para a observação de como se caracterizavam essas sessões (análise qualitativa). Investigou-se a maneira como elas se categorizavam, atentando para a sua natureza. Verificou-se, por exemplo, se estas sessões aconteciam com propósitos comunicativos, se interferiam na comunicação, se eram longas, entre outros fatores.

No que tange à segunda etapa da pesquisa, foi realizada a análise dos três LDs de PLE já mencionados com base nos critérios de a) conceito de língua/linguagem, b) abordagem de ensino e c) tratamento da gramática, visto que tais elementos estão intrinsecamente relacionados. O objetivo foi observar qual é o lugar ocupado pela gramática nesses LDs.

Após investigado o papel da gramática nos LDs, buscou-se discutir a relevância dos LDs investigados para o contexto teletandem, atentando para a maneira como a gramática é tratada nos dois casos. Para finalizar a análise, discute-se a possibilidade de se elaborar um MD para o contexto teletandem com base nos dados coletados.

Parte-se, adiante, para o terceiro capítulo desta pesquisa, no qual será apresentada a análise dos dados.

¹²¹ Vide Capítulo I, p. 109, deste trabalho.

CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, tem-se como principal objetivo descrever, interpretar, analisar e refletir acerca dos dados coletados em contexto teletandem e acerca dos livros de PLE *Fala Brasil, Tudo bem?* e *Avenida Brasil*, com o propósito de responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Como se caracterizam as SFL no contexto teletandem?
- 2) Como é tratada a gramática nos LDs de PLE *Fala Brasil, Tudo bem?* e *Avenida Brasil*?
- 3) Qual é a pertinência/relevância dos LDs de PLE investigados o teletandem?

3.1 A partir da análise dos dados coletados em contexto teletandem vislumbra-se a possibilidade de elaboração de um MD para esse contexto?

Para que estas perguntas de pesquisa possam ser respondidas, a análise será realizada em três etapas. Inicialmente, será realizada a análise das SFL nas interações de teletandem. Em seguida, serão analisados os LDs de PLE no que diz respeito à a) abordagem de ensino de língua predominante, b) o conceito de língua(gem), c) o tratamento dado à gramática e d) categoria de método. Por fim, serão tecidas algumas considerações a respeito da pertinência e relevância dos LDs de PLE para o contexto virtual.

3.1 As sessões de *feedback* linguístico

3.1.1 Mapeamento das sessões de *feedback* linguístico em teletandem

Para fins de esclarecimento, vale lembrar que a SFL é uma das partes de uma sessão de teletandem. Conforme proposto no projeto TTB, uma sessão de teletandem deve conter três partes: conversação, *feedback* sobre a língua e avaliação. Retomando o que Telles e Vassalo (2006, p. 17) dizem a respeito do FL, tem-se que:

Feedback linguístico (aproximadamente 20 minutos) é necessariamente realizado nos últimos 20 minutos. Este é um período da aula em que o participante 1 (falante proficiente) usará as anotações que fez enquanto seu parceiro estava falando. O parceiro que estiver assumindo o papel de professor não deverá dar longas explicações

gramaticais, mas ser objetivo e focar seus comentários em gramática, vocabulário ou problemas de pronúncia, preferencialmente.

Apesar de a proposta de Vassalo e Telles (2006) ser de que essa sessão se realize em um momento posterior à conversação, nos dados coletados puderam-se observar que a discussão a respeito de itens linguísticos ocorre também **durante** a conversação. Considerou-se como FL qualquer tipo de reflexão sobre itens linguísticos, seja de gramática, vocabulário, ortografia, discurso ou fonologia, divisão de itens linguísticos proposta por Ellis, Basturkmen e Loewen (2001, p. 424). Além disso, se em um mesmo momento da reflexão forem discutidos mais de um item de vocabulário, por exemplo, serão consideradas como SFL cada um dos itens discutidos. No fragmento a seguir, por exemplo, podem-se verificar duas SFL, ambas de vocabulário (verbo *see/ver* e significado de preconceito):

Fragmento 1 – ARQUIVO INT 16-10-06 (PT)¹²²

Ana: Você tem preconceito?

Ryan: não sei que é

Ana: Você acha que os negros, os homossexuais, etc são diferentes?

Ana: Entende?

Ryan: ah, não, eu sou a pessoa mais a favor de todos no mundo, mas não gosto muito da maioria dos brancos aqui

Ryan: porque muitos não vem (como é "see" nesta frase) o mundo como é, não entendem que a gente não pode trocar como são

Ana: *vêm

Ryan: Ok

No fragmento 1, Ryan desconhece o significado do vocábulo “preconceito” e não sabe como expressar “see” em LP. Ana tenta, então, no primeiro caso, reformular sua fala e, no segundo caso, apresenta o vocábulo correspondente a “see” em LP (“vêm”). Por haver referência a dois itens do tipo vocabulário, foi considerado que este fragmento contém duas SFL.

No fragmento 2 seguinte, também podem-se observar duas SFL:

¹²² O termo *INT* refere-se à forma abreviada de interação. Os números que a seguem fazem referência à data em que a interação foi realizada. O termo *PT*, por sua vez, mostra que a interação aconteceu na língua portuguesa.

Fragmento 2 – ARQUIVO INT 26-03-06 (PT)

Ana: Eu perguntei se a sua professora era portuguesa porque ela poderia usar "tu" e "vós" e eu falo usando "você". Talvez isso poderia confundir você. Mas se ela é brasileira, não tem problema.

Ryan: oh não, não ensinam o português do Portugal nesta universidade

Ryan: eu queria aprendê-lo mas não pude

Ana: Aqui no Brasil quase não se usa "tu" e "vós". Apenas em alguns estados as pessoas usam "tu", mas conjugado na terceira pessoa do plural,

Ana: na terceira pessoa do singular, desculpe.

Ryan: sim, minha amiga de Santos fala com "tu" mas não na forma gramaticamente correta

Ana: é, em Santos eles costumam usar "tu".

Ryan: sim

Os tipos de FL referentes ao fragmento 2 são do tipo discurso e gramática. São do tipo discurso porque eles discutem os usos dos pronomes pessoais “tu” e “vós” no Brasil e em Portugal, mas também gramatical porque a discussão é a respeito da concordância do verbo com os pronomes pessoais.

As SFL apresentadas nos fragmentos 1 e 2 são as do tipo que acontecem **durante** a conversação. No fragmento 3, é ilustrado um tipo de SFL o que ocorre no final da conversação:

Fragmento 3 – ARQUIVO INT 26-03-06 (PT)

Ana: bom, você quer que eu fale sobre os erros?

Ryan: sim

Ana: Sitges, é bem famosa POR seu carnaval

Ana: você usou "para", mas fica melhor usar "por".

Ryan: sim

Ana: desculpa, perdi A CONEXÃO.

Ana: No lugar de "internet", use "conexão".

Ryan: ok

Ana: E quando for falar internet, use "a internet", pois esta palavra tem gênero feminino.

Ryan: ah, isso é diferente que em espanhol

Ana: Barcelona tem COMO 4 e fui muitas vezes a Sitges e também a outras na costa brava.

Ana: Nesta sentença, não use o "como"

Ryan: eu queria dizer que não estava seguro

Ana: ah, então você pode dizer: "Barcelona tem "cerca de" 4.

Ryan: ok

Ana: sim, o melhor dito um dos dedos. Nesta sentença, escreva: “sim, ou melhor, um dos dedos”.

Ryan: sim

Ana: mas fiz muito bem na prova.

Ana: Nesta, é melhor: Não FUI bem na prova.

Ryan: ok

Ana: sim mas faz muito tempo que tive uma conversação em português

Ana: Em português existe a palavra "conversação" e "conversa". Neste caso, use "conversa".

Ryan: e conversação é para que?

Ana: conversação também é "ato de conversar", mas não fica bom nesta frase. Não sei explicar porquê.

Ana: É isso.
Ryan: ok

Nota-se que há inúmeras SFL no fragmento 3, como por exemplo, de gramática e vocabulário. Os tipos de SFL serão discutidas de modo mais detalhado na seção 3.1.2 deste capítulo.

Os três fragmentos apresentados foram retirados de interações escritas. Nessas interações, as SFL que ocorrem no final da conversação tendem a ser mais longas que nas interações orais (que envolvem compreensão e produção oral, escrita e leitura). O FL torna-se mais fácil de ocorrer nas interações escritas, posto que se tem a alternativa de rever o conteúdo da conversa. Nas interações orais, ainda que estas sejam gravadas, torna-se inviável ouvi-las para se efetuar o FL; O parceiro tem por opção anotar as inadequações do seu par enquanto conversa e depois fornecer o FL, no entanto, mesmo assim, muitas inadequações passam despercebidas. Tem-se a opção de se utilizar o quadro branco, disponível no aplicativo *MSN Messenger*. De acordo com Telles e Vassalo (2006), com este dispositivo, os participantes podem a) tomar notas; b) escolher a cor da fonte; c) destacar palavras e expressões; d) desenhar e e) utilizar o cursor para apontar quando são feitos os comentários. Além disso, o quadro é compartilhado entre os parceiros e ambos podem usar todas as funções simultaneamente. Apesar da disponibilidade de utilização do quadro branco, no *corpus* de análise, não foi utilizado este dispositivo.

Ao se observar uma SFL ao final da conversação em uma interação oral, nota-se que elas são menos extensas e tratam de menos itens linguísticos, como é o caso do fragmento 4 a seguir:

*Fragmento 4 – ARQUIVO INT 30-09-06 (PT) ¹²³

Ana: então agora... a gente poderia falar sobre os erros... certo?

Ryan: certo (risos)

Ana: é:: quando você disse do-cen-tos... você lembra?... em português a gente diz du-zen-tos...

Ryan: duzentos...

Ana: issoe e você usa muito o no... do espanhol

Ryan: o que?

Ana: você fala muito NO do espanhol

Ryan: sim

Ana: em português a gente fala não

Ryan: ok... não

¹²³ O asterisco (*) utilizado no início dos fragmentos é utilizado para diferenciar as interações por áudio das interações escritas. Assim, o asterisco sinaliza que se trata de uma interação oral.

Ana: não... ok?... e:... é difícil lembrar agora.... e também você diz assim ó é demais rápido... lembra?... entendeu?
 Ryan: sim
 Ana: é melhor se você dissesse... é mais rápido... tudo bem?
 Ryan: o que?
 Ana: quando você disse é demais rápido
 Ryan: oh demais rápido sim
 Ana: fica melhor dizer mais rápido
 Ryan: aham

Assim, após esclarecer o que é tratado como SFL neste trabalho, parte-se para uma investigação a respeito da recorrência dessas sessões nas interações que compõem o *corpus* de análise. Nas 15 interações que são objeto de estudo deste trabalho, foram encontradas 155 SFL, distribuídas da seguinte maneira:

Interação	Número de sessões de <i>feedback</i>
Interação 3 (oral)	3
Interação 5 (oral)	15
Interação 11 (oral)	22
Interação 1 (escrita)	14
Interação 7 (escrita)	13
Interação 9 (escrita) ¹²⁴	22
Interação 13 (escrita)	20
Interação 15 (escrita)	3
Interação 17 (escrita)	5
Interação 19 (escrita)	3
Interação 21 (escrita)	9
Interação 23 (escrita)	14
Interação 25 (escrita)	2
Interação 27 (escrita)	7
Interação 29 (escrita)	3
Total de interações: 15	Total de sessões de <i>feedback</i> : 155

Quadro 16: Número das sessões de *feedback* no teletandem.

¹²⁴ Por ser a interação escrita com maior número de sessões de *feedback*, a interação 9 encontra-se integralmente em anexo, como ilustração de como ocorrem as interações.

Ao se rastrear as SFL, constatou-se que elas ocorrem em 100% das interações. Apesar de o número de sessões variarem de uma interação para outra, elas acontecem na totalidade dos dados. Portanto, as SFL são muito recorrentes nas interações. Salienta-se que foram consideradas não só as SFL que ocorrem no decorrer da conversação, mas também no encerramento dela.

Nos gráficos 1 e 2, é possível visualizar a frequência das SFL nas interações orais e nas interações escritas.

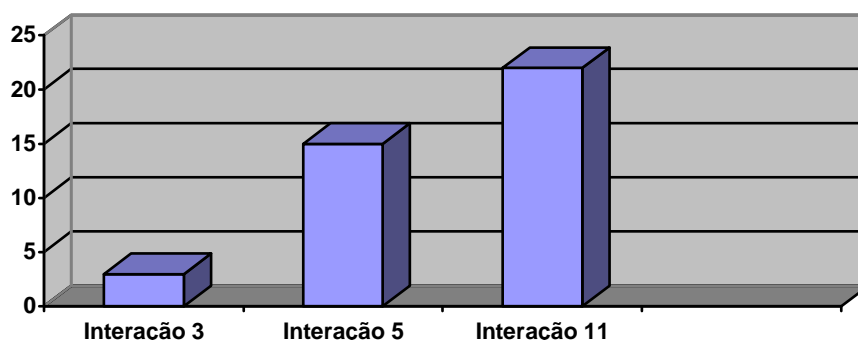


Gráfico 1: Frequência das sessões de *feedback* nas interações orais

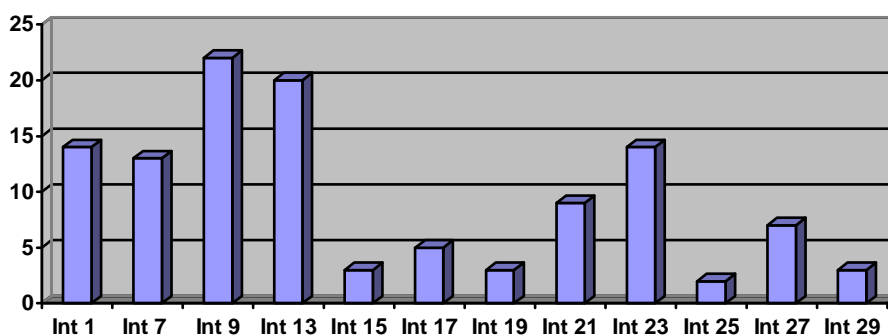


Gráfico 2: Frequência das sessões de *feedback* linguístico nas interações escritas.

No gráfico 1, observa-se que há um aumento na frequência das SFL. Em virtude do pequeno número de interações orais, fica difícil formular uma hipótese que justifique o aumento desse número. Em relação à interação 3, como ela foi a primeira interação oral em LP e Ryan apresentou dificuldade em expressar-se, ela teve uma duração bem menor que as demais. Justifica-se assim o motivo pelo qual ela apresenta um número bem inferior de SFL que as outras interações.

No gráfico 2, nota-se que o número de SFL vai decaindo e tem apenas dois picos nas interações 21 e 23. Uma hipótese que justifica isso é a possibilidade de que Ryan tenha avançado em sua competência na língua na modalidade escrita, uma vez que a maioria das SFL ocorria para resolver entraves na comunicação. Os picos nas interações 21 e 23 justificam-se pelo fato de o tema das interações não ser muito comum e Ryan desconhecer grande parte do vocabulário utilizado (vocabulário relacionado com aparelhos de musculação, tipos de exercícios e nomes de doenças) e as formas da língua para elaborar sentenças com esse novo vocabulário, havendo, por isso, mais entraves comunicacionais e, conseqüentemente, maior número de SFL.

Assim, depois de averiguada a recorrência da SFL no teletandem, foi efetuado um levantamento da frequência em que a SFL ocorre **ao longo** e **após** a conversação, conforme mostra o quadro 17 a seguir:

Interação	Momentos em que a SF ocorre
Interação 3 (oral)	Durante a conversação
Interação 5 (oral)	Durante e após a conversação
Interação 11 (oral)	Durante e após a conversação
Interação 1 (escrita)	Durante a conversação
Interação 7 (escrita)	Durante e após a conversação
Interação 9 (escrita)	Durante e após a conversação
Interação 13 (escrita)	Durante e após a conversação
Interação 15 (escrita)	Durante a conversação
Interação 17 (escrita)	Durante e após a conversação
Interação 19 (escrita)	Durante a conversação
Interação 21 (escrita)	Durante a conversação
Interação 23 (escrita)	Durante a conversação
Interação 25 (escrita)	Durante a conversação
Interação 27 (escrita)	Durante a conversação
Interação 29 (escrita)	Durante a conversação

Quadro 17: Momentos em que as sessões de *feedback* ocorrem em relação à conversação

No gráfico 3, é ilustrado o número de SFL que ocorre durante e após a conversação em cada uma das interações que compõem este *corpus* de investigação.

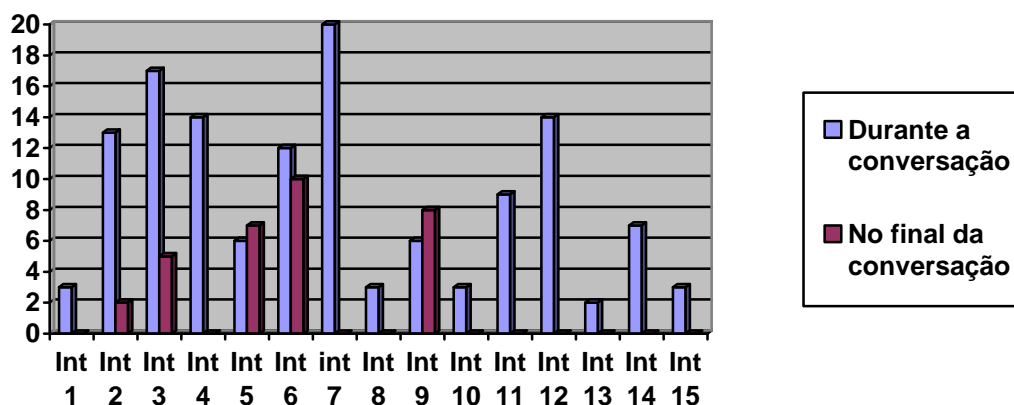


Gráfico 3: Frequência das sessões de *feedback* durante e depois da conversação.

A tabela 1, a seguir, ilustra a porcentagem de SFL durante e depois da conversação. Verifica-se que 21% das sessões ocorrem no final e 79 % ocorrem durante a conversação. Há, portanto, uma maior recorrência das SFL que ocorrem ao longo da conversação do que as que ocorrem no final, conforme afirmado anteriormente neste capítulo.

<i>Feedback</i> durante a conversação	<i>Feedback</i> após a conversação
79%	21%

Tabela 1: Porcentagem de ocorrência de *feedback* durante e após a conversação.

Sendo assim, com base nas informações encontradas com a realização do mapeamento das SFL, foi possível elaborar as seguintes asserções:

- As SFL ocorrem na totalidade das interações;
- A SFL ocorre mais **durante** a conversação do que **depois** dela;
- Há casos de interações em que não ocorre SFL **após** a conversação;
- Todas as interações apresentam a SFL **durante** a conversação.

3.1.2 Caracterização das sessões de *feedback* linguístico

Nesta seção, tem-se como objetivo apresentar características das SFL presentes no *corpus* de análise. Tendo em vista que se baseou em Ellis, Basturkmen e Loewen (2001, p. 424) no que diz respeito à divisão dos itens linguísticos, propõe-se caracterizar as SFL como pertencentes aos tipos vocabulário, gramática, discurso, ortografia e fonologia.

Primeiramente, realizou-se uma contagem do número de SFL que pertenciam a cada um dos tipos de itens linguísticos. Separaram-se, em princípio, as sessões pertencentes às interações orais e às interações escritas. Depois, apresentam-se as informações encontradas, levando-se em consideração as SFL referentes aos dois tipos de interações, com o objetivo de mostrar a relação geral das interações do *corpus*. Nos gráficos 4 e 5 e na tabela 2 a seguir, podem ser visualizadas estas informações:

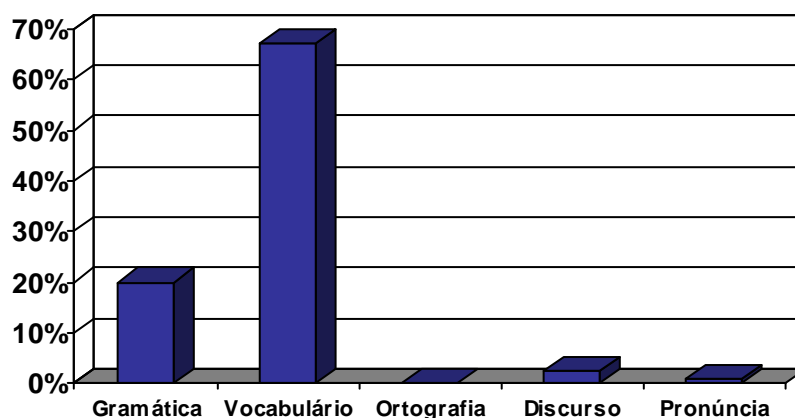


Gráfico 4: Porcentagem da frequência dos itens linguísticos nas interações orais

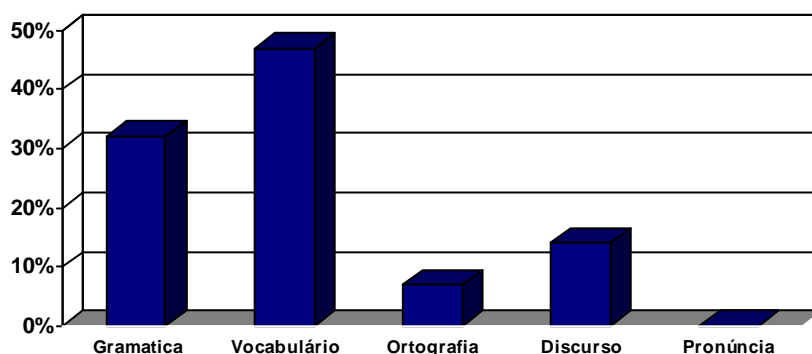


Gráfico 5: Porcentagem da frequência dos itens linguísticos nas interações escritas.

Tipos de itens linguísticos	Gramática	Vocabulário	Ortografia	Discurso	Fonologia	
Número de <i>feedback</i>	44	78	8	21	4	Total: 155
Porcentagem de <i>feedback</i>	28,4%	50,3%	5,2%	13,5%	2,6%	Total: 100%

Tabela 2: Frequência dos itens linguísticos nas interações orais e escritas.

Nota-se que vocabulário e gramática destacam-se tanto nas interações orais quanto nas escritas. Como Ryan é aluno “iniciante” no português (mas proficiente em espanhol e, por isso, é falso iniciante), é natural que os entraves comunicativos ocorram mais em relação ao vocabulário e à gramática, visto que os alunos desse nível tem a necessidade de conhecer tais itens linguísticos para se comunicar.

Os fragmentos seguintes ilustram cada um dos tipos de itens linguísticos nas SFL.

Vocabulário

As SFL pertencentes ao tipo vocabulário caracterizam-se como a definição de determinado item lexical ou apresentação do termo correspondente em LP ao termo em LI, ou vice-versa. Os fragmentos 5, 6, 7, 8 e 9 ilustram esse tipo de item linguístico nas SFL.

*Fragmento 5 – ARQUIVO INT 22-09-06 (PT)

Ryan: é muito difícil falar
Ana: em português?
Ryan: sim
Ana: não, não é não.
Ryan: porque... ham... quero falar espanhol
Ana: ah, você confunde.
Ryan: how do you say... have... we have?
Ana: eu tenho... nós temos.
Ryan: nós temos estudado português muito.
Ana: muito?
Ryan: não
Ana: não muito
Ryan: não muito

O fragmento 5 mostra um trecho da primeira interação oral entre Ana e Ryan. O aprendente estadunidense sentia-se muito inseguro e mostrava bastante dificuldade em

se comunicar em LP. Esse fragmento é considerado como uma SFL do tipo vocabulário porque Ryan pergunta para a brasileira como se diz “we have” em português para construir a sentença que desejava expressar. Ana, por sua vez, oferece o termo correspondente em LP: “nós temos”. Antes de oferecer o termo adequado, ela apresenta “eu tenho”, porque Ryan disse primeiramente “have” e depois reelaborou, dizendo “we have”.

*Fragmento 6 – ARQUIVO INT 30-09-06 (PT)

Ryan: e como é knee?

Ana: o que?

Ryan: como se diz knee?... (incomp)... não sei em português.

Ana: como que é em inglês?

Ryan: knee

Ana: ah, joelho.

Ryan: ham

Ana: joelho

Ryan: meu joelho também

No fragmento 6, Ryan relata a Ana que sofreu uma queda com seus patins, quebrou a clavícula e também o joelho. Nesse fragmento o tipo de *feedback* também é considerado como foco no vocabulário porque Ryan, no meio de uma comunicação, desconhece o vocábulo “joelho” em português. Então, ele interrompe rapidamente a interação para perguntar a Ana o vocábulo em LP que corresponde à “knee” em inglês. Momentaneamente eles falam a respeito desse item lexical e depois retornam a conversa.

Da mesma maneira, no fragmento 7, para contar seu sonho a respeito de uma estadia no Rio, Ryan desconhece o significado de “gaiolas”. Assim, ele usa o termo em inglês “cages” com o objetivo de que Ana o apresentasse em LP. Com relação à “pássaro”, Ryan arrisca usá-lo e depois pede a confirmação de Ana para saber se o utilizou de maneira adequada.

Fragmento 7 – ARQUIVO INT 03-05-07 (PT)

Ryan: faz dois dias eu sonhei que estava no Rio

Ryan: foi muito raro

Ana: Que interessante.

Ryan: estava num bonde e iam para o Cristo e havia muitos pássaros em "cages", não sei a palavra

Ana: pelo que entendi são "gaiolas"

Ryan: que palavra você usa para "birds"?

Ana: pássaros

Ryan: ok, isso

O fragmento a seguir revela-se um pouco diferente dos apresentados anteriormente, no que tange à maneira de tratar o vocabulário.

*Fragmento 8 – ARQUIVO INT 13-11-06 (PT)

Ana: e::... amanhã eu/ a gente vai ter um amigo secreto... uma festa da nossa sala... sabe o que é amigo secreto?

Ryan: não não

Ana: a gente/

Ryan: ohhh sim

Ana: sim?

Ryan: e para que?

Ana: é:: a gente::... faz assim... tira/ a gente::... faz um/ pega o nome de todo mundo e coloca num papel... escreve... e aí cada um tira um nome... de uma pessoa... e aí... a pessoa que você tirou... você só revela na hora... você compra um presente... e só na hora da festa que a gente vai revelar com quem/ qual é o amigo secreto...

Ryan: hum

Ana: entende?

Ryan: sim

Ana: vocês têm/

Ryan: o que você vai comprar?

Ana: eu já comprei hoje

Ryan: ah sim?

Ana: é... eu comprei u::m ... um porta jóia... sabe o que é?

Ryan: não... não sei

Ana: é uma lu/ é um lugar assim uma caixa... que as pessoas guardam bijuterias... você sabe o que é?... brincos, anéis, pulseira

Ryan: ah ok

Ana: relógio... entende?

Ryan: sim

Nos fragmentos 5, 6 e 7, ocorreram episódios em que Ryan desconhecia um vocábulo e perguntava o termo correspondente em LP ao termo em LI. O fragmento 8, por sua vez, apresenta-se diferente dos outros porque Ana, ao contar a respeito do amigo secreto que aconteceria na festa de final de ano da sua turma da faculdade, pergunta a Ryan se ele conhece os itens lexicais “amigo secreto”, “porta-jóias” e “bijuteria”. Ao invés de apresentar o termo correspondente em LI, Ana mostra a definição dos vocábulos.

Uma outra forma em que a SFL de vocabulário pode ser realizada é a interagente brasileira, para explicar determinado item lexical em português, apresentar ao interagente estadunidense a palavra correspondente em LI. Um exemplo desse tipo pode ser visualizado no fragmento 9:

*Fragmento 9 – ARQUIVO INT 13-11-06 (PT)

Ana: O que você fez no final de semana?

Ryan: hu::m.... Fui a Bloomington... para:: o aniversário... do meu amigo.

Ana: e foi bom?

Ryan: (risos)... sim muito bom

Ana: o que aconteceu de tão bom?

Ryan: ha:m... não sei havia muito gente... ha::m... do meu high school

Ana: ham

Ryan: como é?... hi/ high school?

Ana: do::... do ensino médio

Ryan: ah ok... sim...ok... que é/ que significa ensino?

Ana: ensino?

Ryan: sim

Ana: é:: em inglês a gente usa teaching

Gramática

As SFL do tipo gramática consistem em discussões a respeito do uso de pronomes, regência, plural, tempo verbal, entre outros. O fragmento 10, por exemplo, faz menção às diferenças entre adjetivo e advérbio quanto à variabilidade.

*Fragmento 10 – ARQUIVO INT 13-11-06 (PT)

Ana: então...tem algumas coisas aqui que eu anotei

Ryan: ok

Ana: é:: poucas... que você disse muita carA... lembra?

Ryan: sim

Ana: seria correto você dizer muito carA

Ryan: ainda não entendo a palavra muito... cambia ou não?

Ana: depende... é que nesse caso aqui... ele é um advérbio

Ryan: ok

Ana: agora tem outros lugares que ele funciona::... ele não funciona como advérbio e aí ele vai pro plural

Ryan: você pode dizer muitos?

Ana: pode... só que depende... depende às ve/ por exemplo você não pode dizer muitos cara... aqui não pode nem muita cara...

Ryan: sim

Ana: porque aqui ele é um advérbio... entende?

Ryan: sim... eu não sabia que podia dizer muitos... ou muitas

Ana: pode

Ryan: ok

Ana: porque aqui em muitos carros... ele tá funcionando como um adjetivo... entende?

Ryan: sim

Ana: e aí ele vai pro plural e ele muda

Ryan: em espanhol são duas palavras diferentes

Ana: hum... quais são?

Ryan: mui e muchos

Ana: ham

Ryan: mas agora entendo

O fragmento 10 mostra uma SFL que ocorre no final de uma interação oral. Ana anotou algumas inadequações do aprendente e discute com ele a correção. Nesse caso, Ryan havia dito “muita cara” com o sentido de que alguma mercadoria era de custo elevado. Ana, então, corrige dizendo que “muita” não está adequada nessa construção, visto que “muito” está funcionando como advérbio e, por este motivo, não varia. Ryan demonstra não compreender muito bem o funcionamento desse vocábulo e Ana, por meio de exemplos, mostra que o advérbio não varia em relação ao número e ao gênero (“muitos cara”, “muita cara”). Além disso, dá exemplo de um caso em que “muito” varia porque funciona como um adjetivo (“muitos carros”). Ryan parece compreender a explicação, visto que faz a comparação com os termos “muchos” e “mui” em espanhol, que são palavras diferentes quando são advérbio e adjetivo.

A respeito do fragmento 11, Ryan pergunta sobre o tempo verbal utilizado para formar a condicional.

*Fragmento 11 – ARQUIVO INT 13-11-06 (PT)

Ana: e se você tivesse um filho homossexual?

Ryan: (risos) não sei não sei

Ryan: para o português... para o condicional... você usa ia ao final... do verbo?

Ana: é

Ryan: sim?

Ana: sim eu uso:... por exemplo... se eu fosse/

Ryan: uhum

Ana: o primeiro verbo fica no imperfeito do subjuntivo

Ryan: sim... eu ainda amaria o meu filho... ma::s não sei

Os interagentes discutem, no fragmento 11, a respeito da homossexualidade, tema sugerido por Ryan, por ser este um tema polêmico. Nesse momento, Ana pergunta como Ryan agiria se tivesse um filho homossexual. Para responder à pergunta, o interagente estadunidense quer saber como se forma condicional em português, acrescentando –ia ou não. Ana confirma e logo vai compor um exemplo, mas é interrompida por Ryan. Assim, ela apenas diz que na primeira oração da condicional o verbo fica no imperfeito do subjuntivo. O interagente, então, elabora apenas a segunda oração da condicional, utilizando o futuro de presente e construindo a sentença “eu ainda amaria o meu filho, mas não sei” de maneira adequada. Acredita-se que Ryan sabia conjugar o verbo no futuro do presente, pois fez uma comparação com a língua espanhola, da qual é falante proficiente.

No fragmento 12, Ryan constrói uma sentença com o objeto em língua espanhola (“sim, lo sei”) e pergunta como ele é formado em português. Ana responde que deve ficar melhor dizer “sim, sei disso” e afirma que o objeto é indireto. Pensando em termos de uso, sabe-se que os falantes normalmente não dizem dessa maneira. Talvez fosse mais adequado Ana dizer que ele poderia falar apenas “eu sei” ou “sim, eu sei”, que são mais usuais na fala cotidiana em LP.

Fragmento 12 – ARQUIVO INT 14-09-06 (PT)

Ana: Aqui você pode beber com 18 anos.

/.../

Ryan: sim, lo sei (como é um objeto indirecto)

Ryan: ou directo

Ana: "sim, sei disso"

Ana: indirecto

Ryan: hm

Discurso

As SFL com foco no discurso se relacionam mais à discussão de usos e a adequação. No fragmento 13, Ryan questiona Ana a respeito da palavra “puta”, que é muito utilizada em espanhol.

Fragmento 13 – ARQUIVO INT 14-09-06 (PT)

Ryan: vocês usam a palavra 'puta', por exemplo, 'puto espanhol'

Ana: Vi a o estado de Illinois no mapa.

Ana: Em que sentido?

Ryan: para dizer que é mal

Ana: Não.

Ana: "Putá" é uma palavra ofensiva em português, como "bitch".

Ryan: sim, igual em espanhol mas a usamos como 'fucking' em inglês

Ana: Ok.

Ryan: os espanhóis usam palavras assim muito

Ana: Você também pode dizer, por exemplo, "Ela tem uma puta casa". Nesta frase, "puta" quer dizer que a casa é grande e bonita. Mas esta é uma expressão muito popular.

Ryan: ah, então é uma coisa boa?

Ana: Sim.

Ryan: hmm, interessante

Esse fragmento é um tipo de SFL a respeito de discurso, mas também de vocabulário. É de vocabulário porque eles falam a respeito de um item lexical, mas também de discurso porque eles discutem sobre o uso desse termo no contexto. Ana

explica a Ryan que esta palavra existe em português, não com o mesmo sentido, sendo de caráter ofensivo. Além disso, Ana apresenta o termo “bitch” como correspondente ao termo “puta” utilizado em português. O interagente estadunidense, por sua vez, diz que no sentido em que a palavra é utilizada em espanhol, diz-se “fucking” em inglês. Em seguida, Ana afirma que o vocábulo “puta” também é usado popularmente para dizer que algo é grande e/ou bonito, apresentando o exemplo “ele tem uma puta casa”. Assim, a resposta de Ana caminhou para uma outra direção. Ela poderia ter negado que o uso da referida palavra com o significado apresentado em língua espanhola ocorresse em LP e ter apresentado uma palavra que tivesse um sentido semelhante em português.

No fragmento 14, ocorre a discussão a respeito de os usos dos pronomes “tu” e “vós”.

Fragmento 14 – ARQUIVO INT 26-03-07 (PT)

Ana: Eu perguntei se a sua professora era portuguesa porque ela poderia usar "tu" e "vós" e eu falo usando "você". Talvez isso poderia confundir você. Mas se ela é brasileira, não tem problema.

Ryan: oh não, não ensinam o português do Portugal nesta universidade

Ryan: eu queria aprendê-lo mas não pude

Ana: Aqui no Brasil quase não se usa "tu" e "vós". Apenas em alguns estados as pessoas usam "tu", mas conjugado na terceira pessoa do plural

Ana: na terceira pessoa do singular, desculpe.

Ryan: sim, minha amiga de Santos fala com "tu" mas não na forma gramaticalmente correta

Ana: é, em Santos eles costumam usar "tu".

Ryan: sim

Ana interessa-se em saber acerca de qual variante do português Ryan estava aprendendo, visto que ela temia que ele confundisse a conjugação dos verbos, posto que em Portugal, usa-se muito “tu” e “vós”, e no Brasil o uso é limitado a algumas regiões. Além disso, usam-se esses pronomes no Brasil conjugado, na maioria das vezes, na terceira pessoa e não na segunda. Essa sessão é considerada do tipo discurso porque é realizada uma discussão a respeito dos usos dos pronomes “tu” e “vós”, mas também é do tipo gramatical, pois também se fala sobre a conjugação dos pronomes. Nota-se, nessa sessão, que Ryan mostra conhecer que se usam esses pronomes no Brasil, mas não na forma gramaticalmente correta. Essa informação lhe foi dada por uma brasileira originária da cidade de Santos - cidade em que se costuma usar o pronome “tu” - que viveu com Ryan em sua casa.

No fragmento a seguir, Ryan falava a respeito do final de sua graduação. Ele disse que havia terminado seu curso recentemente, mas não sabia ainda em que iria trabalhar.

Fragmento 15 – ARQUIVO INT 03-05-07 (PT)

Ana: É um sentimento de dever cumprido.

Ryan: sim

Ryan: mas não sei que vou fazer

Ryan: está bom para uns dias mas acho que vou me entediar (é o verbo correto neste caso?)

Ana: sim, este verbo funciona bem

Ana: Com os dias vai ficando chato ficar sem fazer nada.

Ryan: sim

Nota-se, no fragmento 15, que Ryan usa o verbo “entediar”, mas não está seguro acerca de sua adequação. Então, ele pede a confirmação de Ana, que compreende o que ele quer dizer e afirma que o verbo funciona adequadamente nesse caso. Considerou-se essa sessão como do tipo discurso porque há, ainda que rapidamente, uma discussão sobre a adequação vocabular de “entediar” no contexto em que foi utilizado.

Já no fragmento 16, Ana está retomando as inadequações realizadas por Ryan e fala sobre o uso inapropriado do verbo “trocar” no contexto em que foi usado.

Fragmento 16 – ARQUIVO INT 30-10-06 (PT)

Ana: "a gente não pode trocar como são". Nesta, fica melhor você usar "mudar" no lugar de "trocar".

Ryan: ok

Ana afirma a Ryan que o verbo “trocar” tem uso inadequado nessa sentença. Eles estavam falando a respeito do preconceito contra pessoas negras em seus países e Ryan estava mostrando-se contrário à atitudes preconceituosas, afirmando que essas pessoas não podem mudar a forma como elas nascem. No entanto, o interagente usa o verbo “trocar” que não está apropriado nessa sentença e Ana sugere a alteração pelo verbo “mudar”.

Ortografia

As SFL sobre ortografia ocorreram apenas nas interações escritas, visto que nas interações orais, ainda que eles possuam apoio escrito e os utilizem, não foram encontradas discussões a respeito de ortografia.

Esse tipo de SFL consiste na reflexão ou correção referentes à grafia das palavras. O fragmento 17 mostra uma discussão a respeito dos vocábulos “si” e “sim”.

Fragmento 17 – ARQUIVO INT 14-09-06 (PT)

Ryan: ei, porque disse 'sim' em nosso livro mas 'si' no dicionário

Ana: Em português só usamos "sim".

Ryan: ok

Ryan: 'disse' está bem?

Ana: Fica melhor você dizer "diz" no presente do que "disse" no passado.

Ryan: aaaaaahhhhhh

Ryan mostra-se confuso porque encontra “si” em seu dicionário de português e “sim” no seu LD de sala de aula. Para esclarecer esta dúvida, pergunta à brasileira a esse respeito. Ela afirma que só existe a palavra “sim” em português. Nesse mesmo fragmento há também uma pergunta a respeito de gramática. Ele usa o verbo “dizer” no pretérito perfeito e pede a confirmação de Ana com relação à adequação. Ela, então, diz que o verbo no presente seria a forma apropriada para aquele caso.

No fragmento 18, Ana está realizando a correção das inadequações de Ryan no final da interação.

Fragmento 18 – ARQUIVO INT 16-10-06 (PT)

Ana: Vamos agora falar dos erros?

Ryan: ok

Ana: Você teve poucos erros. Acho que você escreve muito bem em português,

Ryan: obrigado, mas já sabe que falar é outra coisa

/.../

Ana: "hmm, não sei si temos ou não aqui". Nesta, troque "si" por "se".

/.../

Ana: "wow, e só sirvem carne ou outras coisas também?". Nesta, troque "sirvem" por "servem".

Ana: "e normalmente num lugar assim que bebe?". Aqui, troque "logar" por "lugar".

Ana: "mmm, sim mas na universidade normalmente temos aula nesses dias". Use "nesses" no lugar de "nessos".

nesses = em + esses

ok

/.../

Ana: "e têm um feriado pro dia em que descobriu seu país?". Nesta "têm" não tem acento porque "feriado" está no singular.

Ryan: ok

Ana: E use "descobriu" no lugar de "descubriu". Certo?

Ryan: sim

O assunto da interação foi basicamente sobre as churrascarias e os feriados no Brasil. Ana retoma a fala de Ryan e mostra que ele grafou algumas palavras de maneira incorreta. Ela sugere que ele troque “si” por “se”, “sirverm” por “servem”, “logar” por “lugar”, “nessos” por “nesses” e “descubriu” por “descobriu”. Como Ryan é falante proficiente em língua espanhola, ele normalmente escreve e fala influenciado pelas regras dessa língua.

Fonologia

Não foram localizadas, no *corpus* de análise, SFL acerca de fonologia.

Com a realização da caracterização das SFL, puderam-se levantar as seguintes asserções:

- A maioria das SFL é de vocabulário.
- Gramática é o segundo tipo de item linguístico mais recorrente.
- Discurso é o terceiro tipo de item linguístico mais frequente.
- Ortografia é o item que menos aparecem nas sessões de *feedback*.
- As SFL com foco no discurso normalmente vêm associadas com sessões do tipo gramática e vocabulário.
- Comparando-se as interações orais e as interações escritas, notam-se que os itens gramática e discurso são mais recorrentes nas segundas, enquanto o vocabulário destaca-se mais nas primeiras.
- O item ortografia é nulo nas interações orais e o item pronúncia é nulo nas interações escritas e orais.

3.1.3 Relação entre forma e comunicação

O que ocorre no contexto investigado é compatível com o que Long e Robinson foca na forma (*focus on form*) para Long e Robinson (1998).

Os autores afirmam que o foco na forma consiste em uma atenção casual a aspectos lingüísticos, desencadeada por problemas de compreensão ou produção (LONG e ROBINSON, 1998, p.23), ou seja, episódios com foco na forma acontecem em pontos da interação em que problemas de comunicação se desenvolvem, conduzindo para tentativas de negociação de significado (LONG, 1991, apud ELLIS, BASTURKMEN e LOEWEN, 2001, p. 410).

Com a mesma idéia, Seedhouse (1997) denomina foco dual uma maneira de focar na acuidade e fluência, na forma e no significado, simultaneamente. Gil (2004, p. 41), da mesma maneira, fala da importância de se atrelar o foco-na-forma e o foco-na-comunicação nas aulas de língua. Segundo ela, os dois focos são complementares em sala de aula, não podendo ser vistos como opostos.

Assim, nos trechos de interações entre Ryan e Ana foi possível observar o foco na forma ocorrendo com propósitos comunicativos. Nesses fragmentos, pode-se observar o que Long e Robinson (1997) denominam foco na forma, o que Seedhouse intitula foco dual e o que Gil chama da união dos foco-na-forma e foco-na-comunicação como dois focos complementares.

*Fragmento 19 - ARQUIVO: INT 30-09-06 (PT)

Ana: Qual é a velocidade permitida na:: rodovia?

Ryan: Hum?

Ana: Qual que é a velocidade que você pode andar? (3 seg) na rodovia?

Ryan: Não entendo

Ana: Quando você viaja pra casa

Ryan: Aham

Ana: Você + você pode dirigir a que velocidade? (4 seg) entende?

Ryan: No

Ana: Você sabe o que é velocidade?

Ryan: Não entendo

Ana: Quando você via::ja +++ você pode i::r/ você pode ir a que velocidade? ++velocidade é *speed* (6 seg) entende?

Ryan: Não + não entendo a segunda parte

Ana: Qual é a ve-lo-ci-da-de ((fala pausadamente)) ++ que você pode anda::r ++de carro?

Ryan: Ahhhhh +++ ha::m++ ha::m...são miles por hora ++ não quilometro

No exemplo apresentado no fragmento 19, Ryan estava contando a Ana que ele frequentemente viajava de carro para ir da sua casa na cidade em que estuda na universidade para a casa dos seus pais, em uma outra cidade. Ana pergunta qual é a velocidade permitida nas rodovias de seu país. Ryan, por sua vez, não compreende o significado do vocábulo “velocidade”. Ana então tenta, por duas vezes, reformular a sentença, substituindo o verbo “andar” por “ir” e por “dirigir”, mas, notando que Ryan ainda não a compreende, ela traduz a palavra para o inglês. Mesmo assim, Ryan demonstra não compreender, talvez porque Ana possa ter pronunciado a palavra de maneira inadequada ou por um problema que possa ter acontecido na transmissão do som. Ana novamente reproduz a sentença, utilizando, desta vez, a palavra “carro”. Assim, Ryan compreende e responde a pergunta.

*Fragmento 20 – ARQUIVO: INT 30-09-06 (PT)

Ana: E o que aconteceu? + você:: machucou em que lugar do corpo?

Ryan: Ha::m

Ana: entendeu?

Ryan: Ha::m ++ outra vez ((risos))

Ana: Quando você cai::u e se machuco::u++ que/

Ryan: Não sei o que é machucou

Ana: Quando você:: + feriu+ feriu

Ryan: Sim

Ana: Entendeu?

Ryan: Como se di::z ++ *to breake*?

Ana: Quebrar

Ryan: Quebrar (incomp) me::u cla-ví-cu-lo

Ana: Clavícula?

Ryan: Sim

Como ilustrado no fragmento 20, Ryan estava narrando a Ana que havia sofrido uma queda com seus patins. Ana, então, pergunta a ele se ele havia se machucado, mas Ryan não compreende a palavra “machucou” e pede esclarecimento. Para que Ryan compreenda, Ana usa um sinônimo “feriu” e, assim, Ryan entende a pergunta. No entanto, para se expressar, Ryan desconhece a palavra “quebrar” em português e pede auxílio de Ana. Ela apresenta o verbo em português e assim ele constrói a sentença para se expressar e a interação continua.

Fragmento 21 – ARQUIVO: INT 22-09-06 (PT)

Ana: Oi

Ryan: oi

Ryan: é muito mais fácil assim

Ana: Eu desliguei o microfone.

Ryan: que é desliguei?

Ana: Eu apertei um botão para ele parar de funcionar. Entende?

Ryan: Sim

O fragmento 21 é o início de uma conversa por *chat*, depois da primeira tentativa de interação por áudio. Na primeira interação por áudio, Ryan estava com muita dificuldade de se comunicar em LP, permanecendo longos períodos em silêncio, apesar das várias tentativas de Ana em continuar a conversa. Dessa forma, Ana decidiu desligar o microfone e iniciar a conversa apenas por *chat*. Ryan sentiu-se muito mais confortável em interagir dessa maneira e Ana fala para ele que desligou o microfone. Ryan, no entanto, não compreende o verbo “desliguei”, pedindo esclarecimento. Ana descreve o procedimento que fez para desligar o microfone e assim Ryan entende e a conversa se segue.

*Fragmento 22 – ARQUIVO: INT 14-09-06 (PT)

Ana: Justin e Carol não está aí na sua casa?

Ryan: oh não, não está.

Ana: ham

Ryan: Justin está com sua namora

Ana: namorada?

Ryan: sim

Ana: e Carol?

Ryan: Carol está na aula

Ana: ah sim

Ryan: trabalhando

Ana: que curso eles fazem? que curso eles fazem na universidade?

Ryan: eles?

Ana: é

Ryan: Justin estuda::.... ha:::m... business... não sei como dizer

Ana: eu acho que no Brasil a gente chama Administração de empresas

Ryan: sim

Ana: entende?

Ryan: administração de empre/

Ana: administração de empresa

Ryan: administração... e Carol estuda psicologia

Ana: ah, sim psicologia

Justin e Carol eram os amigos que viviam com Ryan na mesma casa. Eles estavam conversando a respeito da ocupação de seus amigos. Então Ryan disse que Justin estudava “business” e não sabia o termo correspondente em português. Ele pergunta a Ana e ela responde que deve ser o curso que chamamos no Brasil de “administração de empresas”. Nota-se que, por se tratar da primeira interação por áudio, ele ainda mostra bastante dificuldade em pronunciar as palavras. Depois disso, ele

retoma a conversa. Percebe-se que surgiu um entrave (Ryan desconhecia o vocábulo “administração de empresas” em português) e faz uma pergunta a Ana. Ela responde, ele tenta pronunciar a palavra e logo eles retomam ao assunto anterior.

Nos trechos 19, 20 21 e 22 ilustrados anteriormente ocorre negociação de significado com relação a determinados itens lexicais e, por isso, são do tipo vocabulário.

Os trechos seguintes serão levemente diferentes dos anteriores, visto que eles tratam do item vocabulário, mas envolvem outro tipo de item: gramática ou discurso.

No fragmento 23, por exemplo, os interagentes estavam falando a respeito de suas idades e data de aniversário. O amigo de Ryan tinha acabado de completar 21 anos e, como é tradição nos EUA, eles aproveitam para comemorar e tomar bebidas alcoólicas. Durante a conversa, Ryan usa a palavra “bar”, em inglês, para se referir ao sentido que temos de “barzinho” em português. Depois, ele afirma que não sabe qual é a palavra correspondente em LP. Então, Ana afirma que também usamos “bar” (vocabulário). Logo em seguida, ele pergunta como se forma o plural da referida palavra, deduzindo que seja “bares”. Ana, por sua vez, confirma que ele formou o plural adequadamente (gramática). Posteriormente à essa breve discussão a respeito de vocabulário e gramática, os interagentes retomam o assunto anteriormente abordado.

Fragmento 23 – ARQUIVO: INT 13-11-06 (PT)

Ana: o seu amigo fez 21 anos?

Ryan: sim... ele bebeu muito

Ana: é... só com 21 anos vocês podem beber?

Ryan: sim... eles foi aos... bars

Ana: como?

Ryan: não sei a palavra em português

Ana: vocês foram a um bar?

Ryan: sim

Ana: ham a gente usa bar também

Ryan: ok... e plural... bares?

Ana: é bares

Ryan: ok

O fragmento 24 é um exemplo de SFL que envolve vocabulário, gramática e discurso. Ryan estava contando a Ana que, em sua faculdade, estava acontecendo o “Spring Break”. Ana, então, associa o “Spring Break” com a “Semana de saco cheio” no Brasil, explicando o significado de tal termo (vocabulário). Então, ela define a expressão “saco cheio” como sendo “estar cansado de alguma coisa”. Além disso, ela

ênfatiza que é uma expressão popular (informalidade => discurso). Depois disso, ele deseja saber como se usa a expressão em uma sentença, arriscando a dizer “tenho o saco cheio de estudar”. Ele é bem sucedido ao utilizar a preposição “de”, mas o verbo “ter” não ficou adequado. Ana, então, sugeriu que ele utilizasse o verbo “estar” (gramática). Após realizada a discussão a respeito de itens linguísticos, os interagentes retomam a comunicação sobre o assunto previamente abordado.

Fragmento 24 – ARQUIVO: INT 26-03-07 (PT)

Ana: É uma semana para descanso?

Ryan: sim

Ryan: não sei a razão original do Spring Break

Ana: ok

Ana: No Brasil temos algo semelhante.

Ana: mas não é para festa, é só para descanso

Ana: Acontece no mês de outubro, na semana do feriado de Nossa Senhora Aparecida.

Ryan: ah, estávamos falando da Aparecida hoje

Ryan: e quantos dias é?

Ana: uma semana também

Ana: Chama-se "Semana do saco cheio".

Ryan: porque do "saco cheio"?

Ana: é uma expressão popular que significa "estar cansado de alguma coisa", algo assim.

Ryan: como a usaria, "tenho o saco cheio de estudar"?

Ana: estou com o saco cheio de estudar

Ryan: ok, com o verbo "estar"

Ana: sim

No fragmento 25, rapidamente há uma SFL do tipo discurso. Durante a conversa, Ana e Ryan perdem a conexão e retomam o que haviam dito anteriormente. Ryan usa o adjetivo “incríveis” para se referir às praias da Espanha, porém não tem certeza que o usou adequadamente. Ana, então, confirma que estava apropriado o uso. Assim, a discussão é a respeito de adequação vocabular e por isso se encaixa no tipo de item discurso. Logo após essa breve discussão a respeito de discurso, eles retomam o assunto anterior.

Fragmento 25 – ARQUIVO: INT 04-04-07 (PT)

Ryan: desculpa, perdi o internet

Ana: oi

Ana: perdi a conexão

Ryan: ha, eu também

Ana: A última pergunta que eu fiz foi: "há muitas praias bonitas na Espanha?"

Ryan: e eu escrevi que são incríveis mas não sei se "incríveis" está escrito bem

Ana: acredito que sim

Nos sete fragmentos apresentados, nota-se que, durante a interação, os interagentes estão falando sobre determinado assunto e surge um entrave que impede a continuidade da comunicação. Os entraves mais recorrentes são, em ordem de recorrência, vocabulário, gramática e discurso. Entraves a respeito de fonologia e ortografia não foram encontrados no *corpus* de investigação deste trabalho.

O produtor, portanto, depois que aconteceu um entrave na comunicação, tenta, de alguma maneira, resolver o impedimento e a comunicação prossegue. Ellis, Basturkmen e Loewen (2001, p. 414) denominam isso de *reactive focus on form*. Esse tipo de foco na forma ocorre em episódios que envolvem negociação. De acordo com Ellis, Basturkmen e Loewen (2001), “a negociação acontece como resposta a um problema comunicativo” (p. 414). Segundo estes autores, há dois tipos de negociação: negociação de significado e negociação de forma. O primeiro tipo tem uma orientação comunicativa e é direcionado para os participantes alcançarem um entendimento mútuo a fim de que a comunicação continue. O segundo tipo tem uma orientação didática, sendo direcionada para melhorar a acuidade e a precisão quando nenhum problema de compreensão tenha ocorrido. Enquanto em *reactive focus on form* ocorre uma negociação de significado, é no que Ellis, Basturkmen e Loewen (2001) nomeiam *preemptive focus on form* que ocorre a negociação de forma. Desse modo, enquanto “*reactive focus on form* se direciona a um problema de desempenho [...], *preemptive focus on form* se direciona a uma lacuna percebida no conhecimento do aluno” (p. 414). Portanto, enquanto o primeiro envolve um indicador de um problema e uma solução, o segundo envolve uma pergunta e uma resposta. *Preemptive focus on form* pode ser iniciada pelo professor, prevendo uma lacuna no conhecimento do aluno ou pode ser iniciada pelo aluno, direcionando-se ao professor.

Observemos os fragmentos 26, 27 e 28 a seguir.

*Fragmento 26 ARQUIVO: INT 30-09-06 (PT)

Ryan: Você usa a palavra andar ++para dizer *to drive*?

Ana: É++ também++ andar

Fragmento 27 ARQUIVO: INT 14-09-06 (PT)

Ryan: você tem a palavra 'ganas' como 'ter ganas' como 'be excited'?

Ana: Não, não é muito usual.

Ryan: como diz "I'm excited"

Ana: Com o sentido de "nervous"?

Ryan: não, como "I can't wait"

Ana: ansioso

Ryan: mas isso tem o sentido de algo malo não?

Ana: É parecido com "anxious".

Ryan: bem, não sei, a palavra em espanhol não tem uma tradução exato em inglês

Fragmento 28 ARQUIVO: INT 30-10-06 (PT)

Ryan: quando quero dizer, "I have to", digo "tenho que" ou só "tenho e o verbo"

Ana: "tenho que"

Ryan: ok

Nota-se que nos fragmentos 26, 27 e 28, durante a interação, sem que nenhum problema de comunicação tenha ocorrido, Ryan faz perguntas relacionadas à forma, que são brevemente explicitadas, retornando-se à comunicação. De acordo com Ellis, Basturkmen e Loewen (2001, p. 426), nesse tipo de foco na forma, abandona-se o uso da língua como instrumento, para tratá-la como objeto. No entanto, acredita-se que, quando há um episódio de foco na forma, a língua passa a ser usada como objeto, mas não deixa de ser usada como instrumento, já que a discussão sobre a forma ocorre na língua alvo. O autor também assevera que tais episódios “são bem normais para adultos, estudantes motivados, que naturalmente procuram por oportunidades de aprender sobre a forma mesmo em atividades que são focadas no significado”¹²⁵ (p.426).

Assim, em todos os exemplos apresentados, tanto de *reactive focus on form* quanto de *preemptive focus on form*, verifica-se que o foco na forma ocorre ao acaso, de modo não planejado, no curso das interações que são primeiramente focadas no significado. Em outras palavras, durante uma comunicação em que não houve planejamento de ensino da forma, esta ocorre de maneira não prevista. Além disso, o foco na forma é transitório, ocorrendo brevemente no fluxo da interação, sendo a comunicação rapidamente retomada.

Uma informação importante a ser apresentada é que esse tipo de SFL que foi ilustrado, geralmente ocorre durante a conversação (uma das partes da sessão de teletandem).

Diante das características encontradas nas interações presentes nesta investigação, o contexto teletandem pode ser considerado como um contexto propício ao tratamento da gramática com propósitos comunicativos, visto que os episódios desse tipo ocorrem com bastante frequência nas interações, estando praticamente presente na

¹²⁵ No original: “We believe that such behavior is quite normal for adult, motivated learners, who quite naturally look for opportunities to learn about form even in activities that are meaning centred”.

totalidade dos dados. Não se pretende, com isso, fazer generalizações a respeito do contexto, mas expor uma característica positiva que foi encontrada na análise dos dados do estudo de caso em questão.

3.1.4 Preenchimento da lacuna de insumo

Como foi apresentado na seção anterior, o contexto teletandem, com base nos resultados da análise das interações de Ana e Ryan, pode ser considerado um ambiente propício para que se ocorra o foco na forma (tratamento dado à forma) com propósitos comunicativos. Isso porque episódios com foco na forma acontecem em pontos da interação em que problemas de comunicação se desenvolvem, conduzindo para tentativas de negociação de significado. Assim, o foco na forma ocorre incidentalmente durante a comunicação e é transitório. Ocorre também a negociação de forma, o que seria o *preemptive focus on form*, como já foi ilustrado.

Apesar disso, vale salientar que é importante que o professor também enfatize o foco na forma de modo planejado para sanar as inadequações dos aprendentes. É interessante que o professor atente para a necessidade de criar atividades que privilegiem estruturas gramaticais que sejam necessárias ao aprendente, visto que algumas estruturas não se desenvolvem no curso normal das atividades de sala de aula. Isto é o que Larsen-Freeman (2003, p. 145) chama de preencher a lacuna do insumo¹²⁶. De acordo com a autora, a fala do professor, que é linguisticamente não planejada, é composta principalmente de verbos no tempo presente e imperativos, privando os alunos da exposição a outras formas lingüísticas. Além disso, os alunos tendem a evitar usar as formas lingüísticas que consideram difíceis e aquelas que são desconhecidas por eles. Por isso, “os professores devem olhar tanto para as formas que os estudantes não estão usando quanto para as que eles estão usando”¹²⁷ (LARSEN-FREEMAN, 2003, p. 145). Assim, atividades planejadas com foco na forma são importantes, pois “os estudantes precisam praticar todas as estruturas gramaticais e padrões para

¹²⁶ No original: “filling the gap in the input”.

¹²⁷ No original: “[...] teachers must look as much at what students are not using as what they are using”.

verdadeiramente estarem livres para expressar os significados que querem nas maneiras que sejam apropriadas para eles”¹²⁸ (LARSEN-FREEMAN, 2003, p. 145).

Isso posto, observando-se as SFL que ocorrem no final da conversação, nota-se que, depois de observar as inadequações de Ryan durante a conversação, Ana as retoma para que haja correção. Nesse momento, surgem discussões interessantes a respeito de itens linguísticos. A seguir, observemos este tipo de SFL.

*Fragmento 29 – ARQUIVO: INT 13-11-06 (PT)

Ana: então...tem algumas coisas aqui que eu anotei

Ryan: ok

Ana: é:: poucas... que você disse muita carA... lembra?

Ryan: sim

Ana: seria correto você dizer muito carA

Ryan: ainda não entendo a palavra muito... cambia ou não?

Ana: depende... é que nesse caso aqui... ele é um advérbio

Ryan:ok

Ana: agora tem outros lugares que ele funciona::... ele não funciona como advérbio e aí ele vai pro plural

Ryan: você pode dizer muitos?

Ana: pode... só que depende... depende às ve/ por exemplo você não pode dizer muitos cara... aqui não pode nem muita cara...

Ryan: sim

Ana: porque aqui ele é um advérbio... entende?

Ryan: sim... eu não sabia que podia dizer muitos... ou muitas

Ana: pode

Ryan: ok

Ana: porque aqui em muitos carros... ele tá funcionando como um adjetivo... entende?

Ryan: sim

Ana: e aí ele vai pro plural e ele muda

Ryan: em espanhol são duas palavras diferentes

Ana: hum... quais são?

Ryan: mui e muchos

Ana: ham

Ryan: mas agora entendo

/ ... /

Ana: e:: ... você falou não problema... lembra?

Ryan: hum

Ana: lembra

Ryan: sim

Ana: aí em português a gente diz não tem problema

Ryan: pode dizer também não há problemas?... ou é melhor dizer não tem problema?

Ana: pode dizer não há mas é melhor dizer não tem

Ryan: ok

Ana: a gente usa mais não tem... e... ah você falou depende em festa não é?

Ryan: aham

Ana: como você fala?... entende?

Ryan: sim

¹²⁸ No original: “[...] students need to have practice with all grammar structures and patterns in order to truly be free to express the meanings they want in the ways that are appropriate to them”.

Ana: depende::... qual a preposição que você usa?
 Ryan: da festa não?
 Ana: é... eu não sei se eu tinha entendido errado... que eu entendi em... entende?
 Ryan: não
 Ana: é:: eu escu/ uma ve/ uma hora eu enten/ não sei se eu entendi errado... se você falou assim... depende em
 Ryan: e como deve ser?
 Ana: depende de
 Ryan: ok
 Ana: só que eu me lembre
 Ryan: oh sim?
 Ana: sim
 Ryan: muito bom
 Ana: só cristã que você falou cristiana e é cristã
 Ryan: ok
 Ana: e lésbica e não lesbiana
 Ryan: e como é o plural de cristã?
 Ana: cristãs é no feminino... entende?
 Ryan: ok
 Ana: e cris-tãos cristãos no masculino
 Ryan: ok
 / ... /
 Ana: ah e o verbo para fazer a condicional
 Ryan: aham
 Ana: que nem eu falei o primeiro verbo no::... vocês já sabem?... vocês já aprenderam?
 Ryan: não
 Ana: você sabe de espanhol né?
 Ryan: sim
 Ana: você conhece o futuro do presente?
 Ryan: sim... não... em classe não aprendimos na aula
 Ana: aprendemos
 Ryan: mas sei que é
 Ana: em espanhol né?
 Ryan: sim... faria que verbo é faria?
 Ana: fazer
 Ryan: ok sim
 Ana: esses são verbos irregulares
 Ryan: que::r ... quer ver como conjuga
 Ana: o imperfeito do subjuntivo terminado em ar a gente conjuga assim
 eu cantasse tu cantasses ele cantasse nós cantássemos não no vós faltou um s
 Ryan: cantásseis... sim... ok... é assim para cada verbo que termina em ar.. né?
 Ana: é
 Ryan: aham ok
 Ana: em er só muda o finalzinho o e... ah sem acento
 Ryan: ok... e ir... abrisse... assim não?
 Ana: é ir
 Ryan: aham

Ana observou, durante a conversação, as inadequações de Ryan e depois as retomou apresentando explicações. Nesse trecho, eles discutem a respeito de vários itens. É evidente que, nas interações orais, muitos desvios passam despercebidos, já que o ouvinte tem que, ao mesmo tempo, atentar para o conteúdo da fala do parceiro,

para a forma e também manter o fluxo da conversa. Assim, atentar-se à forma torna-se uma tarefa difícil para Ana. Apesar disso, foi possível uma discussão no final da conversa com o que Ana percebeu de inadequações. Essa atitude que o interagente mais proficiente faz em observar as inadequações e depois tratá-las pode ser chamado do que Larsen-Freeman denomina preencher a lacuna do insumo. Ao se observar as falhas dos interagentes e tratando-as ao final, Ana está notando lacunas na fala do aprendente e depois procura maneiras de preenchê-las. Esta atitude, evidentemente, diferencia-se da atitude do professor, pois o professor, além de perceber as lacunas do aprendente, elabora e planeja atividades para que essas lacunas sejam preenchidas. Nas interações do teletandem, tudo ocorre durante a interação, sem planejamento. Ana observou as lacunas de Ryan e no final, com seus recursos, tratou de preenchê-las.

No fragmento 30, observa-se também o momento em que Ana retoma as inadequações de Ryan. Nota-se que Ana pode retomar integralmente a fala de Ryan, porque esta é uma interação escrita. Ocorre o mesmo que na anterior, a brasileira observa os desvios de Ryan e depois os discute com ele. A diferença é que ela pode voltar ao conteúdo da conversa, o que não é possível nas interações por áudio.

Fragmento 30 – ARQUIVO: INT 16-10-06 (PT)

Ana: Vamos agora falar dos erros?

Ryan: ok

Ana: Você teve poucos erros. Acho que você escreve muito bem em português,

Ryan: obrigado, mas já sabe que falar é outra coisa

Ana: Quando você disse:

Ana: "ok, bem porque estão trabalhando fora e faz muito barulho", fica melhor dizer "lá fora".

Ryan: ok

Ana: "não sei que é uma churrascaria". Só precisa colocar o "o" antes do "que". Então ficaria: não sei o que é uma churrascaria.

Ana: "hmm, não sei si temos ou não aqui". Nesta, troque "si" por "se".

Ryan: quando 'que' significa 'what', sempre precisa do 'o'?

Ana: Sim, na maioria das vezes.

Ryan: ok

Ana: "então quando vou a Brasil vou comer numa churrascaria". Aqui, você deve usar o futuro do subjuntivo: Então quando FOR ao Brasil vou comer numa churrascaria.

Ana: Logo eu te explicarei o subjuntivo. Agora acho que ainda é cedo.

Ryan: oooo, não gosto dessa conjugação

Ana: é estranho, não é?

Ana: é um verbo irregular

Ryan: é

Ana: "wow, e só servem carne ou outras coisas também?". Nesta, troque "servem" por "servem".

Ana: "e normalmente num lugar assim que bebe?". Aqui, troque "lugar" por "lugar".

Ana: "mmm, sim mas na universidade normalmente temos aula nesses dias". Use "nesses" no lugar de "nessos".

Ana: esses = em + esses

Ryan: ok

Ana: "um, é o dia em que os índios e os ingleses comerem juntos". O verbo "comer" deve estar no pretérito perfeito (passado): é o dia que os índios e os ingleses COMERAM juntos.

Ana: tudo bem?

Ryan: hahaha

Ryan: sim sim

Ryan: ok, é 'servem' para vocês mas é 'sirvo' para eu, não é?

Ana: sim. É que este verbo é irregular.

Ryan: sim, ok

Ana: "e têm um feriado pro dia em que descobriu seu país?". Nesta "têm" não tem acento porque "feriado" está no singular.

Ryan: ok

Ana: E use "descobriu" no lugar de "descubriu". Certo?

Ryan: sim

Ana: "hoje estava assistindo um programa da historia de Brasil". Aqui, use "história do Brasil". Em português usamos o artigo antes de nomes de países, diferente do inglês.

Ryan: e sempre é assim com países?

Ana: Sim. Dizemos: O Japão, O Canadá, Os Estados Unidos, A Alemanha

Ryan: ok

Ana: Acabou. Só isso.

Ana: Você não tem mais erros.

3.1.5 Considerações a respeito das sessões de *feedback* linguístico

Ao se investigar a maneira como ocorrem as SFL nas interações em contexto teletandem, pôde-se notar que as partes da sessão propostas por Vassalo e Telles (2006) - conversação, SFL e avaliação - não ocorrem da maneira prevista nas interações investigadas. Notou-se que há variações no modelo de sessão de teletandem proposto, visto que as partes da sessão não ocorrem na ordem sugerida e, às vezes, nem todas as partes propostas estão presentes. No que diz respeito ao FL, observa-se que este ocorre com muito mais frequência durante a conversação do que depois dela. A vantagem de o FL ocorrer **depois** da conversação é que o *feedback* não interrompe o fluxo da conversa; entretanto o FL que se realiza **ao longo** da conversação ocorre com propósitos comunicativos.

Isso suscita um questionamento sobre o modelo de sessão de teletandem proposto e também em relação à forma como ao SFL precisa ocorrer nas interações. De acordo com Telles e Vassalo (2006, p. 7), uma das características que diferencia as sessões de teletandem de conversas habituais entre amigos no *chat* é que a sessão termina com uma atividade de reflexão compartilhada com foco na forma, no léxico e no processo de interação. Considerando que os dados desta investigação apontaram para grande recorrência das SFL nas interações, tanto durante quanto após a conversação,

acredita-se que, como os objetivos dos participantes do teletandem é a aprendizagem, a SFL naturalmente ocorrerá durante as interações, cabendo a eles decidirem em qual momento ela deve acontecer. Não se nega a importância das partes da sessão; todavia seria mais viável que os parceiros de tandem tivessem a liberdade de escolher o momento mais adequado para ambos na realização delas.

Tomando como base a tipologia de itens linguísticos de Ellis, Basturkmen e Loewen (2001, p. 424), verificou-se, nos dados em questão, que o vocabulário sempre foi o tipo mais recorrente de item linguístico, tanto nas interações orais, quanto na escrita. Vocabulário foi o item mais recorrente nos dois tipos de interação. Gramática foi segundo tipo de item linguístico mais recorrente. Nas interações escritas, o item gramática destacou-se em relação às interações orais.

O item fonologia é nulo nas interações escritas, pois estão presentes apenas as habilidades de leitura e escrita. Com relação ao item ortografia, notou-se que este não ocorreu nas interações orais, visto que, ainda que a escrita esteja envolvida, ela não é o foco das interações orais, que visa primordialmente a interação oral. O item discurso aparece em ambos, mas é mais saliente nas interações escritas.

Segundo Little (2003, p. 42), o *feedback* pode ser fornecido de forma oral ou escrita. Na forma oral, “a ênfase recai na fonologia, morfologia e léxico, visto que, pelo fato de a comunicação oral ocorrer em tempo real, torna-se difícil capturar estruturas sintáticas acima do nível da frase”. Já na forma escrita, “a dimensão fonológica fica ausente, mas é possível focar na sintaxe no nível da sentença e na coesão textual num nível acima da sentença” (LITTLE, 2003, p. 42). Little refere-se, em sua afirmação, às interações *in-tandem* face-a-face e via *e-mail*, respectivamente. No entanto, isso pode ser aplicado também ao teletandem, visto que encontramos as interações escritas (pelo *chat*) e orais. Os resultados da investigação confirmam parcialmente as afirmações de Little (2003). Segundo o autor, nas interações orais, a ênfase do *feedback* é mais na fonologia, morfologia e léxico. Os dados mostraram que, nas interações orais, o foco do *feedback* é primordialmente no vocabulário e gramática (léxico e morfologia) e não na fonologia. Segundo o autor, nas interações por *chat*, a ênfase do *feedback* é na sintaxe e a fonologia é nula. O que se observou, no entanto, é que o vocabulário e a gramática continuaram a ser os itens linguísticos mais recorrentes.

Notou-se que as SFL ocorrem tanto ao final quanto ao longo da conversação. A vantagem de o *feedback* acontecer no final da conversação, segundo Telles e Vassallo (2006), é que ele não atrapalha o fluxo da conversa. No entanto, observa-se em

interações em que há o *feedback* no final da interação ocasiões em que o *feedback* linguístico também ocorre durante a conversação. Observaram-se como características das SFL que acontecem ao longo da conversação o fato de elas serem não previstas, serem breves e não interromperem o fluxo da interação, já que item linguístico é tratado e logo em seguida o assunto abordado na interação é retomado. O interessante desse fato é que a discussão a respeito dos itens linguísticos se realiza com propósitos comunicativos, ou seja, ao surgir um entrave na comunicação, o interagente mais proficiente procura maneiras de resolver esse impedimento e prosseguir a comunicação. Esses entraves são a respeito de vocabulário, gramática ou discurso.

Em relação às SFL que ocorrem no final da conversação, nota-se que elas têm a característica de preencher as lacunas do insumo (LARSEN-FREEMAN, 2003). É tarefa do professor, em sala de aula, observar o insumo do aluno e criar atividades para sanar as dificuldades linguísticas desse aprendente, ou seja, preencher as lacunas do insumo. Nota-se, no referido tipo de sessão, que ocorre uma retomada das inadequações do aprendente com o objetivo de que seja realizada a correção. Ao se fazer isso, o interagente mais proficiente está atentando para a falha de seu parceiro e tentando, com seus recursos próprios, saná-las. Portanto, pode-se dizer que ocorre o preenchimento da lacuna de insumo denominada por Larsen-Freeman, ainda que ele se diferencie um pouco do que acontece em contextos formais de ensino, conforme foi explicitado na seção 3.1.4.

Os dois tipos de SFL – durante e depois da conversação – que ocorrem nas interações têm aspectos muito interessantes: no primeiro, o foco na forma ocorre com propósito comunicativo e, no segundo, há o preenchimento das lacunas do insumo. Parece, no entanto, que propor que a SFL ocorra ao final da conversação distancia um pouco a forma da comunicação, visto que o foco-na-forma e o foco-na-comunicação (Gil, 2004) parecem, quando colocados dessa maneira, estar desvinculados. Dá-se a entender que, primeiro há a comunicação e, depois, o tratamento da forma, de tal maneira que os dois parecem estar sendo tratados separadamente. Assim, seria interessante que os participantes, em comum acordo, decidissem o melhor momento para realizarem a SFL nas interações. Acredita-se que os dois tipos de sessão irão acontecer, da mesma maneira como aconteceram no *corpus* investigado. Os participantes decidem qual é a melhor opção para seus anseios, necessidades, interesses e dificuldades.

3.2 Análise dos LDs de PLE

Tem-se como principal objetivo, nesta seção, analisar os LDs *Fala Brasil, Tudo bem?* e *Avenida Brasil* no que diz respeito a a) abordagem de ensino predominante, b) as concepções de língua/linguagem, o c) tratamento dado à gramática e d) categoria de método, com o objetivo de averiguar a pertinência dos mesmos para o contexto teletandem.. Para isso, a análise será focada nos diálogos, nos textos e/ou músicas, exercícios e aspectos culturais presentes nos respectivos livros.

Vale ressaltar que a análise crítica não visa apontar falhas em LDs, visto que reconhece-se a complexidade envolvida em sua elaboração. Um olhar crítico sobre eles, no entanto, proporciona a reflexão acerca de sua relevância não só para o referido contexto virtual, mas também para o ensino de línguas na contemporaneidade.

3.2.1 Abordagem de ensino predominante, conceito de língua(gem) e tratamento da gramática

O livro *Fala Brasil*, dos autores Elizabeth Fontão do Patrocínio e Pierre Coudry, foi publicado pela primeira vez em 1989. O livro é acompanhado de um Caderno de Exercícios e de um conjunto de fitas cassete. Focar-se-á, entretanto, apenas na análise do livro-texto, em sua 11ª edição, publicado no ano de 1998, nível básico/intermediário.

3.2.1.1 *Fala Brasil*

No sumário do livro, observa-se que ele é composto por 15 unidades. As unidades são organizadas por situações comunicativas, como *cumprimentar, pedir, falar ao telefone, no posto de gasolina, pedindo informações na rua, você podia?, Nas agências de viagens*, entre outras. Até a unidade IV, só aparecem diálogos. A partir da unidade VIII, aparecem alguns textos e músicas em uma ou outra unidade. Nota-se ainda, pelo sumário, que há um espaço para a fonética, vocabulário para consulta e índice gramatical. No final de cada unidade, encontra-se um resumo das funções comunicativas e tópicos gramaticais tratados durante a unidade.

As unidades são divididas nas seguintes partes: *situação, música, texto, expansão, sistematização, vocabulário para consulta, exercícios, diálogos dirigidos e resumo*. Ressalta-se que essas partes aparecem alternadamente nas unidades, não ocorrendo todas as partes em todas as unidades. A *sistematização*, os *exercícios* e o *resumo*, no entanto, aparecem em todas as unidades. *Situação, expansão e diálogos dirigidos* também são bastante recorrentes.

As *Situações* são compostas por diálogos organizados de acordo com situações comunicativas. Elas apresentam títulos como *Consultando, Comparando, No banco, Fazendo compras, No restaurante do hotel, Depois da feira*, entre outros, com objetivo de mostrar a maneira como os alunos podem falar em determinada situação. Algumas situações do livro parecem ter o intuito de apresentar ao aluno novo vocabulário ou tópico gramatical.

A maioria dos diálogos apresentados nas situações é bastante artificial, ou seja, os textos foram elaborados para mostrar aos alunos o funcionamento de regras da língua e, por isso, diferem dos diálogos que realmente ocorrem na comunicação. Tais diálogos aparecem como completos, organizados e fixos, diferentemente do que ocorre na fala, a qual possui estruturas fragmentadas, elipses, e características diversas da modalidade oral, dependendo do contexto ou situação social. Além disso, eles parecem ter sido elaborados com o propósito de apresentar ao aluno determinado tópico gramatical ou vocabulário, uma vez que quase sempre após esses diálogos aparece a seção *Sistematização, Vocabulário, Vocabulário para consulta* ou *Expansão de vocabulário*. Observemos o seguinte exemplo:

Figura 3 - Unidade VI - Fala Brasil, p. 91.

Situação 3 - Comparando



João e Patrícia estão num supermercado.
— João, vamos comprar cerveja?
— Não, está cara demais! Lá no supermercado perto de casa a cerveja está mais barata (do) que aqui.

Celso e Joaquim estão saindo de uma longa reunião.
— Finalmente essa reunião acabou!
— É. Esse novo diretor fala mais (do) que um papagaio.

A figura 3 ilustra a situação *Comparando*. São apresentados dois pequenos fragmentos de diálogos nos quais se pode visualizar a maneira como se estrutura a comparação em português. Eles são tão curtos que não permitem que os alunos reconheçam o evento comunicativo completo e, dessa maneira, impedem que eles os relacionem aos contextos de situação e cultura aos quais pertencem. Ademais, os diálogos são apresentados com o intuito de mostrar situações cotidianas aos alunos, no entanto, não trazem os elementos que constituem uma conversa espontânea.

Logo após a apresentação dos diálogos, aparece a *Sistematização* dos comparativos (Figura 4). Assim, fica evidente que foram elaborados e apresentados ao aluno com o propósito de trabalhar os comparativos.

Figura 4 - Unidade VI - Fala Brasil, p. 91.

Sistematização

VI) COMPARATIVOS

Comparativos de Superioridade

A) Ele *viaja mais (do) que* o irmão dele.
 Você*s não pagam mais (do) que* eu.
 Ela *come mais (do) que* todo mundo.
 Mário *dorme mais (do) que* todo mundo.
 Nesse ano eles *estão trabalhando mais (do) que* no ano passado.

VERBO - MAIS QUE (ou MAIS DO QUE)

B) Ela *é mais inteligente (do) que* o irmão dela.
 Paulo *é mais inteligente (do) que* eu.
 A França *é mais desenvolvida (do) que* a Bolívia.
 Esse restaurante *é mais caro (do) que* aquele.
 Minha casa *é mais bonita (do) que* a (casa) dele.

MAIS + ADJETIVO + (DO) QUE

C) Paulo anda *mais depressa (do) que* Ana.
 Ela mora *mais longe (do) que* eu.
 Meu trabalho *é mais perto de casa (do) que* o seu.

MAIS - ADVÉRBIO + (DO) QUE

D) Ele tomou *mais cerveja (do) que* eu.
 Mário comprou *mais cartões postais (do) que* eu.
 Ele está tirando *mais fotografias (do) que* eu.
 José e Paulo vão ter *mais problemas (do) que* nós.
 Mirhas colegas fazem *mais perguntas (do) que* eu.

MAIS + NOME + (DO) QUE

Comparativos de Inferioridade

Milton e Otávio se encontram no elevador:
 – Oi, Otávio. E aí, comprou aquele Opala?
 – Não. Eu decidi comprar um Fusca. Gasta menos gasolina (do) que o Opala.

**A) VERBO + MENOS (DO) QUE
 B) VERBO + MENOS + ADJETIVO + (DO) QUE
 C) VERBO + MENOS + ADVÉRBIO + (DO) QUE
 D) VERBO + MENOS + NOME + (DO) QUE**

Aquele aluno *é menos atencioso (do) que* o outro.
 O Brasil *produz menos carros que* o Japão.
 Ele *está trabalhando menos do que* eu.

NOTA: O comparativo de INFERIORIDADE é menos usado do que o comparativo de SUPERIORIDADE.

FALA BRASIL 91

A situação apresentada na figura 5 é *Depois da feira*, e mostra o diálogo entre duas donas de casa. O diálogo, no entanto, é dotado de artificialidade, mostrando uma conversa que normalmente não ocorre no cotidiano das pessoas. É utilizado no diálogo repetidamente “quanto custa?”, visto que essa expressão havia sido sistematizada anteriormente na mesma unidade. Em uma conversa entre duas donas de casa a respeito do preço dos alimentos, certamente não haveria a repetição demasiada de “quanto custa”, uma vez que a fala tende a ser econômica, devido à sua característica dinâmica.

Figura 5 – Unidade II – Fala Brasil, p. 24.

Situação 3 - Depois da Feira - After the street market - Après le marché



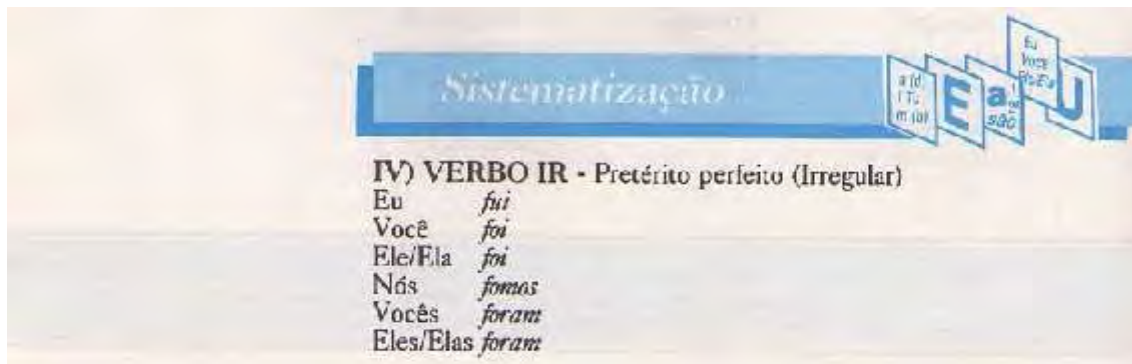
– Você foi à feira ontem?
– Fui.
– O que você comprou?
– Eu comprei laranja, cebola e batata.
– Só isso?
– Só.
– Quanto custou a batata?
– Dois e vinte, o quilo.

– Quanto custou a laranja?
– Noventa centavos, a dúzia.
– Quanto custou a cebola?
– Três e sessenta, o quilo.
– Puxa! Que caro!
– Pois é.
– Quanto você pagou?
– Seis reais e setenta centavos.

Ademais, nos diálogos aparecem os verbos “fui” e “foi”, que podem ser observados na sistematização apresentada logo após a situação (Figura 6). Então, nota-

se que o diálogo foi elaborado com a preocupação primordial que o aluno fixe a expressão “quanto custa?” e sistematize o verbo “ir” no pretérito perfeito.

Figura 6 – Unidade II – *Fala Brasil*, p. 24.


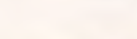


Na figura 7, da mesma maneira, é apresentado um diálogo e, logo em seguida, o *Vocabulário para consulta*. O diálogo é a respeito de duas pessoas que vão a um restaurante e o vocabulário para consulta é a respeito de utensílios de mesa e cozinha. Além disso, depois do vocabulário, ocorre a sistematização da expressão “estar com”, que também aparece no diálogo.

Figura 7 – Unidade V – *Fala Brasil*, p. 71.



Figura 8– Unidade V – *Fala Brasil*, p. 71.

Vocabulário para consulta - <i>Mesa e cozinha</i> - Table and kitchen - <i>La table et la cuisine</i>				
MESA		f - Toalha de mesa	Table cloth	<i>Nappe</i>
		m - Guardanapo	Napkin	<i>Serviette de table</i>
		m - Prato (raso)	Plate	<i>Assiette plate</i>
		Prato fundo	Soup plate	<i>Assiette creuse</i>
		Prato de sobremesa	Dessert plate	<i>Assiette à dessert</i>
		f - Colher	Spoon	<i>Cuiller</i>
		Colher de sopa	Soup spoon	<i>Cuiller à soupe</i>

Diante dessas características do livro, depreende-se que a abordagem predominante é a abordagem nocional-funcional, a qual antecedeu os pressupostos da AC. Na abordagem nocional-funcional, “a ênfase está no objetivo para o qual se usa a língua, na realidade, mais na função do que na noção. No caso da LE, parte de uma taxonomia das funções: como discordar, apresentar alguém, pedir desculpas, etc.” (LEFFA, 2003). Nessa abordagem, no entanto, em relação à AT, houve apenas a substituição de elementos essencialmente gramaticais por elementos pragmáticos, na qual se mantêm os mesmos esquemas de funcionamento estruturais. De acordo com ZACCHI¹²⁹, “em vez de modelos de oração isolados, foram adotadas formas linguísticas que realizam noções ou funções igualmente descontextualizadas”. Widdowson (1979, p. 248) também criticou essa abordagem, afirmando que “o planejamento nocional apresenta a língua como uma lista de unidades, de itens para acúmulo e armazenamento”. Assim, o que é apresentado ao aluno são apenas componentes do discurso oral, e a língua é apresentada como fragmentada, e não de maneira completa. O aluno se torna capaz apenas de se comunicar em determinadas situações que foram selecionadas na sala de aula, mas não é capaz de comunicar-se em outras situações com a qual se deparar. Além do mais, Widdowson (1979) também afirma que esse tipo de

¹²⁹ Disponível em http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_057.pdf

abordagem não lida com a competência comunicativa, visto que esta não se assemelha à memorização de itens. E, por lidar com itens e componentes, essa abordagem não se diferencia essencialmente da AT.

O que se pode observar é que a gramática e o vocabulário são trabalhados em funções comunicativas expressas nas *Situações*. Apesar de os autores afirmarem que “o destaque do *Fala Brasil* é a Sistematização feita com o uso efetivo da língua” os diálogos aparecem apenas como pretexto para o ensino de gramática, parecendo ser um dos objetivos principais, portanto, a sistematização gramatical e não o conhecimento da gramática para fins comunicativos, associada a situações de uso da língua, bem como aos aspectos sociais que estão envolvidos na interação social.

Os textos e as músicas do livro também são apresentados com o propósito da sistematização de algum tópico gramatical ou vocabulário. Não há discussão a respeito dos sentidos veiculados pelo texto, bem como a respeito de questões culturais que sempre vêm à tona nos textos e, principalmente, nas músicas.

Na figura 9 a seguir, é apresentada uma atividade que envolve a música *Valsinha*, de Vinicius de Moraes e Chico Buarque. Nota-se claramente que a música é utilizada para que se compare o uso do pretérito perfeito e do pretérito imperfeito, visto que estes verbos aparecem destacados. Não há espaço para interpretação e discussão sobre o texto.

Figura 9 – Unidade VIII – *Fala Brasil*, p. 123.

MÚSICA

Leia com atenção a letra desta música e, com base no que você aprendeu, compare o uso do pretérito perfeito e imperfeito.

Valsinha
Vinicius de Moraes/Chico Buarque

Um dia ele **chegou** tão diferente
Do seu jeito de sempre chegar
Olhou-a de um jeito muito mais quente
Do que sempre **costumava** olhar
E não **maldisse** a vida tanto
Quanto **era** seu jeito de sempre falar
E nem **deixou-a** só num canto,
Pra seu grande espanto
Convidou-a pra rodar
Então ela se **fez** bonita
Como há muito tempo
Não **queria** ousar
Com seu vestido decotado
Cheirando a guardado de tanto esperar
Depois os dois **deram-se** os braços
Como há muito tempo não se **usava** dar
E cheios de ternura e graça
Foram para a praça
E **começaram** a se abraçar
E ali **dançaram** tanta dança
Que a vizinhança toda **despertou**
E **foi** tanta felicidade
Que toda a cidade enfim se **iluminou**
E foram tantos beijos loucos
Tantos gritos roucos como não se **ouviam** mais
Que o mundo **compreendeu**
E o dia **amanheceu** em paz.

Semelhantermente, o texto *Pessoal*, de Rubem Braga, ilustrado na figura 10, funciona como um suporte para o exercício 13 (figura 11), o qual solicita que os alunos reescrevam o texto no tempo passado. Não há exercícios de interpretação nem de discussão a respeito do sentido do texto.

Figura 10 – Unidade IX – *Fala Brasil*, p. 138.

TEXTO

O PESSOAL

Rubem Braga

Chega o carteiro e me deixa uma carta. Quando se vai afastando eu o chamo: a carta não é para mim. Aqui não mora ninguém com este nome, explico-lhe. Ele guarda o envelope e coça a cabeça um instante, pensativo:

— O senhor pode me dizer uma coisa? Por que é que agora há tanta carta com endereço errado? Antigamente isso acontecia uma vez ou outra. Agora não sei o que houve...

E abana a cabeça, em um gesto de censura para a humanidade que não se encontra mais, que envia mensagens inúteis para endereços errados.

Sugiro-lhe que a cidade cresce muito depressa, que há edifícios onde havia casinhas, as pessoas se mudam mais que antigamente. Ele passa o lenço pela testa suada.

— É, isso é verdade... Mas reparando bem o senhor vê que o pessoal anda muito desorientado...

E se foi com seu maço de cartas, abanando a cabeça. Fiquei na janela, olhando a rua à-toa numa tristeza indefinível. Um amigo me telefona, pergunta como vão as coisas. E não consigo resistir:

— Vão bem, mas o pessoal anda muito desorientado. (O que aliás é verdade.)





Figura 11 - Unidade IX – *Fala Brasil*, p. 138.

Exercício



13. Depois de entender bem o texto, reconte-o no passado conservando os diálogos e fazendo adaptações necessárias. Veja o modelo:

“Chegou o carteiro e me deixou uma carta Ali não morava ninguém E se foi com seu maço de cartas”

NOTA: O Pretérito imperfeito pode ser usado no lugar do Passado contínuo. Compare os exemplos:

1. a) As crianças *estavam dormindo* quando a mãe chegou.
b) As crianças *dormiam* quando a mãe chegou.
2. a) Enquanto eu *estava me divertindo* na festa, os ladrões *estavam roubando* minha casa.
b) Enquanto *me divertia* na festa, os ladrões *roubavam* minha casa.

Em relação ao aspecto cultural, os autores afirmam que “outro ponto a destacar é a apresentação da cultura brasileira em situações da vida cotidiana de modo a evitar os aborrecidos textos informativos – informações mais objetivas (fatos históricos, políticos) encontram-se num quadro cronológico ao final do livro” (p. 235-238). De acordo com a visão dos autores, o aluno, por meio dos diálogos apresentados, poderá observar as situações da vida cotidiana do brasileiro, sem ter que se deparar com maçantes textos informativos. Para evitar os textos informativos, há um apêndice no final do livro que apresenta datas e feriados nacionais, informações a respeito da escolaridade, tópicos de história do Brasil, ciclos econômicos, signos e estações, temperatura, medidas e pesos. As informações relacionadas no apêndice são breves e sucintas. Não foram encontradas, no decorrer do livro, outras informações a respeito da cultura do Brasil.

Na seção *Sistematização*, são apresentados tópicos gramaticais, tais como, pronomes, verbos, conjunções, artigos, numerais, diminutivos, comparativos, algumas expressões, fonética, entre outros. Normalmente são apresentadas as regras e depois são exemplificados como a regra funciona. Na figura 12, a sistematização é sobre pronomes pessoais. O pronome “tu” aparece, mas não se faz menção ao pronome “vós”, que praticamente não é mais usado no português moderno, principalmente na fala. Depois da apresentação dos pronomes, há uma observação sobre o uso do pronome “tu”, afirmando que ele só é utilizado em algumas regiões do Brasil, enquanto “você” pode ser usado em todo o Brasil.

Figura 12 – Unidade I – Fala Brasil, p. 4.

Sistematização

D) PRONOMES

Português	Inglês	Francês
EU	I	JE
TU/VOCÊ	YOU	TU
ELE/ELA	HE/SHE	IL/ELLE
NÓS	WE	NOUS
VOCÊS	YOU	VOUS
ELES/ELAS	THEY	ILS/ELLES

Observação: Tu é usado apenas em algumas regiões do país. Você pode ser usado em todo o Brasil.

Tu is used only in some regions of the country. Você can be used all over Brazil.

Tu n'est employé que dans quelques régions du pays. Vous peut être employé dans tout le Brésil.

A partir dessa unidade, quando há sistematização dos tempos verbais, não se apresenta os verbos conjugados na 2ª pessoa do singular e plural, visto que o “vós” não é usual e “tu”, quando é usado, aparece na terceira pessoa do singular e não na segunda. Houve, portanto, preocupação em apresentar o que ocorre com a língua em uso, apesar de que, o que é muito usual na fala do português é o uso do verbo conjugado na primeira pessoa e o verbo conjugado na terceira pessoa sendo usada para todos os outros pronomes (Eu gosto, ele/ela gosta, nós gosta, eles/elas gosta), principalmente em ambientes informais.

Já na figura 13, a sistematização trata da fonética, atentando para o “e” e “u” átonos no final de palavras, que são pronunciados como /i/ e /u/, respectivamente. Nessa parte, os autores mostraram preocupação a respeito de como as palavras são pronunciadas no português.

Figura 13 – Unidade IV – Fala Brasil, p. 50.

Sistematização

a (d) 1
 i Tu -
 m (b)

E

ã
 ão 2

Eu
 Você
 Ele/Elas

O

2ª

I) FONÉTICA

Vogal e átona no final de palavra → Som /i/
 Pente (Penti) Inteligente Nome Dezenove Vinte

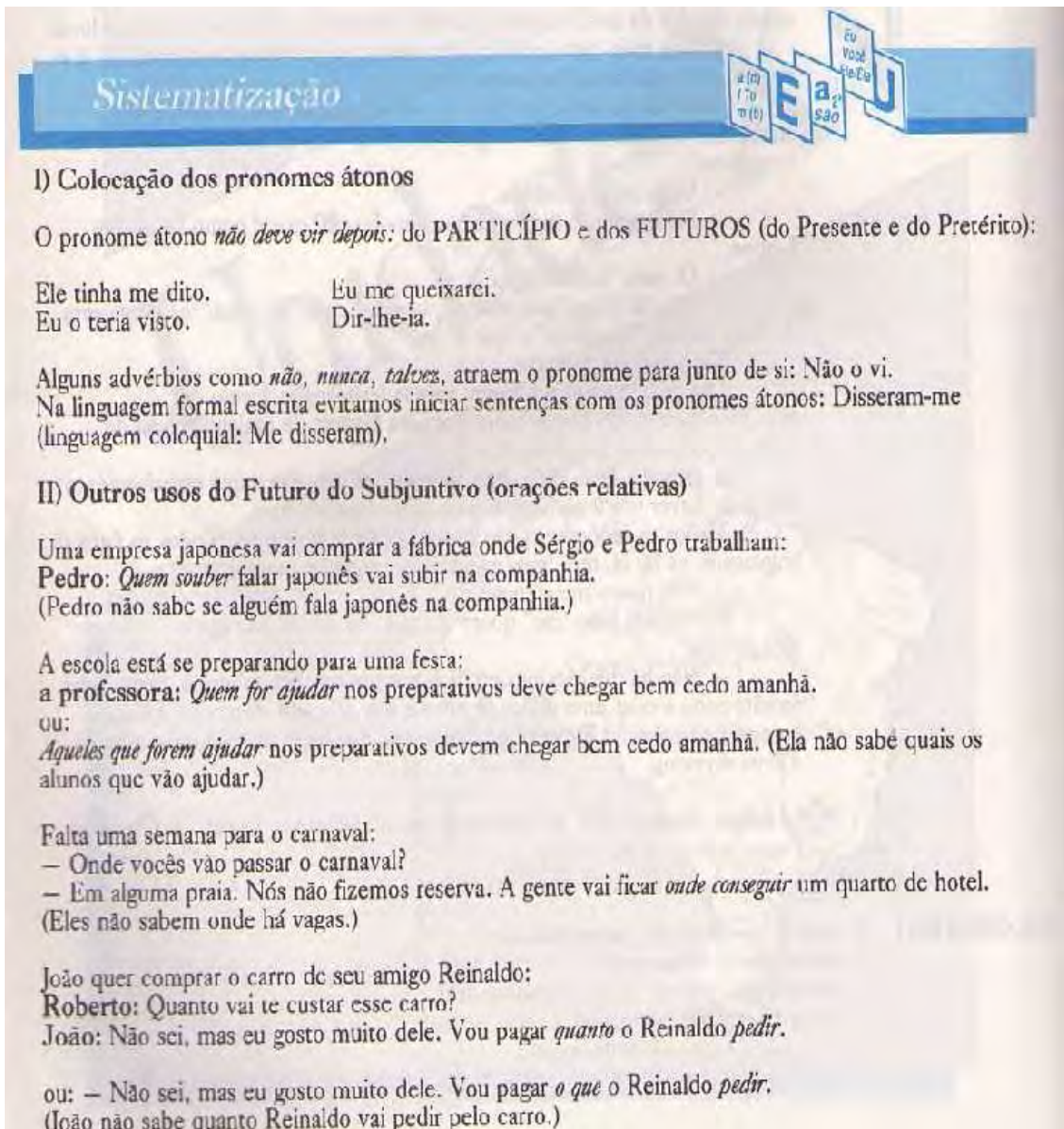
Vogal o átona no final de palavra → Som /u/
 Aluno (Alunu) Ovo Quatro Verbo Modelo

Consoante l no final de palavra ou anterior a outra consoante → u /w/
 Anel / a'nɛw/ Brasil / bra'ziw / Falta / 'fawta / Alguém / aw'gẽy /

Ao se observarem os tópicos gramaticais que aparecem na *Sistematização*, surge o seguinte questionamento: quais itens linguísticos um LD deveria contemplar para auxiliar na formação de um aluno proficiente na língua alvo? O que aparece sistematizado no exemplo da figura 14 parece não ser tão relevante. Trata-se da colocação de pronomes átonos. A regra apresentada é de que o pronome átono não deve vir depois do particípio e do futuro. É salientado também que alguns advérbios como *não*, *nunca* e *talvez* “atraem” o pronome para junto de si. Além disso, diz-se que na linguagem formal escrita, evita-se iniciar sentenças com os pronomes átonos, mas na linguagem coloquial isso ocorre. Seria de suma importância os autores ressaltarem o que realmente acontece com a colocação pronominal na língua falada, principalmente

em relação à mesóclise, que não aparece na língua falada, tanto na formal quanto na informal. Seria importante mostrar ao aluno o que acontece na língua falada formal e informal e na língua escrita formal e informal por meio de amostras reais da língua.

Figura 14 – Unidade XV- *Fala Brasil*, p. 224.



Sistematização

I) Colocação dos pronomes átonos

O pronome átono *não deve vir depois*: do PARTICÍPIO e dos FUTUROS (do Presente e do Pretérito):

Ele tinha me dito.	Eu me queixarei.
Eu o teria visto.	Dir-lhe-ia.

Alguns advérbios como *não, nunca, talvez*, atraem o pronome para junto de si: Não o vi.
Na linguagem formal escrita evitamos iniciar sentenças com os pronomes átonos: Disseram-me (linguagem coloquial: Me disseram).

II) Outros usos do Futuro do Subjuntivo (orações relativas)

Uma empresa japonesa vai comprar a fábrica onde Sérgio e Pedro trabalham:
Pedro: *Quem souber* falar japonês vai subir na companhia.
(Pedro não sabe se alguém fala japonês na companhia.)

A escola está se preparando para uma festa:
a **professora**: *Quem for ajudar* nos preparativos deve chegar bem cedo amanhã.
ou:
Aqueles que forem ajudar nos preparativos devem chegar bem cedo amanhã. (Ela não sabe quais os alunos que vão ajudar.)

Falta uma semana para o carnaval:
– Onde vocês vão passar o carnaval?
– Em alguma praia. Nós não fizemos reserva. A gente vai ficar *onde conseguir* um quarto de hotel.
(Eles não sabem onde há vagas.)

João quer comprar o carro de seu amigo Reinaldo:
Roberto: Quanto vai te custar esse carro?
João: Não sei, mas eu gosto muito dele. Vou pagar *quanto* o Reinaldo *pedir*.

ou: – Não sei, mas eu gosto muito dele. Vou pagar *o que* o Reinaldo *pedir*.
(João não sabe quanto Reinaldo vai pedir pelo carro.)

A variedade culta pode ser considerada nos LDs, visto que o aluno, para ser um usuário competente da língua, precisa saber comunicar-se em diversas situações e contextos sociais, de acordo com as exigências desses contextos. Apesar disso, não se deve privilegiar a variedade culta em detrimento de outras variedades.

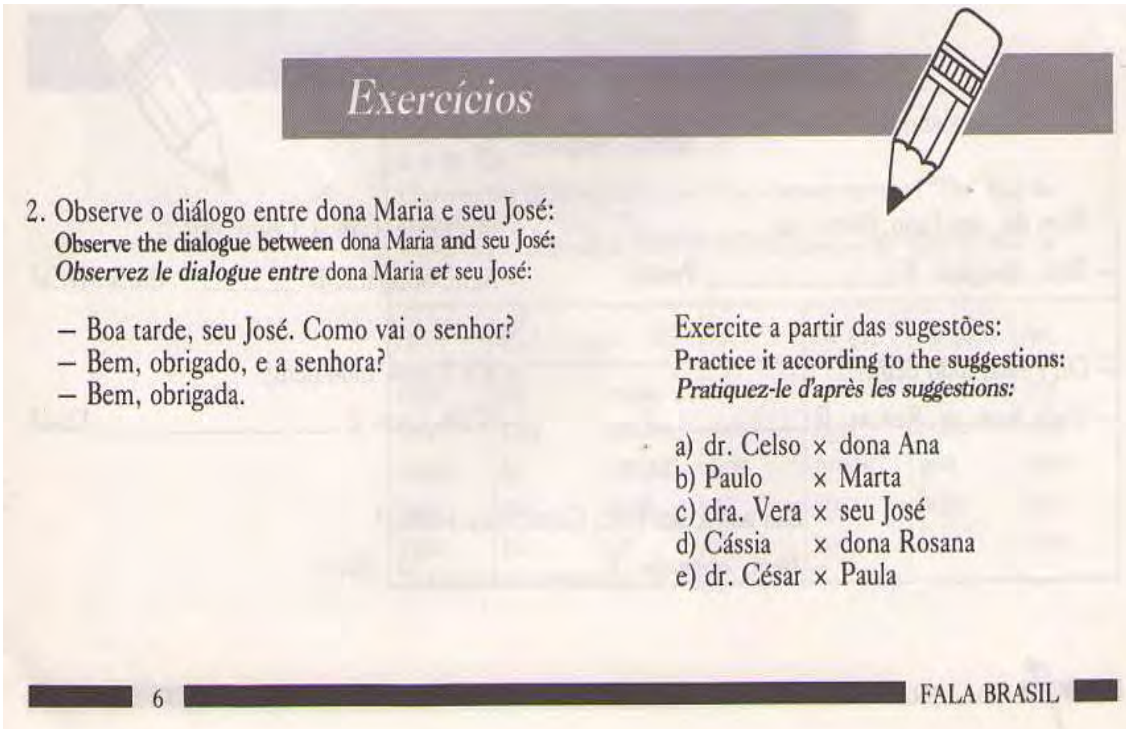
As seções *Vocabulário*, *Expansão de vocabulário* e *Vocabulário para consulta* aparecem com o intuito de apresentar novo vocabulário. Normalmente eles aparecem

depois das *Situações*, e parte do vocabulário a ser apresentado já aparece nos diálogos. Assim, como foi mencionado anteriormente, parece que os diálogos foram elaborados com o objetivo de sistematizar o vocabulário que logo aparece na seção posterior à *Situação*.

Nos exercícios, verificou-se que a maioria deles consiste em a) preenchimento de lacuna e substituição; elaboração e reescrita de sentenças/ elaboração de respostas a perguntas; e c) conjugação de verbos. Há uma pequena quantidade de exercícios que focalizam a interação entre professores e alunos, e a fonética da língua. Relacionados com a oralidade foram encontrados somente 16 exercícios (de um total de 146). Esses exercícios voltados para a oralidade são divididos nos tipos que tem a finalidade de promover a a) prática de diálogos ou sentenças; b) simulações e c) interação. Desses 16 exercícios, 6 envolvem a prática de diálogos ou sentenças apresentados no livro; 2 envolvem a simulação de situações; 2 são voltados para a interação com o colega de classe; 2 envolvem a interação, mas não há referência a quem se dirige (ao professor ou aos colegas ou a ambos); e 5 parecem envolver interação, mas não fica claro o que realmente é exigido do aluno.

Nota-se que o objetivo dos dois exercícios seguintes (figura 15 e 16) é a repetição de diálogos para que haja automatização.

Figura 15 – Unidade I – Fala Brasil, p. 6.



Exercícios

2. Observe o diálogo entre dona Maria e seu José:
Observe the dialogue between dona Maria and seu José:
Observez le dialogue entre dona Maria et seu José:

– Boa tarde, seu José. Como vai o senhor?
– Bem, obrigado, e a senhora?
– Bem, obrigada.

Exercite a partir das sugestões:
Practice it according to the suggestions:
Pratiquez-le d'après les suggestions:

a) dr. Celso × dona Ana
b) Paulo × Marta
c) dra. Vera × seu José
d) Cássia × dona Rosana
e) dr. César × Paula

6 FALA BRASIL

Figura 16 – Unidade XI – Fala Brasil, p. 162.

Exercício

1. Vamos praticar o discurso indireto? Retome os diálogos dirigidos da *Unidade X* e use sua imaginação dando nome aos personagens, e fazendo adaptações necessárias. **Exemplo:**

- 1) Sérgio me perguntou se eu fui à feijoada na casa do Toninho. Eu respondi que sim (ou: que fui) e que comi pra burro.
- 2) D. Maria perguntou ao marido por que ele não levou os pãezinhos que ela pediu (ou: tinha pedido). O marido disse que, quando ele passou na padaria, os pãezinhos já tinham acabado.
- 3) Dr. Jorge perguntou ao Mauro se ele estudou (ou: tinha estudado) na USP. Mauro respondeu que sim, que ele fez (ou: tinha feito) Arquitetura.
- 4) Pedro achou uma grande coincidência encontrar João no clube e lhe perguntou se ele também era sócio. João respondeu que era, mas não ia muito lá. Por esse motivo é que Pedro nunca o tinha visto lá antes.

162 FALA BRASIL

No exercício da figura 17 a seguir, o item a) relaciona-se com um texto apresentado anteriormente; o item b) permite que o aluno comunique-se livremente; já o item c) direciona o aluno a se comunicar voltando sua atenção para a forma (expressões que serão apresentadas depois do exercício), mas o livro não deixa claro, no entanto, se o exercício deve ser realizado com um colega de classe ou com o professor.

Figura 17 – Unidade X – Fala Brasil, p. 157.

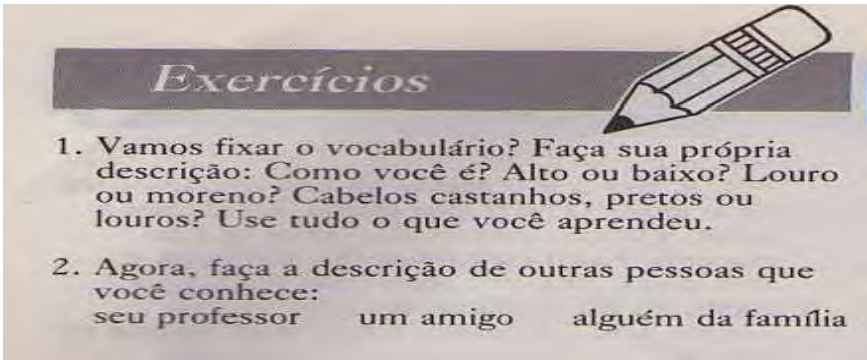
16. Exercícios de expressão oral e escrita:

- a) Conte a viagem que Celso e Rute fizeram pelo Brasil.
- b) Conte uma viagem que você fez.
- c) Faça um comentário sobre a importância (ou não) de viajar. Para isso procure usar algumas expressões e conjunções do Roteiro a seguir.

Celso e Rute são personagens de um texto intitulado *Um pouco de Brasil – III*.

No exercício seguinte (Figura 18), nota-se que se propõe a produção oral para fixação do vocabulário anteriormente trabalhado na lição.

Figura 18 – Unidade VII – Fala Brasil, p. 98.

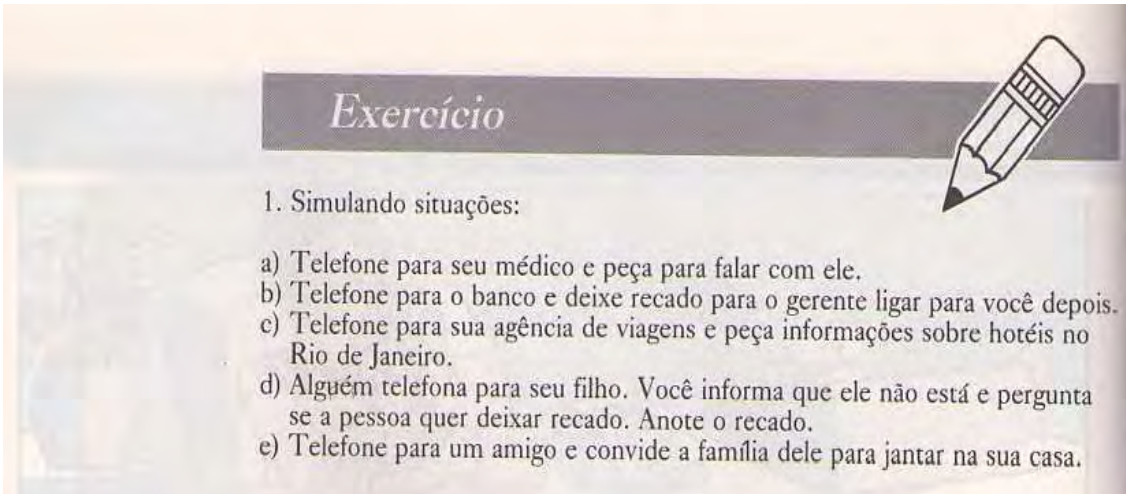


Exercícios

1. Vamos fixar o vocabulário? Faça sua própria descrição: Como você é? Alto ou baixo? Louro ou moreno? Cabelos castanhos, pretos ou louros? Use tudo o que você aprendeu.
2. Agora, faça a descrição de outras pessoas que você conhece:
seu professor um amigo alguém da família

O exercício a seguir (Figura 19) é formado por simulações. Como a situação anterior era a respeito da função comunicativa *telefonar*, o exercício solicita que os alunos simulem situações ao telefone.

Figura 19 – Unidade IV – Fala Brasil, p. 50.



Exercício

1. Simulando situações:
 - a) Telefone para seu médico e peça para falar com ele.
 - b) Telefone para o banco e deixe recado para o gerente ligar para você depois.
 - c) Telefone para sua agência de viagens e peça informações sobre hotéis no Rio de Janeiro.
 - d) Alguém telefona para seu filho. Você informa que ele não está e pergunta se a pessoa quer deixar recado. Anote o recado.
 - e) Telefone para um amigo e convide a família dele para jantar na sua casa.

Nos dois próximos exercícios (Figura 20), não está claro se o exercício é oral ou escrito. O exercício 14 é um exemplo típico de exercício que tem o objetivo de promover oportunidades para que os alunos pratiquem tópicos gramaticais anteriormente trabalhados. Já o exercício 15 tem um enunciado confuso. O exercício solicita que os alunos “imaginem” uma discussão entre Estela e seu marido Valter. Não dá para entender o que realmente o exercício solicita: é só para imaginar? É para escrever ou falar?

Figura 20 – Unidade VI – Fala Brasil, p. 94.

14. Criando - Argumente a favor de um dos clubes abaixo usando o comparativo:

CLUBE A	CLUBE B
título barato	título caro
clube grande	clube pequeno
1800 sócios	500 sócios
longe da cidade	perto da cidade
15 quadras de tênis	5 quadras de tênis
4 piscinas	2 piscinas (sendo uma aquecida)
pouca atividade social	muita atividade social
2 campos de futebol	uma quadra de futebol de salão
restaurante	lanchonete
sauna	sauna

15. Agora, imagine a discussão que Estela e seu marido Valter tiveram. Estela gosta do Clube B, mas Valter quer comprar o título do Clube A.

Olhando o livro de uma maneira geral, nota-se que há predominância de exercícios que focalizam atividades gramaticais e escritas. Há exercícios que envolvem a oralidade, mas há pouquíssimas atividades de interação, em que o aluno tenha a oportunidade de comunicar-se efetivamente na língua alvo. Nos exercícios voltados para a prática de diálogos ou sentenças, apenas são apresentados diálogos e sentenças prontos, acabados para que os alunos pratiquem, não permitindo aos alunos que se comuniquem efetivamente na língua alvo. As simulações são importantes para que os alunos saibam se comunicar em determinada situação, mas, no caso do referido livro, as simulações parecem apenas ter o objetivo de oferecer oportunidade para que os alunos pratiquem as situações, o vocabulário ou os tópicos gramaticais apresentados na unidade, conforme mencionado anteriormente. Já as atividades de interação, restringem-se também a uma solicitação para que os alunos utilizem o vocabulário ou tópicos gramaticais aprendidos na lição ou à discussão entre os alunos a respeito do assunto de um texto trabalhado. É completamente diferente saber como falar em determinada situação e realmente fazê-lo. Segundo Bygate (1987), reconhece-se que há uma diferença entre conhecimento sobre a língua e a habilidade em usá-la e essa distinção é crucial no ensino da fala. De acordo com este autor, “a diferença fundamental é que, enquanto ambos podem ser entendidos e memorizados, só a habilidade pode ser imitada e praticada”.

A seção denominada *Diálogos Dirigidos* é, de acordo com os autores, “o elo de ligação entre a simples capacidade de conjugar um verbo e a capacidade de utilizá-lo em situações práticas, favorecendo assim o equilíbrio entre fluência e acuidade”. Apesar

disso, nota-se que os diálogos dirigidos são formados por fragmentos de diálogos em que se observam os usos de determinado tópico gramatical apresentado na *Sistematização* – tempos verbais, na maioria das vezes. Os diálogos são descontextualizados e servem para que o aluno veja como são utilizados os tópicos gramaticais utilizados dentro de um fragmento de diálogo, conforme mostra a figura 21 a seguir.

Figura 21 – Unidade II – Fala Brasil, p. 25.

Diálogos Dirigidos



– Dona Maria foi à feira?
 – Foi.
 – Como?
 – De carro.
 – Por quê?
 – Porque ela não gosta de andar a pé.
 – Onde ela deixou o carro?
 – Na rua.

– Quem foi à feira?
 – Dona Maria.
 – Quando?
 – Ontem de manhã.
 – O que ela comprou?
 – Ela comprou laranja.
 – Por quê?
 – Porque ela gosta de laranja.
 – Quantas laranjas ela comprou?
 – Duas dúzias.

Os diálogos foram elaborados para apresentar aos alunos a sistematização dos pronomes interrogativos e dos indicadores de tempo, uma vez que na seção *Sistematização* (Figura 22), aparecem esses dois tópicos gramaticais e também para que os alunos observem como o verbo ir, no pretérito perfeito, é estruturado na forma de diálogo. Com isso, a conversa tornou-se bastante artificial e parece, de certa forma, que há até vagueza em seu sentido.

Figura 22 – Unidade II – *Fala Brasil*, p. 26.

Sistematização		
V) PRONOMES INTERROGATIVOS		
Onde...?	Como...?	Por que...?
Quando...?	Quem...?	Quantos(as)...?
O que...?	Quanto...?	
VI) INDICADORES DE TEMPO		
Ontem	Hoje	Amanhã
Ontem cedo	Hoje cedo	Amanhã cedo
Ontem de manhã	Hoje de manhã	Amanhã de manhã
Ontem à tarde	Hoje à tarde	Amanhã à tarde
Ontem de tarde	Hoje de tarde	Amanhã de tarde
Ontem à noite	Hoje à noite	Amanhã à noite
Ontem de noite	Hoje de noite	Amanhã de noite
Na semana passada	Nesta semana	Na próxima semana
No mês passado	Neste mês	No próximo mês
No ano passado	Neste ano	No próximo ano
		Na semana que vem
		No mês que vem
		No ano que vem

Observemos mais um exemplo de *Diálogos Dirigidos*.

Figura 23 – Unidade V – *Fala Brasil*, p. 74.

Diálogos Dirigidos

Panel 1:

Woman: Vamos ao cinema hoje à noite?

Man: Não dá. Estou com dor de cabeça.

Panel 2:

Man: Você vai assistir a esse programa de TV?

Woman: Não. Estou morrendo de sono.

– Por que você ainda não fez os exercícios de verbos?
 – Porque estou com preguiça.

– Você já vai embora? Por quê?
 – Porque eu estou morrendo de pressa.

– Eu queria um copo d'água, por favor. Estou morrendo de sede.
 – Claro.

– Você podia abrir a porta?
 Estou com calor...
 – Mas eu fechei a janela agora, porque eu estou com frio!

– Você vai viajar para os Estados Unidos?
 – Vou, mas estou morrendo de medo.

– Eu estou com raiva da minha professora.
 – Por quê?
 – Porque ela deu muitos exercícios para fazer...
 – Você quer um cafezinho?
 – Não, obrigado. Não estou com vontade de tomar café agora.

Observa-se que a seção é formada por pequenos fragmentos de diálogos a respeito de vários assuntos. A expressão “estar com” é recorrente, visto que foi sistematizada anteriormente. Além disso, na próxima sistematização (Figura 24) há a comparação do uso das expressões “estar com” com as que se valem do verbo “ter”.

Figura 24 - Unidade V – Fala Brasil, p. 74.

The image shows a page from a textbook titled "Sistematização". At the top right, there is a graphic with the letters "E", "F", and "U" in large, stylized font, with smaller text "Eu Vou de Eta" and "a (f) f Tu m (b)" nearby. The main content is divided into two columns: "ESTAR COM" and "TER".

ESTAR COM

- Vou viajar amanhã. Estou com medo de tomar o avião.
- Vou beber um copo d'água. Estou com sede.
- Hoje à noite eu não vou sair. Estou com vontade de assistir a um filme na televisão.
- Não façam barulho, crianças. Papai está com dor de cabeça.
- Vamos almoçar? Estou morrendo de fome!
- Você está com preguiça de fazer os exercícios?
- Você está com frio? Quer um cafezinho?
- Você podia chamar um táxi para mim? Estou com muita pressa.
- Estou com muito sono! Vou me deitar. Boa noite.

TER

- Você tem medo de viajar de avião?
- Tenho muita sede quando faz calor.
- Quando chego do trabalho, eu nunca tenho vontade de sair.
- Ele tem dor de cabeça todos os dias. Coitado!
- Eu tenho fome antes de me deitar. Sempre preciso comer alguma coisa.
- Você sempre tem preguiça de fazer exercícios?
- Geralmente, eu tenho muito frio quando me levanto, de manhã.
- Ele faz tudo muito devagar. Ele não tem pressa.
- Quando eu tomo cerveja no almoço, eu sempre tenho sono depois.

At the bottom of the page, there is a footer with the number "74" and the text "FALA BRASIL".

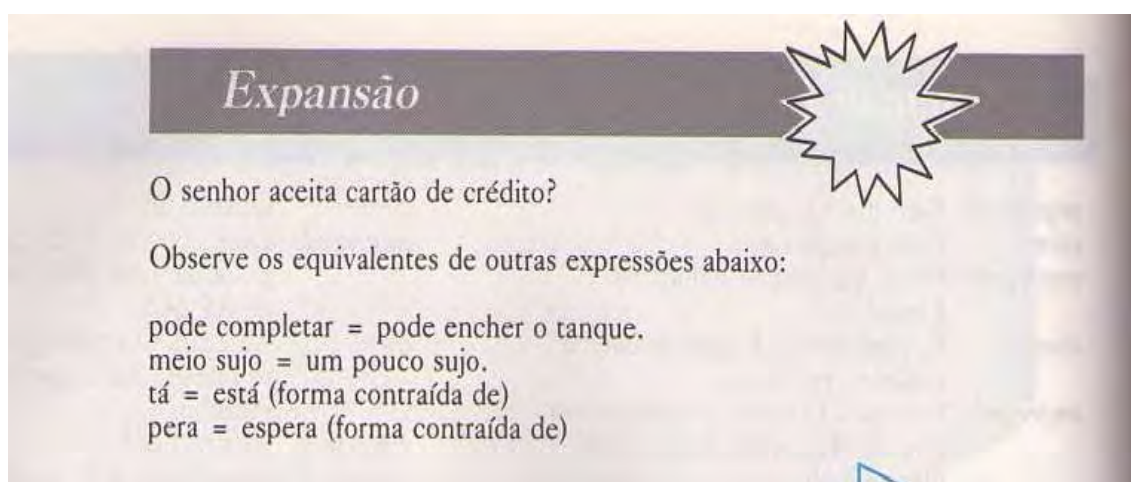
Apenas observando como determinado item linguístico funciona em um diálogo ou até mesmo exercitando esse diálogo um aluno, provavelmente, não será capaz de se tornar um falante competente na língua, visto que estará aprendendo de maneira automatizada. Na apresentação do livro, os autores afirmam que “A dramatização desses diálogos [os diálogos dirigidos] é um ótimo recurso para ampliar o vocabulário e aprender o uso de expressões idiomáticas, já que foram coletadas em diferentes contextos de uso real da língua”. A dramatização dos diálogos pode, dependendo da maneira como é realizada, ser uma atividade significativa; no entanto, se se parte da crença de que a eficiência na comunicação pode ser garantida simplesmente por meio da repetição de diálogos prontos, nota-se uma peculiaridade da abordagem audiolingual. Essa abordagem visava à prática de diálogos em sala de aula que contextualizassem

estruturas-chave e ilustrassem situações nas quais as estruturas pudessem ser usadas como alguns aspectos culturais da língua alvo (AMADEU-SABINO, 1994, p. 35).

Além do mais, observando apenas fragmentos de diálogos, os alunos não podem entender o evento comunicativo em sua totalidade e relacioná-lo aos contextos de situação e cultura a que pertence.

A seção *Expansão* é pouco recorrente ao longo do livro e, quando aparece, traz informações adicionais referentes ao assunto anteriormente trabalhado, normalmente a respeito de vocabulário, com mostra a figura 25.

Figura 25 – Unidade IX – *Fala Brasil*, p. 126.



Em todo o livro há dicas, observações e notas, as quais trazem informações sobre assuntos variados.

Nota-se, assim, que o livro, por se preocupar em atender um público-alvo amplo, de falantes de várias línguas, e por não fazer menção ao nível ou faixa etária a que se destina, é bastante genérico. Também, do ponto de vista linguístico e cultural, é genérico, já que não há foco nas especificidades de cada grupo ou nacionalidade.

No que se refere à sequência dos índices, os autores afirmam que “todo método em forma de livro forma uma sequência linear. O sistema de índices adotado neste livro, entretanto, possibilita uma utilização voltada às necessidades de cada aluno, não só as que se referem às situações, mas também aquelas relacionadas às estruturas gramaticais”. Com tal afirmação, percebe-se que há preocupação em respeitar certa linearidade, do menos complexo para o mais complexo; no entanto, os autores acreditam que o sistema de índices permite aos alunos consultar determinadas situações e estruturas gramaticais de acordo com suas necessidades. Além disso, pode-se verificar

nesse enunciado que as situações de uso e as estruturas gramaticais são tratadas como desvinculadas.

Em relação à gramática, os autores afirmam que

a gramática é, para nós, um instrumento que ajuda o aluno a se comunicar. O verbo-ação, eixo gramatical do livro, é apresentado nas seguintes etapas:

I – Modelo das terminações – **Sistematização**

II- **Perguntas e respostas** – automatização

III- **Diálogos Dirigidos** – inserção da estrutura em contextos verossímeis.

IV - Encadeamento e organização de idéias – orientação para a produção oral e escrita.

V – Autonomia.

Em algumas sistematizações, principalmente sobre tempos verbais, encontram-se perguntas e respostas, que segundo os próprios autores, tem o propósito de promover a automatização. Observemos o exemplo a seguir.

Figura 26 – Unidade V – Fala Brasil, p. 64.

The image shows a page from a textbook with the following content:

Sistematização

D) Verbo IR - Presente do indicativo (irregular)

Eu	vou
Você	vai
Ele/Ela	vai
Nós	vamos
Vocês	vão
Eles/Elas	vão

PERGUNTAS E RESPOSTAS

— Você vai ao clube todos os dias?
— Vou.

— D. Maria vai à feira uma vez por semana?
— Vai.

— Vocês sempre vão à praia?
— Vamos, sim. Nós adoramos praia.

NOTA: IR A + o clube = Ir ao clube / Vou ao clube.
IR A + a feira = Ir à feira / Vou à feira.
Então: à = a (preposição) + a (artigo)

Nota-se, na fala dos autores, que os *Diálogos Dirigidos* realmente tem o propósito de apresentar a estrutura trabalhada anteriormente em contexto; no entanto, os diálogos são curtos, fragmentados e artificiais, diferentemente do que ocorre em comunicações autênticas.

A maneira como a gramática é tratada se assemelha à maneira como se encontra nas gramáticas da LP (compêndio descritivo-normativo da língua), ou seja, a regra é apresentada e depois explicitada por meio de exemplos. Não se nega a importância de aluno aprendente de português conhecer a variedade culta da língua; todavia, seria interessante mostrar também ao aluno o modo como a língua realmente funciona na comunicação, tanto na fala quanto na escrita.

A afirmação dos autores demonstra que a gramática, para eles, é um instrumento que auxilia o aluno na comunicação. A maneira como o livro é organizado, no entanto, mostra ênfase na forma e a maioria das atividades é organizada em torno da gramática. Um LD elaborado sobre bases que levam em consideração o objetivo de formar um aluno capaz de se comunicar efetivamente na língua trataria da gramática, mas não da maneira como *Fala Brasil* o faz. Almeida Filho (1993, p. 47-48) define ensino comunicativo como aquele que

não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra L [língua], mas sim aquele que toma unidades de ação feitas com a linguagem como organizatórias das amostras autênticas de língua-alvo que se vão oferecer ao aluno-aprendiz.

Desse modo, a abordagem predominante no livro parece ser a abordagem nocional-funcional, visto que o livro está organizado por funções comunicativas e a gramática é trabalhada em relação a essas funções. Ele também apresenta resquícios da AT, visto que traz a crença de que a eficiência na comunicação pode ser garantida por meio da repetição de diálogos prontos e a gramática apresenta-se como o eixo que conduz a organização do livro.

Embora *Fala Brasil* tenha sido editado no final da década de 80, momento em que a AC começa a ganhar espaço na metodologia de ensino de línguas, o livro apresenta características do ensino tradicional e, mesmo que a abordagem norteadora seja abordagem nocional-funcional, que antecedeu a AC, ocorre ênfase na forma.

A partir do que foi exposto, constata-se que a concepção de linguagem predominante no livro é a de língua como instrumento de comunicação, uma vez que

a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir um mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada (TRAVAGLIA, 2001, p. 22).

A visão que o livro traz é a de que, para se comunicar, o aluno necessita saber regras gramaticais, vocabulário e praticá-los em diálogos que contextualizem estruturas-chave e ilustrem situações que contenham aspectos culturais da língua-alvo. No entanto, dessa forma, um aluno não estaria apto para se comunicar em qualquer situação na LE, visto que “a linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico” (TRAVAGLIA, 2001, p. 23). Assim, para comunicar-se efetivamente na língua-alvo o aprendente necessita conhecer as regras gramaticais da língua e as regras de uso que envolvem toda a interação. Apenas conhecendo vocabulário, regras de gramática e algumas estruturas-chave, o aluno não será capaz de comunicar-se em qualquer situação, visto que apenas esse conhecimento não é suficiente para que isto ocorra.

O livro em questão foi organizado a partir de tópicos gramaticais e funções comunicativas, visto que data do ano de 1989, momento em que a abordagem nocional-funcional ganha espaço no ensino de línguas. Os livros mais atuais de ensino de línguas (não se trata especificamente o ensino de PLE) passaram a se organizar por atividades comunicativas ou tarefas, as quais são, segundo Nunan (1989, p. 10), “parte do trabalho de sala de aula que envolve aprendizes na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua alvo, enquanto sua atenção está principalmente focalizada no significado ao invés da forma”¹³⁰. Partindo deste ponto de vista, os exercícios com a gramática podem ser contemplados, mas não devem ser o critério organizatório (BARBIRATO, 1999).

Para que o aluno possa se comunicar efetivamente na língua alvo, diferentemente dos exercícios de substituição e repetição, seria mais adequado, de acordo com Ur (1988), que se trabalhassem atividades com foco incidental na forma, de modo que os alunos, em atividades gramaticais comunicativas, utilizassem repetidamente uma ou mais estruturas sem estarem conscientes disso. Acredita-se, contudo, que mesmo que os alunos saibam que estejam usando determinada estrutura gramatical na comunicação, o mais relevante é que esta seja usada com o propósito de se comunicar e não apenas de memorizar determinadas estruturas da língua.

¹³⁰ No original: “[...] task is a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form” (NUNAN, 1989, p. 10)

Larsen-Freeman (2000) assevera que as atividades propostas, dentro da AC, deveriam tratar a forma, a semântica e a pragmática, itens que compõem a gramática e estas atividades consistiriam em “jogos com perguntas de sim ou não, conversas ao telefone, resolução de problemas, comparação de figuras, comandos, encenações, exercícios para fornecimento de direção, produções escritas, respostas a cartas destinadas a colunistas de jornais”¹³¹, entre outros.

Portanto, seria interessante que o livro propusesse atividades que promovessem a interação, não com o propósito de praticar estruturas da língua, mas atividades com foco primário no significado e, assim, o foco na forma aconteceria de maneira acidental. Posteriormente, caberia ao professor elaborar atividades com a gramática com o propósito de preencher as lacunas do insumo (LARSEN-FREEMAN, 2003).

Partindo-se da classificação dos métodos de Kumaravadivelu (2006, p. 93)¹³², o livro *Fala Brasil* se enquadraria na categoria de métodos centrados no aprendiz, uma vez que há um planejamento de ensino das formas linguísticas e funções comunicativas de maneira sequenciada. De acordo com Kumaravadivelu (2006, p. 91), nos métodos centrados no aprendiz, acredita-se que “cada categoria nocional/funcional poderia ser associada com uma ou mais formas lingüísticas e sequencialmente apresentada e explicada para o aluno”¹³³.

Acerca da pertinência do *Fala Brasil* para a contemporaneidade, acredita-se que, como ele foi primeiramente editado no ano de 1989, é compreensível que a sua abordagem predominante seja a abordagem nocional-funcional, visto que nessa época a AC começava a ganhar espaço e, ainda hoje, não está ainda completamente definida. Para a contemporaneidade, entretanto, ele tem pouca pertinência, uma vez que se acredita que, como na AT, na abordagem nocional-funcional, que é predominante no livro, há uma crença em entidades acumulativas, ou seja, acredita-se na aprendizagem da língua de maneira fragmentada, por meio do acúmulo de funções comunicativas.

No quadro a seguir, encontra-se resumidamente a abordagem de ensino predominante, os conceitos de língua(gem), o tratamento dado à gramática e a categoria de método no livro investigado.

¹³¹ No original: “Yes/No questions, telephone games, problem-solving, pictures to compare, commands, role-plays, direction-giving exercise, composition, reply to a letter addressed to a newspaper columnist.”(LARSEN-FREEMAN, 2000., p. 286-290)

¹³² Vide Capítulo I, p. 99-101, deste trabalho.

¹³³ No original: “[...] each notional/functional category could be matched with one or more linguistic forms, and sequentially presented and explained to the learner.”

Livro <i>Fala Brasil</i>	
Abordagem de ensino	Abordagem nocional-funcional com resquícios da abordagem tradicional
Concepção de língua(gem)	Língua(gem) como instrumento de comunicação (TRAVAGLIA, 2001)
Tratamento dado à gramática	Gramática e funções comunicativas são o eixo em torno do qual o livro se estrutura.
Categoria do método	Centrado no aprendiz (KUMARAVADIVELU, 2006)

Quadro 18 – Abordagem de ensino, concepção de língua(gem), tratamento dado à gramática e categoria de método no livro *Fala Brasil*.

3.2.1.2 *Tudo bem?*

O livro *Tudo bem?*, das autoras Maria Harumi Otuki de Ponce, Silvia R. B. Andrade Burim e Susanna Florissi, é voltado para o público infanto-juvenil e, conforme indicação do livro, para jovens a partir de 11 anos de idade. O livro vem acompanhado de CD de áudio, exercícios e explicações gramaticais disponíveis na página www.sbs.com.br/tudobem. Na análise deste MD, foca-se apenas no livro-texto (livro do aluno) e nas informações disponíveis na Internet, visto que isso é o suficiente para o que se foi proposto investigar. Trata-se do livro-texto, volume 1 (nível básico), 3ª edição, publicado no ano de 2007.

O livro em questão é composto por 10 unidades, denominadas, pela ordem, com os seguintes títulos: *Bons amigos, A família, Meu dia-a-dia, Lar doce lar, A escola moderna, Hora de diversão: esportes, hobbies e brincadeiras, Hoje é um dia especial: vamos comemorar?, O meio ambiente – papo careta ou papo cabeça?, Música: quem canta os males espanta!, Férias: embarque nessa onda!*.

As unidades são compostas pelas seguintes partes: *Aprenda, Enfoque, Solte a língua!, O que é, o que é???, Você sabia que...?, Piadas, Conectando-se, Psiu! e Música*. As partes que aparecem em todas as unidades, sem exceção, é *Aprenda, Enfoque, Solte a língua!, Conectando-se e Psiu!*. As outras aparecem com frequência, mas não aparecem na totalidade das unidades. *O que é o que é???* só não aparece nas

unidades 1 e 9, *Piadas* só não aparece nas unidades 1, 7 e 9, *Você sabia que...?* não está nas unidades 1 e 2 e *Música* só se faz presente nas unidades de números ímpares.

Uma ilustração, do tamanho de uma página, com título, inicia cada uma das unidades. A ilustração assemelha-se a uma fotografia e expõe pessoas e lugares que não possuem peculiaridades brasileiras. Pelas características físicas e pelas vestes, nota-se que as pessoas ilustradas não são oriundas do Brasil. Da mesma forma, os lugares apresentados não correspondem às paisagens próprias do país. As pessoas retratadas assemelham-se fisicamente aos europeus, visto que são, em maioria, louros e têm os olhos azuis ou verdes.

Fontes (2002, p. 178), a respeito de se atrelar a cultura ao ensino de línguas, afirma que “a relação entre linguagem e cultura é tão íntima que tentar considerá-las isoladamente pode parecer uma tarefa árdua e até mesmo artificial. A linguagem é um dos principais componentes da cultura;” Ademais, “pode-se dizer que a cultura é o que ‘dá vida’ à linguagem e que sem ela a aprendizagem de uma língua tende a se tornar uma atividade cansativa e sem atrativos” (FONTES, 2002, p. 178).

Nota-se, em relação ao aspecto cultural, que o livro em questão tem a preocupação de apresentar aos alunos algumas características da cultura brasileira, como se pode observar nas figuras 27 e 28 a seguir:

Figura 27 – Unidade 7 - *Tudo bem?*, p. 88.

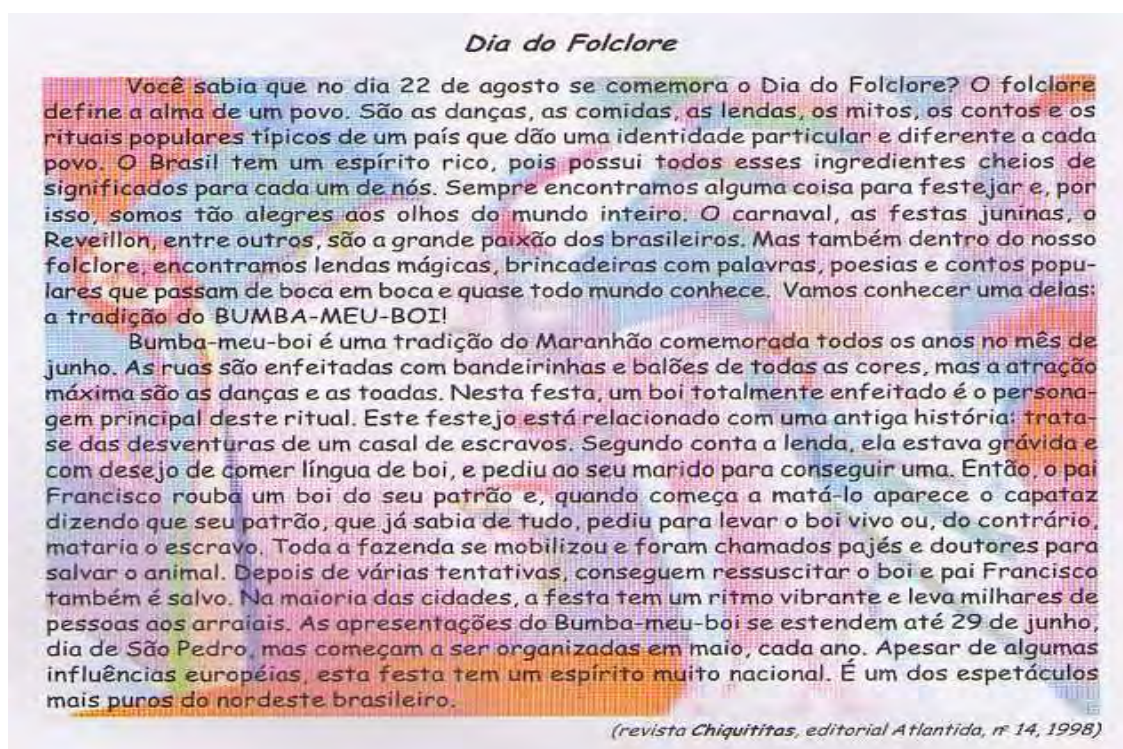



Figura 28 – Unidade 6 – *Tudo bem?*, p. 84.

EXERCÍCIO 16.a. Relacione os personagens às descrições.

1. ()

 a.


Bateu o recorde olímpico ao atingir 1.093 pontos em cinco Olimpíadas. Detém também os recordes olímpicos de maior média de pontos por jogo e maior número de pontos num só jogo. Em 1996, o Comitê Olímpico Internacional (COI) o condecorou com a Ordem Olímpica. Foi nomeado secretário municipal de Esportes de São Paulo em 1997.

2. ()

 b.

Seu verdadeiro nome é Edson Arantes do Nascimento. Um dos maiores jogadores de todos os tempos, destacou-se por sua inteligência, sua finalização e sua habilidade no controle da bola. Foi o único jogador que participou de três vitórias da Copa do Mundo com a seleção brasileira, em 1958, 1962 e 1970. Em 1995, passou a ocupar o cargo de Ministro Extraordinário dos Esportes no Brasil.

3. ()

 c.

Campeão do torneio Roland Garros e campeão em duplas do torneio de Bolonha em 1997, ano em que chegou a ser o nono do ranking mundial. Em 1998, conquistou os torneios de Stuttgart e Mallorca, na temporada de 1999, conseguiu a vitória em torneios de Monte Carlo e Roma.

No entanto, nota-se que a cultura não ocupa um papel de destaque, conforme propõe Fontes (2002). Segundo ela, é importante “que concentremos nossos esforços no sentido de transformar o uso da cultura em conteúdo, fazendo com que os materiais didáticos dediquem às questões culturais um lugar de destaque (p. 177)”. Ainda de acordo com a autora, é necessário que os temas culturais não sejam apenas acessórios, utilizados apenas para ilustração, mas parte essencial dos MDs, uma vez que “conhecer melhor os hábitos, os comportamentos e os sentimentos das pessoas que usam a língua propicia ao aluno a possibilidade de usar a LE mais adequadamente e assim comunicar-se de forma mais eficiente com os falantes nativos (FONTES, 2002, p. 178).

Ressalta-se que, no quesito cultura, em relação ao *Fala Brasil*, o LD *Tudo bem?* dá um grande passo em relação à preocupação em abordar aspectos culturais.

Depois da ilustração, vem sempre a seção *Aprenda*, a qual sempre se inicia com diálogos. Alguns parecem ter sido elaborados para introduzir o vocabulário que será tratado logo em seguida, como *Horas*, *Estação do ano/Tempo* - que ocorre em duas unidades - ou são organizados como situações comunicativas, tais como:

Cumprimentos/Apresentação, No Shopping/ Na padaria, Na escola, Num parque de diversões, No feriadão, Numa festa, Ao telefone, No aeroporto - que ocorre nas demais unidades. O intuito dos diálogos, que são apresentados como funções comunicativas, é mostrar ao aluno como se comunicar em determinadas situações, apresentando a maneira como as sentenças podem ser formuladas dentro de determinado contexto.

Os diálogos apresentados parecem fazer parte do tipo que ocorre na fala cotidiana. Eles são curtos, mas é possível visualizar o evento comunicativo. Conhecer o evento comunicativo em sua totalidade possibilita que o aluno o relacione a contextos de uso e cultura aos quais pertence. De acordo com TICKS (2005, p. 38), se o professor “se deparar com um recorte do evento comunicativo, pode tentar ampliar suas fronteiras para que o aluno consiga percebê-lo como um todo”. A autora também ressalta a importância de se levar em consideração as práticas sociais que são significativas para seu grupo de alunos, isto é, relacionar o evento ao contexto sócio-cultural da comunidade com a qual se interage. A tarefa do professor de expandir o evento comunicativo e associá-lo às práticas sociais do aluno se torna um pouco mais complexa quando ele se depara com diálogos dotados de artificialidade, visto que tais diálogos não têm equivalência com a realidade da língua.

Apesar de os diálogos, de uma maneira geral, não serem carregados de artificialidade, alguns elementos da fala espontânea, tais como: pausas, truncamentos, interrupções, interjeições, hesitações, falas simultâneas, etc. não são encontrados. Os diálogos a seguir (Figura 29) ilustram situações ao telefone. Há três exemplos de diálogos: um quando é engano, outro quando a pessoa que se procura está ausente e outro que mostra um telefonema pessoal.

Figura 29 - Unidade 9 – *Tudo bem?* , p. 116.

 **APRENDA**

Ao Telefone

1. ENGANO
A: *Alô, gostaria de falar com Kátia.*
B: *Kátia? Não tem ninguém com esse nome aqui, não.*
A: *Não é da academia Ritmo?*
B: *Não. É uma residência.*
A: *Então, desculpe. Foi engano.*

2. AUSÊNCIA
A: *Alô, Casa dos Sousas!*
B: *O Marco está, por favor?*
A: *Ele não se está. Quem gostaria de falar com ele?*
B: *É o Luís, da classe dele.*
A: *Quer deixar recado?*
B: *Fala pra ele me ligar quando chegar, obrigado.*
A: *Pois não. Ele tem seu número de telefone?*
B: *Tem sim.*

3. TELEFONEMA PESSOAL
A: *Oi, Gisele! Tudo bem?*
B: *Oi, Bia. Bem. E você?*
A: *Tudo jóia. Você está livre neste final de semana?*
B: *Na outro talvez, mas neste não. Por quê?*
A: *É que ganhei duas entradas para o show do Skank. Não quer ir comigo?*
B: *Seria ótimo, mas este fim de semana não vai dar. Pode ser no próximo sábado?*
A: *Tudo bem. O convite vale pra todo o mês de outubro.*
B: *Então já está combinado pra próximo sábado.*
A: *Legal. A gente se fala até lá! Um beijão. Tchau.*



Nota-se que, embora os diálogos sejam curtos, eles são finalizados. Observa-se que, apesar de tratar de diálogos de situações cotidianas, os elementos citados anteriormente, próprios de uma conversa espontânea, não aparecem. Nos diálogos pode-se notar também que a linguagem é coloquial, principalmente pelo uso da preposição “pra” e da expressão “um beijão”, por exemplo. Conforme discurso das autoras na apresentação do livro, este material tem mesmo o objetivo de enfatizar a linguagem coloquial e apresentar “expressões coloquiais úteis ao dia-a-dia, objetivando, principalmente, a comunicação natural e espontânea”¹³⁴.

O diálogo apresentado a seguir (Figura 30) é curto, não é finalizado como o anterior, mas pode ser expandido pelo professor. Nota-se que o assunto do diálogo serviu para introduzir as estações do ano e expressões relacionadas ao tempo.





¹³⁴ Não há indicação de página na apresentação do livro.

Figura 30 – Unidade 4 – *Tudo bem?* – p. 44.

APRENDA

A: *Oi, Teca! Que chuva, hein?*
B: Terrível... e eu que me esqueci de trazer o guarda-chuva.
A: *Minha mãe falou que choveu a noite toda. Acho que o rio transbordou.*
B: Enchente outra vez? Ih... o campo deve estar encharcado. Vamos ter que adiar o jogo de novo.

ESTAÇÕES DO ANO

PRIMAVERA de 23 de setembro a 21 de dezembro			VERÃO de 22 de dezembro a 20 de março
OUTONO de 21 de março a 20 de junho			INVERNO 21 de junho a 22 de setembro

COMO ESTÁ O TEMPO HOJE?

ESTÁ CHOVENDO!
ESTÁ NEVANDO!
ESTÁ VENTANDO!
O DIA ESTÁ NUBLADO!
ESTÁ FAZENDO O MAIOR SOLI
QUE CALORI!
QUE FRIO!
QUE CHUVA!
O RIO TRANSBORDOU!
QUE SOLI
QUE VENTO!
QUE ENCHENTE!

Há em seguida um exercício em que se solicita a associação do tempo com festividades que ocorrem no Brasil. O exercício reforça o vocabulário anteriormente abordado e apresenta ao aluno características culturais do Brasil. No final da página, há um exercício (Figura 31) que promove a interação entre os alunos. Um fator interessante é que o foco da atividade não é a prática oral para reforçar o vocabulário anterior. Diferentemente, possibilita que os alunos falem a respeito das festividades de seu país de origem, dando margem para que os alunos comuniquem sobre sua cultura e interajam mais livremente, no sentido de não terem que se atentar para determinadas formas linguísticas.

Figura 31 – Unidade 4 – Tudo bem, p. 44.

Em que meses do ano vocês acham que estas festividades acontecem e como está normalmente o tempo nessa época do ano? Relacione as colunas.

OKTOBERFEST	CHOVE MUITO E FAZ MUITO FRIO!
CARNAVAL	FAZ FRIO!
FESTA JUNINA	É TEMPO DE CHUVA!
FESTA DO PEÃO DE BOIADEIRO DE BARRETOS	FAZ CALOR, MAS TEM MUITA GAROA FINA!
FESTIVAL DE INVERNO EM CAMPOS DE JORDÃO	É UM CALORZÃO!

Em seu país de origem? Quais são as principais festividades do ano? Quando elas acontecem?

QUARENTA E QUATRO
44

Em relação aos textos presentes no LD, eles são, em maioria, autênticos. Após os textos sempre há exercícios de compreensão e/ou interação entre os alunos a respeito do assunto abordado pelo texto. O texto “As famílias”, na figura 32, serviu para introduzir o vocabulário relacionado à família.

Figura 32- Unidade 2 – Tudo bem?, p. 18.

As Famílias

Você e eu somos nós dois, e juntos, todos nós, formamos uma família.
Sua família pode ser pequena, talvez apenas você, sua mãe ou seu pai.
Ou pode ser (que seja) grande: além de você, seus pais, seus irmãos, suas irmãs, e, até mesmo, seus avós.
Uma família pode ser de qualquer tamanho. Até os animais que a gente tem em casa fazem parte da família. Sua família gosta de você, toma conta de você, e ajuda você a conhecer as coisas que estão em volta, como é o mundo, e o que acontece nele.

(Biblioteca Infantil - Enciclopédia Britânica)




Figura 33 - Unidade 2 – *Tudo bem?*, p. 18.



Depois do texto *As famílias*, não há exercícios de compreensão, há somente, após a apresentação do vocabulário, por meio de uma árvore genealógica (Figura 33), uma pequena atividade de interação (Figura 34) que propõe que os alunos discutam a respeito da maneira como a família deles se compõem. As atividades, no entanto, não propõem discussões aprofundadas sobre o texto.

Figura 34 – Unidade 2 – *Tudo bem?*, p. 18-19.

UNIDADE 2

E você? Como é sua família? Grande ou pequena?
Moram todos juntos? O que fazem?
Você tem tios corujas? São casados ou solteiros?
Você é um filho mimado/uma filha mimada?

No livro, foram encontradas 6 músicas. Em 4 delas, há atividades envolvidas. Apenas na unidade 1, a música *Gente tem sobrenome*, de Chico Buarque, parece ter sido selecionada para mostrar o uso do verbo “ter” que foi sistematizado na lição, conforme se pode visualizar na figura 35 a seguir:

Figura 35 – Unidade 2 – *Tudo bem?* p. 3.

TER

Eu **TENHO** muitos amigos.
Você **TEM** uma linda mochila.
Ele/Ela **TEM** um carro moderno.
Aquele prédio **TEM** muitos andares.
Nós **TEMOS** muito em comum.
Vocês **TÊM** um professor legal.
Eles/Elas **TÊM** um quarto bagunçado.

ver **Tu & Vós** - p. 145

ATENÇÃO!
Para frases negativas, coloca-se
NÃO
antes do verbo.
Eu **não** tenho uma casa na praia.

Gente tem sobrenome

1. Todas as coisas têm nome
Casa, janela e jardim
Coisas não têm sobrenome
Mas a gente sim


2. Todas as flores têm nome
Rosa, camélia e jasmim
Flores não têm sobrenome
Mas a gente sim

(Canção dos Direitos da Criança - Música interpretada por Chico Buarque para a Declaração Universal dos Direitos da Criança)

RECORRA AO **site** www.sbs.com.br/tudobem

Nas músicas, de uma maneira geral, nota-se que se podem encontrar presente em seu texto o uso do tópico gramatical ou o vocabulário sistematizado anteriormente. No entanto, não parecem ter sido escolhidos com o único propósito de contextualizar os tópicos gramaticais e o vocabulário. Sempre estão presentes atividades envolvendo a música, algumas de preenchimento de lacuna, outras que envolvem a compreensão do texto e outras ainda que servem de base para a promoção de interação e discussão, conforme ilustra a figura 36 a seguir:

Figura 36– Unidade 9 – *Tudo bem?*, p. 120.



Herdeiros do futuro

A vida é uma grande
Amiga da gente
Nos dá tudo de graça
Pra viver
Sol e céu,
Luz e ar,
Rios e fontes,
Terra e mar

Somos os herdeiros do futuro
E pra esse futuro ser feliz
Vamos ter que cuidar
Bem desse país


Será que no futuro
Haverá flores?
Será que os peixes
Vão estar no mar?
Será que os arco-íris
Terão cores
E os passarinhos
Vão poder voar?
Será que a terra
Vai seguir nos dando
O fruto, a folha,
O caule e a raiz?
Será que a vida
Acaba encontrando
Um jeito bom
Da gente ser feliz?

Vamos ter que cuidar
Bem desse país



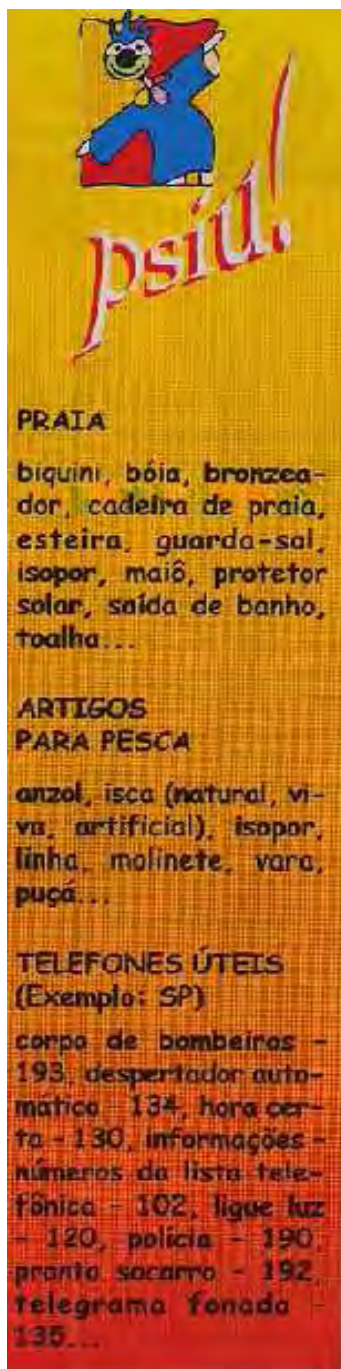
(Canção dos Direitos da Criança - Música interpretada por Leandro e Leonardo para a Declaração Universal dos Direitos da Criança)

Na música *Herdeiros do futuro*, interpretadas por Leandro e Leonardo, encontra-se recorrentemente o verbo “será”, no futuro do presente, tempo verbal sistematizado anteriormente na unidade. Depois da música, todavia, há um exercício que envolve uma pequena discussão a respeito conteúdo da música, ainda que demande respostas curtas e não envolva grande expansão e negociação de significado.



E vocês? Discuta com seu colega: Vocês acham que “a vida vai acabar encontrando um jeito bom da gente ser feliz?” Vocês acham que no futuro teremos rios limpos, peixes nadando, ar puro, pássaros voando? O que vocês acham que as pessoas deverão fazer para não destruir o futuro da Terra? Vocês já estão contribuindo para isso?

Figura 37 – Unidade 10 – *Tudo bem?*, p. 137.



A seção *Psiu!*, a qual aparece em outras seções, traz sempre vocabulário, mas são palavras isoladas, não inseridas no contexto, conforme ilustra a figura 37.

Na seção *Enfoque*, estão os tópicos que aparecerão durante a unidade, normalmente relativos à gramática e à fonética. Nota-se que o livro não traz longas explicações gramaticais, apenas são apresentados, por exemplo, a conjugação dos verbos, os pronomes pessoais, como ocorre a contração da preposição com o artigo, os numerais, etc. A parte referente à gramática normalmente é sucinta; às vezes traz o tópico gramatical seguido de exemplos, e em outras não traz exemplos a respeito do tópico gramatical; ao contrário, os alunos compreenderiam como funciona a regra

gramatical na prática dos exercícios. Para saber mais a respeito da gramática, o livro sugere que os alunos recorram à página do livro na internet.

As figuras 38 e 39, a seguir, ilustram um dos exercícios em que a apresentação do tópico gramatical vem seguida de exemplos.

Figura 38 – Unidade 6 – *Tudo bem?*, p. 76.¹³⁵

COMPARATIVO



João é **menos** alto (do) que Ana.
João é **mais** baixo (do) que Ana.



João é **tão** alto quanto Sílvia.



João é **mais** alto (do) que Célia.

ADJETIVOS	COMPARATIVOS
GRANDE	MAIOR
PEQUENO	MENOR (DO) QUE
BOM	MELHOR
MAU, RUIM	PIOR

Rio de Janeiro é **menor** (do) que São Paulo.
Atualmente o Carnaval do Rio de Janeiro é **tão** conhecido **quanto** o da Bahia.
O rio Amazonas é **mais** comprido (do) que o rio Paraná.
Hoje o tempo está **melhor** (do) que ontem.

RECORRA AO  www.sbs.com.br/tudobem

Figura 39– Unidade 5 – *Tudo bem?*, p. 60.

ANTIGAMENTE	ONTEM	HOJE
FAZIA ESTUDAVA IA	FIZ ESTUDEI FUI	FAÇO ESTUDO VOU


- Antigamente eu *voltava* da escola, *almoçava* e *ia* brincar com meus amigos. Só depois, é que eu *fazia* a lição de casa. Minha mãe *ficava* muito brava comigo.

- Quando eu *era* criança, *morávamos* no campo e meus pais *trabalhavam* com plantação de café. *Tínhamos* uma vida muito tranqüila. *Éramos* felizes.

PRETÉRITO IMPERFEITO DO INDICATIVO

REGULARES	ALGUNS VERBOS IRREGULARES
ESTUDAR estudava, estudava, estudava, estudávamos, estudavam, estudavam	SER era, era, era, éramos, eram, eram
ESCOLHER escolhia, escolhia, escolhia, escolhíamos, escolhiam, escolhiam	TER tinha, tinha, tinha, tínhamos, tinham, tinham
DIVIDIR dividia, dividia, dividia, dividíamos, dividiam, dividiam	VIR vinha, vinha, vinha, vínhamos, vinham, vinham
	PÔR punha, punha, punha, púnhamos, punham, punham

ver **Tu & Vós** - p. 145

RECORRA AO  www.sbs.com.br/tudobem

¹³⁵ As figuras ilustrativas são inadequadas para exemplificar o uso dos adjetivos “alto” e “baixo”, visto que, na figura da esquerda, os dois estudantes são praticamente da mesma estatura.

Em outros casos, os tópicos gramaticais são apresentados como na figura 40 e 41 a seguir, sem a ilustração de exemplos.

Figura 40 – Unidade 5 – *Tudo bem?*, p. 64.



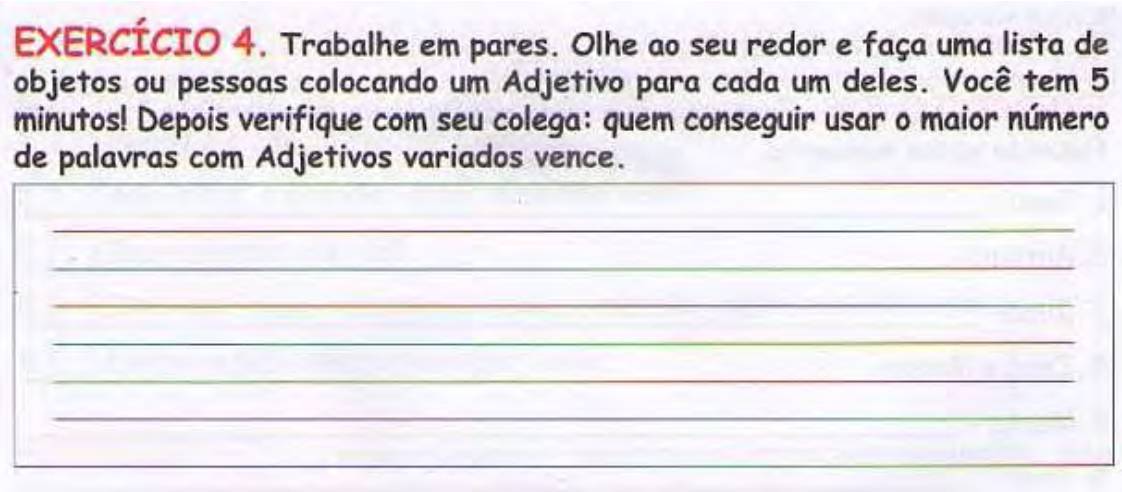
Figura 41 – Unidade 4 – *Tudo bem?*, p. 53.



O livro traz inúmeros exercícios que tem como objetivo promover a interação entre os alunos. Algumas atividades são divertidas, envolvendo competição e premiação, como ilustra a figura 42. Isso mostra que no livro há a preocupação em adequar as atividades de acordo com o público-alvo. A esse respeito, as autoras afirmam, na apresentação do livro, que *Tudo bem?* “é o mais novo material para jovens a partir de 11 anos, que desejam aprender o Português falado no Brasil pelo adolescente

brasileiro, com as referências à gramática normativa”.¹³⁶ Nota-se que o livro traz, de fato, uma linguagem bastante coloquial.

Figura 42 – Unidade 2 – *Tudo bem?*, p. 21.



O livro traz também exercícios de preenchimento de lacuna e substituição, que envolvem os tópicos trabalhados na unidade. No entanto, também traz exercícios que envolvem a interação, a compreensão oral, a escrita e a leitura. De acordo com Nunan (1998, p. 109), há lugar para textos escritos, diálogos, *drills* nas aulas de gramática, no entanto é necessário “um balanço adequado entre exercícios que ajudam os alunos a lidar com as formas gramaticais e tarefas que explorem o uso dessas formas para se comunicar efetivamente” (NUNAN, 1998, p. 109). Os exercícios que estabelecem atividades abertas, conhecidas como *open-ended*, focalizam a negociação de significado. Assim, há a possibilidade de os alunos recorrerem ao foco na forma quando ocorre um entrave na comunicação. Posteriormente, cabe ao professor elaborar atividades que focalizem a forma com o objetivo de preencher a lacuna do insumo dos alunos.

De acordo com Barbirato (1999, p. 62), a diferença entre atividades comunicativas e a prática linguística é que

a intenção do professor, no primeiro tipo, é fornecer oportunidade de uso da língua-alvo em situações mais próximas possíveis daquelas que ocorrem fora da sala de aula, focalizando a atenção do aluno na tarefa, ou tópico e não em um ponto particular da língua. Desse modo, a atenção do aluno está mais voltada para o significado e para a

¹³⁶ Não há indicação de página na apresentação do livro.

transmissão de mensagens e não para a forma. Se a intenção é praticar um item lingüístico ou regra, a atividade pertence ao planejamento lingüístico.

As atividades do livro *Tudo bem?*, com base na visão de Barbirato (1999), seriam vistas conforme as considerações realizadas a seguir.

O exercício ilustrado a seguir é do tipo que poderia ser classificado como uma atividade de lacuna de informação, visto que a proposta é que, em duplas, cada um dos alunos do par leia um trecho de um texto e elabore perguntas que esperam encontrar no texto do outro. O exercício também propõe que o aluno que conseguir mais respostas às suas perguntas, seja premiado.

Figura 43 – Unidade 1 – *Tudo bem?*, p. 13.

A imagem mostra uma página de um livro com o seguinte conteúdo:

EXERCÍCIO 14. O aluno A lê o texto 1 e o aluno B lê o texto 2. Ambos devem preparar perguntas cujas respostas esperam encontrar no texto do colega. Aquele que conseguir mais respostas às suas perguntas, deve ser premiado pelo professor ou pelo próprio colega.

TEXTO 1

Meu nome é Débora, mas todos me chamam de Debi. Tenho 14 anos e estudo num colégio público no centro do Rio de Janeiro, onde moro desde os 9 anos de idade. Meus pais trabalham fora. Minha mãe é advogada e meu pai tem seu próprio negócio: uma casa de tintas. Eu vou à escola bem cedo. Saio de casa por volta das 6h30, pois as aulas começam às 7h15 em ponto. Depois da escola, vou à casa de minha avó que sempre me espera com uma comidinha deliciosa!

TEXTO 2

Meu nome é Álvaro e gosto muito de jogar bola de dia, à tarde e à noite. Bem, na verdade, à tarde, eu não posso, pois estou na escola. À noite fico com meu pai. É o único momento que tenho com ele, pois sempre sai de casa de madrugada. Meu pai é padreiro e tem que começar o serviço bem cedo. Minha mãe é dona-de-casa. Ela é muito ordeira e exigente. Todos os dias, ela pede pra eu arrumar a bagunça do meu quarto antes do café da manhã.

Anteriormente, no entanto, foram sistematizados os pronomes interrogativos. Na análise desse exercício, baseando-se na classificação proposta por Barbirato (1999), nota-se que o objetivo é promover a prática linguística dos pronomes interrogativos pelos alunos quando elaboram as perguntas para o colega.

A atividade poderia ser classificada como do tipo lacuna de informação se o foco principal do exercício ao invés de ser na prática de um ponto gramatical, fosse no significado. Isso seria possível se o exercício promovesse entre os alunos a troca de informações que foram encontradas no texto, visto que assim ocorreria uma

comunicação espontânea, primeiramente focada no significado e não na forma. Barbirato (1999, p. 74) define a atividade de lacuna de informação como aquela que “envolve troca de informação de uma pessoa para outra, ou de uma forma para outra, ou de um lugar para outro, geralmente exigindo a decodificação de informação da ou na língua”.

O exercício 5.a., na figura 44 a seguir, poderia se classificar como do tipo de atividade que envolve a resolução de um problema, a qual, segundo Barbirato (1999, p. 75), envolve "os aprendizes na tomada de decisões sobre um ponto em questão enquanto usam a língua-alvo, capacitando-os a se concentrarem mais nas características da atividade do que nos aspectos formais”.

Figura 44 – Unidade 2 – Tudo bem?, p. 21-22.

EXERCÍCIO 5.a. Trabalhe em pares. O aluno A lê o texto A e o aluno B, o texto B. Observando o mesmo desenho da p. 22, tentem descobrir o nome dos personagens.

A: Hoje é domingo e um domingo maravilhoso, de muito sol. Minha turma costuma se reunir no parque, em frente à minha casa. Cada um passa o tempo

fazendo o que mais gosta: Suelli adora os vendedores de cachorro-quente. Ela acha que não existe sanduíche mais gostoso. Já Antônio não gosta de comer. Prefere tomar suco ou refrigerante para acompanhar Suelli, sua namorada. Juca traz seus irmãos, Zeca e Marco ao parque e, enquanto as crianças jogam bola, ele fica dormindo no banco.



B: Hoje é domingo e um domingo de muito sol. Meus amigos costumam se reunir no parque, em frente à minha casa. Eu não costumo ir muito ao parque. O que gosto de fazer é ficar olhando os meus amigos pela janela. Cada um gosta de fazer coisas diferentes no parque. Por exemplo, Marta e João gostam de conversar (ou fofocar?). Eles se esquecem do tempo quando começam a conversar. Já Teresa sempre leva seu mascote, o cachorro Tobe, para passear pelo parque. Tobe gosta de correr atrás de pássaros, latindo muito. Teresa não gosta de comer ou beber no parque, mas, quando está muito calor, ela costuma tomar sorvete.

Observa-se que os alunos, em pares, devem ler, cada um dos trechos do texto apresentado e, em seguida, tentar nomear os personagens da figura, baseando-se na atividade que esses personagens estão desenvolvendo. O texto em questão é repleto de verbos no presente do indicativo e no gerúndio, pontos gramaticais que foram sistematizados anteriormente. No entanto, a atividade não solicita, explicitamente, que

os alunos se utilizem dos pontos gramaticais anteriormente abordados. Para realizar essa atividade, todavia, os alunos têm de se comunicar entre si com o objetivo de resolver o exercício e pode-se prever que utilizem, para resolver isso, a prática dos verbos no presente + gerúndio. Eles certamente se utilizariam de um diálogo elaborado da seguinte maneira “A moça loira de cabelos enrolados é a Sueli, pois ela *está comendo* cachorro quente”. Assim, percebe-se que o exercício tem também um objetivo linguístico.

A atividade ilustrada a seguir, pode ser classificada como do tipo de compartilhar e contar. Barbirato (1999, p.72), baseada em Dublin e Olshtain (1986), afirma que, nesse tipo de atividade,

os alunos terão que compartilhar experiências, e isso poderá ser realizado sob forma de entrevistas, interações, pesquisas e opiniões. Os alunos poderão contribuir com experiências vividas por eles mesmos, ou por outros, contar histórias ou criá-las, reconstruir seqüências de histórias, pedir opiniões, discutir atitudes, manifestar preferências e reações pessoais. Eles podem ainda lançar mão de narrativas e descrições. Estas tarefas exigirão que o aprendiz esteja engajado em interações, com uma ênfase no social. Compartilhar experiências pessoais e contar são coisas que fazemos frequentemente em nossa rotina diária. Além disso, são tarefas que propiciam o uso da língua-alvo de uma maneira mais próxima daquilo que acontece fora da sala de aula.

Figura 45 – Unidade 3 – *Tudo bem?*, p. 41.





Cada um é como é

Papai é como é
Entendo ele até
Sua vida não é mole, não
Sai pra trabalhar
Só volta pro jantar
Cochila em frente da televisão
Mamãe foi sempre assim
Cuidou sempre de mim
Uma adorável chateação
É um tal de toma banho,
Escova os dentes,
Troca de roupa
E vai fazer sua lição
Homem e mulher que confusão
Cada um é como é
Por fora tudo bem
Por dentro não
Ninguém parece com ninguém

(Canção dos Direitos da Criança - Música interpretada por Maurício Mattar para a Declaração Universal dos Direitos da Criança)





E você? Conte à classe um pouco da sua rotina, dos seus pais e de seus avós.

Nota-se que é primeiro apresentada uma música, cujo título é *Cada um é como é*, interpretada por Maurício Matar. Percebe-se que a letra da música é composta de um vocabulário que servirá de apoio para a realização da atividade que aparece logo em seguida. A atividade propõe que os alunos contem à classe um pouco de sua própria rotina e a de seus pais e avós. A princípio, a atividade parece ser aberta, dando oportunidade de os alunos descreverem suas rotinas, mas, na realidade, a música funciona como uma “muleta” para os alunos, uma vez que já apresenta o que os alunos devem dizer e como dizer. Por exemplo, a música traz o vocabulário “trabalhar”, “jantar”, “toma banho”, “escova os dentes”, “troca de roupa”, “fazer a lição”, entre outros. Assim, o aluno tem o suporte do que dizer (o vocabulário) e de como dizer (as estruturas). Dessa maneira, o exercício também tem o objetivo de fazer com que o aluno treine o vocabulário e as estruturas. Apesar disso, como se trata de um livro de nível básico, essas “muletas” são necessárias ao aprendente que não conhece ainda a língua. Além disso, o aluno pode se valer de outras palavras e estruturas na realização da atividade.

Apesar de os exercícios exemplificados nas figuras 43, 44 e 45 se caracterizarem, nesta análise, com base na classificação de Barbirato (1999), como exercícios de prática linguística, o foco dos exercícios é no significado, uma vez que a atenção do aluno não se direciona à forma, mas sim ao sentido.

Já nas atividades ilustradas na figura 46, nota-se claramente que o objetivo do exercício é que o aluno pratique as estruturas de comparativo e superlativo, as quais foram anteriormente sistematizadas. A atividade poderia promover a comunicação espontânea se não obrigasse o aluno a focar a atenção na forma. Da maneira como o exercício é proposto, o aluno se prenderá mais à forma como irá falar e não ao significado propriamente dito.

Figura 46 – Unidade 6 – *Tudo bem?*, p. 80.

EXERCÍCIO 11.

Aluno A
Traga um objeto interessante para vendê-lo a seu colega B. Fale sobre as características marcantes do objeto, explicando por que está querendo vendê-lo e persuadindo o aluno B a comprá-lo. Use o Comparativo e o Superlativo.

Aluno B
Faça o possível para não comprar o objeto do seu colega, fazendo comparações com o objeto que você tem. Faça perguntas e explique o motivo da sua recusa. Use o Comparativo e o Superlativo.

Barbirato (1999, p. 62), afirma que o foco do professor deve ser no significado da atividade proposta e não na forma. Segundo ela,

se um professor tiver por objetivo ensinar o passado em inglês e elaborar uma atividade na qual os alunos devam falar sobre sua atividade do dia anterior, o foco estará no uso do passado e não no significado. O professor está interessado no uso correto do tempo verbal, no caso o passado e não nas atividades que o aluno desempenhou no dia anterior. Numa atividade comunicativa, a gramática não deve ser o critério organizatório.

Assim, de acordo com a autora, a gramática não deve ser o critério organizatório das atividades para que elas sejam, de fato, comunicativas. Contrariamente à visão da autora, acredita-se que atividades como a citada é focada no significado, apesar de ter o objetivo de induzir o aluno a usar formas no passado, ele foca primeiramente na mensagem, no conteúdo, no significado do que vai expressar.

A autora, com base em Nobuyoshi e Ellis (1993), faz a distinção entre as atividades focalizadas na comunicação e as não focalizadas na comunicação. Com relação ao primeiro tipo, “nenhum esforço é feito no planejamento ou execução delas para dar proeminência a qualquer característica lingüística. A linguagem utilizada é “natural” e determinada pelo conteúdo da tarefa” (p. 62-63). Barbirato (1999, p. 63) cita um exemplo de atividade que não é focalizada na forma. Segundo ela, “descrever uma figura (uni-direcional) que exija que o aluno recontar a informação mostrada na figura pelo professor para outro aluno planejando, assim, uma estória é uma tarefa não-focalizada, pois não exige que os alunos usem características específicas da língua”.

No que diz respeito às atividades não focalizadas na comunicação, a autora afirma que esse tipo de atividade “resulta em alguma característica lingüística colocada em proeminência, embora não de maneira que faça o aluno prestar mais atenção à forma do que ao significado” (p. 63).

Desse modo, nota-se que nas atividades ilustradas nas figuras 43, 44, 45, há sempre uma característica lingüística colocada em evidência, sendo caracterizadas, de acordo com a definição de Nobuyoshi e Ellis (1993, apud BARBIRATO, 1999), como atividades não focalizadas na comunicação. Apesar disso, o foco é no significado, visto que o objetivo de salientar características lingüísticas não é explicitado aos alunos, de modo que eles não são forçados a focar mais sua atenção na forma do que no significado.

No exemplo da figura 47, fica explícito que o objetivo do exercício é promover a prática do superlativo e do comparativo, fazendo com que o aluno, nesse caso, foque sua atenção mais na forma que no significado.

Figura 47 – Unidade 8 – *Tudo bem?*, p. 102.

EXERCÍCIO 2. Você se lembra do último jogo, do último programa de computador, do último videogame, etc., que você aprendeu a usar? Trabalhe em pares. Diga a seu parceiro o que vocês precisarão fazer amanhã para jogá-lo. Use o tempo verbal que estamos praticando nesta unidade: o Futuro.

Pode-se observar que a discussão entre os alunos é direcionada explicitamente para o uso do futuro do presente do indicativo, tempo verbal sistematizado na unidade. Nesse exemplo, nota-se que o aluno é forçado a focar a sua atenção na forma, visto que o exercício claramente solicita o que deve ser utilizado.

Figura 48 – Unidade 4 – *Tudo bem?*, p. 45.

Jovens preferem Internet à TV, revela estudo

Assim como a televisão desempenhou um papel significativo na formação das gerações passadas, a Internet vem se tornando rapidamente a principal fonte de informação para a juventude atual.

Essa é a conclusão de um estudo realizado pela IDC/RKM Research com 302 jovens de 15 e 24 anos no Brasil, nos Estados Unidos e na Rússia. Em geral, os participantes da pesquisa apontaram a televisão como "chata" e "inconveniente". A Internet, por sua vez, foi classificada como "necessária" e "importante".

(<http://comento.cartello.com.br/?p=82>)



Você concorda com o resultado da pesquisa acima?
Você acha mesmo que a televisão pode ser "chata" e "inconveniente" e a Internet "necessária" e "importante"?
Você acessou a Internet esta semana?
Quanto tempo você ficou em frente à telinha ontem?

No exemplo da figura 48, depois de apresentar um texto, são realizadas algumas perguntas a respeito da opinião dos alunos em relação ao assunto abordado. As duas últimas perguntas induzem os alunos a responderem valendo-se de verbos conjugados no pretérito perfeito do indicativo, o qual será trabalhado nos exercícios durante a lição.

Nota-se isso porque ele aparece no topo da página, antes do início do texto. Portanto, nesse tipo de exercício, também há a preocupação com as formas linguísticas.

Sternfeld (1997, p. 56) relata as principais constatações de professores em um grupo de trabalho a respeito dos MDs de PLE:

Conforme relatos obtidos dos grupos de trabalho, longe de podermos esgotá-los aqui, percebemos que atividades preparatórias para a comunicação vêm predominando sobre atividades mais interativas. Referimo-nos às primeiras como sendo aquelas atividades que: (1) exploram pouco a atividade interativa; (2) promovem uma ênfase na interação professor-aluno, interação aluno-texto ou interação aluno-aluno controlada; (3) demandam repostas curtas, limitadas, e pouco negociadas na expansão do sentido. Atividades mais interativas, por outro lado, propiciariam, entre os participantes do discurso, expressão pessoal dos fatos, expressão ideacional e imaginativa (idéias e fantasias), maior autonomia na expressão linguística (gramatical e textual) e negociação de significados relevantes para os participantes.


As atividades de interação propostas no livro não dão a oportunidade de os alunos se comunicarem efetivamente. Nota-se que nem todos os exercícios são utilizados para a prática de estruturas gramaticais. Apesar disso, as atividades que envolvem interação, solicitam respostas curtas, não promovendo oportunidades de os alunos expandirem a comunicação, negociarem significado. Alguns exemplos de exercícios de interação são ilustrados a seguir:

Figura 49 - Unidade 6 – Tudo bem?, p. 89.

EXERCÍCIO 2. Leia novamente o diálogo do Aprenda, da p. 87, e responda às perguntas.

1. O que Nestor vai fazer no feriado prolongado?
2. Como a empresa do pai de Nestor costuma trabalhar nos dias-pontes?
3. O que se comemora no dia 12 de outubro? Nestor sabia disto?
4. O que os católicos fazem no dia de Nossa Senhora Aparecida?

E você?
Sabe quais são os feriados do seu país?
As empresas e as escolas costumam emendar os feriados?
Fazem compensação por esses dias?
Trabalha-se aos sábados também?
Há muitos feriados religiosos no seu país?



No exemplo da figura 49, percebe-se que o que se solicita aos alunos são respostas de sim ou não, sem que haja oportunidades de grande expansão de significado.

Figura 50 – Unidade 5 – *Tudo bem?*, p. 63.

O futuro da Internet

Antes da chegada da Internet os jovens usavam computadores apenas para conhecer técnicas de programação e, eventualmente, recursos educacionais em CD-ROM. Pais, professores, bibliotecas, revistas e televisão constituíam os recursos principais à disposição dos jovens que queriam conhecer o mundo. A Internet aproximou os jovens de um mundo que, dada a fragilidade das bibliotecas disponíveis aos alunos, estava fora de seu alcance. Hoje os alunos buscam música na Internet, baixando arquivos MP3 e compartilhando-os com seus colegas. Alguns procuram músicas entre os "top ten", outros de DJs desconhecidos ou música exótica. Por meio desse tipo de busca eles desenvolvem a capacidade de pesquisa e conhecer uma parte do mundo que pode ser transferida para outras investigações.

Os alunos usam a Internet para pesquisar projetos em geografia, literatura, tecnologia e história e assim estender seu raio de visão. Muitos usam a Internet para substituir as bibliotecas.

Jovens tentam integrar vídeo, MP3, fotos e hipertexto em trabalhos escolares. Eles tentam transmitir seus conhecimentos empregando novas linguagens.

Na medida em que os jovens entram em contato com mundos antes relativamente desconhecidos, cresce a necessidade de se formarem adultos capazes de orientar suas buscas e ajudar na interpretação dos resultados.


(texto adaptado de Tom Dwyer - <http://www.comciencia.br>)

EXERCÍCIO 8. Discuta as questões com seus colegas.

1. Com que frequência você usa a Internet para fazer a lição de casa?
2. Que outros recursos, além da Internet, você normalmente utiliza para fazer suas lições de casa? Biblioteca, professor particular, ajuda dos pais, pesquisa com amigos...
3. De acordo com o texto, que mudanças ocorreram com a Internet desde o seu aparecimento?

A atividade ilustrada na figura 50, da mesma maneira, traz perguntas de respostas curtas em relação ao assunto do texto e, além disso, traz um exercício de compreensão.

Figura 51 – Unidade 3 – *Tudo bem?*, p. 32.



E você?

1. Sempre se espreguiça antes de se levantar?
2. Sempre toma um café da manhã reforçado? O que você come/bebe no café da manhã?
3. Vai ao colégio a pé, de carro ou de ônibus?
4. Onde fica seu colégio? Perto ou longe de sua casa?
5. Com quem gosta de "bater papo"?
6. Já "correu feito louco"? Por quê?
7. Já "pulou de susto" alguma vez?
8. Às 7 da manhã já "está pronto" para ir ao colégio?

Na figura 51, nota-se que, após a apresentação de um texto e um exercício de compreensão, surgem as perguntas que têm o intuito de promover a interação. Todavia, da mesma forma que as atividades anteriores, não há muito espaço para grande expansão e negociação de significado.

De modo geral, o livro apresenta atividades que focam a atenção do aprendente no significado, ainda que características linguísticas sejam colocadas em proeminência, visando que o aluno se utilize de formas linguísticas em sua comunicação. Há também exercícios que explicitamente direcionam os alunos a praticarem determinadas formas linguísticas, fazendo com que primeiramente foquem a atenção à forma. Outras atividades encontradas são aquelas voltadas para a interação, promovendo oportunidades de os alunos interagirem livremente (Figura 45). No entanto, a maioria das atividades que tenta promover a interação, demanda respostas curtas, limitadas e não possibilita grande expansão e negociação de significados entre os alunos.

Atividades mais interativas, de acordo com Sternfeld (1997), envolveriam expressão pessoal dos fatos, expressão ideacional e imaginativa, maior autonomia na expressão linguística e negociação de significados relevantes aos participantes.

Nobuyoshi e Ellis (1993, apud BARBIRATO, 1999) também afirmam que nas atividades focalizadas na comunicação, tanto no planejamento quanto na execução das atividades, não há preocupação em dar proeminência a uma característica linguística. A linguagem utilizada nas atividades focalizadas na comunicação deve ser natural, espontânea, voltada para o conteúdo da atividade proposta.

De acordo com Larsen-Freeman (2000, apud AMADEU-SABINO, 1994, p. 57),

- As atividades realmente comunicativas (cita Johnson & Morrow, 1981) contêm três características: lacuna de informação, escolha e feedback. Com relação à primeira, há intercâmbio de informação quando um dos participantes da interação sabe algo que o outro não sabe. Se a informação já é conhecida por ambos, o intercâmbio não é verdadeiramente comunicativo. Com relação à segunda, o falante na comunicação deve ter uma escolha do que dizer e como dizer. Se o exercício é bem controlado, de forma que o aluno pode se expressar apenas de uma única maneira, sem ter escolha, o intercâmbio não é comunicativo. E com relação à terceira, a comunicação verdadeira tem um propósito. Um falante só pode avaliar se o seu objetivo foi conseguido baseado na informação que ele recebe de seu ouvinte. Se o ouvinte não tiver a oportunidade de proporcionar ao falante tal feedback, então o intercâmbio não é de fato comunicativo.

Conforme Larsen-Freeman (2000), as atividades realmente comunicativas, em termos gerais, deve ter um propósito comunicativo e, de acordo com essa visão, as

atividades ilustradas nas figuras 43, 44 e 45, as quais têm o foco primário no significado, apresentam propósito comunicativo.

Basseti (2006, p. 69-70) expõe algumas sugestões de atividades que poderiam ser utilizadas quando se tem a AC como norteadora do ensino e aprendizagem: a) troca de informações e/ou negociação de significado, b) drama, c) jogos, d) mímica, e) soluções de problemas, f) tomadas de decisão, g) lacunas de informação, h) escolha. A autora também salienta que as atividades

mais utilizadas e que parecem apresentar melhores resultados são as de troca de informação e as de tomada de decisão, segundo Nunan (1989). Os jogos também são importantes de acordo com Larsen-Freeman (2000), pois apresentam características em comum com eventos de comunicação real, além de neles existir um propósito envolvido. Outra atividade que se destaca é a de encenação, por dar aos alunos oportunidades de praticarem a comunicação em contextos sociais diferentes e em papéis sociais diferentes.

Desse modo, nota-se que, de uma maneira geral, as atividades comunicativas envolvem um propósito comunicativo, oportunidades de comunicação natural e espontânea e foco no significado.

Com base nessa posição, conclui-se que a abordagem predominante no LD *Tudo bem?* é a versão fraca da AC, visto que o livro apresenta atividades de interação que focam no significado, ou seja, não forçam o aluno a focar sua atenção na forma no momento de se comunicar. No entanto, há outros tipos de exercícios que explicitamente conduzem o aluno a focar sua atenção na forma. Para fins de esclarecimento, é pertinente retomar que, na versão fraca da AC, “a comunicação espontânea é vista como um fim e não um meio único e incorpora práticas baseadas na descrição de traços comunicativos da língua, tais como formas adequadas para expressar funções linguísticas” (LIMA e MENTI, 2004, p. 121). Além disso, é pertinente que os componentes da competência comunicativa sejam sistematizados.

A gramática pode fazer parte de um LD comunicativo, no entanto ela não deve ser o eixo principal. Seria interessante também que o livro propusesse atividades que realmente promovessem a comunicação real e espontânea. Assim, o aluno teria a oportunidade de interagir, focando a atenção primeiramente no significado e o foco na forma aconteceria em momentos em que houvesse um entrave na comunicação, desencadeando a negociação de significado. Assim, cabe ao professor observar as lacunas de insumo dos alunos e propor atividades gramaticais que supram as

necessidades dele. De acordo com Larsen-Freeman (2003), conforme já foi citado no capítulo I,

a lição de gramática não deve acontecer imediatamente, mas a necessidade dele deve ser encadeada por algo no desempenho do aprendiz que revele ao professor que o aprendiz está aberto para esta aprendizagem. [...] É, portanto, a aprendizagem dos alunos que guia o ensino e não vice e versa.

Em relação à visão de língua(gem) do livro, nota-se que não há apenas uma. Em alguns momentos, quando o livro apresenta atividades que explicitamente demandam que o aprendente foque sua atenção na forma, a língua é vista como instrumento de comunicação. No entanto, em outros momentos, quando o foco primário das atividades é o significado, a língua é vista como interação.

Com base na classificação de métodos realizada por Kumaravadivelu (2006), o livro *Tudo bem?*, assim como *Fala Brasil*, enquadra-se na categoria de métodos centrados no aprendiz. Apesar de os livros apresentarem diferenças, eles permanecem sob a mesma categoria. Como *Tudo bem?* apresenta tanto atividades que focam na forma quanto no significado, ele melhor se situa nessa categoria, visto que, “as tarefas centradas no aprendiz são aquelas que direcionam a atenção do aprendiz para as propriedades formais e funcionais da linguagem”¹³⁷(KUMARAVADIVELU, 2006, p. 96).

No tocante à pertinência do referido livro para o ensino na contemporaneidade, acredita-se que ele é bastante pertinente, embora tenha pontos negativos. Sabe-se que o a grande preocupação do ensino de língua na atualidade é formar falantes que sejam capazes de se comunicar acurada, significativa e adequadamente, levando em consideração, portanto, a forma, o significado e o uso. Nesse quesito, o livro *Tudo bem?* parece dar atenção às três frentes. Além disso, o paradigma comunicativo é predominante na metodologia de ensino de línguas, apesar de ainda haver muito para ser revisto nele. É complexo pensar na elaboração de um LD que seja “completamente” comunicativo, visto que há divergências entre pesquisadores do que venha a ser, de fato, comunicativo. O importante é que o livro seja essencialmente comunicativo, no sentido de seus autores se preocuparem em formar usuários da língua que possam efetivamente se comunicar. Conforme afirma Tardin (2007, p. 208), “as mudanças ocorrem

¹³⁷ No original: “Learner-centered tasks are those that direct the learner’s attention to formal as well as functional properties of the language.”

lentamente, um paradigma não muda rapidamente, e ainda há muito a acrescentar e que transformar no paradigma comunicativo e, por muitos fatores, principalmente, na prática da sala de aula”.

Assim, acredita-se que o livro em questão traz tal preocupação e, portanto, é pertinente para o ensino na contemporaneidade.

No quadro a seguir, encontra-se resumidamente a abordagem de ensino predominante, os conceitos de língua(gem), o tratamento dado à gramática e a categoria do método no livro investigado.

Livro <i>Tudo bem?</i>	
Abordagem de ensino	Versão fraca da abordagem comunicativa
Concepção de língua(gem)	Alternância entre língua(gem) como instrumento de comunicação e como interação (TRAVAGLIA, 2008)
Tratamento dado à gramática	Há lugar para a gramática, mas também há para o significado.
Categoria de método	Centrado no aprendiz (KUMARAVADIVELU, 2008)

Quadro 19 - Abordagem de ensino, concepção de língua(gem) e tratamento dado à gramática no livro *Tudo bem?*

3.2.1.3 *Avenida Brasil*

O livro *Avenida Brasil*: curso básico de Português para estrangeiros, dos autores Emma Eberlein O. F. Lima, Lutz Rohrmann, Tokiko Ishihara, Cristián González Bergweiler e Samira Abirad Iunes, é voltado para o público de qualquer nacionalidade, nível ou idade. O MD dispõe de fita cassete e cadernos de exercícios. A análise será focada , contudo, apenas no livro-texto, volume 1 (nível básico), publicado no ano de 1991.

Avenida Brasil compõe-se de 12 unidades, as quais são denominadas *Conhecer pessoas, Encontro, Comer e beber, Hotel e cidade, Moradia, Dia-a-dia, Corpo, Trabalho, Roupas, Vida em família, Turismo e Ecologia e De norte a Sul*. Além disso, no final, há seções denominadas *Revisão, Fonética, Apêndice gramatical, Vocabulário alfabético e Fontes*.

As unidades são divididas em três partes, a saber: temas (vocabulário), comunicação (funções comunicativas) e gramática (tópicos gramaticais). Salienta-se que esses rótulos não aparecem no sumário do livro, mas é observado que as unidades são divididas dessa maneira.

No que diz respeito aos diálogos presentes no livro, nota-se que eles não são de todo artificiais, visto que reproduzem interações que podem ocorrer na comunicação espontânea. São, em geral, curtos, de modo que não se dá para “visualizar” o evento comunicativo. Por não serem artificiais, os diálogos poderiam ser expandidos pelo professor, de maneira que se pudesse no visualizar o evento comunicativo. Apesar disso, o exemplo apresentado na figura 52 a seguir, não parece ilustrar uma interação natural, posto que, em uma comunicação espontânea, quando pessoas são convidadas para almoçar na casa de alguém, não se usa perguntar como vai ser o almoço, visto que isso soaria não polido. Além disso, a resposta à pergunta parece artificial porque enumera passo a passo o que será servido no almoço. Percebe-se, portanto, que o diálogo foi planejado com o intuito de reforçar o vocabulário a respeito de comida apresentado anteriormente e de expor novos vocábulos.

Figura 52 – Lição 3 – Avenida Brasil, p. 24.

A5 Queremos convidar vocês...



Queremos convidar você e seu marido para um almoço tipicamente brasileiro no domingo.

Que bom. Como vai ser?

- Primeiro, um aperitivo, uma caipirinha. Depois o almoço: uma salada bem gostosa, arroz, feijão, pernil e farofa. Frutas e doces na sobremesa. É um bom cafezinho. Vocês vão gostar.
- A que horas vai ser?
- Ao meio-dia.

Converse com seu/sua colega e convide para um almoço/jantar de seu país.

Depois do diálogo, aparece uma atividade que solicita aos alunos convidarem seus colegas para almoçar ou jantar. O diálogo serviu como uma “muleta” para que os alunos realizassem a atividade, uma vez que estruturas modelos já foram apresentadas

aos alunos, de maneira tal que eles não têm a oportunidade de se comunicar livremente, mas devem prender-se à forma, ou seja, o aluno é direcionado a efetuar a atividade focando primeiramente a forma e não a própria atividade. Apesar disso, como se trata de um livro direcionado para alunos iniciantes, é natural que se ofereçam vocabulário e exemplos de estruturas, visto que o aluno desse nível está em fase de familiarização com a língua. Além disso, os alunos podem utilizar outro vocabulário e outras estruturas já conhecidas por ele, podendo tornar a atividade em um exercício que os alunos focassem a atenção primeiramente no significado.

Como os dois LDs analisados anteriormente, os diálogos presentes no *Avenida Brasil* não são compostos por elementos próprios da fala, tais como: pausas, truncamentos, interrupções, interjeições, hesitações, falas simultâneas, entre outros.

No caso ilustrado na figura 53 a seguir, nota-se que estruturas isoladas do contexto são apresentadas para mostrar aos alunos maneiras de se comunicar na sala de aula.



Figura 53 – Lição 2 – Avenida Brasil, p. 21.

Comunicação na sala de aula E		
	aluno	professor
Leia estas frases da comunicação em aula.	Não entendi.	Está claro?
	Mais alto, por favor,	Leia/Fale mais alto, por favor.
	Pode repetir, por favor?	Entenderam?
	O que está escrito...?	Quem não entendeu?
	Como se escreve...?	Posso/Podemos continuar?
	Em que página?	Faça o exercício... do livro de exercícios em casa, por favor.
	Soletre, por favor.	Alguma dúvida?
	Como se fala... em português?	Trabalhem em pares, por favor.
	Estou perdido.	
	Tudo bem.	
	Repita, por favor.	
	Escreva a frase na lousa, por favor.	

Os diálogos, de maneira geral, são utilizados para reforçar ou introduzir tópicos gramaticais ou vocabulário, como ilustram os exemplos da figura 54 e 55:

Figura 54 - Lição 7 – Avenida Brasil, p. 66.

A1 Acho lindíssimo



Mas não tem boca.

Abapuru, 1928
Tarsila do Amaral.
1890-1973.
Quadro que deu origem ao movimento literário chamado Antropofágico.
Provocou grande agitação cultural no fim dos anos 20.

- Este quadro é muito esquisito!
- Eu acho genial. É muito interessante.
- Não entendo nada de pintura, mas acho muito estranho. Olhe que pernas e pés enormes! Você viu o braço e a mão como são grandes? E a cabeça é minúscula.
- Mas é um quadro moderno.
- Tudo bem, eu sei que é moderno. Mas não gosto. Acho feio.
- Mas eu acho lindíssimo. Olhe direito. O corpo é longo e liso. No rosto só se vêem os olhos e o nariz. É tão interessante...
- Mas não tem boca...

O diálogo apresentado na figura 54 é entre dois homens que comentam a respeito do quadro Abapuru, de Tarsila do Amaral. O diálogo é composto, entre outras coisas, por vocábulos referentes às partes do corpo humano.

Logo depois, no exercício 1 (Figura 55) são apresentadas as partes do corpo e solicita-se que as partes que aparecem no diálogo sejam completadas.

Figura 55 – Lição 7 – Avenida Brasil, p. 67.

Adão e Eva de Francisco Brennand A2

1. Observe a foto e complete o que falta.

Labels on the left (Adão):

- orelha
- os lábios
- ombro
- peito
- cotovelo
- dedo
- pênis

Labels on the right (Eva):

- o pescoço
- o seio
- a barriga
- o joelho
- o dedo (do pé)

7

Figura 56 – Lição 5 – Avenida Brasil, p. 47.

Decoração da casa nova C2

o Vamos colocar a mesa aqui?
 Não, acho melhor colocar a televisão.

o Você gosta do sofá onde está?
 Não. Está muito perto da porta.
 É. Acho que ele fica melhor embaixo da janela.

Você está arrumando a sala. Seu/sua colega vai ajudar você.

Labels in the diagram:

- a porta
- as cortinas
- a janela
- o aparelho de som
- a poltrona
- o abajur
- a mesa de centro
- o chão

tirar/colocar/mudar
ficar/gostar de

em cima de | perto de | ao lado de | atrás de
embaixo de | longe de | na frente de | entre

Onde vai ficar...?
Vamos colocar...
Você gosta do sofá...?
...

Não, acho que... fica...
Eu acho melhor.../feio.../...
mais prático...
mais bonito...

5

No exemplo da figura 56, são apresentados dois pequenos diálogos nos quais se pode observar que duas pessoas estão discutindo a respeito da maneira como uma casa

deve ser decorada. Ao lado, aparece uma figura que ilustra um novo vocabulário. Logo após, há a sistematização das preposições e de algumas estruturas modelo que aparecem nos dois diálogos. Dessa maneira, nota-se que o diálogo foi utilizado como pretexto para a sistematização de formas.

Com relação aos textos que compõem o livro, eles são, em maioria, curtos. Não é possível afirmar categoricamente que se trata de textos autênticos, posto que, salvo algumas exceções, não há indicação da fonte dos textos.

O exemplo ilustrado na figura 57 é um dos poucos em que há indicação da fonte.

Figura 57 – Lição 9 – *Avenida Brasil*, p. 94.

D2 **As roupas de Minas Gerais**
1. Leia o texto rapidamente e escolha um título.

O carioca e a roupa

Como se veste o proletariado brasileiro

Entre os meus conterrâneos, os econômicos mineiros, é um motivo de orgulho, de ampla e sorridente satisfação, confessar que uma gravata custou mais barato do que parece.

No Rio é exatamente o contrário. O sentimento de exaltação interior nasce quando se pode dar para a gravata um preço alto que surpreenda o interlocutor.

Não conheço outra cidade em que a roupa tenha tanta importância como aqui no Rio. O carioca

é de uma ironia corrosiva, terrivelmente desmoralizadora para homens, instituições e idéias graves. Excetua-se a roupa; a roupa é sagrada.

Sempre me chamou a atenção no Rio a simplicidade com que as pessoas falam de suas dificuldades financeiras, de seus sacrifícios de orçamento. Esta admirável franqueza desaparece por completo quando se trata de roupa. Neste capítulo, o carioca mente, exagera o preço de seus ternos e de suas camisas.

O proletário francês veste-se mal e come bem; o proletário alemão prefere vestir-se burguesamente e comer mal. É com este que se parece o proletário carioca. E as outras classes o acolhem mais complacentemente se ele passa fome mas se se apresenta bem-vestido. A roupa vem assim compensar uma fome que não é de pão.

Extratos de Paulo Mendes Campos,
O Cego de Ipanema, 1961

No exemplo da figura 58 a seguir, o texto parece ter sido retirado de um jornal, no entanto não se pode dizer que ele se caracteriza como um texto autêntico, visto que não há menção sobre a fonte do texto. Acredita-se que, talvez, possa se tratar de um texto elaborado pelos autores com base em dados extraídos de jornais.

Figura 58 – Lição 8 – *Avenida Brasil*, p. 83.

1. Leia o texto e escolha um dos títulos.

MEU PRIMEIRO EMPREGO

COMO ENCONTRAR UM EMPREGO

O TRABALHO DA MULHER

No Brasil, de 1970 a 1985, triplicou o número de mulheres que se perguntaram: “Será que sei apenas ficar em casa e cuidar dos filhos?” – e foram à luta por um emprego. Hoje, embora muitas tenham voltado para casa, descobrindo o que realmente queriam, as mulheres são responsáveis por mais de 50% da força de trabalho do país. Foi ao encontrar o primeiro emprego que muitas mulheres começaram a se conhecer melhor.

O primeiro trabalho realmente profissional de Ana foi fazer um ...prédio! Ana é arquiteta, formada há um ano e meio. Mas quando recebeu aquela primeira tarefa, o edifício central das lojas Cacique no Rio de Janeiro, ela tremeu. Foi na relação com seus subordinados, os operários da construção que ela mais



Ana Paula S. Rodrigues, 27

sofreu desafios. “Eles vivem uma realidade que eu não conhecia. Me ensinaram a ser mais criativa.” Um dia, Ana teve que demitir um empregado, que depois a ameaçou de morte. “Mandeí chamá-lo na hora. Conversamos, vi que ele estava magoado, mas continuou demitido. Comecei a ver que eu não era tão frágil e achei isso ótimo.

Ser gerente de contas no Banco de Tóquio não foi a primeira chance na vida de Margarida. Formada em Desenho Indus-



Margarida Suzuki Teixeira, 31

trial, ela rapidamente descobriu que não queria nada daquilo. “Larguei tudo e fui estudar economia. Desde então sempre quis trabalhar no Banco de Tóquio. Ambiciosa, prática e ansiosa, Margarida fez todos os cursos de inglês e Computação que pôde e conseguiu o emprego. Margarida fez tanto sucesso que as promoções vieram logo. Mas, mesmo assim, restou um problema: “Sinto que muitos clientes tradicionais imaginam que seu gerente deve ser um homem maduro e não uma garota. Mas eu resolvo isso”, acredita.

D1

8

Apesar disso, a utilização de textos autênticos não garante que os alunos o reconheçam como tal. Além disso, a autenticidade dos textos não garante que a atividade com ele será autêntica. Widdowson (1979, p. 162) afirma que “não faz sentido simplesmente expor os alunos ao uso de textos genuínos, a menos que eles reconheçam as convenções que poderiam capacitá-los a percebê-lo como autêntico”¹³⁸. Por isso, é irrelevante que um texto seja autêntico, uma vez que não se inicia com a autenticidade, mas a autenticidade é o que os alunos devem alcançar.

De maneira geral, no livro *Avenida Brasil*, os textos vêm seguidos de exercícios de compreensão, na maioria das vezes solicitando a localização de informações, conforme ilustra a figura 59 a seguir.

¹³⁸ No original: “[...] it makes no sense simply to expose learners to genuine language use unless they know the conventions which would enable them to realize it as authentic.”

Figura 59 – Lição 10 – Avenida Brasil, p. 105.

	Ondê?	Correção
a) A maioria dos imigrantes japoneses eram solteiros.	<u>11-14</u>	<u>São poucos os indivíduos que vieram avulsos...</u>
b) A roupa dos japoneses era européia.	_____	_____
c) Todos os imigrantes japoneses traziam dinheiro.	_____	_____
d) Os japoneses são mais altos do que os brasileiros.	_____	_____

Na figura 60, pode-se verificar que o trecho retirado do romance *Cravo e Canela*, de Jorge Amado, foi utilizado com o único objetivo de explorar a forma, uma vez que se solicita que o aluno sublinhe as formas do mais-que-perfeito simples e depois reescreva o texto substituindo as formas sublinhadas pelo mais-que-perfeito composto. Em nenhum momento houve espaço para discussão do significado do texto.

Figura 60 – Lição 10 – Avenida Brasil, p. 102.

1. Leia o texto e sublinhe as formas do mais-que-perfeito simples.

2. Reescreva o texto, substituindo o mais-que-perfeito simples pelo mais-que-perfeito composto.

No romance 'Gabriela Cravo e Canela' de Jorge Amado, ao saber do namoro entre sua mulher e o doutor Osmundo, o coronel Jesuino matou os dois:

DA LEI CRUEL


A notícia do crime espalhara-se num abrir e fechar de olhos. Do morro do Unhão ao morro da Conquista, nas casas elegantes da praia e nos casebres da Ilha das Cobras...

Sobretudo nos bares, cuja frequência crescera apenas a notícia circulara. Especialmente a do bar Vesúvio, situado nas proximidades do local da tragédia.

Em frente à casa do dentista, pequeno bangalô na praia, juntavam-se curiosos.

O professor Josué aproveitara-se para aproximar-se de Malvina, lembrava para o grupo de moças amores célebres, Romeu e Julieta, Heloísa e Abelardo, Dirceu e Marília...

... E toda aquela gente terminava no bar de Nacib, enchendo as mesas, comentando e discutindo. Unanimemente davam razão ao fazendeiro, não se elevava voz... para defender a pobre formosa Sinhazinha. Mais uma vez o coronel Jesuino demonstrara ser homem de fibra, decidido, corajoso, íntegro...



Jorge Amado

Dessa maneira, pode-se notar, confirmando a afirmação de Widdowson (1979), que a autenticidade de um texto não garante que ele seja reconhecido como autêntico pelos alunos. De acordo com o autor, ao se explorar textos para tratar questões de compreensão, exercícios estruturais, entre outros, o seu potencial autêntico permanece irrealizado. Por isso, em relação ao exercício da figura 60, não bastou selecionar um texto autêntico do romance de Jorge Amado, visto que a sua autenticidade foi irrelevante para a realização do exercício.

Um exercício interessante com o texto seria dar a oportunidade de os alunos deduzirem, pelo contexto, o significado de vocábulos desconhecidos. O que se pode observar nos textos do livro, entretanto, é que o vocabulário normalmente é fornecido, como mostra a figura 61 a seguir.

Figura 61 – Lição 5 – Avenida Brasil, p. 49.

6. Leia os trechos do dicionário e depois o último parágrafo mais uma vez.

'construir em mutirão' significa:
construir com ajuda de vizinhos,
amigos, colegas, etc.

O que significa:
'computar a mão-de-obra'?

a) incluir os custos do trabalho
no preço da construção.
b) construir com ajuda do computador
c) escolher os trabalhadores

mão-de-obra. S. f. 1. Trabalho manual de operário,
artífice, etc.: "Na marcenaria francesa é inexecedível a
perfeição da mão-de-obra nos móveis de luxo"
(Ramalho Ortigão, *Notas de Viagem*, p. 192). 2. Despesa
com esse trabalho. 3. Aqueles que o realizam: Há
muita falta de mão-de-obra especializada. 4. Bras.
Coisa difícil, complicada. (Sin., lus. (nesta acepç.):
bico-de-obra.) (Pl.: mãos-de-obra.)

Em relação aos exercícios do livro, a maioria é voltada para o exercício da forma. Em geral, eles são de associação (Figuras 62 e 63), perguntas e respostas (Figuras 64 e 65), formulação de sentenças (Figuras 66 e 67), preenchimento de lacuna e substituição (Figuras 68 e 69), *drills* (Figuras 70), entre outros. Aqueles que envolvem interação, em geral, não dão oportunidades de os alunos se comunicarem livremente, focando o significado; ao contrário, os exercícios dão especial importância à prática linguística, direcionando o aluno a focar sua atenção na forma, no momento da comunicação. A seguir, ilustram-se alguns exemplos de exercícios propostos no livro.

Figura 62 – Lição 6 – Avenida Brasil, p. 55.

2. Relacione.

a) Onde estão os livros?	(1) Claro, só vou lê-lo mais tarde.
b) Você leva as crianças à escola?	(2) Eu as comprei ontem.
c) Comprou as xicrinhas de cafezinho?	(3) Tenho, posso levá-la para casa.
d) Você pode me dar seu jornal?	(4) Eu os dei para Sabrina.
e) Você tem carro?	(5) Claro, eu as levo todo dia.

O exercício ilustrado na figura 62 tem caráter mecânico, uma vez que objetiva que o aluno automatize como são utilizados os pronomes pessoais *o, a, os, as, lo, la, los, las*, que foram apresentados anteriormente no livro.

Figura 63 – Lição 8 – Avenida Brasil, p. 74.

E1 Cabelo azul?

Relacione.

o braço as pernas as costas a cabeça a mão os pés o nariz o queixo o cabelo os olhos a boca a testa o pescoço as orelhas	alto, a comprido, a grosso, a pequeno, a grande azul quadrado, a castanho, a fino, a direito, a loiro, a liso, a esquerdo, a curto, a	Exemplo: braço → fino grosso direito esquerdo comprido curto
---	--	---

O exercício da figura 63 solicita que os alunos associem os adjetivos e os substantivos, atentando-se para o fato de que alguns adjetivos não podem ser atribuídos a determinados substantivos. Com isso, objetiva-se também apresentar novo vocabulário e reforçá-lo, já que a seção a que o objetivo pertence denomina-se *Características* e foram apresentados alguns adjetivos anteriormente.

Figura 64 – Lição 1 – Avenida Brasil, p. 10.

Responda.

a) O que eles são?	_____	(estudantes)
b) O que ela é?	_____	(secretária)
c) Qual é a sua profissão?	_____	(jornalistas)
d) Vocês são jornalistas?	_____	(médicos)
e) Os senhores são franceses?	_____	(italianos)
f) O que você é?	_____	(alemão)

Como o verbo *ser*, no tempo Presente do modo Indicativo, havia sido sistematizado anteriormente, nota-se explicitamente que o exercício da figura 63 tem o propósito de promover a automatização desse verbo.

Figura 65 – Lição 6 – Avenida Brasil, p. 53.

3. Responda como no exemplo.

○ Marta, você não fez o teste?
● Não fiz, nem vou fazer.

a) Sandra, você não teve reunião?
b) Os alunos não tiveram aula?
c) Mário e Samuel não estiveram com vocês?
d) Vocês não fizeram as tarefas?
e) Ele nunca foi presidente do clube?

Da mesma maneira que o exercício anteriormente ilustrado, o exercício da figura 65 objetiva promover a automatização dos verbos *ter*, *estar* e *fazer*, os quais haviam sido sistematizados anteriormente na unidade.

Figura 66 – Lição 7 – Avenida Brasil, p. 69.

1. Faça frases.

Nós Tião e Zé Eu Você Tânia	ver	Pedro na praia o filme ontem. o jornal de hoje? minhas amigas todos os dias. Paula hoje?
---	-----	---

Na figura 66, o intuito também é que o aluno automatize o uso do verbo *ver*, no pretérito perfeito. O exercício da figura 67 também tem o mesmo objetivo de promover oportunidades para os alunos automatizarem formas lingüísticas.


Figura 67 – Lição 10 – Avenida Brasil, p. 100.

2. Faça frases.

Sei Conheço Posso Soube	Paulo e Renata faz muitos anos. falar português. nadar muito bem. que Marisa casou na semana passada. seu endereço novo. telefonar para você hoje à noite?
----------------------------------	--

Figura 68 – Lição 3 – Avenida Brasil, p. 26.

2. Complete o texto.



Minha família não está em casa.

Eu _____ na escola, meu marido _____ na praia, com uma amiga. Minha filha e dois amigos _____ no clube. Eu não sei onde _____ meu filho. Mas nós sempre _____ em casa no domingo para o almoço.

26

O exercício da figura 68 requer que o aluno complete com o verbo *estar*, que foi apresentado anteriormente.

Figura 69 – Lição 9 – Avenida Brasil, p. 88.

1. Complete com as formas do presente.

- Você põe seu dinheiro no banco?
- _____
- E seu irmão também põe?
- _____
- Vocês põem dinheiro no banco todo mês?
- _____
- E seus pais põem?
- _____
- Quanto dinheiro vocês já puseram nas suas contas?
- Pare com isso, pelo amor de Deus!!

2. Complete com as formas do pretérito perfeito.

- Você pôs as roupas na mala?
- _____
- E a Mariana pôs a mala no carro?
- _____
- Vocês puseram os livros na mala também?
- _____
- E as crianças? Elas também puseram a bagagem delas no carro?
- _____
- Então vamos.

Nos dois exercícios da figura 69, a tarefa do aluno é completar as perguntas com o verbo *por* no presente e no pretérito perfeito. Nota-se que o diálogo é bem artificial, no sentido de que não é próprio da fala espontânea, mas elaborado para a realização dos exercícios.

Figura 70 – Lição 2 – Avenida Brasil, p. 18.

Fale com seu/sua colega.

Exemplo:

- Você pode almoçar ao meio-dia?
- Não posso. Não tenho tempo.

- * Você pode ir ao banco às duas e meia?
- * Podemos jantar juntos amanhã?
- * Eles podem ir ao cinema?
- * Vocês podem trabalhar no domingo?
- * Posso falar com o senhor amanhã?
- * A senhora pode telefonar hoje à tarde?
- * Ela pode comprar este carro?

O que se observa no exercício da figura 70 é a prática de estruturas modelo, sem que o aluno tenha a oportunidade de comunicar-se livremente. Esse tipo de exercício é bem recorrente no livro.

Nas figuras 71 e 72 a seguir, os exercícios apresentam como proposta que o aluno converse com o colega; contudo o vocabulário é fornecido, bem como as formas linguísticas que devem ser utilizadas na comunicação.

Figura 71 – Lição 5 – Avenida Brasil, p. 45.

Fale com seu/sua colega.

Exemplo: ○ Quantas horas você trabalhou ontem?
● Sete e meia. E você?
○ Trabalhei nove.


Com quem	ele	abrir	ontem?
Quantas horas	ela	beber	no último fim-de-semana?
Quantas cervejas	você	escrever	no mês passado?
Por que	...	funcionar	sábado?
A que horas	a loja	receber	...?
Onde	a escola	sair	
	...	trabalhar	

Figura 72 – Lição 7 – Avenida Brasil, p. 71.

2. Fale com sua/seu colega.
Descreva a sua casa.

sala, quarto, banheiro, mesa, ...
prático, grande, bonito, claro, ...

*A minha casa tem
uma sala clara,
dois banheiros
bonitos...*



ter que

Paulo está muito gordo.
Sandra está doente.

⇒

- Ele **tem que** fazer regime.
- Ela **tem que** ficar na cama.

O que você **tem que** fazer? Fale com seu colega.

Você quer aprender português.
Você está sem dinheiro.

Você quer mudar a decoração da sua casa.
Você quer organizar uma festa.

Os exercícios mostrados na figura 73, a seguir, são dois dos poucos encontrados que permitem que os alunos se comuniquem de maneira “parcialmente” livre, uma vez que não são fornecidas formas linguísticas nem vocabulário que devam ser utilizados por eles durante a realização do exercício. Apesar de os alunos serem induzidos a utilizar adjetivos, visto que esse foi o tema gramatical tratado na unidade, não se solicita explicitamente quais formas os alunos devem utilizar e, por isso, o aluno pode prender-se mais ao significado que à forma.

Figura 73 – Lição 7 – Avenida Brasil, p. 72.

2. Escolha em casa algumas fotos de revistas e caracterize as pessoas fotografadas. Mostre-as a seus/suas colegas e conversem sobre elas.

3. Jogue com seus/suas colegas. Escolha uma pessoa famosa, mas não diga o nome dela. Apenas escreva o nome numa folha de papel. Seus colegas vão fazer perguntas, tentando adivinhar quem é.

Exemplo: É um homem?
É americano?
É político?...

Na figura 74, diferentemente, o exercício requer claramente que o aluno use o verbo *gostar* + *de*. Além disso, não é explicitado se o aluno deve praticar com o professor, com o aluno, individualmente, na forma escrita ou falada.

Figura 74 – Lição 3 – Avenida Brasil, p. 25.

2. Faça perguntas com o verbo *gostar de* + artigo.

Exemplo: o seu trabalho (você).
Você gosta do seu trabalho?

- * museus de arte (vocês)?
- * minha amiga (ele)
- * os seus novos colegas (vocês)?
- * a sua nova casa (você)?
- * feijoada no sábado (eles)

de + o	⇒	do
de + a	⇒	da
de + os	⇒	dos
de + as	⇒	das

25

De uma maneira geral, verifica-se que os exercícios do livro são principalmente voltados para a prática de estruturas linguísticas. Exercícios que permitam que os alunos foquem sua atenção primeiramente no significado são escassos.

No prefácio do livro, os autores afirmam que

O método utilizado é essencialmente comunicativo, mas, em determinado passo da lição, as aquisições gramaticais são organizadas e explicitadas.

Optamos por um método, digamos, comunicativo-estrutural. Assim levamos o aluno, através de atividades ligadas a suas experiências pessoais, a envolver-se e participar diretamente do processo de aprendizagem, enquanto lhe asseguramos a compreensão e o domínio, tão necessário ao aluno adulto, da estrutura da língua (p. 3).

Dos três analisados, esse LD é o único que declara explicitamente a abordagem de ensino norteadora. Apesar de declarar tomar como base a perspectiva de ensino comunicativa, não é isso que se observa na forma como o livro foi estruturado. Os diálogos e os textos, em sua maioria, são elaborados para salientar a forma. Da mesma maneira, os exercícios não promovem a comunicação natural e espontânea; ao contrário, visam a prática linguística. Os autores, na citação, fazem referência a um método “comunicativo-estrutural”, sobre o qual não se há menção na literatura. Talvez os autores quisessem expor que o livro tem tanto objetivos de promover atividades de comunicação, quanto o domínio da estrutura linguística. O que se nota, todavia, é que a prioridade do livro é a forma e não a comunicação, de tal forma que as duas não parecem estar vinculadas.

Com base nessas considerações, conclui-se que a abordagem de ensino que norteia o livro em questão é a AT, uma vez que a gramática é o eixo no qual o livro se estrutura. Ele é organizado em torno das formas da linguagem (ALMEIDA FILHO, 1993).

Em relação aos aspectos culturais, os autores salientam que

Avenida Brasil não se expande apenas a partir de mera seleção de intenções de fala e de estruturas. Ele vai além. Informações e considerações sobre o Brasil, sua gente e seus costumes permeiam todo o material, estimulando a reflexão intercultural. Desse modo, enquanto adquire instrumentos para a comunicação, o aluno encontra, também, elementos para conhecer e compreender o Brasil e os brasileiros (p. 3).

A cultura, no livro, normalmente vem apresentada por intermédio de textos informativos, quadros, músicas, figuras e mapa do Brasil e, dessa maneira, expõe-se ao aluno apenas um apanhado de curiosidades sobre a cultura e não se torna saliente a forma como o aluno deve agir, por exemplo, quando cumprimenta alguém. De acordo com Almeida Filho (2002, p. 210), “a experiência com e na língua-alvo em atividades envolventes e tidas como relevantes pelos alunos favorece o trabalho pela consciência cultural do outro e da própria L1 na aquisição de uma nova língua”. Ademais, “toda experiência com e na língua-alvo que não almeje a língua em si mesma será então potencialmente uma experiência de cultura” (p. 213). Portanto, segundo o autor, experiências com a língua-alvo que não enfoquem apenas a língua promoverá uma experiência cultural.

Retornando para as características relativas à abordagem de ensino do livro, Castro (2006, p. 64) também conclui que *Avenida Brasil* apresenta um número reduzido de tarefas comunicativas, principalmente por se rotular como comunicativo.

Com base na classificação de Kumaravadivelu (2006), a categoria na qual o livro se enquadraria seria a de métodos centrados na linguagem, visto que, nessa categoria, há uma preocupação demasiada com formas linguísticas e acredita-se que a prática de estruturas pré-selecionadas e pré-sequenciadas leva à aprendizagem da língua. Além do mais, o papel do professor é introduzir um item linguístico de cada vez e ajudar o aluno a praticá-lo até internalizá-lo (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 90).

Refletindo acerca da pertinência do livro para a contemporaneidade, pensa-se que a visão behaviorista subjacente ao livro, de que a repetição leva a automatização da linguagem, já perdeu crédito na metodologia de ensino de línguas, posto que esse tipo de prática formava alunos que conheciam muito bem estruturas da língua, mas também

apresentavam dificuldades em se comunicar em outras situações que não aquelas que foram automatizadas em sala de aula.

Por fim, do mesmo modo que os outros dois LDs analisados anteriormente, a língua é vista como instrumento de comunicação, uma vez que a perspectiva é de que a língua é um código que deve ser dominado pelo falante para que a comunicação se realize.

A seguir, pode-se visualizar, resumidamente a abordagem de ensino predominante, a concepção de língua(gem), o tratamento dado à gramática e a categoria de método relativos ao livro *Avenida Brasil*.

Livro <i>Avenida Brasil</i>	
Abordagem de ensino	Abordagem tradicional
Concepção de língua(gem)	Língua(gem) como instrumento de comunicação (TRAVAGLIA, 2001)
Tratamento dado à gramática	Gramática é o eixo em torno do qual o livro se estrutura.
Categoria de método	Centrado na linguagem (KUMARAVADIVELU, 2006)

Quadro 20: Abordagem de ensino, concepção de língua(gem), tratamento dado à gramática e categoria de método no livro *Avenida Brasil*.

3.2.2 Considerações a respeito dos LDs *Fala Brasil, Tudo bem?* e *Avenida Brasil*

A análise dos LDs de PLE no que diz respeito a a) a abordagem de ensino, b) a concepção de língua(gem) e c) o tratamento dado à gramática permitiu identificar que a gramática tem papel relevante nos três livros, apesar de ser de maneiras distintas. No primeiro caso, a respeito do livro *Fala Brasil*, nota-se que a gramática é trabalhada em funções comunicativas. No caso do livro *Tudo bem?*, há espaço para a gramática, mas também há espaço para o significado. Isso porque ele apresenta tanto atividades que focam explicitamente na forma, quanto atividades que não direcionam os alunos a focarem sua atenção mais na forma que no significado.

Avenida Brasil, por sua vez, é o único que declara explicitamente adotar a perspectiva comunicativa do ensino de línguas. No entanto, nota-se claramente que ele

foi organizado em torno da gramática. As atividades são voltadas para o domínio da forma e para a prática linguística.

Não se nega a importância de se dar espaço para a gramática nos LDs; a grande questão é tomar a gramática como eixo organizatório (BARBIRATO, 1999). Nos LDs apresentados, muitas atividades foram organizadas tomando como eixo a gramática. Seria importante dar mais espaço para a interação, mesmo que o livro forneça estruturas linguísticas como “muletas” aos alunos, no caso dos livros para aprendentes de nível básico.

De acordo com Madeira (2003, p. 115),

o tratamento dado à forma faz também parte de um ambiente comunicativo de ensino/aprendizagem de LE, contanto que a atenção principal não seja desviada do significado, um dos principais alicerces da abordagem comunicativa para o ensino de LE. Tendo isso em mente, resulta mais válido, ao invés de descartar o que muitos consideram técnicas ‘ultrapassadas’, incorporá-las e adaptá-las ao novo paradigma da área de lingüística aplicada/ensino e aprendizagem de LE.

Madeira (2003) afirma que há espaço para a forma em um ambiente comunicativo de ensino de línguas, desde que o foco principal não desvie do significado. Além disso, ele propõe que técnicas consideradas “ultrapassadas” sejam incorporadas e adaptadas ao paradigma comunicativo de ensino de línguas.

Assim, há lugar para a forma nos LDs que tem como objetivo focalizar a comunicação; no entanto a gramática não deve ser o foco principal, devendo também haver lugar para o foco no significado.

Salienta-se que os LDs de PLE envolvidos nesta investigação foram analisados sem se considerar sua utilização em sala de aula. Os LDs podem ser adaptados e complementados pelo professor. No entanto, isso não mudaria a perspectiva adotada pelos autores na elaboração dos livros.

3.3 A relação dos LDs de PLE com o contexto teletandem

Nas duas seções anteriores, foi possível tecer considerações a respeito da gramática tanto no contexto virtual – teletandem- quanto nos LDs de PLE. No primeiro caso, nota-se que, no decorrer da conversação, ocorrem entraves na comunicação que levam os interagentes a negociar significado e forma. Durante uma comunicação em

que não houve planejamento de ensino da forma, esta ocorre de maneira não prevista. Além disso, o foco na forma é transitório, ocorrendo brevemente no fluxo da interação, sendo a comunicação rapidamente retomada. Além disso, no final da conversação, há espaço para a retomada das inadequações do interagente menos proficiente, o que poderia ser considerado, nos termos de Larsen-Freeman (2003), o preenchimento das lacunas do insumo do aprendente.

Nos LDs de PLE, por sua vez, a gramática assume um papel preponderante. Enquanto no contexto virtual a gramática ocorre de maneira não planejada, no fluxo da interação e, portanto, com propósitos comunicativos; nos LDs de PLE a gramática é planejada, sequenciada e, mesmos nos exercícios focados no significado, há uma preocupação em conduzir os alunos a produzirem determinadas formas linguísticas.

O que se pôde observar com recorrência nos dados do teletandem é o fato de os participantes proficientes em LP se depararem com a difícil tarefa de ensinar PLE a seus parceiros, visto que se trata de alunos universitários que não têm formação específica no ensino de PLE. Em determinados momentos da interação, surgem dúvidas do interagente estrangeiro para as quais o interagente brasileiro não tem suporte para responder, ou seja, dispõe do conhecimento implícito, mas não do explícito (BIALYSTOK, 1978; FOTOS e ELLIS, 1999).

Assim, levando em consideração que no contexto teletandem e nos LDs de PLE a gramática apresenta papéis diferentes, considera-se que os LDs de PLE investigados pouco contribuiriam para auxiliar os interagentes de LP no que diz respeito à gramática. Ainda que o teletandem exija que os interagentes que se propõem a aprender português tenham nível intermediário e os livros de LD analisados são voltados para aprendentes de nível básico e básico/intermediário, os participantes que iniciaram parceria no projeto TTB nem sempre apresentam tal nível. Alguns deles são proficientes em língua espanhola, mas isso nem sempre é regra. Portanto, isso justifica a escolha dos LDs, alvos da investigação deste trabalho como pertencentes a tais níveis.

No contexto teletandem não há espaço para grandes explicações gramaticais. Telles (2006), no *Projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*¹³⁹, afirma que aquele que assume o papel de tutor na parceria de teletandem “não deve dar longas e enfadonhas explicações gramaticais, mas, de preferência, deve procurar ser objetivo nos seus comentários sobre uso gramatical, lexical, e de pronúncia” (p. 32). Como o

¹³⁹ Disponível em http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf

contexto teletandem propicia o ensino da gramática em situações de uso da língua e o foco dos LDs de PLE investigados é, em geral, na forma e não a comunicação, a relação entre eles não é favorável, visto que a maneira como a forma é enfocada difere em demasia nos dois casos.

Partindo-se para exemplos do contexto teletandem, nota-se que uma das inadequações frequentes de Ryan é no que diz respeito ao gênero dos substantivos, o que se pode observar nos fragmentos a seguir:

Fragmento 35 – ARQUIVO: INT 16-10-06 (PT)

Ana: É parecido com "anxious".

Ryan: bem, não sei, a palavra em espanhol não tem UMA TRADUÇÃO EXATO em inglês

Nesse fragmento, Ryan faz adequadamente a concordância com o artigo “uma”, mas não com o adjetivo “exato”.

Fragmento 36 – ARQUIVO: INT 16-10-06 (PT)

Ryan: você cohnhece o filme "laberinto del fauno"

Ana: não

Ryan: oh, o assisti ontem

Ryan: é um filme espanhol mas tem MUITO FAMA aqui

Ana: é bom?

/.../

No fragmento 36, não é realizada a concordância do adjetivo “muito” com o substantivo feminino “fama”.

Fragmento 37 – ARQUIVO: INT 16-10-06 (PT)

Ryan: você sabe o que é St. Patrick's Day?

Ana: sim

Ana: o que acontece neste dia?

Ryan: tudo está verde, as roupas, as ruas e também é normal que a gente bebe muito

Ryan: veja esta foto DA RIO em chicago

http://chicagomamaspot.typepad.com/photos/uncategorized/chicago_river_green

Nos LDs investigados, nada foi encontrado a respeito do gênero dos substantivos. O gênero é de difícil sistematização, uma vez que, na maioria dos substantivos, ele é fixado pelo uso (AZEREDO, 2004, p. 108). De acordo com o autor, “o gênero é, de um modo geral, uma característica convencional dos substantivos

historicamente fixada pelo uso”. Então, se o gênero é fixado pelo uso, é impossível sistematizá-lo, ou seja, não há possibilidade de se elaborarem regras.

Passa-se agora para o fragmento 33, a seguir:

Fragmento 33 – ARQUIVO: INT 30-10-06 (PT)

Ana: Vamos falar agora dos erros?

Ryan: sim

Ana: Quando você disse "se faz bem na sat/act, pode entrar numa universidade boa", fica melhor dizer "se vai bem no sat/act"

Ana: Certo?

Ryan: sim

Ana: "tem todo, há perguntas de matemática, inglês, temos que escrever um ensaio, dura 3 horas". Nesta, use "tudo".

Ryan: ah, ainda não entendo isso

Ryan: a diferença entre "tudo" e "todo"

Ana: Nessas frases: Tudo é ruim./ Aqui tem de tudo/ Todo homem é impaciente.

Ryan: ok, acho que entendo

Ana: Agora, não sei te explicar bem. Vou tentar procurar mais sobre isso e te falo depois.

Ryan: ha, ok

No fragmento 33, Ryan expõe sua dúvida a respeito da diferença do uso de “tudo” e “todo”. Ana tenta explicar a diferença por meio de exemplos, mas nota-se que ela não foi bem sucedida na explicação, uma vez que Ryan continua a usar, nas interações seguintes, os referidos pronomes indiscriminadamente.

Nos LDs de PLE investigados, foram encontradas referências aos pronomes indefinidos, incluindo “tudo” e “todos”, mas eles voltam-se mais à característica imprecisa de tais pronomes e ao emprego deles. Apenas o livro *Tudo bem?* mostrou uma característica que diferencia os dois: “tudo” é classificado como pronome indefinido invariável enquanto “todos” é classificado como variável quanto ao gênero e ao número. Apesar disso, nada foi encontrado que pudesse esclarecer a questão levantada pelo interagente estrangeiro.

Esses dois exemplos foram apresentados para mostrar:

- a) a dificuldade de se ensinar português para estrangeiros em contexto virtual;
- b) a dificuldade de se solucionar determinadas questões do aprendente em relação à língua;
- c) a imprevisibilidade de questionamentos que poderão surgir no que diz respeito à língua.

Assim, em relação à questão do gênero do substantivo, acredita-se que essa será bastante recorrente em solicitação de esclarecimento por parte de falantes de LI, visto que eles tendem a transferir regras da LM para a língua alvo e a LI diverge da LP a respeito do gênero dos substantivos. Outras questões, como a exemplificada no fragmento 33, são imprevisíveis. Muitos questionamentos a respeito da língua irão surgir nas interações e que os LDs ou outros materiais de apoio (como gramáticas tradicionais, guias de uso, etc) não dariam conta, nem mesmo a elaboração de materiais voltados para contextos virtuais solucionariam todos os inúmeros questionamentos que poderão surgir a respeito do funcionamento da língua.

O que se pôde notar com os exemplos é que alguns questionamentos dos aprendentes no momento da aquisição da língua alvo tendem a ser recorrentes, como é o caso do gênero. Outros, no entanto, seriam imprevisíveis, como o exemplo de questionamento por parte do aprendente em relação à distinção entre “tudo” e “todo”. Isso, portanto, abre caminho para uma investigação mais aprofundada, na qual se pudesse investigar quais são os questionamentos dos aprendentes recorrentes nas interações e propor soluções.

Embora os LDs investigados mostraram-se inadequados para utilização em contexto virtual, acredita-se que os interagentes que nunca tiveram a oportunidade de ensinar PLE poderiam encontrar informações relevantes a respeito do ensino e aprendizagem dessa língua para estrangeiros.

Apesar de os LDs serem voltados para o meio presencial, é natural que se tente buscar auxílio neles para solucionar questões no meio virtual, uma vez que não se tem notícia de LDs elaborados para esse tipo de contexto.

Portanto, considera-se o contexto teletandem como inovador, lugar no qual a gramática ocorre de uma maneira peculiar, por este motivo, não cabem receitas a serem seguidas. Nota-se, entretanto, que alguns questionamentos do aprendente podem ser recorrentes na aquisição da língua, o que abre caminho para novas pesquisas.

CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das razões que motivaram a realização deste trabalho foi o fato de os interagentes brasileiros sentirem dificuldade em ensinar a LP aos interagentes estrangeiros no teletandem. Cogitou-se, a princípio, a elaboração de uma MD para o contexto teletandem que pudesse auxiliar esses interagentes no momento do FL. No entanto, no decorrer da pesquisa, analisando-se os dados das interações coletadas para esta investigação, deparou-se com a dificuldade de se elaborar um MD para o contexto teletandem. O intuito seria ver como ocorre o FL no teletandem, analisar como a gramática é tratada nos LDs de PLE e depois propor ou traçar diretrizes para a elaboração de um MD para o contexto virtual em questão, já que, para elaborar um MD, é de suma importância verificar os elementos positivos e negativos nos LDs já existentes.

Todavia, com os dados da interação entre Ana e Ryan, notou-se que as questões relacionadas à língua que poderiam surgir são imprevisíveis, devido à característica do contexto que envolve grande oportunidade de interação e negociação de significado. Por esse motivo, realizou-se a análise das SFL nas interações entre Ana e Ryan e a análise dos três LDs de PLE anteriormente mencionados e tentou-se verificar a relevância desses LDs para o contexto virtual. Com essa investigação, alguns resultados interessantes foram observados. Primeiramente, notou-se que as SFL ocorrem não só ao final da conversação, mas também ao longo dela. As SFL que ocorrem ao longo da conversação tem a peculiaridade de promover o foco na forma com propósitos comunicativos e SFL finais servem para preencher lacunas do insumo.

Em contextos presenciais de sala de aula, de modo geral, nota-se a dificuldade de se atrelar ensino comunicativo e ensino de gramática. Quando ocorrem episódios com foco na forma, semelhantes aos episódios aqui apresentados, com fins comunicativos, eles não ocorrem com tanta frequência quanto nesse contexto. Isto porque o contexto virtual oferece a oportunidade de interação entre os parceiros por períodos razoavelmente longos na língua alvo. Esse período relativamente longo de interação não é viável na sala de aula presencial, posto que a duração das aulas de línguas varia entre uma hora e meia e duas horas. Assim, o professor não tem a possibilidade de interagir com cada um dos alunos individualmente durante um período muito longo, nem há a possibilidade de os alunos interagirem entre si por um período extenso durante a aula. Além do mais, nas interações aluno-professor, normalmente o professor domina o discurso e oferece poucas oportunidades de fala ao aluno, sendo que

“o professor interrompe os alunos, rouba-lhes o turno, impede a introdução de tópicos e aloca previamente os turnos” (PAIVA, 2001a, p.130).

As interações entre alunos são de grande valia para o desenvolvimento das habilidades orais do estudante, principalmente quando se trata da aprendizagem colaborativa. Essas interações podem ocorrer de forma autêntica. Entretanto, na maioria das vezes, são simulações, diferentemente do contexto virtual, o qual oferece a oportunidade de interação real na língua alvo. Não é colocada em questão aqui a relevância das simulações para o oferecimento de oportunidades de interação entre os alunos, principalmente no contexto de ensino de LE, no qual os alunos não têm muitas chances de utilizar a língua alvo fora da sala de aula. Entretanto, o contexto virtual possui a vantagem de propiciar oportunidades de interação real na língua, conforme afirma Paiva (2001a, p. 130):

esse tipo de interação [em meio virtual], seja entre professor-aluno, alunos-alunos, ou entre alunos e correspondentes no exterior, acrescenta uma nova dimensão à aprendizagem de línguas estrangeiras (Paiva, 1999). A comunicação deixa de ser fruto de simulações e passa a fornecer contextos de interações reais que ultrapassam os muros da sala de aula tradicional ao possibilitar o contato com pessoas de diversas partes do mundo.

Com relação aos LDs de PLE investigados, notou-se que a gramática exerce um papel muito forte nos três. Por esse motivo, dada a diferença em relação à gramática no contexto de teletandem e nos LDs, conclui-se que eles pouco contribuiriam para auxiliar os interagentes a resolverem questões relacionadas à língua.

Por fim, constatou-se, com base nos dados investigados, a dificuldade de elaboração de um MD para esse contexto, devido à imprevisibilidade de questões relacionadas à língua que podem surgir e devido às características do referido contexto.

Com a análise das interações entre o referido par de interagentes, não se pretendeu fazer generalizações, mas levantar características do FL nesse contexto.

Buscou-se contribuir, com esta investigação, para o levantamento das características do contexto teletandem e para a área de ensino e aprendizagem de PLE, já que se trata de um novo contexto de ensino dessa língua. Além disso, a análise dos LDs de PLE pode auxiliar os professores de PLE a selecionarem um LD que mais se adapte para o seu contexto de atuação.

Limitações da pesquisa

Em relação a metodologia, acredita-se que a investigação das produções de mais de um par de interagentes poderia ampliar os resultados da pesquisa, visto que, como trata-se de um estudo de caso, não se podem fazer afirmações categóricas em relação às características do contexto teletandem. Além disso, apesar do grande número de interações, apenas três são orais e nenhuma pode contar com a troca de imagens entre os parceiros.

No que tange à seleção dos LDs de PLE, poderia ter sido levado em consideração o nível do livro correspondente ao exigido pelos interagentes no teletandem, apesar de, na prática, não haver nenhuma avaliação de nível dos interagentes para que possam realizar as interações.

Encaminhamentos para futuras pesquisas

Com o desenvolvimento da pesquisa, muitos questionamentos surgiram, os quais podem direcionar outras investigações. Esses questionamentos podem ser observados a seguir:

- 1) De que maneira o teletandem auxiliaria no desenvolvimento das competências lingüística e comunicativa?
- 2) Quais são os principais itens lingüísticos necessários para que um falante se torne proficiente em uma língua-alvo?
- 3) Que itens lingüísticos um LD deveria contemplar para auxiliar na formação de alunos proficientes?
- 4) Como abordar itens lingüísticos em um LD com base no funcionamento da língua?
- 5) Como se caracteriza a linguagem dos participantes do teletandem (oral e escrita)?
- 6) Como se dá a aquisição da escrita do português no teletandem?
- 7) O teletandem contribui para a formação do professor de PLE?

Como se trata de um contexto inovador é natural que surjam inúmeros questionamentos a respeito de suas características. As perguntas 2 e 7 foram parcialmente respondidas nos trabalhos de Cavalari (2009) e Salomão (2007), respectivamente. Todas as outras, entretanto, são perguntas que demandam muitas pesquisas para que possam ser respondidas.

**REFERÊNCIAS
BIBLIOGRÁFICAS**

ALMEIDA FILHO J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 1993.

_____. A abordagem orientadora da ação do professor. In: *Parâmetros atuais para o ensino de português – língua estrangeira* (org.). Campinas: Pontes, 1997.

_____, OEIRAS, J. Y. Y. e ROCHA, H. V. *Português na internet: questões de planejamento e produções de materiais*. IV Congresso RIBIE, Brasília, 1998.

AMADEU-SABINO, M. *O dizer e o fazer de um professor de língua estrangeira em curso de licenciatura: foco na abordagem declarada comunicativa*. Campinas: 1994, 320f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da Prática Escolar*. 4. ed. Campinas: Papires, 2000.

ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

AZEREDO, J.C. *Fundamentos de gramática do português*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

BARBIRATO, R. C. *A tarefa como ambiente para aprender LE*. Campinas: 1999, 204f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas.

BASSETI, M. Z. *A gramática da língua inglesa no ensino público: implementação de uma proposta pedagógica voltada para a comunicação*. São José do Rio Preto: 2006, 209f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto.

BATSTONE, R. *Grammar*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

BEDRAN, P.F. *A (re)construção das crenças do par interagente e dos professores-mediadores no teletandem*. São José do Rio Preto: 2008, 429f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto.

BENEDETTI, A. M. O primeiro ano de projeto Teletandem Brasil. *Teletandem News*, ano 1, v. 3, 2006. Disponível em http://www.teletandembrasil.org/site/docs/Newsletter_Ano_I_n_3.pdf.

BIZON, A. C. C. *Características da interação em contexto de ensino regular e em contexto de ensino interdisciplinar de português – língua estrangeira: um estudo comparativo*. Campinas: 1994, 361f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas.

_____. *Estação Brasil: Português para estrangeiros*. Campinas, SP: Ed. Átomo, 2005.

BIALYSTOK, E. A Thoretical Model of Second Language Learning. *Language Learning*, v. 28, n. 1, p.69- 83, 1978.

BRAGA, J. C. F. *Aprendizagem de línguas em regime de tandem via e-mail: colaboração, autonomia e estratégias sociais e de compensação*. Belo Horizonte: 2004, 154f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Faculdade de Letras de Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

BRAMMERTS, H. Autonomous Language Learning in Tandem. In: LEWIS, T. e WALKER, L. (eds.). *Autonomous Language Learning In-Tandem*. Sheffield, UK: Academy Eletronic Publications, p. 27 – 36, 2003.

BYGATE, M. *Speaking*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

BROCCO, A.S. *A sistematização da gramática por meio da abordagem dedutiva no ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira no contexto de interação in-tandem à distância via MSN*. Relatório de Iniciação Científica. IBILCE-UNESP, 2006. Disponível em <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/BROCCO%20Aline.pdf>

BROWN, D. H. *Principles in Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents, 1987.

BURNS, A. *Collaborative Action Research for English Teachers*. Cambridge: CUP, 1999.

CABRAL, M.L.F. O português como língua estrangeira: fatores a ter em conta na planificação do processo de ensino-aprendizagem. *Perspectiva*, Florianópolis, v.20, n.01, p.197-221, jan./jun. 2002.

CANALE, M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In: RICHARDS, J.C. e SCHMIDT, R. W. *Language and Communication*. Londres: Longman, 1983.

CASTRO, P. B. *Produção escrita: encontros e desencontros entre os livros didáticos de português do Brasil para estrangeiros e o exame Celpe-Brás*. Niterói, 2006, 131f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Universidade Federal Fluminense, Niterói.

CAVALARI, S.M.S. *A Auto-Avaliação em um Contexto de Ensino-Aprendizagem de Línguas em Tandem via Chat*. São José do Rio Preto: 2009, 269f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

CELCE-MURCIA, M. e HILLES, S. *Techniques and Resources in Teaching Grammar*. Oxford: Oxford University Press, 1988.

_____. e LARSEN-FREEMAN, D. *The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's Course*: Heinle e Heinle, 1999.

CHAMBERS, F. Seeking Consensus in Coursebook Evaluation. *ELT Journal*, v. 51, n. 1, p. 29-35, 1997.

CONSOLO, A. D. *O livro didático como insumo na aula de língua estrangeira (inglês) na escola pública*. Campinas: 1990. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas.

COUTO, Jorge. *Língua portuguesa: Perspectivas para o século XXI*. Disponível em: <http://www.instituto-camoes.pt/bases/lingua/portugues.htm>

CRISTAL, D. *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CUSTÓDIO, C.M. *O lugar da sistematização gramatical no ensino/aprendizagem de português como língua estrangeira no contexto de interação à distância via MSN*. Relatório de Iniciação Científica. IBILCE-UNESP, 2006. Disponível em <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/CUSTODIO%20Camila.pdf>

DELL'ISOLA, R. L. P. A multimídia aplicada ao ensino de português - língua estrangeira. In: JÚDICE, N. (org.). *Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina*. Niterói: Intertexto, p. 9-27, 2002.

DOUGHTY, C. e WILLIAMS, J. (org.) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ELLIS, R., BASTURKMEN, H. e LOEWEN, S. Preemptive Focus on Form in the ESL Classroom. *Tesol Quarterly*, v. 35, n. 3, p. 407- 432, 2001.

_____. The Empirical Evaluation of Language Teaching Materials. *ELT Journal*, v. 51, n.1, p. 37-43, 1997.

ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). *Handbook of Research in Education*. New York: Macmillan, 1986.

FÉLIX, A. *Crenças do professor sobre o melhor aprender uma língua estrangeira na escola*. (Dissertação de Mestrado). Campinas. IEL: UNICAMP [s.n.],1998.

FERNANDES, F.R. *Investigando o processo de ensino-aprendizagem de LE in tandem: a aprendizagem de língua francesa em contextos digitais*. São José do Rio Preto: 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

FIGUEIREDO, F. J. Q. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: ____ *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora UFG, 2006, p. 11-45.

FLORES, A. M. *Muito prazer! Curso de Português do Brasil para estrangeiros*. Rio de Janeiro: Ed. Agir, 1989.

FONTES, S. M. Um lugar para a cultura. In: SANTO, P. e CUNHA, M.J.C. (orgs) *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2002, p. 175, 183.

FOTOS, S. Shifting the Focus from Forms to Form in the EFL Classroom. *ELT journal*, v. 52, n. 4, p. 301-307, 1998.

_____. e ELLIS, R. Communicating about Grammar. In: ELLIS, R. *Learning a Second Language through Interaction*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1999.

FRANCHI, C. Mas o que é mesmo gramática? In: LOPES, H. V. et alii (org). *Língua portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade*. São Paulo, Secretaria da Educação/ Coordenação de Estudos e Normas Pedagógicas, 1991.

GIL, G. Foco-na-forma e foco-na-comunicação: dois focos complementares. In: DUTRA, D. e MELLO, H. *A Gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas*. FALE-UFMG, Belo Horizonte, 2004.

GOTTHEIM, L. *A gênese da composição de um material didático para ensino-aprendizagem de português como segunda língua*. Campinas: 2007, 299f. Dissertação (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas.

HENRIQUES, E. R. e GRANNIER D. M. *Interagindo em Português: Textos e Visões do Brasil*. Brasília: Thesaurus, 2001.

HYMES, D. On Communicative Competence. In: PRIDE, J. B. e HOLMES, J. (org.) *Sociolinguistics*. London: Penguin, p. 269-263, 1972.

HOWATT, A. P. R. *A history of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1984.

ILARI, R. e BASSO, R. *O Português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2006.

JONES, J. F. CALL and the Responsibilities of Teachers and Administrators. *ELT Journal*, v. 55, n.4, p. 360-367, 2001.

JÚDICE, N. *Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina*. Niterói: Intertexto, 2000.

_____. TROUCHE, L. M. G. *Tópicos em português como língua estrangeira*. In: <http://www.filologia.org.br/ixcnlf/5/16.htm>. Consultado em 05 de maio de 2006.

KFOURI-KANEOUYA, M.C. *A formação inicial de professoras de línguas para/em contexto mediado pelo computador (teletandem): um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional*. São José do Rio Preto: 2009, 263f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

KRAMSCH, C. e SULLIVAN, P. Appropriate Pedagogy. *ELT Journal*, Oxford, n. 50, v. 3, p. 199-212, 1996.

KRASHEN, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. Yale: Yale University, 2003.

_____. *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2006.

LANTOLF, J.P. e APPEL, G. *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood : Ablex, 1994.

LAROCA, M. N. C., BARA, N. e CUNHA, S. M. *Aprendendo Português do Brasil*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1992.

LARSEN-FREEMAN, D. *Teaching Language from Grammar to Grammaticing*. Boston: Thomson Heinle, 2003.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching. Second Edition*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LEFFA, Vilson J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: _____. *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. Pelotas: EDUCAT, 2003, p. 13-38.

LEWIS, T. The Case for Tandem Learning. In: LEWIS, T. e WALKER, L. (eds.). *Autonomous Language Learning In-Tandem*. Sheffield, UK: Academy Eletronic Publications, p. 13-26, 2003.

LIMA, M. S. e MENTI, M.M. O tratamento corretivo da forma no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira. *Revista Letras*. Curitiba, n. 62, p. 119-136. jan./abr, 2004.

LIMA, E. E. O. F. e IUNES, S.A. *Falando, lendo, escrevendo português: Um Curso para estrangeiros*. São Paulo: Ed. EPU, 1980.

_____. *Falar, ler e escrever Português: Um curso para estrangeiros*. São Paulo: Editora EPU, 1999.

LIMA, E. O. F. et al.. *Português Via Brasil: Um Curso avançado para estrangeiros*. São Paulo, Ed. EPU, 1990.

_____. *Avenida Brasil: curso básico para estrangeiros*. v.1. São Paulo: EPU, 1991.

LITTLE, D. Tandem Language Learning and Learning Autonomy. In: LEWIS, T. e WALKER, L. (eds.). *Autonomous Language Learning In-Tandem*. Sheffield, UK: Academy Eletronic Publications, p. 37-44, 2003.

LITTLEWOOD, W. *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

LOMBELLO, L. C. e BALEEIRO, M. A. *Português para falantes de espanhol*. Campinas, SP: Unicamp / Funcamp / MEC, 1983.

LONG, M. H. e ROBINSON, P. Focus on Form: Theory, Research, and Practice. In: DOUGHTY, C. e WILLIAMS, J. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 15-41, 1998.

LUZ, E.B. *A construção da autonomia no processo de ensino e aprendizagem de línguas em ambiente virtual (in-teletandem)*. São José do Rio Preto: 2009, 231f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

MADEIRA, F. O ensino da forma – retomada a discussão entre os pesquisadores da área de aquisição de língua estrangeira. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 41, jan-jun, p. 105-117, 2003.

MARCUSCHI, L. A. *A análise da conversação*. 2º ed. São Paulo: Ática, 1991.

MATOS, F. G. e CARVALHO, N. *Como avaliar um livro didático: língua portuguesa*. São Paulo: Pioneira, 1984.

MENDES, C. M. *Crenças sobre a língua inglesa: o anti-americanismo e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem de professores em formação*. São José do Rio Preto: 2009, 203f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

MERCHANT, M. *Português para Estrangeiros*. 1º Livro. Porto Alegre: Sulina. 1954.

_____. *Português para Estrangeiros*. 2º Livro. Porto Alegre: Sulina, 1976.

_____. *Português para estrangeiros: Infanto-juvenil*. Porto Alegre: Age, 1994.

_____. *Português para estrangeiros: Nível avançado*. Porto Alegre: Age, 1997.

MESQUITA, A.A.F. *Crenças e práticas de avaliação no processo interativo e na mediação de um par no tandem a distância: um estudo de caso*. São José do Rio Preto: 2008, 251f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

MORITA, M. K. Material didático: produção e avaliação de materiais didáticos de PLE: algumas considerações. In: *Anais do IV Seminário da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira*. Rio de Janeiro, UFRJ, 1998a.

_____. (Re)Pensando sobre o material didático de PLE. In: SILVEIRA, R. C. P. (org). *Português língua estrangeira: perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998b. p. 59-71.

NUNAN, D. Teaching Grammar in Context. *ELT Journal*, v. 52, n. 2, p. 101-109, 1998.

_____. *Second Language Teaching and Learning*. Boston, M.A: Heinle e Heinle Publishers, 1999.

_____. *Understanding Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

OLIVEIRA, S. Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 47, n. 1, jan-jun, p. 91-117, 2008.

OLIVEIRA, P. M. *Projeto tandem, uma ponte para o outro: uma experiência de interação a distância por correio eletrônico via rede telemática em francês língua estrangeira*. São Paulo: 2004, 148f. Dissertação (Mestrado em Letras - Língua e Literatura Francesa) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

OLIVEIRA, M.K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2003.

OLIVEIRA, E. R. L. Textos autênticos em aulas de língua inglesa – analisando o seu uso no contexto escola pública. Uberlândia: 2005, 169f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

O'NEIL, R. "Why Use Textbooks?" IN: ROSSNER, R. e BOLITHO, R. *Currents of Change in English Language Teaching*. Oxford, OUP, 1990.

TARDIN, R. C. Das origens do comunicativismo. In: ORTIZ-ALVAREZ, M. L e SILVA, K. A. *Lingüística Aplicada: Múltiplos olhares*. Campina: Pontes, 2007.

OTTO, E. Language Learning Strategies in Tandem: How to Learn Efficiently. In: LEWIS, T. e WALKER, L. (eds.). *Autonomous Language Learning In-Tandem*. Sheffield, UK: Academy Eletronic Publications, p. 79-91, 2003.

PAIVA, V.L.M.O. A sala de aula tradicional X a sala de aula virtual. In: CONGRESSO DE ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 3, 2001, Belo Horizonte, *Anais...* Belo Horizonte: 2001a, p. 129-145.

_____. A www e o ensino de Inglês. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 1, n.1, p.93-116, 2001b.

_____. *Feedback em ambiente virtual*. In: LEFFA.V. (org.). *Interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT, 2003, p.219-254.

PEDROSO, S. F. *A carga cultural compartilhada: a passagem para a interculturalidade no ensino de Português língua estrangeira*. Campinas, 1999, 100f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas.

PATROCÍNIO, E. F. e COUDRY, P. *Fala Brasil: Português para estrangeiros*. 11. ed. Campinas, SP: Pontes, 1998.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

PRABHU, N. S. *Materials as Support: Materials as Constraint*, 1988. (Mimeo)

PACHECO, D.G.L.C. *Português para estrangeiros e os materiais didáticos: um olhar discursivo*. Rio de Janeiro: 2006, 335f. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

PONCE, M. H. O., BURIM, S. R. B. e FLORISSI, S. *Bem-vindo!* São Paulo, Editora SBS, 1999.

_____. *Sempre Amigos: Português para Estrangeiros*. Campinas, SP: Pontes, 2000.

_____. *Tudo bem?: Português para a nova geração*. v. 1. São Paulo, Special Book Services Livraria, 2007.

RAMALHETE, R. *Tudo Bem 1: Português do Brasil*. Rio de Janeiro, Ed. Ao Livro Técnico S. A, Indústria e Comércio, 1984.

_____. *Tudo Bem 2: Português do Brasil*. Rio de Janeiro, Ed. Ao Livro Técnico S. A, Indústria e Comércio, 1985.

REBELO, I.M.M. *Interação em ambientes virtuais: negociação e construção de conhecimento em Português como Segunda Língua*. Rio de Janeiro: 2006, 248f. Tese (Doutorado em Letras), Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.

SALOMÃO, A.C.B. É Teletandem ou não? *Teletandem News*, ano 1, v. 3, 2006. Disponível em http://www.teletandembrasil.org/site/docs/Newsletter_Ano_I_n_3.pdf

_____. *Gerenciamento de estratégias pedagógicas na mediação dos pares no teletandem e seus reflexos para as práticas pedagógicas dos interagentes*. São José do Rio Preto: 2008, 317f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

SANTOS, G. R. *Características da interação no contexto de aprendizagem in-tandem*. São José do Rio Preto: 2008, 192f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

SCARCELLA, R. C. e OXFORD, R. L. *The Tapestry of Language Learning: the Individual in the Communicative Classroom*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, s.d.

SEEDHOUSE, P. Combining Form and Meaning. *ELT Journal*, v. 51, n. 4, p. 336-344, 1997.

SHELDON, L. E. Evaluating ELT Textbooks and Materials. *ELT Journal*, v.42, n.4, p. 237- 247.

SILVA, A.C. *O desenvolvimento intra-interlingüístico in tandem à distância (português e espanhol)*. São José do Rio Preto: 2008, 429f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

SOUZA, R. A. *Aprendizagem de Línguas em Tandem: Estudo da Telecolaboração através da Comunicação Mediada pelo Computador*. Belo Horizonte: 2003a, 269f. Tese (Doutorado em Estudos Linguístico) - Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte.

_____. Telecolaboração e divergência em uma experiência de aprendizagem de português e inglês como línguas estrangeiras. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v.3, n.2, 2003b.

_____. Telecolaboração na aprendizagem de línguas estrangeiras: um estudo sobre o regime de *tandem*. In: FIGUEIREDO, F.J. (org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. Da UFG, 2006.

STERNFELD, L. Materiais didáticos para o ensino de português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (org.) *Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1997.

STICKLER, U. Student-Centred Counselling for Tandem Advising. In: In: LEWIS, T. e WALKER, L. (eds.). *Autonomous Language Learning In-Tandem*. Sheffield, UK: Academy Eletronic Publications, p. 115-122, 2003.

TARDIN, R.C. Das origens do comunicativismo. In: ORTIZ ALVAREZ, M.L. e SILVA, K.L (org.). *Lingüística Aplicada: Múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2007.

TELLES, J. A. e VASSALLO, M. L. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. *The ESPECIALIST*, 2006, v.27, n.2. p 189-212.

TELLES, J.A. *Telet@ndem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

_____. *TELETANDEM BRASIL – Línguas Estrangeiras para Todos*. Projeto de pesquisa. Faculdade de Ciências e Letras de Assis (UNESP), 2005 http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf.

THOMPSON, G. Some Misconceptions about Communicative Language Teaching. *ELT Journal*, v. 50, n. 1, p. 9-15, 1996.

TICKS, L. K. O livro didático sob a ótica do gênero. *Linguagem & Ensino*, v. 8, n. 1, p. 15- 49, 2005.

TOMILINSON, B. *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

TRAVAGLIA, L.C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 6ª ed. São Paulo: ortez, 2001.

TUDOR, I. *The Dynamics of the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

UR, P. *Grammar Practice Activities: a Practical Guide for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

VASSALLO, M.L. e TELLES, J. A. Foreign Language Learning In-Tandem: Theoretical Principles and Research Perspectives. *The ESPECIALIST*, v. 27, n.1, 2006, p. 83 – 118.

VIANA, N. O ensino de português para estrangeiros: panorama contextual e a interface com a formação em Letras. Fala na mesa redonda “Subsídios à Formação de Professores de Português para Falantes de Outras Línguas”. XVIII Semana de Letras. São José do Rio Preto: UNESP, 2006.

XAVIER, R. P. e SOUZA, D. T. O que os alunos pensam sobre o livro didático de inglês? *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v.47, n.1, jan-jun, p. 65-89, 2008.

XAVIER, R. P. e URIO, E. D. W. O professor de inglês e o livro didático: que relação é essa? *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 45, n.1, jan-jun, p.29-54, 2006.

WIDDOWSON, H. G. *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1979.

_____. *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

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

ZACCHI, V. J. *Inglês instrumental, abordagem comunicativa e propostas para um ensino crítico de inglês*. Disponível em http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_057.pdf.

ANEXO

Interação 9 - 16/10/06 - das 18h às 18h50 e das 19h30 às 20h40

Ana: oi

Ryan: oi

Ana: tudo bem?

Ryan: sim, a semana passada estava muito ocupado mas agora posso falar

Ana: ok

Ana: hoje não estou conseguindo ligar os equipamentos para falarmos oralmente

Ryan: não?

Ana: Acho que vamos ter que falar só pelo chat.

Ana: O programa que grava não está funcionando.

Ana: Nem o microfone.

Ryan: ok, bem porque estão trabalhando fora e faz muito barulho

Ana: ok

Ana: Você tem algo sobre português que você queira perguntar?

Ryan: um, as palavras 'tem' e 'há' significam a mesma coisa?

Ana: Em alguns casos elas têm o mesmo significado. Como em: "Há flores no jardim", "Têm flores no jardim."

Ana: A diferença é que 'há' é mais formal que 'tem'.

Ryan: ok, mas em esse sentido 'tem' precisa dum acento ou não?

Ana: Quando "tem" está no singular ele não precisa de acento. "Tem um gato no telhado".

Ryan: oh, ok ok, entendo

Ana: Quando está no plural ele precisa. "Têm gatos no telhado".

Ana: Mas o verbo "haver" não vai para o plural neste sentido.

Ryan: sim, é assim em espanhol

Ana: Em português, o verbo "haver" não tem plural quando tem o mesmo sentido do verbo "existir"

Ana: Desculpe, eu perdi a conexão.

Ryan: ok

Ana: Você entendeu?

Ryan: sim

Ana: O que você fez este final de semana?

Ryan: eu fui (?) à casa dum amigo em outra cidade

Ana: *fui

Ryan: que você fez?

Ana: Aqui foi feriado na quinta feira e na sexta feira eu não tive aula. Então, fui passear no shopping, fui em uma churrascaria, assiti filme, estudei....

Ana: Fiz muitas coisas.

Ryan: porque foi feriado?

Ana: Porque na quinta feira, 12 de outubro, é dia de uma santa chamada Nossa Senhora Aparecida. Ele é considerada, pelos católicos, a padroeira do Brasil.

Ana: Ela

Ryan: hmm, interessante

Ryan: não sei que é uma churrascaria

Ana: É um lugar onde a gente come carne assada.

Ana: A gente vai a este lugar para comer churrasco. Você sabe o que é "churrasco"?

Ryan: oooohhhh, sim, mas não sei a palavra em inglês, como é?

Ana: Eu acho que não tem essa palavra em inglês.

Ana: Nos Estados Unidos tem churrascaria?

Ryan: não mas espanha sim
Ana: Eu encontrei "restaurant specialized in roasted meat" no dicionário para a palavra "churrascaria".
Ryan: hmm, não sei si temos ou não aqui
Ryan: você come ali ou compra carne
Ana: Comemos lá mesmo.
Ryan: não sei se temos
Ana: Eu acho que não há churrascaria aí.
Ryan: então quando vou a Brasil vou comer numa churrascaria
Ana: Você vai gostar muito, porque é muito bom.
Ana: As carnes são servidas por rodízio. Você sabe o que é "rodízio"?
Ryan: não
Ana: Você paga uma determinada quantia e você come o quanto quiser. O garçon passa na mesa oferecendo vários tipos de carne, aí você decide se aceita ou não.
Ana: Eu digitei errado.... é "come" e não "como"
Ryan: wow, e só sirvem carne ou outras coisas também?
Ana: Normalmente sim. Também servem queijo e linguiça.
Ana: Há também arroz, pão, saladas, ovos, etc... que você também pode comer à vontade.
Ryan: acho que me gostaria (não sei se fac condicional assim)
Ana: Só as bebidas são pagas separadamente.
Ana: *acho que gostaria
Ryan: e normalmente num logar assim que bebe?
Ryan: ok
Ana: E você se divertiu na casa do seu amigo? Que cidade você foi?
Ryan: sim, fui a cidade de Bloomington, há uma universidade lá, Illinois State University
Ryan: ele estuda naquela
Ryan: universidade
Ana: Em que cidade você mora?
Ryan: Champaign
Ana: e seus pais?
Ryan: Knoxville
Ana: Ok
Ryan: mas também morava em Bloomington
Ana: knoxville e Bloomington são cidades pequenas?
Ryan:
Knoxville tem uns 3000 habitantes e Bloomington tem 150,000
Ryan: eu acho que 150,000 é grande mas a verdade é que não é grande
Ana: Não é muito grande.
Ana: Champaign é grande?
Ryan: um, aqui há 300,000
Ryan: não estou seguro
Ana: Acho que é grande sim.
Ryan: não, acabo de buscar e temos só 120,000
Ana: Então não é muito.
Ana: Aqui na minha cidade há 380 mil.
Ryan: não
Ryan: sim, é pouco sua cidade
Ryan: muito pequena

Ana: não, é grande. Há 380.000 habitantes.
Ana: Voce acha pequena?
Ryan: como se 'it was a joke'
Ana: HAHA. Eu não entendi.
Ana: "É brincadeira"
Ryan: ha
Ryan: ok, é brincadeira
Ana: Reese, você poderia voltar a falar às 5:30?
Ryan: sim, até quando?
Ana: Eu estou na faculdade e tenho que ir para casa. Aí lá nós poderíamos voltar a falar.
Ana: Até que hora você prefere?
Ryan: como máximo 6:30
Ana: Tudo bem. Para mim está bom.
Ana: Podemos terminar até antes disso.
Ryan: ok
Ana: Então te encontro daqui a pouco.
Ana: Até logo.
Ryan: sim
Ryan: até logo
Ana: oi
Ryan: oi
Ana: Há mais alguma coisa que você gostaria de saber sobre português?
Ryan: agora não, há muito mas não posso achar em alguma coisa em particular
Ana: Ah, sim
Ana: Há muitos feriados nos Estados Unidos?
Ryan: mmm, sim mas na universidade normalmente temos aula nesses dias
Ana: Vocês têm aula mesmo nos feriados?
Ryan: em muitos sim
Ryan: só não temos aula para Thanksgiving, Natal, e Easter
Ana: O que é "thanksgiving"?
Ryan: um, não sei como é em português, em espanhol é 'acción de gracias', é um feriado que só temos aqui nos estados unidos
Ana: Ah
Ana: O que significa?
Ryan: um, é o dia em que os índios e os ingleses comem juntos
Ryan: é uma bobeira
Ryan: mas comemos muito em esse dia
Ana: Nesse dia vocês comem muito? Haha
Ana: O que vocês costumam comer neste dia?
Ryan: há um jantar muito grande neste dia
Ana: Que tipo de comida vocês comem?
Ryan: a comida mais importante é o (turkey?)
Ana: O nome deste feriado em português seria "Ação de graças".
Ryan: sim, é isso
Ana: peru
Ryan: o peru é o símbolo de Thanksgiving
Ana: Por que?
Ryan: a verdade é que não sei
Ryan: <http://www.phototour.minneapolis.mn.us/pics/3705.jpg>
Ryan: é um jantar típico

Ana: ok
Ryan: com a familia inteira
Ana: No Brasil há muitos feriados.
Ana: Acho até que são desnecessários. E em todos eles não temos aula
Ryan: wow
Ryan: você 'colégio' para uma escola de meninos
Ana: sim. Usamos "colégio" para o estudo que vem antes da universidade.
Ryan: ok, no colégio não temos aula nos feriados com 'Columbus Day', 'Martin Luther King Day' e outros
Ana: Ok
Ana: Aqui há, em média, um feriado em cada mês.
Ana: Acho um exagero.
Ryan: haha
Ryan: ah, tenho uma pergunta
Ana: Qual?
Ryan: quem descobriu Brasil, sei que foi um português mas não sei quem
Ana: Pedro Álvares Cabral
Ryan: e têm um feriado pro dia em que descobriu seu país?
Ana: Sim, há. Dia 22 de abril, dia do descobrimento do Brasil.
Ana: de 1500.
Ana: Há controvérsias. Não se sabe ao certo se Cabral foi o primeiro a chegar ao Brasil.
Ryan: hoje estava assistindo um programa da historia de Brasil
Ana: Você gostou?
Ryan: sim, aprendi muito
Ana: Há também um feriado para o dia da independência.
Ana: Vocês não têm?
Ryan: sim, 4 de Julho
Ana: mas é feriado neste dia?
Ryan: eu gosto da bandeira antiga de Brasil
Ryan: não estamos na escola
Ryan: terminamos em Junho e começamos em agosto
Ana: Ah, sim
Ryan: conhece a bandeira de que falo?
Ana: Sim
Ryan: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/2/23/Flag_of_Brazil_15-19_November.svg/125px-Flag_of_Brazil_15-19_November.svg.png
Ana: Sim
Ryan: como a nossa
Ana: Haha
Ana: Eu prefiro a bandeira atual. Acho mais bonita, diferente das outras.
Ryan: e não há outra bandeira parecida
Ana: é, não há
Ana: Você acha a bandeira do Brasil bonita?
Ryan: sim, gosto das cores
Ana: Você assistiu aquele filme brasileiro que te falei?
Ryan: ainda não mas quero
Ana: Eu encontrei uma foto de uma churrascaria para você ver.
Ryan: ok
Ana: <http://www.fodors.com/wire/archives/Churrascaria%20PlataformaF.jpg>
Ana: http://www.bluefiregrill.com.au/images_homepage/what_is_churasopic1.jpg

Ryan: e come a carne com pão como um sanduíche ou só a carne
Ana: Normalmente a gente come com arroz.
Ana: com farofa, mandioca, salada
Ryan: wow, que coisa mais rara
Ryan: mas gosto
Ana: Aqui é comum.
Ryan: precisamos disso aqui
Ana: Você sabe o que é "farofa"
Ryan: não
Ana: Realmente.
Ana: É um prato feito com farinha de mandioca e carne ou ovos. Ela é tostada com azeite de oliva ou manteiga, junto com pedaços de carne ou ovo.
Ryan: e é um prato comum?
Ana: É. Nós normalmente comemos junto com churrasco.
Ana: Você conhece mandioca? E farinha de mandioca?
Ryan: é bom, porque a mim não parece
Ryan: sim
Ana: É muito bom. Eu gosto.
Ryan: eu preciso de perguntar a minha amiga brasileira
Ryan: nunca (como é 'said') nada disso
Ana: disse
Ana: Haha.
Ana: Vamos agora falar dos erros?
Ryan: ok
Ana: Você teve poucos erros. Acho que você escreve muito bem em português,
Ryan: obrigado, mas já sabe que falar é outra coisa
Ana: Quando você disse: "ok, bem porque estão trabalhando fora e faz muito barulho", fica melhor er "lá fora".
Ryan: ok
Ana: "não sei que é uma churrascaria". Só precisa colocar o "o" antes do "que". Então ficaria: não sei o que é uma churrascaria.
Ana: "hmm, não sei si temos ou não aqui". Nesta, troque "si" por "se".
Ryan: quando 'que' significa 'what', sempre precisa do 'o'?
Ana: Sim, na maioria das vezes.
Ryan: ok
Ana: "então quando vou a Brasil vou comer numa churrascaria". Aqui, você deve usar o futuro do subjuntivo: Então quando FOR ao Brasil vou comer numa churrascaria.
Ana: Logo eu te explicarei o subjuntivo. Agora acho que ainda é cedo.
Ryan: oooo, não gosto dessa conjugação
Ana: é estranho, não é?
Ryan: sim, mais é um verbo irregular
Ana: é
Ana: "wow, e só sirvem carne ou outras coisas também?". Nesta, troque "sirvem" por "servem".
Ana: "e normalmente num logar assim que bebe?". Aqui, troque "logar" por "lugar".
Ana: "mmm, sim mas na universidade normalmente temos aula nesses dias". Use "nesses" no lugar de "nessos".
Ana: nesses = em + esses
Ryan: ok

Ana: "um, é o dia em que os índios e os ingleses comerem juntos". O verbo "comer" deve estar no pretérito perfeito (passado): é o dia que os índios e os ingleses COMERAM juntos.

Ana: tudo bem?

Ryan: hahaha

Ryan: sim sim

Ryan: ok, é 'servem' para vocês mas é 'sirvo' para eu, não é?

Ana: sim. É que este verbo é irregular.

Ryan: sim, ok

Ana: "e têm um feriado pro dia em que descobriu seu país?". Nesta "têm" não tem acento porque "feriado" está no singular.

Ryan: ok

Ana: E use "descobriu" no lugar de "descubriu". Certo?

Ryan: sim

Ana: "hoje estava assistindo um programa da historia de Brasil". Aqui, use "história do Brasil". Em português usamos o artigo antes de nomes de países, diferente do inglês.

Ryan: e sempre é assim com países?

Ana: Sim. Dizemos: O Japão, O Canadá, Os Estados Unidos, A Alemanha

Ryan: ok

Ana: Acabou. Só isso.

Ana: Você não tem mais erros.

Ryan: bom

Ana: Você achou a nossa conversa boa?

Ryan: sim, sempre é mais fácil falar sem falar

Ana: é verdade

Ryan: mas a prática oral é necesario também

Ana: É preciso também.

Ana: Você pode falar na sexta feira?

Ryan: sim

Ana: às 3?

Ryan: sim

Ana: Aí falamos em inglês oralmente, se estiver tudo certo com os aparelhos.

Ryan: ok

Ana: Sobre o que falaremos?

Ryan: não sei, que você acha?

Ana: entretenimento

Ana: o que acha?

Ryan: ok

Ryan: em inglês, não?

Ana: sim

Ryan: ok, eu posso fazer isso

Ana: Você viu as figuras que te mandei por email?

Ryan: sim

Ana: Falaremos sobre elas na próxima segunda feira.

Ana: Em português.

Ryan: ok, perfeto

Ana: Certo.

Ana: Até sexta feira, então.

Ryan: sim, até sexta feira

Ana: Tenha uma boa noite

Ryan: você também, tchau
Ana: Tchau.