

CAPÍTULO III

DIÁLOGO DIDÁTICO DE INGLÊS À LUZ DA PRAGMÁTICA

Neste capítulo, objetivamos apresentar e discutir traços pragmáticos encontrados em nosso corpus de análise que podem ser de efetiva utilização para os professores de Inglês no Brasil como fundamento para sua comunicação em sala de aula. Procuramos também responder o questionamento da pesquisa: Há traços pragmáticos nos diálogos didáticos de Inglês?

3.1. Análise dos diálogos didáticos sob uma ótica pragmática

O diálogo é uma das amostras lingüísticas mais significativas de apresentação do discurso falado durante a aquisição de uma língua estrangeira. E o que temos de concreto no trabalho comunicativo em sala de aula é ensinar o aluno a se comunicar na língua estrangeira através dos diálogos das lições.

Segundo Nascimento (2000), o diálogo didático se revela um tópico ainda pouco estudado sob uma ótica pragmática. Ele abrange a representação da linguagem falada natural e é um dos elos do processo de ensino/aprendizagem entre o falante não-nativo, o aprendiz e a língua-alvo.

Para a mesma estudiosa (2000), o diálogo já é desenvolvido como uma conversa menos padronizada, por exemplo, tipificada na forma de conversas telefônicas, conversas em restaurantes e pedidos de informação. O diálogo didático constitui-se numa das formas pelas quais o aprendiz pode desenvolver suas habilidades comunicativas encenando diversas situações do cotidiano da língua alvo. Na medida em que busca uma aproximação com a conversação espontânea, a língua alvo torna-se o principal veículo de comunicação em sala de aula. Por isso, busca-se uma maior autenticidade possível nos diálogos para que simule um ambiente real de fala. Daí a crescente importância de obras que

ajudam professores não-nativos a perceberem aspectos do inglês conversacional com base em corpora. Veja-se, por exemplo, Carter; McCarthy (1997).

Dentro dessa nova realidade, a língua estrangeira falada passa a ser examinada e descrita. O foco de atenção transfere-se da forma para a comunicação e para o discurso - a linguagem no seu uso contextualizado. Isso influencia o processo de aquisição de conteúdos num enfoque da língua falada e que contempla alguns dos gêneros do discurso oral.

Segundo Paiva (2000), as atividades de compreensão oral devem ser vinculadas à realidade cotidiana dos alunos, ou seja, as tarefas e o conteúdo dos exercícios devem refletir o tipo de uso da linguagem que os alunos utilizam no seu dia-a-dia na língua materna. Eis uma amostra de como é apresentado o gênero diálogo no manual do professor das coleções de número 1 e 5 que compõem nosso corpus de análise:

“(...) Os textos abordam assuntos os mais variados e se relacionam com a vivência dos estudantes”.

Amostra 1 – Fonte: Manual do Professor / livro 1:2

“Os diálogos são o mais eficiente meio de apresentação da língua falada, estabelecendo situações de comunicação nas quais o idioma é usado. Eles são desenvolvidos com a utilização de temas próximos à realidade dos adolescentes (...)”.

Amostra 2 – Fonte: Manual do professor / livro 5:2

Nesses livros, os autores justificam que cada tipo de diálogo tem como finalidade representar a fala do cotidiano da língua alvo, tencionando reproduzir funções da língua com o propósito comunicativo.

Para Campos (2000), saber comunicar significa ser capaz de produzir enunciados lingüísticos de acordo com a intenção de comunicação (pedir permissão, por exemplo) e conforme a situação de comunicação (status, escala

social do interlocutor etc.). Segundo Andrade et al. (1990), a forma de situação de comunicação é aquela de uma conversação dialogada entre dois interlocutores, um diante do outro. E essa situação de comunicação, ou seja, essa situação dialogada, segundo esses lingüísticos, é constituída de sete componentes:

1. Os parceiros da troca verbal: o locutor (enunciador) e a alocutado (destinatário).
2. As competições propriamente lingüísticas (códigos) e para-lingüísticas utilizadas pelos dois parceiros.
3. A enunciação, o ato que consiste em produzir um enunciado em circunstâncias determinadas.
4. O enunciado, que é o produto propriamente lingüístico do ato de enunciação.
5. O objetivo da atividade enunciativa, os objetivos comunicativos que o enunciador inscreve no enunciado (informar, questionar,..) e que fazem de sua enunciação um ato de linguagem (ato ilocutório).
6. O universo de discurso que agrupa os conhecimentos que se supõem sejam compartilhados pelos parceiros da troca verbal.
7. O contexto imediato da enunciação, que assegura a sua localização espaço-temporal, mas que compreende também a informação fornecida pela situação e pelo contexto que assegura a transmissão do enunciado.

Segundo Marcuschi (2000), essa visão da língua em funcionamento, diretamente ligada a contextos situacionais é uma idéia-chave que surge no contexto da Teoria dos Atos de Fala e numa perspectiva explicativa das ações intencionais com a língua.

No uso da língua, não se tem apenas ato de dizer, mas atos de fazer. Portanto, a linguagem não deve ser examinada em abstrato, mas sempre em

relação a uma situação (real ou imaginária, mas possível) em que faz sentido, ou não, usar determinados atos de fala. Vejamos estas amostras transcritas e analisadas. Podemos verificar a existência de interesse de alguns autores em contextualizar seus diálogos:

There is a holiday next week and the students are very happy.
Jack's family is going to the beach. Lucy is going to the mountains.

Jack: Where are you going to next holiday?
Lucy: I'm going to the mountains. To Hawk Mountain Camp.
Jack: When are you going?

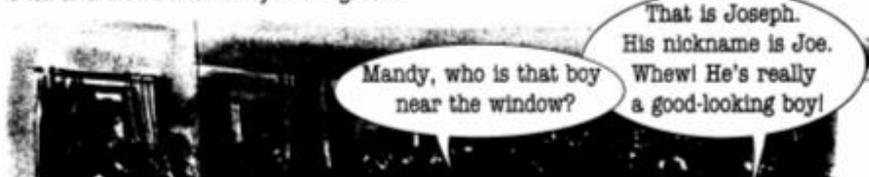
Amostra 3 – Fonte: Coleção 5 / livro 3:72

Joe and Pablo went to a festival in a small village in Mexico. When Joe returned to his hotel, he talked to his father.

MR. IRWIN: How was the festival in the village?
JOE: It was fun.
MR. IRWIN: What were the people doing when you and Pablo arrived?

Amostra 4 – Fonte: Coleção 2 / livro 3: 108

Liza and Mandy are now in a large room with plenty of light.
There are a lot of boys and girls in that room. They are all happy.
A band is playing a romantic song.
Suddenly Liza is in front of a good-looking boy. He is a teenager, too.
He is tall and blond and his eyes are green.



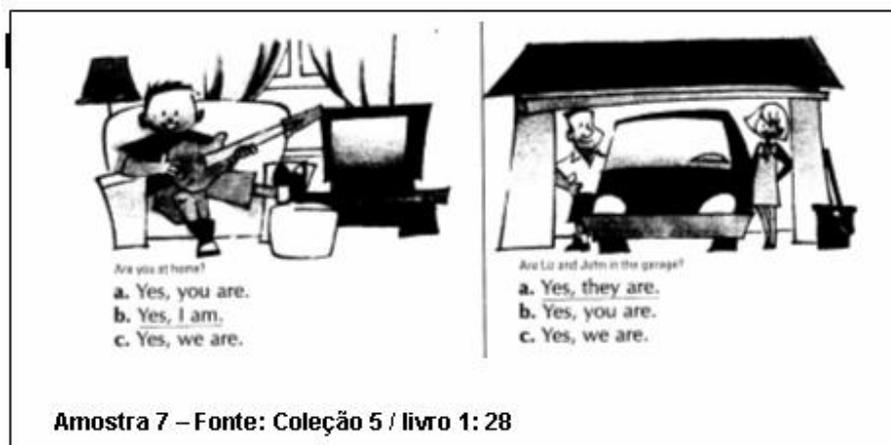
Amostra 5 – Fonte: Coleção 4 / livro 2: 48

Outra boa solução de contextualização da coleção 5/livro 1:105 é a situação para o ensino do presente contínuo. Neste diálogo (amostra 6), uma pessoa telefona para outra e pergunta o que está fazendo. O texto, desta forma, adquire coerência, pois os interlocutores não podem se ver, o que tornam apropriadas as perguntas e respostas.

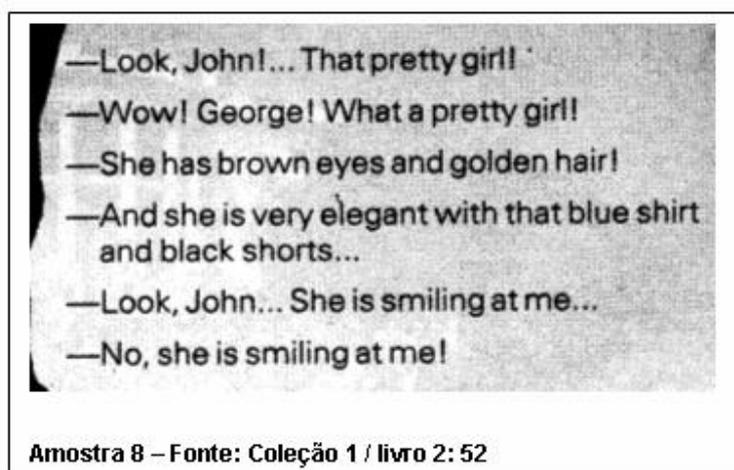


Constatamos também um grande número do gênero histórias em quadrinhos (exemplo acima) nas coleções (1,3,4,e 5), oferecendo uma melhor compreensão e contextualização no que se referem a imagem e texto. As noções de figura e fundo, segundo Hopper (1979) se aplicam aqui: é no “fundo” (ou background) que o leitor pode perceber as opiniões, os sentimentos, as atitudes dos participantes diante de um acontecimento. A “figura” (foreground) projeta o acontecimento em si. Esta possibilidade no tratamento temático só pode ser realizada com a inserção do diálogo na história em quadrinho; dessa forma, muitas das reações dos personagens podem ser desvendadas para o leitor em quadro à parte.

Outro mérito, também observado nesse mesmo livro, pode ser atribuído às ilustrações que ajudam a contextualizar e tornar as atividades menos monótonas. Assim, exercícios de Yes/No questions são feitos através de desenhos:



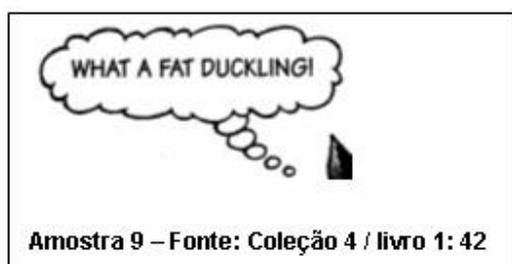
Nem todos os materiais didáticos porém, lidam com os diálogos descritos acima. Podemos encontrar diálogos nos quais inexistem contexto mais próximo (local, tempo) e fatos não lingüísticos (status, idade, relações de parentesco dos participantes, descaracterização dos participantes, ausência de motivos claros para sua ocorrência).



No exemplo acima não há contexto social e nem os participantes da interação. Mas como já foi dito, a linguagem depende de um contexto socialmente determinado para nos permitir ascender ao significado dos enunciados.

No entanto, o significado é transmitido não apenas através da linguagem verbal mas também através da entonação que é explorada para identificar o estado de ânimo dos personagens. E para enfatizar a entonação, os livros que

compõem nosso corpus utilizam recursos como caricaturas, negritos e principalmente balões. Portanto, este recurso gráfico em forma de balões auxilia a suprir formas verbais. Há uma variedade de tipos de balões indicando pensamentos, surpresa, gritos, espantos. Exemplos:



Todos os recursos gráficos visuais utilizados na composição de um diálogo se constituem numa matriz rica de informações sócio-pragmáticas que podem dirigir a interpretação das falas. Os recursos gráficos são usados, na maioria das vezes, para dar suporte à compreensão dos diálogos, caracterizados pelo uso das imagens. Observamos também que o tipo de letra (maiúscula e de formato grande) faz parte desta estratégia usada nos livros didáticos para enfatizar emoções dos personagens, dando significado aos seus enunciados. Exemplifiquemos:



Amostra 14 – Fonte: Coleção 4 / livro 4: 95



Amostra 15 – Fonte: Coleção 4 / livro 1: 92

Tudo isso demonstra que a exploração dos recursos visuais serve para facilitar o entendimento dos diálogos e para imitar a realidade. Imitando a realidade em convívio social, os personagens utilizam a língua como meio de comunicação, observando a existência de certas regras que se impõem para que haja realmente comunicação, no sentido de interação e compreensão do que dizemos e do que nos é dito, de forma direta e indiretamente.

Na opinião de Cunha (1991), quando realizamos um ato de linguagem direto, tudo é simples, ouvimos literalmente. Todavia, na maioria de nossos atos de linguagem, o sentido literal da frase e o sentido que ela adquire em contexto (sentido pragmático) não são o mesmo. Para explicar este fenômeno, Searle (1997) estabeleceu que nos Atos de Fala Indiretos (cf. capítulo I) o locutor comunica ao ouvinte “mais do que efetivamente diz, apoiando-se num fundo de informações lingüísticas e não lingüísticas e, ao mesmo tempo, na capacidade de inferência do ouvinte”. Ou seja, aquilo que não é dito, mas entendido. Vejamos exemplos de manifestações discursivas indiretas retiradas de nosso corpus:

 Listen and practice.

A.

JUAN: Hi, Bill.
BILL: Hi, Juan. How are you?
JUAN: I'm fine, thanks. How are you?
BILL: I'm . . . uh . . .
JUAN: Are you tired?
BILL: No, I'm not tired. I'm sad.



Amostra 16 – Fonte: Coleção 2 / livro 1: 23

Muitas vezes, enunciados como “mmm” ‘ah’ ‘uh’, ou “gestos”, ao invés de enunciados completos, já são respostas aceitáveis numa interação e estão sendo incorporados aos diálogos. Observamos no extrato acima que um dos participantes responde a pergunta do amigo com um enunciado “uh”, e o outro interlocutor inferiu a resposta do amigo, ou seja, os locutores acabaram fazendo entender mais do que na realidade disseram. Grice (1975) afirma em seus estudos que, além dos atos indiretos de Searle, as Implicações Pragmáticas ou Implicações Conversacionais no seu Princípio de Cooperação, tentam explicar frases e enunciados nos quais o locutor parece querer dizer mais do que realmente diz.

Abaixo, na amostra 17, duas pessoas conversam sobre habilidades culinárias, e uma delas responde que, na cozinha, gosta de pôr à mesa. Ou seja, neste enunciado ela quis dizer que não gosta de cozinhar.

TINA: Hi. I'm Tina. What's your name?
AMANDA: I'm Amanda.
TINA: Do you like to work in the kitchen,
Amanda?
AMANDA: Yes, I do.
TINA: Do you like to do the dishes?
AMANDA: Yes, I do. And I like to cook.
What do you like to do?
TINA: I like to set the tables.

Amostra 17 – Fonte: Coleção 2 / livro 3:4

O Princípio de Cooperação de Grice tem um papel altamente regulativo: manter o equilíbrio social e as relações de amizade que nos permitem supor que nossos interlocutores estão sendo cooperativos. Mas também não podemos deixar de introduzir, nestes exemplos, a noção de Força Illocucionária, que, para Austin, é um dos elementos centrais para a compreensão de linguagem como ação. Segundo ele, os enunciados podem ter uma função, ou seja, uma força illocucionária mais ampla ou até mesmo oposta ao que aparentemente manifesta. Verificamos na amostra 18 que a força ilocutória está na palavra “genuine”, que

significa legítimo na qual podemos observar que não é um legítimo tapete egípcio, ao contrário, é um tapete chinês. Vejamos:

B.
STEVE: Did you visit the market last year?
TINA: Yes, I did. And I visited it yesterday, too.
STEVE: Did you like the market?
TINA: Yes, but I didn't like my "genuine" Egyptian carpet!



Amostra 18 – Fonte: Coleção 2 / livro 3: 52

Uma vez que, nosso estudo é de análise da língua conversacional escrita, só podemos avaliar bem o valor de como um ato ilocucionário é reconhecido ou compreendido quando o imaginamos realizar espontaneamente. Ou seja, um texto sem a força ilocucionária simplesmente não faz sentido. Mesmo quando uma pessoa vê o texto escrito, para entendê-lo necessita, obrigatoriamente, de decodificá-lo e processá-lo como se fosse dizê-lo foneticamente. E somente assim consegue dispor de todos os elementos necessários para ler algo e entender.

No exemplo acima, nos chama atenção o fato de que, no diálogo, apesar de realizarem-se diversos tipos de atos, há sempre um objetivo principal a ser atingido, para o qual concorrem todos os demais (macroatos). Isto é, o ato global que se pretende realizar. Neste exemplo, (amostra 18) os autores colocam o ensino do Passado Simples como atos principais. Van Dick (1981) mostrou em seus estudos que numa seqüência de atos de fala, (cf. Capítulo I) pode-se distinguir um ato principal e outros complementares, como atos de justificativa, atos preparatórios, entre outros, dando assim uma noção de atos principais e acessórios.

Realmente essa unidade funcional vai permitir uma ótima percepção da comunicação. Pois os professores e alunos dar-se-ão conta de todas as situações desse diálogo o qual “coloca em cena” a “macrofunção” comunicativa estudada ao longo da unidade do livro. Como também, reconhece o papel da coesão e coerência no discurso e a necessidade de apresentar a linguagem em um

contexto real e autêntico de comunicação, possibilitando uma maior flexibilidade em relação à construção de um diálogo.

O modelo de competência comunicativa para o desenvolvimento de ensino da língua estrangeira se concretizou com Canale e Swain (1980) que reformularam alguns termos essenciais e criaram quatro ramificações da mesma: competência gramatical, competência sociolingüística, competência discursiva e competência estratégica. (cf. Capítulo I).

A competência gramatical se atém ao código lingüístico das estruturas e regras. Mas, em nossas análises há diálogos usados como pretexto para apresentar estruturas e vocábulos novos, dando ênfase assim à abordagem tradicional, conhecida por “Gramática e Tradução”.

Essa designação indica os principais pilares desta abordagem: uma progressão linear de unidades gramaticais, partindo do morfologicamente simples para chegar no morfologicamente mais complexo, independente da complexidade semântica de uma estrutura de implicações pragmáticas.

Assim, esses diálogos ocupam um espaço vital determinado pelas funções de “introdutor” e “ilustrador” de estruturas novas, reconhecidas pela grande maioria dos livros didáticos e asseguradas, geralmente nos prefácios, pelos próprios escritores, em afirmações como as seguintes:

“É por meio de diálogos que o aluno toma contato com a estrutura e o vocabulário que serão desenvolvidos na unidade.”

Amostra 19– Fonte: Coleção 6/ livro 1: introdução

“O Aluno observa e estuda o ponto gramatical e o vocabulário a ser ensinado nas páginas de aberturas, nos exercícios de prática oral...”.

Amostra 20 – Fonte: Coleção 5/ livro 1: introdução

Há diálogos didáticos analisados em nosso corpus que adotam uma organização do conteúdo gramatical tão ostensiva que melhor seria referir-se a itens gramaticais em forma de diálogos, ao invés de diálogos gramaticais. O exemplo abaixo é bastante esclarecedor e o **negrito** das palavras ocorre no próprio livro.



At the circus

Danny: Look at that girl!

Bob: Oh, she's crazy!

Danny: No, she's an acrobat.
She **can** walk on the rope.

Bob: Look at that clown! He **can't** walk on the rope.
He is falling...

Danny: What fun! He's very funny!

Bob: Danny, look at that little dog...

Danny: It **can** stand on two legs...

Bob: It **can** jump over the box...

Danny: It **can** dance... It's funny!

Bob: Dogs are intelligent animals.

Amostra 22– Fonte: Coleção 6 / livro 1:154

Diálogos como os exemplificados perdem a funcionalidade comunicativa, no sentido pragmático. Logo, neste caso, a intenção verdadeira do diálogo é abrigar determinadas estruturas morfossintáticas e não promover a interação com o destinatário, perdendo assim muito dos elementos que constituem a coerência e a coesão, elementos referenciais (dêiticos, pronominalização, etc.), os quais constituem a o conjunto de regras discursiva nos estudos de Canale e Swain (1980).

Sabemos que a aprendizagem de uma língua estrangeira requer mais do que o desenvolvimento da competência gramatical do aprendiz. Também envolve o uso adequado da língua em diferentes contextos, ou seja, requer o desenvolvimento da competência estratégica e sociolingüística, de modo que o aprendiz possa se comunicar efetivamente (Canale e Swain, 1980).

Os estudos em Sociolingüística têm reivindicado uma abordagem para compreender os atos de fala na sua totalidade, ou seja, não basta identificar as relações inerentes entre forma e função de cada ato de fala, mas procurar outros valores implícitos intrinsecamente relacionados com a cultura e as regras da estrutura social, pois ao fazerem uma análise descritiva das convenções, dos padrões e das restrições que compõem o comportamento lingüístico dos falantes de uma comunidade de fala, os sociolingüistas fazem vir à tona o que é específico de cada cultura, possibilitando assim uma comunicação intercultural.

Essa comunicação intercultural facilita a aprendizagem da língua porque a conexão língua-cultura reflete quase todos os aspectos lingüísticos e sociais da comunicação (Wegmann et al, 1994:xii citado em Dalacorte,1999).

Encontramos, na coleção 2, itens chamados “nota cultural” e na coleção 6 “off the record” . Essas coleções didáticas já despertam atenção quanto ao ensino do que Cohen (1996) chama de habilidades socioculturais e sociolingüísticas, ao tratarem das relações entre a cultura brasileira e a da língua-alvo, conforme ilustramos a seguir:

NOTA CULTURAL

Cumprimentos - Assim como os brasileiros, os americanos são muito informais em seus cumprimentos. O aperto de mão entre adultos é a forma mais comum. O costume de beijar o rosto, muito comum entre homem e mulher no Brasil, muito raramente é observado nos Estados Unidos. Além disso, os americanos geralmente mantem uma distância maior um do outro quando conversam. Os brasileiros aproximam-se mais fisicamente e costumam tocar-se mais também. É muito comum no Brasil as pessoas colocarem a mão no ombro da outra pessoa, ou simplesmente dar tapinhas nas costas. Nos Estados Unidos essa aproximação física pode, às vezes, causar constrangimento.

.....

Amostra 23 – Fonte: Coleção 2 / livro 1:10

NOTA CULTURAL

Os americanos de uma maneira geral são muito sensíveis no que diz respeito à sua aparência física. Por exemplo, chamar uma pessoa de gorda ou simplesmente dizer que ela engordou desde a última vez que você a viu, pode ser entendido como um insulto. Os jovens não gostam de comentários que chamem a atenção para a sua altura, especialmente se forem muito altos ou muito baixos. Alguns apelidos que falam da aparência física da pessoa (Baixinho, Magrela, Fofão, etc.) são muito comuns no Brasil, mas não são aceitos nos Estados Unidos.

.....

Amostra 24 – Fonte: Coleção 2 / livro 2:15

OFF THE RECORD

Precisamos lembrar dos falsos cognatos (*false friends*). São palavras que, embora tenham praticamente a mesma forma em português e em inglês, têm significados diferentes. Assim, *estúpido*, em português, significa "grosseiro; de mau modos", mas *stupid*, em inglês, significa "burro; pouco inteligente". *Terrific*, que parece indicar algo semelhante ao nosso "terrível", na realidade significa "ótimo; excelente". Um dos exemplos mais curiosos é a palavra *absolutely*, que em inglês é um advérbio e significa "sim, com certeza", enquanto em português *absolutamente* tem o significado oposto, ou seja, "não, de nenhuma maneira".

Amostra 25– Fonte: Coleção 6 / livro 3:27

OFF THE RECORD

Cumprir o horário é uma questão de educação e de respeito pelo outro. Mas também pode ser uma questão de geografia. Povos diferentes têm atitudes diferentes diante do horário. A pontualidade britânica é famosa. Ela vale para todos os países de origem anglo-saxônica. Já nos países de origem latina, incluindo o Brasil, o horário é menos respeitado. Chegar atrasado é considerado normal e, principalmente, não é atitude desrespeitosa.

Amostra 26– Fonte: Coleção 6 / livro

Cohen considera que discussões acerca de diferenças socioculturais e sociolinguísticas, como o que exemplificamos acima, devem ocorrer nas salas de aula, uma vez que não entendê-las e não ser capaz de identificar suas características distintivas podem levar a mal-entendidos culturais e, conseqüentemente, a julgamentos interculturais equivocados.

A amostra 26 é exemplo esclarecedor da habilidade sociocultural. No Brasil, muita gente está sempre atrasada e não pede desculpas. Embora os relógios apresentem, no mundo todo, um padrão de "design" único, o mesmo não é verdade para os "relógios" internos, culturais, de cada povo. A imensa maioria dos brasileiros não atribui significação aos intervalos de tempo compreendidos entre cinco minutos, mas para os ingleses tais intervalos significam muito.

Eis outros exemplos retirados de nosso corpus:



O falso cognato “terrific”, que parece indicar algo semelhante ao nosso “terrível”, na realidade significa “ótimo; excelente” (veja na amostra 25). Portanto, essa habilidade sociolingüística requer o controle do falante, ao atuar lingüisticamente para realizar atos de fala apropriados; se desconhecer tais regras, tal falante, pode vir a ser grosseiro, rude ou mal-educado.

Segundo Maher (1998), ao trazer à tona diferenças nos atos de falar, é importante frisar, ter cuidado de não lhes atribuir juízos de valor, já que a intenção não consiste em anular estas diferenças, e sim, torná-las conhecida. Com esse tipo de procedimento, deve-se buscar não mudar drasticamente o comportamento interacional de nossos alunos para torná-los clones perfeitos dos falantes nativos nova língua, mas sim, dar condições para que suas tomadas de decisão na conversação, e suas interpretações do comportamento sociolingüístico dos estrangeiros com quem interagem, seja feita de modo consciente em sua comunicação intercultural.

Como afirma Campos (2000), essa postura intercultural no ensino de língua parece, então, conduzir o aluno a uma consciência cultural, através do qual ele entende as representações sociais e os papéis assumidos por cada um diante de sua cultura, pois “o entendimento intercultural” torna-nos mais conscientes de nossas próprias individualidades e de nossa competência comunicativa.

Van Lier (1988), já citado no capítulo I, considera que também é parte da competência comunicativa do indivíduo operar com eficiência no sistema de mudança de turno de uma língua. Os sistemas de mudança de turno da conversação são básicos e servem como parâmetros para a descrição dos outros sistemas de mudanças de turno que dele derivam.

Os estudos realizados por Nascimento (2000) mostram que a entrega do turno é uma outra estratégia que propocions maior naturalidade ao diálogo didático. A troca de turno de fala acontece sem necessariamente completar os atos de cada turno. Ao longo da interação, traços de oralidade como “er”, “wow”, “ugh”, “ouch”, “yeah”, “mm”, “yuk”, “ah” e marcas de hesitações e pausas são características constantes que auxiliam as tomadas de turnos. A amostra 16

deste capítulo é um exemplo de tomada de turno onde há hesitações, pausas e marcas de oralidade. No extrato abaixo observamos traços de oralidade na tomada de turno. Vejamos:

AMANDA: What will you do for a living, Joe?
JOE: I won't work. I'll be a millionaire
by the year 2010. I'll be a famous
inventor and make lots of money.
AMANDA: Oh yeah?
JOE: Sure. What about you, Amanda?
AMANDA: I'll be an astronaut. I'll be the first
person to live on the Moon.

Amostra 29– Fonte: Coleção 2 / livro 3:18

A incorporação desses traços sugere maior aproximação com a conversa espontânea. Entregar o turno de fala ao outro interlocutor ou tomá-lo são duas estratégias importantes na interação. Ambas fazem com que o aprendiz se torne mais ativo durante o processo conversacional e que o diálogo seja mais espontâneo.

Levison (1987) afirma que a troca de turno determina quem está no comando da fala e por quanto tempo. O participante A, que fala e pára; um outro, B, que começa, fala e pára; com isso temos uma interação do tipo A-B-A-B-A-B. Podemos observar que a maioria dos diálogos do nosso corpus ainda partilham dessa característica. Abaixo temos exemplo:

Brad: Is Karen in the garden?
Jeff: No, she isn't. Her mother's in the garden.
Brad: What's she doing?
Jeff: She's washing the car.
Brad: Where's Karen?
Jeff: She's in the living room.
Brad: What's she doing?
Jeff: She's studying.
Brad: Is her father in the house?
Jeff: Yes, he's watching TV, but the dog isn't in the house.
Brad: I know... the dog is here... Ouch!

Amostra 30– Fonte: Coleção 6 / livro 2:20

Apesar da didática da língua vir passando por diversas mudanças na absorção do discurso de teorias inovadoras (que privilegiam o ensino voltado para questões reais de uso funcional da língua), percebemos a manutenção de práticas tradicionais no que diz respeito à compreensão ou interpretação dos diálogos e da maneira como os autores sugerem esses trabalhos em sala de aula.

Segundo Marcuschi (1996), compreender não é uma atividade de precisão, é uma atividade de seleção, reordenação e reconstrução em que uma certa margem de criatividade é permitida. A compreensão é, além de tudo, uma atividade dialógica que se dá na relação com o outro. Segundo o mesmo lingüista (1996) os exercícios de compreensão dos livros didáticos falham em pelo menos três aspectos centrais:

1. supõem uma noção instrumental de linguagem e imaginam que a língua funciona apenas literalmente como transmissora de informações;
2. supõem que os textos são produtos acabados que contêm em si objetivamente inscritas todas as informações possíveis;
3. supõem que compreender, repetir e memorizar sejam a mesma coisa, ou seja, compreender é identificar informações textuais objetivas.

Abordamos essas questões no Capítulo I, no qual Coracini (1999) afirma que a compreensão oral nos livros didáticos se restringe aos diálogos - base de

cada lição- sobre os quais se fazem normalmente pequenas perguntas a respeito da situação – quem fala? a quem fala? de quê? por quê? onde? – e da relação texto imagem. Abaixo apresentamos exemplos extraídos das coleções 2, 5 e 6 onde esses traços estão presentes nas sugestões dos autores dos livros, ensinando aos professores como trabalhar os diálogos. Vejamos:

DIÁLOGO

1. Faça perguntas genéricas sobre o tema ou a situação explorada no diálogo.
2. Faça perguntas sobre a ilustração: “Que lugar é esse?” / “Quem são essas pessoas?” / “O que estão fazendo?” etc. (Respostas livres.)
3. Leia o diálogo ou toque a fita. Alunos ouvem.
4. Releia o diálogo. Alunos repetem.
5. Esclareça dúvidas.
6. Alunos lêem para a classe ouvir.
7. Leitura em duplas ou em grupos.

Amostra 31– Fonte: Coleção 6 / livro 1: 15

Professor, proceda da seguinte forma:

- . Leve os alunos a analisar a ilustração que contextualiza o diálogo e seu título.
- . Peça-lhes que escutem a fita com os livros fechados.
- . Solicite-lhes que abram os livros e leiam silenciosamente o diálogo para constatar se suas suposições aproximaram-se do diálogo real.
- . Destaque as palavras já conhecidas e as transparentes (ou cognatas palavras parecidas com vocábulos da língua materna).
- . Enumere palavras de significado desconhecido. (Primeiro pergunte seu significado aos alunos; caso não saibam, tente induzir a tradução por meio de gestos ou utilizando sinônimos.).
- . Peça à classe que ouça a gravação do diálogo na fita cassete, acompanhando-o pelo livro.
- . Leia o diálogo em voz alta para a classe (frase por frase).
- . Quando a classe já for capaz de ler o diálogo sem o auxílio do professor, divida a turma em tantos grupos quanto forem os personagens. Peça que cada grupo leia sua parte em voz alta e depois proceda à leitura dramatizada. Faça rodízio, de forma que todos os grupos representem todos os personagens. Sugerimos a filmagem da dramatização dos diálogos sempre que possível. Enquanto dramatiza, o aluno vivencia o significado do texto, que então é intergrado à sua vivência.

Amostra 32– Fonte: Coleção 5 / livro 1: 4

Listen and practice. (Livros abertos)

- Peça para os alunos olharem para a figura grande. Pergunte: "Quem são estas pessoas?" (Mariana e Juan). "Quem são as duas meninas?" (irmãs de Juan). Pergunte também: "Quem é o outro menino na figura pequena?" (irmão de Juan).
- Diga: *Look and listen*. Toque a fita com os diálogos. Alunos olham para as figuras.
- Diga: *Listen and follow*. Toque os diálogos novamente. Alunos acompanham o texto.
- Pergunte: "Como se diz alto/baixo/magro em inglês?" (*Tall/short/thin*).
- Toque os diálogos pela terceira vez e diga: *Listen and repeat*.
- Peça para alguns voluntários fazerem role play dos diálogos.

Amostra 33– Fonte: Coleção 2 / Livro 1:35

Podemos constatar, que as instruções dos autores não reproduzem uma possibilidade real de conversação. O foco é puramente gramatical e, nesta "farsa conversacional", há um acordo entre os participantes: o professor faz perguntas apenas para provocar a ocorrência das formas gramaticalmente corretas, enquanto os alunos respondem com falas artificiais, não interativas, para servirem de exemplo ao leitor/aprendiz. Na verdade, o texto apresentado sob a forma de diálogo se assemelha a uma "aula de demonstração" onde professor e alunos têm falas ensaiadas.

Marcuschi (1996) afirma que destas observações negativas, é bom lembrar que esses exercícios não são inúteis. Eles podem ser feitos, e talvez sejam necessários, mas não são exercícios de compreensão, pois se preocupam apenas com aspectos formais ou então reduzem todo o trabalho de compreensão à identificação de informações objetivas e superficiais.

Considerando os fragmentos acima, podemos verificar a ocorrência das sugestões inovadoras de atividades de interação envolvendo o role play, o qual Cohen (1996) e Trosborg (1995) citado em Boas (2001) consideram uma das melhores atividades interativa no ensino de atos de fala.

Brown (1994) considera *role play* uma atividade lingüística que inclui atribuir um papel a um ou mais membros de um pequeno grupo (de 2 a 4) e dar um objetivo ou propósito a ser atingido. Outra possibilidade seria a de propor-se um tema polêmico, com cada elemento do grupo discutindo um ponto de vista.

O conceito de *role play* para Cohen (1996) não difere fundamentalmente daquele de Brown. O primeiro esclarece que o aluno pode realizar uma pré-atividade, como ver um vídeo, ler um livro ou uma entrevista, e com base neste insumo realizar atividade oral fictícia. Por exemplo, formando pares um elemento desempenha uma personagem, outro, o entrevistador.

Para Harmer (1996) a atividade do *role play* leva os alunos a se “soltarem” na classe, perdendo a inibição e se tornando mais comunicativos e participantes – mais sujeitos do processo - e que constitui pré-requisito para aceitarem compartilhar com o professor a responsabilidade pelo sucesso do processo pedagógico. O *role play* contribui para desfazer a dicotomia entre ensino e prática de língua: aprender-se fazendo, ou melhor, fazendo e refletindo.

Infelizmente o que observamos nos exemplos acima é que essa técnica de interação também está sendo negligenciada, dando lugar à memorização. Laudusse (1988) considera que as técnicas de drama com diálogos preparados, memorizados e apresentados diante do resto da classe não são *role play*. Isto porque, perde-se um traço considerado básico num *role play* e importante no ensino de língua: a relativa imprevisibilidade da língua em uso.

