

A QUALIDADE DA INTERAÇÃO NO ENSINO FUNCIONALIZADO DE LÍNGUA INGLESA

Rosely Peres Xavier

Universidade Federal de Santa Catarina

Este artigo pretende discutir a qualidade da interação proveniente do ensino funcionalizado, partindo do princípio de que a boa qualidade de uma interação depende de como ela explora a capacidade comunicativa de interpretar, expressar e negociar significados. Esta discussão se baseia em observações de algumas aulas de inglês em escolas de 1º grau das redes pública e privada de ensino.

Na opinião de muitos professores de inglês, a sala de aula é um ambiente onde devem acontecer interações que propiciem ao aluno o desenvolvimento de suas capacidades comunicativas de interpretar, expressar e negociar significados. Breen e Candlin (1980:92) acreditam que estas capacidades são essenciais ou "básicas" dentro de qualquer competência de língua-alvo. Para estes autores, elas são manifestadas no uso comunicativo pelas habilidades lingüísticas (falar, ouvir, ler e escrever).

A fim de introduzir momentos de interação em língua inglesa, alguns destes professores optam por um ensino com base em funções comunicativas, também chamado de ensino funcionalizado, como forma de tornar a linguagem um veículo de expressão de significados. Esta teoria de linguagem faz parte da abordagem interacional ou comunicativa uma vez que ela se baseia na necessidade de criar condições para que o aluno desenvolva a sua capacidade de comunicar-se na língua-alvo.

Na verdade, o fato do significado ser relevante no ensino funcionalizado não significa necessariamente que a interação seja de boa qualidade (ou significativa) no que diz respeito ao desenvolvimento da capacidade comunicativa do aluno. Neste tipo de ensino, as funções são apresentadas como fórmulas lingüísticas, geralmente praticadas dentro do seguinte modelo interacional: professor — aluno (interação-modelo) seguido de aluno 1 — aluno 2 (*pair work* e/ou *open pair*). Estas interações apresentam um discurso fragmentado, desprovido de uma seqüência de atos comunicativos. Por exemplo, na função “dar sugestão e aceitá-la”:

TEACHER: Why don't we go to the beach?

STUDENT: That's a good idea.

Em um ambiente natural de L1 ou L2, esta interação seria provavelmente expandida para que o ouvinte obtivesse mais informações antes de aceitar ou recusar a sugestão, ou mesmo como forma de “feedback” obtida através de perguntas (“requesting for clarification”), como por exemplo: A que praia vamos? A que horas? Quem irá? Como iremos?

O exemplo acima ilustra duas tendências comuns no processo de interação em sala de aula: 1— o aluno, independentemente de sua competência lingüística, não se interessa em expandir a conversa, uma vez que ele não vê a necessidade de construir relações sociais e 2— o aluno sente-se interessado, mas sua competência lingüística é limitada para se expressar na língua-alvo.

No primeiro caso, a falta de motivação do aluno em continuar a conversa resulta provavelmente do objetivo que o professor estabelece nas interações, que é simplesmente praticar/chechar o conhecimento da função estudada. O aluno, por sua vez, corresponde à intenção do professor respondendo apenas a sugestão feita (com base em respostas praticadas anteriormente).

Por uma melhor qualidade de interação, é necessário que haja um interesse de pelo menos um dos participantes em “querer saber mais”. Isso deve partir do professor, através de perguntas e comentários em inglês durante as interações envolvendo dois alunos em *open pair*. Estas perguntas visam dar seqüência à função inicial, propiciando deste modo opor-

tunidades para os alunos interpretarem, expressarem e negociarem significados. Com a participação do professor, a interação passa a ser feita em tríade, que poderá mais tarde incluir toda a classe. Ellis (1985) sugere esta idéia dizendo que "within the interactionist view of language acquisition, the important data are not just the utterance produced by the learner, but the discourse which learner and caretaker jointly construct" (p. 129).

Vejamos o seguinte exemplo:

INITIAL	A1: What did you do yesterday?
EXCHANGE	A2: I went to the cinema.
EXPANDED	T: Really? What did you see?
CONVERSATION	A2: <i>O Passageiro do Futuro</i> .
	T: The original name is <i>The Lawnmower Man</i> . Did you like it?
	A2: Yes.
	T: What cinema is it going on?
	A2: São José.
	T: (To A1) Have you seen this film?
	A1: No.
	T: (To A2) What is the film about?
	A2: ...
	T: (To A1 and A2, or to the class) Have you both seen <i>A Cop in the Kindergarten</i> with Schwarzneger?

Esta conversa pode ser expandida e tomar novos rumos dependendo do interesse e capacidade do professor. Para que os alunos compreendam as perguntas feitas, o professor deve tornar o seu insumo (*input*) compreensível por meios lingüísticos (perguntas curtas e objetivas, vocabulário cognato e familiar para os alunos, etc) e não-lingüísticos (uso de desenhos no quadro, ações, gestos, etc). Utilizar estes recursos é uma forma de negociação que leva o aluno a interpretar novos significados, além de equipá-lo com novas formas lingüísticas para se expressar em futuros contextos de uso. Para Breen e Candlin (1980:92), interpretar os significados de outros e expressar seus próprios significados são capacidades que ocor-

rem mais freqüentemente em um contexto de negociação interpessoal e pessoal.

A segunda tendência no processo de interação em sala de aula está na intenção do aluno em expandir o seu discurso, partindo da função inicial, mas não o faz por lhe faltar competência lingüística necessária na língua-alvo. A sua expressão muitas vezes se limita apenas à reprodução das funções estudadas.

Para dar seqüência à interação, ele pode recorrer à sua língua materna e é neste momento que o professor introduz vocábulos e estruturas novas de modo a formular na língua-alvo o que foi dito na língua materna.

Segundo Widdowson (1979), uma abordagem que visa a comunicação deve se preocupar com duas características básicas do discurso:

(1) Ele deve ser essencialmente interativo e envolver a negociação de significado;

(2) Esta interação deve criar estruturas hierárquicas cuja combinação de proposições e elocuições forme unidades maiores de comunicação.

Com base nestas características, o ensino funcionalizado não parece objetivar a competência comunicativa do aluno, uma vez que as noções e funções são trabalhadas em isolamento idealizado. Em outras palavras, as funções são descontextualizadas para serem ensinadas e praticadas. Já que a ênfase deste tipo de ensino está nos componentes do discurso, e não no discurso em si, a negociação de significado é ignorada quase por completo. Widdowson (ibid) critica indiretamente o ensino funcionalizado com as seguintes palavras: "The focus of attention in the notional syllabus ... 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. In both cases what is missing is an appeal to cognition, to the language processing ability of the learner" (p. 249).

Uma possível alternativa para construir unidades completas de discurso é expandir o assunto partindo da função inicial durante as interações em *open pair*, o que tornaria o discurso menos fragmentado e a interação mais significativa. Entretanto, nem todas as funções possibilitam uma expansão

natural do assunto. É necessário que algumas delas sejam contextualizadas em atividades de simulação (*role-play simulations*). Estas atividades geram uma interação pseudo-comunicativa, pois o ambiente de sala de aula não é capaz de captar exatamente o que acontece no mundo lá fora. Em um mundo de faz-de-conta, o aluno finge ser o garçon enquanto o outro finge ser o cliente. Além disso, a interação muitas vezes se limita a um restrito número de falas, resultando novamente em um discurso incompleto.

Para resgatar os verdadeiros papéis desempenhados pelo professor e alunos sem, entretanto, deixar de criar uma interação com negociação de significados, Widdowson (1978) sugere a necessidade de combinar a aprendizagem de uma segunda língua com o conteúdo de outras disciplinas do currículo escolar. Breen e Candlin (1980) também compartilham esta opinião ao dizer: "... the classroom no longer needs to be seen as a pale representation of some outside communicative reality. It can become the meeting-place for realistically motivated communication-as-learning, communication about learning, and metacommunication" (p. 98).

O ensino funcionalizado permite que o aluno interaja para praticar uma função específica. Nesta interação ele expressa significados já aprendidos sem se comprometer com o conhecimento ideacional, ou seja, com a seqüência dos atos e eventos comunicativos. A natureza social e interpessoal da comunicação também é afetada uma vez que as interações não visam construir relações sociais.

Não é fácil desenvolver as capacidades comunicativas de interpretação, expressão e negociação no ensino funcionalizado, principalmente pelas limitações apontadas neste artigo. Devemos, portanto, repensar uma forma de criar uma interação mais significativa em sala de aula, ou então, achar outras formas de ensinar uma língua estrangeira sem ignorar o discurso.

Referências

- BREEN, M.P. e CANDLIN, C.N. (1980). "The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching". In *Applied Linguistics*, VI1 (2), pp.89-112.
- ELLIS, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford: University Press.
- WIDDOWSON, H.G. (1978). *Teaching Language as Communication*, Oxford: University Press.
- (1979). *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: University Press.