

TÓPICO DISCURSIVO NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: DESAZENDO A ASSIMETRIA

**CARMEN ZINK BOLOGNINI
UNICAMP**

A análise da interação ocorrida entre professor e alunos em uma sala de aula de língua estrangeira, com foco no desenvolvimento do tópico durante a execução das atividades, forneceu evidências que indicam que alguns dos pressupostos do ensino comunicativo ainda não encontraram espaço definitivo na sala de aula de língua estrangeira. Com a constatação desse fato, pretendemos, com esse trabalho, demonstrar que estudos feitos da análise da conversação podem fornecer subsídios interessantes para o professor de língua estrangeira.

1. INTRODUÇÃO

Pesquisadores da área de lingüística aplicada interessados principalmente nos processos de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira vêm constituindo a sala de aula como o centro das suas atenções. Essa tendência é reforçada e defendida por pesquisadores como Cavalcanti e Moita Lopes (1991), que a consideram fundamental para a melhor compreensão do fenômeno de aprendizagem de uma língua estrangeira. Esses autores argumentam que durante muito tempo as pesquisas limitavam-se a análises de materiais, ou da competência adquirida pelo aluno, sem, no entanto, fixarem-se no processo de aprendizagem. Conhecer este processo significa conhecer a sala de aula. Uma das maneiras de conhecê-la é estudando a interação ocorrida entre professor e alunos, pois uma análise cuidadosa dos enunciados e dos diálogos travados pelos interagentes é uma fonte preciosa de informações. A necessidade desse tipo de estudos já foi amplamente discutida por Larsen - Freeman (1980), e Hatch & Long (1980).

Larsen-Freeman (op.cit.) inicia seu trabalho criticando as pesquisas que dominaram o período anterior aos meados da década de 70, e que investigavam a aquisição, por aprendizes de segunda língua, de alguns aspectos gramaticais, sem levar em conta o contexto no qual esses aspectos foram produzidos. Eles propõem que os pesquisadores de lingüística aplicada estudem a aquisição de aspectos semânticos, comunicativos e das funções pragmáticas da linguagem, de forma a obter informações importantes sobre o processo de aprender e ensinar uma língua estrangeira.

Hatch & Long (op. cit.), em sintonia com Larsen-Freeman afirmam que um estudo do discurso permite uma melhor compreensão de como as pessoas interagem através da linguagem, e conseqüentemente, também uma melhor compreensão de como se aprende uma língua.

O objetivo deste trabalho é contribuir para o conhecimento desse processo, mediante um estudo da interação com foco nos tópicos discursivos propostos em uma aula de língua estrangeira, utilizando para tal uma pesquisa de tipo qualitativo-etnográfico de sala de aula. Tal qual sugere Erickson (1986), esse tipo de estudo permite ao pesquisador descobrir as pequenas nuances daquilo que acontece em sala de aula, e que fazem uma diferença muito grande para o processo de aprendizagem.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Trabalhamos com um conceito de linguagem relacionado ao contexto sócio-cultural e histórico no qual ela está inserida. As manifestações lingüísticas não podem ser vistas isoladamente do contexto no qual são formuladas, e nem isoladamente uma das outras. Apesar de a linguagem permear grande parte da interação humana, não é o único elemento com papel determinante para o tipo de interação que se estabelece. Por esse motivo, tanto o contexto lingüístico como o não-lingüístico fornecem dados importantes para o pesquisador.

2.1. A interação em sala de aula

Um dado importante para a nossa análise, que faz parte do pressuposto com o qual estamos trabalhando, é que a interação estabelecida entre professor e alunos é assimétrica. Partimos desse pressuposto baseados em duas definições de relações assimétricas:

Castilho (1987), citando Steger afirma que: "no diálogo assimétrico, um dos participantes tem o direito de iniciar, orientar, dirigir e concluir a interação e exercer pressão sobre o(s) outros(s) participante(s). É o

caso das entrevistas, dos inquiridos e da interação em sala de aula.” (pg.251).

Bortoni (1988) define as situações de interação assimétricas como sendo “eventos de comunicação em que a distribuição do poder e do controle não é equitativa, como consequência da própria divisão do trabalho na sociedade.” (pg.1)

Dal se conclui que a universidade, como instituição de ensino, leva automaticamente qualquer tipo de interação ocorrida em sala de aula entre professor e alunos a ser assimétrica. Devido a essa assimetria, gostaríamos de ressaltar dois fatos que se tornam evidentes nos nossos dados, e que fazem parte do poder delegado ao professor pela instituição.

O primeiro diz respeito à definição do tópico a ser discutido, ou da atividade que será desenvolvida em sala. (Não vemos necessidade de diferenciar esses dois pontos, porque a nossa análise demonstrou que as atividades têm um tópico claramente reconhecível.) É o professor que, na maioria das vezes, define o tópico (Couthard 1977). Ele pode optar por discuti-lo com os alunos, mas mesmo essa opção é dele. Os alunos podem discutir com o professor, ou mesmo criticá-lo pela escolha feita, (Ehlich 1986), mas isso não altera o fato de que a decisão final cabe ao professor.

O segundo fator é a tomada do turno. Em uma interação simétrica, com mais de dois interlocutores, o falante pode sinalizar a quem ele dirige seu enunciado (Couthard, op. cit.), mas não pode obrigá-lo a tomar o turno. Em sala de aula, o professor determina tanto quem deve tomar o turno, como dá indicações de quando essa pessoa deve parar de falar.

Lörscher (1982) considera esse aspecto da sala de aula especialmente negativo, porque o aluno está continuamente desempenhando um papel passivo, tanto na negociação do tópico, quanto na sua contribuição para a construção do texto dialogado, uma vez que é o professor quem define de quem será o futuro.

Lörscher (1987), analisando especificamente a sala de aula de língua estrangeira, constatou a existência de dois níveis, o de conteúdo e o de forma, nos quais ocorre a interação entre professor e alunos. Os interactantes trabalham nesses dois níveis, e os enunciados são aceitos ou não dependendo tanto do seu conteúdo, como da forma empregada pelo aluno-aprendiz. Esse autor sugere que há modificações que devem ser feitas na sala de aula em vista dessas constatações, e essas modificações ao conceito de ensino comunicativo de Canale (1983), que entende que um aluno precisa adquirir competência gramatical, sociolingüística, discursiva e estratégica.

Da competência gramatical faz parte o conhecimento das regras da língua, como vocabulário, formação de palavras e sentenças, pro-

núncia e semântica. Almeida Filho (1987) também reconhece que há espaço para sistematizações gramaticais na aula que se propõe a ser comunicativa.

Da competência sócio-lingüística fazem parte, para Canale (op. cit.) tanto as regras sócio-culturais de uso da língua, como as regras do discurso. Essa competência é crucial, para o autor, para compreender os enunciados com o seu sentido social, (status e atitude do enunciador, por exemplo). Dubin & Olshtain (1987) também realçam a necessidade que o aluno tem de aprender os aspectos que lhe permitem observar as regras de quando, o que, como e para quem dizer algo.

Por competência discursiva Canale (op. cit.) entende que o aluno deva aprender a produzir textos coesos e coerentes.

E a competência estratégica, por fim, é definida pelo autor como sendo a capacidade que o aluno tem de fazer uso de estratégias verbais e não-verbais para compensar eventuais quebras na comunicação.

3. OS DADOS

Foram gravadas cerca de 4 horas de aula, de alunos universitários frequentando o segundo semestre de alemão, em dois dias consecutivos. Os episódios selecionados foram gravados na segunda aula. A opção por analisar essa aula deve-se mais à própria composição da aula, e menos a motivos técnicos, como o fato de os alunos já terem passado duas horas na presença de um gravador, e talvez a segunda ocasião ser menos constrangedora do que a primeira.

A aula foi composta por três atividades distintas, descritas e esquematizadas a seguir.

A) O JOGO

Cada aluno deveria levantar e colocar um objeto perto de uma cadeira ou de uma pasta colocadas no centro da sala, e descrever a ação à medida em que a executava. Após ter terminado a descrição da ação, o aluno deveria descrever a posição do objeto, em relação aos que já estavam no centro da sala, e voltar para o seu lugar.¹

B) O MAPA DA CIDADE

Cada aluno deveria ir à lousa individualmente dar a sua contribuição à elaboração do mapa. Eles deveriam descrever para os colegas o que desenhavam, bem como a localização desse local.

C) O ENCONTRO

Os alunos deveriam trabalhar em pares, e marcar um encontro em um determinado lugar (ilustrado no mapa), cuja localização deveria ser deixada clara durante o diálogo. Exemplos dessa atividade não puderam ser utilizados pela impossibilidade de transcrição, uma vez que todos os alunos conversavam simultaneamente.

O quadro a seguir ilustra esquematicamente a organização da aula. Todas as atividades foram iniciadas pelo professor, mediante uma explicação daquilo que os alunos deveriam fazer, uma exemplificação na língua-alvo, ou ainda de uma preparação para situar a atividade em um contexto mais amplo. A execução foi feita pelos alunos individualmente, cooperativamente ou em grupo; o professor assumiu a função de corretor, fornecedor de elementos desconhecidos e distribuidor dos turnos. E o término das atividades sempre foi feito pelo professor.

	INÍCIO	EXECUÇÃO	TÉRMINO
[O JOGO	Explicação exemplificação	alunos (individual)	Resumo Gramatical
[___O MAPA	Preparação Explicação	alunos (cooperativo)	Interrupção
O ENCONTRO	Explicação	alunos (duplas)	Interrupção

4. ANÁLISE DOS DADOS:

Um dos problemas com os quais nos defrontamos durante a análise foi a questão de estabelecimento do tópico discursivo dos dados.

A primeira questão que se apresentou foi a do estabelecimento daquilo que vem a ser um tópico, reconhecendo-se a necessidade de distinguir o tópico de uma sentença (S), do tópico discursivo. Pontes (1985) discute justamente essa questão, iniciando seu raciocínio pela questão de tópico e sujeito, demonstrando que eles são distintos, apesar de muitos lingüistas ainda acreditarem que ambos são a mesma coisa. A autora cita Van Dijk (1982) para reforçar seus argumentos de que é necessário

fazer uma distinção entre tópico de uma S, e tópico de um texto (oral ou escrito).

Adotando dessa distinção, a autora demonstra que os tópicos sentenciais exercem função importante no texto, porque eles dão continuidade ao tópico discursivo, sendo, assim, um dos elementos que garantem a coerência do texto. Koch (1990) concorda com Pontes nesse aspecto, e ainda acrescenta ao fato de o tópico da S ter papel fundamental para o estabelecimento da coerência do texto, o dado de ele ser selecionado em função de fatores de ordem pragmática, como interesse, importância e relevância.

Tanto para Pontes (op. cit.), como para Koch et alii (1989), o tópico discursivo de uma unidade textual é sempre o mesmo, enquanto que o tópico sentencial pode ser modificado de uma S para outra. Pontes comenta, inclusive, que o tópico discursivo pode não ser explicitado em nenhum momento do texto. Outra contribuição importante desses autores para a análise dos nossos dados é o da organização tópica. Segundo eles, há agrupamentos de segmentos tópicos que se subordinam a um tópico superordenado, de forma a que níveis hierárquicos sejam estabelecidos. Há, assim, desdobramentos de segmentos em outros menores, sendo que cada nível é recoberto por um superior e constituído por níveis inferiores. Os autores falam em camadas de organização, que vão de um tópico amplo até constituintes tópicos mínimos, que particularizam o assunto em questão. Sendo assim um Quadro Tópico pode ser caracterizado por concentrar-se em um tópico mais abrangente, e por dividir-se internamente em tópicos co-constituintes.

Essa análise explica algumas questões levantadas por Brown e Yule (1983), como por exemplo o fato de que, durante o desenvolvimento de uma conversação, uma das dificuldades para se estabelecer o tópico discursivo é a de que se fala sobre diversas questões, e um dos fatores que deve ser levado em consideração é a investigação das causas que levam o falante a dizer determinadas coisas em uma situação particular de discurso. Sendo assim, a discussão de tópico discursivo é permeada por uma discussão do contexto onde se dá a conversação.

Exemplo 1: (retirado da primeira atividade - O Jogo)

P.: weiter...Ernesto

R: vamos continue...Ernesto

A1: ahn...ich ich ich ... lege

A1: ahn...eu eu eu ...coloco

das Buch ahn hinter

o livro ahn atrás

ahn das Stuhl

ahn do cadeira²

P: hinter...den Stuhl

R: atrás...da cadeira

A1: den Stuhl	A1: da cadeira
P: ich lege...das Buch	P: eu coloco...o livro
A1: das Buch	A1: o livro
P: hinter den Stuhl	P: atrás da cadeira
A1: Stuhl	A1: cadeira
P: Maskulinum Neutrum	P: masculino neutro
das Wörterbuch	o livro ³
A1: Stühle	A1: cadeiras
P: Stuhl	P: cadeira
A1: Stuhl	A1: cadeira
P: Célia	P: Célia

É importante discutir sobre o tópico dessa atividade. O fato de o professor insistir que se trata de uma brincadeira, ou jogo, não exclui a possibilidade de estabelecermos um tópico.

Para estabelecermos o tópico, fizemos a conhecida pergunta: “Qual é o ponto? Qual é a questão?”. A resposta, dada a estrutura da língua alemã, é o advérbio de lugar, que, no alemão é declinado.⁴

De fato, confirmando a nossa análise, a seguinte explicação foi feita pelo professor logo após o segmento apresentado acima:

Exemplo 2: (retirado da primeira atividade - O Jogo)

A1: como é na frente	
P: na frente ...vor...vor...vor ja	
das Buch hinter den Stuhl...	R: o livro atrás da cadeira
den...die...das...OK	o...a...(art. neutro) OK
hier haben wir Bewegung	aqui temos movimento
movimento...ja...	
das ist eine Bewegung	isto é movimento
das ist Akkusativ...	isto é acusativo

Como esse, houve outros momentos nos quais o professor interrompeu a atividade para fornecer uma explicação gramatical. Esse aspecto gramatical permeia toda a interação estabelecida entre professor e alunos, e entre alunos entre si. Os interactantes estão concentrados em formular enunciados corretos do ponto de vista gramatical, utilizando a preposição e declinação adequadas.

Pode-se questionar se os alunos criaram um texto conversacional. Conforme discutimos anteriormente, o tópico sentencial geralmente garante a coerência do texto. A observação dos enunciados demonstra que

em todos eles o tópicos sentencial é o mesmo do tópicos discursivo. Os alunos e o professor não estão concentrados na descrição de um movimento, na localização de um objeto, nem em um jogo. Eles estão concentrados em formular enunciados que lhes possibilitem o treino, ou emprego de uma determinada estrutura. A atividade de colocar os objetos é apenas o cenário onde a ação principal transcorre.

Mesmo que o professor tenha se referido à atividade como sendo um jogo, os próprios alunos têm consciência de que o tópicos não é um jogo. Ele não foi solicitado a dar explicações sobre as regras do jogo, mas sim, a dar explicações sobre a estrutura que estava sendo treinada. Como Pontes (op. cit.) afirma, não há necessidade que o tópicos discursivo seja explicitado, para que os interactantes saibam qual ele é.

Outro dado importante para a análise dessa atividade é o do grau de planejamento do enunciado. Conforme comentam Koch et alii (1990,a), o discurso oral distingue-se do escrito, entre outros fatores, pelo tempo de planejamento que o falante tem para emitir o seu enunciado. A atividade em questão, devido a esse fator, aproxima-se muito da modalidade escrita. Os alunos têm tempo para elaborar e refletir sobre suas frases antes do momento da enunciação. Nota-se, na gravação, que os alunos já estão com seus enunciados prontos no momento em que são chamados pelo professor.

Também chama a atenção nessa atividade a descontinuidade. Cada aluno contribui com seu enunciado, que é seguido de comentários feitos pelo professor, como correções, explicação gramatical, fornecimento de vocabulário, entre outros. No entanto, o aluno não é obrigado a concentrar-se no que vem sendo dito anteriormente pelos colegas. Ou seja, não há mecanismos de coesão ocorrendo entre os enunciados, apenas de coerência. E a coerência é obtida de maneira muito fácil, pois basta a formulação de uma frase contendo um advérbio de lugar para o aluno ser relevante ao tópicos.

Tal fato distancia ainda mais os enunciados emitidos nesse contexto daqueles que ocorrem em uma situação espontânea. Não há necessidade que o aluno faça esforço para tomar o turno, pois quem determina o turno seguinte é o professor. Não há necessidade que ele preste atenção ao que está sendo dito para ser coerente, e nem se pede que haja algum tipo de coesão entre os enunciados.

Exemplo 3: (retirado da primeira atividade - O Jogo)

P: Célia

A1: ich lege das Buch ahn

A1: eu coloco o livro ahn

zwischen zwischen ahn
P: dem Heft...dem Heft...
das Heft
A1: das Heft
P: Entschuldigung

entre entre ahn
P: a livro...a livro²
o livro
A1 o livro
R: desculpem

Observando-se esse diálogo, nota-se que o professor faz um reparo no seu enunciado. Ele tenta completar o enunciado da aluna, e escolhe uma forma inadequada. Logo em seguida ele faz a auto-correção, e pede desculpas aos alunos. Essa seqüência se parece demais com um diálogo real: o falante vacila, procura a palavra que lhe foge à memória. O seu interlocutor vem em seu auxílio, pois uma das características do discurso oral é justamente a cooperação de todos os interactantes na elaboração do diálogo, conforme comentamos anteriormente. No entanto, esse último escolhe uma forma não adequada, e quando ele se dá conta disso, procede à auto-correção. Repetições, falsos começos, digressões, paráfrases e auto-correções fazem parte do discurso oral. Ao pedir desculpas, o professor dá um caráter ao seu enunciado muito próximo daquilo que se considerava erro durante o período estruturalista, ou seja, como sendo algo que deve ser evitado de qualquer forma.

Analisando a atividade sob o ponto de vista do ensino comunicativo, e levando em consideração as competências levantadas por Canale (op. cit.), pode-se dizer que o professor visou a aquisição da competência gramatical por parte dos alunos. Topicalizando um aspecto gramatical, criando um contexto de uso para esse aspecto que não exigia nenhuma outra competência, nem a sócio-cultural (que trata da capacidade do aluno de utilizar as normas e convenções da interação na língua e cultura estrangeiras), nem a discursiva (que diz respeito à capacidade de criar textos coesos e coerentes), e nem a estratégia (a respeito da capacidade de suprir eventuais quebras na comunicação), parece-nos que o ponto central foi mesmo promover a aquisição de uma determinada estrutura.

Colocar como tópico um aspecto gramatical não é problemático, em si. No entanto, como verificaremos a seguir, foram criadas situações que permitiriam que outros aspectos também fossem abordados.

O professor marca o final dessa atividade dando mais uma explicação gramatical, e propõe outra atividade. Pode-se discutir se o tópico dessa nova atividade não continua sendo o mesmo da atividade anterior, tendo sido apenas o contexto de uso das estruturas modificado pelo professor.

Essa possibilidade deve-se ao fato de que o professor solicita aos alunos que elaborem um mapa da região central de Campinas. Para

elaborar esse mapa, os alunos terão necessidade de fazer uso das mesmas estruturas que foram praticadas na atividade anterior, isto é, advérbios de lugar.

O professor teria, assim, determinado um Quadro Tópico - advérbios de lugar - para a aula, e contextos diferentes para desenvolver esse tópico. Esses contextos teriam seus segmentos tópicos, hierarquicamente subordinados ao tópico da aula propriamente dita.

A proposta para a nova atividade, o mapa da cidade, é iniciada pelo professor por meio de uma fase preliminar que denominamos "preparação". O seu objetivo é contextualizar a atividade, tornando-a mais próxima da realidade dos alunos.⁵

Diálogo 4

P: machen wir was anderes denken wir an unsere Stadt Ich wohne nicht in Campinas ich komme nicht aus Campinas aber...für uns ist Campinas im Moment...unsere Stadt...ja	P: vamos fazer outra coisa vamos pensar em nossa cidade não moro em Campinas não venho de Campinas mas...para nós Campinas é no momento...nossa cidade..sim
--	---

O professor continua nesse ritmo por mais tempo. Nota-se que ele faz uma seleção de vocabulário, utilizando elementos conhecidos pelos alunos, possibilitando, assim, a compreensão do seu enunciado. Ele tem tanta certeza de estar sendo compreendido que não faz uso de marcas para chacar se isso ocorre. Apenas após a sexta frase ocorre a primeira marca para verificar a compreensão, quando o professor fala "ja", com entoação ascendente.

No entanto, no momento em que ele passa à fase de explicação da próxima atividade, ele sente em primeiro lugar necessidade de utilizar após cada frase uma marca de verificação da compreensão, em seguida utiliza o português, e por fim decide terminar a explicação em português, como pode ser observado a seguir:

Exemplo 5: (retirado da atividade -O Mapa)

P: machen wir...ein ...Stadtplan von...Zentrum Campinas...OK ahn...was ist wichtig ... importante	P: vamos fazer ...um...mapa do centro Campinas...OK ahn...o que é importante
--	--

was ist wichtig in Campinas...	o que é importante em Camp
für eine Stadt generell...ja	para uma cidade em geral...si
ahn...Kino...Postamt...	ahn...cinema...correio...
was noch...Schule...ahn	o que mais...escola...ahn
A1: Kirche	A1: igreja
P: Kirche...ahn...was noch...	P: igreja...ahn...que mais
machen wir jetzt ...einen	vamos fazer agora...um
Stadtplan ...von Campinas	mapa...de Campinas ...
Ernesto...bitte fang an...	Ernesto...por favor comece
du...du...schreibst	você...você...escreve...
vamo fazê um mapa...	
(continua em português a ex- plicação de que espera dos alunos.).	

Não há indícios verbais feitos pelos alunos de que não estavam entendendo o que o professor queria que eles fizessem. Pelo contrário: um aluno manifestou-se cooperativamente com o professor, contribuindo para a sua explanação. No entanto, o professor deve ter recebido sinais extralingüísticos por parte dos alunos, que fizeram com que ele optasse por falar em português.

Nesse momento da aula nota-se a importância da competência estratégica citada por Canale (op. cit.), tanto para o aluno, como para o professor. Caso os alunos fizessem uso dessas estratégias poderiam ter interrompido verbalmente o professor, tomado o turno, e demonstrado em qual parte do enunciado do professor uma paráfrase, um esclarecimento seriam necessários.⁶

A situação assimétrica não impede os alunos de pedirem esclarecimentos aos professores nas aulas de matérias em língua materna. Em geral, os pedidos de esclarecimento são bem-vindos, porque são interpretados pelo professor como indícios de que os alunos estão prestando atenção. Esse contexto apresentado de uma aula de língua estrangeira, entretanto, demonstra que os alunos não pedem esclarecimentos ao professor. Ele não é interrompido e, no entanto, sabe que não foi compreendido.

A falta da utilização de estratégias para interromper o professor também impede os alunos de participarem ativamente na construção do texto. Eles deixam de ser interlocutores ativos, para se tornarem passivos. Eles não exercem a função que interactantes normalmente exercem no decorrer de uma conversação oral, que é a de colaborar na produção do texto. Tal fato ocorre justamente em um momento da aula em que não era exercida nenhuma atividade que tivesse por objetivo treinar a língua-alvo,

em um momento em que o tópico não era o aspecto gramatical que vinha norteando as atividades escolhidas. O que ocorria era uma situação de comunicação real, na qual o tópico era explicar um procedimento aos alunos.

A tendência de se adotar a língua-materna em contextos nos quais o conteúdo do que se quer transmitir é importante, também é notada entre os alunos, como pode ser observado a seguir:

Exemplo 6 (retirado da atividade "O Mapa")

P: Luciana

A1: onde é isto aqui agora

P: wo ist das ...

P: onde é isto

ONDE é que é isto aqui

WO ist das

onde é isto

A1: Campinas Stadt... Centro de

cidade Campinas

Convivência...Cambuf

A1: ela pode olhar para cima

P: oben oben ...oben

P: para cima para cima para cima

A1: atrás da Rathaus

A1: atrás da prefeitura

A1: isso atrás da Rathaus

R: oben... em cima da Rathaus

como é que é

A partir desse momento, os alunos se envolvem no desenho que estão fazendo, e passam a discutir unicamente em português. Nota-se na transcrição que o professor realiza tentativas de fazer com que seus alunos falem em alemão, sendo ignorado. Esse fato nos leva a supor que os alunos resolveram estabelecer a elaboração do mapa como tópico, já que se interessaram pela atividade, e ela adquiriu relevância. A partir do momento em que **eles** escolheram o tópico, passaram a interagir oralmente, construindo um texto cooperativamente. Afirmamos que a escolha do tópico discursivo foi feita pelos alunos pelo fato de que, dado o contexto de sala de aula, continuidade das atividades e comentários do professor, há indícios de que a aula foi planejada para o desenvolvimento do tópico "advérbios de lugar". Apenas houve mudança no contexto, no qual esse tópico deveria ser desenvolvido.

Com a escolha do tópico discursivo por parte dos alunos, a assimetria das relações em sala de aula momentaneamente se desfaz. O professor deixa de controlar o desenvolvimento da atividade, pois ela se torna tão interessante para os alunos, que eles interagem entre si, participando

ativamente na elaboração do mapa. A consequência é a construção de um texto oral em língua materna, na aula de língua estrangeira.

Como vimos anteriormente, a elaboração de um texto oral entre várias pessoas implica tomar o turno de forma adequada (competência sócio-lingüística), ser coerente e estabelecer coesão com o enunciado anterior (competência discursiva), e manter a atenção dos ouvintes no seu turno (competência estratégica), entre outras coisas.

Ou seja, com uma mudança de tópico efetivada, e não só com uma mudança no contexto no qual o mesmo tópico (advérbios de lugar) anterior deveria ser desenvolvido, os alunos provavelmente ficaram sem elementos lingüísticos na língua-alvo para desenvolvê-lo. Eles haviam treinado um aspecto gramatical, mas não haviam se preparado para interromper um colega, discordar, pedir esclarecimentos, trabalhar, enfim, cooperativamente na construção de um diálogo.

O entusiasmo dos alunos pela atividade nos dá indícios de que ela foi muito bem escolhida. A modificação das tradicionais relações assimétricas em sala de aula é outro fator que merece destaque, e advoga a favor dessa atividade. O problema encontrado é ter-se um aspecto gramatical como espinha dorsal de todas as atividades exercidas. Volta-se, assim, ao ponto mais criticado do estruturalismo, ou seja, o de focalizar estruturas para o ensino de uma língua estrangeira.

NOTAS

1. Durante entrevista feita com o professor comentamos sobre essa atividade. O professor disse que era um jogo, pois tinha aspectos lúdicos, e que quebrou a monotonia da aula, uma vez que os alunos deslocaram-se de seus lugares. A interação entre os alunos deu-se, segundo o professor, em torno do jogo. Coerentemente com seu depoimento, o professor, todas as vezes em que se referiu à atividade durante sua execução, usou o termo "jogo" ou "brincadeira".
2. Como não existem as declinações em português, para melhor ilustrar o ocorrido, foi necessário que traduzíssemos com mudança do artigo da palavra.
3. A palavra mencionada pelo professor é, na verdade dicionário. No entanto, ele fala essa palavra pois ela é um substantivo composto em alemão, terminado com a palavra livro, a cujo gênero ele se referira.
4. Existem, em alemão, quatro declinações: nominativo, acusativo, dativo e genitivo. Elas são aplicadas dependendo da função sintática que a palavra exerce na frase. Nesse caso específico, o professor está trabalhando com advérbios de lugar. Há uma variação no uso das declinações: quando se emprega um verbo de movi-

mento, ou seja, quando é feita a descrição do ato de colocar o objeto em algum lugar, usa-se o acusativo; e quando se emprega um verbo estático, ou seja, quando é feita a descrição unicamente do local onde o objeto se encontra, usa-se o dativo.

5. Em outro contexto, que não o de sala de aula, a seqüência poderia ser analisada como sendo digressiva. Essa digressão é denominada por Dascal e Katriel (op. cit.) de seqüência de inserção, e tem a função de esclarecer os interlocutores.
6. O objetivo aqui não é criticar a utilização da língua materna do aluno em sala de aula de língua estrangeira.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA FILHO, J.C. "O que quer dizer ser comunicativo na sala de aula de língua estrangeira" em **Perspectiva**, nº 8. Florianópolis: Ed. UFSC (1987).
- BORTONI, S.M. "Situações Dialógicas Assimétricas: Implicações para o ensino." em **Trabalho em Lingüística Aplicada**, nº 12, (1988).
- BROWN, G. & Yule, G. **Discourse Analysis**, Cambridge University Press, (1983).
- CANALE, M. "From communicative competence to communicative language pedagogy" in J.C. Richards & R.W. Schmidt (org.) **Language and Communication**, Longman (1983).
- CASTILHO, A.T. "Para o estudo das unidades discursivas no português falado" **Português culto falado no Brasil**, (1987).
- CAVALCANTI, M.C. & Moita Lopes, L.P. "Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro" in **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, nº 16 (1991).
- COULTHARD, M. **An Introduction to discourse Analysis**, Longman (1977).
- DASCAL, M. & Katriel, T. "Digressions: a study in conversational coherence" in **PTL**, 4:8 (1979)
- DUBIN & Olshtain **Course Design Developing Programs and Materials for Language Learning**, Cambridge University Press (1987).
- EHLICH, K. "Discurso Escolar: Diálogo?" em **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, nº 11 (1986).
- ERICKSON, F. "Qualitative Methods in Research on Teaching" in **Handbook of Research in Teaching** M.C. Wittrock (ed.) New York: Macmillan, (1986).

HATCH, E. & Long, M.H. "Discourse Analysis, What's that?" in **Discourse Analysis in Second Language Research**, Newbury House Publishers, Inc. Rowley, (1980).

LARSEN-FREEMAN, D. "Introdução" in **Discourse Analysis in Second Language Research**, Newbury House Publishers, Inc. Rowley (1980).

LÖRSCHER, W. "Konversationsanalyse und Fremdsprachenunterricht" in **Neusprachliche Mitteilungen**, nº 4, (1982).

———. "Ein Modell zur Beschreibung und Analyse des Lehrer-Schüler Diskurses im Fremdsprachenunterricht" In: W. Hüllen: **English als Fremdsprache**. Beiträge zur Theorie des Englischunterrichts and deutschen Schulen. Tübingen: Francke (UTB 1443), (1987).

KCCH, I.G.V. et alii "Organização tópica da conversação" in Ilari, R. (org.) **Gramática do Português Falado**. vol. II. no prelo

———. "Constituintes do tópico no português brasileiro" in *mímeo* (1990)

———. " "Aspectos do Processamento do Fluxo de Informação no Discurso Oral Dialogado" em **Gramática do Português Falado**, vol.I A Ordem, ed. da Unicamp/Fapesp (1990,a).

PONTES, E. "Sujeito e Tópico do Discurso" em **DELTA**. vol.1. n 1 e 2 (1985)