



**Veredas atemática**

**Volume 17 nº 2 - 2013**

---

**As atividades de produção oral sob a ótica dos repertórios comunicativos e do letramento na aula de língua inglesa**

Raquel Santos Lombardi (UFJF)  
Ana Claudia Peters Salgado (UFJF)

**RESUMO:** Neste trabalho discutimos a produção oral na aula de inglês como língua estrangeira, recorrendo, para tal, à questão do repertório comunicativo (RYMES, 2010) e ao conceito de letramento (FREIRE, 1991; STREET 1944, 2003), a fim de verificar se as atividades que embasam a prática de ensino possibilitam a inserção do aprendiz nas práticas sociais que compõem o mundo que o cerca. Apresentamos um recorte de uma pesquisa com observação participante em um curso intensivo de inglês. Analisamos parte do Plano de Aula desse curso e destacamos que o desenvolvimento do repertório comunicativo constitui um caminho para alcançar o letramento levando o aluno a participar das práticas sociais e profissionais que, por ventura, se manifestem diante dele.

Palavras-chave: aquisição de língua estrangeira; produção oral; repertório comunicativo; letramento.

### **Introdução**

Falar uma língua estrangeira tornou-se, atualmente, uma necessidade constante e, também, uma espécie de exigência em diversos setores de atividade da sociedade. Dessa forma, a língua inglesa se apresenta como uma língua amplamente solicitada e utilizada nas mais variadas regiões do mundo. Ela vem se difundindo de forma rápida, configurando-se como uma língua capaz de ultrapassar barreiras linguísticas e sociais.

Diante desse panorama, os estudiosos de ensino de língua vem discutindo o impacto e as consequências que o crescente papel dessa língua desempenha no cenário educacional. Assim, tem se buscado estabelecer formas e métodos de ensino capazes de acompanhar e atender as necessidades dos aprendizes de língua frente a esse contexto. Nesse sentido, faz-se relevante que também voltemos nossa atenção para a questão do ensino-aprendizagem de língua inglesa, com vistas, principalmente, para o desenvolvimento de habilidades orais, as quais são tão frequentemente exigidas, mas muito pouco estudadas.

Sendo assim, este trabalho tem por objetivo analisar como é trabalhada a produção oral em uma sala de aula de inglês como língua estrangeira, recorrendo, para isso, à questão do repertório comunicativo (RYMES, 2010) que se manifesta nas interações em classe, bem como ao conceito de letramento (FREIRE, 1991; STREET, 1984, 2003), numa tentativa de verificar se as atividades que embasam a prática de ensino possibilitam a inserção do aprendiz nas práticas sociais, profissionais e acadêmicas que compõem o mundo ao seu redor. Não deixaremos de abordar, também, o papel da língua inglesa no contexto atual e suas implicações para as ações pedagógicas.

A fim de corroborar as questões teóricas estudadas, tomamos um curso intensivo de inglês como cenário de investigação, analisando o plano de uma das aulas e, ainda, alguns dos materiais ali fornecidos. O curso tem como foco de sua metodologia as atividades de *role play*. Vale dizer, que a observação em tempo real das aulas não foi efetuada; entretanto, serão levados em consideração aspectos relacionados à minha própria experiência como professora do curso selecionado.

Esperamos, então, poder contribuir para a investigação e reflexão a respeito do desenvolvimento das habilidades orais em língua inglesa, além de fornecer subsídios para os estudos acerca do conceito do repertório comunicativo no discurso da sala de aula, bem como da noção de letramento voltada, mais especificamente, para a língua estrangeira.

## **1. Pressupostos teóricos**

### **1.1. A língua inglesa no cenário atual e as implicações para o ensino**

A língua inglesa, atualmente, circula nas mais diversas áreas de atuação humana, sendo amplamente requerida no campo profissional, educacional e, até mesmo, social. Nesse sentido, torna-se cada vez mais necessário estar apto a participar de forma competente e efetiva das práticas sociais, profissionais e acadêmicas que envolvam, de alguma maneira, o uso dessa língua.

É possível dizer, assim, que o inglês se evidencia não somente como uma necessidade, mas também como um fator capaz de, certamente, promover ou não a exclusão de um indivíduo em um dado contexto, uma vez que apresenta um papel relevante no desenvolvimento deste enquanto cidadão, contribuindo para a sua inserção na sociedade em diversas práticas sociais.

Os usuários da língua inglesa podem, hoje, ser localizados em diferentes e numerosas partes do mundo. Essa língua foi se disseminando e se adaptando, manifestando-se através de variedades diversas, fato que resultou em estudos e debates voltados para a descrição, definição e análise do uso dessa língua nos dias atuais. Em uma tentativa de levar a cabo tal empreitada, McKay (2010) aborda a divisão inicial das variedades institucionalizadas do inglês feita por Kachru (1986), na qual se delineiam três grandes tipos de usuários dessa língua. O primeiro deles é composto por usuários nativos que tem o inglês como primeira

língua. O segundo tipo se caracteriza por usuários não nativos que usam uma variedade de segunda língua institucionalizada do inglês. Por último, o terceiro tipo se compõe de falantes não nativos que usam o inglês como língua estrangeira, utilizando-a apenas em domínios altamente restritos. Essa divisão embasa uma das perspectivas que mais se destaca na abordagem do uso do inglês no contexto atual, a saber, o *World Englishes*, a qual defende uma visão pluricêntrica da utilização da língua inglesa, tentando colocar todas as variedades da língua em um mesmo nível, sem, portanto, que nenhuma delas seja vista como um ponto de referência, conforme nos mostra McKay (2010).

Levando-se em conta, agora, apenas as interações entre os falantes de língua inglesa como uma segunda língua (L2), as variedades do inglês se configuram, então, como uma língua falada por todos. Nesse sentido, essas variedades são usadas como “língua de contato entre usuários que não compartilham nem uma língua nativa comum, nem uma cultura comum, e para aqueles que o inglês é a língua estrangeira de comunicação escolhida” (FIRTH, 1996, p. 240 *apud* MCKAY, 2010, p. 91-92, tradução nossa).

Dentre as múltiplas perspectivas relacionadas à utilização do inglês nos dias de hoje, temos, ainda, a sua determinação como língua internacional. McKay (2010), considerando o poder e a luta que gira em torno do uso de uma língua, recorre ao uso do termo “Inglês como Língua Internacional” para caracterizar o inglês entre falantes dessa língua como L2, compartilhando ou não uma mesma cultura, e entre falantes de inglês como L2 e como L1. Sob a égide dessa caracterização, a língua inglesa aparece como sendo algo altamente visado, gerando, como nos mostra a autora supracitada, uma espécie de indústria voltada para o ensino-aprendizagem de inglês, este visto como uma língua global. Muitos dos aprendizes, por sua vez, possuem a crença de que através do domínio da língua inglesa atingirão os benefícios da mobilidade social, intelectual e profissional.

As abordagens que visam à descrição do uso do inglês possuem, certamente, reflexos sobre a maneira como se delineia o ensino dessa língua, sobre as crenças que a ele subjazem, tendo implicações sobre a pedagogia em torno do ensino. Muitos autores discutem a supervalorização e a hegemonia do ensino de inglês, por exemplo Pennycook (2003), Crystal (2003), Canagarajah (2005) e McKay (2010). Essa última autora, inclusive defende que o ensino de uma segunda língua, ou uma língua estrangeira, deve ser relevante também para a ecologia linguística local, valorizando as outras línguas ali existentes.

Dentro de uma pedagogia voltada para o ensino do inglês como língua internacional, a autora considera importante que sejam trabalhados aspectos associados às variedades diversas do inglês, promovendo uma conscientização sobre a variação que se dá no uso dessa língua. Além disso, a autora aponta para a questão do uso de uma outra língua diferente do inglês no processo de ensino-aprendizagem. Segundo ela, o *codeswitching*, visto aqui como “o uso intersentencial alternante de duas ou mais línguas ou variedades dessas línguas na mesma situação de discurso” (KAMWANGAMALU, 2010, p. 116, tradução nossa), permite o uso da primeira língua como um meio de desenvolver a proficiência no inglês, afastando-se da concepção do uso apenas da língua inglesa para se promover o ensino.

Nesse sentido, outra implicação pedagógica de se abordar a língua inglesa como língua internacional se refere à questão do tratamento da cultura local ou da primeira língua. Esta não deve ser simplesmente substituída pela cultura inglesa. Em vez disso, o ensino de inglês precisa ser desenvolvido, ainda de acordo com McKay (2010), de forma a ir ao encontro das necessidades linguísticas locais, respeitando a cultura local de aprendizagem. Esse aspecto favorece, também, o trabalho do professor, já que minimiza a possibilidade de ele se defrontar com situações e aspectos culturais que não lhe são familiares. A autora supracitada considera essa possível falta de familiaridade com a cultura alvo, fato que se

justifica por não estarmos lidando com professores nativos, como algo capaz de colocar o professor em uma posição que pode desafiar a sua competência. Dessa maneira, ela pontua que as decisões pedagógicas e as práticas de ensino devem ser efetuadas de forma a contemplar os diversos contextos sociais em que o inglês é ensinado e, conseqüentemente, aprendido.

Reconhecida a importância e a ampla utilização do inglês no contexto atual, bem como as implicações que tal fato traz para o seu ensino, voltaremos nossa atenção, agora, para o processo de interação entre professores e alunos dentro da sala de aula, o qual, certamente, abarca questões que extrapolam o domínio linguístico, o uso puro e simples da língua inglesa, fato que nos remete, então, aos repertórios comunicativos, aos recursos utilizados para se levar a cabo uma interação satisfatória em um ambiente educacional, com vistas ao ensino-aprendizagem efetivo da língua aqui em foco.

## **1.2. A interação na sala de aula e os repertórios comunicativos**

Na sala de aula de língua estrangeira, em nosso caso a língua inglesa, costuma ser frequente a ocorrência de momentos de interação entre professor e aluno, ou entre os próprios alunos, em uma tentativa de se estabelecer um ambiente de uso dessa língua. Esse processo de interação, característico da prática diária de muitos professores de língua, apresenta, certamente, uma dada complexidade, evidenciando-se como algo estruturado e, muitas vezes, de grande relevância para que se assegure um ensino-aprendizagem eficaz, capaz de ir ao encontro das necessidades dos aprendizes de uma dada língua.

A interação calcada na produção oral dos alunos é um aspecto de suma importância no âmbito do ensino de língua, uma vez que “o trabalho exclusivo com a escrita não promove um ensino eficiente e, conseqüentemente, uma compreensão global do que seja realmente a Linguagem” (MAGALHÃES, 2008, p.140). Ademais, a modalidade falada de uma língua, ao contrário do que propõe o senso comum, não se apresenta em posição inferior à modalidade escrita, nem se restringe apenas à observância ou não das regras estabelecidas para o uso da escrita. Dessa forma, concordamos com o pensamento de Jaspers, segundo o qual:

Falar não é meramente expressar um programa linguístico ou seguir regras, mas é, a cada momento, selecionar ativamente e criativamente de uma série de recursos linguísticos disponíveis, os quais possuem significados sociais, para reconstruir o mundo social de um indivíduo e todas as relações que ele contém (...). (JASPERS, 2010, p. 191, tradução nossa)

Para que possamos dar conta de entender e analisar o discurso que se constrói dentro da sala de aula somos levados, então, ao conceito de repertório comunicativo. Tal conceito, que resulta dos estudos de John Gumperz, pode ser visto, de acordo com Rymes (2010), como “a coleção de formas que os indivíduos usam a língua e o letramento e outros meios de comunicação (gestos, roupa, postura ou acessórios) para funcionar efetivamente nas múltiplas comunidades nas quais eles participam” (RYMES, 2010, p. 528, tradução nossa).

Considerando os efeitos sociais das escolhas linguísticas, Gumperz (1964, 1965), cunha, ainda, o termo “repertório verbal”, o qual, se configura como mais extenso que a língua, incluindo, dessa forma, “a totalidade de formas linguísticas empregadas na

comunidade no curso de uma interação socialmente significativa” (GUMPERZ, 1971, p. 184 *apud* RYMES 2010, p. 528-529).

Embora se derivando das observações de um mesmo estudioso (John Gumperz), os dois conceitos explicitados acima se diferenciam, ainda de acordo com as teorizações de Rymes (2010), devido ao fato de o repertório comunicativo se voltar para os recursos utilizados pelo próprios indivíduos, ao passo que o repertório verbal se concentra nas formas verbais usadas por uma comunidade de falantes.

De posse desses conceitos, percebemos que o processo de interação que se estabelece entre comunidades diversas, entre os vários indivíduos e, em nosso caso, entre professor e aluno vai muito além das aparentemente inocentes escolhas linguísticas que ali são efetuadas. Nessa empreitada, ultrapassa-se o nível da linguagem; o que temos, na verdade, é mais complexo ainda. O repertório comunicativo de um indivíduo não se restringe somente ao uso de uma única língua, podendo se estender a diversas línguas ou, ainda, a uma série de variedades dentro de uma mesma língua, como aponta Rymes (2010). Sendo assim, a língua passa a ser, dentro do quadro aqui exposto, apenas um aspecto de uma categoria comunicativa mais ampla e abrangente, a saber, o repertório comunicativo.

No âmbito da sala de aula percebemos, então, a existência do repertório comunicativo do professor e do repertório dos alunos, os quais nem sempre caminham para uma mesma direção. É notório que, em determinados momentos, o que o professor tem a comunicar a seus alunos difere daquilo que está disponível, por assim dizer, no repertório deles. O contrário também, muitas vezes, pode ocorrer; o professor pode não compartilhar de um conhecimento manifestado por um aprendiz, como vemos, por exemplo, em casos em que temos aspectos relacionados à cultura popular, dados da mídia, ou fatos que circulam no mundo da música, dos ídolos da atualidade etc. Dessa maneira, conforme nos mostra Rymes (2010), repertórios comunicativos novos podem emergir durante a explicação de um professor, afastando-se do repertório deste, ou a ele se associando. Diante disso, faz-se necessária uma negociação dos repertórios, ao invés de uma abrupta correção. A mencionada autora aponta para o fato de que a “correção nos termos do professor não é sempre o que os estudantes estão trabalhando para alcançar” (RYMES, 2010, p. 535, tradução nossa).

É usual, durante uma aula de língua que privilegie a conversação e as atividades de produção oral, surgirem manifestações que, certamente, irão fugir um pouco do repertório específico daquela aula, daquele momento de interação. Assim, tais participações seriam consideradas transgressoras, sendo podadas imediatamente, por não se aterem estritamente ao assunto que ali esta sendo desenvolvido. Esse aspecto é visto, tradicionalmente, como um distanciamento, uma ruptura do processo de aprendizagem de língua. Todavia, esse tipo de participação do aluno pode, de fato, ser aproveitado pelo professor, principalmente se for uma manifestação na língua-alvo, em nosso caso, o inglês. Às vezes, um “desvio” do assunto abordado revela uma fluência na língua muito maior, uma discussão muito mais proveitosa, do que aquela que seria observada em uma atividade pré-estabelecida. Nesse sentido, convergindo com o posicionamento da autora, a não observância do repertório da sala de aula, do professor não implica necessariamente em um abandono do processo de ensino-aprendizagem.

Rymes (2010), nos mostra, ainda, que tais repertórios podem emergir e recuar dentro do discurso da sala de aula. Em uma de suas pesquisas, ela observou que o repertório do professor ao se configurar como dominante prejudicava, muitas vezes, o desenvolvimento de uma dada discussão, a qual acabava se tornando menos produtiva. Frente a esse aspecto, torna-se relevante verificar, no andamento de uma aula, se o repertório do professor apresenta pontos de contato com aquele repertório apresentado pelos seus aprendizes. Se o repertório do

professor for muito distinto do dos alunos, ou, ainda, se mostrar muito distante da vivência deles, a interação corre o risco de não prosseguir. Dessa maneira, a manifestação verbal do professor funciona como uma forma de frear a produção oral dos alunos, uma vez que aquele deixa transparecer pouco conhecimento sobre a realidade dos seus alunos, não compartilhando, mesmo que forma tácita, das experiências deles. Nesse caso, faz-se necessário que o professor tente, de alguma forma, adaptar seu repertório ao dos alunos ou, pelo menos, torná-lo mais acessível a eles, fato que culminaria em uma certa correspondência entre esses repertórios, levando, então, ao desenvolvimento fluente da atividade de conversação.

Vemos, assim, que os repertórios comunicativos do professor e do aluno precisam se acomodar bidirecionalmente. Conforme pontua a autora, para que se promova o sucesso do processo de interação não se espera que o aluno simplesmente apreenda o repertório do professor, fornecendo o que ele quer ouvir; nem que o professor se comunique como um estudante. Ao invés disso, procura-se que os alunos tentem se adequar às escolhas linguísticas do professor e este, por sua vez, se acomode ao repertório do aluno, em uma acomodação bidirecional.

Tal acomodação pode envolver, como já observado anteriormente, múltiplas línguas. No aprendizado de uma língua estrangeira, a língua materna, certamente, estará em jogo, funcionando como ponto de partida para se fazer associações, correspondências que podem ajudar na construção do significado e na consolidação do processo de compreensão. Tal estratégia pode ser utilizada tanto como um recurso próprio dos alunos, em suas atividades mentais de processamento, quanto como uma ferramenta do professor, ciente do papel que a língua materna pode ter no ensino-aprendizagem de outra língua.

O sucesso do processo de construção do discurso dentro da sala de aula nos remete, também, ao fato de ser preciso que os alunos consigam se comunicar em um contexto fora do âmbito escolar. Nesse sentido, evidencia-se diante de nós a noção de letramento, de acordo com a qual se torna possível fornecer ao aprendiz condições de alcançar um domínio eficaz da língua inglesa nas práticas sociais, profissionais e acadêmicas que porventura a ele se apresentem.

### **1.3. O letramento**

Em uma tentativa de focar os usos de uma língua para além do contexto escolar, dos limites da sala de aula, vem se delineando dentro dos estudos voltados para o ensino de línguas o conceito de letramento. Tal conceito vai ao encontro das teorizações feitas anteriormente, na medida em que nos oferece meios capazes de sanar as necessidades manifestadas pelos aprendizes frente ao relevante papel que a língua inglesa assume atualmente. O letramento se configura, assim, como um poderoso aliado na tarefa de fazer com que esses aprendizes desempenhem com destreza as atividades que lhes são apresentadas envolvendo essa língua.

Kleiman (1995) discorre sobre o letramento, afirmando que este começou, de fato, a “ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre ‘o impacto social da escrita’ dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 15-16). Dessa forma, a autora, apoiando-se nas contribuições de Scribner e Cole (1981), define o letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e

enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p.19).

A noção aqui em foco se apresenta, então, como prática social, evocando os “usos sociais da leitura e da escrita” (STREET, 1984). Nesse sentido, o letramento extrapola os domínios do saber ler e escrever, dos estudos das habilidades de leitura e de escrita enquanto artefatos linguísticos, enquanto meras tecnologias autônomas. Ele se apresenta como uma consequência, por assim dizer, da apropriação da leitura e da escrita, constituindo, como já mencionado, uma prática social.

Vale dizer, ainda, que o letramento não se constitui como algo singular (ROJO, 2009); ao contrário, podemos falar em letramentos, no plural, em função do caráter heterogêneo das práticas sociais que envolvem a leitura, a escrita e o uso da língua. Fica latente, aqui, então, a importância e, também, a complexidade que perpassa a definição do letramento.

Por um prisma puramente linguístico, observamos que a noção de letramento começa a ganhar forma, como afirmam Street e Leung (2010), com o afastamento, dentro do campo dos estudos da linguagem, de suposições dominantes segundo as quais a língua poderia se configurar como algo independente do contexto social. Esse fato culminou em uma mudança de perspectiva, por assim dizer, na qual se observa o envolvimento de duas linhas de pensamento, a saber, a Etnografia da comunicação e a Linguística Sistêmico-Funcional. A primeira, representada pelo trabalho de Hymes (1974), influencia no que diz respeito à forma como o aspecto social pode ser levado em consideração no ambiente não apenas linguístico, mas também educacional. Já a segunda linha, com o trabalho de Halliday (1973) e seus colaboradores, contribui de forma significativa ao observar que o próprio uso da linguagem já se apresenta como parte constitutiva da ação social. Além disso, a linguística sistêmico-funcional propõe que os recursos linguísticos (gramaticais e lexicais, por exemplo) incluem significado social.

No que tange ao letramento em língua estrangeira propriamente dita, Seabra (2007) afirma que aplicação dessa noção no ensino de língua estrangeira leva a um ensino que vá além do texto escrito, já que o processo de construção de significados não se encerra nele ou na língua enquanto código linguístico, baseando-se, ao contrário, na negociação de sentidos, os quais são interpretados e construídos socialmente.

Ao postular um letramento específico em língua estrangeira, a autora leva em consideração as dimensões sociais da aprendizagem de língua inglesa em especial, concebendo esse letramento como “sendo algo que leva a uma consciência das diferenças culturais e do pensamento crítico a respeito dos acontecimentos, significados e do contexto social com os quais o aprendiz se depara” (SEABRA, 2007, p. 51). Ela entende o letramento, então, como “algo culturalmente construído e intimamente ligado às práticas socioculturais de uso da língua em uma dada sociedade e, portanto, de suma importância no ensino de uma LE e da cultura a ela relacionada” (SEABRA, 2007, p. 52).

No âmbito de uma sala de aula, então, pensando principalmente na interação, na produção oral, faz-se necessário que se recorra a atividades que possibilitem, de alguma maneira, o desenvolvimento do letramento do aluno, dando a ele condições de usar a língua de forma eficaz nas suas práticas fora da sala de aula. Neste trabalho, veremos mais a diante, que uma das possíveis formas de se tentar promover um ensino com vistas ao letramento se manifesta no uso das chamadas *role plays*. Essas atividades constituem-se de situações de fala nas quais o aprendiz se coloca no papel de outra pessoa, ou permanece como ele próprio, atuando em uma situação imaginária. Nesse sentido, as *role plays* se apresentam como uma oportunidade de o aprendiz ensaiar situações diferentes de uso da língua. Nelas o aprendiz pode, além de praticar a língua alvo, observar aspectos comportamentais usados nessas

situações e desempenhar papéis reais que podem lhe ser úteis na vida que excede a sala de aula.

Chiarette (1994) acredita que as *role plays* são uma espécie de evolução dos chamados diálogos didáticos; aqueles diálogos artificiais, fabricados para se praticar um dado aspecto da língua, principalmente questões gramaticais. As atividades com base em *role plays* promovem trocas interacionais entre pares ou grupos de aprendizes em que se torna possível uma simulação de situações que podem, de fato, ocorrer no cotidiano, ou ainda, no campo profissional, aspecto que pode contribuir para um desempenho mais espontâneo desse aprendiz e, além disso, fornecer recursos para que ele seja capaz de desempenhar atividades em língua inglesa em uma determinada área de atuação de sua vida pessoal e profissional.

O conceito de *role playing* está baseado na proposta de desenvolvimento de papéis, numa dada cena, a fim de vivenciar possibilidades de mudanças a ações interativas, estimulando assim a motivação dos envolvidos. Assim entendidas, as atividades *role play* parecem poder contribuir para o desenvolvimento do letramento do aluno, mesmo que, por vezes, a questão da artificialidade se manifeste, já que, de fato, o que temos são simulações de interações reais. Todavia, podemos dizer que esse recurso já pode ser considerado um avanço ou, pelo menos, uma tentativa válida para se promover um ensino ancorado em práticas letradas.

## 2. Metodologia

### 2.1. Apresentação do material de ensino

Com o intuito de ilustrar e analisar como os conceitos e teorizações feitos acima podem se materializar no contexto da sala de aula de língua inglesa como língua estrangeira, no que tange, mais especificamente, ao desenvolvimento das habilidades orais, tomamos como cenário de investigação um curso intensivo de inglês.

O curso selecionado se organiza em três módulos, sendo que cada um deles se constitui de vinte e cinco aulas. Essas aulas ocorrem três vezes por semana, cada uma com três horas de duração. As turmas, geralmente, são pequenas, formadas por cerca de oito alunos. Para ministrar tais aulas há, além do professor, um estagiário estrangeiro, o qual tem o papel de auxiliar o professor brasileiro, fornecendo suporte, principalmente, nas atividades que envolvem produção oral.

No presente trabalho, analisaremos parte do Plano de Aula proposto para o primeiro módulo, correspondente ao nível básico, do referido curso de inglês, centrando-nos nas propostas de interação presentes nas atividades de *role play*, foco da metodologia do curso. Vale dizer que o curso onde desenvolvemos nossa pesquisa não utiliza livros didáticos de casas editoriais, sendo todo o material didático a ser trabalhado fornecido pelo próprio curso durante o tempo da aula.

As práticas de ensino que norteiam as aulas são baseadas em uma metodologia que privilegia atividades de cunho prático, com vistas às situações que permeiam a vida do aprendiz em um contexto de uso de língua inglesa. Sendo assim, são abordadas questões voltadas à comunicação em locais como aeroporto, taxi, supermercado, agências imobiliárias, bancos, agências de viagem etc. As *role plays* são utilizadas em quase todas as aulas, com o objetivo de desenvolver a fluência oral, que constitui a meta maior do curso.

Vale ressaltar que não foi objeto dessa análise a interação propriamente dita entre os participantes da aula em questão. Nosso olhar se volta exclusivamente para as propostas de

produção oral para uma aula no referido Plano de Aula desse curso intensivo de inglês e o quanto tais propostas parecem contribuir para o desenvolvimento dos repertórios comunicativos dos aprendizes. Assim, a escolha de tais atividades se deveu à potencial relação que pode ser estabelecida com as práticas orais da vida real dos alunos, fato que culminaria no estabelecimento de possíveis práticas letradas. Ademais, tais propostas podem nos fornecer uma ilustração de como são desenvolvidos e negociados os repertórios comunicativos do professor e dos aprendizes dentro de uma interação de ordem prática através do uso das *role plays*.

O Plano dessa aula apresenta um número considerável de *role plays*. São abordadas situações que se passam em hotéis e em um contexto de viagens. Inicialmente, são revisadas algumas estruturas verbais com base no tempo passado simples. Em seguida, há uma série de *role plays* juntamente com o preenchimento de um formulário para *check in* em hotel. Vale lembrar que as atividades de *role play* presentes aqui contam com o apoio fornecido pela introdução de um novo tópico, realizada na aula 11, na qual os alunos tiveram acesso a um conjunto substancial de sentenças produzidas no contexto em questão.

Está prevista, ainda, para a mesma aula, uma outra atividade com descrição das partes que compõem uma casa, além de vocabulário referente à descrição da vista que se tem da casa, as proximidades dela etc. Ao final, mais algumas *role plays* reforçam o conteúdo visto e possibilitam mais um momento de interação entre os alunos.

A partir do material usado nessa aula e descrito acima, passaremos à análise das propostas de interação sugeridas pelo Plano de Aula destacando a questão dos repertórios comunicativos e a noção de letramento, tudo isso sem perder de vista, é claro, o impacto da língua inglesa no cenário atual.

## 2.2. Análise do material de ensino

O Plano de Aula a ser analisado neste trabalho mescla, por assim dizer, o estudo da gramática com atividades de cunho mais dinâmico voltadas para a prática da oralidade. É possível notar que ainda há o recurso à sistematização de estruturas voltadas para a parte gramatical; todavia, esse estudo se contextualiza no decorrer da aula, sendo fonte para a produção de sentenças, diálogos e situações de fala um tanto mais complexas, fazendo surgir um dado repertório comunicativo, com vistas, certamente, à promoção do letramento, a ser posto em prática por meio das atividades de *role play*.

Começemos nossa análise pelo Item 4 do plano dessa aula destacado abaixo:

### 4. *Let's practice:*

**A.** Um casal jovem recém-casado resolve sua viagem de lua-de-mel. Escolheram um lugar exótico. Mas seus pais não gostam muito da ideia de dão muitas sugestões opostas. Quem convence quem do que é melhor?

**B.** Eis que o jovem casal chega ao hotel para a lua-de-mel. Eles têm muitas exigências e muitas dúvidas. O recepcionista mal humorado se esforça para atendê-los bem.

**C.** Duas amigas de infâncias se encontram, por acaso, no corredor do hotel. Uma está muito satisfeita com seu quarto. No entanto, a outra só tem do que reclamar. Nesse meio tempo acabam contando de seus esposos.

**D.** Seu quarto está cheio de defeitos. O ar condicionado não funciona. O freezer e o som também não. Nem o chuveiro! Não trocaram os lençóis e o quarto continua sujo. Você e sua esposa ligam para a recepção a fim de reclamarem. Sejam severos com o atendente.

E. Você chega ao seu quarto mas há alguém lá. Volte à recepção e exija uma boa explicação.

F. Sua família voltou insatisfeita da viagem. O hotel não era bom como vocês esperavam. Na agência de viagem, vocês reclamam e querem seu dinheiro de volta.

Ao se propor uma *role play* se espera, certamente, que o aluno apresente um dado conhecimento sobre a situação que irá se desdobrar naquele momento. É aqui, então, que podemos perceber o aparecimento do repertório comunicativo do aluno. Este, ao usar a língua, dentro de suas possibilidades de aprendiz ainda em fase inicial de aquisição da língua inglesa, tenta dar conta de uma situação, comunicando algo a seu interlocutor (o colega de classe ou o professor) de maneira a se posicionar diante do ato comunicativo. Na letra *a* desse item, por exemplo, temos uma *role play* na qual os alunos terão de lançar mão de um poder de convencimento para resolver a situação em questão.

Aqui, as sugestões dos alunos podem, muitas vezes, não estar exatamente de acordo com as expectativas do professor. Os lugares a serem sugeridos podem pertencer muito mais ao universo do aprendiz do que ao do professor. É possível ocorrer, como geralmente ocorre, o surgimento, então, de novos repertórios, os quais por vezes se aproximam do repertório do professor, como quando o aluno sugere um destino para a lua de mel que condiz com aquele que o professor tem em mente, ou tem conhecimento; ou dele se afastam, como quando um aluno menciona lugares que não lhe são familiares, mas que são conhecidos dos alunos, fazendo parte até mesmo da vivência deles. No entanto, a ideia, nesse momento, não é impor o pensamento do professor, pois, como vimos anteriormente nas teorizações de Rymes (2010), a predominância do repertório deste tende a minar a interação, inibindo o repertório do aluno. Em vez disso, faz-se uma negociação dos repertórios, para que a interação tenha condições de continuar. Assim, o aluno pode deixar fluir a sua imaginação, desde que seja capaz de resolver a situação através do uso da língua alvo, negociando suas escolhas com o colega e, também, com o professor.

Normalmente, durante a atuação dos alunos, não há interferência do professor em suas falas, com o intuito de corrigir possíveis erros gramaticais ou pronúncia; ao contrário, os alunos prosseguem nessa tarefa comunicativa, já que o foco aqui recai sobre a capacidade deles de se comunicar, interagir em um contexto potencialmente real de uso da língua. Pode-se claro, captar esses equívocos e, ao final da atividade de *role play*, chamar, então, a atenção para as incorreções.

Os equívocos, certamente, devem ser corrigidos e salientados, para que sejam evitados nas próximas produções orais, mas isso deve ser feito em um momento apropriado, para não desviar o objetivo da atividade de *role play*; utilizar a língua alvo em condições reais de atuação. Diante dessa prática, observamos que, de fato, como já apontou Rymes (2010), o distanciamento do repertório comunicativo da sala de aula em um dado momento da interação não leva a uma ruptura com o processo de ensino.

Outro aspecto que se apresenta no desenvolvimento das *role plays* é o fator da valorização da cultura local. No caso da atividade do item 4A, *descrita acima*, pode-se recorrer a lugares em outros países, sem deixar de considerar destinos dentro do nosso próprio país. Muitas vezes, por estarem mais acessíveis no vocabulário do aluno, os destinos brasileiros como Bahia, Fernando de Noronha, Rio de Janeiro são os mais cotados. Dessa forma, não privilegia-se somente a cultural estrangeira, fato que vai ao encontro de uma das implicações do ensino de inglês no cenário atual, nos termos de McKay (2010). Vale dizer,

que tal implicação, apesar de se voltar para o uso do inglês como língua internacional, pode se aplicar, certamente, ao contexto da língua estrangeira.

As demais atividades de *role play* do item 4 giram em torno do ambiente hoteleiro, evidenciando situações nas quais há um fator problemático, como aparelhos com defeito no quarto do hotel (4D), reclamação sobre a estrutura do hotel (4F) etc. A interação entre os alunos, que desenvolvem a situação em duplas ou até trios, toma rumos, muitas vezes, inesperados. Nesse sentido, quando incentivamos o aluno a se expressar frente à situação fornecida, não esperamos apenas que ele nos dê o que queremos ouvir; ou seja, que ele use com perfeição somente o vocabulário e as estruturas que lhe foram ensinadas minutos ou aulas antes. Não parece ser nessa direção que ocorre a construção do discurso na sala de aula de língua estrangeira em questão aqui. Os alunos fazem emergir dados novos, criando situações inusitadas, mesmo que para isso se ancorem na língua materna, já que ainda não dominam a língua inglesa. Os professores, por nossa vez, também devem tentar se aproximar do mundo dos aprendizes, aspecto que culmina, como aponta McKay (2010), em uma acomodação bidirecional de repertórios.

Como estamos usando uma outra língua, a complexidade das situações dentro das *role plays* se torna bem maior; por isso, a primeira língua ou a língua materna será sim utilizada em algumas partes da interação, através do recurso do *codeswitching*, o qual serve aqui como uma ferramenta poderosa de ensino. A língua portuguesa, assim, primeira língua dos aprendizes desse contexto, serve como referencial para se promover o ensino-aprendizagem do inglês. Os alunos, por estarem no primeiro módulo, nível básico, ainda precisam dela para conseguirem estruturar a comunicação na língua alvo. Aquele tradicional mito de que é preciso pensar em inglês para dar conta de se comunicar perde seu lugar dentro dessa metodologia. Sendo assim, convergindo com o pensamento de McKay (2010), atende-se também às necessidades linguísticas locais, respeitando a cultura do contexto social de ensino-aprendizagem.

No Item 7 do plano dessa aula, mais uma vez, temos uma série de *role plays* como destacamos a seguir:

7. *Let's practice:*

- A. Um grupo de amigos precisa de uma casa no interior para passar o feriado descansando. O agente de viagem descreve a casa que considera ser a melhor.
- B. Recém-casados, eles querem comprar uma casa, mas questionam o vendedor se a opção será adequada para o filho que estão esperando...
- C. O noivo se gaba, contando para o pai da noiva o quanto sua casa é boa. Mas a impressão que ele causa é negativa.
- D. O corretor tenta convencer a todos de que a casa só parece estranha, mas que é ótima e adequada a todos.
- E. Na casa de campo onde está o grupo de amigos, um relógio cara parece ter sumido misteriosamente. A polícia é chamada e todos têm de explicar onde estavam na hora de que se suspeita ter ocorrido o furto.

Essa atividade traz situações que envolvem o aluguel ou a compra de uma casa, possibilitando assim que se trabalhe a descrição das partes de uma casa, bem como a negociação ali presente. Na proposta da letra A, a situação parece ser algo que pode fazer parte da experiência dos alunos: um grupo de amigos precisa de uma casa no interior para

passar o feriado descansando. O agente de viagem descreve a casa que considera ser a melhor. No decorrer da interação que ocorre entre eles, para que seja simulado o ambiente proposto, há que se delimitar um repertório para que seja concluída a interação. O professor pode ser um dos integrantes da interação; por várias vezes participa do desenrolar da situação como um dos personagens negociando com os alunos e chegando a uma solução para um dado evento. Nesse caso, a questão dos repertórios se acentua ainda mais, uma vez que se o repertório do professor for muito distinto daquele do aluno, ou ainda, se o professor, em atitude de demasiada simpatia, aproximar-se demais do universo do aluno, comportando-se como um deles, o sucesso da comunicação fica ameaçado, pois pode servir para repelir os alunos, deixando-os pouco a vontade, levando a produção oral a um repentino fim.

No que concerne à questão do letramento, podemos dizer que os estudantes são levados a ver a escrita, a leitura e, principalmente, a prática oral como habilidades que ultrapassam competências individuais, mas que assumem conotações mais amplas, voltadas para a atuação deles na sociedade. Na primeira série de *role plays* apresentada no Item 4, os alunos, quando colocados em um contexto de viagem, no qual tem que lidar com problemas no hotel, ou, simplesmente como o fato de se socializarem nesse ambiente, tem a sua aprendizagem ancorada na vida extraescolar, nas atividades deles enquanto seres sociais.

Para exemplificar esse aspecto, podemos citar a *role play* presente na letra *D* do Item 4, na qual, como vimos, o estudante precisa lidar com o fato de os aparelhos em seu quarto estarem danificados, sendo necessário fazer um reclamação junto à recepção. Nesse caso, o aluno terá que lançar mão do vocabulário já aprendido, dando forma, ainda, a uma prática social bastante recorrente entre nós, a reclamação. Esse tipo de atividade se embasa na noção de letramento, possibilitando um desempenho satisfatório, em língua inglesa, em uma atividade que envolve habilidades variadas da língua, como a argumentação e negociação de soluções para os problemas apresentados, além da própria exposição desses problemas em uma outra língua. Vale dizer que estamos falando de aprendizes que ainda não alcançaram um domínio proficiente da língua, mas que, de certa forma, já são preparados para enfrentar tais situações. Esse tipo de problemática ocorre também na *role play* 4F.

Nessa aula há, ainda, outro ponto que pode se aproximar das práticas de letramento que perpassam a vida do aluno: o preenchimento de um formulário de *check in* em hotel. Nessa atividade, que é realizada em forma de perguntas e respostas, como se o recepcionista do hotel fosse extraindo cada informação do hóspede, o aluno se depara, mais uma vez, com a oportunidade de simular uma prática de sua vida extraclasse. O professor, o auxiliar estrangeiro e os alunos preenchem conjuntamente esse formulário, elencando as possíveis perguntas e respectivas respostas ali requeridas.

Na segunda série de *role plays* (Item 7), destacamos a atividade 7B, na qual os estudantes, no ato da compra de uma casa, terão que negociar com o vendedor, além de preço, local e outros, a adequabilidade da casa frente à chegada de um novo membro à família. Além da prática do vocabulário adquirido quando do trabalho feito com a descrição de uma casa, os alunos se posicionam diante de mais uma situação que ultrapassa as paredes da sala de aula, estabelecendo uma espécie de ponte entre as habilidades de escrita e leitura que se configuram dentro do ambiente escolar e o mundo que se abre para o aprendiz lá fora. Dessa forma, o aprendiz parece conseguir visualizar a utilidade e importância do que está aprendendo, afastando-se de uma sistematização que não aponta para fins práticos, girando em torno de diálogos artificiais e elaborados puramente para se reforçar estruturas gramaticais, as quais não parecem se materializar no cotidiano dos alunos.

Frente ao que aqui expusemos podemos perceber que os repertórios comunicativos e a noção de letramento se manifestam com frequência dentro de momentos da aula de inglês

analisada aqui. A aula, é claro, tem seu formato pré-definido, seu repertório norteador, todavia, não há como prever com extremo rigor como ela irá se desenvolver, já que temos as situações que embasam as *role plays*, mas não um roteiro fixo e imutável que as guie, já que cada aluno é único e traz consigo um grupo de escolhas linguísticas particular.

Ademais, cada performance feita nas *role plays* lança o aluno para o mundo real, sinalizando o potencial conjunto de possibilidades de atuação que estão disponíveis a ele, fato que serve para instrumentalizá-lo, por assim dizer, para agir de forma bem sucedida ou, pelo menos, satisfatória nas esferas de atividade do mundo contemporâneo que se utilizam da língua inglesa em sua eminente função de transpor as barreiras de comunicação ao redor do mundo.

### **Considerações finais**

Diante do que foi exposto neste trabalho, podemos dizer que uma aula de língua inglesa que vise a um ensino-aprendizagem que leve em consideração as complexidades que perpassam a utilização de uma língua estrangeira nos dias de hoje não pode deixar de recorrer às especificidades da construção do discurso dentro do contexto escolar, nem às novas exigências que giram em torno do uso de uma língua que não a própria língua materna do aluno. Nesse sentido, sensibilizar-se quanto à questão da importância dos repertórios comunicativos que emergem na prática escolar, reconhecendo, assim, a pertinência de se efetuar um trabalho com a modalidade oral da língua, dando ênfase não apenas ao desenvolvimento de habilidades escritas, apresenta-se como algo de suma relevância para a efetivação de práticas pedagógicas conscientes e eficazes no cenário atual.

A maneira como se estrutura a aula de inglês analisada aqui pode nos mostrar, ou pelo menos, nos fazer refletir sobre como podemos ensinar de forma a não abandonar completamente o insumo gramatical, mas, também, não deixar de privilegiar a produção oral, abordando fatos potencialmente reais que podem se materializar na vida de um aprendiz em suas atividades fora do âmbito escolar.

É possível observar que as atividades de *role play*, além de constituírem uma forma de estimular a produção oral, trazendo à tona os repertórios comunicativos tanto do professor quanto do aluno, podem funcionar como uma espécie de ponte entre o ensino da língua, enquanto habilidade escrita e oral, e o letramento, caracterizado como uma prática social dentro da sociedade. Essas atividades podem auxiliar o professor na tarefa de fornecer ao aluno subsídios para que ele possa participar efetivamente das práticas sociais e profissionais que, por ventura, se apresentem diante dele.

Não podemos deixar de notar, porém, que as *role plays* podem ser consideradas, por vezes, maneiras ainda artificiais de abordar a interação em língua estrangeira, como sugerem alguns estudiosos da área de ensino de línguas. No entanto, é notório, também, que elas já se configuram como um avanço frente aos diálogos e textos fabricados com a única finalidade de consolidar o vocabulário e as estruturais gramáticas ensinadas, sem se preocupar com um fim prático e útil para tal abordagem. As *role plays*, como vimos, também se propõem à prática de conteúdos ensinados, entretanto, esse não parece ser o objetivo que as norteia, pois elas são capazes de evidenciar um propósito real e concretizável para as atividades desempenhadas em sala de aula, apontando para o desenvolvimento do letramento do aluno.

A noção de letramento, por sua vez, vista como algo culturalmente sensível e socialmente construído, possui, então, grande relevância no ensino de língua estrangeira, uma

vez que estamos inseridos em uma sociedade tipicamente letrada, na qual não é mais suficiente o domínio das habilidades de codificação e decodificação.

Pesquisas ainda se fazem necessárias no que concerne às práticas orais, bem como à organização dos repertórios comunicativos e ao fenômeno do letramento. Todavia, esperamos que este trabalho possa contribuir para a elucidação de alguns aspectos que embasam os conceitos acima e a ligação deles com as práticas orais dentro de uma aula de inglês como língua estrangeira.

### **The oral production activities from the perspective of communicative repertoires and literacy in the English language class**

**ABSTRACT:** In this study we discuss the oral production in a class of English as a foreign language, using the communicative repertoires (RYMES, 2010) and the concept of literacy (FREIRE, 1991; STREET 1944, 2003), in order to verify if the activities that support teaching practice allow the insertion of a learner in the social practices that make up the world around them. We present part of a research based on a participant observation in the classes of an English course. We analyze part of the Lesson Plan of this course and we highlight that the development of the communicative repertoires constitutes a way to achieve literacy, leading the student to participate in social and professional practices that can be presented to them.

Keywords: language acquisition; oral production; communicative repertoires; literacy.

### **Referências**

CANAGARAJAH, S.A. *Reclaiming the Local in Language Policy and Practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

CHIARETTE, A. P. *A performance do diálogo no livro de inglês: evolução e limites do gênero*. 1994. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1994.

CRYSTAL, D. *English as a Global Language*. Cambridge: CUP, 2003.

GUMPERZ, J. Linguistic and social interaction in two communities. *American Anthropologist* 66, 6 (part 2), pp. 137-154, 1964.

GUMPERZ, J. Language. *Biennial Review of Anthropology* 4, pp.84-120, 1965.

HALLIDAY, M.A.K. *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold. 1973.

HYMES, D.H. *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.

JARPERS, J. Style and Styling. In: HORNBERGER, Nancy H , MCKAY, Sandra Lee. *Sociolinguistics and Language Education*. Multilingual Matters, 2010, pp.177-204.

KACHRU, B.B. *The Alchemy of English*. Oxford: Pergamon Press, 1986.

KAMWANGAMALU, N.M. Multilingualism and Codeswitching in Education. In: HORNBERGER, Nancy H., MCKAY, Sandra Lee. *Sociolinguistics and Language Education*. Multilingual Matters, 2010, pp. 116-142.

KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. MAGALHAES, T.G. Por uma pedagogia do oral. *Signum: Estud. Ling.*, Londrina, n.11/2, pp. 137-153, dez. 2008.

MCKAY, S.L. English as an International Language. In: HORNBERGER, Nancy H., MCKAY, Sandra Lee. *Sociolinguistics and Language Education*. Multilingual Matters, 2010, pp. 89-115.

PENNYCOOK, A. *Beyond homogeny and heterogeny: English as a global and worldly language*. In: MAIR, C. (ed.) *The Politics of English as a World Language*. Amsterdam: Rodopi, 2003, pp. 3-17.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009, pp 95-121.

RYMES, B. Classroom Discourse Analysis: A Focus on Communicative Repertoires. In: HORNBERGER, Nancy H , MCKAY, Sandra Lee. *Sociolinguistics and Language Education*. Multilingual Matters, 2010, pp. 528-545.

SEABRA, D.M. *A sócio-construção da leitura em língua estrangeira sob a perspectiva dos Novos Estudos do Letramento*. 2007. 124f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, SP, 2007.

STREET, B. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: CUP, 1984.

STREET, B.; LEUNG, C. Sociolinguistics, Language Teaching and New Literacies. In: HORNBERGER, Nancy H , MCKAY, Sandra Lee. *Sociolinguistics and Language Education*. Multilingual Matters, 2010, pp. 290-316.

Data de envio: 17/05/2013

Data de aprovação: 03/02/2014

Data de publicação: 15/04/2014