

**AUTENTICIDADE: EM BUSCA DE
NOVOS CAMINHOS**

Laura VIGIA-DIAS (UNISA/PUC-SP)
Maria Aparecida C.M.Borges da SILVA (PUC-SP/ Faculdade
Sant'Anna)

ABSTRACT: Este artigo tem por objetivo ampliar a discussão sobre a questão da autenticidade na sala de aula de língua estrangeira, tema recorrente na literatura de ensino de línguas. Tendo como fundamentação teórica Widdowson (1979), Breen (1985), entre outros, três aspectos relacionados a essa temática serão considerados. O principal e mais controverso deles, a própria conceituação de material autêntico, a seguir, a utilização de textos considerados autênticos e a contribuição de alunos para a aplicabilidade do insumo autêntico.

0. Introdução

A autenticidade na sala de aula tem sido objeto de discussão de vários estudiosos na área de ensino/aprendizagem de línguas, entre eles Widdowson (1979, 1990), Breen (1985) e Johns (1994). Com o objetivo de ampliar essa temática, foi apresentado um simpósio no 7º InPLA, cujas participantes abordaram os seguintes aspectos: a conceituação de material autêntico, a utilização de textos técnicos autênticos e a contribuição de alunos para a aplicabilidade do insumo autêntico¹. Este artigo parte da revisão da literatura sobre a conceituação de autenticidade no contexto de ensino de Língua Estrangeira² e discute uma situação de ensino/aprendizagem, em que se procurou resgatar os principais conceitos decorrentes da noção de autenticidade no ensino de línguas estrangeiras.

Breen acredita que autenticidade da língua alvo é apenas um dos elementos constituintes do processo ensino-aprendizagem. Para ele, estão em contínua inter-relação durante esse processo, além dos textos, as contribuições dos aprendizes, as atividades que conduzem à

¹ Além das autoras deste artigo, participaram do simpósio “Autenticidade: Em Busca de Novos Caminhos”, apresentado no VII INPLA (1997), Márcia Bonamin e Maria José Machado.

² Para estudo mais detalhado sobre autenticidade ver tese de Silva (em andamento).

aprendizagem de línguas e a situação social real da sala de aula. Inicialmente discutiremos a questão do texto autêntico.

1. O texto autêntico

Foco principal nos debates sobre autenticidade, é comum encontrarmos na literatura uma distinção entre um texto considerado autêntico, um poema, por exemplo, e um texto "didático". O primeiro tipo representa extratos da língua meta em uso e o segundo são textos elaborados por autores de material didático com objetivos puramente metacognitivos (Breen, 1985:63). São "didáticos"³ os textos que não pretendem demonstrar o comportamento de língua real; são predominantemente exemplos de *usage* (forma gramatical) e não de *use* (uso comunicativo) e podem ser comparados ao tipo de sentença que os lingüistas inventam para demonstrar o funcionamento das regras lingüísticas, diz Widdowson (1979:165).

Widdowson (1979) e Breen (1985), entretanto, vêem uma relação de autenticidade na interação entre o ato de interpretação do leitor e o texto que incorpora as intenções do escritor. "Autenticidade" não deve ser considerada como uma qualidade presente em exemplos de língua, mas como uma qualidade que é atribuída a eles. A autenticidade não é reconhecida como algo esperando ser notado no texto, percebêmo-la no ato de interpretação. Por essa razão, para esses autores, a natureza específica de um texto, bem como o ponto de vista da pessoa interpretando o texto, são questões estreitamente correlacionadas. Cabe estabelecer, assim como ambos os autores, uma estreita correlação entre o que é um texto autêntico e a pergunta: "Para quem pode ser autêntico?".

O senso comum considera a interpretação de textos como uma espécie de resgate de significados sendo portanto, inerentes ao próprio texto estabelecidos por sua autoria. Widdowson ainda afirma que a autenticidade é alcançada quando o leitor percebe as intenções do escritor com referência a um conjunto de convenções partilhadas por ambos, tendo a ver com interpretações apropriadas do leitor por referência às convenções associadas a um tipo particular de discurso. O autor também reconhece a importância da seleção do material em relação ao *tipo* de

³ Widdowson (1979) define texto didático como: "amostra de língua artificial que tem como objetivo demonstrar como as regras do sistema lingüístico podem se manifestar em sentenças".

discurso que os aprendizes necessitam, bem como à relevância da temática⁴ para cada grupo distinto de alunos.

Nesse ponto Breen (1985) amplia a noção de texto autêntico. Para ele, independentemente do objetivo comunicativo genuíno da autoria do texto, o aprendiz pode redefinir qualquer texto, pode "autenticá-lo" a partir de seu estado de conhecimento e "moldura" de referência (aspas do autor, p.62). Seguindo esse posicionamento, no ensino de línguas, o aprendiz pode interpretar um texto à sua maneira, considerando, por exemplo, como se constrói o argumento naquele tipo de texto, descobrindo as várias funções de determinado item lexical naquele contexto específico. Poderá ver num poema exemplos de vários aspectos do código, assim como poderá se envolver com uma narrativa construída com objetivos pedagógicos. O aprendiz, poderá recriar o poema da maneira que seja perfeitamente autêntico para seu conhecimento - ou falta de conhecimento - das convenções de comunicação. De modo diferente, os usuários mais fluentes da língua poderão responder "autenticamente" aos objetivos comunicativos do poeta precisamente porque eles já compartilham outras convenções de comunicação: eles compartilham com a autoria, possíveis maneiras de usar a língua para expressar e interpretar determinados significados. Breen acrescenta que: se os textos podem ser olhados como "instrumentos", meios de aprender - que é como o aprendiz provavelmente os olha - então a autenticidade inerente aos textos, torna-se uma questão ainda mais relativa.

Na visão de Breen (1985) e de Widdowson (1979), uma vez que se leve em consideração para quem o texto é autêntico, e para que se destina, qualquer texto que tenha como objetivo principal ajudar o aprendiz a desenvolver interpretações, isto é, qualquer texto que provoque no aprendiz descobertas das convenções de comunicação que o texto explora, é bem-vindo à sala de aula. Em oposição a esses autores, Johns (1994) questiona o fato de se retirar textos de revista ou jornal ou mesmo levá-los "inteiros" para a sala de aula e recortá-los, analisando sua estrutura lingüística e as escolhas da autoria. Ele alega que esse tipo de procedimento pode tornar os textos "menos autênticos"; afinal quando o professor faz seleções utilizando como critério o que quer ensinar, a partir de um determinado texto, e não o interesse que a temática poderá gerar para o aluno, o texto passa a ser "instrumento de aprendizagem" deixando de ser "autêntico". Assumindo um postura mais radical, Johns também considera inautêntica a utilização de um texto somente para o ensino de

⁴ Ver "Fatores de dificuldade de textos técnicos de informática" em Bonamin (1997).

línguas, por não estar inserido em um programa de ensino de uma disciplina outra, onde a língua estrangeira seria um meio de aprendizagem e a leitura e a interpretação do texto não seriam o objetivo principal.

Divergindo do radicalismo com que Johns concebe a autenticidade de textos no ensino de línguas estrangeiras, Franzoni (1992) afirma que hoje não é possível conceber uma aula ou um manual de língua estrangeira sem a presença de artigos de revista ou de jornais, poesias, contos, fitas de áudio ou de vídeo, e demais documentos que possam ser considerados "autênticos", pois passaram a ter uma função pedagógica constitutiva.

A autora nos relembra que a idéia do conceito de autenticidade já estava presente no método natural, onde os textos "cultos" funcionavam como modelos, mas não se utilizava a terminologia *texto autêntico*.

O momento de introdução mais sistematizada do material "não-retocado", o "documento autêntico", aconteceu na transição das abordagens áudio-orais/visuais e situacionais para as nocio-funcionais e comunicativas". Havia necessidade de afastar-se da rigidez e da falta de "naturalidade" de diálogos que visavam unicamente fornecer "frases-modelos" (p.41).

A autora lembra também que:

em métodos anteriores (audio-lingual, por exemplo), o material autêntico, como fotos, poesias, contos, ocupavam um espaço complementar na unidade didática, mais precisamente, no final do livro, mas sem ligação com o "conteúdo" da lição" (p.47).

Como hoje os extratos de língua estrangeira utilizados como textos orais e escritos são, via de regra, extraídos de interações cotidianas e selecionados a partir da relevância de sua temática, e é a partir deles que se constroem os significados em aula, a autora tem razão. A função pedagógica constitutiva "autêntica" também sob esse aspecto os textos tidos como autênticos desde a abordagem audio-lingual.

Na discussão sobre o processo de ensino-aprendizagem em língua estrangeira, além de contribuir com a definição de autenticidade, alertamos para a importância de se levar em consideração como os aprendizes vão utilizar ou agir sobre os dados da língua. Nesse sentido, o foco passa a ser voltado para os tipos de tarefa com que os alunos estarão envolvidos na sala de aula, ou seja, a questão da autenticidade das atividades ou tarefas desempenhadas pelos aprendizes e professores.

Breen (1985:64) faz uma distinção entre dois tipos de tarefa: comunicação autêntica e tarefa autêntica de aprendizagem de língua. No primeiro caso, se exige que o aprendiz use a língua como um meio de transmitir uma informação; espera-se do leitor uma resposta comunicativa autêntica ou um comportamento de uso de língua autêntico. Uma atividade muito comum às aulas de línguas estrangeiras, por exemplo, na qual o aluno deve completar um diálogo usando frases já determinadas para ele, ilustra o segundo tipo de tarefa proposto por Breen. Explica o autor: pode ser uma tarefa de aprendizagem apropriada, mas que dificilmente tem um objetivo comunicativo imediato e na realidade requer comportamento de uso de língua não-autêntico. Para Breen, uma tarefa de aprendizagem autêntica na sala de aula de línguas será aquela que requer dos aprendizes comunicação de idéias e significados e meta-comunicação sobre a língua e sobre os problemas e soluções na aprendizagem da língua. Em resumo, o ideal é que o educador possa escolher tarefas que envolvam os aprendizes não somente em comunicação autêntica com os textos e com outros na sala de aula, mas também sobre aprendizagem e com o objetivo de aprender (Breen 1985:66).

Nunan (1989:6 e 40) também propõe uma distinção entre tarefas pedagógicas e tarefas do mundo real⁵, mas como um continuum. Tarefas fundamentadas no "mundo real" exigem do aprendiz aproximação, na sala de aula, com tipos de comportamentos exigidos dele no mundo fora da sala de aula⁶. Tarefas pedagógicas exigem que o aluno faça coisas que provavelmente ele não faria fora da sala de aula. O autor justifica que essas tarefas estariam estimulando processos internos de aquisição: desenvolvem habilidades e pré-requisitos necessários para os aprendizes

⁵Exemplo de "tarefa do mundo real": O aluno vai ouvir uma previsão do tempo e identificar a temperatura máxima para o dia e /ou decidir se vai ou não levar guarda-chuva e casaco para escola. Exemplo de 'tarefa pedagógica': O aprendiz vai ouvir um texto e responder perguntas tipo falso/verdadeiro.

⁶ Nunan faz a seguinte observação: A utilização do termo 'real-world' não implica que considere a sala de aula não real.

se comunicarem na língua meta; no caso dos exercícios de repetição, por exemplo, a necessidade de fluência e do domínio de padrões estruturais e fonológicos da língua. De maneira semelhante, Widdowson (1979:169) argumenta: a aprendizagem do código é condição necessária para que aconteça a comunicação. Estudiosos contemporâneos alertam: deve haver preocupação, não só em ensinar as estruturas da nova língua, mas o uso apropriado dessas formas lingüísticas nos diferentes contextos e relações sociais (Littlewood 1981:43).

3. A contribuição dos aprendizes/a situação social real da sala de aula de língua

Segundo Breen (1985:63), talvez o critério a guiar a seleção do professor e o uso dos textos (escrito e falado) reside inicialmente, não nos textos em si, mas nos aprendizes. Se tal visão for aceita, então o professor pode preocupar-se menos com autenticidade dos dados de comunicação trazidos para sala de aula (i. e. textos orais e escritos). O professor pode atuar de modo mais revelador, sugere o autor, fazendo perguntas não só sobre as qualidades relativas dos textos, mas perguntas mais pedagógicas, como por exemplo: - Como pode ser ativado pelo texto o conhecimento anterior, o interesse, a curiosidade do aprendiz - sobre significado, estrutura, funcionamento ou uso da língua ? (p.63).

Assim como Breen, acreditamos que muitas respostas podem ser dadas pelos aprendizes, sendo a participação deles nas diferentes fases do processo de aprendizagem tão justificada e tão valiosa quanto a dos educadores. A valiosa participação dos alunos na seleção do material didático, atuando de modo diferenciado no processo de ensino/aprendizagem, será apresentada no relato a seguir, sobre a vivência de um curso de língua inglesa oferecido no terceiro grau na área de Turismo em uma universidade paulista.

Devido à crescente necessidade dos estudantes universitários de acesso à rede mundial de computadores, à informação em publicações e manuais em inglês, os mais diversos cursos de terceiro grau vêm incluindo língua inglesa em seus currículos (Administração, Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Relações Públicas, Turismo, Medicina, entre outros). No Brasil, esse ensino é, via de regra, instrumentalizado para cada área específica, tendo, tradicionalmente, seu foco central na compreensão de textos.

No entanto, os alunos do curso, objeto de nossa reflexão neste trabalho, manifestaram interesses e necessidades mais específicos, pois na área em questão, Turismo, o uso dessa língua estrangeira ocorre em suas dimensões oral e escrita e, portanto, esse contexto de ensino universitário precisaria suprir as necessidades desse uso, dentro das costumeiras restrições de carga horária e de recursos disponíveis para alunos e professores.

Os alunos do referido curso haviam estudado em seu primeiro ano com uma abordagem dita comunicativa e, no segundo ano, o foco do ensino havia sido a leitura de textos. Ao final do segundo ano, a avaliação do curso, feita pelos alunos, explicitou a expectativa de um ensino de inglês que fosse voltado para o contexto do administrador de turismo, em que os conhecimentos da linguagem escrita e, principalmente oral, caracterizam-se por um vocabulário específico da área, bastante diverso daquele disponível em insumos didáticos comerciais, que são mais voltados para o atendimento direto ao turista e não para a comunicação entre operadores de turismo.

A partir desse levantamento, a situação de ensino do terceiro ano do curso de Turismo daquela universidade passou a merecer, por parte da professora, um tratamento diversificado, a professora responsável optou por construir uma situação social de sala de aula autêntica quanto ao processo e a atuação dos alunos. Esse trabalho inovador propunha-se a resgatar o papel dos alunos cooperadores, a dimensão de co-construtores e co-avaliadores do material e do processo didático. Esse procedimento implicou uma considerável flexibilização nos prazos burocráticos de procedimentos como elaboração de conteúdos programáticos, estabelecimento de critérios avaliativos, etc. Após a viabilização do projeto por parte da instituição, a professora responsável contou com a colaboração de duas outras professoras que foram chamadas a contribuir com a pesquisa, observando as aulas e triangulando o ponto de vista dos alunos em entrevistas fora da sala de aula⁷.

Para ir ao encontro de um material que suprisse, dentro do discurso específico da área, as principais necessidades explicitadas pelos alunos e que fosse autêntico (cf. Breen, Franzoni, Widdowson), o primeiro procedimento em aula foi resgatar com os alunos suas vivências de aprendizagem de L1 e de LEs (Eles também têm espanhol como LE),

⁷ Uma delas, participante do simpósio “Autenticidade: Em Busca de Novos Caminhos” (vide Nota 1)

trazendo seus crescimentos, suas frustrações, expectativas. Em sala, alunos e professora discutiram e analisaram, a partir da contribuição de cada um, as possíveis soluções para evitar recorrência de insatisfações e à professora/pesquisadora coube alertar para restrições e viabilidade ou não das propostas emergentes. Essas informações, devidamente registradas, possibilitaram as seguintes propostas de atuação: reconhecer as situações de uso da língua meta junto aos profissionais que atuassem na área, em seguida, estabelecer quais rotinas de uso da língua alvo poderiam ser constitutivas do ensino/aprendizagem e, somente em um terceiro momento decidir quais tarefas seriam pertinentes à sala de aula e como realizá-las.

O reconhecimento de situações de trabalho partiu de contatos, por telefone e por correspondência com agências, hotéis e órgãos de turismo. O resultado foi que todos os alunos reportaram a necessidade de uso de língua inglesa no atendimento e fornecimento de informações a clientes/hóspedes e, principalmente no intercâmbio de informações entre agências de diversos países, via correspondência e telefone e, em um segundo plano em eventuais contatos pessoais. A leitura de folhetos, de correspondências e escritura de mensagens foram considerados rotinas onde a demanda de conhecimento, por parte dos alunos, era da atividade em si e não apenas do conhecimento da língua estrangeira. O trabalho posteriormente desenvolvido, onde alunos e professora buscaram aprender as características inerentes a essas tarefas, revelou a oportunidade de um trabalho interdisciplinar, cuja sistematização pode vir a ser explorada no ensino de línguas para esse curso.

As interações seguintes passaram a contar com a contribuição de textos em vídeo, CD ROM, correspondências (fax) e folhetos oriundos de uma pesquisa de campo, proposta pelos próprios alunos, onde esse material foi doado e/ou emprestado pelas empresas com o objetivo de utilização didática. Assim, conciliando entrevistas com profissionais da área e o reconhecimento das necessidades do mercado de trabalho quanto ao uso de língua inglesa, os alunos foram os construtores do material didático, transformando o próprio processo que vivenciavam no autenticador da construção de seu insumo didático.

Durante o ano letivo, com a anuência da professora, os alunos estabeleceram atividades que podiam ser realizadas em sala de aula e a trabalhar em inglês. Uma das primeiras tarefas foi a de recepção de um turista estrangeiro, não necessariamente falante nativo de inglês, que vindo ao Brasil a negócios, resolvesse incluir em sua viagem um pacote

turístico de fim de semana ampliando o recurso turístico de sua visita ao país. Os alunos solicitaram a atuação da professora e da professora/observadora presente como em um *role play*. No entanto esse procedimento foi diferenciado por serem os enunciados elaborados a partir dos dados coletados pelos alunos e também por serem os roteiros de atuação estabelecidos oralmente, e flexíveis quanto à atuação dos participantes, pois informações como a quantia de que o “turista” disponha eram totalmente de opção das professoras nesse papel. Os alunos dispunham apenas de sua função/cargo na agência, não sabendo exatamente se o “turista” viria a interagir com todos, e se o fizesse, o que exatamente lhes seria solicitado. Como essa tarefa dependia de estudo de enunciados de levantamento lexical e de um certo preparo adicional, houve um prazo maior entre as tarefas de preparo e a tarefa de *role play*.

Nessa tarefa em específico, a resposta dos alunos quanto ao seu desempenho oral foi além das expectativas da professora/pesquisadora quanto à participação e desenvoltura dos indivíduos envolvidos em sua atuação em inglês, sendo também surpreendida pela contribuição escrita dos alunos: *folders* por eles produzidos. Em momento algum havia sido negociada a contribuição escrita dos alunos, no entanto, autenticando a tarefa, eles mesmos perceberam a necessidade de material escrito variado e com fotos, para “oferecerem aos turistas opções de pacotes e de custos” (registrado na fala de um dos alunos). Também o empréstimo da coletânea de *folders*, dispostos em uma única pasta, para atender ambos os “turistas” simultaneamente, criou situações imprevistas de uso de inglês pelos atores da interação.

4. Considerações finais

A partir dessa proposta pedagógica de ensino de inglês para um curso de Turismo surgiram várias reflexões. A primeira delas é que é possível construir o insumo didático a partir de uma abordagem instrumental, no caso tendo como fins o trabalho do administrador e profissional de turismo em seus contatos com agências, hotéis e empresas do ramo em todo o mundo e em um segundo plano, com os turistas direta ou indiretamente. A constituição do conhecimento específico dessas realidades de atuação foi compartilhado por alunos e professora, viabilizando a construção do insumo didático a partir das situações de trabalho e mesmo contando com a contribuição de professores de disciplinas específicas, cujo acesso aos seus insumos didáticos é, por vezes, dificultado por ser em língua inglesa. A relevância da utilização de

inglês para cumprir as necessidades de ação desses alunos em seu campo de atuação profissional e de estudos passou a poder ser mais um elemento motivador de aprendizagem.

Outra reflexão é das implicações no tocante às tradicionais preocupações de alunos e professores quanto ao aferimento e à “quantificação” da aprendizagem via nota, que, nesse contexto cederam lugar à discussão das dificuldades partilhadas em cada tarefa executada, levada a termo ou não. Também o desenvolvimento do potencial comunicativo desejado/esperado pela professora passou a fazer parte da avaliação, dela mesma, e dos alunos.

A função social da sala de aula foi ampliada, pois além de ser um contexto onde os alunos encontram um objetivo explícito para aprender alguma coisa, também a professora aprendeu quanto à flexibilização e conciliação de métodos e de superação de dificuldades únicas e imprevistas, e certamente aprendeu quanto ao fazer avaliativo. O desconhecimento de tarefas específicas da área de Turismo revelou a possibilidade de dar aos professores de língua estrangeira a oportunidade de trabalharem interdisciplinarmente, mas também criou a necessidade de passar a conhecer, mesmo em língua materna os procedimentos e detalhamentos de tais tarefas.

Assim como Breen, acreditamos a partir desta análise da aplicação de uma construção de insumo autêntico quando à origem de utilização e de uso didático, que os procedimentos cotidianos, as tarefas dos aprendizes, os tipos de dados e materiais a serem selecionados como constitutivos do ensino/aprendizagem, bem como os interesses, meios e formas de trabalhar, em comum acordo, em sala de aula certamente contribuem para criar um potencial autêntico suficiente para a comunicação em língua estrangeira. As interações em aula podem explorar o potencial social, encorajando os alunos e professores a partilhar suas próprias experiências e processos de aprendizagem. Certamente houve um desconforto no início do processo, principalmente por parte dos alunos. Quando os aprendizes passaram a assumir um posicionamento onde a responsabilidade pela aprendizagem tornara-se mais eqüitativa, demandando um trabalho intermitente, as reações e questionamentos de alguns indivíduos, acostumados a papéis mais confortáveis, foram as mais diversas, e um mesmo aluno oscilou entre entusiasta e crítico, passando a ser o elemento que mais refletia o grupo. Também a costumeira segurança da professora frente a situações inesperadas foi acrescida de permanentes

questionamentos quanto às melhores opções estratégicas. A interlocução dos demais professores pode minimizar esse desconforto.

Faz-se necessário redimensionar também a autenticidade do papel do professor. Uma vez que o papel socialmente mais apropriado e autêntico da situação de sala de aula é o de proporcionar oportunidades para compartilhar pessoalmente e publicamente o conteúdo da aprendizagem de línguas (cf. Breen, 1985), acreditamos que esse papel é adequado tanto para os alunos quanto para o professor. No ensino de línguas estrangeiras no terceiro grau para diversas áreas de conhecimento específico, os problemas dentro de conteúdos de ensino, os meios e estratégias mais efetivos para superar e resolver tais problemas são tridimensionais, cabendo a alunos, professores e profissionais da área enfrentá-los e buscar soluções de co-construção de conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BONAMIN, M. (1997) Fatores de Dificuldade de Textos Técnicos de Informática. Comunicação apresentada no VII InPLA.
- BREEN, M.P. (1985) Authenticity in the Language Classroom. *Applied Linguistics*, **6**, **1**.
- FRANZONI, P.H. (1992) *Nos Bastidores da Comunicação Autêntica*. Campinas: Editora da UNICAMP.
- JOHNS, T (1994) The text and its message. In: COULTHARD, M. *Advances in Written Text Analysis*. London: Routledge.
- NUNAN, D. (1989) *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LITTLEWOOD, W. (1981) *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- WIDDOWSON, H.G. (1979) The Authenticity of Language Data. *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.