

A teoria, o livro didático e o professor: uma análise da implementação de tarefas orais em LE

(The theory, the textbook and the teacher: an analysis of
the implementation of oral tasks in foreign language
teaching)

Raquel Carolina Souza Ferraz D'ELY
Mailce Borges MOTA

ABSTRACT: This paper investigates how EFL oral activities are implemented in the classroom and focuses on the relationship between pedagogical theory, the textbook, and the teacher. Data were collected through classroom observation and an interview with the participant teacher. The qualitative analysis of results indicates that speaking is not treated in its own right and is used as a means to reach various objectives. The analysis also shows that there are four moments in the participant teacher's practice: (1) explanations, (2) questioning, (3) learner-learner interaction, and (4) oral presentations. Oral presentations

Agradecemos à Profa. Dra. Bárbara O. Baptista pelas sugestões feitas à primeira versão desse artigo e também aos pareceristas pelos comentários e sugestões.

A TEORIA, O LIVRO DIDÁTICO E O PROFESSOR

trigger the most fluent, accurate and complex performance. The paper suggests how the speaking skill can be fostered in the EFL classroom.

RESUMO: Este artigo investiga a implementação de atividades orais em inglês como língua estrangeira e tem como foco a relação entre conceitos teóricos apresentados na literatura sobre aprendizagem de LE, o livro didático adotado e o professor em ação. Os dados foram coletados através de observação de sala de aula e entrevista com o professor participante do estudo. A análise qualitativa dos resultados indica que a expressão oral, em contraposição às outras habilidades, não é tratada de maneira específica, sendo usada como um instrumento geral para alcançar diferentes objetivos. Com relação à implementação das atividades orais, quatro aspectos foram observados como prática didática: (1) explicações, (2) questionamentos, (3) interação aluno-aluno e (4) apresentações orais. A apresentação oral feita pelos alunos é o momento que gera o desempenho mais fluente, complexo e gramaticalmente adequado. O artigo faz sugestões com relação a otimizar o desenvolvimento da capacidade de expressão oral em LE.

KEY-WORDS: oral activities, speaking skills, teacher, textbook.

PALAVRAS-CHAVE: atividades orais, habilidade oral, professor, livro didático.

INTRODUÇÃO

O estudo sistemático do desenvolvimento da habilidade de expressão oral é relativamente novo na literatura sobre aprendizagem de língua estrangeira (LE). Como afirma Bygate (2001a, p.16), há três razões pelas quais a pesquisa sobre a expressão oral tem sido negligenciada: a tradição de enfatizar o estudo da gramática e a tradução na sala de aula, a escassez de aparato tecnológico que garanta a qualidade de dados orais, e o uso da habilidade oral como um instrumento geral para atingir fins didáticos e raramente como uma habilidade com características específicas que a diferenciem das demais. No entanto, a partir do modelo de Levelt (1989, 1995) é possível estabelecer bases teóricas para o entendimento da expressão oral em LE. Embora Levelt (1989, 1995) lide somente com produção oral em língua materna, seu modelo trata de aspectos específicos da fala, independentemente da língua usada: automação, a relação temporal entre planejamento e execução, e a relação falante-interlocutor. Tais aspectos fazem parte da natureza da habilidade oral e somente poderemos entender esta habilidade como diferenciada das demais se os levarmos em consideração.

A automação, as relações planejamento-execução e falante-interlocutor têm atraído a atenção de vários pesquisadores da área de LE (Bygate, 1998, 2001a; Hiecke, 1985; Lennon, 1990; McCarthy, 1994; Nation, 1991; Riggenbach, 1991; Temple, 1992, entre outros) e os resultados dos estudos já desenvolvidos sugerem maneiras de implementar atividades orais na sala de aula. Essas maneiras incluem interação em grupos pequenos (Bygate, 1988), a repetição da mesma atividade oral (Bygate, 2001b) ao longo do tempo, o planejamento do conteúdo e da forma

A TEORIA, O LIVRO DIDÁTICO E O PROFESSOR

da mensagem pelo aprendiz (Foster & Skehan, 1996, por exemplo), a escolha, por parte do professor, dos aspectos de língua a serem focalizados (Carter & McCarthy, 1995; McCarthy, 1994, 1998) e os aspectos da fluência que serão usados como critério para avaliação do desempenho oral do aprendiz (Ejzenberg, 1999; Lennon, 1990; Riggenbach, 1991).

Os dados acumulados, ao longo das duas últimas décadas, sobre a habilidade oral em LE sugerem uma nova perspectiva pedagógica na qual o papel do professor como responsável pela seleção do material didático a ser usado e das atividades a serem implementadas ganha destaque. Nesta perspectiva, portanto, determinar a relação entre teoria(s) de aprendizagem, material didático e a ação do professor é fundamental se quisermos otimizar o desenvolvimento da habilidade de expressão oral em LE. Skehan (1996, 1998) afirma que a habilidade oral é, por natureza, uma atividade cognitiva. O mesmo autor aponta, assim como Levelt (1989), que os complexos processos cognitivos envolvidos na produção oral utilizam de forma plena os nossos recursos atencionais, que, por sua vez, são limitados (Baddeley, 1990, por exemplo). Para que possamos compreender a natureza da habilidade oral é preciso levar esse fator atencional em consideração.

O objetivo geral deste estudo é investigar como o livro didático usado pelo professor aborda atividades orais e como estas atividades são implementadas pelo professor em situação de sala de aula. No restante deste artigo, apresentaremos uma breve revisão da literatura sobre produção oral em LE e material didático, a qual será seguida da apresentação dos procedimentos metodológicos, da análise dos dados e sua interpretação. Com base na análise dos dados, algumas conclusões são oferecidas

em relação ao tratamento pedagógico da habilidade oral em LE.

REVISÃO DA LITERATURA

Produção Oral em LE

Skehan (1998) argumenta que professores de LE devem ter em mente três objetivos pedagógicos para o desenvolvimento de habilidades em LE: a fluência, a precisão e a complexidade gramaticais. A noção de fluência está relacionada à capacidade do indivíduo de lidar com a comunicação e com a construção de sentido em tempo real, podendo ser avaliada através da velocidade da fala e do número e duração de pausas e hesitações, por exemplo. A precisão gramatical está associada ao controle das formas gramaticais, enquanto a complexidade gramatical está relacionada à estrutura interna da mensagem. Esses dois últimos aspectos podem ser avaliados a partir do número de erros gramaticais produzidos e do número de orações subordinadas usadas, por exemplo.

Segundo Skehan (1998), a fluência, a precisão gramatical e a complexidade gramatical competem por nossos recursos atencionais durante o desempenho de tarefas orais na L2, de forma que, ao dar prioridade para um dos aspectos, o aprendiz penaliza os outros dois. Ou seja: ao dar prioridade à fluência, o aprendiz penaliza ou a precisão gramatical ou a complexidade, ou ambas (Foster & Skehan, 1996). A implicação que se segue é que para que haja mudanças na interlíngua devemos pensar em maneiras de manipular o grau de atenção do aprendiz, visando um equilíbrio entre esses três objetivos.

A TEORIA, O LIVRO DIDÁTICO E O PROFESSOR

O livro didático e o professor de LE

Uma das mais importantes questões que os professores enfrentam quando ensinam diz respeito à escolha do conteúdo a ser focado. Paralelamente a essa questão, outra se coloca e diz respeito à escolha do momento em que o insumo deve ser disponibilizado ao aprendiz (Sharwood Smith, 1993, p.165). Apesar dessas decisões, muitas vezes, não serem tomadas diretamente pelo professor, a relação professor-livro didático parece ser crucial, se a aprendizagem é para ser informada pela pesquisa sobre o ensino de língua estrangeira (Masuhara, 1998; Bell e Gower, 1998; Littlejohn, 1998; Ellis, 1998).

Para a grande maioria dos professores, o livro didático atua como fonte principal de idéias para o ensino (Richards, 1998), facilita o processo de decisão em relação a o que e como ensinar e provê um claro modelo para a prática didática. Richards (1998) ressalta que existe também a crença de que o ensino bem sucedido resultará do uso de livros didáticos desenvolvidos por especialistas. No entanto, segundo Ur (1996), o livro didático também pode funcionar como elemento inibidor da iniciativa e criatividade do professor. Assim, apesar das diferentes visões em relação a usar (ou não) livros didáticos, o ponto chave da relação professor-livro didático parece estar em tentar compreender os critérios utilizados, tanto por parte dos professores como por parte dos autores, para as escolhas relativas ao conteúdo.

Tomlinson (1998), sob o ponto de vista daqueles que elaboram livros didáticos, reconhece que estabelecer critérios sobre quais itens lingüísticos ensinar e sobre qual enfoque adotar é uma tarefa que deveria levar em conta a experiência do professor e os resultados de pesquisa na área de ensino/aprendizagem de LE. A experiência do

professor é importante porque, como afirma Cook (In: Tomlinson, 1998), não se deve esperar que teorias de aquisição de L2 possam oferecer “respostas definitivas para os problemas de ensino” (Cook, 1996, citado por Tomlinson, 1998, p.5). Ao mesmo tempo, a intuição e o conhecimento gerado pela prática não são suficientes para que o livro didático seja de boa qualidade. Essa visão, além de estabelecer uma relação entre intuição e conhecimento teórico, nos remete a outro fato: o de que o livro didático funciona como mediador entre teorias de aquisição e o professor (Kramsch, 1995).

Por fim, Bell e Gower (1998, p.117) argumentam que os livros didáticos são criados para uma clientela mundial e, portanto, devem ser adaptados e complementados para que se adequem aos objetivos e necessidades pedagógicos. O papel do professor na relação professor – livro didático ganha, então, maior importância já que este tem que usar sua expertise pedagógica para que possa criticamente avaliar o material com que trabalha e conseqüentemente personalizar seu ensino, adaptando o livro didático às necessidades de seus aprendizes. Para tal, é preciso que o professor tenha claro os critérios a serem utilizados na escolha e avaliação de livros didáticos.

MÉTODO

Como sugere Skehan (1998), o processo de produção oral é influenciado por fatores cognitivos, lingüísticos e situacionais. Neste trabalho, para investigar a implementação de atividades orais em Inglês temos como foco a relação entre aspectos teóricos sobre ensino e aprendizagem, as atividades orais apresentadas pelo livro

A TEORIA, O LIVRO DIDÁTICO E O PROFESSOR

didático adotado e o professor em ação. Essa relação tripartite (a teoria, o livro didático e o professor), portanto, motiva as seguintes perguntas de pesquisa: a) como o livro didático aborda tarefas orais? e b) como o professor implementa essas tarefas na sala de aula? Esta pesquisa é de cunho qualitativo (Allwright & Bailey, 1991) já que visa observar, descrever e interpretar o que os participantes do processo de aprendizagem (professor e alunos) estão realizando como grupo e os possíveis resultados oriundos dessas interações.

O participante e o contexto

A participante deste estudo é uma experiente professora de inglês como L2, tendo mais de 25 anos de docência e pós-graduação na área de literaturas de língua inglesa. À época da coleta de dados, a participante atuava como professora em curso de línguas para a comunidade, oferecido pela UFSC. A série “*New Interchange*” (Richards, Hull & Proctor, 1998), adotada pelo curso como livro didático, foi desenvolvida para diversos níveis e tem como público alvo adultos e jovens aprendizes. Seu objetivo principal é desenvolver a competência comunicativa dos aprendizes, definida como “a habilidade em se comunicar em Inglês de acordo com a situação, objetivo e papel dos participantes” (Richards, Hull & Proctor, 1998, p.iv). O foco de nossa análise foram as atividades orais do *New Interchange*.

Procedimentos

Os seguintes instrumentos foram usados para a coleta de dados: (1) entrevista com a professora, com o

objetivo de capturar como essa professora percebe o ensino da habilidade oral, os tipos de crenças que possui em relação ao aprender e ensinar; (2) observação e filmagem de cinco aulas, com o objetivo de perceber como as tarefas orais são implementadas na sala de aula, e de observar as interações professor-aluno(s) e aluno(s)-aluno(s).

Os dados obtidos foram transcritos *verbatim*⁴, organizados e interpretados seguindo o referencial teórico já apresentado, com o objetivo de gerar uma visão crítica de como a relação entre teoria, atividades e implementação de atividade se dão no ambiente de aprendizagem. O objetivo da triangulação é validar os resultados aqui obtidos, apesar de que os mesmos não possam ser generalizados.

Em termos gerais, as unidades do livro didático *New Interchange* são estruturadas seguindo um padrão cíclico fixo. Cada unidade parte de um tópico que tem como objetivo a introdução contextualizada de uma nova estrutura gramatical. A seqüência dos exercícios varia de unidade para unidade. No entanto, uma unidade típica contém os seguintes exercícios: “*Snapshot*”, “*Word Power*”, “*Conversation*”, “*Grammar Focus*”, “*Pair work, role play, group work*”, “*Class Activity*”, “*Pronunciation*”, “*Listening*”, “*Writing*”, “*Reading*” and *Interchange activities*’. Uma breve descrição das principais atividades de cada unidade é feita a seguir.

Snapshot é usado para introduzir o tópico da unidade ou o ciclo de exercícios. *Word power* tem como objetivo desenvolver o novo vocabulário a ser adquirido pelos aprendizes. *Conversation* introduz os novos pontos

⁴ Os dados seguem a seguinte convenção (Van Lier, 1998; Johnson, 1995): T: professor; S1, S2, S3: aprendiz; (): parênteses indica comentários sobre a transcrição, incluindo ações não verbais; XXX: inaudível; (+): indica pausas.

A TEORIA, O LIVRO DIDÁTICO E O PROFESSOR

gramaticais e modelos de como a língua deve ser usada em situações de conversa ‘naturais’. *Grammar focus* introduz de maneira dedutiva, o item gramatical a ser usado posteriormente em práticas comunicativas controladas ou não. *Pair work, role play, group work e class activity* são usados como exercícios de produção oral em que os alunos terão oportunidades de usar a língua alvo de maneira significativa. *Pronunciation* tem como foco a prática de importantes aspectos de pronúncia. *Listening* objetiva desenvolver as habilidades de compreensão oral. *Writing* inclui exercícios para o desenvolvimento da escrita. *Reading* inclui exercícios que oportunizarão o desenvolvimento de estratégias de leitura. Finalmente, *Interchange activities* são aquelas em que a interação oral espontânea e atividades de dramatização são vistas como extensões comunicativas da unidade (Richards, Hull & Proctor, 1998).

Para exemplificar como esse ciclo de atividades é apresentado, nos focaremos em algumas atividades inseridas na unidade 16 do livro 3, p.98, cujo tema é Desafios e Realizações (*Challenges and Accomplishments*). Na atividade de conversação (exercício 2), os alunos devem escutar e praticar um diálogo em que duas pessoas falam sobre suas ocupações e sobre situações desafiadoras e gratificantes que uma delas vivencia em seu ambiente de trabalho. As expressões “the most challenge thing about being...” e “the most rewarding thing about being...” são apresentadas nesse diálogo e posteriormente detalhadas na seção ‘*grammar focus*’. Dessa maneira, uma nova estrutura complexa é introduzida ao aluno (aquela que funciona como sujeito da frase e pede que o verbo seja usado no gerúndio). Na parte B desse exercício, os alunos deverão primeiramente escutar o restante dessa conversa e responder a outras questões que envolvem aspectos que

são desafiantes e gratificantes na profissão da personagem do diálogo, neste caso, Brenda. Na seqüência, o *Grammar Focus* (exercício 3) chama atenção para esse tipo de formação gramatical, fazendo com que os alunos, em primeiro lugar, reconheçam-na e se familiarizem com ela, estabelecendo conexões entre as perguntas e suas possíveis respostas⁵. A seguir o aluno deve prover suas próprias respostas para os cinco itens inseridos na sessão de perguntas e deve fazê-lo em grupo. O modelo lingüístico de como a interação deve acontecer é oferecido pelo exercício (p.99).

A atividade de compreensão oral (exercício 5) pede que os alunos escutem pessoas falando sobre seus empregos e novamente o foco são os desafios e os aspectos gratificantes que existem nesses ambientes de trabalho. No exercício 6 – *Group Work*, os alunos deverão falar dos desafios e aspectos gratificantes que teriam se trabalhassem em determinadas áreas, tais como: trabalhar com animais, dar aulas para crianças superdotadas, trabalhar como voluntário numa instituição para idosos, trabalhar em uma organização de caridade que não visa lucro. O modelo lingüístico a ser seguido é sugerido pelo livro e os alunos deverão usar o padrão lingüístico introduzido no exercício 2, reforçado nos exercícios 3 e 5. Dessa maneira, um ciclo é estabelecido dentro da unidade onde estas atividades são estruturadas de maneira a incluir uma variedade de exercícios que têm como objetivo o desenvolvimento de diversas habilidades tais como a escrita, a leitura e a compreensão oral, usando a fala como um meio de alcançar estes diversos objetivos.

⁵ Por exemplo, pergunta 1 – What's one of the rewards of being a teacher?, resposta d - Getting to know people from all parts of society.

A TEORIA, O LIVRO DIDÁTICO E O PROFESSOR

Não existe, porém, um momento em que o foco é a fala sendo abordada como um fim nela mesma. Ou seja, não há atividades em que aspectos específicos da habilidade oral, tais como tipos e freqüência de pausas e hesitações, tomada de turnos, ou marcadores discursivos característicos da fala, sejam abordados explicitamente (McCarthy, 1994).

Depois de ter uma visão geral de como o livro didático *New Interchange* é estruturado e como as atividades orais aparecem inseridas em todos os contextos, analisaremos agora as características das atividades orais apresentadas pelo livro didático.

Em termos de complexidade lingüística (Skehan, 1998), as atividades desse livro didático trazem ao aluno itens lexicais e gramaticais necessários para realizar as atividades orais (veja a seqüência dos exercícios 2, 3, 5 e 6 anteriormente explicadas), a fim de diminuir a dificuldade que os alunos poderiam ter ao lidar com itens que não lhes são familiares. No que diz respeito à complexidade cognitiva das atividades (Skehan, 1998), o fato de que o aluno já foi previamente exposto a um item gramatical específico garante a ele a possibilidade de retomar conhecimento lingüístico já conhecido. As atividades também garantem familiaridade, por parte do aprendiz, já que são freqüentemente desempenhadas da mesma maneira. Esse fator pode, teoricamente, levar ao desenvolvimento da habilidade oral, pois como várias pesquisas mostram (Ejzenberg, 2000; Bygate, 2001b), o grau de familiaridade com a estrutura da atividade influencia o desempenho oral. Em relação ao processamento cognitivo (Skehan, 1998) exigido para o desempenho das atividades orais, este está mais comumente relacionado ao aspecto lexical da produção, especial-

mente quando a atividade exige informação gerada pelo aprendiz.

Em termos gerais, portanto, pode ser dito que, nas atividades orais do livro didático em questão, a habilidade de expressão oral é vista como um meio para alcançar diversos objetivos de aprendizado. Apesar dessa habilidade não ser enfocada a partir dos elementos específicos da produção oral, as atividades propostas contêm características em termos de complexidade lingüística e cognitiva, familiaridade e processamento cognitivo que, potencialmente, oportunizarão mudanças na interlíngua dos aprendizes e a otimização da habilidade oral.

Uma vez tendo focalizado como o livro didático contempla atividades que objetivam o desenvolvimento da habilidade oral, nosso próximo objetivo é investigar como a professora implementa tais atividades em ambiente de sala de aula.

Tal fato nos conduz não somente a observar as aulas dessa professora, mas também a conhecer a sua visão⁶ em relação ao desenvolvimento da habilidade oral e suas impressões acerca do livro didático com o qual trabalha. Assim, segundo a professora que colabora com a nossa pesquisa, a habilidade oral é definida como comunicação. Ela afirma: “... *speaking is communication, is interacting with people*”. As maneiras eficazes que a professora encontra de promover atos de fala são providos por diálogos e assuntos provocativos. Ela verbalizou o seguinte: “... *the topics of discussion are important, and the idea of dialogue is also nice... the book presupposes a lot of practice in dialogues, working in pairs and this aspect is good. It*

⁶ Nos segmentos da entrevista, a fala da professora será representada tal como produzida, portanto, em inglês e sem edição de qualquer espécie.

A TEORIA, O LIVRO DIDÁTICO E O PROFESSOR

makes them talk, they exchange ideas and so on". Em termos gerais, seu enfoque preferido para o aprendizado e ensino é o método audiovisual, como o comentário a seguir revela:

"...I thought that the audiovisual was very, very good. It had something that this (the communicative approach) doesn't have. It demanded repetition, and since it was based on repetition and drills, students learn in a better way, without making so many mistakes. In the communicative approach what I've noticed is that there is no fixation... In the audiovisual the steps were better programmed and there was a lot of repetition, so there was a lot of fixation."

Sua visão em relação ao livro didático é positiva, fato que a motiva a seguir as atividades do livro adotado. Ela assim se expressa: "*... I think it is very interesting. It's well organized, it proposes several activities. There are so many extra activities that you don't have to bring anything extra*".

Mostrada a visão da professora participante dessa pesquisa, temos por objetivo agora revelar os tipos de atividades que emergem de sua prática, o papel que estas têm no aprendizado e se tais atividades trazem características do ensino baseado em tarefas. Há, basicamente, quatro momentos específicos que fazem parte da prática pedagógica dessa professora. O primeiro pode ser intitulado "explicações da professora", o segundo, "interação aluno-aluno", o terceiro, "perguntas da professora" e o quarto, "apresentação oral dos alunos".

Explicações da professora são momentos em que explicar leva à compreensão de novos itens gramaticais e à negociação de significado entre professora-alunos e tam-

bém aluno-aluno. Os seguintes trechos evidenciam esse momento.

Excerto 1

1. T – Now. Exercise number 10. It really bugs me. It drives me crazy, OK? If you say it really bugs, it drives you crazy. You hate it. Makes you feel furious.
2. S1 – Bug is a?
3. T – Bugs are insects, in general. But here no. It's a verb. It's more slang than good vocabulary, right? It really bugs me. Drives me crazy. Makes me feel furious.

Excerto 2

Depois de haver escutado o diálogo na página 100, unidade 16, a professora pergunta aos alunos se eles têm dúvidas em relação ao vocabulário:

1. S1 – I don't understand the meaning of this phrase – don't you think you've accomplished. (student reads this sentence from the textbook), you see..
2. T – You've accomplished. You have accomplished quite a bit, enough, quite a bit. Don't you think you have accomplished? You have succeeded in doing?
3. S1 – O.K.
4. T – (Now the teacher makes a link with the subsequent sentence of the dialogue). Because she thinks she could have done better, like, like, I'm not looking ahead. I'm not moving forward. Going forward. Moving ahead. (teacher makes gestures to reinforce her idea).
5. S1 – Indo prá frente, right?
6. T – Right

A situação ilustrada no excerto 2 gera uma explicação mais ampla em relação ao tópico que é focado

A TEORIA, O LIVRO DIDÁTICO E O PROFESSOR

pelo diálogo. Isto, por sua vez, leva a professora a explicar como o sistema universitário americano é estruturado. Essa explicação, relacionada ao contexto, promove negociação onde os aprendizes participam na construção do significado, como a seguir:

Excerto 3

1. T – (reading the sentence from the dialogue). But I still haven't been able to decide on a career. That's her problem (giving her own views on the subject). She is still in college and she hasn't decided on a career. Why? Because in the United States, the University Course, generally is quite general. You only really decide, really specialize in the Masters course, right? The B.A., which is the College, generally is quite general. So everybody, most people, they go to the masters and that's why they specialize.
2. S2 – There is some countries+++they don't have the masters. Only the doctoral.
3. T – They have both. It depends on the country. But you're right.
4. S3 – Because it is very bad,++ the University in the United States. So they +++ have the master to +++.
- 5T – It's not quite that they are bad, you see. I stayed there for a short time, for a summer course. And I took a very good course at Georgetown. It depends on the University. But I've noticed that in the literature course that I took, there were people from all kinds of areas of the University. They can take everything they wish, they can take photography, they can take filming, you see. It's quite general. The undergraduate course should be general and the specialization should come with the Masters and
6. S3 – And the College+++ do you choose?

RAQUEL D'ELY & MAILCE MOTA

7. T – Yes, you can have the choice. You can choose a lot of subjects, you see? It's not only.
8. S4 – If you want to be an architect, you
9. T – yes, you should choose the subjects that are more akin to architecture.
10. S4 – I don't understand. People make the college, but if you ask what they are doing, people don't know?
11. T – No, they know. I'm doing law, for example.
12. S4 – Ah, OK.
13. T – But it's very common to have this very generalized subject and then you are going to specialize when you go to the masters.
15. S5 – Yes. I took a course for one year in Brasília, There, it is like that. The University was created by Darcy Ribeiro and there, he, he, structured the university like that. We can do all the subjects. We can choose everything.
16. T – Yes.
17. S5 – But we only can graduate if we do the main subjects of what you choose, OK? But I've done everything! (Laughs).
18. T – Yes I see. That's the American system. Right? It has worked pretty well and most of the students take the Master Course.
19. S6 – Here in Brazil, in some Universities, they are abolishing the masters.
20. T – Abolishing the Masters?
21. S7 – Yes. Straight to the Doctoral.
22. T – Straight to the Doctoral? (Student nods) Yes. How interesting.

Esses três momentos, apesar de ligeiramente diferentes, se complementam e nos levam a tecer duas importantes considerações. A primeira está relacionada ao fato de que as explicações providas pela professora geram

A TEORIA, O LIVRO DIDÁTICO E O PROFESSOR

momentos em que esta oferece aos aprendizes oportunidades de receber insumo “positivo” (Ellis, 1994, p.660), ao mesmo tempo em que recebem insumo “incompreensível” (White, citado por Gass, 1997, p.132). As seqüências anteriores mostram que a professora procura por sinônimos para explicar palavras/expressões desconhecidas (seqüência 1-3), permitindo a inclusão de novos itens no vocabulário dos aprendizes. Em segundo lugar, neste caso, a explicação da professora também oportunizou momentos de interação aluno-professor. Tais momentos estão extensivamente presentes em sua prática, pelo menos durante as aulas por nós observadas. Ela acredita que interagir é importante e dividir sua opinião sobre assuntos diferentes é positivo. Ela se expressa da seguinte maneira: “... *sure I like to interact. I like to tell them what I think and to make them tell me what they think, right. I love contact with people. I need them much more than they need me*”. Pode-se então dizer que esses momentos, que não estão previstos pela atividade no livro didático, foram motivados pela importância que ela dá à interação. Também interessante é o grau de engajamento dos alunos nessa atividade, que colaboram com o que está sendo explicado (veja seqüências 2-5, 15-17, 19-22). Além do mais, a maneira pela qual os aprendizes sentem-se confortáveis em interromper o curso da conversa, seja para contribuir (seqüências 15-22) ou para suprir dúvidas (seqüência 6-12), revela que o padrão de comunicação que é estabelecido na sala de aula é compartilhado por ambos, aprendizes e professora (Johnson, 1995). Isto também constitui uma condição propícia ao aprendizado.

Resumindo, as explicações da professora, que geralmente são vistas como atividade “centrada no professor”, neste caso, se transformaram em atividade com

foco na troca de informação, fato que leva professora e alunos a interagir acerca de um determinado tópico. Assim, da mesma maneira que a professora afirma seguir o livro didático, ela inova quando suas explicações extrapolam o nível lingüístico; fazendo com que uma atividade supostamente centrada no professor passe a ser centrada no aluno, o que gera uma situação que potencialmente leva ao aprendizado.

Interações aluno-aluno são momentos que são primeiramente motivados por uma prática controlada (sugerida pelo livro didático), mas que, neste caso, levam os aprendizes a um processo cooperativo quando eles negociam significado e compartilham suas visões sobre um assunto pessoal. O excerto número 4 é um exemplo desse tipo de interação.

Excerto 4

Os aprendizes estão fazendo a atividade 6, da unidade 16, página 100, na qual eles devem se referir a desafios ou aspectos gratificantes em trabalhar em quatro situações pré-selecionadas: trabalhar com animais, dar aulas para crianças superdotadas, trabalhar como voluntário numa instituição para idosos, trabalhar em uma instituição de caridade.

1. S1 – The most challenging + thing about+ working like a volunteer in a home for the elderly is +++ you can+ love to elderly people and they may die or have a disease and you++ se apegado, how can I say?
2. S2 – Love.
3. S1 – You like that people and they are elderly. They are ++ not strong.
4. S2 – What's elderly?
5. S1 – Idosos. And not strong. Fracos?
6. S2 – Weak.

A TEORIA, O LIVRO DIDÁTICO E O PROFESSOR

7. S1 – The elderly are weak people and we a gente se apegam.
8. S2 – We give them too much contact.
9. S1 – Yeah. Yeah. And they are not strong.
10. S2 – Yeah. But on the other hand.
11. S1 – What about working like a volunteer?
12. S – Ah, the opportunity to help people that don't have anymore, anybody to help them.
13. S1 – So, you help them.
14. S2 – I think it is something really rewarding.
31. S1 – Profit, what means profit?
32. S2 – I don't know. I think the meaning of non-profit is charity, what you said. You have, you have +++ the habit to translate everything!
33. S1 – I do too!!!!
34. S2 – You shouldn't do it!
35. S1 – I like it. I read my dictionary all day. Not just
36. S2 – When you really want to learn the language. You can't have this habit.
37. S1 – Well, you explain it for me in English. I understand but
38. S2 – So, you have the vicious of
39. S1 – Yes!!! I already said this to her but (addressing herself to the teacher)
40. T – She didn't believe you!
41. S1 – It's a
42. S2 – But you think in Portuguese?
43. S1 – No, I think in English, I swear you. (laughs)
44. T – I remember I had student who was a maniac, you know+++ about dictionaries, although he told me that he didn't think in Portuguese.
45. S1 – But she questions me in English and I tell her, then I know.
45. T – You want just to check it.
46. S1 – Yes!
47. S2 – She is very worried in knowing everything.

48. S1 – Oh god! (more laughs)

O excerto 4 reflete aspectos interessantes da atividade de pequeno grupo. O primeiro está relacionado à visão da professora acerca desse tipo de atividade. Apesar desses momentos estarem presentes na sala de aula, a professora os vê como problemáticos, baseando-se em sua crença e, provavelmente, em sua experiência prévia de que trabalhos em pares levam a atuação com erros e a momentos em que ela não está controlando a situação de aprendizagem. A professora expressou-se da seguinte maneira:

“...I do not think that this relying on pair work all the time is good. I can't go from one pair to the other.. I'm not able to correct them... Pair work means that one student has to correct the other and they can't do it because they have the same mistakes and they are about the same level and some of them feel uncomfortable to correct their mates. How can you demand a student to correct another one?”

Por outro lado, a atividade em pares tem sido vista como uma atividade proveitosa no campo da metodologia de língua estrangeira, em que os aprendizes aprendem através da negociação de significado (Bygate, 1988). Certamente, apesar de alguns erros gramaticais, os dois aprendizes se engajaram num processo de construção de significado (veja seqüência 3-6, 31-32). Isto especialmente dá evidência ao fato de que através da colaboração entre aprendizes, ambos podem assistir o outro e conseqüentemente iniciarem um processo de resolução de seus problemas de comunicação. Outro ponto a ressaltar é que a situação aparentemente controlada (em termos de tópico e itens lingüísticos a serem usados) levou a uma situação

A TEORIA, O LIVRO DIDÁTICO E O PROFESSOR

inovadora, na qual primeiramente os aprendizes e depois a professora compartilham suas visões sobre o papel da tradução no aprendizado de uma língua estrangeira (seqüências 32-48). Nesse momento, o inesperado aconteceu e promoveu um momento de conversa entre aprendizes e a professora, e o tema foi determinado pelos próprios aprendizes.

Bygate (2001b, p.88) afirma que a produção oral primordial deve ser aquela espontânea. Entretanto, ele também afirma que, para essa produção se tornar espontânea, ela deve ser pedagogicamente trabalhada, primeiro, de maneira controlada. Isto se faz necessário porque, ao se comunicarem, os aprendizes operam sob pressões de processamento cognitivo. Como já exposto anteriormente, a produção oral em LE exige o deslocamento de nossa atenção para objetivos específicos. O tratamento pedagógico deste fato implica prover maneiras de manipular o grau de atenção do aprendiz para que haja um equilíbrio entre a fluência, a precisão e complexidade gramaticais, que competem entre si no ato da fala (Skehan, 1996).

Na seqüência apresentada, os aprendizes assumiram a situação de comunicação, fato que os levou a usar a língua de maneira espontânea e improvisada. Simultaneamente, desvios lingüísticos ocorreram e o foco em usar determinado item gramatical foi ‘esquecido’, fazendo com que o objetivo da atividade se perdesse. O que Bygate (2001) observa é que para que essas atividades espontâneas sejam desempenhadas de maneira satisfatória, elas devem se intercaladas com atividades orais controladas.

O terceiro momento presente na prática dessa professora é o questionamento que ela faz levando os aprendizes a um processo de respostas individuais pré-planejadas às quais dá feedback imediato em relação à

atuação dos aprendizes. O próximo excerto ilustra esse momento.

Excerto 5

Os aprendizes estão fazendo a atividade “*Grammar focus*” na página 95, Unidade 15, na qual eles devem usar ‘tag-questions’. O professor pede que os alunos escrevam cinco frases em relação ao tema “coisas que me incomodam”. Eles deverão escolher uma delas e reportá-la para o grande grupo.

1. S1 – There are many children in the downtown without occupation, aren't there?
2. T – Ok. There are many children downtown without occupation
3. S1 – aren't there?
4. T – aren't there? Good, very good. G? (Pointing to the next student)
5. S2 – The fact that there are people dying without treatment at the hospitals make me really sorry.
6. T – Makes me really sorry
7. S2 – Makes me really sorry, doesn't it?
8. T – Very good. A?
9. S3 – Bad shop assistance is terrible, isn't it?
10. T – Very good. M?
11. S4 – The trash on the street drives you crazy, doesn't it?
12. T – The trash on the street drives you crazy, doesn't it? Good. J?
13. S5 – People calling you when you are busy is something very hard to stand, isn't it?
14. T – It's very hard to stand, isn't it? (Laughs) C?
15. S6 – Walking on the street on rainy days is annoying, isn't it?
16. T – Walking on the street on rainy days is annoying, isn't it? Ok. J?

A TEORIA, O LIVRO DIDÁTICO E O PROFESSOR

17. S7 – Dogs barking aloud +++ at midnight+++ should be
18. T – In the middle of the night
19. S7 – should be fined.
20. T – fined. Very Good. The owners of dogs (laughs) that bark at the middle of the night should be fined, shouldn't they?
21. S8 – What's fined?
22. T – Fine is multar. To be fined.

Na visão da professora essa atividade é vista como necessária e altamente relevante para os aprendizes. Como ela vê o trabalho em pares como problemático, ela gosta de conduzir esse tipo de atividade em suas aulas. Ela diz o seguinte: “... *I try to overcome this problem (referindo-se aos possíveis erros que os alunos fazem durante o trabalho em pares) by making them talk aloud so that everybody hears and I can correct, you see... they make a lot of mistakes, they are fluent, but they make grammar mistakes...*” A maneira pela qual a professora implementa essa atividade oral traz características de uma pré-atividade, já que é dado aos aprendizes tempo para planejar o que vão dizer. Essa condição leva ao uso do item gramatical desejado, a uma atuação mais fluente e correta (veja seqüências 9-14), e a uma atividade em que a professora provê feedback imediato sempre que necessário (veja seqüências 5-8).

Além do mais, o processo de correção da professora motiva o uso de língua mais elaborada (Gass, 1995), o que é visto como positivo para a situação de aprendizagem (seqüências 17-20). Esse fato evidencia que a professora atua como fonte de insumo. A questão da ‘novidade’ é trazida pela maneira que cada aprendiz mostra sua visão do assunto e também pela maneira como as frases dos alunos contribuem para a introdução de novo vocabulário

para toda a turma (seqüências 17-22). Apesar de a atuação dos aprendizes ser restrita a uma frase, a atividade parece ser proveitosa para a situação de aprendizagem, já que dá oportunidade aos aprendizes de serem expostos a exemplos corretos na língua-alvo.

O último momento que emerge da prática dessa professora é, de fato, o mais revelador em relação à atuação oral dos aprendizes. Esse momento está relacionado a uma situação de testagem em que cada aprendiz deve realizar uma apresentação oral de dez minutos. Os aprendizes são livres para escolher o tópico a ser focado e a maneira como a apresentação será conduzida. Os dois próximos excertos mostram instantes da atuação de dois aprendizes.

Excerto 6

O aprendiz (S9) fala sobre Aldo Becker, um famoso pintor 'manezinho'.

S9 - ... At this time, he was +++ used to paint a lot because ++ he felt himself alone+++ and missed a lot the mother land, his motherland. And two years in XXX he returned to Florianópolis and worked as a XXX and spent the weekends going to countryside, to the countryside, such as Sambaqui, Cacupé and Santo Antônio de Lisboa.+++ and he used to go there, with his friends, Júlio Dias, Ciro Moura and José Fernandes who were++ were also painters++ and artists. And they used to spend all, the whole day there. He had already participated in some exhibitions, at Salão de Sociedade Catarinense de Bellas Artes+++ when in 1959 his work, Infância, was accepted for Salão Paulista de Bellas Artes. Because ++ he received severe criticisms, criticism (mispronounced) on his work, coming from,++ coming from friends who were also artists ++++ Aldo Beck stopped painting for about four

A TEORIA, O LIVRO DIDÁTICO E O PROFESSOR

years..... In 1999 ++ he celebrated the 80th birthday ++ but two days after, he suffered a cerebral XXX with other complications after. He was a very special +++ person and artist. And for sure +++ he will be forever a remarkable person ++ on the history of Florianópolis.
T – Very good. Very interesting. (Applauses)

Excerto 7

O próximo aprendiz reporta sua experiência pessoal quando passou 15 dias em Alagoas num programa de extensão da Universidade Federal de Santa Catarina, chamado de Universidade Solidária.

S10 - I'm going to talk about ++ a personal experience that I had ++ this year. We went to Alagoas. We were 20 students and our professors who gave ++ us orientation. How I say+++ We stayed there for three weeks. And we +++. Oh, I'm a kind of nervous. (the teacher intervenes).

T – Oh, come on don't be nervous, we are among friends, don't be shy, come on, you're a good student.

S10 – We stayed there for three weeks, and at the first week + we+we met the people, the culture, you know. We entered houses + to do interviews and we talked about ++ some difficult topics that we were working on+ like health, the environment, + social problems in general, and the environment and some medical assistance... It was an amazing ++ experience, experience as a professional because we learn a lot. We learned through practice, not just the theory. ... It was the best vacation I have ever had. I made friends ++ we were a kind of family. And I also met my girlfriend! (Laughs).

T – Does she live there?

RAQUEL D'ELY & MAILCE MOTA

- S10 – No, she was part of the group. This experience was very interesting + + and it was amazing. I enjoyed it a lot.
- T – Very good! (applauses).

Essa atividade ocorre durante a aula em virtude da professora sentir a necessidade de incluir uma apresentação oral para complementar (e reforçar) o enfoque do livro didático no desenvolvimento da fala. Ela afirma: “... *For a textbook that emphasizes so much the oral ability, I think it is not fair to evaluate them only and practically on a written basis. And that’s why I’ve decided this, to demand this oral presentation...*” A professora avalia os aprendizes de acordo com sua atuação gramaticalmente correta: “... *Especially, I take into consideration the fact of making, of making not mistakes because they had time to prepare...*”, “...*I tell them to prepare, to take notes, but they are not supposed to read, just to give a look from time to time...*”. A decisão da professora em avaliar o desempenho dos aprendizes através de uma apresentação é potencialmente benéfica por conter elementos que, segundo Skehan (1998), levam ao desenvolvimento da habilidade. Esses elementos incluem o planejamento do que será falado e a consciência por parte do aluno que deverá fazer uma apresentação pública. Além do mais, a atividade de apresentação oral também traz características da noção de repetição de tarefas de Bygate (2001). Para Bygate, os aprendizes podem se beneficiar da experiência prévia de já ter desempenhado uma dada tarefa oral. Para ele, desempenhar várias vezes a mesma tarefa leva a uma melhora da habilidade oral. O fato de que os alunos sabiam que eles estavam sendo testados levou-os a planejar e provavelmente a ensaiar a fala a ser apresentada. O planejamento do que iria ser dito e o desempenho

A TEORIA, O LIVRO DIDÁTICO E O PROFESSOR

repetido da apresentação promoveram uma atuação mais precisa, razoavelmente fluente e gramaticalmente complexa (por exemplo: ... *because he had received some severe criticisms on his work coming from his friends who were also artists*, no excerto 6). Essa apresentação também promoveu momentos de auto correção, em que a idéia de auto-monitoramento está presente (por exemplo: *the motherland, his motherland; all, the whole day*, como no excerto 6). A questão de familiaridade, relacionada ao tópico e conseqüentemente ao conteúdo apresentado, também parece ter contribuído. Juntos, planejamento, ensaio e familiaridade podem ter maximizado a fala dos aprendizes.

CONCLUSÃO

Este estudo teve dois propósitos: (1) investigar como um livro didático específico enfoca as tarefas orais e (2) investigar como tais tarefas foram implementadas pela professora.

Em consideração à análise das atividades orais contidas no livro didático, estas são orientadas à comunicação, sendo a produção oral um meio para alcançar diversos objetivos pedagógicos durante a aula, tais como a escrita, a leitura e a compreensão oral. Não há entretanto, um momento em que a habilidade oral é tratada de forma específica. O grau de complexidade lingüística e cognitiva bem como os processamentos cognitivos são minimizados pela apresentação prévia e repetida da informação lingüística a ser utilizada no desempenho da atividade. Os aprendizes também têm um alto grau de familiaridade com as atividades, já que o formato destas se repetem com freqüência.

Em relação a como as atividades são implementadas, podemos afirmar que a prática da professora é guiada pelo livro didático. No entanto, sua visão e possíveis crenças são fatores que determinam que tipo de interação acontece na sala de aula. Quatro momentos se fizeram presentes: as explicações da professora, o questionamento da professora, a interação aluno-aluno e a apresentação oral. A apresentação oral é o momento que oportuniza a atuação mais precisa, complexa e fluente dos aprendizes. Esse é também o momento em que a fala é o foco da atenção.

A visão advinda da sala de aula, acima de tudo, revelou um quadro complexo. Primeiramente, revelou que há uma necessidade de ver a produção oral como habilidade específica dentro da área metodológica, com características próprias, levando ao desafio de propiciar aos aprendizes oportunidades para improvisar e, ao mesmo tempo, melhorar a atuação em termos de fluência, precisão e complexidade gramaticais (Bygate, 2001b). A análise dos momentos em que a professora e aprendizes se engajaram na prática oral mostra que a produção oral de melhor qualidade é feita quando: (1) há tempo para planejar o que será dito, (2) há o desempenho repetido de uma mesma tarefa, (3) há situações que levem o aluno ao auto-monitoramento, à avaliação e à reflexão acerca do desempenho.

Os dados, subseqüentemente, revelaram que o professor tem papel maximizado no processo de potencializar a habilidade oral de seus aprendizes já que (1) a relação entre professor e o livro didático é unilateral, ou seja, é o professor que, apesar de seguir o que é proposto pelo livro didático, determina como as atividades orais serão enfocadas e conduzidas na sala de aula; e (2) a atividade, per se, não garante o uso de determinado item lingüístico e cabe,

A TEORIA, O LIVRO DIDÁTICO E O PROFESSOR

portanto, ao professor determinar as condições nas quais a atividade da fala ocorrerá.

Este estudo apresenta diversas limitações já que investigou um único livro didático e um único professor. A avaliação das habilidades orais dos aprendizes e uma interpretação mais detalhada das ações do professor e do próprio contexto de sala de aula também não estavam presentes neste estudo. Além do mais, parece-nos que um olhar para entender com maior segurança como o processo de ensino/aprendizagem se dá, requer um enfoque longitudinal que, eventualmente, poderá se realizado em futura pesquisa.

Apesar dessas limitações, o presente estudo pode ser tomado como uma tentativa de abordar a produção oral em LE e contribuir para uma melhor compreensão dessa habilidade.

REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, D. & Bailey, K. *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

BADDELEY, A.D. *Human memory: theory and practice*. Hove, UK: Lawrence Erlbaum, 1990.

BELL, J. & Gower, R. Writing Course Materials for the World: a Great Compromise. *Materials Development in Language Teaching*. Edited by Brian Tomlinson. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

BYGATE, M. Units of Oral Expression and Language Learning in Small Group Interaction. In: *Applied Linguistics*, v. 9, n.1, pp.59-82. Oxford: Oxford University Press, 1988.

BYGATE, M. Speaking. In: *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, pp.14-20. Ed. Carter, R. & Nunan, D. Chapter 2. Cambridge: Cambridge University Press, 2001a.

_____. Effects of task repetition on the structure and control of oral language. In: *Researching pedagogic tasks Second Language Learning, Teaching and Testing*. Ed. by Bygate, M., Skehan, P. & Swain, M. Longman, 2001b.

EJZEMBERG, R. A Juggling act of oral fluency: a psycho-sociolinguistic metaphor. In: RIGGENBACH, H. (Ed), *Perspectives on fluency*, pp.287-313. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 2000.

ELLIS, R. *The study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

_____. The Evaluation of Communicative Tasks. *Materials Development in Language Teaching*. Ed. by Tomlinson, B. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

FOSTER, P. & Skehan, P. The influence of planning and task type on second language performance. *Studies in Second language acquisition*, 18, pp.299-323, 1996.

GASS, S.M. *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp.49-85/104-133, 1997.

HIECKE, A.E. A Compential Approach to Oral Fluency Evaluation. In: *The Modern Language Journal*, 69 ii, pp.135-141, 1985.

A TEORIA, O LIVRO DIDÁTICO E O PROFESSOR

JOHNSON, K. *Understanding Communication in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. 212.

KRAMSCH, Claire. The Applied Linguistic and the Foreign Language Teacher can they talk to each other? In: COOK, G. & SEIDLHOFER, B. (Eds), *Principle & practice in applied linguistics: Studies in honor of H. G. Widdowson*, p.43-56, 1995.

LENON, P. Investigating Fluency in EFL: A Quantitative Approach. *Language Learning* 40:3, pp 387-417, 1999.

LEVELT, W.J.M. *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA: The MIT Press, 1989.

_____. The ability to Speak: from Intentions to Spoken Words. In: *European Review*. v.3, n.1, pp.13-23, 1995.

LITTLEJOHN, A. The Analysis of Language Teaching Materials.? *Materials Development in Language Teaching*. Edited by Brian Tomlinson. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

MASUHARA, H. What do teachers really want from course books? *Materials Development in Language Teaching*. Edited by Brian Tomlinson. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

McCARTHY, M. What should we teach about the Spoken Language? In: *Australian Review of Applied Linguistics* 17, 2, pp.104-120, 1994.

McCARTHY, M. Spoken Language and the Notion of Genre. *Spoken Language and Applied Linguistics*, pp. 26-48. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

RICHARDS, J.C. *Beyond Training. Perspectives on Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

_____, HULL, J. & PROCTOR, S. *New Interchange: English for international communication*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

RIGGENBACH, H. Toward an Understanding of Fluency: a Microanalysis of Nonnative Speaker Conversations. In: *Discourse Processes* 14, pp.423-441, 1991.

SHARWOOD SMITH, M. *Input Enhancement in Instructed SLA*. SLA, 15, pp.165-179. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

SKEHAN, P. A Framework for the Implementation of Task-based Instruction. *Applied Linguistics*, v. 17, n. 1. Oxford: Oxford University Press, 1996.

SKEHAN, P. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

TEMPLE, L. Disfluencies in Learning Speech. In: *Learner Speech*. Australian Review of Applied Linguistics 15, 2, 29-44, 1992.

TOMLINSON, B. *Materials Development in Language Teaching*. Edited by Brian Tomlinson. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

UR, P. *A Course in Language Teaching: practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

VANLIER, L. *The classroom and the language learner: Ethnography and second language classroom research*. London: Longman, 1998.

A TEORIA, O LIVRO DIDÁTICO E O PROFESSOR

Recebido: Setembro de 2003
Aceito: Dezembro de 2003

Endereço para correspondência:

Raquel Carolina Souza Ferraz D'Ely
Rua Dom Joaquim, 866 apto 1002
88015-310 – Florianópolis, SC
raqueldely@bol.com.br
Mailce Borges Mota
mailce@cce.ufsc.br