

Ana Lucia Fonseca Ducatti

A INTERAÇÃO VERBAL NA LÍNGUA-ALVO E A  
PROFICIÊNCIA ORAL NA PRÁTICA DE SALA DE AULA:  
(RE) DEFININDO O PERFIL DE UMA PROFESSORA DE  
LÍNGUA INGLESA DA ESCOLA PÚBLICA

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências, Letras  
e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista,  
“Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio  
Preto, para obtenção do título de Mestre em Estudos  
Linguísticos (Área de Concentração: Linguística Aplicada  
– Ensino e Aprendizagem de Línguas)

Orientador: Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo

São José do Rio Preto  
2010

## COMISSÃO JULGADORA

### Titulares

---

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo (UNESP/SJRP) – orientador

---

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho (UnB)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Maria Helena Vieira Abrahão (UNESP/SJRP)

### Suplentes

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Vera Lúcia Teixeira da Silva (UERJ/São Gonçalo)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marta Lúcia Cabrera Kfoury-Kaneoya (UNESP/SJRP)

## DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Octacílio e Yara,

Ao meu marido, João,

À querida filha, Bruna,

Aos meus irmãos, Carlos Alberto,  
Luiz Fernando, Paulo Márcio, João  
Batista, Mário Sérgio e Maria Alice,

A todos que me incentivaram nesta  
trajetória acadêmica.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Professor Douglas Altamiro Consolo, meu orientador, pelas valiosas e sábias contribuições para o desenvolvimento deste trabalho.

À professora-participante, pela inestimável colaboração, tornando possível o desenvolvimento desta pesquisa.

À professora Maria Helena Vieira Abrahão, pela atenção que sempre me dispensou.

À professora Marta Lúcia Cabrera Kfoury Kaneoya, pelas sugestões enriquecedoras.

À professora Vera Teixeira da Silva, pela sua contribuição valiosa para este trabalho.

Aos professores do curso de Pós-Graduação, muito obrigada.

A Rosita Oliveira de Almeida Machado, por ter colaborado indiretamente com minha pesquisa, enriquecendo-a.

A Denise Melo, pela amizade, apoio e incentivo.

Ao Kleber Aparecido da Silva, pelos conselhos e atenção.

A Ana Mirele Lima Rodrigues, pelo apoio técnico.

Aos colegas da UNESP, pelo companheirismo acadêmico.

## SUMÁRIO

	<b>Páginas</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
Introduzindo o contexto do estudo.....	16
Justificativa .....	22
Objetivos e perguntas de pesquisa .....	23
Organização da dissertação .....	24
<b>CAPÍTULO 1: METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>26</b>
1.1 Natureza da pesquisa.....	27
1.2 Descrição do contexto e dos participantes da pesquisa.....	30
1.3 Procedimentos e instrumentos de coleta de registros.....	33
1.3.1 TEPOLI: instrumento de avaliação da proficiência oral (PO).....	36
1.4 Procedimentos de Análise dos dados.....	40
<b>CAPÍTULO 2: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>43</b>
2.1 O papel do inglês como língua estrangeira (ILE) na escola regular.....	44
2.1.1 A importância do inglês nos contextos nacional e internacional.....	45
2.1.2 O papel real (atribuído) do inglês no contexto da escola regular.....	48
2.1.3 O papel ideal (desejável) do inglês no contexto da escola regular.....	51
2.2 Crenças dos professores de LE.....	55
2.3 A formação do professor de ILE: múltiplos olhares.....	60
2.3.1 A experiência do professor de ILE como aluno.....	61
2.3.2 A experiência do professor de ILE como aluno-professor.....	62
2.3.3 A experiência do professor de ILE como professor em serviço.....	66
2.3.4 Um olhar para o futuro.....	70
2.4 Foco nas competências.....	74
2.4.1 Competências.....	75
2.5 Proficiência oral (PO), fluência oral (FO) e interação verbal: necessidades da linguagem.....	80

2.5.1 Proficiência Oral .....	80
2.5.2 Fluência Oral .....	83
2.5.3 Interação verbal.....	89
2.5.3.1 Elementos ritualísticos da aula de línguas.....	92
2.5.3.2 O discurso de sala de aula.....	94
2.5.3.3 O professor de línguas e suas obrigações profissionais.....	96
2.5.3.4 Os aspectos da língua considerados centrais para o professor de LE.....	99
2.5.3.5 A competência específica do professor de LE.....	101
2.5.3.6 Atos comunicativos: características específicas das falas do professor e do aluno.....	108
2.5.3.7 Características da fala do professor.....	115
2.5.3.8 Tipologia da fala do professor.....	119
2.6 A Abordagem Comunicativa (AC).....	125
2.6.1 Novas perspectivas para o ensino de línguas.....	128
2.7 Considerações finais sobre este capítulo.....	130
 <b>CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	 131
3.1 Crenças de P sobre o uso da L-alvo em sala de aula e a caracterização de seu perfil como docente de LI .....	133
3.1.1 Crenças dos alunos e crenças de P.....	166
3.1.2 Contribuição das crenças de P e de seus alunos para a caracterização de seu perfil como docente de LI.....	170
3.2 Análise da Proficiência Oral de P.....	173
3.2.1 O TEPOLI.....	174
3.2.2 A faixa de Proficiência Oral de P.....	175
3.2.3 Discussão sobre os dados do TEPOLI.....	176
3.2.4 Asserção sobre a faixa de proficiência de P.....	187
3.2.5 A questão da avaliação oral na opinião de P.....	188
3.2.6 Tópicos centrais da sessão de visionamento do TEPOLI.....	190
3.3 A utilização da LI por P na interação verbal em sala de aula.....	192
3.3.1 A aula típica.....	193
3.3.2 A estrutura da aula típica.....	193
3.3.3 Características da fala de P e sua tipologia.....	197

3.3.4 Considerações sobre as características da fala de P e sua tipologia.....	231
3.3.5 Considerações sobre as ocorrências dos atos comunicativos.....	239
3.4 Objetivos pedagógicos e comunicativos.....	243
3.5 Considerações sobre a análise de dados.....	248
3.6 Ponto de vista de P pós-análise dos dados.....	249
<b>CAPÍTULO 4: CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS....</b>	<b>252</b>
4.1 Sobre o perfil de uma professora de LI da escola pública.....	253
4.1.1 Fatores sociais adversos no contexto estudado.....	258
4.1.2 Perspectiva dos alunos-participantes sobre a utilização da LI na interação verbal em sala de aula.....	259
4.2 Limitações deste estudo.....	263
4.3 Algumas implicações deste estudo para a realidade do ensino do ILE na escola pública brasileira.....	264
4.4 Sugestões para pesquisas futuras, com base na literatura resenhada, nos dados desta pesquisa, e na análise realizada.....	265
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	267
ANEXOS (vide CD)	

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

Abordagem Comunicativa (AC)

Competência Linguístico-Comunicativa (CLC)

Fluência Oral (FO)

Inglês como Língua Estrangeira (ILE)

Iniciação/Resposta/Avaliação (IRA)

Lei de Diretrizes e Bases (LDB)

Língua Alvo (L-ALVO)

Linguística Aplicada (LA)

Língua Estrangeira (LE)

Línguas Estrangeiras (LEs)

Língua Inglesa (LI)

Língua Materna (LM)

Ministério da Educação e Cultura (MEC)

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

Primeira Língua (L1)

Professor nativo (PN)

Professor não-nativo (PNN)

Proficiência Oral (PO)

Segunda Língua (L2)

Sinclair & Coulthard (S&C)



## LISTA DE FIGURAS

	<b>Páginas</b>
Figura 1 - A sala de aula dos alunos.....	51
Figura 2 - A sala de aula dos sonhos dos alunos.....	51
Figura 3- Um círculo vicioso.....	69
Figura 4 - PO do professor de LE.....	82
Figura 5 - A relação entre CLC, PO, FO e interação verbal.....	89
Figura 6 - Competência linguística do professor.....	103

## LISTA DE GRÁFICOS

	<b>Páginas</b>
Gráfico 1 - Categorização da fala de P na aula típica.....	234
Gráfico 2 - Atos comunicativos da aula típica.....	239
Gráfico 3 - Utilização dos atos comunicativos na LI e na LM.....	242

## LISTA DE QUADROS

	<b>Páginas</b>
Quadro 1 - Cronograma das aulas observadas.....	31
Quadro 2 - Síntese dos instrumentos e procedimentos utilizados na coleta de registros .....	36
Quadro 3 - Faixas de Proficiência do TEPOLI.....	37
Quadro 4 - Fatores contextuais que podem interferir nas crenças dos professores....	59
Quadro 5 - Algumas definições de fluência.....	84
Quadro 6 – Atos comunicativos.....	110
Quadro 7 - Tipologia da fala do professor.....	121
Quadro 8 - Traços distintivos do paradigma comunicativo: sentidos centrais.....	127
Quadro 9 – Crenças de P.....	134
Quadro 10 - Crenças dos alunos e crenças dos professores.....	167
Quadro 11 - Faixa de PO de P.....	175
Quadro 12 - Faixa de proficiência específica (metalinguagem).....	184
Quadro 13 - Categorização da fala de P.....	235
Quadro 14 - Frequência dos atos comunicativos.....	237
Quadro 15- Entrevista com os alunos que colaboraram mais diretamente com este estudo.....	260

## CÓDIGO DAS TRANSCRIÇÕES

### Código das transcrições (baseado em Marcuschi, 1986)

**Falantes:** primeira letra ou primeira sílaba do nome

**Nesta transcrição:**

P= professora-participante

A (1;2; etc.) = aluno/a identificado/a

AA= alguns alunos

AAA= todos os alunos

**Sobreposição de vozes:** [

**Sobreposição localizada:** [       ]

**Pausas:** (+) = 0,5 segundo

(++) = 1,0 segundo

(+++)= 1,5 segundo

(tempo) = mais de 1,5 segundo

**Dúvidas e suposições:** (incompreensível)

**Truncamentos bruscos:** /

**Ênfase:** LETRA MAIÚSCULA

**Alongamento da vogal:** :

**Comentários da Pesquisadora:** (( ))

**Silabação:** hífen ( - - - )

**Sinais de entonação:** “ = para subida rápida

‘ = para subida leve

, = para descida leve ou brusca

**Repetições:** duplicação de letra ou de sílaba

**Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção:** reprodução dos sons

**Indicação de transcrição parcial ou de eliminação:**

. . . \_\_\_\_\_ . . . = indica trecho com transcrição parcial

/ . . . / = indica corte no segmento

## RESUMO

O presente estudo, apoiando-se na contribuição das crenças de uma professora de inglês e de seus alunos, envolvidos em contexto de escola pública, objetiva caracterizar o nível de PO dessa docente e o uso da L-alvo na interação verbal (professor-aluno e aluno-professor) em sua prática de sala de aula, no sentido de (re)definir seu perfil como docente de LI. Estas são questões fundamentais, relacionadas à constatação em pesquisas (PINHEL, 2004; GARCIA, 2001; CONSOLO, 1990) de que grande parte dos professores de LE possui um baixo nível de PO, restrita, na maioria dos casos, à produção oral de alguns comandos na L-alvo, o que pode resultar em um processo de aprendizagem frustrante e deficiente para seus alunos. Dessa forma, esta investigação caracteriza-se como uma pesquisa de bases interacionista e etnográfica, com procedimentos quantitativos, aplicada a um estudo de caso. A professora-participante deste estudo (P) atua na rede pública municipal, tendo 14 anos de prática pedagógica. Os dados analisados sugerem que a visão de linguagem e de ensino e aprendizagem de LI da professora voltada para a forma gramatical, corroborada por fatores sociais adversos presentes no contexto estudado, é coerente com a limitada PO apresentada pela mesma, no teste a que foi submetida e, ainda, com o pouco uso da L-alvo na interação verbal professor-aluno e aluno-professor. Ressalta-se que uma possível mudança relacionada à oralidade provavelmente não ocorrerá, caso a docente em questão não renove suas concepções de linguagem e de ensino e aprendizagem de línguas e não deixe de privilegiar a LM durante as aulas, em detrimento da LI, a qual poderia ser introduzida aos poucos nesse contexto, porém, continuamente, criando-se um ambiente favorável ao ensino de LE. Acredita-se, também, que a valorização do papel do inglês, sobretudo por parte dos alunos, e a busca dessa professora por uma formação continuada poderão acarretar mudanças significativas em sua prática, obtendo-se, assim, resultados de ensino e aprendizagem de uma LE mais eficazes na especificidade em questão.

**Palavras-chave:** interação verbal; proficiência oral; professor de língua inglesa; escola pública; Linguística Aplicada.

## ***ABSTRACT***

The present work, which had as support the beliefs of an English teacher as well as her students', both involved in a public school context, aims at characterizing this teacher's oral proficiency level and the use of the target language during the verbal interaction (teacher-student and student-teacher) in her teaching practice, seeking (re)definition of her profile as an ESL (English as Second Language) teacher. These issues are considered fundamental due to the evidence in many researches (PINHEL, 2004; GARCIA, 2001; CONSOLO, 1990) that the majority of EFL (English as a Foreign Language) teachers have a low level of oral proficiency, restricted, in most cases, to the oral production of some commands in the target language, resulting in a frustrating and inefficient learning process to their students. Thus, this investigation is characterized as a research of ethnographic and interactive analysis traditions, having as well a quantitative focus, and constitutes a case study. The teacher who participated in this study has been teaching in a public school for 14 years. The data collected suggest that this teacher's conception of language and teaching and learning process concerning grammar, strengthened by adverse factors that can be found in the context in question, is coherent to the limited oral proficiency presented by her when submitted to an oral test and to the insufficient use of the target language during the teacher-student and student-teacher verbal interaction. It is relevant to emphasize that a change related to the oral ability will not show results if the teacher in question does not renew her language learning and teaching conceptions, and continues using her mother language to the detriment of the target one which could be introduced little by little in this context, in a continuous way, producing a favorable environment to the teaching of a foreign language. Furthermore, it is believed that the setting of a higher value on the role of the English language, especially on the part of the students, and that this teacher's search for a continuing educational formation, will probably make significant changes in her practice, in order to obtain better and more efficient results related to the language learning and teaching process of a foreign language in the specificity in question.

Key words: verbal interaction; oral proficiency; English teacher; public school; Applied Linguistics.

# **INTRODUÇÃO**

A busca pelo aprimoramento profissional – individual ou coletivo – é de responsabilidade de todos os professores que atuam no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, no Nível Superior e nos Cursos Livres. (FERNÁNDEZ, 2008, p. 281)

### **Introduzindo o contexto do estudo**

A reflexão e o interesse investigativo pela interação verbal na aula de LE, em especial de LI, na escola pública, assim como pela PO do docente nesse contexto de ensino, decorrem das experiências vivenciadas pela professora-pesquisadora deste trabalho, também docente de uma escola municipal e de uma escola de idiomas, em uma cidade de porte médio do interior de São Paulo. Tais atividades proporcionaram-lhe a oportunidade de observar de perto a realidade do ensino de LI na prática da sala de aula.

Ao conscientizar-se da situação do ensino de LI nas escolas públicas, por meio de seu primeiro contato com professores de uma escola pública municipal, em uma pequena colaboração durante um curso de capacitação — fato que se relata a seguir — a professora-pesquisadora interessou-se por investigar o uso da LI em contextos de sala de aula nos quais essa língua é ensinada e aprendida como LE.

No final de 2002, a Secretaria da Educação da cidade acima mencionada desenvolveu, em parceria com uma escola de idiomas, onde a pesquisadora atua há muitos anos como professora de LI, um material didático exclusivo para os aprendizes da 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental. Fez-se urgente e indispensável para a implementação desse material preparar os professores da rede pública municipal para sua melhor utilização, por meio de um curso de capacitação profissional. Nessa trajetória, os dados coletados, tais como conversas informais, um questionário e um teste escrito em inglês apontaram que esses professores em serviço, além de insatisfeitos com sua prática de ensino, possuíam uma limitada CLC na LI.

Os resultados do questionário e do teste, bem como as constatações das conversas informais, não somente evidenciaram a necessidade de qualificação na prática de ensino desses profissionais, no sentido de promover uma atuação satisfatória como professores de LI, como também apontaram vários encaminhamentos ao trabalho de formação contínua desses professores, em particular, a situações que focalizassem a CLC e a produção oral.



Ao tomar como agravante essa lacuna na CLC dos professores de LI em questão e em sua formação contínua, percebeu-se, então, a necessidade de realização de um programa de desenvolvimento dessa competência para tais professores de inglês em serviço, enfocando mais especificamente a PO, a qual, segundo Consolo (2007), pressupõe o envolvimento do processo de compreensão e produção orais da L-alvo. Esse programa, que teve duração de dois anos, usou como ponto de apoio o próprio material desenvolvido para os alunos, baseado na AC, a qual, em termos gerais, objetiva promover comunicação entre falantes da L-alvo (BROWN, 1994), e foi considerado pelos docentes como uma boa orientação para sua prática em sala de aula.

De acordo com Almeida Filho (1993), a CLC, que implica a junção dos conceitos de competência linguística, ou seja, os conhecimentos que o professor tem da gramática implícita e explícita, e de competência comunicativa, que exprime a capacidade de uso da LE, possibilita ao professor operar em situações de L-alvo, ao focar a língua que se sabe e se pode usar. Contudo, o ponto fundamental de uma limitada CLC pode ser constatado nos resultados de pesquisas nas quais se verifica que, em muitos casos, os cursos de Letras, que deveriam ser os principais contextos de formação de professores proficientes de inglês, não vêm cumprindo seu papel satisfatoriamente (BAGHIN-SPINELLI, 2002; TEIXEIRA DA SILVA, 2000; CONSOLO, 2001, 1997, 1996; VIEIRA ABRAHÃO, 1992; 1996; ALMEIDA FILHO, 1992), questão esta amplamente reconhecida e bastante discutida no meio acadêmico.

Portanto, ao se tratar de questões sobre a PO dos professores de LE em serviço, é relevante voltar a atenção para os cursos de graduação em Letras por eles cursados, pois esses docentes são muitas vezes rotulados como não adequadamente proficientes (CONSOLO, 2001). Segundo Consolo (2007),

o termo 'proficiente' é mais apropriado para definir a manifestação, na compreensão e produção oral, das características que constituem a competência para uso da língua em determinados contextos e para objetivos específicos (Consolo., 2007, p. 168-169) .

Baghin-Spinelli (2002), dentre outros autores, relata que dados coletados com estudantes do último ano de Letras revelam um relacionamento frustrante entre esses alunos e a LI, sua cultura e os falantes nativos, ao perceberem que, depois de vários anos de estudo, ainda não são capazes de se comunicar na LE. Gimenez (2005), por sua vez, assevera que nas licenciaturas duplas do referido curso privilegiam-se os conteúdos

em língua portuguesa em detrimento da LE, o que ocasiona pouco espaço desta disciplina na grade curricular.

Corroborando estes pressupostos, Vieira-Abrahão (2006) discute a formação de professores numa perspectiva de se olhar para o futuro, questionando o tipo de formação desenvolvido pelas universidades e até que ponto esses docentes estão sendo bem preparados para enfrentar a realidade do ensino, seja nas escolas de idiomas ou nos ensinos fundamental e médio, público e privado.

Faz-se relevante destacar também os resultados de um estudo piloto realizado em contexto de atuação de professores de LI de escolas públicas, cuja professora-pesquisada pertenceu ao grupo de capacitação anteriormente mencionado, e que teve como foco a FO da professora em serviço (cf. DUCATTI, 2006), fator que, segundo Teixeira da Silva (2000), trata-se de um componente da PO de falantes de uma LE, tomado como uma característica definidora dessa proficiência.

O principal objetivo do referido trabalho foi verificar a FO de uma professora de LI de uma escola pública e como esta é posta em prática em sala de aula, associando-se pressupostos teóricos com procedimentos de análise de dados, em busca da compreensão dessa questão. O interesse em investigar a PO enfocando o professor de inglês da rede pública justificou-se por constatar-se, em pesquisas envolvendo o professor de LE (PINHEL, 2004; GARCIA, 2001; CONSOLO, 1990), que grande parte desses docentes possui um baixo nível de PO. Tal fato pode resultar em um processo de aprendizagem frustrante e deficiente para seus alunos, pois se acredita que a produção oral de professores de inglês em sala de aula, especialmente o da escola pública, esteja normalmente restrito a alguns comandos em LE.

Os resultados obtidos no estudo-piloto (DUCATTI, *op.cit.*), no qual se utilizou um teste oral adaptado do TEPOLI (Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa), indicaram que a professora-pesquisada apresentou uma PO de nível intermediário ao atingir os objetivos de comunicação e interação verbal satisfatoriamente. Porém, em suas aulas, usava o inglês apenas para fazer pedidos ou dar ordens, ou seja, sua produção oral se restringia a poucas palavras, fato este que suscitou as perguntas de pesquisa deste estudo.

Portanto, este trabalho representa uma tentativa de melhor entender a questão apresentada, ao considerar relevante a utilização da LI para a interação verbal (professor-aluno e aluno-professor), investigando e analisando as falas da professora e dos alunos no contexto de sala de aula de P.

Assim como Almeida Filho (1999, p. 17-18) destaca a importância da CLC como parte constitutiva da “trajetória desejável (e longa) do desenvolvimento profissional do professor de LE”, Vieira-Abrahão (1999), em um projeto sobre a formação do professor de LE em serviço, corrobora essa opinião ao enfatizar também a importância da CLC para o desenvolvimento de um bom trabalho comunicativo em sala de aula. Esses argumentos são igualmente respaldados por Consolo (2005), ao abordar a relação entre o desempenho profissional do professor de LE e a competência em questão. O autor relata dados coletados com professores de cursos de Licenciatura em Letras e diretores de escola responsáveis pela seleção de professores de LI, denominados pela sigla E-ELT, em inglês, *experts in ELT (English Language Teaching)*, com o intuito de se verificar posturas sobre a questão da PO de professores de LI no Brasil. As perguntas propostas no trabalho de Consolo (op.cit., p.278) aos *experts in ELT* foram: “O que caracteriza a proficiência oral, na língua inglesa, de um professor de inglês, nos contextos de ensino no Brasil?; Como você avalia a qualidade da proficiência oral de alunos que se formam nos diversos cursos de Licenciatura em Letras no Brasil, para atuarem como professores de inglês?; Você acredita que seja possível estabelecerem-se parâmetros de avaliação de proficiência oral de professores de inglês no Brasil? Por quê?”.

O levantamento das opiniões dos informantes mencionados sobre tais perguntas revelou respostas como a falta de CLC e de competência pedagógica do professor de LE, o fato de o professor ser pouco “letrado” ou de a PO ser um elemento pressuposto (CONSOLO, op.cit., p.278, 280). As respostas evidenciaram as posturas que os profissionais da área tendem a assumir diante desta problemática sobre a relação entre o bom desempenho profissional do professor de LE e a CLC na LE, inferindo-se a necessidade de se definir e descrever a PO desses profissionais, levando em consideração suas necessidades linguísticas. Concluiu-se que se faz necessário rever os caminhos para o ensino do inglês e discutir novas políticas para a avaliação da PO.

No presente estudo, torna-se fundamental, portanto, fazer um levantamento das características do uso da LI na prática da sala de aula, averiguando por que se torna relevante para o professor de LI falar a L-alvo, quais são os problemas decorrentes desta lacuna na produção oral, ou seja, do não saber a língua, e, por outro lado, por que razão o professor deveria saber a língua que ensina. Para tanto, a investigação de suas crenças específicas sobre oralidade em sala de aula, acrescida da conscientização quanto ao papel do ILE na escola regular e as nuances discutidas acerca deste valor por estudiosos

(RAJAGOPALAN, 2005; GIL e GIMENEZ, 2008; dentre outros), enfocando principalmente a escola pública, são tomadas neste projeto como pontos necessários para traçar uma mudança no perfil do professor de línguas que deseja refletir sobre o seu ensinar.

No entanto, Teixeira da Silva (2000) assevera que não é comum que o professor de inglês aprenda a teorizar sobre o que é a língua, pois a teorização fica restrita à academia e, além de não ser absorvida pelos professores, muitas vezes a teoria nem chega ao conhecimento dos mesmos<sup>1</sup>. Essa autora (op. cit., p. 129), ao pesquisar e analisar depoimentos de professores de inglês de um curso de Letras, quando questionados sobre a noção por eles apresentada acerca da fluência oral, concluiu que a “maioria adquire um sentido de ensinar a língua, sem saber teorizar sobre ela”, apesar do pensamento inicial dos pesquisados de que era uma pergunta aparentemente óbvia por existirem pontos tão estabelecidos que não seria necessário, portanto, refletir sobre eles.

Em contrapartida, nos PCNs do 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental/ LE (1998, p.21), o foco principal do ensino de LE está colocado na habilidade da leitura, embora possa ser ampliado para abranger outras habilidades comunicativas, não excluindo a possibilidade de expor o aluno à compreensão e à memorização de letras de música, de certas frases feitas, de pequenos poemas, trava-línguas e diálogos. Nota-se, porém, que essas atividades têm somente “a função de aumentar a consciência linguística<sup>2</sup> do aluno e dar um cunho prazeroso à aprendizagem” (op.cit. p.22), fato que certamente desfavorece o uso da L-alvo na escola regular ao não proporcionar interações significativas entre o professor de ILE e seus alunos. Tais interações contribuiriam não somente para a geração de insumo oral e a utilização da língua, mas também para a aquisição da LE (CONSOLO, 2000; KRASHEN, 1982, apud CONSOLO, 2004).

A essa ideia de que a oralidade não é tão favorecida e praticada em sala de aula, juntam-se as crenças de P sobre essa questão, um dos pontos de análise deste estudo. Segundo Almeida Filho (1992), retomado por Barcelos (2007, p.27), os alunos possuem crenças e opiniões sobre como aprender uma LE, asserção essa que também cabe aos professores. Félix (1998), em um estudo sobre crenças de professores de inglês, constatou que estes docentes, dentre outras crenças apontadas pelos mesmos, usam a

---

<sup>1</sup> Acredita-se que não seja fundamental que o professor LE teorize sobre o que é língua e sim que esse professor tenha uma visão teórica sobre esse conceito e que possa adequá-la à sua prática de sala de aula.

<sup>2</sup> Consciência linguística pautada por uma consciência da natureza de estrutura sonora das LEs, tais como fonemas, padrões entonacionais etc., e de certas regras dessas línguas em comparação com a LM.

LM durante as aulas para que os alunos possam melhor entender a L-alvo, utilizando, portanto, a tradução, exercícios estruturais e repetitivos.

Tendo em mente os questionamentos apontados, faz-se necessário trazer à tona os discursos que se apresentam no contexto da escola pública, averiguando quais são os expoentes comunicativos<sup>3</sup> que a professora-pesquisada utiliza, ou poderia utilizar, e, ainda, como os utiliza. Ao caracterizar o discurso pedagógico do professor de acordo com as funções de sua fala e como esses usos se manifestam na sala de aula, como por exemplo, pedir/dar opiniões, explicar a matéria, dar instruções, dentre muitas outras funções, acredita-se que se possa descrever uma PO específica do professor de LE na sua prática de sala de aula (CONSOLO, 2008).

Ressalta-se que este estudo visa a contribuir para um projeto maior de pesquisa, o EPPLE, em desenvolvimento na UNESP (Universidade Estadual Paulista), com dados que ilustram o uso da LE na prática de uma sala de aula de uma professora de LI da escola pública, ao caracterizar a linguagem utilizada pela mesma, assim como sua PO. A finalidade de tal projeto é a elaboração e a implementação de um exame de proficiência em LEs para professores dessas línguas, denominado “Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras (EPPLE): definição de Construto, Tarefas e Parâmetros para Avaliação em Contextos Brasileiros”. O projeto (cf. CONSOLO 2008, p.2, 3) tem em vista delinear critérios objetivos para a caracterização da proficiência linguística em LE de professores de línguas a partir de um corpus de dados existente e de dados a serem coletados em contextos considerados relativamente representativos da realidade de parte dos cursos de Licenciatura em Letras no Brasil, para que possam orientar a elaboração de um exame de proficiência com validade e confiabilidade nacional, o EPPLE. Vale ressaltar que a proficiência linguística do professor (recém) licenciado será representada por faixas de proficiência que poderão variar “de um nível minimamente exigido até um nível superior realisticamente almejado”, retratando, assim, um construto de linguagem e de avaliação essencial para que o professor de LE possa exercer sua profissão no contexto brasileiro. Acrescenta-se, ainda, que a proficiência linguística, juntamente com a proficiência comunicativa, representam a habilidade de comunicação pela linguagem (LURDA, 2000).

---

<sup>3</sup> Referentes à língua propriamente dita, ou seja, ao conteúdo linguístico trabalhado em sala de aula.

## **Justificativa**

O estudo piloto mencionado, assim como a participação da professora-pesquisadora no curso de capacitação anteriormente citado, evidenciaram a problemática da PO limitada por parte do professor em serviço de LI e despertaram o interesse da investigadora por desenvolver um trabalho sobre a questão do uso da LI na interação verbal em sala de aula. Consolo (2000) afirma que o papel da oralidade é fundamental nas relações humanas e pedagógicas em sala de aula, como um veículo da socialização profissional ou pessoal, seja na LM ou na LE. Esse autor (2001, 2000, 1996) considera que o contato mais frequente que o aluno tem com a LE e o insumo mais constante com a L-alvo advêm da fala do professor.

Conforme constataram Baghin-Spinelli (2002) e Consolo, Guerreiro e Hatugai (2001, apud Consolo, 2005) faz-se necessário investigar as posturas dos alunos e seus professores em relação à CLC em LE, destacando principalmente a PO, por ser esta motivo de muitas frustrações. Se a construção dessa competência do aluno, a qual se refere ao entendimento e produção de mensagens na L-alvo, foi ou é deficiente, conforme reconhecem esses autores, constatam-se limitações e dificuldades na linguagem oral.

Dessa forma, vale ressaltar várias pesquisas no campo da LA que demonstram a preocupação de seus autores em abranger diferentes perspectivas sobre a questão da competência oral dos professores de LI em diversos contextos educacionais onde o ILE é ensinado (ensino fundamental e médio, ensino universitário e cursos de idiomas) e que retratam a realidade educacional brasileira, como os estudos de Ibrahim (2006); Martins (2005); Consolo (1997, 2005); Almeida (2004); Teixeira da Silva (2000); entre outros (CONSULO, 2007), alguns dos quais serão apresentados detalhadamente no capítulo 2 desta dissertação.

Diante do exposto, torna-se primordial levantar as interações verbais em sala de aula da professora-pesquisada, objetivando caracterizar as dificuldades e limitações na compreensão e na produção orais apresentadas por seus participantes. Nesse sentido, ao caracterizar a prática e a PO dessa docente, apoiando-se em suas crenças sobre a utilização da L-alvo em sala de aula, numa relação interativa em que crenças e ações se influenciam mutuamente (BARCELOS, 2006, p.25), a relevância deste estudo está no fato de que este possa trazer contribuições para uma maior conscientização do seu fazer pedagógico, ao lhe propiciar uma reflexão sobre sua própria prática de ensino.

Acrescenta-se que, embora os resultados de um estudo de caso não tenham o poder de generalização por não se trabalhar com grandes quantidades de informações ou banco de dados, acredita-se que estes possam propiciar a outros professores, leitores dos relatórios dos estudos de caso, uma reflexão sobre sua própria prática de sala de aula (TELLES, 2002). Este trabalho também se justifica por contribuir para a elaboração do EPPLE, ao fornecer dados da observação de uma sala de aula de uma professora de LI da rede pública relacionados ao uso da linguagem oral e da sua PO, dados estes que farão parte do *corpus* a ser analisado nesse projeto maior. Ressalta-se que esses dados, quando aliados a outros, poderão fornecer um panorama do referido contexto quanto a um construto de linguagem e de avaliação necessário para a atuação do professor de LE no contexto brasileiro.

### **Objetivos e perguntas de pesquisa**

Este estudo contempla três objetivos:

- 1- Verificar de que maneira se caracterizam as crenças de P sobre o uso da L-alvo em sala de aula, no sentido de (re)definir seu perfil como docente de LI.
- 2- Avaliar o nível de PO de P, por meio de um teste oral denominado TEPOLI, utilizando-se faixas de proficiências cujos descritores dos níveis da linguagem propostos se referem à gramática e estrutura sintática, vocabulário, pronúncia, compreensão oral, fluência e estratégias de interação verbal.
- 3 - Investigar como se caracteriza a utilização da LE na interação verbal entre os participantes da sala de aula de uma professora de inglês da escola pública.

É inegável a importância da habilidade oral dos professores de ILE, como um dos requisitos para que possam ter um desempenho mais eficaz e motivador de interações em sala de aula. Consolo (2000, p.59-60) enfatiza a importância da oralidade para um melhor desempenho do professor em dois papéis decisivos: “atuar no processo de geração de insumo para a aquisição da L-alvo e engajar-se na interação verbal com os alunos para o desenvolvimento da PO dos mesmos”.

Teixeira da Silva (2000) também destaca essa questão ao afirmar que a deficiência oral do professor não pode ser suprida com uma aula bem preparada, como em outras habilidades, por exemplo, a escrita. Mesmo se o professor não tiver um bom conhecimento gramatical, ele pode, com o auxílio de uma gramática, preparar uma aula de redação e ter um desempenho bem razoável nesta tarefa. Porém, o mesmo não

acontece com a produção oral do docente, pois esta se torna relevante para que a aula aconteça no aqui e agora (TEIXEIRA DA SILVA, op.cit. p.172).

Portanto, tomando como significativas essas afirmações sobre a habilidade oral do professor de LE, os objetivos deste estudo têm como foco em comum investigar o uso da L-alvo no contexto da escola pública para caracterizar o perfil de uma professora de LI da rede pública, a faixa de PO em que essa docente se encontra e as interações verbais que se apresentam na sua prática, fundamentadas na contribuição de suas crenças a respeito de um fator específico dentro do processo de ensino e aprendizagem de uma LE, ou seja, a oralidade.

Dados esses propósitos, as perguntas que orientam este estudo são:

- 1- De que maneira as crenças de P e de seus alunos, envolvidos em contexto de escola pública, contribuem para a caracterização do uso da L-alvo em sala de aula e para a (re)definição do perfil da docente?
- 2- Em que faixa de proficiência está caracterizada a PO em LI de P, por meio dos dados do TEPOLI (Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa)?
- 3- Como se caracteriza a utilização da LI na interação verbal (professor-aluno, aluno-professor) em sala de aula da professora (em serviço) de LI de uma escola pública?
- 3.1- Quais objetivos pedagógicos e comunicativos motivam a utilização, pela professora, da LI em sala de aula?

Dessa maneira, este trabalho, cujo objetivo último é contribuir para uma maior conscientização de P do seu trabalho, ao propiciar a essa docente uma reflexão sobre sua própria prática de sala de aula, também se propõe a contribuir para um projeto maior de pesquisa, o projeto EPPLÉ, ao fornecer dados representativos de um estudo de caso, ou seja, do uso da LE em sala de aula de uma professora de ILE da escola pública, que possam auxiliar, juntamente com outros dados igualmente coletados, a estabelecer bases para a elaboração e implementação de um exame de proficiência para professores de LÉs.

### **Organização da Dissertação**

A presente dissertação está organizada em quatro capítulos, precedidos da Introdução, a qual corresponde ao contexto de estudo. Além de trazer ao leitor a conscientização da professora-pesquisadora acerca da situação do ensino de LI na escola pública, a Introdução apresenta também aspectos como o problema, a



justificativa, os objetivos e as perguntas de pesquisa, estabelecidos para esta investigação.

O capítulo 1 descreve a metodologia de pesquisa utilizada, apresentando a natureza da investigação, o contexto e o perfil dos participantes, os instrumentos de coleta de registros utilizados e os procedimentos adotados para a análise dos dados.

O capítulo 2 discute aspectos teóricos que embasam a investigação, a saber, o papel do ILE na escola regular, as crenças dos professores de LE, a formação do professor de ILE, a CLC, a PO e a FO, a interação verbal e a AC.

O capítulo 3 apresenta a análise dos dados, organizada de acordo com as perguntas de pesquisa formuladas, tendo como respaldo o arcabouço teórico exposto no capítulo 2.

O capítulo 4 retoma os resultados da análise em torno das perguntas de pesquisa, trata de algumas limitações desta investigação e das suas implicações para a realidade do ensino de ILE na escola pública brasileira, além de apresentar sugestões para pesquisas futuras, com base na literatura resenhada, nos dados deste estudo e na análise realizada.

# **CAPÍTULO 1**

## **METODOLOGIA DA PESQUISA**

O presente capítulo aborda a metodologia desta investigação, descreve o contexto e os participantes da pesquisa, apresenta os procedimentos e instrumentos de coleta de registros, assim como os procedimentos utilizados para a análise dos dados.

### **1.1. Natureza da pesquisa**

Esta investigação caracteriza-se como uma pesquisa de bases interacionista e etnográfica, com procedimentos quantitativos, aplicada a um estudo de caso. Faz-se relevante destacar que, em se tratando de um estudo de caso,

o interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade, é compreendê-la como uma unidade, o que não impede que ele esteja atento ao seu contexto e às inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação (ANDRÉ, 2000, p.31).

Objetiva-se avaliar a PO e investigar como se caracteriza o uso da LI na interação verbal em sala de aula de uma professora em serviço. Ao evidenciar essas questões, consideram-se igualmente suas crenças relacionadas à oralidade em sala de aula. Ressalta-se que a investigação de crenças sobre aspectos mais específicos, tais como o uso da L-alvo, permite uma compreensão mais detalhada da prática dessa docente.

Enquanto uma pesquisa de base interacionista, a investigação se apóia em categorias trazidas de estudos anteriores sobre o discurso de sala de aula e sobre a fala do professor (SINCLAIR & COULTHARD (S&C), 1992, 1975; MACHADO, 1992).

A análise interativista (CHAUDRON, 1988, p.14), desenvolvida em meados de 1960, refere-se ao desenvolvimento dos sistemas relacionados a observação e a análise da interação em sala de aula. Essa pesquisa educacional oriunda sobre estudos na sala de aula de L1 inspirou alguns pesquisadores a adaptar tais sistemas e abordagens de análise às salas de aulas de L2. A análise interativista, que tem como objetivo detectar o comportamento do professor e dos alunos na sala de aula, comportamento esse, classificável em uma determinada categoria, não adota análises quantitativas, embora, o estudo da frequência de comportamentos específicos possa abordar procedimentos de natureza quantitativa, como foi feito neste trabalho em relação a categorização dos atos comunicativos e da tipologia de falas a partir de categorias previamente estabelecidas.

Enquanto uma pesquisa de base etnográfica, a investigação descreve um contexto natural de ensino e aprendizagem de línguas e as interações entre a professora-participante e seus alunos.

André e Lüdke (2001) assim compreendem as características de pesquisa qualitativa: um tipo de pesquisa que tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados, na qual o pesquisador se torna o principal instrumento; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, pois os dados coletados são, em sua grande parte, descritivos; o “significado” que as pessoas dão às coisas e à vida são focos de atenção especial pelo professor pesquisador e a análise dos dados segue geralmente um processo intuitivo (GIORDANI e GUIMARÃES, 2003).

As asserções acima dialogam com as visões de Moita Lopes (1996 p. 88, cf. ERICKSON, 1986) e de Cavalcanti e Moita Lopes (1991), ao postularem que a etnografia deve ser considerada como uma descrição narrativa dos padrões característicos do que ocorre na sala de aula entre professores e alunos, na tentativa de compreender o ensino e a aprendizagem de línguas. O professor é um observador-participante e registra o que ocorre no ambiente pesquisado por meio de diários, entrevistas, gravação de aulas em vídeo e áudio, entre outros instrumentos, com o intuito de descobrir o que está acontecendo nesse contexto; como esses acontecimentos estão organizados e o que significam para professores e alunos; e como essas organizações se comparam em outros contextos de aprendizagem. Destaca-se que a professora-pesquisadora foi o instrumento principal na coleta e análise dos dados (ANDRÉ, 2000) como observadora não-participante, mantendo um contato direto com a situação estudada por um semestre letivo.

Os estudos etnográficos na sala de aula, devido às suas próprias naturezas, parecem ser essenciais para a compreensão da interação, baseando-se no princípio de que o significado, a compreensão e a aprendizagem devem ser definidos em relação a contextos de ação (cf. HANKS, 1991, p.15), nos quais atores reais interagem na construção desses três elementos, sendo que tanto a aprendizagem quanto o significado são definidos como formas de coparticipação social (MOITA LOPES, 1996, p. 88, 89).

Faz-se relevante mencionar a diferença de enfoque nos relatórios de metodologia de pesquisa entre o termo etnografia<sup>4</sup>, usado no sentido estrito do mesmo, dos

---

<sup>4</sup> A etnografia enfoca a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens e significados) de um grupo social.

procedimentos de base etnográfica<sup>5</sup>, que não abrangem todos os aspectos da etnografia e cuja centralidade está no ponto de vista dos participantes da pesquisa, suas crenças, valores, expectativas, sentimentos, além da consideração do contexto educacional como um todo. Ressalta-se que tal posicionamento contempla as questões que concernem a este estudo.

A avaliação qualitativa do desempenho oral consiste na avaliação dos dados do TEPOLI, o Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa, embasada na Análise Conversacional (ANCONV) proposta por Pomerantz e Fehr (apud LAZARATON, 2002a).

Estão inseridos também neste trabalho procedimentos de natureza quantitativa, os quais tanto evidenciam a frequência da tipologia de falas apresentadas pela professora-participante quanto dos atos comunicativos, obtidos na prática de sala de aula dessa docente.

Os métodos quantitativos, de tradição positivista, têm um status privilegiado e, geralmente, não são questionados, dependendo do problema de pesquisa e da perspectiva. Nessa concepção, só a experiência pessoal por meio da observação direta do fato a ser estudado é possível, ou seja, a realidade se torna observável por meio da padronização da mesma em experimentos (MOITA LOPES, 1994, p.330, 333). Essa padronização das variáveis do mundo social, portanto, pode ser tratada estatisticamente, objetivando criar generalizações. Ressalta-se, entretanto, que não se podem fazer generalizações de um estudo de caso, o qual enfatiza o particular, cerne deste trabalho. O interesse do pesquisador ao selecionar uma unidade, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social, é compreendê-la como uma unidade (ANDRÉ, 2000).

No tocante a este estudo, para se falar em generalização, é necessário entendê-la de outra forma, ou seja, numa visão interpretativista, na qual o fator particular é o que interessa. É uma generalização que privilegia a especificidade, construída intersubjetivamente (MOITA LOPES, op.cit.) Além disso, ainda de acordo com esse autor (op.cit., 1990b), a interpretação de dados de natureza quantitativa fica completamente arbitrária ou especulativa se dados de natureza subjetiva e qualitativa forem ignorados.

---

<sup>5</sup> Uma adaptação da metodologia de pesquisa etnográfica à educação (ANDRÉ, 2000, p. 28).

## 1.2 Descrição do contexto e dos participantes da pesquisa

Objetivando responder às perguntas de pesquisas que norteiam esta investigação, optou-se por observar e analisar as aulas de uma professora de LI com catorze anos de prática pedagógica, atuando em uma escola da rede municipal inserida em uma cidade de porte médio do interior paulista. A opção por investigar a prática dessa docente deve-se ao fato de a mesma fazer parte do grupo do curso de capacitação profissional obrigatório, já mencionado anteriormente (cf. Introdução), desde o seu início, em 2004, além de mostrar-se disponível e acessível à pesquisa.

A professora-participante é licenciada em Letras e possui o título de especialista em Linguística de Texto e Ensino. Coursou por dois anos escolas de idiomas (um ano e meio em uma e seis meses em outra), participou de oficinas em uma Universidade Federal e de cursos on-line oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação, pois também trabalha na rede estadual de ensino, onde complementa sua carga horária com vinte e nove aulas semanais. Dessa forma, ministra, ao todo, cinquenta e uma aulas semanais de LI, as quais caracterizam uma longa jornada de trabalho. Essa docente sempre pensou em ser professora e, como gostava de LEs, gramática e literatura, decidiu cursar Letras. Lecionou português e inglês por dez anos, porém, há dois anos e meio, dedica-se exclusivamente às aulas de LI estudando-a por meio da internet, filmes, revistas e leituras de livros. Pretende reiniciar as aulas particulares de inglês e manter contatos pela internet (*chats*) com pessoas que sejam fluentes nesse idioma ou com falantes nativos, demonstrando ser uma profissional consciente e interessada em melhorar sua prática de sala de aula, embora vivencie conflitos relacionados a essa postura (cf. excertos 5 e 14).

Em relação às suas concepções de ensino e aprendizagem em geral, essa professora recebeu uma formação tradicional focada na gramática, tanto no ensino médio quanto no curso de Letras. Durante sua formação universitária, além das estruturas gramaticais, a literatura foi também muito valorizada (vide capítulo 3).

Vale ressaltar, ainda, que, durante o referido curso de capacitação, ocasião em que foi feito um teste escrito de inglês, observou-se que a docente-participante possuía uma CLC de nível intermediário.

Por fim, é importante esclarecer que os instrumentos utilizados para a coleta desses registros estão explicitados nas subseções que se seguem.

As aulas foram observadas duas vezes por semana, durante um semestre letivo, para a coleta de dados (vide quadro 1). Há que se destacar também que a professora-participante teve, no semestre em questão (agosto a dezembro de 2008), uma carga horária voltada somente para aulas de inglês, no total de 22 aulas semanais, diferentemente das outras professoras de LI da rede municipal que acompanharam o curso, cujas aulas eram divididas entre as poucas turmas de inglês (no máximo sete aulas semanais) e um número maior de aulas de língua portuguesa (geralmente o dobro).

O quadro 1, abaixo, mostra o cronograma das aulas observadas, constituintes desta investigação:

Quadro 1: Cronograma das aulas observadas

<b>Aulas</b>	<b>Data</b>	<b>Horário</b>	<b>Tópicos abordados por P</b>
Aula 1	11/08/2008	08h40min às 09h30min	Preposições de lugar
Aula 2	13/08/2008	09h50min às 10h40min	Mapa: <i>giving directions</i>
Aula 3	18/08/2008	08h40min às 09h30min	Continuação da aula 2
Aula 4	03/09/2008	09h50min às 10h40min	Correção dos mapas
Aula 5	10/09/2008	09h50min às 10h40min	Trabalho em grupos/mapas
Aula 6	22/09/2008	08h40min às 09h30min	Continuação do trabalho
Aula 7	24/09/2008	09h50min às 10h40min	Avaliação
Aula 8	29/09/2008	08h40min às 09h30min	Introdução <i>Present Cont.</i>
Aula 9	01/10/2008	09h50min às 10h40min	Exercícios <i>Present Cont.</i>
Aula 10	06/10/2008	08h40min às 09h30min	Correção exercícios
Aula 11	13/10/2008	08h40min às 09h30min	Texto: <i>Going to school</i>
Aula 12	15/10/2008	09h50min às 10h40min	Interpretação do texto
Aula 13	20/10/2008	08h40min às 09h30min	Int/neg/afirmativa do <i>PC</i>
Aula 14	22/10/2008	09h50min às 10h40min	Exercícios e correção
Aula 15	29/10/2008	09h50min às 10h40min	Correção da avaliação 24/9
Aula 16	03/11/2008	08h40min às 09h30min	Cópia de diálogos: <i>P Cont.</i>
Aula 17	05/11/2008	09h50min às 10h40min	Continuação da aula 17
Aula 18	17/11/2008	08h40min às 09h30min	Correção dos exercícios
Aula 19	19/11/2008	09h50min às 10h40min	Correção dos cadernos
Aula 20	24/11/2008	08h40min às 09h30min	Avaliação

A sala observada possuía trinta alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, sendo que dez alunos contribuíram diretamente para este estudo ao responderem, após cada aula observada, a um breve questionário (vide anexos 9 e 10). Nesse instrumento, as perguntas eram sempre as mesmas, direcionadas à observação do uso da L-alvo em sala de aula (cinco alunos) e à opinião sobre as aulas em geral (os outros cinco do grupo). Esses participantes também foram entrevistados e filmados individualmente,

retomando-se alguns pontos em suas respostas para esclarecimento ou discussão (vide anexo 14). Vale ainda ressaltar que alguns alunos, dentre os trinta listados pela professora, não mantiveram frequência regular nessas aulas, sendo que um compareceu somente uma vez durante o período de observação das aulas. Observou-se também que a grande maioria dos alunos não apresentou resistência à gravação de áudio ou vídeo ou à observação das aulas. Entretanto, a professora-participante, embora não se opusesse em momento algum à nossa observação, ressaltou várias vezes que não se sentia à vontade com tal procedimento, fato que foi se tornando mais natural à medida que as aulas transcorriam. No excerto a seguir, vê-se uma ilustração do desconforto dessa docente em relação à questão destacada:

*Eu procuro conversar mais em inglês na sala de aula, mas, observada, fiquei sem jeito, com medo de errar e outra pessoa observar os erros.*

(conversa informal, 09/12/2009)

No tocante ao conteúdo das aulas observadas, a professora teve total autonomia para organizá-lo, sendo que a docente optou por adaptá-lo de apostilas com exercícios gramaticais e de livros didáticos variados de sua propriedade. Quanto ao material didático utilizado em sala de aula, foram dados aos alunos alguns mapas e textos xerocados pela própria professora em sua impressora, embora, na maioria das vezes, utilizasse somente a lousa em suas aulas. Ressalta-se que todas as suas turmas do 8º ano usaram o mesmo material.

Vale esclarecer que houve uma época, especificamente em 2004, em que os professores da rede pública municipal possuíam um material apostilado exclusivo destinado aos alunos de LI da 5ª à 8ª séries do ensino fundamental (séries que equivalem atualmente ao 6º ao 9º ano do ensino fundamental). É importante salientar igualmente que a professora-pesquisada fez uso desse material, tendo antes frequentado um curso de capacitação destinado a todos os docentes de inglês do município, cujo intuito era a melhor utilização do referido material. Entretanto, de acordo com essa docente, o conteúdo dessas apostilas já se esgotou, pois este já foi trabalhado com todas as séries citadas, necessitando, portanto, ser estendido, visando a dar continuidade ao mesmo.



### 1.3 Procedimentos e instrumentos de coleta de registros

Erickson (1986) afirma que aquilo que coletamos em nossas pesquisas são materiais documentários, os quais se constituem em dados após o pesquisador iniciar o processo de organização e produção de sentidos (apud TELLES, 2004, p.76).

Cumprido ressaltar que os instrumentos e procedimentos utilizados nesta investigação, dentre os quais anotações de campo, entrevistas, questionários, conversas informais, correio eletrônico, inventário de crenças, gravações em áudio e em vídeo, aplicação do TEPOLI, sessões de história de vida e de visionamento, transcrições das interações verbais e análise quantitativa da tipologia da fala da professora-participante e da ocorrência dos atos comunicativos durante as aulas observadas foram selecionados por serem compatíveis com o paradigma desta pesquisa, proporcionando um panorama maior de percepções do contexto analisado.

Desse modo, faz-se relevante explicitar, a seguir, os referidos instrumentos bem como os procedimentos utilizados em um processo contínuo, como meio de confirmação ou não das asserções levantadas no decorrer deste trabalho e triangulados a partir da análise dos dados obtidos. Por meio da triangulação busca-se verificar a recorrência de temas ou padrões, no sentido de garantir maior confiabilidade e validade a este estudo:

a) Anotações de campo durante todo o período de observação das aulas, assinalando, principalmente, aspectos não registráveis nas gravações em áudio e vídeo, além da elaboração de diários realizados logo após as aulas, focalizando a utilização da LI para a interação verbal na prática de sala de aula da professora-pesquisada. As reflexões sobre os aspectos observados e as questões críticas que se sobressaíram nesse contexto foram registradas nos diários de uma maneira mais subjetiva e estendida, funcionando como um suplemento das notas de campo. No tocante a este estudo, as ações e as ocorrências relevantes para as questões investigativas tiveram uma observação não participante, ou seja, a professora-pesquisadora observou e gravou o que ocorreu na sala de aula sem se envolver pessoalmente com o contexto pesquisado (VIEIRA- ABRAHÃO, 2004).

b) Entrevistas e questionários semiestruturados e estruturados, conversas informais e correio eletrônico, visando levantar as concepções de ensino e aprendizagem da

professora-participante ao mapear seu perfil e experiência anterior com a L-alvo, assim como as percepções, expectativas e opiniões dos alunos sobre as aulas de LI.

Segundo Burns (1999), os questionários oferecem uma alternativa para a coleta de dados, envolvendo, neste trabalho, questões pré-determinadas apresentadas de forma escrita. Dessa forma, devem ser relativamente curtos e bem organizados, tornando-se, portanto, mais fáceis de serem tabulados e com maior rapidez. Podem ser constituídos, assim, de três tipos de perguntas: perguntas fechadas, cujas respostas incluem “sim ou não”, “concordo ou discordo”, “não sei ou não decidi”, as quais foram apresentadas no inventário de crenças deste estudo, citado mais abaixo; perguntas cujas respostas devem ser selecionadas entre alternativas ou numa escala de valores, cujas desvantagens, segundo Vieira-Abrahão (2006), referem-se à difícil interpretação da opinião intermediária e à variação dos graus de precisão de quem responde; e perguntas flexíveis e abertas, que visam explorar as percepções dos informantes, suas crenças ou opiniões, sendo mais detalhadas que as respostas obtidas pelas perguntas fechadas, que, neste estudo, aparecem em dois questionários e em relatos de história de vida da professora-participante.

No caso das entrevistas, as quais foram realizadas com a professora (gravada somente em áudio) e com os alunos (gravada em áudio e vídeo), pode-se considerá-las como interações que geram dados para pesquisas e permitem que tópicos específicos sejam discutidos de perspectivas diferentes. Ressalta-se, ainda, que, em relação às entrevistas, estas podem ser estruturadas, similares aos questionários no formato e nos pressupostos; semi-estruturadas, permitindo maior flexibilidade com interações ricas e respostas pessoais; e não estruturadas ou informais, que visam a levantar uma visão tão ampla quanto possível das informações que os participantes das pesquisas possuem de si mesmos (VIEIRA ABRAHÃO, op.cit. p.223).

c) Inventário de crenças, com o objetivo de analisar as crenças da professora-participante sobre o uso da L-alvo. Ressalta-se que as perguntas de 1 a 13 foram adaptadas do Cresal (Crenças sobre Aprendizagem de Línguas), uma versão do BALLI (*Beliefs about Language Learning Inventory*), elaborado por Horwitz (1987), e as demais foram adaptadas do Quale (Questionário para Levantamento de Atitudes para uma Língua Estrangeira) sendo este uma versão do FLAS (*Foreign Language Aptitude Survey*), adaptado por Horwitz (1985).

d) Gravações em vídeo e em áudio, para registrar a interação verbal em LI em sala de aula, o que possibilitou observar muitas das nuances presentes na conversação face-a-face, especialmente gestos, expressões faciais e o uso da lousa pelos participantes. As gravações em vídeo, apesar de possibilitarem o registro dos aspectos acima apresentados, podem ser mais inibidoras que as gravações de áudio, já que, um gravador tem a vantagem de ser menor, e, portanto, mais facilmente esquecido. Porém, ambos os instrumentos, por serem considerados invasivos, devem ser usados com a devida autorização do participante da pesquisa e, devido à ética, seus resultados restritos aos seus objetivos (VIEIRA-ABRAHÃO, op.cit.).

e) Aplicação do TEPOLI (Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa), para verificar a faixa de PO em que se encontrava a professora em questão (cf. seções 1.3.1 e 3.2.1).

f) Sessões de “história de vida”, enfocando experiências concretas de ensino e aprendizagem de línguas (TELLES, 1996). Trata-se de um processo de reflexão proposto pela pesquisa narrativa (cf. CLANDININ & CONNELLY, 2000). Segundo Telles (op.cit.), esse

refletir narrativamente (contando histórias) sobre a natureza de elementos que funcionaram e funcionam como referências para a construção de nossas múltiplas facetas como professores de línguas pode contribuir para uma conscientização do papel social dessa profissão e para um sentimento de pertencer a essa comunidade. (TELLES, 1996, p.58).

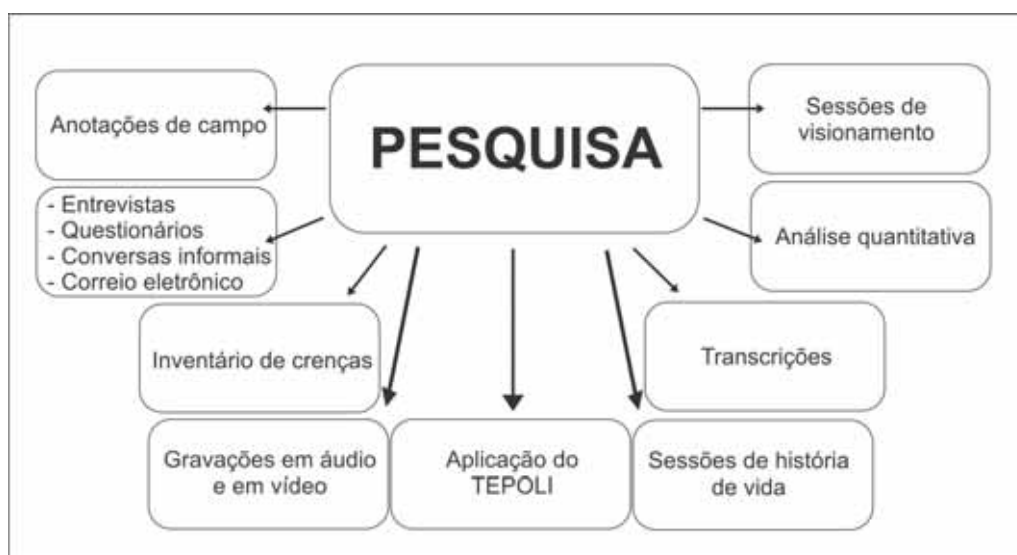
g) Transcrições das partes mais representativas de cada aula, cujo critério de escolha voltou-se exclusivamente às interações verbais entre professor-aluno e aluno-professor nas quais a L-alvo se fazia mais presente, uma vez que a LM predominava na maioria das interações. Visou-se, assim, a realização de uma análise qualitativa referente às interações verbais mencionadas, tendo sido realizada, ainda, a transcrição de uma aula típica na íntegra.

h) Análise quantitativa relacionada à tipologia da fala da professora-participante e à ocorrência dos atos comunicativos mais usados pela mesma durante as aulas observadas, com o intuito de ampliar o escopo deste estudo.

i) Sessões de visionamento ou de reflexão e discussão com a participante, com o objetivo de se chegar às intravisiões dessa professora sobre a aula típica transcrita a respeito do TEPOLI (VIEIRA-ABRAHÃO, 1992) e, finalmente, sobre o ponto de vista da professora-participante pós-análise dos dados. De acordo com Vieira-Abrahão (2006), as sessões de visionamento envolvem a exposição das gravações observadas em vídeo aos participantes, com a finalidade de levantar a perspectiva dos mesmos acerca de suas próprias ações e de estimular a conscientização sobre o seu fazer.

Para que os instrumentos e procedimentos citados possam ser mais bem visualizados, apresenta-se a seguir o quadro 2, contendo uma síntese dos mesmos:

Quadro 2: Síntese dos instrumentos e procedimentos utilizados na coleta de registros



### 1.3.1 TEPOLI: instrumento de avaliação de proficiência oral (PO)

Faz-se relevante destacar este teste devido à sua importância neste trabalho, que tem como um de seus objetivos caracterizar o nível de PO em LI apresentado pela professora-participante e cujos dados coletados e transcritos são analisados no próximo capítulo.

Segundo Consolo (2004), partindo da necessidade de se verificar a PO do aluno-graduando em Letras com habilitação em LI, o TEPOLI, que é aplicado por meio de uma entrevista, consiste em uma interação verbal face-a-face entre examinado ou

entrevistado e examinador ou entrevistador, utilizando-se duas gravuras. Ressalta-se a presença de um segundo examinador, cuja tarefa é observar e fazer anotações sobre o desempenho oral do examinado.

Tal teste é constituído por três etapas. A primeira etapa corresponde a uma fase de aquecimento, em que o examinador, em português ou em inglês, dá explicações acerca dos procedimentos a serem seguidos. Na segunda etapa, a qual é dividida em duas atividades, ocorre a interação embasada nas gravuras que o examinando escolhe (tarefa 1) e um jogo de interpretação (*role-playing*) entre o entrevistador e o entrevistado, ou, se os testes forem feitos em pares, entre os entrevistados (tarefa 2), em que o objetivo é avaliar o uso de metalinguagem, na língua inglesa, para explicar a L-alvo. Na conclusão, ou seja, na terceira etapa, o examinado faz comentários acerca das gravuras apresentadas e do teste oral, sendo que o seu desempenho na fase da avaliação tem maior valor ao se conceituar a PO apresentada do que na última fase. O examinador que conduz a entrevista atribui o conceito final, assim como um segundo examinador presente, baseados em uma escala, descrita a seguir, no quadro 3, em cinco faixas de proficiência:

Quadro 3 - Faixas de Proficiência do TEPOLI – versão revisada (CONSOLO, 2004)

Faixas	Descrição da Proficiência	Notas
<b>A</b>	A1) Atinge plenamente os objetivos de comunicação e interação verbal, demonstrando excelente fluência e habilidade na produção oral. A2) Utiliza estruturas sintáticas corretamente e não comete erros gramaticais. A3) Utiliza-se de estruturas sintáticas complexas e grande variedade lexical. A4) Exibe pronúncia praticamente idêntica aos padrões de falantes competentes da língua inglesa, sem influências dos padrões de sua língua materna. A5) Não apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor, em ritmo normal.	<b>10.0</b>
		<b>9.5</b>
<b>B</b>	B1) Atinge plenamente os objetivos de comunicação e interação verbal, demonstrando fluência e habilidade na produção oral. B2) Utiliza estruturas sintáticas corretamente e, se comete erros gramaticais, é capaz de se autocorriger. B3) Utiliza-se de estruturas sintáticas complexas e grande variedade lexical. B4) Exibe pronúncia bastante próxima aos padrões de falantes competentes da língua inglesa, sem influências marcantes dos padrões da língua materna. B5) Não apresenta dificuldades de compreensão da fala do	<b>9.0</b>

	interlocutor, em ritmo normal.	
		<b>8.5</b>
<b>C</b>	<p>C1) Atinge os objetivos de comunicação e interação verbal satisfatoriamente.</p> <p>C2) Utiliza estruturas sintáticas corretamente na maior parte do tempo, podendo cometer eventuais erros gramaticais.</p> <p>C3) Utiliza-se de estruturas menos complexas e não exibe grande variedade lexical.</p> <p>C4) Exibe pronúncia compreensível, porém com alguns desvios com relação aos padrões dos falantes competentes da língua inglesa.</p> <p>C5) Não apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor a ponto de prejudicarem a interação verbal. Havendo ocasiões de incompreensão, consegue solucioná-las.</p>	<b>8.0</b>
		<b>7.5</b>
<b>D</b>	<p>D1) Atinge os objetivos de comunicação e interação verbal, porém com algumas limitações, e pode exibir falta de fluência.</p> <p>D2) Utiliza, na maioria das vezes, estruturas sintáticas simples, apresentando eventuais erros gramaticais.</p> <p>D3) Utiliza-se de um conjunto de itens lexicais limitado e pode demonstrar deficiência de vocabulário para se expressar.</p> <p>D4) Exibe pronúncia compreensível, mas distinta, em alguns aspectos de sons e padrões de entoação, de falantes da língua inglesa.</p> <p>D5) Apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor, as quais podem ocasionalmente prejudicar o desenvolvimento da interação verbal.</p>	<b>7.0</b>
		<b>6.5</b>
<b>E</b>	<p>E1) Não atinge todos os objetivos de comunicação e interação verbal, apresentando falta de fluência e de competência na produção oral.</p> <p>E2) Utiliza somente estruturas sintáticas simples e, ainda assim, comete erros estruturais.</p> <p>E3) Utiliza-se de um conjunto de itens lexicais limitado com prejuízo para a expressão de suas ideias.</p> <p>E4) Exibe pronúncia nitidamente distinta, em aspectos de sons e padrões de entoação, de falantes da língua inglesa, com interferências marcantes da língua materna.</p> <p>E5) Apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor, as quais prejudicam o desenvolvimento da interação verbal.</p>	<b>6.0</b>

©DAConsolo

Conforme anteriormente apresentado, as faixas incluem descritores relacionados à qualidade do desempenho do entrevistado na interação verbal, fluência, precisão gramatical, variedade e apropriação no uso do vocabulário e compreensão oral da fala

do interlocutor. Tendo em vista o nível de PO do futuro professor de LE, Consolo (2004) afirma que esse nível deve

variar de um nível minimamente exigido para que esse professor possa atuar profissionalmente em alguns contextos de ensino de ILE, até um nível superior almejado, para alunos que eventualmente concluem, de um modo satisfatório e bem sucedido, os cursos de formação de professores no território nacional, demonstrando uma proficiência oral de excelência. Utilizam-se para tal descrição faixas de proficiência, construídas com base de descritores dos níveis de linguagem considerados, a saber, gramática e estrutura sintática, vocabulário, pronúncia, compreensão oral, fluência e estratégias de interação verbal (CONSOLO, 2004, p.269).

Em relação às gravuras, estas são selecionadas de três maneiras, a saber: de acordo com assuntos de interesse geral; de acordo com conteúdos linguístico-temáticos em LI, abrangendo os níveis intermediário, intermediário superior e avançado; e de acordo com assuntos que possam motivar discussão e expansão temática (por meio de associações, inferências e interpretações) dos examinados. Os materiais são extraídos de livros didáticos de ILE e de revistas brasileiras e estrangeiras (CONSOLO, 2008, p.26).

Entretanto, segundo esse autor (2007, p.116), existem algumas ressalvas em relação aos critérios, os quais seriam mais precisos se indicassem, conforme ilustrado na faixa C do quadro apresentado, por exemplo, o que são considerados eventuais erros gramaticais, estruturas menos complexas e alguns desvios com relação ao padrão de falantes competentes da LI. Não se aponta, portanto, o que se espera do entrevistado de uma maneira específica em termos de funções comunicativas, ou mesmo da capacidade ao desempenhar tarefas do teste, tais como a maneira que a exploração das gravuras deveria ser feita, a correção dos erros ou o desempenho de caráter pedagógico. Consequentemente, o mesmo autor (no prelo) destaca a necessidade de se aprimorar os descritores das faixas de proficiência criadas e revisadas para o TEPOLI, visando a incluir não somente as características linguísticas, mas também a definição de tarefas a serem desempenhadas pelo professor de ILE por meio da linguagem. Tal posicionamento evidencia que o importante entre as variáveis múltiplas que influenciam tanto o processo de ensino e aprendizagem quanto o de avaliação desse processo *é investir na avaliação por seu papel integrador entre o ensino e a aprendizagem, visto que nela está grande parte dos problemas e soluções do ensino também* (SCARAMUCCI, 1997), em função de sua *relação simbiótica com o ensino, seu efeito retroativo potencial e o poder que a envolve* (DIAS, 2003, p. 80).

#### 1.4 Procedimentos de Análise de dados

A análise de dados foi dividida em duas etapas. Nesse sentido, em uma primeira etapa, foram coletados pela professora-pesquisadora dados de sala de aula, por meio de observações e gravações e da elaboração de diários das aulas pela professora-participante, os quais contribuíram na busca por respostas às perguntas de pesquisa que dizem respeito à caracterização das crenças dessa professora e da interação verbal dos participantes sociais da sala de aula, bem como aos objetivos comunicativos e pedagógicos da utilização da LI na escola pública. No que se refere às gravações, dentre as vinte aulas observadas e gravadas em áudio, somente dez foram gravadas em vídeo pela professora-pesquisadora. O estudo iniciou-se, assim, com observações e anotações de campo, seguidas de gravações em áudio e, posteriormente, quando a professora-participante já havia se habituado com a presença da pesquisadora na sala de aula, foram feitas as gravações em vídeo.

Ao longo do período da observação das aulas, a professora-participante também respondeu a questionários estruturados e semiestruturados, assim como foram realizadas entrevistas semiestruturadas, sessões de visionamento, conversas informais, uso do correio eletrônico e sessões de história de vida. Este último instrumento objetivou abordar narrativas pessoais ou histórias sobre eventos e experiências concretas de ensino e aprendizagem (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004) e se constituiu de três sessões, sendo que duas foram gravadas em áudio e uma respondida por escrito, com perguntas adaptadas de Telles (2004, p.64). Acredita-se que tal reflexão tenha sido de grande valor para a professora-participante, da mesma maneira que foi um fator de enriquecimento para este estudo. Vale informar igualmente que o visionamento foi o último instrumento de coleta de registros utilizado neste trabalho, tendo sido complementado por uma conversa informal gravada em áudio. O intuito era procurar evidências confirmatórias ou não confirmatórias para as asserções levantadas pela professora-pesquisadora, a partir daquilo que revelaram os dados (VIEIRA-ABRAHÃO, 1996, p. 77), assim como por algumas correspondências eletrônicas e conversas informais entre a professora-pesquisadora e a professora-participante, com essa mesma finalidade.

Conforme anteriormente mencionado, ressalta-se que os alunos responderam a dois tipos de questionários dados em sala de aula pela professora-pesquisadora, ou seja,



*logs*<sup>6</sup> entregues a dez alunos voluntários para serem respondidos após cada aula, constituídos sempre das mesmas perguntas, relacionadas ao que foi aprendido durante a aula (A) e ao uso da LI em sala de aula (B). Da mesma forma, um outro questionário foi entregue a todos os alunos, semelhante ao da professora-participante, sobre fatores relacionados às atividades dadas em sala de aula, com a finalidade de se estabelecer conexões relevantes para a compreensão do contexto em questão. Ressalta-se que, dado o enfoque deste trabalho estar na interação verbal entre os participantes da sala de aula, não se poderia deixar de considerar a participação dos alunos quando de sua interação com o professor. De acordo com Andreilino (2002, p.59), “qualquer atitude linguística por parte do professor só se torna coerente do ponto de vista da interação com seus alunos”.

Em suma, as entrevistas e os questionários (respondidos tanto pela professora quanto pelos alunos), as sessões de história de vida e de visionamento e as transcrições das aulas constituíram-se nos dados primários para a análise das crenças específicas mais recorrentes da professora-participante sobre a oralidade em sala de aula. As anotações e os diários contendo as observações de sala de aula, as conversas informais e o uso do correio eletrônico foram tomados como dados secundários.

Conforme mencionado anteriormente, tendo como respaldo o referencial teórico sobre as categorias trazidas dos estudos de Sinclair & Coulthard (1992, 1975) e de Machado (1992) e com base nas categorias levantadas dos dados coletados durante as aulas observadas da professora-participante, a análise da utilização da LI na interação verbal em sala de aula iniciou-se com a análise da aula típica, destacando-se evidências relacionadas aos aspectos condizentes com as características da fala da docente e sua tipologia, seguida de um levantamento quantitativo dos atos comunicativos do discurso da sala de aula, categorizando assim, as funções da linguagem na sua prática. Ressalta-se que, a partir da contagem total da frequência da categorização e das características da fala (70 ocorrências, nas quais se incluem as 4 características e os 6 tipos de fala encontrados), assim como das ações comunicativas (116 ocorrências no total), obtidas por meio das interações verbais (professor-aluno, aluno-professor) em aula posteriormente transcrita, evidenciaram-se as categorias listadas nos quadros 13 e 14, apresentadas no capítulo 3. Foram ainda acrescentados a essa análise outros dados provenientes das observações das aulas remanescentes e das transcrições citadas. Faz-se

---

<sup>6</sup> Informações para uso futuro (Cambridge Dictionary).

necessário destacar que foi feita uma transcrição integral de uma aula considerada típica por apresentar características comuns às outras aulas observadas. As entrevistas, os questionários, as sessões de história de vida e de visionamento e a conversa informal e o uso do correio eletrônico constituíram-se, por sua vez, em dados secundários da referida análise.

Em uma segunda etapa, ainda no transcorrer do período da observação das aulas (dia 31/10/2008) foi aplicado um teste oral (TEPOLI), voltado a definir o perfil da PO da professora-participante, conforme Consolo (2007, p.115, 116; 2004, p.269, 280) e Consolo e Teixeira da Silva (2007). Tal procedimento teve por finalidade fornecer respostas à pergunta referente à faixa de PO em que essa docente se encontra, cujos dados fazem parte do corpus deste projeto e do projeto maior citado anteriormente. A análise desse teste oral foi feita utilizando-se a transcrição do mesmo (vide anexo 3), as observações de sala de aula e o interrelacionamento dos descritores do nível linguístico dessa docente com a sua prática de sala de aula. Vale ressaltar que esse teste oral foi gravado em áudio e em vídeo e que sua aplicação transcorreu em um centro de formação de professores da rede pública municipal de uma cidade do interior de São Paulo.

Uma vez apresentada a metodologia de pesquisa, os instrumentos de coleta de registros, os procedimentos utilizados para a análise dos dados e os procedimentos de análise de dados, assim como a descrição do contexto e dos participantes da pesquisa e do TEPOLI, passa-se, a seguir, ao capítulo da fundamentação teórica desta investigação.

**CAPÍTULO 2**  
**FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Bringing English back in the classroom, what does that mean? Does it mean teaching in English? Making students do lots of repetition? Does it mean offering sufficient foreign language input? Creating opportunities for students to talk in the target language? (Vieira-Abrahão, 1993, p.4-5)

As proposições deste capítulo, cujo objetivo é fundamentar a análise de dados, estão embasadas em um referencial teórico acerca do papel do ILE no contexto da escola regular (SCHMITZ, 2006; RAJAGOPALAN, 2005; KUMARAVADIVELU, 2005; LLURDA, 2004); das crenças de professores referentes ao uso da L-alvo na prática de ensino (BARCELOS, 2004, 2007; VIEIRA ABRAHÃO, 2005); da formação do professor de ILE (CASTRO, 2006; ALMEIDA FILHO, 2006; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, 1992; PAIVA, 2006; CONSOLO, 2005, 1990; PIMENTA, 2002; TEIXEIRA DA SILVA, 2000); da competência linguístico-comunicativa (TEIXEIRA DA SILVA, 2000, ALMEIDA FILHO, 1993); da proficiência oral e da fluência oral (CONSOLO, 2007, 2006, 2002, 2000; TEIXEIRA DA SILVA, 2000; SCARAMUCCI, 1999, 2000; CHAMBERS, 1997; RICHARDS, PLATT e PLATT, 1992; LENNON, 1990; STERN, 1987); da interação verbal (YANG, 2008; WALSH, 2006; MARTINS, 2005; CICUREL, 2002; ELDER, 2001; CONSOLO, 1996; SINCLAIR & COULTHARD, 1992, 1975; MACHADO, 1992; ALLWRIGHT E BAILEY, 1991; CICUREL, 1990; CAZDEN, 2001, 1988; VAN LIER, 1988; CHAUDRON, 1988); e da abordagem comunicativa (ALMEIDA FILHO, 2001; LARSEN-FREEMAN, 1993).

## **2.1 O papel do inglês como língua estrangeira (ILE) na escola regular**

A conscientização do papel do ILE na escola regular, enfocando principalmente a escola pública, é tomada neste projeto como um dos pontos necessários para possibilitar uma mudança no perfil do professor de línguas que deseja refletir sobre o seu ensinar. Levando em conta tal aspecto, torna-se relevante perguntar: qual é o papel do ILE no contexto da escola regular? As subseções, a seguir, apresentam e discutem alguns aspectos específicos considerados como relevantes para um melhor entendimento desta questão, como a importância do inglês tanto no contexto nacional quanto no internacional e o papel da LI na escola regular, pontuado aqui em duas vertentes, a real e a ideal.

### 2.1.1 A importância do inglês nos contextos nacional e internacional

Buscando responder à questão colocada, faz-se necessário destacar primeiramente a importância da aprendizagem de uma LE no contexto globalizado de nossos dias. Essa relevância pode ser ilustrada inicialmente por Goethe, escritor e pensador alemão do final do século XVIII, ao afirmar que “quem não conhece uma língua estrangeira não conhece a própria língua” (cf. LEFFA, 2005, p.217).

Vários autores têm discutido o status atual da LI tanto como língua internacional, língua franca ou *World English* (RAJAGOPALAN, 2005; KUMARAVADIVELU, 2005; LLURDA, 2004; dentre outros). O inglês foi considerado língua nacional nos séculos XVI e XVII e imperial nos séculos XVIII e XIX. Posteriormente, a partir do século XX, transformou-se numa língua mundial, simbolizando o poder e um meio de ascensão social. É interessante pontuar que milhares de profissionais, no mundo inteiro, estão direta ou indiretamente envolvidos com a propagação do ILE ou como L2 e estima-se que 1,5 milhões de pessoas – ¼ da população mundial – possuem algum conhecimento de inglês (RAJAGOPALAN, op.cit.). Convergindo com essas informações, Kumaravadivelu (2005, p.27) assevera, dentre outras considerações, que “o inglês é a língua da globalização, dos negócios internacionais, da política, da diplomacia, dos computadores e da internet”.

No cenário brasileiro, Lanzoni (2008, p. 171) afirma que, “ao contrário daquilo que ocorria em um passado recente de isolamento territorial, cultural e econômico, o domínio de uma LE se torna cada vez mais imperativo”.

Nesse mesmo contexto, Rajagopalan (2005), ressaltando o ILE, aponta para o duplo papel que esta língua representa. O referido autor, por um lado, aponta que o inglês faz parte da vida dos brasileiros, seja nos cartazes afixados ou em anúncios chamativos, seja nas vitrines, jornais, propagandas de revistas, ou mesmo em outros contextos mais restritos, como na tecnologia ou no comércio eletrônico. Rajagopalan destaca, ainda, que grande parte dos brasileiros das classes mais favorecidas têm consciência de que a aprendizagem do inglês se faz necessária, principalmente para seus filhos, visando a um futuro melhor no mercado de trabalho, especialmente no âmbito das empresas multinacionais. Costa (2002, apud TERRA, 2008), por sua vez, afirma que, no âmbito educacional, há um número crescente de empresas que contratam profissionais de ensino e também alunos que saibam se comunicar em inglês para atuar em suas dependências, fato que denota o reflexo dessa exigência profissional. Essas

afirmações podem ser complementadas com o que Consolo afirma a respeito da importância da LI:

O “desejo de falar inglês” que extrapola, na verdade, o âmbito da formação de professores, pode ser facilmente entendido também em decorrência das influências culturais estrangeiras na cultura brasileira (desconsiderando-se, aqui, julgamentos de valor sobre essas influências), da propaganda e dos efeitos da globalização, devido às necessidades impostas pelo mercado de trabalho (CONSOLO, 2000, p.61).

Por outro lado, Rajagopalan aponta que documentos oficiais enfatizam o papel que este idioma representa no contexto educacional, fato que proporciona a inclusão social, apesar dos problemas, tais como professores com déficit na sua competência oral e a carência de materiais escolares (GIL e GIMENEZ, 2008). No entender de Gil e Gimenez, apesar da LI ser um dos idiomas mais ensinados nas escolas e bastante utilizado na pesquisa, o status da LI no contexto escolar brasileiro é baixo, como se fosse ainda uma “atividade”<sup>6</sup>, se comparado a outras disciplinas. Tal posição nesse contexto, segundo as autoras, pode ser ainda diminuída devido ao espanhol como LE ser atualmente obrigatório no ensino médio, quando da publicação da LDB/1996, de número 9.394, época em que as LEs foram introduzidas na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Em sentido contrário, vale destacar que nas áreas de tecnologia e economia o inglês é bastante valorizado no Brasil, assim como em outros países, graças ao seu papel como língua franca nesse mundo globalizado de hoje.

O prestígio social que a aprendizagem do inglês já proporcionava em décadas passadas pode ser também notado na citação a seguir, de 1976:

A necessidade do inglês surge, em parte, de valores sociais e de prestígio como também de um desejo de imitar modelos culturais britânicos e americanos. O conhecimento de uma língua estrangeira é visto como quase sinônimo de desenvolvimento profissional e social, uma realização elegante e um símbolo de status social. (The ELT Profile on Brazil..., The British Council, 1976, p.2, apud MOITA LOPES, 1996, p.128).

Moita Lopes (1996), mesmo discordando dessa afirmação acerca do símbolo do status social que a LI representa, reconhece a necessidade da aprendizagem do inglês e

---

<sup>6</sup> Numa tradução livre, cujo original é: “In schools, however, it stills maintains its status as an “activity” and, therefore, holds a lower status in comparison with other schools disciplines” (GIL e GIMENEZ, 2008, p.31).

menciona o fato de as LEs estarem no currículo oficial das escolas do segundo grau como obrigatórias e do primeiro grau como facultativas (cf. Lei 5.692/71). Faz-se necessário mencionar que somente após a LBD/96 é que ficou prevista a LE como disciplina obrigatória no ensino fundamental, a partir da quinta série. Entretanto, esse autor (op.cit.) argumenta que, apesar do enfoque dado a essa aprendizagem, nota-se uma dificuldade para justificar socialmente a presença dessa LE. Tais premissas também são consideradas por Celani (2003), que ao destacar essa desigualdade de oportunidades, alega que poucos no nosso país possuem condições de estudar uma LE.

Vale igualmente ressaltar que, em 2000, no II Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Língua Estrangeira, realizado em Pelotas, uma das proposições estabelecidas referiu-se à extensão gradual do estudo da LE às séries iniciais do Ensino Fundamental. Nesse cenário, Rocha (2006, p.77) destaca a inclusão facultativa do ensino de LE nos ciclos iniciais (1ª a 4ª séries) do Ensino Fundamental, processo de ensino e aprendizagem de línguas para crianças que vem sendo desenvolvido em inúmeras escolas públicas brasileiras, apesar de não ser considerado obrigatório.

Segundo Moita Lopes (op. cit.), em contrapartida à grande divulgação dada pela mídia sobre a relevância de se aprender inglês nos dias de hoje, somente uma minoria de brasileiros terá a oportunidade de se comunicar oralmente nesse idioma, no país ou fora dele. No entanto, em relação a tal afirmação, é necessário que se considere que o uso da língua oral em interações pela internet tornou-se uma realidade nos dias atuais, criando-se um novo tipo de linguagem. O autor ainda aponta para a necessidade de adaptar o ensino de LI a uma abordagem instrumental, abordagem essa mais coerente com a realidade brasileira e divergente dos autores que participaram na elaboração da “Carta de Pelotas”<sup>7</sup> e que gostariam que o ensino de LE nas escolas e universidades se tornasse mais abrangente. Em função desses embates e debates, faz-se relevante considerar o que Gimenez (2006) destaca acerca do ensino do ILE. Para essa autora, existem dois mundos paralelos neste contexto: o real, ou seja, a realidade das salas de aula, e o ideal, relacionado aos documentos públicos.

Nesse sentido, corrobora-se a ênfase colocada por Gimenez (op.cit.) nas duas realidades deste contexto em questão para apresentar, a seguir, algumas considerações a esse respeito.

---

<sup>7</sup> Documento síntese do II Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras “Carta de Pelotas”, **Canal Um**, Informativo da Associação de Linguística Aplicada do Brasil, n.44, p.2-3, set. 2000.

### 2.1.2 O papel real (atribuído) do inglês no contexto da escola regular

Inicialmente, é importante mencionar a reflexão que Schmitz (2006) traz à tona acerca do cenário educacional brasileiro. Nos anos 50, além de receberem melhores salários, os professores do ensino secundário tinham o status semelhante ao que os juízes desfrutam atualmente<sup>8</sup>. Entretanto, algumas mudanças ocorreram na escola pública nos últimos 40 anos, tais como o aumento não somente do número de escolas, mas também dos alunos, aumentando os gastos dos municípios e do Estado, gerando problemas para o ensino, ao diminuir sua qualidade.

Dentro da realidade brasileira, numa síntese da situação atual do ensino de ILE na escola regular, notadamente nas escolas públicas, pode-se perceber a triste condição em que se encontra o nosso sistema educacional, apontada pelos PCNs- LE (1998, p. 24), ao mencionarem que “a falta de materiais adequados, classes excessivamente numerosas, tempo insuficiente dedicado à matéria no currículo e ausência de ações formativas contínuas junto ao corpo docente”. No mesmo documento, lê-se que

o ensino de Língua Estrangeira não é visto como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado. Ao contrário, frequentemente, essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo, sendo ministrada, em algumas regiões, em apenas uma ou duas séries do ensino fundamental. Em outras, tem o status de simples atividade, sem caráter de promoção ou reprovação. Em alguns Estados, ainda, a Língua Estrangeira é colocada fora da grade curricular, em Centros de Línguas, fora do horário regular e fora da escola. Fora, portanto, do contexto da educação global do aluno (PCNs-LE, 1998, p. 24)

Ao discorrer sobre os problemas existentes no ensino de línguas, Schmitz (op.cit., p.49) identifica as dificuldades que se seguem, as quais, acredita-se, merecem ser discutidas e analisadas por professores em todos os níveis de ensino:

- Faculdades que formam professores em três anos;
- Faculdades que formam professores em duas habilitações (em três anos, em certos casos);

---

<sup>8</sup> Cidadãos investidos de autoridade pública, cujas características desejáveis incluem, dentre outras, senso crítico, de ética e de responsabilidade.

(Adaptado de Brasil Profissões: [www.brasilprofissoes.com.br/verprof.php?codigo=239 - 23k](http://www.brasilprofissoes.com.br/verprof.php?codigo=239-23k) -)



- Condições existentes no interior das escolas que impossibilitam o ensino: violência e indisciplina;
- Falta de autoestima de muitos alunos com respeito à aprendizagem;
- Um número significativo de professores sem estímulo e motivação para o ensino devido à falta de um plano de carreira;
- Grade horária reduzida para LE.

Celani (2003), ao discutir a dificuldade de se tornar efetivo um bom ensino de inglês no contexto brasileiro, declara que as causas dessa situação, que parece não ter melhorado, precisam ser investigadas em níveis mais profundos na formação inicial de professores de LE na Universidade.

Acrescenta-se a esses problemas a falta da inclusão dos próprios professores de ILE no contexto da escola regular no Brasil, pois esses docentes, devido ao fato de possuírem dupla licenciatura, escolhem primeiramente aulas na LM, para depois completarem sua carga horária com as aulas de inglês remanescentes. Convém observar que a falta de professores qualificados pode contribuir fortemente para que esta questão se agrave cada vez mais. A esse respeito, igualmente salienta-se o que Consolo (2005) acrescenta acerca do ensino de LE nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. O referido autor afirma que, além de ter como enfoque a habilidade da leitura (cf. PCNs-LE, 1998), as condições de ensino e aprendizagem de LE na escola regular, especialmente de inglês, não se mostram satisfatórias, fatos que proporcionam aos aprendizes, apesar do contato com a LI durante os cursos em questão, uma competência oral limitada.

No dizer de Paiva (2005), exposto a seguir, as dificuldades enfrentadas pelos professores na sua prática de sala de aula, cujas consequências se refletem em seus alunos, são reforçadas e chamam a atenção por representarem a realidade desse contexto educacional:

Se, por um lado, podemos culpar o professor por não dar ao aprendiz um ensino de qualidade, por outro, não podemos deixar de ver ambos como vítimas das relações de poder. O professor mal formado é ele próprio vítima de sua situação econômica, vítima de um contexto desfavorável que não lhe dá acesso a falantes ou a tecnologias que possam compensar essa ausência de contato com uma comunidade prática em língua estrangeira. Sem o domínio de sua ferramenta básica, fica difícil a qualquer pessoa exercer sua profissão com competência (PAIVA, 2005, p.150-1).

Essa mesma autora (op.cit., p.90), por meio de investigações de campo relacionadas às memórias dos professores acerca do seu aprendizado da LI, relata a realidade dos alunos da escola pública ao destacar tanto o desconhecimento dos mesmos sobre a necessidade da aprendizagem de uma LE na vida deles quanto a razão para estudá-la na escola.

Da mesma forma, no que tange ao papel e ao valor da aprendizagem de uma LE por crianças, essa aprendizagem se torna um ponto de conflito, pois, além do fato desse ensino não ser obrigatório, existe também o fator da ineficiência do ensino de línguas na escola regular, principalmente nas escolas públicas (ROCHA, 2006), conforme abordado anteriormente. Partilhando da visão de Rocha (op. cit.), acredita-se que o caráter facultativo do ensino de LE para crianças e a não correspondência do mesmo às necessidades e expectativas desses aprendizes, devido à aparente ineficácia que esse ensino apresenta, sejam motivo de questionamentos. Nesse sentido, visa-se a obtenção de um resultado mais efetivo na aprendizagem de LE nas séries iniciais do ensino regular, sobretudo da rede pública.

Um trabalho que traz uma importante colaboração para a realidade do ensino e aprendizagem de LI na escola pública é o de Lima (2006) que, objetivando discutir as crenças e expectativas iniciais dos alunos de quinta série e suas influências nesse contexto, propôs a esses aprendizes que desenhassem a sala de aula que tinham e a que eles considerariam ideal.

Nos desenhos a seguir (LIMA, op.cit., p.151), visualiza-se, na figura 1, a sala de aula tradicional dos alunos, voltada para a aprendizagem individual e centralizada especialmente na professora. Já na figura 2, apesar de ser representada quase da mesma maneira que a atual, podem-se perceber recursos como a televisão e o rádio, um bebedouro e um aparelho de ar condicionado, sendo que esses dois últimos itens encontram-se bem distantes da realidade desses alunos, assim como um número menor de carteiras, a quantidade ideal de uma sala de aula de inglês de cursos particulares de idiomas, refletindo, portanto, a dimensão imaginária de uma sala de aula na visão dos alunos que a retrataram:

Figura 1: A sala de aula dos alunos

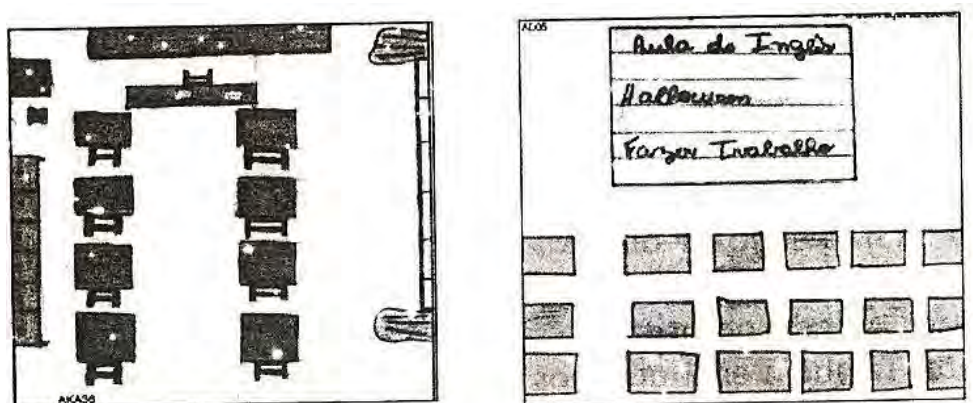
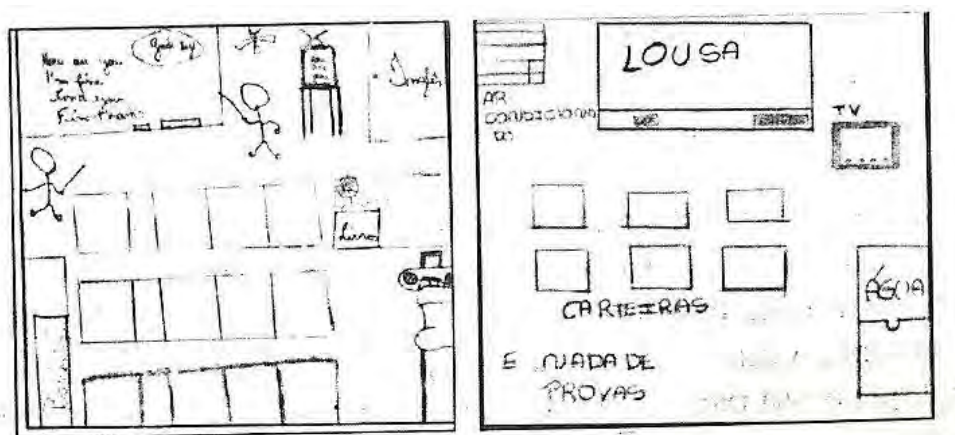


Figura 2: A sala de aula dos sonhos dos alunos



### 2.1.3 O papel ideal (desejável) do inglês no contexto da escola regular

À aparente ineficiência do ensino de línguas nas escolas regulares, especialmente nas salas de aula da rede pública, que representam a realidade do contexto em questão e que continuam a enfrentar problemas recorrentes e muitas vezes considerados como verdadeiros desafios, juntam-se, segundo Gimenez (2006), o desconhecimento ou a desconsideração que muitos professores de LE têm acerca das propostas dos PCNs. Além de raramente as considerarem na elaboração de suas lições, esses docentes se sentem frustrados quando se defrontam com as difíceis condições de ensino, aumentando a distância entre dois mundos, o real (a sala de aula) e o ideal (os documentos oficiais). Considerando esse aspecto, Borges (2006, p.103) ressalta que a problemática encontrada no texto geral dos PCNs-LE na sua relação teoria-prática, na qual haveria “um desvio entre o que propõem teoricamente os PCNs-LE (abordagem

comunicativa) e o que o documento enfatiza em suas orientações didáticas (abordagem instrumental)”, poderia ser um obstáculo ao bom entendimento desse documento pelos professores, dificultando, assim, sua transposição para a prática da sala de aula.

Contudo, reconhece-se a necessidade de se idealizar um papel para o ensino e aprendizagem da LI na escola regular, destacando a escola pública, visando a uma melhor qualidade e um desempenho mais eficaz desse processo.

Cabe discutir novamente que, no entender de Moita Lopes (1996), a questão que concerne ao ensino da LE na escola pública, cujos objetivos práticos apontam para o ensino das quatro habilidades da língua (entender, falar, ler e escrever), com ênfase nas habilidades orais, precisa ser modificada (cf MOITA LOPES, 2006, p.132). Para este autor, o desejável e necessário seria a aprendizagem de somente uma habilidade, a da leitura, pois, segundo o autor, tal habilidade possibilita ao aluno conhecer outras visões de mundo, de sua cultura e de si mesmo, ampliando seus próprios conceitos. Moita Lopes (op.cit.) advoga que o foco nas quatro habilidades da LE torna-se irreal, devido a diversos fatores existentes no meio da aprendizagem, como, por exemplo, carga horária reduzida, um grande número de alunos por turma, domínio reduzido das habilidades orais por parte dos professores, ausência de material instrucional extra, além do livro e do giz, entre outros.

Schmitz (2006) contesta essa justificativa de Moita Lopes, que dá relevância à leitura em detrimento da compreensão e produção orais, argumentando que se torna impossível prever as chances que os alunos da escola pública terão de utilizar a LI durante sua existência. Na concepção desse autor, a escola pública poderia ser melhor considerada e finalmente respeitada, ou mesmo servir de referência para as escolas particulares, se ao menos três dentre diversas propostas da “Carta de Pelotas” citadas por esse autor fossem cumpridas. Destaca-se, a seguir, essas três propostas que os participantes do II Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras – II ENPLE formularam para a “Carta de Pelotas”, durante o encontro realizado na Universidade Católica de Pelotas, RS. Esses participantes propõem que:

- A LE tenha o mesmo status das disciplinas do núcleo comum;
- O estudo da LE seja estendido gradualmente às séries iniciais do ensino fundamental;

- Se criem e se mantenham centros de ensino público de línguas sem prejuízo da inserção já garantida das LEs nas grades curriculares das escolas.

Dado ao fato deste estudo convergir fortemente com essas proposições de ações que vão ao encontro de questões concernentes ao ensino de línguas, visando a serem acatadas pelo Estado, acrescenta-se o seguinte item que também pertencente à “Carta de Pelotas”, no qual se propõe que:

- sejam criados planos e projetos para a qualificação e formação contínua de professores no âmbito dos estados e municípios.

Certamente que se considera esta proposta de extrema relevância por ser a formação de professores de LE um dos alicerces deste projeto. Assim, acredita-se que a formação está imbricada na trajetória da vida escolar do professor de LE, seja no ensino fundamental ou médio, seja no curso de Letras, seja enquanto professor de línguas em serviço, cuja finalidade é a busca por uma melhor qualificação profissional.

Com o que foi acima exposto, a respeito do papel desejável do inglês na escola regular, torna-se indispensável mencionar também um texto publicado no jornal *Folha de São Paulo*, na seção *Folha Trainee*, do dia 01 de agosto de 2005 (apud SCHIMTZ, 2006, p.52), o qual é concebido como uma contribuição relevante e desejável para o ensino brasileiro e, em alguns itens, como um subsídio ideal para a área de LE. As sugestões, a seguir, resultam da reflexão e pesquisa de jovens jornalistas, cujos nomes encontram-se entre parênteses:

- Solução 1- Financiamento: investir mais e distribuir melhor os recursos entre regiões e escolas (Luciana Farnese);
- Solução 2 - Governo: Criar políticas de longo prazo e dar continuidade por muitas gestões (Rodrigo Röttsch);
- Solução 3 - Professores: capacitar continuamente e avaliar o desempenho dos professores (Álvaro Fagundes);
- Solução 4 - Ensino: melhorar a base do aprendizado para avançar com qualidade (Ernane Guimarães Neto);

- Solução 5 - Pais e sociedade: envolver os pais e a comunidade na gestão da escola pública (Octávio Motta Ferraz);
- Solução 6 - Escolas: Melhorar infraestrutura e adequar os espaços escolares à aprendizagem (Gabriela Longman);
- Solução 7 - Métodos: adaptar pedagogia ao aluno do século XXI (equipe de trainees).

Tendo em vista o texto acima apresentado, “7 soluções para a escola pública”, cita-se o que Paiva (2006, p.76) considera, visando à mudança da trajetória dos futuros alunos e professores de LI (cf. p.72 e 73 deste capítulo) e, ao mesmo tempo, a comparar essas ações com algumas das soluções propostas pelos jornalistas. A sugestão de Paiva (op.cit.), acerca da exigência para que o MEC e as Secretarias Estaduais de Educação invistam em projetos de educação continuada do professor de LI e forneçam material didático de qualidade aos alunos do ensino fundamental e médio, reforça a solução 1 referente a “investir mais e distribuir melhor os recursos entre regiões e escolas”. Ainda de acordo com as propostas dessa autora, a criação de um conselho profissional de professores com o intuito de ter voz garantida na política de ensino da área aplica-se à solução 2, que diz respeito a “criar políticas de longo prazo e dar continuidade por muitas gestões”; a reivindicação de que a aprovação e credenciamento de cursos de Letras tenham projetos específicos para a formação do professor de LE, com a garantia de um número suficiente de horas para o desenvolvimento da competência comunicativa do professor, além das outras competências, pode ser relacionada com a solução 3, cujo foco está na necessidade de capacitar professores continuamente e avaliar o desempenho dos mesmos.

Em relação ao item 3 e, especificamente à avaliação do desempenho dos professores, merece destaque a menção de um projeto de pesquisa em desenvolvimento na UNESP (Universidade Estadual Paulista), o EPPLE, conforme citado anteriormente. Levando em conta as sugestões e ações apresentadas, ressalta-se que essas iniciativas, que demonstram otimismo e confiança, certamente contribuirão para melhorar a qualidade e, conseqüentemente, os rumos da área de ensino e aprendizagem de línguas. Poder-se-ia prosseguir mencionando outros fatores relacionados ao papel real ou ideal do ILE na escola regular, ou mesmo autores que se preocupam com essa questão. Entretanto, de acordo com o que já foi apontado e discutido nesta seção, pode-se, afinal, pensar que o verdadeiro status ocupado pelo ensino regular do inglês no

contexto educacional brasileiro é inquestionável e bastante relevante, já que *a aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão* (PCN, 1998, p.19).

Partindo do fato de que as crenças podem representar uma grande influência na dinâmica da sala de aula, neste caso, em contexto de escola pública, e da ideia de que as ações e tomadas de decisões dos professores refletem suas crenças a respeito de si próprios, de seus alunos, sobre linguagem e sobre aprender e ensinar uma LE (ARAÚJO, 2006, p.190), acredita-se que as ações da professora-participante deste estudo referentes ao uso da L-alvo possam ser orientadas por suas crenças, assim como suas ações possam afetar suas crenças. Com base nessas considerações, apresenta-se, na seção a seguir, uma discussão que se apóia em um referencial teórico sobre as crenças do professor de LE.

## **2.2 Crenças dos professores de LE**

Vários autores como Price (1969), Pajares (1992), Woods (1996) e Johnson (1999) atestam a complexidade das crenças ao considerarem a existência de uma profusão de termos e definições de crenças, dentre muitos, como atitudes, valores, julgamentos, opiniões, percepções, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais. Gimenez (1994) e Garcia (1995) acrescentam ainda, entre outros termos, teorias populares, conhecimento prático, perspectiva, sabedoria prática, metáforas e crenças.

Embora se acredite não haver uma definição única desse conceito no processo de ensino e aprendizagem de línguas, conforme explicitado, dentre algumas posições destacadas por Vieira-Abrahão (2005) a esse respeito, tais como a tendência que os professores têm de “recuperar suas experiências enquanto alunos e construir seus conhecimentos e sua prática de ensino sobre essas lembranças”, a prática da sala de aula, tida como a principal fonte de conhecimento do professor, e a relevância do trabalho que é desenvolvido nos programas de formação, visando a construção tanto do conhecimento quanto da prática do professor-aluno, considera-se o que Vieira-Abrahão (2005) afirma sobre uma das concepções do referido termo. A autora assevera que, devido ao fato de existirem evidências de que os professores são influenciados por suas crenças, estas se tornam um reflexo dos valores pessoais dos mesmos e de seus conhecimentos prévios e experiências enquanto alunos. Tanto nas pesquisas relacionadas à área de Educação quanto nas de LA, o conhecimento teórico-prático

elaborado para os programas de formação inicial de professores pouco influencia a prática de ensino do professor de LE. Esses docentes, além de sofrerem influência de suas crenças, filtram os insumos recebidos por meio das teorias nos programas de formação de professores, as quais muitas vezes prevalecem sobre esses insumos.

Silva (2005) enfatiza a relevância de se investigar as crenças de professores de língua, tanto na fase inicial quanto em serviço (foco desta investigação), fato que vem ganhando espaço nas pesquisas defendidas recentemente nos programas de pós-graduação em LA.

Barcelos (2004) sugere que os estudos sobre as crenças deveriam focalizar crenças mais específicas, isto é, suas características marcantes, afirmação esta que vai ao encontro deste trabalho, pelo fato do mesmo se encontrar dentro de uma especificidade, o da oralidade, conforme já se explicitou em vários momentos deste trabalho. Segundo essa autora (2007), as crenças dos professores de LE se constituem na ferramenta principal para a compreensão da relação do discurso do professor e sua prática.

Dentro do aspecto de crenças específicas (BARCELOS, 2007), podem ser citados alguns trabalhos que se referem às crenças sobre o ensino e aprendizagem de inglês com foco na escola pública, pertinentes ao presente estudo por abordarem elementos relevantes para esta investigação e que, por essa razão, são descritos a seguir.

Os estudos de Andrade (2004) demonstram, principalmente em relação ao que os professores acreditam, que os alunos não possuem um bom nível de inglês e nem interesse em aprender e que, para resolver essas dificuldades, seria necessário alguns fatores como o interesse dos alunos, qualidade do material, laboratório de línguas e poucos alunos na sala de aula. Na opinião dos alunos, o inglês é difícil, o professor é culpado pelo fracasso dos mesmos e só se aprende inglês fora do Brasil. Coelho (2005) corrobora a opinião de Andrade ao afirmar que os professores não ensinam coisas difíceis simplesmente por acreditarem que seus alunos não estão interessados e nem motivados para a aprendizagem da L-alvo, crenças das quais os alunos discordam, ao não aprovarem um conteúdo fácil. Miranda (2005), por sua vez, aponta, dentre outros aspectos, para a crença de que os professores de LI não sabem nem português quanto mais inglês, além de considerarem a LM como fator de grande influência na aprendizagem da L-alvo. Já os alunos acreditam que a sua linguagem é “feia e errada” e que a LM influencia na aprendizagem, opinião similar a dos professores. Vale ressaltar



que os resultados desses estudos revelam “a força das crenças aliadas a fatores contextuais que moldam e são moldados pela realidade” (BARCELOS, op.cit., p.62).

Observa-se, porém, que os estudos de crenças, embora se concentrem em aspectos específicos no contexto atual, como, por exemplo, a questão do foco na escola pública acima mencionada, a relação entre crenças, expectativas e motivação (LIMA, 2005), a leitura (GRADEN, 1996), crenças de egressos de um curso de Letras sobre a oralidade (SILVA, 2004), estes não são excludentes, pois um mesmo trabalho pode focalizar um ou mais aspectos (BARCELOS, op.cit.).

Conforme Barcelos (2006, cf. WOODS, 2003) pontua, para a pesquisa das crenças e da prática dos professores faz-se necessário entender a relação entre crenças e ação, devido ao fato das mesmas influenciarem as ações, assim como as ações podem exercer influência nas crenças. Tal referencial, de acordo com Richardson (1996) apresenta três posições para se entender essa relação mencionada: a relação de causa-efeito, em que as crenças influenciam as ações, exercendo um grande impacto na maneira como procedemos; a relação interativa, que se refere não somente à influência das crenças nas ações, mas também às experiências e reflexões sobre as ações que podem influenciar a mudança ou formação de novas crenças; e a relação hermenêutica, cujos estudos procuram entender as complexidades dentro do contexto de ensino, em que se incluem duas possibilidades, ou seja, ao desencontro entre as crenças e as ações dos professores e à influência dos fatores contextuais (vide quadro 4, à frente).

Entende-se aqui a relação entre crenças e ação numa perspectiva interativa, pois tanto as ações quanto as crenças moldam-se umas as outras pelas experiências acumuladas pelo professor (BORG, 2003), assim como numa perspectiva hermenêutica. Tal visão, além de contemplar o desencontro entre as crenças e as ações, refere-se igualmente aos fatores contextuais que se encontram de maneira representativa na prática da sala de aula da professora-participante deste estudo, influenciando suas ações e as de seus alunos. Segundo Borg (2006, apud KFOURI-KANEOYA, 2008, p.79), os fatores contextuais englobam a prática da sala de aula, a qual se torna parte do contexto.

Pesquisas mais recentes apresentam uma visão contextual e situada das crenças, diferentemente de uma perspectiva estática e fixa, como era concebida anteriormente (BARCELOS, 2006). Barcelos e Kalaja (2003) as identificam como:

- Dinâmicas, isto é, crenças mudam no curso de nossa história de vida e dentro de uma mesma situação;

- Emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente, tornando-se articuladas quando agimos ou falamos sobre nossas crenças;
- Experienciais, no sentido deweyano (cf. BARCELOS, op.cit., p.19), resultando das interações entre indivíduo e ambiente, entre aprendizes, entre aprendizes e professores;
- Mediadas, entendidas como ferramentas que podem ser usadas ou não de acordo com a situação, a tarefa e pessoas que interagem conosco. (ALANEN, 2003, apud, BARCELOS, op.cit.).
- Paradoxais e contraditórias, pois as crenças podem se tornar instrumentos de empoderamento ou de obstáculos para o ensino e aprendizagem de línguas.
- Relacionadas à ação de maneira indireta e complexa, não necessariamente influenciando as ações.
- Não tão facilmente distintas do conhecimento, visto que as crenças não se separam com facilidade de aspectos como o próprio conhecimento, a motivação e as estratégias de aprendizagem (WOODS, 2003, apud BARCELOS, op.cit.).

Diversos estudiosos da linguagem atestam que os fatores contextuais interferem nas crenças dos professores, afetando sua prática. Borg (2003) afirma que tanto as crenças quanto as práticas dos professores são reciprocamente informadas, sendo que os fatores contextuais tornam-se relevantes para determinar até que ponto esses docentes conseguem programar a instrução de acordo com suas crenças. Alguns fatores contextuais, de acordo com vários autores, podem ser mais bem visualizados no quadro a seguir:

Quadro 4: Fatores contextuais que podem interferir nas crenças dos professores<sup>9</sup>

Autores	Fatores contextuais
Fang (1996)	Maneira dos professores perceberem a sala de aula Influência dos últimos métodos ou de programas de educação Tipos de instrumentos usados por pesquisadores que forçam os professores a escolher entre duas alternativas que na verdade não existem no sistema de crenças dos professores Respeito aluno/professor Maneira de aprender dos alunos Rotina da sala de aula Material didático
Graden (1996)	Necessidades motivacionais dos seus alunos
Borg (1998)  Borg (2003)	Crenças dos professores sobre as expectativas de seus alunos  Exigências dos pais, diretores, escola e sociedade Condições difíceis de trabalho: excesso de carga horária e pouco tempo para preparação Arranjo da sala de aula Testes Colegas Políticas públicas escolares Disponibilidade de recursos
Richards & Pennington (1998) (apud BARCELOS, 2006)	Proficiência limitada dos alunos Salas cheias, alunos desmotivados Programa fixo Pressão para se conformar com professores mais experientes Carga excessiva de trabalho
Barcelos (2000, 2003)	Crenças dos alunos Crenças dos professores sobre as crenças dos alunos
Vieira Abrahão (2002)	A interpretação do professor a respeito da abordagem comunicativa Crenças e expectativas dos alunos sobre a aula As expectativas dos professores sobre seus alunos Material didático usado
Almeida Filho (1993)	Modelo de operação global de línguas: a abordagem ou cultura de aprender do aluno, do material didático e de terceiros
Johnson (1994)	Fluxo da instrução e manutenção da autoridade em sala de aula

<sup>9</sup> Este quadro é adaptado e modificado de Barcelos (2006, p.34). Os autores elencados encontram-se no referido estudo.

Os estudos acima mencionados sugerem que o professor encontra-se em uma rede intrincada de diversas crenças, e, em um determinado momento, faz a opção por uma ou outra crença, de acordo com as necessidades contextuais mais prementes de sua prática (BARCELOS, 2006).

Alvarez (2007), por sua vez, afirma que as crenças criam expectativas e motivam o indivíduo com o intuito de levá-lo a alcançar um objetivo. Essas concepções estão relacionadas à experiência de vida e de mundo de cada um e sua motivação é variável dependendo dos contextos e das tarefas. Dessa maneira, segundo essa autora (op.cit.), no contexto de ensino da LE, os professores necessitam motivar seus alunos para que estes consigam alcançar um bom desempenho de suas competências mínimas com mais confiança, despertando, assim, seu interesse pelo conteúdo, tarefas e assuntos a serem tratados. Para tanto, faz-se relevante ao professor organizar de forma eficiente suas atividades, a estrutura e a apresentação das tarefas, e, durante sua prática em sala de aula, trabalhar os conteúdos de forma adequada, avaliando coerentemente os resultados desse trabalho. De acordo com Leffa (2001), ao ensinar uma LE, o professor provoca mudanças em seu aluno, auxiliando-o a evoluir pela e na nova língua, o que implica, porém, um longo e pesado investimento em sua formação, tópico discutido na próxima seção.

### **2.3 A formação do professor de ILE: múltiplos olhares**

(...) Na prática desses professores (de LE), percebemos seus conceitos socioculturais e historicamente constituídos. As inúmeras interações vividas durante o seu período de formação aparecem, de alguma forma, refletidas na sua forma de ensinar e no seu discurso pedagógico (CONTIN, 2008, p. 63).

A formação do professor de línguas é uma vertente que tem despertado interesse nos linguistas aplicados e educadores. Ao se analisar o paradigma contemporâneo da formação desses professores, podem ser citados vários autores e suas contribuições teóricas a esse campo, tais como Castro (2006), Almeida Filho (2006), Vieira-Abrahão, (2006; 1992), Paiva (2006), Consolo (2005; 1990), Pimenta (2002) e Teixeira da Silva, (2000), dentre outros. Dentre alguns aspectos da formação de docentes apontados por esses autores estão o descompasso entre as ações dos professores de LE e as

singularidades e a complexidade das situações de ensino e aprendizagem no contexto de sala de aula, necessitando, portanto, um olhar mais atento sobre os locais e aspectos nos quais a formação desses professores acontece (CASTRO, 2006); a formação reflexiva, que pode transformar ou melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos professores e alunos na realidade da sala de aula e da vida (ALMEIDA FILHO, 2006); a real inserção do aluno-professor dentro da escola pública, objetivando seu contato não somente com o planejamento, a sala de aula, as reuniões pedagógicas, as reuniões do conselho, a escola da família, mas, também, sua aprendizagem com os professores mais experientes (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006); a intervenção na política educacional por parte das associações de professores, com o intuito de melhorar a qualidade dos cursos de Letras (PAIVA, 2006); a revisão de caminhos para o ensino de LE e a discussão de novas políticas para se avaliar a PO (CONSOLO, 2005); uma preocupação mais sistemática com o desempenho oral na formação dos futuros professores de LE (TEIXEIRA DA SILVA, 2000); a existência de uma formação superior de professores “aligeirada”, ao se supervalorizar a prática, não tomada como objeto de análise crítica, fato que dispensa esses profissionais de um processo formativo mais abrangente e profundo (PIMENTA, 2002, p. 46).

Uma vez apresentada uma síntese de algumas considerações encontradas na literatura acerca da formação dos professores de LE e visando a uma discussão mais abrangente sobre essa questão, busca-se apoio inicialmente em Almeida Filho (2006, p.9), que entende a formação como “um projeto processual do profissional, das instituições e dos formadores, que se inicia nas experiências de aprender, certifica-se nas licenciaturas e serpenteia pela vida inteira dos professores”.

É interessante pontuar que essa trajetória pode ser definida como um ciclo que concerne à experiência do professor de LE (sobretudo de língua inglesa, centro de investigação deste trabalho), como aluno, aluno-professor e professor em serviço.

### **2.3.1 A experiência do professor de ILE como aluno**

A formação de professores começa bem antes do ensino formal nos cursos de graduação (CASTRO e ROMERO, 2007). Nessa perspectiva, toma-se como ponto de partida as experiências de aprender da grande maioria dos docentes de LE, desde seu primeiro contato com a L-alvo, podendo-se constatar que as situações atuais e reais do ensino de LE no Brasil, do inglês em particular, especialmente nas escolas públicas de

Ensino Fundamental e Médio, estão distantes de serem consideradas ideais. Embora os PCNs-LE (1998) explicitem a necessidade de se usar as quatro habilidades da língua (ler, falar, ouvir e escrever), o que se releva é o desenvolvimento apenas da habilidade da leitura, tendo em vista atender às necessidades da educação formal (BORGES, 2006).

Corroborando essas afirmações, Consolo (2005; 1990), Pinhel (2004) e Garcia (2001) destacam o fato de as condições de ensino e aprendizagem de LE tornarem-se, em várias circunstâncias, pouco satisfatórias, devido ao enfoque dado à leitura na escola regular.

Paiva (2006), por sua vez, questiona as competências almeçadas na educação básica e os conteúdos ensinados aos alunos e lastima o foco dos PCNs na leitura, argumentando que narrativas de alunos e professores ainda evidenciam um ensino repetitivo e descontextualizado não somente da gramática pela gramática, como também da tradução.

De acordo com os PCNs, percebe-se que, durante a aprendizagem de LI pelo aluno na escola regular, o número reduzido de horas dedicado ao estudo de inglês, assim como a escassez de professores com formação linguística e pedagógica, além do grande número de alunos por sala, tornaram-se fatores responsáveis pela ausência de conteúdos relevantes para o aprendiz de LI, como, por exemplo, a obtenção de um nível de CLC que lhe possibilitaria comunicar-se de maneira adequada em diferentes contextos, contribuindo, ainda, para sua formação geral ou profissional.

Infelizmente, a falta de um ensino eficiente de LE pode resultar na ausência de possibilidades de uma futura inclusão no competitivo mercado de trabalho aos jovens em escolaridade, seja em âmbito local, nacional ou internacional. Faz-se necessário, portanto, repensar o ensino de LE no papel de formador, proporcionando aos alunos condições de uma aprendizagem significativa para que os mesmos possam ter acesso aos conhecimentos exigidos pela realidade que os espera profissionalmente.

### **2.3.2 A experiência do professor de ILE como aluno-professor**

Continuando o seu percurso, ao ingressar na licenciatura do curso de Letras, grande parte dos futuros professores de ILE, devido aos fatores supracitados, apresenta lacunas na sua PO (CONSOLO, 2005), corroborando suas dificuldades e limitações

prévias. A discussão em torno dos cursos de Letras remete-nos a múltiplos olhares que apresentam postulados em comum.

Alinhada a essa visão relacionada aos problemas enfrentados pelos cursos de licenciatura em LE, Paiva (2006, p.63), embora reconheça a importância da Resolução nº 2 do CNE (Conselho Nacional de Educação), de 19/02/2002<sup>10</sup>, considera que esta decisão deixa a desejar em relação aos projetos pedagógicos que oferecem licenciatura duplas, ou até triplas, por estarem, em muitos casos, atrelados às licenciaturas de língua portuguesa, que ocupam grande parte da grade curricular com seus conteúdos. Tendo por fundamento suas experiências como avaliadora de propostas de implementação de cursos novos de Letras no país, a autora argumenta que tanto os espaços destinados para a formação do professor de LE quanto os conteúdos a serem dados não se mostram eficazes para o futuro professor de inglês alcançar uma formação adequada. Paiva (op.cit., p.64) prossegue enfatizando que sua experiência, a qual tem características em comum com a de outros colegas avaliadores, pode ser sintetizada no que Dutra e Mello (2004) destacam sobre a cumplicidade desses cursos na perpetuação das dificuldades enfrentadas, ou seja,

muitos desses cursos são ministrados em três anos e recebem alunos de escolas de ensino básico que também não investiram em um ensino de LE de qualidade. A maioria dos projetos pedagógicos que passam pela SESu<sup>11</sup>, seja pela autorização ou reconhecimento, devota ao ensino de inglês ou espanhol, cerca de 360 horas, ou no máximo 480 horas de ensino de língua estrangeira como acréscimo de 60 a 120 horas de literatura inglesa e norte-americana. A parte de formação de professor de língua estrangeira é praticamente inexistente e em muitos casos é de competência de departamentos de Educação (sic) onde pedagogos não têm formação específica na área de aquisição e ensino de LE. As aulas de literatura são dadas geralmente em português e as turmas chegam a ter 50, 70 e até 90 alunos, inviabilizando a oferta de um ambiente adequado à prática de idioma. Como resultado, o sistema educacional brasileiro coloca no mercado de trabalho professores despreparados e muitos recorrem aos cursos de especialização em busca de uma regraduação, o que naturalmente não encontram. Esse contexto reforça, dia a dia, o preconceito de que só se aprende língua estrangeira em cursos livres (DUTRA E MELLO, 2004, p.37).

O fator de despreparo dos professores de LE, salientado pelos autores supracitados (CONSOLO, 2005; PAIVA, 2006; DUTRA E MELLO, 2004) torna-se um

---

<sup>10</sup> Tal Resolução, que teve seu prazo adiado para entrar em vigor em outubro de 2005, estabelece que a carga horária das licenciaturas seja de 2800 horas, compreendendo 400 horas de prática, 400 horas de estágio curricular supervisionado, 1800 horas de aulas para conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais,

<sup>11</sup> Secretaria de Educação Superior.

agravante, pois, segundo Martins (2005), grande parte dos alunos possui poucos conhecimentos em LI e, mesmo assim, dispõem de um curto período de quatro, ou até mesmo de três anos, para aprender a ensinar essa língua, ocasionando um desempenho acadêmico inferior por parte desses futuros docentes, especialmente no aspecto da competência comunicativa.

Levando em conta essa limitação na e sobre a LE, Teixeira da Silva (2000), ao desenvolver uma pesquisa direcionada à formação de professores em uma universidade pública, constatou que o conteúdo curricular da LI centraliza-se nas regras e estruturas da língua, sem, contudo, enfatizar a produção oral. Em 2008, essa autora, no artigo *Em busca da fluência oral: um curso de Letras sub-judice*<sup>12</sup>, reafirma a necessidade de se considerar o fato de que os professores desse curso em questão ainda se baseiam no ensino da língua escrita, em detrimento de um melhor desempenho oral de seus alunos, ou seja, de futuros professores de LI dos ensinos fundamental e médio. Partindo dessas considerações, Teixeira da Silva (2008) destaca a necessidade de um curso de Letras que tenha como finalidade formar professores de inglês estar mais voltado à produção oral desses futuros docentes, assim como de seus próprios professores, os quais, segundo a autora, mostram-se indiferentes a essa orientação.

Castro (2006), por sua vez, ressalta que, ao mapear a pesquisa em formação de professores de LE em cursos de Letras, foram apontadas carências e lacunas na formação desses docentes em pesquisas sobre ensino e aprendizagem de LEs, sobretudo de inglês, em salas dos ensinos fundamental e médio, contribuindo para a assimetria entre as ações desses professores e a complexidade e particularidades das situações vivenciadas na prática da sala de aula.

Vieira-Abrahão, já em 1992, salientava que o professor não se preparava adequadamente na graduação em Letras devido ao curto espaço de tempo reservado à sua formação específica. De acordo com um estudo desenvolvido pela autora, cujo título é *A formação acadêmica e a iniciação profissional do professor de Língua Estrangeira*, os professores analisados, todos iniciantes em sua prática pedagógica e com uma carga horária restrita para a sua formação, sentiam-se bem preparados para as escolas de idiomas, sentimento não compartilhado em relação aos ensinos fundamental e médio das escolas públicas ou privadas.

---

<sup>12</sup> Segundo Júdice (1997, p. 36, apud Teixeira da Silva, 2008, p.397), *a oralidade afigura-se como patrimônio de todos* e deve ser consolidada em práticas que a aperfeiçoem na construção de sujeitos falantes de novas línguas que vivem outra teia social e cultural.



Retomando essa temática em 2006 e, posteriormente, em 2007, a autora questiona o tipo de formação que está sendo desenvolvido pelas universidades de hoje, que oferecem estágios supervisionados com horários mais amplos na preparação do aluno-professor para as escolas de ensinos fundamental e médio, e o que pode ser feito, com o intuito de prepará-lo melhor para a realidade dessas escolas, não o formando, portanto, “dentro da redoma da universidade” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p.61). Devido ao aumento da carga horária da disciplina Prática de Ensino para 400 horas, instituído pelas Novas Diretrizes Curriculares, esclarece ainda essa autora, torna-se possível inserir o aluno-professor dentro da escola pública com a finalidade de proporcionar ao mesmo uma vivência maior nesse contexto, conforme anteriormente mencionado. Entretanto, para a implementação eficaz dessas ações, faz-se necessário à universidade e às instâncias educacionais superiores viabilizar algumas medidas mencionadas por Vieira-Abrahão (2007), tais como

a instituição do cargo de coordenador de estágio e a ampliação do quadro de docentes de Prática de Ensino, e a oficialização da função do professor formador de campo de estágio, observando a redução da carga horária em sala de aula e as horas disponíveis para o trabalho de planejamento, condução e avaliação de estágios (VIEIRA-ABRAHÃO, 2007, p. 165).

Abordando considerações similares, Alvarez (2007) traz importantes questionamentos relacionados aos formandos do curso de Letras, além da reflexão desse aluno-professor sobre sua própria aprendizagem da LE, com o intuito de desenvolver uma visão crítica de sua prática futura como professor de línguas. Essa autora (op.cit.) ainda evidencia a necessidade da análise do currículo oferecido, objetivando verificar se este é adequado aos anseios e metas tanto dos alunos quanto do curso. Também para Gimenez (2005), são raras as atividades no currículo desses cursos que enfocam reflexões relacionadas à aquisição, ensino e aprendizagem de LE.

Como se pode observar, várias são as reflexões a respeito do curso de Letras e suas implicações, e muitas delas têm como ponto em comum a falta de uma formação adequada dos professores durante esse curso. No entanto, concorda-se com Paiva (2005), quando a autora conclui que todas as ações provenientes da legislação em vigor (cf. LDB, 1996<sup>13</sup>) tornam-se relevantes para a mudança do perfil dos cursos de Letras, embora faça ressalvas ao caso específico das LEs, citando as licenciaturas duplas como

---

<sup>13</sup> A Lei n. 9.394/96 (LDB) extinguiu a obrigatoriedade de currículos mínimos e, em seu lugar, surgiram as Diretrizes Curriculares (PAIVA, 2005, P.348)

um grande empecilho para uma evolução nesses cursos, conforme já mencionado anteriormente. Vale informar que as licenciaturas duplas contemplam a LM e uma LE (português/inglês; português/espanhol; português/francês), enquanto que a licenciatura única se refere somente à língua portuguesa.

É importante salientar que por serem os cursos de Letras “responsáveis, em grande número, pela formação de novas gerações de educadores que estarão nas escolas contribuindo para o desenvolvimento dos cidadãos brasileiros” (GIMENEZ, 2005, p.333), a construção da identidade profissional torna-se uma questão primordial desde o início desse curso.

### **2.3.3 A experiência do professor de ILE como professor em serviço**

A formação universitária, analisada em sua grande maioria como inadequada, guiará os alunos, agora já professores certificados, para sua carreira profissional. As desvantagens na formação restringirão sua prática pedagógica, podendo provocar, mais uma vez, sentimentos de incompetência e insegurança. Segundo Contin (2008, p.63), “ao passar do estado de estudante para o estado de professor, a língua-alvo transforma-se em seu objeto de ensino e na origem de várias incertezas e sentimentos de impotência”. Faz-se relevante, portanto, trazer à tona a necessidade do envolvimento da formação no percurso da vida profissional do professor e, de acordo com Alvarenga (2007), desenvolver na formação inicial e continuada a competência profissional, que precisa estar sempre em movimento.

A esse respeito, a revista *Veja* (20/02/2008) publicou um artigo no qual a Finlândia aparece como o país que criou o mais invejado sistema educacional do mundo, ocupando o topo do ranking de qualidade de ensino feito pelo OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), embasado em testes aplicados a alunos de 57 países. Um dos aspectos fundamentais dessa conquista foi a ênfase dada à formação dos professores, cujo pré-requisito para lecionar, exceto na pré-escola, é o mestrado. A exigência com os professores é alta e a carreira é concorrida. Ressalta-se que não se trata de uma questão de salário para estimulá-los, pois, de acordo com os fatos apresentados, esses docentes recebem menos que os professores brasileiros.

Retratando a nossa realidade, Pimenta (2002) aponta para um fator complicador devido à ampliação dos programas de formação em nível superior para professores em

serviço. A autora não contesta esse aumento, mas, sim, o investimento na quantidade de programas apresentados sem levar em consideração a qualidade, e acrescenta que a visão do docente que implementa ideias de outros não pode mais ser aceita. Este profissional deve ter autonomia para fazer suas escolhas, conscientizando-se da relevância do ensino por ele ministrado por meio da compreensão subjetiva de sua prática pedagógica, ou seja, desenvolvendo o seu senso de plausibilidade (PRABHU, 1990). De acordo com essa posição de Pimenta sobre a qualidade de ensino, Gimenez (2005) reconhece que é preferível o fechamento de alguns cursos de Letras à manutenção dos mesmos, que não têm condições de formar professores satisfatoriamente.

Em relação à autonomia, torna-se relevante refletir sobre a que ponto um professor possui uma formação mais abrangente que lhe permita desenvolver um trabalho adequado. Vieira-Abrahão (2008), referindo-se a essa questão, pondera que a autonomia e o empoderamento atribuídos a um professor, afim de que este se torne responsável pela busca de situações de ensino motivadoras, relevantes e significativas para os alunos, aumentam não somente as funções desse docente, mas também sua responsabilidade. Para tanto, faz-se necessário ao profissional ser formado de maneira adequada. De acordo com a autora, o professor em serviço necessita

além de um nível de competência linguístico-comunicativo elevado e de uma base teórico-prática que lhe ofereça um repertório para suas ações futuras, ser iniciado em uma prática reflexiva que lhe possibilite que ele faça opções metodológicas adequadas a um contexto, avalie as ações desempenhadas, buscando compreender sua origens e consequências, e faça as adequações necessárias para atingir os objetivos estabelecidos pelos integrantes do contexto (VIEIRA-ABRAHÃO, 2008, p.33).

Também nessa linha de pensamento sobre a autonomia e segurança do professor em formação, encontra-se a perspectiva de Camargo (2007), que enfatiza a formação reflexiva e continuada como proposta para um melhor entendimento desse profissional, a respeito da realidade que envolve os contextos onde atua ou atuará, proporcionando-lhe a oportunidade do conhecimento de suas próprias limitações, ideias e visões sobre a prática da sala de aula. Essa opinião é também compartilhada por Leffa (2001) ao afirmar que a formação deve ser contínua, iniciando-se pelo conhecimento recebido em forma de teoria, passando pela prática até chegar à reflexão.

Cabe dizer que a autonomia desse docente contribui fortemente para uma maior responsabilidade dos formadores de professores. Convergindo com Gimenez et al

(2008) e diferentemente de Leffa (op.cit), advoga-se aqui ser relevante proporcionar também ao formador oportunidades para um melhor desenvolvimento profissional, promovendo espaços para que esse profissional possa desenvolver uma crítica reflexiva sobre seu trabalho, visando à construção dos conhecimentos profissionais necessários, ou seja, a reflexão sobre a prática permite que as teorias sejam reconstruídas.

Na presente pesquisa, além de se convergir com os autores supracitados, também se faz relevante o posicionamento de Pimenta (2002) que, numa perspectiva educacional, evidencia e releva a grande contribuição da reflexão no exercício da prática do docente, com o intuito de valorizar sua profissão, seus conhecimentos, o trabalho coletivo do professor e da escola como espaço de formação contínua.

É pertinente salientar que o professor reflexivo é aquele que questiona seus objetivos e os valores que embasam seu trabalho, além de examinar suas crenças e o contexto em que trabalha (ZEICHNER, 1996). Dewey (1996) também contribui com reflexão do professor. Segundo esse autor, a reflexão não envolve somente uma série de procedimentos a serem seguidos pelos docentes na resolução de problemas, mas abrange, também, intuição, paixão e emoção. Já no entender de Schön (1996), a reflexão pode ser pensada de duas maneiras: como uma *reflexão sobre a ação*, a qual pode ocorrer antes e depois de uma ação, e como uma *reflexão na ação*, que ocorre durante a ação propriamente dita.

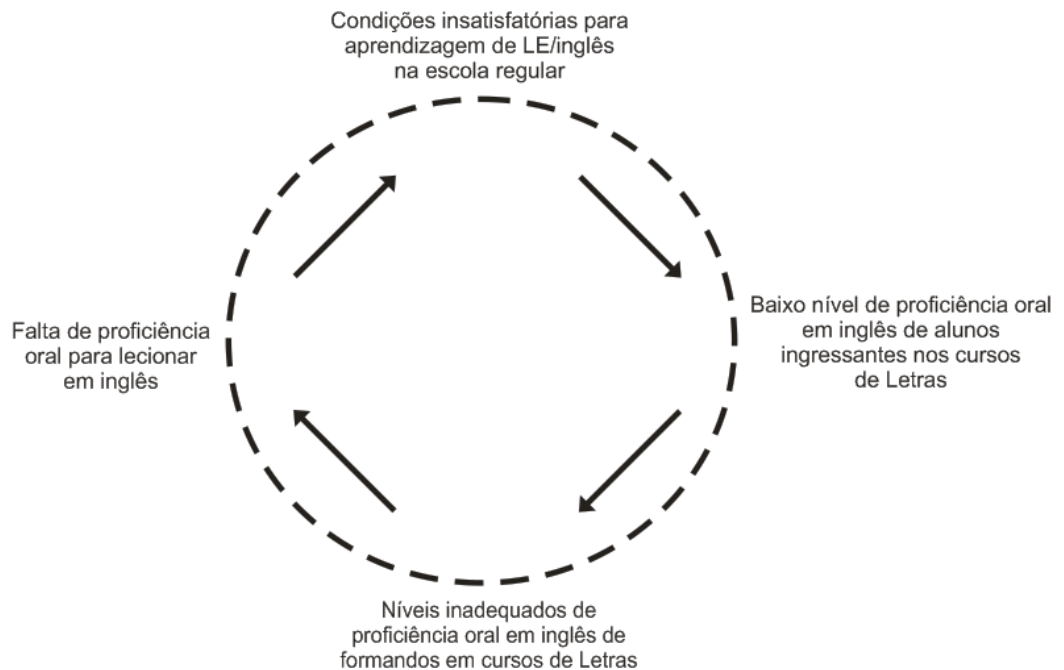
Entretanto, mais ainda do que a necessidade de se tomar como princípio fundamental do processo de formação do docente em questão conceitos como a autonomia, prática reflexiva e contínua, capacitação linguística, tal como destacaram vários dos autores citados, está a constatação da limitação dos cursos de capacitação de professores oferecidos pelas autoridades educacionais, devido, em grande parte, à sua curta duração, fato que dificulta a reflexão do professor sobre sua prática de sala de aula (VIEIRA-ABRAHÃO, 1992).

Celani (2003), por sua vez, acredita que os cursos esporádicos, seminários e oficinas que permeiam a formação do professor, embora embasados em conteúdos relevantes, são insuficientes para suprir as necessidades do professor, já que não representam uma integração com a prática do dia-a-dia, sendo motivo de frustração para os educadores e de gastos desnecessários.

Portanto, pode-se sintetizar a trajetória da formação do professor de LE, sobretudo do professor de LI, explicitada como um ciclo que concerne à sua experiência como aluno, aluno-professor e profissional, na figura a seguir (CONSOLO, 2008), a

qual representa um “círculo vicioso”, decorrente das limitações da competência e proficiência linguísticas desse professor. Ressalta-se que, nesse círculo, a problemática da PO, seja durante a aprendizagem de LE/inglês na escola regular, seja como aluno ingressante no curso de Letras ou formando desse curso, ou, ainda, como professor de inglês, é apresentada por meio de condições insatisfatórias para a aprendizagem de inglês, baixo nível de PO, níveis inadequados de proficiência geral em inglês e falta de PO, respectivamente, considerações referentes ao resultado da ineficácia do ensino das LEs desde a escola regular.

Figura 3: Um círculo vicioso (CONSOLO et ali, no prelo)



### 2.3.4 Um olhar para o futuro

Considerando-se o que foi exposto até o momento sobre diversos olhares direcionados à formação dos professores, em especial a dos professores de LE, iniciando o percurso com as experiências do aprender destes profissionais na escola regular, em seguida, deslocando a atenção para a certificação da licenciatura, até chegar ao exercício da profissão, cumpre agora olhar para o futuro (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006; GOMES, 2006).

Segundo Gomes (op.cit., p.80), “o professor é uma sinfonia inacabada, sempre em construção”, necessitando, portanto, mudanças na sua formação, como por exemplo, a sua inserção em situações reais do contexto de sala de aula.

Assim sendo, defende-se a importância e a contribuição de variáveis que focalizam a formação, inicial ou contínua, de professores, tanto em contextos de ensino e aprendizagem de LE presenciais, conforme citados anteriormente, como também mediados pelo computador, possibilitando aos docentes acompanhar as novas exigências do mercado educacional. Fazendo uso de metáforas, Weininger (2006, apud, BARBOSA, 2007, p.57) aponta que o ensino nos dias de hoje não se encontra mais limitado em um ambiente irreal de simulações de comunicação como em um “aquário”, ou seja, na sala de aula, e, sim, rumo a um “mar aberto”, a situações autênticas de comunicação, como internet, e-mails, orkut<sup>14</sup>, blogs<sup>15</sup> e a outros programas que possam proporcionar uma interação real, autêntica, dinâmica e criativa na língua ensinada, ampliando, assim, a competência comunicativa dos alunos.

Portanto, um tópico que deve ser pontuado e questionado é a preparação teórica e metodológica do professor de LE para atuar no campo virtual, indo além do presencial, assim como as competências desejáveis para aqueles profissionais que buscam novos modelos para sua prática (SILVA, 2008). A esse respeito, Rojo (2007, p. 1, apud Silva, 2008) considera algumas questões relevantes para serem discutidas nos cursos de formação inicial e contínua de professores de LE, por exemplo, como interagir num chat, que estilo adotar nos e-mails, como ler e navegar por hipertextos, quais são os novos procedimentos de escritas que as ferramentas computacionais viabilizam.

---

<sup>14</sup> Orkut é uma rede social com o objetivo de ajudar seus membros a criar novas amizades e manter relacionamentos (Wikipédia).

<sup>15</sup> Blog ou caderno digital. Qualquer registro frequente de informações pode ser considerado um blog (Wikipédia).

Tomando como premissa a importância das novas tecnologias no contexto de ensino e aprendizagem de línguas, uma nova modalidade de ensino merece ser destacada. Trata-se das comunicações in tandem, termo usado para designar “bicicleta de dois assentos” (SOUZA, 2003, p.14) e o Projeto “Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos” (cf. TELLES, 2006<sup>16</sup>). Cabe ressaltar, segundo Silva (2008), que a prática de teletandem contribui na formação de professores de línguas para a prática virtual das habilidades orais, como de leitura e escrita, por meio de ferramentas e de contextos adequados a essa comunicação entre participantes distantes uns dos outros.

É igualmente necessário voltar a atenção para a educação à distância (EAD), cujo desenvolvimento das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) na sala de aula de LE proporcionou um espaço para essa alternativa de formação de docentes, a qual desperta também novos questionamentos e desafios, segundo Bulla e Bonotto (2008). As considerações dessas autoras sobre esse tema apontaram para o estabelecimento de posições teórico-pedagógicas bem definidas no tocante à língua e aprendizagem, assim como para uma reflexão sobre os aspectos gerais que perpassam os cursos à distância, destacando que as tecnologias que possuem um papel mediador em EAD via web precisam estar a nosso serviço e não o oposto (LITWIN, 2001, apud BULLA e BONOTTO, 2008, p.322) .

Outras possibilidades se abrem a partir de vários estudos que apresentam uma ligação com a formação de professores de LE, seja inicial ou continuada. Em São Paulo, um projeto de formação do professor, considerado como pioneiro, trabalha as competências teórica e aplicada, de modo semelhante ao EDUCONLE, projeto igualmente descrito nesta subseção. Trata-se do projeto “A Formação Contínua do Professor de Inglês: Um contexto para a reconstrução da Prática”, coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Antonieta Alba Celani (PUC-SP) e com o apoio da Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa – São Paulo (PAIVA, 2006).

Cabe igualmente citar projetos como o ARADO (**A**grupar, **R**efletir, **A**gir e **D**oar), coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG), com a finalidade de integrar a Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, a Licenciatura em Língua Inglesa, e as Escolas Públicas da grande BH (Belo Horizonte), numa proposta para identificar e procurar solucionar problemas de ensino e aprendizagem de

---

<sup>16</sup> De acordo com Telles (2006, p.10), teletandem “trata-se de um método de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras a distância, assistido por computadores, o qual faz uso simultâneo da produção e da compreensão oral e escrita e de imagens”. Maiores informações sobre o teletandem encontram-se no site [www.teletandembrasil.org](http://www.teletandembrasil.org).

LI, nos ensinos fundamental e médio, e o projeto PEMJA (Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos). Ressalta-se que este projeto, ao viabilizar o atendimento de funcionários da UFMG e jovens e adultos da comunidade em geral e, assim, disponibilizar espaço para o estágio inicial, que pode ser de regência dos monitores responsáveis pelas aulas de inglês, ou mesmo de observação, atividade que pode ser feita por qualquer licenciado da habilitação em inglês, destaca a importância da ligação entre a graduação e a pós-graduação por meio de “ações extensionistas concretas” (DUTRA E MELLO, 2004, p.40).

É relevante mencionar também em Belo Horizonte o projeto EDUCONLE (Educação Continuada para Professores de Línguas Estrangeiras, coordenado pelas Prof<sup>as</sup>. Dr<sup>as</sup> Deise Prina Dutra e Heliana Mello (PAIVA, 2006). O EDUCONLE está voltado para a formação do professor de inglês, espanhol e francês da rede pública municipal e estadual, por meio de um curso de educação continuada baseado em três módulos, a saber: módulo linguístico, módulos metodológicos/reflexivos e módulos sobre a vida escolar, que envolvem alunos de graduação em Letras e alunos da pós-graduação em Estudos Linguísticos.

Além dessas iniciativas de formação inicial e continuada empreendidas no contexto brasileiro, também merece ser citado o PECPISC (Programa de Educação Continuada de Professores de Inglês de Santa Catarina)<sup>17</sup>, que atua no caso específico dos professores de inglês das escolas públicas, atendendo suas necessidades, com o apoio de um grupo de professores de Letras/inglês da Universidade Federal de Santa Catarina. Este projeto tem possibilitado, além da reflexão dos professores sobre as atividades “experienciais” realizadas, a implementação das mesmas na prática da sala de aula desses docentes.

Merecem também destaque as propostas que os participantes do II ENPLE – Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras formularam para a “Carta de Pelotas”<sup>18</sup>, durante o encontro realizado na Universidade Católica de Pelotas, Rio Grande do Sul. Dentre as várias propostas existentes no documento, ressalta-se a seguinte:

---

<sup>17</sup> O PECPISC foi implementado em março de 2000, por iniciativa da professora de inglês, Maria Aparecida Rita Moreira, da Rede Estadual de Santa Catarina, e que coordena este programa juntamente com Glória Gil, Professora Associada do Departamento de Línguas Estrangeiras da UFSC.

<sup>18</sup> Documento síntese do II Encontro Nacional sobre Política de ensino de Línguas Estrangeiras “Carta de Pelotas”, **Canal Um**, Informativo da Associação de Linguística Aplicada do Brasil, n.44, p.2-3, set. 2000.



- Que sejam criados planos e projetos para a qualificação e formação contínua de professores no âmbito dos estados e municípios.

Considera-se esta proposta de extrema relevância por ser a formação de professores de LE um dos alicerces deste projeto, que objetiva investigar como se caracteriza a utilização da LI na interação verbal entre os participantes da sala de aula do professor de inglês da escola pública.

Nessa perspectiva de formação, Gimenez (2005, p. 184) delimita sete desafios da formação de professores na área da LA, “entrelaçados entre si em função dos elos que estabelecem tanto com os contextos onde se dá a formação, quanto aos fatores externos que a influenciam”, a saber:

- 1- Definição de base de conhecimento profissional;
- 2- Relevância das pesquisas para a formação de professores;
- 3- Abordagem articuladora da teoria/prática;
- 4- Impacto e sustentabilidade das propostas resultantes das pesquisas;
- 5- Relação das pesquisas com políticas públicas de formação de professores;
- 6- Identidade profissional dos formadores;
- 7- Integração das formações inicial e continuada.

Desse modo, a autora (op.cit.) destaca que, dentre inúmeros desafios que poderiam ser apresentados, os supracitados representam uma visão pessoal de alguns questionamentos contemporâneos dos formadores empenhados em superar problemas, em contextos nem sempre fáceis de serem modificados.

Complementando essas reflexões acerca da carência de uma boa formação do professor de LI no Brasil, conforme explicitado nesta seção, concorda-se com as ações que Paiva (2006, p.76) sugere, visando à mudança da trajetória dos futuros alunos e professores de LI. Podem ser citadas novamente, dentre outras ações não menos relevantes, a exigência para que o MEC e as Secretarias Estaduais de Educação invistam em projetos de educação continuada do professor de LI e forneçam material didático de qualidade aos alunos dos ensinos fundamental e médio; e a reivindicação de que a aprovação e credenciamento de cursos de Letras tenham projetos específicos para a formação do professor de LE, com a garantia de um número suficiente de horas para o

desenvolvimento da competência comunicativa do professor, além das outras competências.

Enfim, múltiplos são os olhares acerca da formação do professor de línguas apresentados nesta fundamentação teórica, com os quais se concorda neste trabalho. Acredita-se, assim, ser pertinente entender a formação como um projeto processual do profissional, das instituições e dos formadores, nos diferentes ciclos da vida do docente, e, acima de tudo, como um processo sem fim (CELANI, 2003), um desafio, portanto, na busca de um novo perfil desse professor no contexto brasileiro. Vale ressaltar que, na concepção de Alvarez (2007), semelhante à de Celani (op.cit.), o grande desafio na preparação de professores é esclarecer ao recém-formado que este ainda não terminou sua formação, necessitando de uma atualização constante da sua profissão, e que, provavelmente, esse futuro professor levará toda uma vida para se formar, pois a formação faz parte de um processo contínuo e complexo.

#### **2.4 Foco nas competências**

Diante do que foi exposto, o cerne da questão da formação do professor de LE, especialmente o de LI, em todos os estágios de contexto de ensino e aprendizagem anteriormente mencionados, apóia-se na reflexão sobre as competências que servirão de base a esse professor, para que possa ser e sentir-se profissional (BASSO, 2008).

Essa constatação da necessidade de centralizar a formação docente nas competências é também abordada por Sandei (2007), que ressalta a relevância de se oferecer aos professores de LE em serviço, principalmente aos que atuam na rede pública, não somente conhecimentos teóricos e práticos, mas também a possibilidade de desenvolverem sua CLC. Da mesma forma, Costa (2008) assevera que, na didática do ensino de LE, a noção de competência, sobretudo a competência comunicativa, que se refere ao desenvolvimento da capacidade do aluno de compreender, falar e escrever na L-alvo em contextos diversos, merece destaque pela sua relevância.

Levando em conta a discussão sobre a formação contínua do professor de LE e sua trajetória de vida pessoal e profissional, bem como a necessidade de exercer satisfatoriamente seu papel no contexto de ensino e aprendizagem, são apresentados na seção a seguir alguns modelos teóricos para a formação de professores que se baseiam em competências.

### 2.4.1 Competências

É necessário definir claramente as competências e as características da PO do professor de LE que se deseja formar no Brasil, vistas de maneira diversificada, subjetiva e, podemos inclusive dizer, ilusória (CONSOLO, 2007, p.111).

Já ficou esclarecido que, como fundamentação teórica deste trabalho, faz-se relevante discutir e evidenciar a noção de competência refletida em diferentes visões em relação à linguagem.

Teixeira da Silva (2000) destaca que o termo competência tem gerado controvérsias (cf. MUNBY, 1978, p.15-16), devido ao fato de ser definido de maneiras distintas por diferentes autores, ou seja, cada um adaptando o conceito de competência a sua área de atuação. Ocorre, assim, um afastamento conceitual do termo quanto à dicotomia competência/desempenho proposta por Chomsky (1965), de acordo com a qual competência denota conhecimento gramatical da língua e desempenho o uso real da língua em situações concretas, porém, sem a incorporação de sua dimensão social.

Divergindo de Chomsky, Hymes (1972) afirma que competência significa o que é formalmente possível, processável, adequado e socialmente aceito, estabelecendo o termo competência comunicativa, o qual abrange muito mais do que as habilidades gramaticais. Outros teóricos, a partir de Hymes, dão destaque à noção de competência, ampliando o seu alcance a pontos de vista mais holísticos e complexos, direcionando o termo para uma explicitação mais voltada ao processo pedagógico de ensinar/aprender línguas (BARBOSA, 2007). Contribuições igualmente relevantes para o desenvolvimento do conceito dessa competência são as de Halliday (1973), que destaca a noção de funções da linguagem, e de Widdowson (1978), ao contribuir para o desenvolvimento do conceito de competência comunicativa por distinguir os termos regras gramaticais (“usage”) e uso (“use”). Segundo esse autor (1991, p.96), as capacidades comunicativas, ou seja, “habilidades definíveis pelo recurso ao modo e modalidade nos quais o sistema se realiza enquanto uso”, incluem as habilidades linguísticas definidas com base no falar, escutar, compor e compreender, mas não vice-versa, sendo que essas habilidades se referem ao modo que o sistema da língua se manifesta (à forma).

Ainda a respeito do conceito competência comunicativa, podem ser citados vários outros autores que se seguem. Canale e Swain (1980) classificam a competência

comunicativa em um conjunto de três outras competências, a saber: a gramatical, a sociolinguística e a estratégica, modelo expandido por Canale (1983) em quatro componentes:

- competência gramatical ou linguística, que envolve o código linguístico;
- competência sociolinguística, que considera o conhecimento das regras socioculturais da língua e do discurso;
- competência discursiva, que destaca a questão da coesão e da coerência além da frase;
- competência estratégica, que implica a utilização de estratégias de comunicação com o intuito de suprir os problemas advindos das quebras de comunicação.

Martins (2005) observa que, tanto em Canale e Swain (op.cit.) quanto em Canale (op.cit.), a competência comunicativa significa o conhecimento e a habilidade de por em prática esse conhecimento.

Para Savignon (1983), competência na comunicação possui conceito dinâmico, pois há graus de competência e o conceito evolui e não é estático.

Já Bachman (1990), ampliando o termo em questão, argumenta que a competência em língua pode ser dividida em:

- competência linguística, que pode ser subdividida em organizacional, que abrange as competências gramatical, textual e pragmática, as quais, por sua vez, englobam as competências ilocucionária e sociolinguística;
- competência estratégica, que relaciona a competência linguística ao uso comunicativo e contextualizado da língua, e é subdividida em avaliação, planejamento e execução;
- mecanismos psicofisiológicos, que se referem aos processos neurológicos e psicológicos na real produção da língua como um fenômeno físico.

Segundo Celce-Murcia (1995, apud SILVA e ROCHA, 2006), o modelo de competência proposto por Bachman (op.cit.) representa modelos hierárquicos que visam à pesquisa relacionada à avaliação e não tanto à sua aplicação e utilização no ensino de

línguas. Celce-Murcia (op.cit.) redefine os componentes do modelo de Canale, ao propor as seguintes competências: discursiva, linguística, formulaica, sócio-cultural, paralinguística e estratégica, sendo que a competência discursiva é considerada por Celce-Murcia como a mais relevante, pois é nessa competência que os componentes citados se fundem e se realizam, tais como as intenções, o conhecimento prévio, o léxico, os recursos coesivos, dentre outros.

Dentre muitos outros posicionamentos referentes a esse embasamento teórico pode-se citar Almeida Filho (1993), cujo estudo envolve, além da competência comunicativa, outras competências necessárias a um professor de LE. Esse autor (1997) afirma que uma abordagem se fortalece por meio de uma combinação de competências, que são saberes e habilidades em várias composições. Os professores atuam a partir de um nível específico ou configuração de competências, com a finalidade de alcançar qualidades variáveis baseadas na orientação de abordagem de ensino, traduzindo, assim, sua prática real. Cada professor exerce a sua prática docente num determinado nível de capacidade, poder ou competência.

As competências apresentadas por Almeida Filho (1993, p.20-21) e entendidas como saberes construídos ao longo da vida profissional (ALVARENGA E BACELLAR, 2007) são as seguintes:

- Competência implícita, considerada a competência mais básica e composta pelas intuições, crenças e experiências, baseadas “em como nossos professores nos ensinaram ou em como aprendemos coisas parecidas”;
- Competência teórica, relacionada aos processos de ensinar e aprender línguas por meio de teorias de autores e pesquisadores;
- Competência aplicada, aquela que permite ao professor explicar com plausibilidade porque ensina da maneira como ensina (subcompetência teórica), além de entender porque alcança determinados resultados;
- Competência profissional, necessária para que o professor possa conhecer seus deveres, potencial e importância social ao ensinar línguas, administrar seu crescimento profissional ao se atualizar permanentemente, seja por meio de uma formação autossustentada ou da reflexão coletiva. Ressalta-se que essa metacompetência profissional é considerada por Almeida Filho como a mais nobre das competências (BASSO, 2008);

- Competência linguístico-comunicativa, a qual embasa teoricamente este projeto, enfoca a língua que se sabe e se pode usar, possibilitando ao professor operar em situações de L-alvo, sendo definida por Almeida Filho (1993) como aquela que se refere ao conhecimento e habilidades específicos na e sobre a L-alvo.

Definindo o termo competência posteriormente, Almeida Filho (2000, 1999, 1997) aponta que a competência comunicativa é um processo complexo dependente de outras competências e conhecimentos, observando também que o desenvolvimento da competência linguística decorre do desenvolvimento da competência comunicativa, sendo que o inverso não se verifica. Acrescenta-se que Almeida Filho (2005, p.6) entende que o processo de ensino e aprendizagem de línguas deve contribuir para uma autonomia comunicacional dos alunos, sendo que

o termo comunicacional foi defendido por Prabhu (2003) como preferível a comunicativo (a) por indicar ressignificações contínuas que o trânsito interativo impõe à linguagem em oposição que ainda permanece à comunicação como fato linguístico unidirecional (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 6).

Vale ressaltar que Moura (2005, p.75, apud SANTANA, 2007) pontua que o termo comunicacional, além de mais dinâmico, é também mais coerente com a noção de competência apresentada por Almeida Filho.

Outros autores focalizaram também a competência, partindo do modelo de Almeida Filho (1993), como, por exemplo, Dias (2003), que reconhece que a formação profissional e a construção da identidade social do professor de ILE são muito mais complexas, pois não se limitam meramente à competência linguística, mas relacionam-se também às competências teórica, implícita, profissional e aplicada, fatores que afetam as práticas discursivas e as relações sociais.

Trazendo importantes contribuições para a questão da competência e tendo como fonte de inspiração o modelo proposto por Almeida Filho, porém, com um novo olhar, pode-se citar o modelo proposto por Basso (2001), que postula duas macrocompetências para o professor de LE: a competência discursiva, que está relacionada às competências que são relevantes para o professor que tenha um bom domínio, tanto oral quanto escrito, da língua que ensina, e a competência profissional, que enfatiza o compromisso ético e político desse docente com a educação do país. Ressalta-se que ambas são complementadas pela competência reflexiva, a qual pode

ajudar esse professor a encontrar soluções ou mesmo alternativas para os problemas do seu cotidiano escolar, embora nem todo professor esteja consciente de que a busca por uma formação contínua, participando de cursos, seminários e congressos, poderá levá-lo a aprimorar-se profissionalmente.

Embora todos estes trabalhos levantem questões relevantes sobre o enfoque comunicativo, as afirmações de Almeida Filho (1993, p.8) constituem um esteio teórico para se chegar aos objetivos deste estudo, ao proporcionar uma perspectiva crítica produtiva de ensino comunicativo. O professor orientado pela competência mais básica, que vem a ser a competência implícita — constituída por suas crenças, experiências e intuições,— mobilizando-a, muitas vezes inconscientemente, como uma ferramenta sempre à sua disposição nos momentos de indecisão (BANDEIRA, 2003, p.63), e também possuidor de uma competência comunicativa para operar em situações de língua-alvo, é capaz de iniciar o processo de ensino, sendo que o objetivo principal é desenvolver nos alunos competências na língua estudada. O uso da L-alvo torna-se também parte importante desse processo e o desenvolvimento dessa competência comunicativa, conforme mencionado anteriormente, leva ao desenvolvimento da competência linguística (ALMEIDA FILHO, 1993).

Convergindo com as várias propostas de competências que Almeida Filho (op.cit.) indica para o desenvolvimento do professor de LI, Paiva (2005) corrobora a opinião desse autor ao salientar a importância dessas competências e destacar principalmente a CLC da língua que o professor se propõe a ensinar:

Concordo que todas essas competências são importantes. No entanto, não podemos desconhecer que sem a competência linguístico-comunicativa o professor fica sem seu principal instrumento de trabalho, pois é essa competência que ele tem a expectativa de adquirir para depois desenvolver em seus alunos e é essa mesma competência que os alunos esperam atingir (PAIVA, 2005, p. 3).

Tendo como parâmetro a concepção do conceito da CLC de Almeida Filho (op.cit.), considera-se primordial contemplar essa competência neste estudo que destaca, sobretudo, a limitação dos docentes de LI nesse aspecto, e colocá-la como um objetivo a ser alcançado pelo professor de línguas que deseja um melhor desempenho no seu trabalho.

A seção que se segue contempla mais especificamente um embasamento teórico que enfoca as necessidades da linguagem oral, ou seja, a PO, a FO e a interação verbal.

## **2.5 Proficiência oral (PO), fluência oral (FO) e interação verbal: necessidades da linguagem oral**

Nesta subseção, questões discursivas e socioculturais da sala de aula e a interação professor/aluno serão abordadas, assim como a caracterização da PO e da FO na LA.

### **2.5.1 Proficiência Oral**

O termo (proficiência) parece fazer parte daquela categoria de palavras que são usadas frequentemente sem uma tenção consciente com relação ao seu significado exato. O resultado gera confusões que caracteriza sentidos diversos (CHASTAIN, 1989, p.48, apud SCARAMUCCI, 2000).

Em busca de uma melhor definição do conceito de proficiência no contexto de ensino e aprendizagem de línguas, que se assemelha ao da competência comunicativa e que também se associa à fluência, faz-se necessário destacar alguns autores que abordaram esse termo, dentre os quais CONSOLO (2007; 2006; 2002; 2000); TEIXEIRA DA SILVA (2000); SCARAMUCCI (1999; 2000); CHAMBERS (1997); RICHARDS, PLATT E PLATT (1992); LENNON (1990); STERN (1987).

Stern (1987) caracteriza a proficiência como um conceito multifacetado que abrange o conhecimento linguístico e sociolinguístico e a habilidade ou capacidade de colocar esse conhecimento em uso.

Há que se citar também Lennon (1990), que entrelaça as noções de PO e de FO ao conceituar fluência, em sentidos amplo e restrito, como sinônimo de PO e como um componente dessa proficiência, respectivamente, além de Richards, Platt e Platt (1992), que assim como Lennon e Chambers (1997) vêem a fluência como componente da proficiência ao associarem a proficiência à fluência (apud TEIXEIRA DA SILVA, 2000).

Entretanto, Teixeira da Silva (op.cit.), com a finalidade de proporcionar uma definição mais precisa da competência comunicativa, diferencia o conceito de PO, com base em Scaramucci (1999), do conceito de competência comunicativa:



é proficiente o indivíduo que em situações reais de comunicação é capaz de atuar fazendo uso das formas que são gramaticalmente corretas e socialmente adequadas, e que for capaz de negociar significados envolvendo não só conhecimentos linguísticos, mas outros conhecimentos compartilhados e capacidades: conhecimento de mundo, competências estratégicas, textuais, discursivas, culturais: não apenas regras de língua, mas também regras de uso da língua. A proficiência envolve não apenas conhecimento estático, seja de língua, de uso da língua ou de conhecimentos das normas sócio-culturais, como também uma competência comunicativa, ou seja, a capacidade de saber usar a língua, usando essas regras mencionadas, ultrapassando barreiras impostas pela própria situação de comunicação (TEIXEIRA DA SILVA, 2000, p.54-55).

Segundo Scaramucci (op.cit.), ser proficiente em uma língua significa ter a capacidade de se comunicar em situações reais de comunicação, envolvendo as regras gramaticais e de comunicação e as formas gramaticalmente corretas e socialmente adequadas. A autora divide o conceito deste termo em dois sentidos: um técnico (sentido restrito), referente à descrição de níveis de proficiência, considerando o contexto social em que o falante está inserido, e outro não-técnico (sentido amplo), com padrões de proficiência relacionados ao contexto de ensino e aprendizagem e suas características, dentre outras variáveis (SCARAMUCCI, 2000). A autora também aponta a necessidade de se definir de uma maneira mais precisa a proficiência, pois, segundo ela, uma definição mais adequada deveria incluir o propósito da situação de uso da língua. Assim, pode-se dizer que alguém é proficiente para proferir palestras sobre determinado assunto, dependendo da especificidade da situação, ou seja, o contexto de ensino, suas características e objetivos. Em resumo, concorda-se com as ideias de Scaramucci (op.cit. p. 14), que declara que “em vez de uma proficiência única, absoluta, monolítica, baseada naquela do falante nativo ideal, teríamos várias, dependendo da especificidade da situação de uso da língua”.

Consolo (2007, 2002, 2000), por sua vez, ressalta que a proficiência no engajamento em interações verbais em outras línguas, destacando principalmente a LI, pressupõe o envolvimento não somente do processo de compreensão, como também o de produção oral. Este autor assim define a PO, de uma maneira que também sintetiza e representa o nosso entendimento desse construto:

Minha visão de proficiência oral de professores de inglês como língua estrangeira decorre do arcabouço teórico apresentado por Llurda (2000), da definição de proficiência de Taylor, de “a habilidade de fazer uso da competência” (1988, p.166), do conceito técnico de proficiência de Scaramucci (2000) como sendo o que um falante é capaz de fazer por meio de uma língua, juntamente com a competência de Savignon (1983), como um

processo dinâmico que se relaciona com o uso da língua e o desenvolvimento do discurso produzido em contextos de sala de aula de ILE (CONSOLO, 2008, p. 11).

A figura 4, a seguir, ilustra as características da postura teórica de Consolo (2008) acerca da PO de professores de LI:

Figura 4: Proficiência Oral do professor de LE



Portanto, na concepção Consolo (op.cit. p.12), a proficiência caracteriza-se como “a manifestação de um dado contexto de sala de aula e para objetivos específicos de comunicação, dos elementos que constituem a competência linguística”. Ainda de acordo com esse autor,

cada contexto de sala de aula é vulnerável a influências externas provenientes de um contexto maior no qual se insere e às influências internas, no escopo dos perfis e expectativas dos usuários da língua (alunos e professor), os quais interagem no discurso de sala de aula (CONSOLO, 2008, p.12).

Esse autor ressalta que a linha pontilhada do diagrama que o delimita evidencia uma fronteira permeável às influências externas. Em relação à competência transitória apresentada nessa figura, Corder (1976) a define como um conjunto de conhecimentos que o aprendiz possui e que está em desenvolvimento contínuo.

Ressalta-se que, ao definirem proficiência, vários autores citados favoreceram e contribuíram para ampliar esse conceito, dando-lhe, assim, um caráter multifacetado devido à complexidade de fatores envolvidos na sua definição. Assim sendo, pode-se concordar com a afirmação de Barbosa (2007) acerca do termo proficiência:

(...) Mas mesmo assim, depois de tantas pesquisas aplicadas realizadas no bojo da Linguística Aplicada na tentativa de validar ou mesmo clarear a concepção de proficiência, ainda enfrentamos problemas na sua definição que seria mais fácil examinar o que proficiência não é (BARBOSA, 2007, p.55).

### **2.5.2 Fluência Oral**

Conforme assevera Teixeira da Silva (2008, p.373, 274), muitos são os professores de LE que ministram aulas na LM devido a sua incapacidade e insegurança em usar a L-alvo, transformando a sala de aula em “um lugar árido e inadequado ao desenvolvimento da fluência oral”.

Conforme mencionado anteriormente na introdução desse trabalho, essa autora (2000, 2008) aponta para o fato de que são várias as definições de FO.

No quadro 5, a seguir, elaborado com base nos estudos de Teixeira da Silva (op.cit.), uma versão condensada sobre fluência é apresentada:

Quadro 5: Algumas definições de fluência

Autores	Definição de fluência
van Ek (1977) e van Ek e Alexander (1980)	A fluência oral é descrita como um discurso razoável com precisão suficiente, com correção suficiente (gramatical, lexical e fonológica).
Richards (1990, p.75-76)	Ser fluente é produzir um discurso compreensível, fácil de acompanhar, livre de erros gramaticais e interrupções na comunicação.
Lennon (1990)	Em sentido amplo: fluência é sinônimo de proficiência oral. Em sentido restrito: Fluência é um componente da proficiência oral.
Lennon (1999)	Em sentido restrito: a fluência refere-se a características temporais. Em sentido amplo: fluência refere-se a características temporais, à precisão, clareza e eficácia.
Chambers (1997, p.535-536)	Sob uma perspectiva tradicional: Fluência implica domínio da língua e desempenho de falante nativo. Sob uma perspectiva comunicativa: Fluência diz respeito a como os aprendizes estrangeiros utilizam o conhecimento da língua-alvo para atingir seu propósito linguístico-comunicativo. Associação da fluência à proficiência, esta como um conceito mais amplo.

Dentre diversos estudiosos para quem a definição de fluência não parece bem delimitada e também citados por essa autora (op.cit. p.57), merecem destaque Guillot (1999, p. 03); Schmidt (1992, p.357), Chambers (1997, p.538) e Leeson (1975). Leeson (op.cit.), ainda que preocupado com a imprecisão dessa noção, concebe-a como a produção de inúmeras frases corretas obedecendo aos preceitos tanto fonológicos quanto sintáticos e semânticos referentes à língua ensinada. Já Harley et al (1990), segundo Teixeira da Silva (2008), (in) definem esse conceito ao estabelecerem uma velocidade adequada para se falar ou escrever fluente, espontânea e apropriadamente uma língua. Essa autora (op.cit.) questiona a imprecisão de palavras e as evidências necessárias para a identificação de tais características da fala. Conforme destaca Goldman-Eisler (1968, p. 31, apud TEIXEIRA DA SILVA, op.cit.) a espontaneidade de um discurso é uma atividade bastante fragmentada e sem continuidade, sendo que “dois terços do que se fala vêm em blocos de não mais que seis palavras”. Conclui-se,

portanto, que nesse ponto de vista, tanto a palavra fluir como fluência, com o intuito de caracterizar a produção oral, representam uma ilusão.

Ao se levar em conta todas essas considerações sobre a fluência, concorda-se com Teixeira da Silva (2000), que a conceitua como um componente da PO (cf. Lennon, 1990) e assevera que a FO é uma versão da competência comunicativa de uso da LE, sendo que sua importância em relação ao estudo de língua deve-se, principalmente, a AC. Esse conceito de fluência torna-se relevante para o professor de LI que deseja desenvolver em seus alunos a habilidade oral.

Segundo essa autora (comunicação pessoal)<sup>19</sup>, essa fluência, necessária da parte do professor que beneficiaria a si próprio como profissional, mas também aos seus alunos, estimulando sua confiança, é um qualificativo do falar do indivíduo, um definidor por excelência, constituindo seu traço mais saliente, e figura como um descritor em todos os exames conhecidos e destinados a avaliar a proficiência geral do aprendiz (por exemplo, IELTS, Michigan, TOEFL, CELPE-Bras, e os exames de Cambridge).

Na acepção deste estudo, toma-se como premissa neste trabalho a noção da relatividade da fluência que Teixeira da Silva (2000; 2008) postula. No entender dessa autora, há uma distinção entre fluências, conforme as diversas definições apresentadas, e a fluência de professor de LE, cerne dessa investigação. Essa fluência implica características como uma mensagem, vinculada ao contato verbal entre o professor e os alunos, ou, de acordo com Teixeira da Silva (2000, p. 68), “a moeda de troca” desse contato, e também um contexto em que o professor de línguas exerce sua prática, ou seja, a sala de aula.

É pertinente salientar que a mensagem citada por Teixeira da Silva<sup>20</sup> (op.cit.) pode ser relacionada ao que Ellis (1988) propõe a respeito da fala direcionada pela mensagem. Segundo esse autor, essa fala refere-se à interação centralizada no ensino do conteúdo que faz parte do currículo escolar e proporciona aos aprendizes de LE uma reprodução mais significativa em detrimento da fala direcionada pelo meio, que diz respeito à interação, cuja única finalidade é de se ensinar a L-alvo. Ellis (op.cit.) também destaca que a interação orientada pela atividade, cujo objetivo é mudar o

---

<sup>19</sup> Informação obtida por mestrandos e doutorandos por meio de comunicação pessoal com Teixeira da Silva na UNESP, campus de São José do Rio Preto, dia 30/08/06.

<sup>20</sup> Informação obtida pela professora-pesquisadora por meio de comunicação pessoal durante o II Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas, na PUC/Rio de Janeiro, dia 27/11/08.

comportamento do aluno resultando em uma produção não-verbal, oferece uma grande quantidade de atos de fala aos alunos iniciantes, da mesma forma que a fala direcionada pela mensagem (MARTINS, 2005).

Diante de tais considerações, as habilidades específicas da fluência do docente de LE se centralizam, com o auxílio de uma variedade de recursos, na sua capacidade de produzir discurso e de interagir verbal e não verbalmente, adequando-se ao contexto e aos participantes da interação. Nesse conceito, incluem-se, portanto, competências essenciais para a prática da sala de aula desse profissional que resultem em uma fluência que vá além da generalização deste termo. Em acréscimo a essa questão, Teixeira da Silva (2008, p.383) assevera que “o professor não pode ser considerado fluente se apresenta uma gramática ruim ou se não possui um vocabulário extenso e variado”.

Essa questão da FO dos professores de inglês é para Lennon (1990, apud CONSOLO, 2006) interpretada como sinônimo de uma competência exigida ou pelo menos desejável para os professores de LI. Dias (2003, p. 24) acrescenta que, para Lennon (op.cit.), a FO possui como características temporais “a desenvoltura, a espontaneidade, a prontidão, a velocidade e a riqueza de recursos para adaptar a produção aos requisitos de qualquer situação, incluindo respostas ao(s) seu(s) interlocutor(es)”. Pressupõem-se também, de acordo com Lennon, além do conhecimento das regras discursivas e textuais de coesão e coerência do texto, o conhecimento das regras socioculturais de adequação textual, fatores que tornam a mensagem passível de êxito e eficiente. Entretanto, o que pode comprometer a PO e gerar tensão no processamento da mensagem são os erros e deslizes relacionados à gramática (a apresentação de uma competência gramatical ruim por parte do professor); ao léxico (se o professor não possui um vocabulário extenso e variado); e à adequação textual. Esses fatores contribuem para que esse docente não possa ser considerado fluente.

Ressaltam-se, principalmente, neste trabalho, as questões sobre a fluência do professor de LI apontadas por Lennon e Teixeira da Silva. Ao focalizar especificamente o professor de LI da escola pública, torna-se pertinente colocar que esse profissional deve entender a FO como uma habilidade desejável, assim como considerar a especificidade da fluência do professor de LE como um importante veículo para se obter um desempenho oral melhor, mesmo dentro da complexidade de aspectos envolvidos na sua prática de sala de aula.

Dentre diversos postulados sobre a FO, devem também ser considerados os relacionados às frases prontas, pré-fabricadas ou do dia-a-dia, que são também chamadas de linguagem formulaica, cujo domínio traz grandes benefícios para os aprendizes não-nativos, tais como autoconfiança e o prazer de fazer uso da L-alvo (TEIXEIRA DA SILVA, 2000). A esse respeito, Ellis (1984a, b, apud CONSOLO, 1996) argumenta que os falantes não-nativos apresentam uma maior quantidade de linguagem formulaica se comparados com os nativos ao utilizarem a L-alvo.

Como ilustração, a seguir, são apresentados alguns exemplos típicos dessa linguagem utilizada pelo professor na sala de aula de línguas e considerada como muito frequente nesse contexto escolar (CONSOLO, 1996, p.79):

- a) *OK everybody? / Right?* (para verificação)
- b) *Oh you mean (...)? / The meaning of (...)?* (para esclarecimentos)
- c) *Let's go on. / Put that back into English* (para dar instruções)
- d) *How do you call (...)? / What's a (...)?* (para obter uma resposta)
- e) *Go ahead. / Say it.* (para incentivar o aluno)
- f) *In English we say (...)/ I think it is (...)* (para informar)
- g) *This unit is called (...)/ we're going to have a listening comprehension exercise* (para informações metalinguísticas).

Teixeira da Silva (2008) destaca, dentre outros estudiosos, o que Pawley e Syder (1983) consideram sobre a linguagem formulaica, ou seja, que o expandir e combinar expressões e frases pré-fabricadas e o bom uso dessas construções possibilitarão ao aprendiz chegar a um discurso maior, elemento relevante para a constituição da fluência.

Na perspectiva de Ellis (1984), a extensão da importância da linguagem formulaica pode ser medida pelo envolvimento dos participantes da sala de aula com a LE. Se o ambiente for propício para uma comunicação autêntica e se a L-alvo estiver imbricada nesse contexto, esses fatores, certamente, possibilitarão a utilização dessa forma de linguagem nos estágios iniciais devido a uma necessidade de comunicação.

Alinhada à visão dos autores acima mencionados, está Wong-Fillmore (1985), ao afirmar que, dentre as características estruturais apontadas nos estudos sobre as aulas centradas no professor e categorizadas por essa autora como de maior sucesso para a aprendizagem da língua, está o uso de marcadores divisionais para organizar eventos,

geralmente usados como linguagem formulaica. Excluem-se, assim, aspectos como as aulas centradas nos alunos, além do início de atividades marcadas pelo volume na voz do professor, tempo e local de atividades agendados com regularidade e instruções claras (ANDRELINO, 2002).

Em contrapartida a essas afirmações, Basso (2008) afirma que o professor de LE não deve ficar somente no nível da competência formulaica na LI, restringindo-se a interagir em sala de aula utilizando somente alguns comandos, frases isoladas e diálogos curtos, como os cumprimentos, que, geralmente, acontecem no início da aula. O professor deve fazer uso dessa linguagem somente como meio e não como um fim. Com o mesmo posicionamento de Basso, Kfouri-Kaneoya (comunicação pessoal)<sup>21</sup> questiona esse tipo de linguagem, argumentando que podem ser encontradas evidências nos cursos de idiomas, por exemplo, de professores de LE que não têm formação adequada na L-alvo e que, no entanto, fazem uso constante da linguagem formulaica na suas aulas, mascarando tanto a sua PO quanto a FO.

Partindo dessa asserção, um professor de ILE que se propõe a desenvolver em seus alunos a habilidade oral necessita de um maior domínio da L-alvo, isto é, ser um falante com uma PO que corresponda a um nível minimamente exigido, ou mesmo a um nível superior almejado (CONSOLO, 2004), adequando-se, assim, ao discurso em sala de aula para poder atuar nas situações de comunicação nesse contexto, não se restringindo somente a algumas funções do discurso pedagógico, como instruções aos alunos, pequenas frases feitas e diálogos curtos.

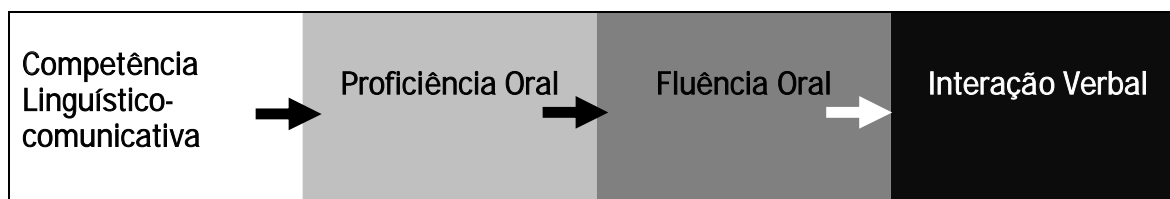
Conforme mostrado na figura 5, trazida a seguir, torna-se relevante, portanto, considerar a associação da CLC à PO, que, por sua vez, entrelaça-se com a FO, de forma que esses conceitos possam atuar como construtos fundamentais para que o professor possa interagir com seus alunos utilizando a LI em sua prática de sala de aula:

---

<sup>21</sup> Informação obtida pela professora-pesquisadora por meio de comunicação pessoal com Kfouri-Kaneoya na UNESP, campus de São José do Rio Preto, dia 10/12/09.



Figura 5: A relação entre CLC, PO, FO e interação verbal



É a partir dos conceitos de CLC, de PO e da FO que se discute, na próxima subseção, a interação verbal.

### 2.5.3 – Interação verbal

Considerando e convergindo com as posições de vários teóricos anteriormente mencionados sobre a importância do uso da L-alvo para a comunicação com os alunos durante as aulas, este estudo direcionou seu propósito de desenvolver uma investigação sobre como se caracteriza o uso da L-alvo nas interações verbais na sala de aula, por parte de uma professora de LI em serviço, numa tentativa de detectar possíveis lacunas referentes a uma PO insatisfatória.

Dada a relevância da interação no ensino e aprendizagem de línguas, a concepção do processo educacional deste trabalho está embasada no que Bruner (1986) e Vygotsky (1978, apud MOITA LOPES, 1996, p.96) postulam: “a educação é um processo essencialmente cultural e social no qual alunos e professores participam interagindo na construção de um conhecimento comum”. Moita Lopes (op. cit.), por sua vez, aponta que somente por meio da análise dos processos que caracterizam a interação entre professor e aluno na sala de aula pode-se compreender esse processo interativo. Todavia, acredita-se que para um melhor entendimento da interação torna-se relevante considerar as vozes, os medos, as ansiedades e a formação cultural dos participantes do discurso de sala de aula (KUMARAVADIVELU, 1999).

Quando se fala de sala de aula de línguas, concorda-se com o que Cicurel (2002) afirma sobre a mesma. Essa autora destaca que o interesse por este contexto é antigo e autêntico, pois trata-se de um lugar onde se encontram o professor, o aprendiz e a

matéria a ser ensinada, embora atualmente as expectativas, as observações e o papel dos participantes não sejam mais os mesmos. Ao considerar a sala de aula de LE como um lugar para objeto de pesquisa, de formação e de interação, Cicurel (op.cit.) chama a atenção para o que está envolvido na observação das interações, centro de interesse deste trabalho. Dentre outros dados, podem ser citados:

- O lugar dos participantes, principalmente o dos aprendizes, que ao apresentarem características distintas como entonação e hesitação, evidenciam sua posição de um indivíduo que está em fase de aprendizagem, e talvez com direito a certa indulgência por parte do professor.
- A tomada de turnos, que põe em destaque o papel do professor como aquele que intervém, na maioria das vezes, durante a interação.
- Uma forma previsível de interação, com a finalidade de encorajar a produção verbal.
- Uma atividade direcionada ao desenvolvimento da competência linguística, tanto do aluno ao reformular o está aprendendo quanto do professor, ao utilizar estratégias como instruções, explicações, dentre outras.
- A dimensão linguística manifestada, por exemplo, pela frequência em que o código aparece.

De acordo com van Lier (1994, apud FREITAS, 2001) na interação em sala de aula, ao contrário do que ocorre em uma conversa em geral, um falante interage de cada vez e o que vai ser dito, cuja sequência geralmente é determinada de antemão, é do conhecimento de pelo menos uma pessoa nesse contexto, que é o professor. As contribuições verbais, que favorecem a aprendizagem de línguas, os exemplos sobre o uso da língua ou a correção de erros são igualmente ou mesmo mais importantes que a atenção dada ao assunto da aula ou a outros tópicos, como as conversas informais e o pedido de favores. Byrnes (1995) também discute a interação na sala de aula, estruturando-a ao apresentar um modelo de interação nesse contexto que se centraliza em três pontos principais. O primeiro refere-se aos diferentes tipos de interação, ou seja, entre todos os alunos da classe, em pares ou em grupos; o segundo está embasado na

quantidade do controle do professor durante as interações e o último relaciona-se ao objetivo da atividade a ser feita em sala de aula. Ressalta-se que a interação entre os alunos envolve o controle que o professor exerce ao decidir de que maneira, quando e a quem favorecer durante a mesma. Esse autor destaca, ainda, que esses pontos citados podem ser categorizados em duas abordagens. A primeira inclui todos os alunos da sala, o controle do professor e a precisão, e a segunda, por sua vez, os pares e grupos de alunos, o direcionamento dos alunos pelo professor e as atividades que envolvam a fluência. Ambas as abordagens, segundo Byrnes (op.cit.), serão provavelmente utilizadas. No nível elementar, por exemplo, o professor pode focar mais a precisão, visando ao ensino da gramática e vocabulário, ao passo que nos níveis intermediários e avançados, as atividades que evidenciam a fluência se tornam o ponto de interesse (cf. FREITAS, 2001, p. 198-199). Seja qual for a abordagem que o professor decida seguir, o importante é que este leve em consideração tanto a situação quanto o nível de ensino.

Entretanto, diferentemente de van Lier e Byrnes, concebe-se a interação em sala de aula em consonância com que Walsh (2006) aponta em relação a esse assunto. Segundo esse autor (cf. SPADA e LIGHTBOWN, 1993), estudos recentes sobre aulas que adotam uma metodologia predominantemente comunicativa destacam que um número limitado de correções de erros, ênfase na comunicação em detrimento da precisão, exposição dos alunos a vários tipos de discurso, assim como um ensino mais interativo em substituição ao lockstep<sup>22</sup>, distinguem-se das aulas mais tradicionais. Nesse posicionamento tradicional, as aulas centradas no professor precisam ser reconsideradas, pois estas podem se mostrar inadequadas à aquisição da L2. O entendimento da dinâmica do discurso de sala de aula é essencial para o professor estabelecer e manter práticas que visam à comunicação em sala de aula. Walsh (op.cit.) afirma ainda que o papel da interação na sala de aula de línguas está fundamentado em três hipóteses: a interação facilita a aquisição da L2, uma vez que o ensino da L2 é visto como uma série de acontecimentos interacionais (ELLIS, 1998); a interação aumenta as oportunidades para sua prática, devido à natureza dialógica da aprendizagem de uma língua (SWAIN, 2005); e a interação promove a reflexão. De acordo com Walsh (op.cit.), os alunos, por meio da reflexão sobre a prática da língua, podem intensificar sua aprendizagem e se tornarem melhores interagentes e aprendizes.

---

<sup>22</sup> Instrução predominante no ensino tradicional pela qual o professor estabelece o mesmo conteúdo e andamento das aulas para todos os aprendizes (VIEIRA-ABRAHÃO, 1992).

Na sequência desta seção, discutem-se os elementos ritualísticos na aula de línguas, as obrigações profissionais do professor de LI, as especificidades do discurso de sala de aula —, focadas, principalmente, na competência linguística do professor de LE — os atos comunicativos entre esse professor e seus alunos, os aspectos centrais da fala do professor de LI e as características dessa fala e sua tipologia. O objetivo é contribuir para a análise dos dados que vão ao encontro de uma das perguntas desta investigação, que envolve a compreensão de como se caracteriza a L-alvo utilizada na prática de sala de aula do professor de ILE. A fundamentação teórica está embasada em Yang (2008), Walsh (2006), Martins (2005); Elder (2001), Consolo (1996), Sinclair & Coulthard (1992), Machado (1992), Allwright e Bailey (1991), Cicurel (2002, 1990), Cazden (2001, 1988), van Lier (1988), Long (1981b), entre outros autores.

### **2.5.3.1 Elementos ritualísticos da aula de línguas**

De acordo com Cicurel (1990), toda situação de ensino apresenta determinado número de invariáveis constituídas de elementos ritualísticos, ou seja, operações discursivas que aparecem com regularidade. Apesar de as aulas de línguas, que adotam uma metodologia interativa, nunca serem idênticas — porque o objeto ensinado é passível de mudança e as interações deixam espaço ao imprevisto— o desenvolvimento dessas aulas se faz segundo um quadro formal onde aparece com regularidade certo número de operações discursivas, como um ritual. Essa autora (op.cit.) refere-se às seguintes estratégias de comunicação às quais o professor recorre durante sua prática em sala de aula, num ritual comunicativo:

- Anunciar o que se faz: o professor, ao chegar à sala de aula, anuncia as atividades que vão ser feitas a seguir;
- Fazer referência a um conhecimento compartilhado: o professor retoma o que foi dito e reformula as produções de linguagem dos alunos, objetivando esclarecer o que foi ensinado.
- Indicar o que é preciso reter na memória: o professor encoraja a memorização (guarde isto; é preciso saber).
- Recapitular: o professor, antes de ir além, resume o que disse;

- Administrar os turnos de fala, que pode ser feito de várias maneiras: o professor dá a palavra a um aluno em particular e encoraja-o; o professor dirige-se ao grupo; o aluno faz perguntas espontâneas (por exemplo, como se escreve isto?).

Abordando essa mesma questão, Stubbs (1983) assevera que as salas de aula apresentam padrões e rotinas e estabelece oito categorias de enunciados produzidos pelo professor, as quais são apresentadas a seguir, caracterizando a metacomunicação como predominante em sua fala (MACHADO, 1992):

- Atrair ou demonstrar atenção aos alunos.
- Controlar a quantidade do que se fala em sala de aula.
- Verificar ou confirmar a sua própria compreensão ou a dos alunos.
- Resumir o que é dito ou lido em uma aula.
- Definir algo que foi dito ou lido.
- Editar, seja criticando ou avaliando.
- Corrigir o que o aluno falou ou escreveu.
- Especificar o tópico para discussão.

Por sua vez, van Lier (1988) afirma que muitas atividades de sala de aula possuem elementos que são conduzidos segundo regras específicas, dispõem de elementos recorrentes ou cíclicos e com pouco espaço para mudanças ou variáveis. Esse autor considera como ritual a confiança e/ou dependência em procedimentos de rotina, assim como em práticas pedagógicas nesse contexto escolar. Essa confiança está embasada nos conhecimentos profissionais do professor, dando à aula uma identidade característica desse docente. Na sala de aula, haveria lugar tanto para o planejado — realizado pelo professor tendo em vista os alunos — quanto para o improvisado — porque os planos podem sofrer alterações — e para o controle — que pode ser compartilhado pelo professor e alunos visando a um discurso menos assimétrico e planejado em conjunto — criando-se, assim, oportunidades para pôr em prática a competência interacional do aluno. O controle compartilhado proporcionaria aos alunos outros tipos de interação mais produtivos ao reduzir a ênfase na obtenção ou produção de informação e nas respostas orais às perguntas ou aos exercícios dados pelo professor.

Esse autor cita como exemplo de elementos ritualísticos a repetição em coro, as perguntas de verificação, cujas respostas já são conhecidas, músicas e a fala cantarolada. Essas atividades são realizadas tantas vezes que se transformam em rotinas, como também em veículos de socialização em sala de aula, cujos participantes sabem o que fazer e o que provavelmente irá acontecer durante seu desenvolvimento, devido ao fato de conhecerem a estrutura de participação das atividades. van Lier considera que os alunos preferem as atividades mais estruturadas e formais da sala de aula a outras maneiras de trabalhar em grupo, tais como “role playing” ou atividades comunicativas inovadoras.

Partindo desse exposto, van Lier (op.cit.) ressalta que, dentre as várias razões para o uso desses elementos de ritualização, encontra-se o fato desses elementos serem necessários e relevantes para uma coesão social e bem-estar no contexto escolar, para graduar o acesso à interação na L-alvo devido à sua complexidade, e para ajudar os alunos que se sentem constrangidos ao falar na L-alvo em voz alta e em público, por meio da repetição em coro.

### **2.5.3.2 O discurso de sala de aula**

A estrutura padronizada do discurso em sala de aula, IRA (S& C, 1992; 1975), ou seja, a *Iniciação (Abertura)*, com uma pergunta feita pelo professor, a *Resposta*, dada pelo aluno, e a *Avaliação*, pela qual o professor avalia o aprendiz, é caracterizada como específica da prática da sala de aula. Essa estrutura é mais notada nas aulas em que o professor controla, além do tópico e seus pontos mais relevantes, os turnos dos alunos, determinando, durante a aula, quem fala e quanto tempo fala (MACHADO, 1992). Ao discutir essa estrutura, Walsh (2006, p.5 e 6) cita Musumeci (1996), que salienta o predomínio da estrutura discursiva IRA no discurso de sala de aula por quatro razões. A primeira deve-se às expectativas tanto do professor quanto dos alunos, que consideram as perguntas e respostas como operações discursivas características da sala de aula e, portanto, apropriadas para esse contexto. Segundo, o professor tem a necessidade de fazer seus alunos “sentirem-se bem”. A avaliação dada por ele aos alunos é importante e faz-se necessária. A terceira razão deve-se ao fato de as relações de poder entre professor e alunos serem assimétricas, pois a maioria das aulas é centrada no professor. Finalmente, o gerenciamento das interações feito pelo professor confirma que as perguntas e respostas são a maneira mais eficaz para o desenvolvimento do discurso de

sala de aula. Ressalta-se, igualmente, que, durante a análise das estruturas discursivas IRA que ocorrem em um dado momento da aula, faz-se necessário levar em consideração o fato que as mesmas são dinâmicas e mutuamente construídas pelos participantes de sala de aula, não sendo, portanto, estáticas ou pré-determinadas (WALSH, op.cit.).

Na visão de Cicurel (1986), esse discurso didático específico é reinventado e improvisado pelo professor, objetivando se adaptar aos conhecimentos e necessidades de seus alunos, produzindo com eles um discurso parcialmente ritualizado<sup>23</sup>, devido às restrições do status social de cada um. Essa autora (op.cit.) considera o discurso pedagógico como uma fala improvisada, construído a partir de um modelo didático pré-existente, ou vários, enquanto aluno de 1º e 2º graus, universitário e durante sua prática pedagógica. Assim, de acordo com Cicurel (1990), o caráter didático do discurso específico da aula de línguas provém das interações que têm como finalidade a produção da L-alvo pelos alunos e da persistência do professor em fazer com que essa língua seja produzida. Esse discurso, cuja característica é o repetir o discurso do outro (repetição da fala dos alunos, do professor e da palavra gravada ou lida, também chamado eco de linguagem), trata-se de um procedimento pedagógico destinado à aquisição de uma língua no contexto escolar e é composto de (CICUREL, op.cit. apud MACHADO, 1992, p. 68):

- Discursos em LE presentes em documentos ou no livro didático. O professor retoma-os para elucidá-los e os alunos para adquiri-los. Os enunciados têm um status metalinguístico;
- Discursos dos alunos. O professor retoma-os para corrigir, aprovar ou desaprovar. Os alunos retomam a fala do colega para corrigi-la ou para pedir explicações;
- A fala do professor. Os alunos retomam-na para manifestar que a entenderam ou que desejam explicações complementares e, ao mesmo tempo, experimentam a fala em LE, marcando sua cooperação e participação do discurso didático.

---

<sup>23</sup> Um quadro formal no qual um certo número de operações discursivas aparecem com regularidade e parecem ter elementos de um ritual (CICUREL, 1990).

Essas repetições, que não deixam de ter um interesse comunicativo, indicam o encorajamento por parte do professor. Entretanto, segundo Cicurel (1990), esses discursos em eco provocam uma polarização de interações em volta do professor, que, após cada réplica do aluno, retoma a fala, invalidando toda a possibilidade de os alunos estabelecerem uma comunicação autônoma. Vale ressaltar que não é possível evitar essa intervenção do professor, que, num momento ou outro, terá de tomar decisões diante das hipóteses propostas pelos alunos. Em suma, o discurso didático caracteriza-se por ser um discurso que engole a fala do outro, sendo que o professor é considerado como *linguofágico*, isto é, aquele que provoca a fala, a canaliza, a faz parar ou a retoma para continuar a produzir outra fala, ou mesmo, para introduzir mais palavras no seu discurso pedagógico.

Em relação à questão do discurso de aula, Cazden (1988), por sua vez, observa que a organização social da fala na sala de aula se distingue da maneira que a fala é organizada nos restaurantes, nos meios de transportes, nos metrô e ônibus, locais onde a autonomia e a espontaneidade das conversas predominam, diferentemente da sala de aula, em que a fala é planejada e controlada por uma só pessoa, o professor. Nesse contexto, os papéis na interação entre os participantes são marcados e pouco prováveis de serem revertidos. Ao discutir os métodos cognitivos de discurso em sala de aula, a autora (op.cit.) afirma que, para analisá-los, faz-se necessário o favorecimento de sequências mais longas de discurso, que podem ser pensadas como *andaime* e *reconceptualização*. O discurso como *andaime* concerne a toda ajuda (que deve ser gradualmente retirada) por meio de gestos e do uso de estruturas linguísticas, na sua maior parte, na forma de instruções e de perguntas fornecidas pelo professor ao aluno, para que este possa participar e realizar a atividade pedida. Em relação ao termo *reconceptualização*, ou seja, a reformulação das respostas dos alunos, se refere-se à *Avaliação*, que corresponde à terceira parte da sequência IRA, porém, com um significado mais abrangente, além de somente avaliar o aluno. Dessa forma, acrescenta-se ao termo a estratégia da indução do aluno a uma nova maneira de pensar, de categorizar, de reconceptualizar e de recontextualizar (MACHADO, 1992).

### **2.5.3.3 O professor de línguas e suas obrigações profissionais**

Na sala de aula, segundo Cicurel (1990), o professor tem o papel de “diretor das interações”, pois ele administra e é responsável pela palavra emitida, decide o tema da



aula, julga as produções de linguagem de seus alunos, controla o conteúdo dado e tem autoridade, mantendo o lugar do saber e do poder, colocando esse saber no cenário pedagógico. Nesse contexto, os direitos do professor aparecem sob a forma de convenções comunicativas. Os alunos, por sua vez, têm o dever de fazer as atividades propostas pelo professor e responder às suas questões sob pena de serem sancionados, seja por meio de uma observação aprobativa ou uma notação negativa.

Ao assumir um papel que é superordenado ao papel dos outros participantes do discurso em sala de aula, ou seja, dos alunos, ocorre uma relação assimétrica entre professor e alunos, fortalecendo o fato de que o professor possui mais competência na L-alvo do que os seus alunos. De acordo com Ehlich (1986, apud MACHADO, 1992, p.63-64) pode-se inferir, assim, que o aluno está em desvantagem porque não está preparado pedagogicamente para ser aluno e, dessa maneira, não adquire conhecimento sobre o processo de aprender. O professor possui uma autoridade (fortalecida por possuir esse conhecimento) que o autor chama de dominância e cabe a ele acionar o processo de aprendizagem e determinar a quantidade de conhecimento a ser transmitida.

Dentro da perspectiva do discurso de sala de aula, Cicurel (op.cit.) assevera, então, que cabe ao professor:

- Fazer produzir: favorecer a produção da L-alvo pelos alunos. Pede-se ao aprendiz para repetir, fazer, refazer, corrigir, responder a outro aluno, etc., variando de acordo com a metodologia.
- Fazer compreender: assegurar a compreensão das diversas produções de linguagem e a compreensão entre os membros do grupo. Essa obrigação de assegurar aos alunos um nível de compreensão faz com que o professor recorra às paráfrases, repetições, reformulações e simplificações;
- Avaliar a produção de linguagem de seus alunos: cabe ao professor aceitar ou não o que é produzido em LE de várias maneiras, ou seja, corrigindo, repetindo ou com algum indicativo metalinguístico.

Corroborando as afirmações de Cicurel (op.cit.) a respeito do controle da fala pelo professor, Cazden (2001, p.54) aponta que este tem o direito de falar em qualquer momento da aula e a quem queira se dirigir. O professor pode também preencher o

silêncio durante a aula ou interromper seu interlocutor, assim como usar o tom de voz que melhor lhe aprouver, sem sofrer nenhuma objeção da parte dos alunos.

Entretanto, essa autora (op.cit.) afirma que as salas de aula são sistemas sociais complexos, argumentando que é fácil imaginar uma aula na qual, por exemplo, os professores falem menos que os costumeiros dois terços, dando mais oportunidades para que os alunos se expressem e interajam na L-alvo diretamente com seus colegas; as ideias dos alunos sejam exploradas; as aulas não sejam constituídas somente de questões para testá-los e avaliá-los. Porém, para a autora, as discussões apontadas são difíceis de serem postas em prática, devido a seus diferentes e variados objetivos, como o número de participantes nesse contexto (professora e um aluno ou um grupo de alunos), o meio de interação (comunicação eletrônica ou oral) e as diferenças culturais entre os alunos.

Em um estudo mais recente e que traz contribuições igualmente importantes para a discussão sobre a fala do professor, Yang (2008) assevera que essa tendência do professor para dominar a interação, deve-se, dentre outras razões, à dificuldade de o mesmo conseguir respostas orais dos alunos. Alguns fatores citados por Yang, que podem ocasionar essa lacuna na interação, referem-se à baixa proficiência oral dos alunos; à falta de confiança dos mesmos em interagir com o professor devido ao medo de errar; à intolerância dos professores ao silêncio; à tendência do professor de fazer perguntas aos alunos mais brilhantes em detrimento dos que levariam mais tempo para respondê-las e; à falta de compreensão das instruções do professor pelos alunos.

Embora a fala centralizada no professor possa dificultar a interação entre os participantes da sala de aula, Yang (op.cit.) destaca ainda que a fala do professor possui um papel importante ao dar instruções, orientar o comportamento e as atividades que devem ser feitas pelos alunos, ensinar o conteúdo da L-alvo e interagir individualmente com os alunos. Ao manter a estrutura e o conteúdo das interações em sala de aula, o professor proporciona mais qualidade ao ensino de uma L2. Ressalta-se, contudo, que não se pode deixar de encorajar os alunos a expandir sua fala por meio de justificativas ou esclarecimentos de suas opiniões, visando a uma interação mais satisfatória nesse cenário, posicionamento que vai ao encontro das questões levantadas neste estudo.

Em relação aos conhecimentos do professor de línguas, Perin (2001, p. 254-255) cita Shulman (apud FIORENTINI et al, 2000), que os distingue em três categorias: o

domínio<sup>24</sup> sobre o assunto que este ensina, fundamental para a sua autonomia intelectual, objetivando a produção do conteúdo a ser dado aos alunos; o conhecimento pedagógico, que se refere ao que é ensinado, ou seja, os procedimentos didáticos, tais como atividades, exemplos, analogias, explicações e; o conhecimento curricular, relacionado à organização escolar e aos materiais, como livros didáticos, jogos, vídeos, CD-ROMs. A esses conhecimentos, Imbernón (apud FIORENTINI et al, 2000) acrescenta o cultural, considerado também importante, pois concerne à reflexão e ao contínuo desenvolvimento profissional do professor em questão, incorporando novas formas de conhecimento e equipamentos científicos e técnicos na sua prática (computador e processamento de dados) e não somente o que for especificamente relacionado à sua área. Fiorentini (2000) credita ao conhecimento do professor de línguas uma pluralidade formada pelo amalgamento do conhecimento científico, proveniente do desenvolvimento profissional, assim como do conhecimento do assunto, do currículo e da experiência. Este último está baseado no conhecimento construído por meio da prática, em que podem ser incluídos anotações, casos e problemas vivenciados e de significações variadas.

#### **2.5.3.4 Os aspectos da língua considerados centrais para o professor de LE**

Tendo como referencial os estudos de Martins (2005, p.33) explicita-se, a seguir, quatro aspectos principais da fala do professor de LE, tópico que se considera relevante e de grande contribuição para a problemática desta investigação. Embora se relevem os estudos mais recentes apresentados na literatura sobre a fala do professor, os quais são também contemplados neste estudo, considera-se os autores mencionados nas subseções que se seguem, relacionadas aos aspectos da língua, igualmente importantes e enriquecedores para o desenvolvimento do trabalho em questão.

#### **A habilidade de usar a L-alvo como meio e como objeto de instrução**

Estudiosos como Ellis (1988), Dulay, Burt and Krashen (1982), Swain (1982), entre outros, consideram primordial a habilidade de usar a L-alvo como meio e como objeto de instrução. Segundo eles, tal habilidade fundamenta-se tanto na quantidade de

---

<sup>24</sup> Questiona-se o termo domínio por este inferir conhecimento estático, fechado.

exposição a L-alvo — vista como um elemento importante para a determinação dos níveis de rendimento do aluno, cuja aprendizagem será muito mais eficiente — quanto na qualidade de insumo. Swain (1985), ao referir-se à qualidade de insumo, argumenta que o progresso em salas de aula de L2 ou de LE está relacionado à quantidade de produção do aprendiz. Ellis (op.cit.), conforme mencionado anteriormente, na seção acerca da fluência oral, destaca certos tipos de comunicação por parte do professor mais favoráveis à produção pelo aluno do que outros, citando a fala direcionada pela mensagem e a interação orientada pela atividade como exemplos de produção que oferecem oportunidades para uma grande quantidade de atos de fala, no contexto de sala de aula.

Tendo como base as observações desses autores, Martins (op.cit.) sugere que a aprendizagem do aluno poderá se tornar mais eficiente caso o professor o exponha a uma maior quantidade de insumo da LE. Porém, faz-se necessário que esse professor tenha um bom conhecimento da L-alvo para que possa contemplar aspectos do currículo que não privilegiem somente a língua oral.

### **A habilidade de modificar o insumo na L-alvo para que se torne compreensível aos alunos**

Segundo Martins (op.cit. p.35), o discurso do professor dirigido ao aluno normalmente difere do discurso de um falante adulto competente linguisticamente, pois o professor simplifica sua fala, que é constituída de vocabulário restrito, enunciados sintaticamente menos complexos, grande incidência de diretivas, pausas frequentes, redução na velocidade da fala e uma articulação clara, dentre outros fatores que caracterizam o insumo oferecido em aulas de L2 e LE. Essas modificações na fala facilitam a compreensão por parte do aluno, o que Krashen (1982, 1981, 1980) considera indispensável para que o insumo seja assimilado. Martins (op.cit.) ressalta, ainda, o que autores como Larsen-Freeman e Long (1991) sugerem sobre essas modificações: as repetições, paráfrases e decomposições podem ser muito importantes para o aluno adquirir a L-alvo, assim como uma atenção especial à velocidade de fala, às escolhas lexicais e complexidade sintática possibilitam a reformulação, simplificação ou elaboração do discurso em sala de aula do professor de línguas. Vale informar que essas características da fala do professor alinham-se com a linguagem formulaica e com a tipologia de fala, tópicos igualmente apresentados neste capítulo.

### **A habilidade de produzir um discurso bem estruturado para os alunos**

Segundo Crystal (1996, apud MARTINS, op. cit.), existem muitas controvérsias relacionadas às mudanças significativas no papel da LI no mundo, pois esta, atualmente, é considerada como língua internacional ou língua franca (cf. RAGOPALAN, 2005; KUMARAVADIVELU, 2005; LLURDA, 2004; entre outros) e, conseqüentemente, utilizada por uma grande quantidade de pessoas no mundo inteiro, fato que proporciona modificações que se tornam imprevisíveis na língua em questão.

Portanto, há uma dificuldade em definir com exatidão um padrão (Standard English/SE) em termos de gramática, léxico, ortografia e pronúncia na LI, ao se considerar que o inglês não é mais uma língua de uso exclusivo entre seus falantes nativos.

Entretanto, no tocante ao discurso de sala de aula, concorda-se com algumas características que Crystal (op.cit.) descreve em relação ao inglês padrão, ao mencionar, por exemplo, que as características linguísticas do SE estão relacionadas à gramática, vocabulário e ortografia e que não se trata de uma questão de pronúncia; que o SE é uma variação do inglês que possui mais prestígio dentro de um país; e que embora seja compreendido e divulgado em vários lugares do mundo, não é amplamente produzido.

### **A habilidade de atrair a atenção dos alunos para as características formais da L-alvo**

Essa habilidade refere-se ao falar sobre a língua na L-alvo. Ao comunicar na L-alvo, o professor, que é a única pessoa preparada para fornecer um *feedback* ao aluno (cf. SCHACHTER, 1986, apud MARTINS, op.cit.), ampliará a metalinguagem e, ao mesmo tempo, o comando de funções particulares necessárias na língua em questão, visando atrair a atenção do aluno para as características formais da língua, ao oferecer ao mesmo explicações acerca dessa língua.

#### **2.5.3.5 A competência específica do professor de LE**

Segundo Consolo (2007), faz-se necessário estabelecer recortes representativos do contexto de uso da LE com a finalidade de mapear ou definir as características da

competência e da proficiência linguísticas do professor na sua prática. Toma-se, portanto, o discurso de sala de aula, onde acontece a fala do professor, como uma questão relevante para que essas possam ser caracterizadas e analisadas. Pesquisas sobre esse discurso (CONSOLO, 2007; CAZDEN, 2001, 1988; ELDER, 2001; SINCLAIR & COULTHARD, 1992, 1975, dentre outras) mostram que a linguagem e a estrutura discursiva da interação professor-aluno possuem especificidades que se diferenciam da linguagem usada em outros contextos discursivos.

Nesse cenário das especificidades do discurso de sala de aula, Consolo (1996) pontua que a fala do professor se distancia daquela que os falantes utilizam fora do contexto da sala de aula. No dizer desse autor (1997, p.522), o professor, na maioria das vezes, “faz uso da linguagem para motivar o desenvolvimento da aula, informar, explicar, dar instruções, descrever, revisar o conteúdo e avaliar o desempenho dos alunos”, com o intuito de cumprir objetivos pedagógicos. Entretanto, a fim de que esse professor tenha um desempenho eficaz, faz-se relevante que possua competência necessária para gerar insumo para a aquisição da L-alvo e engajar-se na interação verbal com os alunos, no sentido de promover o desenvolvimento da PO desse aprendizes.

Ao situar a linguagem utilizada no contexto da sala de aula como específica, Elder (2001, p.153) a diferencia da linguagem rotinizada, como, por exemplo, a dos controladores de voo, destacando funções e habilidades necessárias na avaliação da proficiência linguística do professor de LE:

- Apresentar informações e explicar um assunto específico como conceitos metalinguísticos.
- Extrair significado de uma discussão (entre dois ou mais falantes).
- Discutir um problema e/ou expressar uma opinião.
- Resumir e/ou parafrasear/esclarecer informações.
- Formular perguntas.
- Dar instruções, estabelecer uma atividade na sala de aula.

Consolo (2007, p.177), igualmente considerando as características da linguagem do professor como distintas e específicas (cf. ELDER, 2001), assinala que a competência linguística do docente de LE envolve não somente uma competência linguística geral — tal como a de falantes proficientes de uma mesma língua em

contextos formais ou informais (situações cotidianas, viagens, estudo, leitura, filmes), mas também uma competência específica — utilizada no discurso da sala de aula, embasada na fala facilitadora do professor, na metalinguagem e no gerenciamento das interações verbais entre professor e aluno. É o que se pode visualizar na figura 6, apresentada a seguir:

Figura 6: Competência linguística do professor



Fonte: Consolo, D.A.; Teixeira da Silva, V.L., 2007, p.177.

Dada a importância dessas características para o discurso do professor de LE, torna-se necessário explicitá-las para uma melhor compreensão das mesmas.

### **A fala facilitadora**

Machado (1992) destaca a habilidade do docente de modificar o insumo da L-alvo para que se torne compreensível aos alunos como um dos aspectos centrais da fala do professor em aulas de LE, a qual passa a constituir-se em uma fala facilitadora (vide também quadro 7). A fala facilitadora do professor, segundo a autora (op.cit.), caracteriza-se por um discurso cujo objetivo é auxiliar o aluno a completar seu enunciado, facilitando para o aprendiz a elaboração de sua produção oral e, conseqüentemente, o desenvolvimento da atividade em curso. Ao preencher as lacunas da fala do aluno, o professor expressa suas próprias escolhas, o que faz com que o aprendiz reproduza parcial e/ou totalmente a fala do professor, sem, contudo, questionar sua adequação ou não. Isto significa que “o professor fala com e pelo aluno” (MACHADO, op.cit. p. 200), constituindo-se numa característica de sua fala no

contexto de sala de aula. É interessante esclarecer que essa tipologia de fala pode ser encontrada não somente no nível do discurso, mas também no que se relaciona aos níveis sintático, lexical e fonológico, apresentando uma linguagem menos complexa e adequada ao nível linguístico do aluno, com enunciados mais curtos e vocabulário mais restrito, em um ritmo de fala pausado, além de repetições que se fazem necessárias para a interação professor e aluno.

### **O gerenciamento das interações verbais**

Allwright e Bailey (1991) descrevem a sala de aula como o lugar em que professores e alunos se encontram e a aprendizagem (de línguas) acontece (cf. GAIES, 1980). Esses participantes trazem consigo, no caso dos alunos, sua experiência como aprendiz e de vivência em sala de aula, a razão por fazerem parte desse contexto e suas expectativas; os professores, por sua vez, carregam sua experiência de vida, de ensino e de aprendizagem, além da influência do material didático. Porém, os autores ressaltam que, independentemente do que trazem, tudo vai estar subordinado a como os participantes (professor-aluno e aluno-aluno) agem quando juntos no contexto em questão, pois trata-se de uma constante interação cujo sucesso depende de como é gerenciada por todos os envolvidos e não apenas pelo professor (professor de línguas, em particular), considerado como aquele que determina quem deve falar, para quem, sobre qual tópico e em que língua.

No entanto, não se deve esquecer que a cooperação (ou não) do aluno trata-se de uma relevante contribuição para o gerenciamento das interações em sala de aula, pois a interação não é algo que se faz para as pessoas, mas algo que se faz com as pessoas, ou seja, conjuntamente. Vale ressaltar que a interação aluno-aluno não se encontra presente neste estudo devido ao fato de a mesma, em sua totalidade, ter sido feita na LM, além de abordar assuntos não relacionados com a aula em si.

Ao se pensar a interação como coletividade, torna-se necessário e fundamental um bom relacionamento entre alunos e entre alunos e professores, para que se obtenha um ambiente favorável nesse contexto educacional. A esse respeito, Tsui, 1995 (apud BASSETTI, 2007) menciona alguns fatores prejudiciais à interação que se referem às diferentes preocupações que o professor e os alunos apresentam ao executarem uma tarefa. Tais fatores podem interferir na concentração e no desempenho dos aprendizes, assim como a linguagem usada pelo professor, que afeta não somente a produção oral



dos alunos e a interação que decorre desse processo, mas também seu aprendizado. Para esse autor, geralmente, o discurso do professor, além de predominar na sala de aula, determina o tópico da conversa e as tomadas de turno.

Ainda em relação ao gerenciamento das interações verbais entre professor e aluno, Allwright e Bailey (1991, p. 19) asseveram que, nesse tipo de “coprodução”, pelo menos cinco fatores diferentes e simultâneos devem ser considerados para o sucesso da interação em sala de aula, conforme listados abaixo:

- 1- Quem fala? (as tomadas de turnos dos participantes)
- 2- Eles falam sobre o quê? (o assunto)
- 3- O que cada participante faz com as várias oportunidades de tomadas de turno? (a tarefa)
- 4- Que tipo de ambiente existe? (de acordo com tom de voz dos participantes)
- 5- Qual sotaque, dialeto ou língua utilizado? (código)

O fato de esses cinco fatores serem considerados como meio e não como fim pode dificultar a interação. Dessa maneira, quando o professor faz uma pergunta ao aluno na LE e este se mostra tímido ou ansioso, o professor precisa criar uma atmosfera mais propícia para que a interação ocorra, muitas vezes utilizando a LM do aprendiz para que este se sinta mais confiante ao saber o que lhe está sendo pedido.

Allwright e Bailey (op.cit.) ainda destacam que a sala de aula dá aos alunos a oportunidade contínua de praticar o gerenciamento das interações que aí acontecem, especialmente se o professor conduz as aulas somente na L-alvo, embora esse fato não possa ser tomado como adequado, caso o professor controle a maioria das interações nesse contexto.

### **A metalinguagem**

Também considerada como uma das competências específicas no discurso da sala de aula, a metalinguagem<sup>25</sup>, neste trabalho, é apresentada como fala metalinguística cuja finalidade é descrever e comentar a L-alvo (CICUREL 1990). Cicurel (op. cit.) afirma que esse descrever e comentar a L-alvo possui dois níveis, o explícito e o

---

<sup>25</sup> Metalinguagem refere-se à linguagem usada para descrever uma linguagem em si mesma (Wikipédia).

implícito. O primeiro caracteriza-se como uma terminologia simplificada que o professor pode utilizar para facilitar a compreensão do aluno sobre termos gramaticais específicos, podendo ser notado quando o professor evita usar o jargão gramatical, recorrendo a palavras de uso corrente para dar explicações sobre o funcionamento da estrutura da língua. Por sua vez, o segundo nível, o implícito, trata do papel do professor de encorajar os alunos a descobrirem o funcionamento da estrutura sem, contudo, tornar explícita a terminologia específica. Cicurel (op.cit.) observa que essas estratégias podem ser explicitadas por meio de pedidos feitos pelo professor para que os alunos observem, repitam, classifiquem e façam autocorreções; indicações da origem do erro ou pistas do enunciado correto; apelo à intuição linguística; e perguntas que favoreçam a dedução do funcionamento da estrutura.

Devido ao fato de essa autora (op.cit.) considerar que, na sala de aula, as atividades são metalinguísticas, conseqüentemente, a fala do professor poderia ser concebida como metalinguística, mesmo não empregando a metalinguagem explícita, implicando, assim, um nível metalinguístico implícito.

Vale destacar que o nível metalinguístico é imediatamente distinto quando há termos lexicalmente metalinguísticos. O discurso do professor contém termos especializados ou palavras metalinguísticas do vocabulário corrente, como, por exemplo, “como se diz?”, ou, “você entenderam?”<sup>26</sup>. Além dessa terminologia, utilizada no ensino da gramática, devem ser levados em conta a dimensão interacional, isto é, se o professor usa uma técnica indutiva ou encoraja a descoberta pelos alunos; as estratégias pedagógicas, quando o professor pede aos alunos para observarem, reformularem, classificarem, autocorrigirem-se, conforme já mencionado; e a escolha da metalinguagem para os alunos iniciantes, ocasião em que o professor facilita as explicações ao criar uma linguagem para-gramatical, por vezes compreensível para um único grupo.

Outras atividades metalinguísticas podem ser citadas, tais como: as que residem nas interações entre professor e aprendizes, ao se efetuar a pesquisa do sentido de uma palavra em questão pela aproximação ou diferença; a reformulação como procedimento metalinguístico com a finalidade de se testar, retocar e refazer a produção da linguagem; o status metalinguístico do discurso simulado, concernente às representações, às atitudes e ações em uma determinada situação; e a metalinguagem e a comunicação,

---

<sup>26</sup> Ver mais exemplos na subseção 2.5.3.7, Características da fala do professor.

relacionadas à manifestação da língua, à opinião da pessoa que fala, às observações humorísticas, às reações espontâneas, etc.

Conforme explicitado, a competência específica utilizada no discurso da sala de aula, além de estar embasada na metalinguagem, respalda-se também no gerenciamento das interações verbais entre professor e alunos e na fala facilitadora do docente.

A discussão em torno das questões discursivas e socioculturais e a interação na prática da sala de aula abrange também a questão da PO de PNs e PNNs de LI (CONSOLO 2002, 2000, 1999, 1996). Segundo Consolo (op.cit.), no Brasil, cuja população possui mais falantes de LI não-nativos, existem dois perfis de professores: docentes originários de países de LI, bem como aqueles cujos pais têm o inglês como L1 e, portanto, bilíngues; e os que aprenderam ILE. As características da fala do PN, considerado potencialmente mais usuário do inglês que o PNN, podem-se equiparar em determinados níveis de discurso, podendo, entretanto, distinguir-se na fala utilizada fora da sala de aula.

Todavia, em nossa realidade, constata-se que uma grande maioria de professores de ILE apresenta um desempenho oral deficiente para a interação verbal na prática da sala de aula, fator que dificulta o gerenciamento dessa interação. Dentre algumas razões já mencionadas anteriormente, sobre falhas na aprendizagem de línguas desses professores enquanto alunos de cursos de Letras, encontram-se o acúmulo de disciplinas que privilegiam a habilidade escrita, fato que ocasiona uma grande lacuna de conhecimentos em relação à competência do aluno-professor sobre e na L-alvo e um relacionamento frustrante com a LI, sua cultura e os falantes nativos, ao perceberem que, depois de vários anos de estudo, ainda não são capazes de se comunicarem na LE.

Outros fatores também contribuem para o trabalho inadequado com a língua, especialmente no inglês oral desses docentes: falta de incentivo ou oportunidades para aprimorar e/ou desenvolver a produção oral e falta de recursos financeiros para frequentar cursos de idiomas ou viajar para aprender uma nova língua (CONSOLO, 1996). O autor (op.cit.) destaca, ainda, a motivação como o elemento fundamental que deve permear as interações, acrescida da participação do aluno, a qual deve ser igualmente estimulada. Ressalta-se que, para que a motivação seja maior e possa facilitar ainda mais a interação, fazendo com que os alunos se comuniquem na L-alvo, tanto a ansiedade na sala de aula quanto a avaliação das atividades orais nesse mesmo contexto devem ser minimizadas, ou, se possível, removidas, proporcionando aos

alunos mais oportunidades de participação, ao se sentirem confiantes e menos constrangidos caso cometam algum erro (TSUI, 1995).

Ao se referir ao diálogo, ou seja, ao engajamento do professor com o aluno em sala de aula, Alvarenga (2007) destaca o valor de se promover tanto a inclusão efetiva do professor na sala de aula de LI, relacionada a questões metodológicas e teóricas, quanto a inclusão desse docente além da aula, referente a questões políticas e a influências do mundo fora do contexto escolar, pois a atitude do docente na prática “é reguladora das ações e discursos que circulam dentro e fora da escola” (op.cit., p. 52). Faz-se relevante destacar, novamente, que a grande maioria dos docentes em questão escolhe suas aulas de LI, na escola pública, somente depois de ter completado a carga horária com aulas na língua portuguesa. Acredita-se que este fato seja decorrente da não inclusão destes profissionais na/da sua própria aula, o que ocasiona a falta de motivação e a indiferença em relação à obtenção da proficiência. Além disso, parece predominar uma aceitação comodista de que, para ser professor de inglês da escola pública, não é necessário dominar a língua (BASSO, 2008), fato que o distancia da utilização da L-alvo para a interação verbal na prática e, ao mesmo tempo, gera um ensino circunscrito à gramática e à tradução de textos.

No entanto, de acordo com Consolo (1997), o fato de um professor não ser falante nativo não deve servir como limitação nem falta de incentivo para o mesmo. Ao contrário, é justamente durante as aulas de PNNs que as interações se tornam mais favoráveis para a aquisição da L-alvo, pois estas são naturalmente menos inibidoras e mais descontraídas, criando-se um clima de confiança e respeito entre os participantes da sala de aula. Advoga-se ser necessário ao PNN um comando adequado de língua, principalmente em relação a sua produção oral, assim como qualificações pedagógicas para que o mesmo possa se caracterizar como um profissional apto a ensinar uma LE.

#### **2.5.3.6 Atos comunicativos: características específicas das falas do professor e do aluno**

Outro aspecto que merece destaque neste trabalho refere-se aos atos comunicativos do discurso de sala de aula (CONSOLO, 1996, cf. SINCLAIR & COULTHARD, 1992, 1975), os quais contribuíram significativamente para a caracterização da utilização da LI na interação verbal (aluno-professor, professor-aluno) em sala de aula. Esses atos comunicativos, por meio dos quais as funções da linguagem

do professor e seus alunos podem ser categorizadas, são possíveis realizações comunicativas constituídas de uma palavra ou grupos de palavras e definidas de acordo com sua função no discurso, ou seja, “o valor discursivo de cada ato depende de sua posição na estrutura discursiva dos movimentos comunicativos<sup>27</sup>, bem como dos atos que o precedem e dos atos que se seguem, e de como os atos relacionam-se entre si” (CONSOLO, 1997, p.528-529). Conforme Cazden (1988), os atos comunicativos influenciam os papéis dos falantes e demais convenções sociais, assim como a experiência prévia dos interlocutores. Ressalta-se que esses fatores sociolinguísticos podem também exercer influência nas características da fala de professores e alunos e na análise do discurso de sala de aula, tais como a ocorrência de mensagens implícitas ou os significados ambíguos ou múltiplos de determinados enunciados.

São apresentados, no quadro 6, a seguir, trinta e cinco atos comunicativos que constituem as ações comunicativas do professor e seus alunos, obtidos por meio da literatura (S&C, 1992,1975) e de um estudo piloto realizados no *Centre for Applied Language Studies* (CALs), Universidade de Reading, Inglaterra (CONSOLO, 1996, p. 180-195):

---

<sup>27</sup> Iniciação (Abertura), Resposta e Avaliação (S & C, 1992, 1975).

Quadro 6: Atos comunicativos

Marcador ( <i>Marker</i> )	Os marcadores assinalam os limites da interação ao indicar quando o falante introduz um tópico, ajudando a estabelecer coerência e coesão no discurso falado. Um marcador possui uma entonação decrescente e é seguido de pausa. Como exemplos de marcadores em inglês podem ser citados <i>All right, OK, now e well</i> .
Atos Iniciais ( <i>Starter</i> )	Os atos iniciais servem para informar ou direcionar a atenção do falante para uma determinada área do conteúdo, com o intuito de favorecer a resposta correta para uma iniciação, e são realizados por meio de afirmações, perguntas e comandos, como, por exemplo: <i>We're going to look at the picture and ...</i>
Obtenção ou produção de informação ( <i>Elicitation</i> )	A função desse ato comunicativo é pedir por uma resposta linguística, segundo S&C (1992, p.9). Essas respostas podem ser verbalizadas ou expressas por comportamentos não-verbais, como risadas, movimentos com a cabeça, ou mesmo outros gestos, que, por sua vez, são realizadas por meio de direções, perguntas ou comandos.
Verificação da compreensão ( <i>Comprehension check</i> )	Trata-se de um ato comunicativo usado para verificar o entendimento da mensagem pelo interlocutor. Os professores usam esse ato para verificar se os alunos entenderam um ponto previamente dado ou para confirmar o progresso de uma atividade em desenvolvimento na sala de aula, realizada por meio de perguntas que suscitam respostas do tipo sim ou não e relacionadas a algum conteúdo dado anteriormente ou a alguma informação verbal ou não-verbal da aula. As respostas à verificação da compreensão são dadas utilizando-se comunicação não-verbal, tais como movimentos com a cabeça, um olhar fixo, ou mesmo o silêncio.
Confirmação ( <i>Confirmation check</i> )	Essa verificação é usada para assegurar ao falante que sua fala foi corretamente compreendida. Pressupõe-se, também, que a frase anterior foi, no mínimo, parcialmente entendida. Esse ato comunicativo é realizado por repetição parcial ou total dessa frase anterior, com entonação crescente ou de uma <i>question tag</i> <sup>28</sup> .
Esclarecimento ( <i>Clarification</i> )	As perguntas para esclarecimento indicam que a frase anterior não ficou bem compreendida, utilizando-se de itens como <i>sorry, pardon, what, uhm</i> , com entonação crescente; por perguntas como <i>did you say...?</i> ; por declarações como <i>sorry, I can't hear</i> ; ou imperativos, <i>say that again</i> .

<sup>28</sup> Uma frase curta (não é?) que é adicionada ao final da frase para verificar a informação dada ou se o interlocutor está de acordo com o falante (Cambridge Dictionary).

Instruções ( <i>Directives</i> )	Essas instruções são realizadas com um comando, uma direção ou um pedido que os alunos seguem ou respondem.
Ato informativo ( <i>Informative</i> )	A função do ato informativo é proporcionar informação dentro dos limites da interação verbal, na abertura dos movimentos comunicativos.
Comentário ( <i>Comment</i> )	Sua função é fornecer informação adicional ao conteúdo anterior, expandindo ou exemplificando o tópico dentro dos limites das interações. A diferença entre o comentário e o ato informativo se torna, às vezes, difícil de ser percebida, especialmente na forma escrita, como, por exemplo, nas transcrições das lições, devido à relevância subjetiva dada a cada tópico (S&C, 1992). A iniciação do movimento comunicativo com um ato informativo é sinalizada com uma pausa, e, sem a mesma, torna-se um comentário. Burton (1981) afirma ser inadequado considerar o que S&C (op.cit.) apontam sobre o comentário (utilizado para exemplificar, expandir, justificar e proporcionar informação adicional) e acrescenta que, se uma iniciação for rotulada como um ato informativo, os atos informativos e comentários posteriores necessitam ser codificados sob as subcategorias a seguir <sup>29</sup> :
Atos informativos ( <i>Informatives</i> )	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Os itens adicionais são tipicamente, mas não necessariamente, introduzidos por “and” (BURTON, 1981, p.67);</li> <li>2. Os itens adversativos são tipicamente, mas não necessariamente, introduzidos por “but”;</li> <li>3. Os itens causais são tipicamente, mas não necessariamente, introduzidos por “so”;</li> </ol>
Comentários ( <i>Comments</i> )	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Itens de repetência de algumas ou todas as palavras de um ato informativo anterior;</li> <li>5. Declarações reformuladas de uma informação previamente dada;</li> <li>6. Itens de qualificação que modificam a aplicabilidade de uma informação anterior.</li> </ol>
Pistas ( <i>Clue</i> )	Segundo S&C (1992, p.17) as pistas são afirmações, perguntas ou comandos relacionados à iniciação que proporcionam um dado adicional, com o intuito de ajudar o interlocutor a entender as instruções dadas ou de auxiliá-lo a obter ou produzir uma informação.
Modelo ( <i>Model</i> )	Um modelo é uma amostra de linguagem fornecida como exemplo de um dos aspectos a ser focalizado como conteúdo ou para mostrar um item linguístico adequado durante um procedimento de correção.

<sup>29</sup> Vale ressaltar que essas subcategorias sugeridas por Burton (op.cit.) constituem uma importante informação teórica com a finalidade de definir e classificar os atos comunicativos, sob as categorias de atos informativos ou comentários.

Pedido para falar ( <i>Bid</i> )	Esse item refere-se a um pedido para participar do discurso, por exemplo, quando o aluno chama o professor pelo nome ou utilizando palavras como “senhor” ou “professor”, ou mesmo não – verbalmente, como levantar a mão, respirar pesadamente, um olhar fixo ou um estalar de dedos.
Denominação ( <i>Nomination</i> )	A denominação é importante para chamar ou dar permissão aos alunos a contribuírem no discurso. Como exemplos, podem ser citados os nomes dos alunos, <i>you</i> , <i>anybody</i> , <i>who hasn't said anything yet</i> .
Concordância com o que se fala ( <i>Acknowledge</i> )	A função desse ato comunicativo é indicar que a fala anterior foi bem compreendida. Essas concordâncias são realizadas verbalmente utilizando-se de <i>yes</i> , <i>OK</i> , <i>uhm</i> ou <i>uhm, uhm</i> . De acordo com Scarcella (1990, apud CONSOLO, 1996), os atos comunicativos em questão demonstram compreensão da parte do aluno, indicando o sucesso ou o fracasso das habilidades conversacionais do mesmo, além de ajudar no desenvolvimento da competência oral.
Resposta ( <i>Reply</i> )	A função das respostas é fornecer uma resposta linguística apropriada para a obtenção ou produção de informação. Essas respostas podem ser realizadas utilizando-se <i>yes</i> ou <i>no</i> , uma afirmação, <i>yes</i> ou <i>no</i> seguidos de uma afirmação, ou mesmo de atos informativos não-verbais, como os movimentos com a cabeça. Vale ressaltar que a estrutura linguística das respostas na interação verbal depende dos itens linguísticos oferecidos aos falantes em discursos anteriores, fato que pode determinar a qualidade do discurso do aluno ao responder as perguntas do professor.
Resposta afirmativa ( <i>Affirmative reply</i> )  Resposta negativa ( <i>Negative reply</i> )	As respostas afirmativas e negativas indicam a decisão entre <i>yes</i> e <i>no</i> .
Resposta com alternativas ( <i>Choice reply</i> )	As respostas com alternativas são realizadas pela opção entre duas propostas oferecidas no discurso anterior do falante, como, por exemplo: <i>Do you prefer yellow or blue?</i>
Repetição da resposta ( <i>Repetition reply</i> )	As respostas são dadas repetindo-se o discurso anterior do falante, por exemplo, quando os alunos repetem o modelo linguístico fornecido pelo professor.
Resposta informativa ( <i>Informative reply</i> )	Essa subcategoria do ato informativo indica que a resposta foi dada e que esta contém informações a serem incorporadas no discurso que podem influenciar a comunicação durante a interação.



Resposta oferecida ( <i>Offer reply</i> )	Essas respostas são dadas quando os falantes (na maioria, estudantes) objetivam verificar se uma determinada resposta preenche a expectativa do interlocutor (geralmente o professor), em relação à estrutura linguística, ao conteúdo ou a esses dois itens e ocorrem dentro da estrutura de respostas dos movimentos comunicativos.
Reação ( <i>React</i> )	Segundo Burton (1981) e S&C (1992), as reações são respostas não-verbais dadas com o objetivo de cumprir o que foi instruído anteriormente. Como exemplo, os participantes do discurso podem reagir às iniciações ou às respostas dando risadas.
Protesto ( <i>Protest</i> )	A função do protesto é opor-se a uma fala anterior, desafiando aspectos como a adequação, a correção ou relevância do discurso existente.
Correção ( <i>Correction</i> )	As correções geralmente são feitas pelo professor para que o aluno saiba que cometeu um erro. Allwright e Bailey (1991) afirmam que essas correções ocorrem por meio de modelos da forma correta dados pelo professor aos seus alunos.
Avaliação ( <i>Evaluate</i> )	As avaliações se referem à classificação dos comportamentos verbal e não-verbal dos alunos durante a realização de uma tarefa na sala de aula. O professor pode confirmar uma resposta certa comentando positivamente o que foi feito pelo aluno ou, ao contrário, numa avaliação negativa, repetindo a fala do aluno, como também aumentando o seu tom de voz (semelhante à confirmação). Essas avaliações podem ser feitas por meio de <i>good, that's right, well done</i> , entre outras observações, ou por meio de correções.
Agradecimento ( <i>Thank</i> )	Os agradecimentos são realizados com <i>thank you</i> , por exemplo, e sua função assemelha-se a de alguns atos informativos no discurso oral, ou seja, é autoexploratória.
Incentivo ( <i>Encouragement</i> )	Os encorajamentos objetivam reforçar instruções e/ou a obtenção ou produção de informações para que os alunos possam fazer ou continuar a fazer algumas ações tanto verbais quanto não-verbais. O professor encoraja os alunos a se sentirem mais confiantes para desempenharem suas tarefas em sala de aula e também para darem uma resposta esperada por este. São realizados com as seguintes possíveis expressões: <i>go on, come on, hurry up, have a guess</i> .
Conclusão ( <i>Conclusion</i> )	As conclusões são realizadas utilizando-se afirmações ou perguntas, geralmente com uma referência anafórica, visando a resumir a extensão do discurso anterior ou a terminar o tópico que está sendo comentado. Estas auxiliam os alunos a entender a estrutura da lição que vem a seguir, além de contribuir para relacionar o conteúdo de um discurso que possua unidades estruturais longas, tais como as transações (relatórios, trabalhos científicos).

Término ( <i>Terminate</i> )	A função do término é notificar o reconhecimento de uma fala anterior e finalizar uma interação, utilizando-se <i>yes</i> e <i>no</i> e suas variantes num tom descendente.
Cumprimentos ( <i>Greetings</i> )	Os cumprimentos têm a função autoexploratória. O seu uso no discurso da sala de aula se iguala aos dos cumprimentos do dia-a-dia, sendo que o grau de formalidade corresponde ao discurso estabelecido entre seus participantes, regra aplicada tanto no contexto da sala de aula quanto fora desta. <i>Hi, hello, how are you?</i> são exemplos de cumprimentos.
Despedida ( <i>Parting</i> )	A despedida é utilizada para nomear itens relacionados ao ato de saída, como <i>good bye</i> e <i>see you</i> , sendo que sua função é também autoexploratória.
Fala do professor consigo mesmo ( <i>Aside</i> )	Esse tipo de fala pode ser definida por S&C (1992) como momentos em que o professor fala consigo mesmo, como, por exemplo, quando este comenta seu próprio comportamento durante uma aula ou sobre o ambiente desse contexto escolar, e são realizados por meio de afirmações, perguntas, comandos ou itens que não demonstram o estado de espírito do professor, marcados por um tom de voz mais baixo e não direcionados aos alunos.
Tradução ( <i>Translation</i> )	As traduções normalmente ocorrem entre a LM dos alunos e a L-alvo, especialmente nas aulas de LE, e referem-se a qualquer expressão verbal traduzida de uma língua para outra, independentemente de suas outras funções e significados. Faz-se necessário destacar que, quando uma função comunicativa é realizada fazendo uso de uma expressão na LM do aluno, a função mais importante dessa expressão é considerada por sua categorização, ou seja, esse ato informativo é classificado de acordo com as categorias definidas sob as classificações acima, acrescidas da referente à LM.
Pergunta retórica ( <i>Rhetorical question</i> )	As perguntas que ocorrem tanto na fala do professor quanto na do aluno, com o intuito de se obter uma resposta ou de entender uma questão, são definidas como perguntas retóricas. Os falantes usam esse tipo de pergunta para organizar outros atos informativos com mais coerência, à medida que o discurso ocorre, objetivando chamar a atenção do ouvinte e dar ênfase a sua fala. De acordo com Machado (1992) os professores utilizam a pergunta retórica para facilitar a compreensão da sua fala pelos alunos.

Os atos comunicativos apresentados representam uma questão indispensável dentro das especificidades do discurso da sala de aula para que a utilização da LE para a interação verbal, ao ser categorizada, possa ser mais bem delineada e analisada.

### 2.5.3.7 Características da fala do professor

Allwright e Bailey (1991) asseveram que o discurso entre duas pessoas se diferencia de alguma maneira do discurso que ocorre entre várias pessoas, assim como a estrutura do discurso de sala de aula é também distinta devido à sua natureza de caráter instrucional. Nesse contexto, conforme observa Machado (1992), a fala do professor relaciona-se com o insumo, devido às mudanças dos traços linguísticos no insumo dirigido aos alunos, cujo objetivo é facilitar a compreensão. A partir de estudos em contextos não-educacionais acerca do insumo modificado (cf. FERGUNSON, 1975; FAERCH & KASPER, 1986), investigou-se o discurso do professor em sala de aula, focalizando as modificações feitas no insumo pelo professor ao se dirigir aos seus alunos, o qual apresenta aquilo que se chama de fala do professor, quando este, consciente/inconscientemente, modifica ou simplifica seu discurso (SNOW & PERKINS, 1979).

Na visão de Chaudron (1988), modificações como o falar mais devagar, o exagero na pronúncia das palavras, o emprego de orações menos complexas sintaticamente e de vocabulário mais simples, bem como as repetições, auxiliam o aluno a entender o discurso no contexto de sala de aula (cf. a subseção 2.5.3.8)

Stubbs (1983) caracteriza o discurso em sala de aula como a extensão do controle do professor nas interações sobre o que está sendo ensinado, na relevância ou na exatidão do que os alunos dizem e quando e quanto os alunos podem falar nesse contexto em questão, o que, geralmente, é muito restrito. Portanto, na perspectiva desse autor (op.cit.), a fala do professor se caracteriza pela maneira que o professor explica a matéria, corrige e avalia os alunos, sintetiza as ideias e opiniões dos participantes e dá as instruções durante as aulas. Dessa forma, o professor está constantemente monitorando o sistema de comunicação nesse contexto, ao verificar se os alunos estão no mesmo ritmo de aprendizagem e se pelo menos alguns alunos compreendem sua fala. O professor atribui, assim, um destaque à metacomunicação ao controlar os canais de comunicação, abrindo-os ou fechando-os, ao dizer, por exemplo, *OK, now listen all of you*. Ilustrando esse controle, podem ser também citados alguns tipos de metacomunicação que caracterizam a fala do professor com objetivos diversificados:

- para direcionar a fala aos alunos: *What were you going to say?*;
- com o intuito de limitar o que se fala e definir sua importância: *Now, we don't want any silly remarks;*
- visando a manter a estrutura da língua: *That's not English;*
- para verificar a compreensão dos alunos: *Who knows what this means?;*
- objetivando atrair ou demonstrar a atenção: *Don't start now, just listen;*
- para resumir o que é dito ou lido: *Well, what I'm trying to say is ...;*
- para definir ou reformular algo dito ou lido: *Can anybody put that in a different way?;*
- com o objetivo de especificar o tópico para discussão ou colocar limites na relevância do que pode ser dito a respeito do mesmo: *you see, we're really getting onto the subject now;*
- para corrigir ou alterar a fala ou a escrita do aluno: *yes, more than that, all important* (ao complementar o significado atribuído a uma palavra por um aluno).

Cazden (1988), ao apresentar algumas características da fala do professor, denominada por ela como registro, destaca sua semelhança com a fala direcionada às crianças, numa comunicação pontuada por um tom mais alto, entonação e enunciação mais bem pronunciadas, sentenças mais curtas e muitas repetições.

Corder (1981, apud ANDRELINO, 2002, p.44-45), por sua vez, assevera que “qualquer comportamento verbal estruturalmente menos complexo é considerado um código ou um registro reduzido ou simplificado”. Sua hipótese é de que não importa o tipo de discurso encontrado em contextos específicos, o falante adota o ponto suficientemente complexo para ter sucesso na sua comunicação, num contínuo de simplicidade-complexidade, e, de acordo com as circunstâncias, este se move ao longo da escala. Vale ressaltar que, ao se considerar a fala do professor como registro, suas características estão relacionadas ao conceito de tornar o processo de receptividade cognitivamente mais acessível por parte do aluno. Entretanto, dado ao fato de que a simplificação usada pelo professor tem como função principal estabelecer e manter a comunicação com os alunos, nem sempre esse processo se torna menos complexo, pois o professor, ao dar explicações longas na tentativa de tornar o insumo mais compreensível pelo aluno, pode prejudicar o entendimento do mesmo. Chaudron

(1983b) trata esse paradoxo como uma dicotomia, ou seja, uma simplificação restritiva (no sentido linguístico) e uma simplificação elaborativa (no sentido cognitivo).

Dentre as características da fala do professor, a pergunta didática é igualmente relevante, considerada por Cazden (1988) como procedimento didático facilitador utilizado para uma melhor compreensão do insumo dirigido ao aluno. Assim, pode proporcionar a esse aprendiz, por meio da participação nas interações em sala de aula, o desenvolvimento da produção na L-alvo. Vale lembrar, igualmente, o conceito de andaime já mencionado e que, segundo Cazden, refere-se ao tipo de ajuda que o professor proporciona ao aluno, na forma de perguntas ou enunciados incompletos com entonação ascendente.

Chaudron (1988) assevera que as perguntas do professor atraem a atenção dos alunos e promovem a verbalização das respostas, além de dar a oportunidade ao professor de avaliá-los durante a interação, cuja sequência típica numa sala de aula é constituída de solicitação, resposta e avaliação. Como ilustração, esse autor (op.cit. p.126) apresenta a seguinte interação:

*Teacher: What is your name?*

*Student: Rosalie.*

*Teacher: Good.*

O aspecto da pergunta didática acima descrito, em que o professor estimula alguma resposta verbal do aluno, é chamado por Vieira-Abrahão (1992) de padrão de participação, cujo movimento seguinte, durante a interação, é do aluno que responde à solicitação do professor, seguido pela reação do professor, que é geralmente uma avaliação da fala do aprendiz.

Long (1981b, apud CHAUDRON, 1988) argumenta que as perguntas provavelmente facilitam a interação, ao estabelecer com clareza o tópico e quem é que vai falar em seguida, embora o tipo da pergunta possa limitar bastante as possibilidades do aluno de respondê-la. Em relação aos tipos de pergunta, segundo Chaudron (op.cit.), com o crescente interesse pela comunicação em sala de aula, foi feita uma distinção entre as perguntas de verificação (*display questions*) que determinam se o professor busca por informações que estão claras, e as referenciais (*referential questions*), perguntas que buscam uma resposta a uma informação desconhecida. Se, por um lado, as de verificação tendem a ser fechadas, como em, *What's the opposite of "up" in*

*English?*, as referenciais, por sua vez, podem ser perguntas abertas ou fechadas, supondo-se que estas promovam uma maior produtividade do aluno, como por exemplo, *Why didn't you do your homework?*. Long e Sato (1983) indicam que os professores que têm o inglês como L2 utilizam menos as perguntas referenciais em sala de aula se comparados com os professores nativos interagindo com alunos não-nativos, opinião também corroborada por Pica e Long (1986, apud CHAUDRON, op.cit.). O uso mais frequente das perguntas de verificação nesse contexto deve-se ao fato de se esperar que o professor esteja sempre avaliando seus alunos.

Chaudron (op.cit.) discute, ainda, três subtipos de questões cuja função específica é de manter a interação em sala de aula, que são: verificação da compreensão (*comprehension checks*), como em, *Does everyone understand "polite"?*, verificação da confirmação (*confirmation checks*), como por exemplo, *Did you say "he"?*, e pedidos de esclarecimento (*clarification requests*), como em *What do you mean?*. O primeiro tipo verifica se a mensagem foi compreendida pelo ouvinte, enquanto que os restantes permitem ao falante interpretar corretamente seu interlocutor, contribuindo, assim, para a interação e a negociação no contexto da sala de aula. Essa tipologia de questões alinha-se a alguns dos atos comunicativos do discurso da sala de aula, tais como verificação da compreensão, confirmação e esclarecimento, e com algumas modificações na estrutura interacional da conversação, como pedidos de confirmação, verificação da compreensão e pedidos de esclarecimento, apresentados nas subseções 2.5.3.6 e 2.5.3.8, respectivamente.

No dizer desse autor (op.cit.), é evidente a modificação que o professor faz na forma e no conteúdo das perguntas que apresentam mais dificuldades para serem compreendidas pelos alunos, atitude tomada como um fato natural, cujo objetivo é ajudar os aprendizes. Repetir as questões diversas vezes, parafraseá-las ou refazê-las usando alternativas ou dar um determinado tempo para o aluno respondê-las são modificações que tornam as perguntas mais compreensíveis para serem respondidas.

Entretanto, Chaudron (1983) pondera que as simplificações do vocabulário usado nas perguntas, assim como das explicações, dentre outros fenômenos discursivos, podem ocasionar uma desvantagem para o aprendiz de LE, o qual, acostumado com a fala simplificada, consegue reproduzir somente a mesma linguagem aprendida, dificultando a compreensão do processamento cognitivo do mesmo. Acredita-se, no entanto, que as modificações feitas pelo professor em sua fala, tanto nos aspectos da estrutura da língua e da estrutura interacional da conversação quanto na fonologia,

visam tornar o insumo compreensível ao aluno. Para tanto, o professor depende do nível de proficiência dos seus alunos, da comunicação entre os participantes da sala de aula, das características da interação e do grau de contextualização da mesma, ou seja, se a interação é face-a-face, se ocorre uma resposta tardia ou se apresenta uma ausência de retorno (FAERCH e KASPER, 1986).

Na concepção de Cicurel (1990), o professor de línguas deve gerar a palavra oral e escrita e não se limitar a somente a descrever o que vai ser ensinado. Para que isso aconteça, este deve se valer de solicitações, como pedir para o aluno repetir, fazer, refazer, corrigir, responder a um colega. Porém, a pergunta, cujo objetivo é servir de guia para o aluno durante a aprendizagem da L-alvo, torna-se a forma mais frequente de solicitação. As perguntas e os comentários do professor na aula de línguas levam a uma interação entre este e seus alunos, especificamente na busca pelo significado, pela palavra adequada, pela aproximação ou diferenciação, desenvolvendo-se, assim, uma atividade metalinguística.

Ehlich (1986) também discute a questão da pergunta no discurso de sala de aula, apontando para o fato de o professor já saber a resposta da pergunta feita aos alunos e denominando esses questionamentos de perguntas didáticas. Esse tipo de pergunta — que possui a mesma função facilitadora do insumo dirigido aos alunos e objetivo similar ao da pergunta com princípio de andaime (cf. CAZDEN, 1988) — ocorre tipicamente no discurso de sala de aula e é usada pelo professor visando chamar a atenção dos aprendizes para descobrir um determinado aspecto no objeto de estudo, e, assim, estimular operações mentais nos mesmos. Embora Cazden (op.cit.) também mencione outro tipo de pergunta que se assemelha à pergunta didática, denominada pergunta teste — aquela que é elaborada pelo professor e cuja resposta este invariavelmente sabe — ressalta-se que a pergunta teste não se caracteriza por ser facilitadora e, sim, avaliadora.

#### **2.5.3.8 Tipologia da fala do professor**

Com a intenção de se acrescentar a esta subseção uma tipologia da fala do professor referente ao ensino de compreensão e produção de linguagem oral, devido à relevância da mesma para a análise das interações em sala de aula na utilização da L-alvo, uma das perguntas de pesquisa deste trabalho, e, com base nos dados analisados por Machado (1992), que forneceram subsídios inestimáveis para este trabalho, apresenta-se abaixo um quadro de resumos, no qual os conceitos dos tipos de fala são

colocados lado a lado, facilitando uma visão integrada. Faz-se necessário destacar que, inicialmente, Machado (op.cit., p. 103) mencionou em seu estudo três tipos de fala do professor:

- Fala Simplificada (KRASHEN, 1982, 1985; SALEMI, 1989; SPOLSKY, 1989);
- Fala Modeladora (vAN LIER, 1988);
- Fala Metalinguística (CICUREL, 1990).

Ao analisar os dados do seu estudo, essa autora (op.cit. p. 1992) elabora e apresenta três novos tipos de fala que se tornaram evidentes e, portanto, podem ser acrescentados aos anteriores:

- Fala Elicitora de Participação;
- Fala Facilitadora;
- Fala Simplificadora.



Quadro 7: Tipologia da fala do professor<sup>30</sup>

Fala Modeladora (van Lier, 1988)	Seu objetivo é melhorar a compreensão e produção orais do aluno, por meio de enunciados e palavras que o professor fornece como modelos de entoação e/ou de pronúncia “correta” na língua-alvo, as quais são repetidas pelos alunos.
Fala Metalinguística (Cicurel, 1990)	Tem por objetivo descrever e comentar a L-alvo (vide a subseção “A competência específica do professor de LE”)
Simplificada (Krashen, 1982, 1985; Saleemi, 1989; Spolsky, 1989)	Linguagem menos complexa em relação ao nível sintático e proposicional, com enunciados curtos e ajustada ao nível do aprendiz. O ritmo do professor é mais lento, com pronúncia explícita e repetições da fala do aluno, de sua própria fala e da palavra gravada ou lida.
Fala Elicitadora de Participação	Fala na qual o professor faz grande quantidade de perguntas e aloca turnos verbalmente e/ou por meio de gestos, visando obter respostas, comentários, opiniões dos alunos e, assim, fazê-lo participar da aula e aprender a L-alvo.
Fala Facilitadora	Ao emitir enunciados objetivando completar o enunciado do aluno, o professor o auxilia a elaborar sua fala no momento da produção e a dar continuidade ao desenvolvimento da atividade proposta (vide a subseção “A competência específica do professor de LE”).
Fala Simplificadora	A fala simplificadora possui as mesmas características da Fala Facilitadora, em relação à simplificação da sintaxe, léxico e fonologia. A fala do professor apresenta enunciados mais curtos e vocabulário restrito ao material didático adotado ou ao vocabulário supostamente adquirido pelos alunos em níveis anteriores, por meio do material didático adotado. O professor se dirige ao aluno com um volume de voz alto e um ritmo de fala lento, com uma pronúncia quase silabada e destituída de formas reduzidas (cf. HENZL, 1979)

<sup>30</sup> Este quadro foi elaborado a partir dos dados de Machado (1992, p.199). Os autores elencados encontram-se no referido estudo.

Machado (op.cit.) ainda destaca que o vocabulário da fala simplificadora é mais restrito, apresentando poucas expressões idiomáticas, e que o professor repete, além da sua própria fala, a fala do aluno e da palavra, tanto gravada quanto lida. Entretanto, essa fala condescendente do professor, que exige pouca inferência dos alunos por ser extremamente explícita, repetitiva e lenta, estaria subestimando a capacidade cognitiva, discursiva e a sociolinguística dos mesmos (LYNCH, 1988). Em relação à fala modeladora, que objetiva uma melhor compreensão e produção orais dos alunos, a repetição feita pelos aprendizes ocorre espontaneamente e/ou impulsivamente, não havendo necessidade de o professor explicitar essa atividade, pois essa fala durante a aula faz com que aconteça a repetição. Essa autora segue explicitando que a fala elicitadora de participação torna-se evidente nas categorias feitas na sala de aula de Verificação Oral de Exercícios, Perguntas e Explicações. A fala facilitadora, por sua vez, faz-se presente nas categorias de Verificação Oral de Exercícios e de Perguntas, enquanto que a fala simplificadora evidencia-se nas categorias de Instruções e Explicações.

Cabe ressaltar que tanto a fala facilitadora quanto a fala metalinguística, que se integram aos tipos de fala do professor, já foram citadas e explicitadas anteriormente.

Abrangendo, ainda, a tipologia da fala do professor, faz-se necessário mencionar que as falas Simplificada, Modeladora e Metalinguística possuem características que merecem ser destacadas neste estudo por estas complementarem a tipologia mencionada, evidenciando o uso da linguagem oral no contexto da sala de aula (MACHADO, op.cit., p. 106, 107):

- a) Característica da modificação, cujo objetivo é tornar o insumo da L-alvo compreensível pelo aprendiz. Esta característica possui cinco tipos, a saber:
  - Modificações nos aspectos linguísticos que se referem ao léxico, à sintaxe e à fonologia da L-alvo, tais como maior repetição de substantivos e verbos, ausência de expressões idiomáticas, enunciados mais curtos, ritmo de fala mais lento e uso exagerado da pronúncia, entre outras, e que se assemelham a Fala Simplificada (HENZL, 1979; LONG, 1983b; FAERCH & KASPER, 1986);

- Modificações na estrutura interacional da conversação, que podem ser classificadas em: a) pedidos de confirmação, que objetivam confirmar se o enunciado foi bem entendido; b) verificação de compreensão por meio de expressões usadas pelo professores como, *OK?*, *right?*; c) pedidos de esclarecimento utilizando perguntas, tag questions, expressões como *I don't understand*, *try again* d) repetições ou paráfrases de seu próprio enunciado, classificadas em repetição exata ou parcial dos mesmos itens lexicais do enunciado anterior; repetição semântica do conteúdo do enunciado anterior, caracterizada pela substituição de sinônimos, paráfrase, expansão morfológica e mudança na ordem das palavras na oração; e) repetições dos enunciados do aluno, classificadas em repetição exata ou parcial de itens lexicais do enunciado do aluno sem entoação ascendente e repetição semântica do conteúdo do enunciado do aluno sem entoação ascendente; f) expansões, em que o enunciado do aluno é expandido pelo professor ao proporcionar formas, estruturas que faltam ou acrescentam informação semântica nova (LONG, 1983b; ELLIS, 1985b; PICA & DOUGHTY, 1985).
- Modificações não-verbais por meio de gestos e recursos visuais (gravuras, quadro-negro e objetos), com o intuito de evitar a tradução demasiada da língua-alvo e de ajudar a contextualização desse material (DUFF & POLIO, 1990).
- Modificações na seleção das informações, os quais se referem à escolha feita pelo professor de trechos dos textos apresentados e trabalhados em sala de aula (LYNCH, 1988).
- Modificação, com redundância relacionada à repetição ou ao rephraseamento da fala do professor inserida de definições, sinônimos, paráfrases e de elementos omitidos por elipse (WONG-FILLMORE, 1985; CHAUDRON, 1988a, b).

É relevante também pontuar o que Henzl (1979, apud ANDRELINO, 2002) destaca acerca da modificação feita pelo professor no discurso direcionado ao aluno. No nível fonológico, os estudos desse autor mostram uma fala assinalada por uma pronúncia padronizada, mais apurada e com uso frequente de vogais e grupos consonantais não reduzidos, o que faz com que a articulação seja mais clara e a

velocidade reduzida, devido a uma maior quantidade de pausas entre as frases. Já no ponto de vista lexical, a utilização de estruturas básicas por parte dos professores, com a substituição frequente de palavras por sinônimos mais simples ou significados mais gerais e paráfrases, são itens citados. Em relação ao discurso, são apontadas as seguintes características da fala do professor: pedidos de esclarecimento (KLEIFGEN, 1985), pedidos de confirmação, expansão e autorrepetição (ELLIS, 1985a). Os estudos de Henzl (op.cit.) também abordam, além da modificação linguística, algumas alterações no comportamento não-verbal desse docente que auxiliam suas falas por meio de gestos, ao se referir a tamanho, forma, distância, direção, etc., ou emocionalmente, ao fazer uso de termos onomatopáicos e expressões faciais, ou mesmo agindo como personagens das histórias, ações estas denominada por Wesche e Ready (1985) como movimentos icônicos. Esses autores também apontam o uso constante da lousa para apresentar novos itens aos seus alunos, por meio de desenhos ou palavras escritas por inteiro ou em letras maiúsculas, como exemplos de características do comportamento não-verbal do professor.

b) Característica de Negociação, apresentada como:

- Fala com Negociação (WONG-FILLMORE, 1985; van PATTEN, 1989), em que os alunos negociam com o professor e/ou com o colega o significado dos elementos nos enunciados, buscando sua compreensão. Essa fala ocorre a partir de indicações dos alunos ou de problemas reais e potenciais na conversação em sala de aula. Os procedimentos usados pelos alunos para indicar as necessidades de modificação são os pedidos de confirmação e de esclarecimento, verificação da compreensão e repetições e o professor, por sua vez, visando a estabelecer e reparar a compreensão dos enunciados, faz uso da verificação da compreensão, pedidos de confirmação e de esclarecimento, expansões e repetições.
- Fala sem negociação evidenciada, quando o aluno não sabe fazer uso de procedimentos discursivos modificadores ou porque não faz parte do seu papel indicar ao professor a necessidade de ajustes para estabelecer a compreensão do que ele ouve, ou mesmo devido à falta de espaço da parte do professor para que o aluno possa pegar o turno, ao falar rápido demais ou por não atender as solicitações do mesmo.

- c) Característica de Organização Episódica, que tem por objetivo estabelecer a natureza do insumo com maior possibilidade de ser internalizado. Foi elaborada partindo da premissa de Oller (1983), referente à Hipótese do Episódio, em que textos, tanto como discurso oral quanto escrito, serão compreendidos e memorizados mais facilmente se organizados episodicamente. Baseada nessa Hipótese, a fala pode ser caracterizada como fala com organização episódica — cujos textos são construídos por orações que possuem relação entre si e que captam o interesse do leitor/ouvinte — e como fala sem organização episódica — referente aos textos que apresentam listas de orações sem relação entre si e textos que expõem o aluno somente a pontos gramaticais (OLLER, 1983; RICHARD-AMATO, 1988).

Uma vez reconhecida a relevância de que o professor em exercício conheça a importância do inglês na escola regular, tenha a possibilidade de explicar suas intenções, ações e dificuldades por meio de suas crenças, possua uma formação profissional satisfatória, atuando a partir da configuração das competências mencionadas, administrando seu crescimento profissional, ensinando de acordo com o que sabe conscientemente e, como consequência, operando na L-alvo com base nas necessidades da linguagem oral, discute-se, na próxima seção, a abordagem de ensino e aprendizagem de línguas norteadora deste estudo, a Abordagem Comunicativa (AC), definida por Brown (1994) como um princípio de ensino de línguas com o objetivo de promover comunicação com outros falantes da L-alvo.

## **2.6 A Abordagem Comunicativa (AC)**

(...) Nesse tipo de ensino (centrado no livro didático e no professor e com uma abordagem totalmente gramatical) os atores desenvolvem estratégias afetivas para cumprirem exigências da escola: os atores (os alunos) entram em cena no palco da escola, lêem o roteiro mesmo que insatisfatoriamente, realizam os ensaios, mostrando claramente que a única coisa que realmente lhes interessa é chegar ao fim do ensaio (aula) e da peça (conseguir nota para passar de ano) sem muitos problemas ou envolvimento com a protagonista (a professora) (...) Por outro lado, a experiência com a abordagem comunicativa parece chegar mais perto dos adolescentes, consegue cativá-los mais, envolvê-los mais (...). (BASSO, 2008, p.138)

A abordagem de ensino e aprendizagem de línguas norteadora deste projeto é a AC, definida por Brown (1994) como um princípio de ensino de línguas com o objetivo de promover comunicação com outros falantes da L-alvo. Reafirmando o que o autor (2000) posteriormente sugere, o maior desafio para os professores de línguas é chegar ao ponto de ensinar aos alunos a se comunicarem de maneira autêntica, espontânea e significativa na língua ensinada. Ressalta-se que a concepção de AC que norteia este estudo contempla o reconhecimento, por parte do professor, de um ensino comprometido com o uso da língua, respaldando seu trabalho. Considera-se, igualmente, de acordo com Almeida Filho (2001, p. 25), o “viver a comunicação (mesmo que precariamente no início) e, nela, aprender a língua e, em alguns momentos, sobre ela”.

Segundo Larsen–Freeman (1993), o objetivo da AC é o de formar alunos capazes de fazer uso da comunicação de uma maneira efetiva na L-alvo, usando-a de forma contextualizada, com uma linguagem autêntica ou semiautêntica na sala de aula, na finalidade de se tornar proficiente. Há o predomínio das interações entre os alunos, descentralizando, assim, o papel do professor e fazendo com que a aprendizagem da língua se revele num processo natural e seu uso aconteça de forma pessoal e significativa. A gramática é abordada em seu uso pragmático e no discurso. Na avaliação, verifica-se a proficiência e o modo do uso da L-alvo e não a quantidade de conhecimentos. O movimento comunicativo de ensino contrasta com a abordagem estrutural e tradicional, que visa ao domínio das estruturas, não considera o uso comunicativo da linguagem em situações reais de uso, procedimento ainda presente na prática de muitos professores. A AC de Tendência Crítica (ALMEIDA FILHO, 1999, 1997, 1993; BIZON, 1994; LARSEN-FREEMAN, 1993; CLARK, 1987) caracteriza-se como um desenvolvimento inovador da AC. Essa abordagem está voltada a reflexões teóricas em todas as fases do processo de ensino/aprendizagem, no qual o aluno é visto como sujeito histórico e seus interesses e necessidades são o ponto de partida no processo. São incluídas nessa abordagem atividades de autoconhecimento em intenções verdadeiras de aprendizagem, criando-se condições favoráveis para a aquisição de um desempenho real numa nova língua (cf. KFOURI-KANEOYA, 2002, p. 58).

Os princípios de ação que fundamentam uma Abordagem Crítica de ensino de línguas são dois: o primeiro propõe ao aprendiz participar de interações significativas na L-alvo para que os mecanismos de processamento de informações possam ser desenvolvidos, por meio da existência de algum tipo de lacuna de informação. O

segundo princípio refere-se à linguagem usada pelo professor-interlocutor, que deveria ser adaptada retoricamente ao nível do aluno, como “uma fala pausada e um vocabulário compreensível, estratégias de definição e explicação extras, uma sintaxe simplificada e técnicas de simplificação do discurso” (CLARK, 1987, p.63).

Kfoury-Kaneoya (2002, p.51-63) considera a Abordagem Crítica de ensino de língua “como uma proposta educativa de pontos de vista abertos”, ressaltando que essa vertente comunicativa e reflexiva “tem muito a seu favor em uma época de constantes reflexões metodológicas e transformações sociais”.

Trazendo também conceitos sobre a AC, Almeida Filho (2001) apresenta características distintivas essenciais que constituem a filosofia desse paradigma em questão, com o intuito de separar seus sentidos centrais dos sentidos errôneos ou periféricos relacionados à abordagem comunicativa, tais como entender toda ação linguística como comunicativa e equacionar ser comunicativo com o possuir personalidade agradável, tom simpático, aberto, fluente e desinibido, entre outros. Tal distinção pode ser visualizada no quadro 8, trazido a seguir:

Quadro 8: Traços distintivos do paradigma comunicativo: sentidos centrais (ALMEIDA FILHO, 2001, p.26)

- Antianterioridade (anticentralismo) da gramática ou estrutura frástica no processo de ensino aprendizagem de línguas.
- Foco em atividades desejadas produzidas na própria língua-alvo (Ex.: Ouvir palestra e anotar, receber (ler) mensagem e respondê-la, iniciar conversação, etc.).
- Primazia da construção de sentidos na LE num ambiente de compreensibilidade e ausência de pressão emocional.
- Processo complexo de ensinar e de aprender línguas no qual a dimensão linguística da forma não é a mais importante, mas subsidiária da dimensão social, cultural e eventualmente política.
- Aprender comunicação na comunicação, mesmo que, no início, com andaimes facilitadores.
- Deslocar a ideia de aprender língua pela língua para aprender outras coisas na L-alvo e, nesse ambiente, aprender a língua.
- Uso da nomenclatura não-gramaticalista, isto é, de terminologia específica como função, expoente de formulação, recorte comunicativo, papel social, tema, tópico, etc.
- Observação dos interesses e eventuais necessidades e fantasias dos participantes para compor objetivos do curso.

Esse autor (op.cit.) ressalta que não se trata de uma tarefa fácil colocar em prática os traços mencionados do paradigma comunicativo durante a aprendizagem de

uma nova língua. A preocupação com as limitações relacionadas aos métodos e várias alternativas para o ensino de línguas tem sido igualmente objeto de estudo de alguns autores, tais como Tudor (2001), Kumaravadivelu (2003) e Brown (2002), dentre outros.

### **2.6.1 Novas perspectivas para o ensino de línguas**

De acordo com Tudor (2001), o mundo do ensino de línguas está muito mais diversificado e rico, fazendo com que o professor contemporâneo tenha à sua disposição uma grande quantidade de recursos a escolher, como procedimentos para o planejamento de um programa de ensino, materiais de ensino e de apoio, até mesmo metodologias como fonte de inspiração. Se todas essas opções ajudam o professor, fornecendo-lhe um grande potencial para o ato de ensinar, por outro lado, não lhe assegura bons resultados. O ensinar é uma complexa atividade humana e faz-se necessário usar essa capacidade adequadamente.

Desta forma, ao afirmar que nenhuma tecnologia ou método consegue tomar em consideração essa complexidade e dinamicidade das salas de aula, Tudor (op.cit.) concebe o ensino de línguas como um fenômeno social e, conseqüentemente, influenciado pelo contexto sociocultural em que ocorre.

Nesse cenário, a consideração do contexto de ensino e aprendizagem na prática da sala de aula é chamada por alguns autores como perspectiva ecológica (HOLLIDAY & COOKE, 1982; VAN LIER, 1997), ou seja, a visão da sala de aula não somente como uma idealização pedagógica, mas também como algo dinâmico e vivo e de que cada contexto de ensino e aprendizagem é único, assim como as opções metodológicas devem ser embasadas nos fatores humanos e contextuais específicos (contextos mental e pragmático) de cada situação de ensino. Somado a isto, são também consideradas as diferenças individuais dos alunos, como sua inteligência, ansiedades, motivação, ambigüidade, crenças prévias sobre a aprendizagem de línguas e o modo pelo qual cada aluno percebe e interage com a L-alvo. Os professores, por sua vez, fazem parte de um ecossistema, a escola, cujas regras não são observadas apenas pela aplicação de determinada metodologia, mas, sim, levando em conta a visão de todos os participantes desse contexto escolar e suas diferentes perspectivas.

Com questionamentos semelhantes aos de Tudor, Brown (2002) ressalta também o fato da existência de um grande número de opções de métodos para serem



implementados em cada contexto de sala de aula e, ao destacar a relevância da abordagem, acrescenta que esta, por estar embasada num conjunto estável de princípios, modifica-se de acordo com a experiência de ensinar e aprender do professor.

A partir dessa discussão de Brown e, ainda, relacionando-a a AC, em que a língua não é mais vista como um código, como ocorre em abordagens tradicionais, e a linguagem é usada em sala de aula objetivando a comunicação em situações reais de contexto (cf. TUDOR, 2001), Pereira (2006) argumenta que os princípios dessa abordagem nem sempre poderão ser postos em prática, em razão da complexidade e unicidade de cada contexto de sala de aula. Embora essa afirmação implique a adoção de uma perspectiva ecológica em sala de aula, não se desconsidera, entretanto, que o ensino e a aprendizagem da língua em uma AC são vistos como processos que devem focalizar os alunos e levar em conta os interesses e as necessidades desses aprendizes, fato que compatibiliza a AC com as perspectivas ecológica e pós-método, esta última discutida a seguir.

Kumaravadivelu (2003, p.32-36), por sua vez, introduz o termo “condição pós-método” ao questionar, como Tudor e Brown, a validade do método. Esse autor visualiza a pedagogia do pós-método como um sistema tridimensional que consiste em particularidade, praticidade e possibilidade, envolvendo os seguintes atributos que se interrelacionam: “a busca de uma alternativa para o método e não um método alternativo, a autonomia do professor e um pragmatismo embasado em princípios”.

Numa breve descrição, o parâmetro da particularidade requer que uma pedagogia relevante deve ser sensível a um grupo em particular, com objetivos particulares, em um contexto particular, inserido em um meio sociocultural particular. O parâmetro da praticidade refere-se à geração de teorias do professor a partir de sua própria prática de ensino e o parâmetro da possibilidade, derivado da Pedagogia Crítica Freireana, preocupa-se com a formação individual dos participantes do contexto da sala de aula e com a transformação social, ao envolver o uso da consciência sociopolítica desses participantes. Ressalta-se que tais parâmetros, além de se interrelacionarem, interagem uns com os outros.

Entretanto, na visão de Vieira-Abrahão (2006), as propostas desses autores, os quais desconsideram a opção por um método e propõem que o professor conceba sua prática ao contexto local, empoderam esse docente e lhe dão, ao mesmo tempo, uma grande responsabilidade. Para tanto, visando a uma formação apropriada para essa nova realidade, faz-se necessário que esse professor possua uma CLC elevada e uma base

teórico-prática, seja iniciado numa prática reflexiva e avalie as ações desempenhadas para adequá-las de acordo com os objetivos estabelecidos pelos integrantes do contexto educacional.

Nesse sentido, este trabalho leva em conta as proposições apresentadas nesta subseção, e, ainda, as limitações citadas por Vieira-Abrahão (op.cit.) quanto à implementação de alternativas propostas para o ensino de línguas, entre as quais a precariedade das condições de trabalho do professor e as poucas oportunidades para as reflexões coletivas dos mesmos, além da formação geralmente inadequada proporcionada pelos cursos de Letras, ocasionando um nível de CLC insuficiente para a atuação dos docentes em sala de aula. Mesmo em face de tais dificuldades, acredita-se que o aprofundamento das questões que dizem respeito a novas perspectivas e à melhoria do ensino de línguas e da formação docente possa realmente proporcionar ao professor maior autonomia em sala de aula, dando início, portanto, a uma nova realidade na prática desse docente.

## **2.7 Considerações finais deste capítulo**

O presente capítulo abordou um referencial teórico fundamentado em aspectos como a importância do ILE na escola regular; a formação docente; as crenças específicas do professor de LE; as competências do professor de LE; a PO, a FO e a interação verbal; e a AC, visando a fundamentar a análise de dados deste estudo, dialogando com os pontos de investigação traçados para esta pesquisa.

Dessa maneira, ratifica-se a importância da habilidade oral do professor de ILE como um dos requisitos para que este possa ter um desempenho oral mais eficaz e motivador de interações na prática de sala de aula, tornando-se relevante, nesta investigação, verificar a faixa de PO em que a professora-participante se encontra. Também se faz necessário caracterizar o uso da LI na interação verbal em sala de aula e (re)definir o perfil da docente investigada, apoiando-se em suas crenças sobre o uso da L-alvo, manifestadas em sua prática de ensino. Tais propósitos investigativos serão, assim, abordados e discutidos no capítulo a seguir, que trata da análise dos dados.

# **CAPÍTULO 3**

## **ANÁLISE DOS DADOS**

Este capítulo está dividido em três momentos e apresenta a análise dos dados coletados. Em um primeiro momento, são analisadas as crenças da professora-participante (doravante P) acerca da utilização da L-alvo em sala de aula, visando a elaboração de seu perfil como docente de LI, apoiando-se nos estudos etnográficos em sala de aula (ANDRÉ E LÜDKE, 2001; ERICKSON, 1986; CAVALCANTI E MOITA LOPES, 1991). Assim sendo, conforme mencionado no capítulo da metodologia da pesquisa, as entrevistas e os questionários (tanto da professora quanto dos alunos), as sessões de história de vida e de visionamento e as transcrições das aulas constituem-se nos dados primários para essa análise. As anotações, os diários contendo as observações de sala de aula, as conversas informais e o uso do correio eletrônico são tomados como dados secundários. Permite-se, portanto, a triangulação de dados e a consideração de diferentes perspectivas, oferecendo parâmetros para a confirmação ou não das evidências, que serão verificadas durante a análise de dados. Esse primeiro momento servirá de apoio tanto para a verificação da PO da professora-participante quanto para a caracterização do uso da LI em sua prática e poderá contribuir para uma compreensão mais detalhada a respeito desses fatores específicos, os quais se centralizam na oralidade.

Em um segundo momento, analisa-se a faixa de proficiência em que a professora se encontra, obtida por meio do TEPOLI (CONSOLO 2008, 2007, 2004), utilizando-se as transcrições desse teste, observações de sala de aula e o interrelacionamento dos descritores do nível linguístico dessa docente com a sua prática de sala de aula.

Finalmente, em um terceiro momento, analisa-se a utilização da LI para a interação verbal na prática de sala de aula de P, assim como seus objetivos pedagógicos e comunicativos, com base em diversos autores (YANG, 2008; WALSH, 2006; MARTINS, 2005; CICUREL, 2002, 1990; ELDER, 2001; CONSOLO, 1996; S&C, 1992, 1975; MACHADO, 1992; ALLWRIGHT e BAILEY, 1991; CAZDEN, 2001, 1988; VAN LIER, 1988; CHAUDRON, 1988 e LONG, 1981b). Inicia-se a análise da aula típica destacando-se evidências relacionadas aos aspectos condizentes com as características da fala de P, seguida de um levantamento quantitativo dos atos comunicativos observados no discurso da sala de aula, categorizando, assim, as funções da linguagem dessa docente em sua prática. Acrescenta-se à primeira análise dados provenientes das observações das aulas remanescentes e das transcrições das interações verbais dessas aulas. As entrevistas, os questionários e as sessões de história de vida,

bem como a conversa informal, são considerados como dados secundários nesse momento da análise.

Ressalta-se que, dado o enfoque deste trabalho na interação verbal entre os participantes da sala de aula, não se poderia deixar de considerar a participação dos alunos quando de sua interação com o professor. Concorde-se com Andrelino (2002, p.59) ao afirmar que “qualquer atitude linguística por parte do professor só se torna coerente do ponto de vista da interação com seus alunos”.

### **3.1. Crenças de P sobre o uso da L-alvo em sala de aula e a caracterização de seu perfil como docente de LI**

O objetivo desta seção é apresentar e discutir as crenças da professora em questão e de seus alunos sobre o uso da LI no contexto de sala de aula, mediante a análise dos registros mencionados anteriormente, buscando, portanto, responder à primeira pergunta deste estudo: De que maneira as crenças da professora-participante e de seus alunos, envolvidos em contexto de escola pública, contribuem para a caracterização do uso da L-alvo em sala de aula e para a (re)definição do perfil da docente?

Assim sendo, abordam-se os seguintes aspectos: a) levantamento das crenças acerca da LI e suas origens envolvendo as quatro habilidades da língua, contemplando, principalmente, a oralidade e discutindo as implicações resultantes dessas crenças na prática de sala de aula de P; b) identificação das crenças dos alunos em relação ao ensino da LI em sala de aula, com o propósito de se verificar a existência da ressonância da fala, crenças e convicções de P na voz dos alunos (BASSO, 2006, p. 68); c) contribuição das crenças de P e de seus alunos para a caracterização de seu perfil como docente de LI.

#### **As crenças de P sobre o uso da LI e suas implicações para a (re) definição de seu perfil**

Baseando-se no fato de que as crenças envolvem tanto o comprometimento intelectual quanto o prático, faz-se relevante descobrir quais os fundamentos em que estas se apóiam (ALVAREZ, 2007). Nesse sentido, para se entender a forma como P pensa a respeito da oralidade em sala de aula, torna-se imprescindível fazer um

levantamento das crenças e suas origens referentes à prática da sala de aula, bem como analisar as implicações decorrentes das mesmas para a (re) definição do perfil da docente. Dessa maneira, sugere-se que as ações de P podem ser orientadas por suas crenças e, reciprocamente, que suas ações podem influenciar e transformar essas crenças, já que, para Barcelos (2003)

(...) crenças têm impacto nas ações e as ações por sua vez afetam as crenças. Não é uma relação de causa e efeito. É uma relação em que a compreensão dos limites contextuais ajuda na compreensão das crenças. (BARCELOS, 2003, p.6)

Neste estudo de caso, as crenças estão relacionadas, sobretudo, aos valores pessoais, conhecimentos prévios e experiências de P no ensino e aprendizagem da LI (cf. VIEIRA-ABRAHÃO, 2005), assim como aos fatores contextuais que envolvem a prática de sala de aula dessa docente, delineando igualmente suas experiências.

Assim, os dados obtidos por meio de cada instrumento citado anteriormente foram analisados e triangulados com a finalidade de se chegar às crenças mais recorrentes de P, sintetizadas no quadro 9:

Quadro 9: Crenças de P

Saber uma LE é saber se comunicar.
Quanto mais se usa a LE, mais se aprende, embora aumente a incidência de erros.
Aprender uma língua é importante repetir e praticar bastante, não sendo uma questão de aprender muitas regras de gramática, fato que não impede que a pessoa se comunique.
É mais fácil ler do que falar.
É necessário saber um pouco sobre a cultura do país para falar bem a LE.
Para falar basta ter bom conhecimento gramatical e lexical.
Falar uma LE depende também de exercícios de comunicação constantes.
O recurso do material didático e de um bom planejamento de aula orientam o professor em suas aulas.
O aluno não aprende nem o básico.
O papel do professor é de mediador, ou seja, de intermediar a produção dos

alunos no sentido de orientador.
Um bom professor de inglês é aquele que procura diversificar suas atividades, sempre pensando em motivar e despertar o interesse de seus alunos.
Um bom professor de LE deve, primeiramente, ter um bom desempenho nas quatro habilidades da língua e ter satisfação própria.
O papel do aluno é servir como um termômetro para que o professor possa avaliar seus métodos e reorientar sua prática.
Um bom aluno de LI é aquele que participa principalmente das atividades de comunicação, que ajudam a fixar o conteúdo com mais facilidade.
Existem professores e escolas com outra visão sobre o ensino de LE ((diferente de um estudo mais focado na gramática)).
A maioria dos professores não gosta de dar aulas de inglês e não sabe a L-alvo.
O professor não precisa ter muita proficiência para ensinar alunos da escola pública.
Se o professor treinar, tiver orientação, este pode dar aula muito bem.
Um professor de línguas não deve dar aulas somente em inglês. O português pode ser aos poucos sendo substituído pelo inglês.
A aprendizagem de LE é muito difícil por causa do número de alunos na sala de aula.
Os professores precisam, no mínimo, ter uma fluência específica para a sala de aula.
O ensino de LI na escola pública não funciona devido a várias deficiências encontradas no mesmo.
Quem dá aulas de inglês tem que pelo menos falar inglês para se comunicar.

### **Possíveis origens das crenças de P**

Nas seções a seguir, sabendo-se que as crenças são de naturezas diferentes, abordam-se as possíveis origens das crenças de P e esboça-se o perfil da docente em questão, por meio da interpretação dos dados primários e secundários já citados, tendo-se por objetivo descrever tais crenças pontuando uma especificidade (a habilidade oral).

Para tanto, obedece-se a uma trajetória definida aqui como um ciclo, que concerne à experiência<sup>31</sup> dessa professora de ILE como aluna, aluna-professora e professora em serviço, numa referência à Almeida Filho (2006), trazido no Capítulo 2.

### **A experiência da professora de ILE como aluna e aluna-professora**

A análise dos registros obtidos evidenciou que P possui boas memórias enquanto estudante de LI no ensino médio. Segundo essa docente, o convívio com seus professores de LI foi muito bom e, conseqüentemente, o que lhe foi ensinado foi bem assimilado, dentro de um ensino “puramente gramatical”. O fato de ter sempre em mente seguir a carreira de professora, por gostar de línguas, gramática e literatura, contribuiu bastante para que fosse uma aluna aplicada e interessada em aprender a L-alvo. Sua postura pode ser verificada no excerto que se segue:

#### **Excerto 1**

1. *Em casa, sempre fui incentivada a ler muito e a estudar. Meu pai sempre*
2. *gostou muito de conhecimentos gerais e transmitiu a todos nós a*
3. *necessidade de estudar. Sempre fui boa aluna.*

(sessão de história de vida 1, 11/12/2008)

Conforme mencionado na descrição do perfil de P, no capítulo 1, essa docente teve uma formação tradicional durante sua experiência como aluna de LI. O excerto 2, extraído do discurso da professora em questão, aponta as dificuldades encontradas durante sua prática de sala de aula, devido a essa formação, evidenciadas tanto no ensino médio quanto no superior:

#### **Excerto 2**

1. *A maior dificuldade que tive foi na comunicação, por não ter tido*
2. *oportunidades, inclusive na universidade, de praticar a língua. Outra*
3. *dificuldade, além da prática oral, é a de abordar conteúdos fugindo da*
4. *forma tradicional. Tenho mais habilidade com a leitura e não estou*
5. *satisfeita com nenhuma das competências (ler, falar, ouvir e escrever),*
6. *embora tenha uma boa leitura, porque acho que um bom professor de LE*
7. *deve primeiramente, ter um bom desempenho nas quatro habilidades*
8. *mencionadas e por satisfação própria. Para que essas habilidades possam*
9. *ser dadas, tem que haver um planejamento bem elaborado e orientado*

---

<sup>31</sup> A experiência é uma visão do processo de ensino da LE sob a ótica do professor que seja fiel ao que acontece em sala de aula (MICCOLI, 2007, p. 48). No caso específico deste estudo, trata-se da visão de P como aluna da escola regular, durante sua formação universitária e como professora em serviço.



*10. devido ao número de alunos por sala ser muito grande.*

(questionário 3,18/09/2008)

Para Alvarez (2007), os alunos do curso de Letras, quando se tornam docentes, reproduzem o que aprenderam com seus professores, estejam estes conhecimentos em consonância ou não com as tendências contemporâneas de ensino. A formação durante o curso em questão e mesmo a formação continuada após a graduação influenciam fortemente a prática desses alunos-professores, provocando, como revelado no excerto 2, linhas 1 e 2, uma insatisfação e limitações aos mesmos.

A respeito do seu curso de Letras em uma faculdade particular, na qual graduou-se há catorze anos, P faz uma observação acerca de seus colegas, evidenciando uma situação que ainda pode ser encontrada nesse contexto. Segundo seu depoimento, grande parte dos alunos do curso em questão só queria o diploma universitário, não desejando, de maneira alguma, seguir a carreira de professor. Em decorrência dessa falta de motivação relacionada à futura atuação dos alunos-professores em sala de aula, a professora, que era a mesma tanto para LI quanto para literatura — matéria que P apreciava mais do que o estudo da L-alvo — não podia avançar o conteúdo devido ao nível linguístico bastante limitado de seus alunos. A literatura era, portanto, mais valorizada nesse curso, deixando o ensino da LI a desejar. Em suma, a aprendizagem de LI por P, durante o ensino médio, foi totalmente voltada para a estrutura da língua, e no ensino superior, quase que exclusivamente para a literatura. Fica evidente que a habilidade oral na LI não foi nem mesmo mencionada em suas declarações como aluna, com o que se pode concluir que a comunicação na L-alvo parece não ter sido trabalhada nem mesmo como apoio para o ensino da gramática.

De acordo com uma pesquisa feita por Silva e Margorani (2004, apud ALVAREZ, 2007, p.193) sobre a formação de professores, foram identificados três tipos de aluno-professor que, motivados por suas escolhas, respondem de maneiras diferentes às atividades pedagógicas. O primeiro tipo identifica-se com o curso logo no início do mesmo e quer ser professor de LE. O segundo, por sua vez, objetiva ensinar somente a LM, enquanto que o último tipo corrobora plenamente o que P menciona sobre grande parte de seus colegas de graduação de Letras, pois é aquele que não se interessa pelo ensino de uma LE, além de não desejar ser professor.

Muito embora tenha passado por experiências de aprendizagem somente focadas na parte formal da língua, P acredita que saber uma LE é conseguir se comunicar. Segundo ela, quanto mais se usa a LE, mais se aprende, embora aumente a incidência de

erros. No questionário sobre crenças, foram obtidas algumas respostas semelhantes, tais como as descritas e resumidas no excerto 3, embora P ressalte sua limitação referente à oralidade devido à própria formação profissional, voltada à abordagem gramatical (linha 5, linha 3):

**Excerto 3**

1. *Para aprender uma língua estrangeira é importante repetir e praticar*
2. *bastante, não sendo uma questão de aprender muitas regras de*
3. *gramática, pois, essas estão implícitas. Não saber bem a gramática não*
4. *impede que a pessoa se comunique. Entretanto, para mim é mais fácil ler*
5. *do que falar porque não pratiquei a comunicação com frequência. É*
6. *necessário também saber um pouco sobre a cultura do país para falar bem*
7. *a língua estrangeira.*

(questionário 2, 18/11/2008)

No excerto 4, outro depoimento de P é apresentado, o qual, além de confirmar o que esta já citara anteriormente, ainda traz dados interessantes sobre a questão da oralidade (linha 3):

**Excerto 4**

1. *Acredito que falar uma LE depende de exercícios de comunicação*
2. *constantemente. Penso também, que o fato de estudar muito sozinha fez com*
3. *que eu adquirisse alguns vícios.*

(sessão de história de vida 3, 11/12/2008)

Quando questionada pela professora-pesquisadora sobre o que são exatamente exercícios de comunicação e quais vícios de aprendizagem são esses, P esclarece que trata-se de exercícios voltados à prática da L-alvo e, em relação aos vícios, estes se referem à pronúncia distinta dos padrões dos falantes da LI e ao estudo de estruturas muito formais, em detrimento das expressões de uso corrente da língua. Essas afirmações revelam que P acredita que as regras de gramática, estudadas por muitos anos tanto no ensino médio quanto no curso de Letras, e ainda muito presentes em sua prática (vide próxima subseção), não correspondem às suas expectativas de desenvolver a habilidade oral, relegada, na verdade, a segundo plano, o que nos remete à Borg (2003), para quem a cognição molda e é moldada pelas experiências que os professores acumulam.

Daí a busca de P por outro ponto de referência, o comunicativo, que a possa ajudar a melhorar sua oralidade, conforme afirma no excerto 5 (linhas 7 e 8):

**Excerto 5**

1. *Se a língua é para aprender a falar tem que ser comunicativa, não tem*
2. *outro jeito. Eu acho que eu tenho um problema muito sério (decorrente do*
3. *estudo da LI focado quase que totalmente na parte gramatical). Eu*
4. *interiorizei muita coisa e não consigo colocar pra fora. Aprendi muita*
5. *coisa que gramaticalmente não é errada, mas, na oralidade não é usada,*
6. *porque, se isso acontece com o português, acredito que aconteça com o*
7. *inglês. Se é pra falar tem que falar. Tem que ter a abordagem*
8. *comunicativa mesmo. A mesma coisa deve ser feita com o português,*
9. *usando a abordagem comunicativa também.*

(sessão de história de vida 3, 11/12/2008)

Essa visão de P sobre o acúmulo de estruturas gramaticais durante a aprendizagem de uma LE não difere do que é até hoje apresentado como conteúdo em alguns contextos aos alunos do ensino básico e mesmo universitário. Conforme mencionado no capítulo 2 (subseção 2.3.1), caso o ponto de partida sejam as experiências de aprender da grande maioria dos docentes de LE, desde seu primeiro contato com a L-alvo, pode-se constatar que as situações atuais e reais de ensino de LI no Brasil, especialmente nas escolas públicas de Ensinos Fundamental e Médio, orientadas pelos PCNs (1998), estão longe de serem consideradas ideais. Ocorre que, embora o documento oriente para o trabalho com as quatro habilidades, predomina uma ênfase à habilidade de leitura, tendo em vista atender às necessidades da educação formal (BORGES, 2006). No mesmo sentido, numa perspectiva mais atualizada sobre o ensino de habilidades, as Diretrizes Curriculares Nacionais (2006) enfatizam que “o graduado em Letras tanto na LM quanto na LE deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela”.

Em relação à relevância da AC por P como aquela que possibilita a comunicação com outros falantes da L-alvo, conforme anteriormente mencionado, acredita-se que “viver a comunicação (mesmo que precariamente no início) e, nela, aprender a língua e, em alguns momentos, sobre ela” (ALMEIDA FILHO, 2001, p.25) promova a comunicação de maneira mais efetiva na L-alvo, ao se utilizar uma linguagem autêntica ou semiautêntica em sala de aula, contextualizando-a (LARSEN-FREEMAN, 1993).

Tendo como base as crenças originárias das experiências contextuais de P durante a aprendizagem de LI, fica evidente, nesta subseção, que a docente acredita na produção oral como uma habilidade relevante para se saber uma LE (excerto 5, linha 7),

embora considere mais fácil ler do que falar (excerto 3, linhas 5 e 6). Para ela, , faz-se necessário praticar a língua apesar dessa prática acarretar uma incidência maior de erros, visando a comunicação, não sendo somente uma questão de saber regras gramaticais (excertos 3 e 4, linhas 1 e 2). É igualmente importante saber a cultura do país para falar bem uma LE (excerto 3, linhas 6 e 7).

### **A experiência da professora de ILE como professora em serviço**

Ao se buscar levantar as crenças de P no exercício de sua profissão, orientando-se pelo ciclo proposto inicialmente, faz-se relevante destacar, primeiramente, o que essa professora mencionou em uma das sessões de história de vida, a respeito de sua experiência como professora de LI da escola pública:

#### **Excerto 6**

1. *Gosto de ensinar e sinto-me inconformada com a reação dos alunos às*
  2. *aulas de LE. A falta de interesse que eles demonstram ao ensino de LE na*
  3. *forma tradicional, fez com que eu começasse a refletir sobre os métodos*
  4. *que poderiam estimular os alunos. O fato de também ter iniciado os*
  5. *HTPCs (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) em 2004, voltados para*
  6. *a didática da LE me levaram a perceber que realmente precisamos*
  7. *(professores da rede pública) rever nossa forma de ensinar, bem como nos*
  8. *aprofundar na parte teórica. Nunca tentei dar aulas em escolas de idiomas*
  9. *porque não tenho proficiência oral. Em toda a minha vida como*
  10. *professora de inglês sempre me senti sozinha pela falta de interesse dos*
  11. *professores com os quais convivi e, em geral, pouco pude trocar idéias ou*
  12. *tirar dúvidas (gramaticais ou de formas comunicativas) porque o nível de*
  13. *conhecimento (de língua) deles (penso eu) era menor do que o meu<sup>32</sup>.*
- (sessão de história de vida 1, 11/12/08)

Depreendem-se deste depoimento de P três pontos relevantes que emergem como manifestação de suas crenças: seu desencanto com os alunos (linhas 1 e 2), seu distanciamento das professoras de LI (linhas 10 e 11) e uma reflexão sobre sua prática atual (linhas 6 e 7), os quais são descritos a seguir.

---

<sup>32</sup> P refere-se aos colegas com quem conviveu em geral, desde o início de sua atividade profissional até os dias de hoje.

## O desencanto de uma professora de LI

### Excerto 7

*Vira pra frente e dá sua aula.*

(sessão de história de vida, 16/09/2008)

Foi dessa maneira que um aluno da escola pública dirigiu-se à P, quando esta lhe chamou a atenção durante uma aula de LI, desrespeitando-a. Segundo essa docente, tal tipo de comentário é comum nesse contexto escolar, podendo ser citados, dentre outros, “essa mulher”, “essa desgraça”, ao se referirem à professora, o que certamente se reflete de maneira negativa na prática dos professores em geral. Na verdade, afirma P, grande parte dos alunos apresentam muitos problemas e não se dão conta do que estão fazendo na escola, conforme pode ser observado no excerto abaixo:

### Excerto 8

1. *Eu acho que existe um número muito grande de alunos com um monte de*
2. *problemas. Tem aluno que vai pra lá e que não quer saber de nada não é*
3. *só com o inglês, é com nada. Você chama o pai e a mãe pra conversar e*
4. *descobre aonde tá o problema. Pai que não olha caderno de aluno, que*
5. *não cobra nada do filho. Poucos pais acompanham os estudos dos filhos.*
6. *Se você entrar numa sala de aula e for perguntar com quem eles moram,*
7. *you vai ver que metade dos alunos da sala mora como agregados, ou com*
8. *o avô ou avó, não sabe quem é o pai, ou a mãe já largou do marido e*
9. *deixou o filho com não sei quem. É assim, eles vão pra sala de aula cheio*
10. *de problemas e não têm consciência do que estão fazendo ali. Não só em*
11. *inglês, é em matéria nenhuma. Como que se vai cobrar aluno desse jeito.*
12. *É difícil.*

(sessão de história de vida 2, 16/09/2008)

Constata-se, nessa declaração de P, uma desilusão quase que total em relação às dificuldades enfrentadas por seus alunos, tanto no contexto escolar, ao se mostrarem desinteressados em aprender as disciplinas oferecidas, quanto fora dele. Depara-se com uma professora, vivenciando um grande conflito, fato que pode ser estendido à grande maioria dos docentes da escola pública. Se por um lado P acredita que “é relevante ensinar a LI e o faz porque gosta de dar aulas de inglês, além de pretender que seus alunos aprendam realmente a se comunicar, embora seja difícil no contexto de escola pública”, em contrapartida, precisa conviver com a desvalorização da disciplina por parte dos alunos, devido às dificuldades enfrentadas por eles, como também com “a falta de valorização da LE em todos os sentidos no âmbito das escolas públicas”, percebendo-se, portanto, um conflito não somente entre os participantes da sala de aula,

mas por todos os envolvidos no contexto escolar (cf. excerto 17). Nota-se claramente nessas manifestações uma relação das crenças de P com o contexto, ou seja, com as experiências contextuais de ensino da docente, sugerindo que ela não possui uma visão positiva sobre o ensino e aprendizagem de línguas na rede pública devido às muitas e diversas dificuldades encontradas no exercício de sua profissão.

De acordo com Paiva (1997), torna-se também motivo de conflito o fato de se ensinar uma língua que os alunos não falam e que não têm a oportunidade de praticar. Nas afirmações de P que se seguem, ao descrever o papel do professor, assim como o do aluno, nota-se que as condições ideais de ensino não passam de uma utopia, de acordo com o que já foi declarado por ela anteriormente:

**Excerto 9**

1. *O papel do professor é de mediador, ou seja, de intermediar a produção*
2. *dos alunos sempre no sentido de orientador.*

(questionário3, 18/08/2008)

**Excerto 10**

1. *Um bom professor de inglês é aquele que procura diversificar suas*
2. *atividades sempre pensando em motivar e despertar o interesse de seus*
3. *alunos.*

(questionário3, 18/08/2008)

**Excerto 11**

1. *O papel do aluno é servir como um termômetro para que o professor*
2. *possa avaliar seus métodos e reorientar sua prática.*

(questionário3, 18/08/2008)

**Excerto 12**

1. *Um bom aluno de LI é aquele que participa, principalmente das atividades*
2. *de comunicação que ajudam a fixar o conteúdo com mais facilidade.*

(questionário3, 18/08/2008)

Existem algumas repercussões a serem consideradas no que P acredita em relação ao seu dizer. Se o aluno é o termômetro da prática do professor, fazendo com este a reavaliar e reflita sobre a mesma, de acordo com que realmente ocorre na sala de aula, pode-se concluir que: a) o professor torna-se apático frente a um contexto repleto de adversidades e aos limitados recursos que a escola pública oferece. A aula segue seu curso em consonância com a visão dos alunos sobre a aprendizagem de uma LE, ou seja, o professor tem sua prática e suas crenças influenciadas pelas crenças de seus alunos, conforme afirma Barcelos (2000), ou, b) mesmo no contexto citado, o professor

busca diversificar suas atividades visando estimular e envolver seus alunos para que estes se sintam incluídos na aprendizagem da L-alvo e, assim, incluindo a si próprio (cf. ALVARENGA, 2007). Vale ressaltar que a segunda opção evidencia um professor que busca um maior comprometimento com sua prática, ao privilegiar o envolvimento do aluno e o seu próprio, apesar das dificuldades.

O excerto que se segue, de número 13, ilustra uma tentativa de P de orientar seus alunos a entender um texto dado em sala de aula, atuando como mediadora do conhecimento, conforme já mencionou no excerto 9:

### **Excerto 13**

1. **P** *quando a gente vai ler o texto (+) o que a gente procura entender*
2. *primeiro?*
3. **A2** *o título , =*
4. **P** *o título (+) tudo bem (+) que mais? ‘ =*
5. **A2** *os personagens , =*
6. **AA** []
7. **P** *não não (+) de onde você vai tirar as primeiras DICas? ‘ =*
8. **A3** *nas primeiras palavras? “ =*
9. **A2** *os verbos? ‘ =*
10. **P** *primeiro você dá uma lida bem rapidinho , = (+) depois você vai*
11. *procurar as palavras que você já conhece , =*  
(Aula 11, 13/10/2008)

Percebe-se que P desenvolve essa atividade de compreensão de texto interagindo com seus alunos e orientando-os por meio de pistas (cf. as falas de P nesse excerto). Observa-se igualmente a participação de poucos alunos nessa interação.

Outra consideração refere-se às atividades de comunicação que ajudam os alunos a fixar os conteúdos mais facilmente. No caso de P, um dos motivos pelos quais ela não trabalha a oralidade deve-se ao fato de a maioria de seus alunos não manifestarem interesse em se envolver com o que está sendo dado em sala de aula, especialmente com a LI (linha 2):

**Excerto 14**

1. *Nas minhas aulas, em geral, eu trabalho mais a abordagem estruturalista,*
2. *porque a gente cansa. Tem aluno que não quer se envolver. É um ou outro*
3. *que quer se envolver, não adianta.*

(sessão de história de vida 2, 16/09/2008)

Conforme anteriormente mencionado por P, como também não há cobrança em casa, não adianta ao professor se esforçar muito. Pode-se inferir, portanto, que mesmo se a habilidade oral de P fosse a desejada, de acordo com o que a professora gostaria que fosse, não valeria a pena investir na produção oral em sala de aula, devido a falta de compromisso dos alunos com a aprendizagem de uma LE. Nesse sentido, depara-se com um fator complicador para prática dessa docente. Segundo Perin (2003), o grau de interesse por uma LE entre os participantes da sala de aula, assim como a motivação para estudá-la, depende do valor que o professor e os alunos dão ao estudo, relacionado às necessidades futuras desse contexto, como, por exemplo, o mercado de trabalho. No caso de P, se essa docente não tiver interesse nem motivação para investir na manutenção ou aprimoramento de sua prática, como ela mesmo afirma nas linhas 1 e 2 do excerto 14, pouco poderá se esperar em termos de melhoria dessa situação. No que se refere aos alunos, caso em sua própria comunidade mais imediata o estudo da LE não se voltar a uma necessidade futura, o status dessa disciplina estará em baixa, levando-os ao desinteresse e à falta de motivação para a aprendizagem de línguas, o que pode ocasionar indisciplina, indiferença e frustração dos mesmos. Entretanto, partindo do pressuposto que a aula de LI pode ser motivadora por si só, sem necessidade de haver sempre uma motivação instrumental, faz-se necessário que tanto P quanto seus alunos sustentem o nível de motivação, não sendo influenciados, portanto, pelos fatores internos como a auto-estima, por exemplo, e externos, como os procedimentos pedagógicos adotados por P na sala de aula, fato que, de acordo com os dados levantados neste estudo, pode ser considerado como distante de se tornar realidade.

Em relação à abordagem gramatical mencionada por P, o excerto 88 (cf. todas as falas de P), o qual se refere à aula típica analisada na seção 3.3.2, exemplifica, de uma maneira bem clara, a abordagem adotada por essa docente em sua prática de sala de aula, ao destacar a forma da língua no processo de ensino e aprendizagem da LI. Esses dados indicam o que P acredita sobre a necessidade de se ter um bom conhecimento gramatical e lexical no intuito de viabilizar a comunicação, contradizendo outra crença:



“falar uma LE depende também de exercícios de comunicação constantes” (cf. excerto 4, linha 2).

Na continuação de seu relato, por meio de dados obtidos utilizando-se diferentes instrumentos (entrevista, história de vida e questionários), P dá uma conotação maior a seu desencanto, conforme se vê nos excertos que se seguem:

**Excerto 15**

1. *O desencanto é geral, não é somente da sala de aula, mas também da*
2. *estrutura de ensino.*

(questionário 3, 18/09/2008)

**Excerto 16**

1. *A escola onde trabalho poderia ser melhor, oferecer mais recursos, como*
2. *o material didático.*

(questionário 3, 18/09/2008)

**Excerto 17**

1. *Este ano (2008), numa situação especial, devido a não existência de*
2. *candidatos para o cargo de coordenador pedagógico de inglês, cuja*
3. *tarefa é geralmente feita por um professor de português que tem pouco*
4. *conhecimento da LI, na escola pública municipal onde trabalho existe*
5. *uma coordenadora pedagógica da área de humanas para o português,*
6. *inglês e educação artística, que na realidade é professora de ciências,*
7. *que além de nos orientar, atende os pais dos alunos também, e, com todas*
8. *essas ocupações, deixa o trabalho pedagógico a desejar. Não temos um*
9. *coordenador que seja do inglês somente.*

(conversa informal, 09/12/08)

**Excerto 18**

1. *Nunca sentei nas reuniões de HTPC que tenha resolvido algum assunto*
2. *relacionado com o inglês, como por exemplo, ver o que é viável, ou quem*
3. *desenvolveu alguma coisa legal.*

(sessão de história de vida 2, 16/09/2008)

**Excerto 19**

1. *Acredito que existam professores e escolas com outra visão sobre o ensino*
2. *de LE, mas só posso falar das escolas pelas quais passei e infelizmente, o*
3. *que tenho para falar não é muito positivo.*

(entrevista semi-estruturada, 19/08/2008)

**Excerto 20**

1. *... \_\_\_\_\_ ... eu também fui perdendo o encanto (+) você entendeu? ” = (+)*
2. *fui perdendo o encanto/*

(entrevista 1, 19/08/2008)

Esse desencanto de P, portanto, provém não somente das experiências ruins vivenciadas com seus alunos e, em menor escala, com seus pais, mas também das

estruturas de ensino oferecidas na rede pública, relacionadas ao coordenador pedagógico que não é da área de LE, às reuniões semanais na escola, que se tornam infrutíferas devido à falta de diálogo entre colegas, e aos escassos recursos didáticos oferecidos às professoras. Salienta-se que esses fatores contextuais (cf. excertos 16, 17 e 18) podem também inibir sua habilidade de adotar práticas que refletem suas crenças (BORG, 2003). Desse modo, nota-se a influência de suas crenças e concepções de ensino e aprendizagem moldando a realidade escolar enfrentada por P no cotidiano de suas ações, aspectos que, por sua vez, afetam suas crenças (excertos 19, linhas 2 e 3 e 20, linhas 1 e 2).

Um tópico bastante relevante nesse depoimento de P refere-se ao material didático utilizado tanto na rede estadual quanto na municipal. A docente salienta que o material apresentado aos professores de LI do Estado, no ano de 2008, não é adequado à realidade do contexto em que trabalham, “focado somente na leitura e interpretação, embora seja um começo”. Segundo P, trata-se de um material somente para os professores<sup>33</sup>, “uma coisa visual”, que exige do professor tempo para procurar e pesquisar as gravuras necessárias em casa, pois, por meio desse recurso, o aluno é estimulado a responder e interpretar o que vê. Os textos são longos e necessitam ser passados na lousa, às vezes durante duas ou três aulas, devido ao fato de os alunos não possuírem esse material também, dificultando o que já é problemático. Já na rede municipal, onde foram observadas as aulas analisadas nesta investigação notou-se uma ausência total de material e recursos didáticos, pelo menos durante ao ano de 2008<sup>34</sup>. Na verdade, os professores utilizaram por algum tempo uma apostila preparada pela coordenadora de LI, cujo conteúdo servia para todas as séries do Ensino Fundamental. Porém, de acordo com P, o material já foi totalmente utilizado pelos alunos em geral. Ressalta-se que, durante as aulas observadas, P baseou-se nos livros didáticos que possui em casa e a algumas atividades adaptadas da *internet* (confronte excerto 22, linha 2) para ensinar LI a seus alunos do 6º ao 9º anos. Essas limitações, que se refletem na prática de P, podem ser notadas claramente no excerto 21, abaixo (linha 1):

---

<sup>33</sup> Trata-se do material “São Paulo faz Escola”, implementado nas escolas de SP a partir de 2008. Segundo P, no início de 2009, o Estado entregou a mesma apostila numa versão para os alunos.

<sup>34</sup> P informou à professora-pesquisadora que, em 2009, a escola municipal adotou o livro didático *Great*, da editora Mcmillan. Os docentes de LI serão ainda orientados a como utilizá-lo. Existe também a possibilidade de uma parceria da Prefeitura Municipal com uma escola de idiomas, visando ao aprimoramento linguístico-comunicativo do professor em questão, numa terceirização da formação continuada.

**Excerto 21**

1. *De vez em quando a gente mete os pés pelas mãos , = (+) já meti os pés*
2. *pelas mãos (+) na sétima série (+) este ano eu comecei dar o: “simple*
3. *present” (+) e: me embananei (+) achei que eles não tavam (+) não tavam*
4. *legais (+) bem preparados , = (+) eu mudei/ (+) o fato de ter mudado não*
5. *impede de entrar com uma outra situação com o “simple present” de*
6. *novo , = (+) usando ele com uma uma outra situação , = (+) eu posso*
7. *mostrar o “simple present” novamente num outro contexto mais pra*
8. *frente , =*

(conversa informal, 09/12/2008)

Analisando os comentários de P, observa-se que os fatores citados geram uma tensão em suas expectativas em relação às escolas públicas onde trabalha, influenciando suas tomadas de decisão e fazendo com que a docente enfrente algumas dificuldades na prática de sala de aula. Nesse contexto, manifesta-se uma crença de que o ensino de LI na escola pública não funciona por conta de tais deficiências (cf excerto 22, linha 1). Contudo, faz-se necessário destacar que esses obstáculos parecem ser bem contornados por P, a qual demonstra possuir uma capacidade de se adaptar aos problemas existentes no contexto profissional. Embora não tenha o recurso de um material didático previamente preparado pela rede pública municipal, fato que a faz procurar por um conteúdo a ser dado por conta própria, P acredita que o uso desse material é de grande importância para que possa se orientar melhor em suas aulas de LI, juntamente com um bom planejamento das aulas. É o que se comprova nos excertos que se seguem, de números 22 e 23:

**Excerto 22**

1. *É complicado trabalhar quando se tem que procurar tudo. Procuo*
2. *também ideias na internet “inglês on line”.*

(questionário 3, 18/09/2008)

**Excerto 23**

1. *...\_\_\_\_\_ eu diria que o recurso ((didático)) ajuda (+) mas eu tenho que*
2. *estar com a aula bem orientada (+) bem planejada (+) entendeu? “ = (+)*
3. *inclusive estudar o próprio conteúdo (+) eu não sei tudo (+) aliás (+) eu*
4. *não sei nada/*

(conversa informal, 09/12/2008)

Essa visão de P, ainda que demonstre mais uma barreira para sua prática em sala de aula, contribui, sem que ela se dê conta disso, para sua autonomia ao selecionar e produzir material próprio, embora de uma maneira aleatória e sem a orientação que realmente desejaria ter, utilizando-se de conteúdos “soltos”, fato que pode ocasionar

uma falta de continuidade dos mesmos ao longo das séries que ensina. Em relação ao material trazido por P durante as aulas observadas, este se refere a dois mapas adaptados por ela (cf. excerto 35, linha 8 e excerto 37), com instruções a serem seguidas, distribuídos para todos os alunos e trabalhados durante as primeiras aulas; a um texto dado na aula 14, denominado *Going to school*, extraído do livro *Start up, fifth Grade*; a exercícios escritos na lousa sobre a matéria, adaptados de livros que possui; e a uma gravura, sem referências, apresentada na aula 19, que mostrava algumas crianças brincando em um parque, cujo objetivo, segundo essa docente, foi reforçar o conteúdo dado anteriormente.

Constata-se, também, que P possui um grande número de turmas de LI nas duas escolas da rede pública onde trabalha, totalizando 51 aulas por semana, o que gera tensão à medida que os meses passam e o cansaço aumenta e faz com que P se ausente constantemente de suas aulas para tratamentos de saúde. Ressalta-se que, apesar de ter licenciatura dupla (português-inglês), P dá aulas somente de LI, por motivos vários que não quis mencionar, mas, principalmente, porque gosta realmente de LEs. Em relação à sua longa jornada de trabalho, P declara, no próximo excerto:

#### **Excerto 24**

1. *Perdi meu pai e precisei trabalhar para ajudar a sustentar minha família.*
2. *Tivemos nos últimos anos muitos problemas de saúde e tive de ampliar*
3. *minha carga horária de trabalho.*(sessão de história de vida 1, 11/12/2008)

Infere-se das declarações de P que há um total descompasso entre suas expectativas<sup>35</sup> como professora de LI da escola pública, conforme declarou acerca do que acreditava ser o papel do professor e do aluno (vide excerto 10, linhas 1 a 3 e excerto 12, linhas 1 e 2), e a dura realidade de sua prática em sala de aula (vide excerto 8, linhas 2 e 3), constituída de vários problemas que impedem que o ensino e a aprendizagem de LI aconteçam de forma satisfatória. Mesmo no tocante a seus colegas, P ressalta outra dificuldade que gera um efeito negativo em sua prática, que é o fato de sentir-se sozinha, pois não encontra nenhum respaldo dos colegas de área para trocas de ideias sobre alguma atividade interessante ou para o esclarecimento de dúvidas. Segundo P, isso não ocorre nem durante as reuniões obrigatórias e semanais de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), nem nos encontros eventuais na escola. Tal

<sup>35</sup> A expectativa é uma espécie de crença que age como um pensamento antecipatório e influencia a motivação do aluno para a aprendizagem de uma língua estrangeira (LIMA, 2006).

fato pontua uma relação de distanciamento e indiferença entre P e seus colegas, tópico que será ainda discutido na subseção a seguir, além da crença de se sentir excluída do meio onde trabalha por longas horas semanais, criando mais um conflito, que envolve um aspecto bastante relevante nesse contexto, ou seja, o comprometimento com um bom relacionamento entre colegas. Pode-se comprovar essas afirmações no excerto 25, mostrado a seguir:

**Excerto 25**

1. *Nunca tive pessoa nenhuma para tirar uma dúvida minha, para discutir. E,*
2. *me expor com a coordenadora, é criar conflito com as professoras de LI*
3. *com quem trabalho.*

*(sessão de história de vida 1, 11/12/2008)*

Por meio do levantamento das crenças de P, segundo os vários depoimentos citados nessa subseção, pode-se perceber que fatores contextuais, como proficiência limitada dos alunos, salas cheias, alunos desmotivados e carga excessiva de trabalho (RICHARDS & PENNINGTON, 1998), condições difíceis de trabalho, colegas e disponibilidade de recursos (BORG, 2003) interferem em suas crenças, refletindo em suas ações numa relação interativa, na qual crenças e ações influenciam umas as outras, assim como no modo que percebe seus alunos e a escola pública. Nesse sentido, os fatores aqui destacados maximizam as frustrações, as ansiedades e as decepções de P, gerando um conflito entre o que essa docente quer ensinar (excerto 39, linha 3) e o que realmente faz na prática (excerto 6, linha 1). Em suma, de acordo com Alvarez (2007), expectativas negativas do professor relacionadas a seus alunos e, acrescentando-se, a seus colegas, além de uma conotação negativa, podem inibir seu desempenho e desmotivar o aluno, levando-o à desistência ou fracasso.

Depreende-se, portanto, que P acredita no papel do professor como orientador de seus alunos na aprendizagem de uma LE (excerto 9, linhas 1 e 2), procurando diversificar suas tarefas em sala de aula (excerto 10, linhas 1 a 3). Quanto aos alunos, P considera um bom aluno aquele que participa das atividades de comunicação e que, por meio de atitudes positivas ou negativas em sala de aula, pode orientar a prática do professor (excertos 11 e 12, linhas 1 e 2). Acrescenta-se a essas crenças a constatação de P sobre a existência de professores e escolas com outras visões de ensino de LE, diferentemente da maioria, que possui uma visão estrutural do mesmo (excerto 18, linha 1).

## O distanciamento de P das professoras de LI

Ao ser questionada – Como você avalia o ensino na escola pública? – P respondeu da seguinte maneira:

### Excerto 26

1. *Ruim. Não há comunicação entre os professores da área. Cada professor*
2. *ministra o conteúdo que quer, não há uma sequência planejada para todos*
3. *darmos a mesma coisa.*

(questionário 3, 18/09/2008)

As declarações a seguir, extraídas do mesmo questionário, trazem, complementarmente, evidências confirmatórias do distanciamento de P das outras professoras de LI com as quais trabalha:

### Excerto 27

1. *A maioria dos professores não gosta de dar aulas de inglês e é assim,*
2. *é tudo. Eu me lembro que teve uma época que chegaram até a torcer o*
3. *nariz para mim. Tipo assim: eu chegava e ia falar qualquer coisa de*
4. *inglês (na minha opinião assim ...; nós recebemos material ...; eu acho que*
5. *pode ser isso, aquilo...).* *Mas tudo que eu falava, se eu chegasse a falar*
6. *qualquer coisa de inglês, eu percebia que tinha gente que fazia até*
7. *caretas.*

### Excerto 28

1. *Eles não sabiam nem o verbo “to be”, nem nada. O que eles davam aula*
2. *em sala de aula eram exercícios de associar vocabulário, pegar frases*
3. *aleatórias e passar para o inglês. Era só isso. Você entendeu? Não saía*
4. *desse tipo de coisa.*

### Excerto 29

1. *Eu acho que até sei bastante. Quando eu falo que sei bastante é porque*
2. *vejo o pessoal que eu lido não sabe nada. Eles não sabem nada não.*
3. *Sabem muito pouco, entendeu?*

### Excerto 30

1. *Eu não falo inglês com meus colegas professores de inglês porque eles têm*
2. *menos conhecimento do que eu e não gostam.*

### Excerto 31

*(...) em relação ao que eles sabem o meu nível não é o deles.*

(excertos extraídos do questionário 3, 18/09/2008)

Continuando seu depoimento, P também declarou encontrar-se em situação constrangedora em relação a seus colegas, pelo fato de saber um pouco mais sobre a L-alvo que os outros profissionais, os quais, segundo ela, têm preocupações diferentes durante a prática de sala de aula, distanciando-se de P. Esta, evidentemente, evita expressar sua opinião sobre algum assunto ou material didático referente ao ensino de LI e, segundo ela, muito menos acerca da oralidade em sala de aula, sentindo-se totalmente isolada no exercício de sua profissão. Conforme mencionado na subseção sobre o desencanto do professor de LI, esse fator contextual, ou seja, o distanciamento de seus pares, gera um efeito negativo na prática de P e a conscientiza de que está sozinha para lidar com dúvidas, preocupações e dificuldades que possam eventualmente surgir, além de se tornar relevante para determinar até que ponto P consegue programar a instrução de acordo com suas crenças (BORG, 2003).

Percebe-se, nesses exemplos, que, na visão de P, a maioria de seus colegas está ligada ao ensino da LI simplesmente para completar sua carga horária, portanto, centralizando suas aulas no ensino de LM. Conforme P acredita, a razão dessa atitude por parte de seus colegas pode ser sintetizada na frase: “eles não sabem nada” (excerto 29, linha 2). Essa afirmação certamente vai ao encontro do que Miranda (2005) aponta, dentre outros aspectos, para a crença de que os professores de LI não sabem nem português quanto mais inglês, além de entenderem a LM como fator de grande influência na aprendizagem.

Em suma, os dados coletados nesses excertos, destacando especialmente o excerto 27, linha 2 e o excerto 29, linhas 2 e 3, evidenciam claramente o que P pensa de seus colegas, professores de inglês. Essas afirmações, construídas a partir de sua experiência como professora em serviço, possibilitam um afastamento de P de seus pares (cf. excerto 27, linhas 5, 6 e 7), ao considerar que seus colegas não gostam de dar aulas de LI e, ainda, que não sabem a L-alvo.

### **A reflexão de P sobre a prática atual**

Quando se perguntou a P como ela vê sua atuação como professora de LI, a docente frisou que ainda precisa aprender muita coisa, pois dar só gramática a incomoda, embora não se sinta apta a trabalhar somente a oralidade, habilidade que está aprendendo ainda, como ela mesmo afirma: “nunca tentei dar aulas em escolas de idiomas porque não tenho proficiência oral” (sessão de história de vida 1). Por essa

razão, suas atividades em sala de aula são, na grande maioria, voltadas para uma abordagem gramatical, com poucas oportunidades para o trabalho comunicativo. Além do desinteresse de seus alunos em aprender uma LE, outro grande problema está relacionado à precária orientação oferecida pela escola e ao fato de considerar-se uma professora desorganizada. O material didático, segundo P, é “zero”, complicando seu trabalho ao ter que procurar e analisar tudo que vai ser dado, o que é feito, geralmente, pela *internet*, buscando-se ideias em *sites* sobre a LI.

Os excertos, a seguir, apresentam o ponto de vista de P, consciente da realidade do contexto em que ensina LI e de suas próprias limitações, muito embora suas declarações a respeito do papel do professor e do aluno representem um conflito entre o que acredita ser ideal e real:

**Excerto 32**

1. *Estou aprendendo ainda. O que eu tenho consciência é que nunca entrei*
2. *em sala de aula para passar tempo e nunca peguei o inglês porque achava*
3. *que era fácil levar, ao contrário da maioria dos professores que só dava*
4. *frases fora do contexto para passar para o inglês ou enchia a folha dos*
5. *alunos com vocabulário. As 5as e 6as séries ficavam eternamente nos*
6. *exercícios de associar vocabulário, qualquer tipo de vocabulário. Eu até*
7. *poderia ensinar a ler texto, mas ensinava mesmo e ainda faço isso no*
8. *supletivo.*

(sessão de história de vida 1, 11/12/2008)

**Excerto 33**

1. *Não estou satisfeita com as minhas aulas na escola pública, mas*
2. *reconheço alguns pontos negativos e tenho procurado melhorar.*

(sessão de história de vida 1, 11/12/2008)

**Excerto 34**

1. *Atualmente tenho procurado melhorar meu desempenho com aulas*
2. *particulares (a iniciar) e através de “chats” e contatos pela internet com*
3. *pessoas que têm boa fluência no inglês, inclusive falantes nativos.*

(questionário 3, 18/08/2008)

Nos excertos transcritos da sessão de história de vida 2, os quais se seguem, P esclarece aquilo que gostaria de mudar em sua prática de ensino atual, deixando transparecer, de uma maneira sincera, o que realmente acontece nesse contexto:

**Excerto 35**

1. *estou muito desorganizada (+) se eu estivesse muito bem organizada as*
2. *coisas seriam melhor, = (+) preciso sentar e preparar aula bem feita (+)*



3. *procurar material (+) porque de repente a gente fala que fica dependendo*
4. *de apostila e NÃO é a apostila só que que resolve , = (+) eu dei meus*
5. *“give directions” aí (+) e de fato eu encontrei o material na internet (+)*
6. *uns exercícios (+) eu tenho muito livro de inglês (+) mas engraçado (+)*
7. *eu procurei e não achei nada interessante nos livros (+) e depois eu*
8. *encontrei uns exercícios do tipo assim (+) um mapinha bem pequenininho*
9. *(+) só com uma direção (+) aí vem TODAS as alternativas para os alunos*
10. *preencherem, eles vão preencher um diálogo (+) que dão todas as*
11. *palavrinhas as alternativas(+), e até vou tentar dar pra eles , =(+) é uma*
12. *forma de rever (+) mesmo com essa quantidade de aulas (+) eu acho que*
13. *dá pra trabalhar bem (+) eu não tenho uma oitava ((série))(+) eu tenho*
14. *VÁRIAS oitavas (+) eu não tenho uma quinta, são VÁRIAS quintas (+)*
15. *entendeu? “ = (+) o que eu tenho é muito aluno , =*

### **Excerto 36**

1. *...\_\_\_\_\_ eu posso não saber inglês nem nada (+) mas (+) como eu vou*
2. *atrás (+) estou deixando a desejar (+) esquece de um ano e meio pra cá*
3. *esquece (+) apaga tudo porque está uma porcaria (+) eu sei que tá uma*
4. *porcaria (+) MAS (+) eu acho que para o nível deles (+) se eu for atrás*
5. *(+) se eu treinar (+) eu tiver orientação (+) eu acho que posso dar aula*
6. *MUITO BEM (+) eu acho eu acho eu acho isso: (+) o que os outros*
7. *acham (+) eu não sei (+) eu acredito em mim nesse sentido , = (+) no*
8. *nível deles , =*

### **Excerto 37**

1. *minha vida tem que estar muito bem organizada (+) eu preciso de uma*
2. *impressora em casa ((recurso que P comprou ainda no segundo semestre*
3. *de 2008)), =*

*(transcrições da sessão de história de vida 2, 16/09/2008)*

O comentário feito por P nessa sessão de história de vida (excerto 36, linhas 4 a 8) e que evidencia uma vontade de mudar sua maneira de ensinar, remete a outra observação feita também por P, quando declarou, na mesma ocasião, “o (meu) desencanto é geral, não é somente da sala de aula, mas também da estrutura de ensino” (excerto 15, linha 3, questionário 3). Opiniões antagônicas que se referem ao que P acredita ou desacredita podem ser denominadas como crenças paradoxais e contraditórias, as quais se tornam instrumentos de empoderamento ou de obstáculos para o ensino e aprendizagem de línguas. Ao acreditar em si mesma, P se sente com poderes suficientes para melhorar sua prática, mesmo dentro de suas próprias limitações, o que se torna um fator positivo, ao passo que quando P se refere a seu desencanto com as aulas de LI, no contexto da escola pública, devido a variados fatores, isso indica o dilema em que vive uma professora que deseja construir uma prática que

espelhe suas crenças favoráveis ao ensino e aprendizagem da L-alvo e que consiga motivar seus alunos, a ponto de vê-los interessados e cientes da importância da aprendizagem de uma LE. Ainda no tocante ao excerto 36, P afirma que o professor não precisa ter muita proficiência para ensinar alunos da escola pública (cf. linha 4). Ao fazer tal comentário, P pode estar se referindo às dificuldades que seus próprios alunos enfrentam durante o processo de aprendizagem da LI, decorrentes de fatores negativos presentes no contexto em que vivem, os quais podem contribuir fortemente para fundamentar seu questionamento. Porém, essa crença de P não favorece o desenvolvimento das habilidades linguísticas de seus alunos, menos ainda o da habilidade oral, e reflete, mais uma vez, seu desapontamento e, ao mesmo tempo, um antagonismo em direção a uma prática renovada (linha 5).

Ao ser questionada sobre as afirmações acima discutidas, P respondeu:

### **Excerto 38**

1. *Tem momentos em que você desencanta apesar de acreditar em você o*
2. *tempo todo.*

(conversa informal, 09/12/2008)

A seguir, como ilustração, segue a transcrição do excerto 37, que envolve uma atividade sobre direções (*give directions*), dada em sala de aula, utilizando-se o material pesquisado na *internet* por P:

### **Excerto 37**

1. *P Ó: (+) este mapinha que eu dei para vocês eu vou explicar direitinho*
2. *(+) pode ficar tranquilo que eu vou falar direitinho o que tá aí o que que*
3. *é pra ver o que que pode mudar (+) que eu vou colocar na lousa de*
4. *acordo com que foi dado no caderno (+) tá? “ = (+) e aquilo que a gente*
5. *mais lembra que e já fez oralmente (++) dá uma olhadinha no mapinha*
6. *(+++ ) nós temos aí alguns lugares (+) tem aí o traffic lights (+) tá dando*
7. *para enxergar? “ = (+) tá meio apagado (++) o l ((letra l)) aí gente (+) é*
8. *de laundry (++) tá? “ = (+) e tem aí o snack bar (+) snack bar (+) o que é*
9. *mesmo? “ =*

10. *AA [ ((os alunos só utilizaram a língua-alvo para responder e com*
11. *sobreposição de vozes))*

12. *P tá (+) e aí nós temos (incompreensível) (+) depois (+) sunset street e*
13. *depois new york street e washington avenue (++) tá? (+) então o que eu*
14. *vou fazer (+) colocar as perguntas aí na lousa (incompreensível) (+) n*
15. *o mapinha tem you (+) aí tá tudo enumerado um dois três quatro cinco/*
16. *A Hã hã/*

17. *P* para cada uma dessas perguntas que eu vou colocar na lousa vai  
 18. determinar a posição onde alguém perguntou para vocês (+) pediu  
 19. alguma informação tá? “ =

20. AA [

21. *P* não (+) a a resposta só é que vocês vão colocar (+) a pergunta  
 22. (incompreensível)

23. AA [ ((Incomp))

(Aula 2, 13/08/2008)

A transcrição trazida faz-se relevante não somente para ilustrar o exercício obtido por meio da *internet*, mas também no tocante à maneira tradicional com que *P* aborda o conteúdo *give directions*, a partir de procedimentos que indicam uma visão gramatical da língua e objetivam somente a obter respostas às perguntas escritas na lousa, a respeito do mapa que os alunos têm em mãos (linhas 12 a 19). Além disso, observa-se, também, a utilização da LM para todas as instruções dadas (todas as falas de *P*), fato que distancia os alunos da compreensão oral da L-alvo e de uma provável interação verbal fazendo uso da LI, confirmando nitidamente a declaração de *P* sobre sua falta de estímulo e seu cansaço para contemplar a comunicação na LI em sala de aula. Acrescenta-se que o uso gradativo da LI, iniciando-se com algumas instruções dadas utilizando-se essa língua, por exemplo, poderia favorecer a familiarização de seus alunos com a L-alvo.

As crenças de *P*, no que diz respeito às quatro habilidades da língua, são também citadas no excerto a seguir:

### **Excerto 39**

1. *Ouvir: tenho dificuldades nesta habilidade; ler: leio razoavelmente bem.*
2. *Procuro sempre ler um livro literário e, às vezes, revistas em inglês. Acho*
3. *que das quatro habilidades é a que desenvolvo melhor; escrever: escrevo*
4. *pouco e dessas habilidades é a que menos exercito; falar: como tenho*
5. *poucas oportunidades de me comunicar na LE, tenho muita dificuldade*
6. *em me expressar. Embora tenha um bom conhecimento gramatical, meu*
7. *vocabulário não é muito rico. Procuro sanar essas dificuldades, tanto de*
8. *“listening” quanto de “speaking” estudando pela internet. Meu projeto*
9. *para o próximo ano ((2009)) é me dedicar ao aperfeiçoamento da LE com*
10. *aulas particulares com profissionais capacitados.*

(sessão de história de vida 3, 11/12/2008)

Pelo que foi exposto no excerto 39, P acredita ser mais fácil ler do que falar, além de demonstrar uma necessidade de aprimorar seus conhecimentos sobre a L-alvo visando a melhorar sua prática em sala de aula, fato que poderá ajudá-la a superar suas deficiências:

**Excerto 40**

1. *Acredito ter deficiência na prática oral e para abordar conteúdos fugindo*
2. *da forma tradicional, pois, pretendo que meus alunos aprendam*
3. *realmente a se comunicar em inglês.*

(sessão de história de vida 3, 11/12/2008)

O fato de acreditar que possui deficiências em sala de aula foi benéfico para P, pois essa docente pôde refletir sobre sua prática e trocar de posicionamento em relação à abordagem que implementa no contexto em que trabalha, mesmo que nem sempre pratique o que pense, de acordo com que foi anteriormente comentado. Portanto, pode-se identificar essa crença como dinâmica (cf. BARCELOS e KALAJA, 2003), pois esta se modifica no curso da história e dentro de uma mesma situação:

**Excerto 41**

1. *Eu não quero ficar na “mesmice”. Antes eu pensava: eu não vou parar de*
2. *dar o conteúdo para dar música ou joguinhos. Hoje: eu mudei, quando*
3. *percebi que as coisas não andavam como eu queria em sala de aula.*

(sessão de história de vida 2, 16/09/2008)

Pode-se concluir que P vivencia conflitos entre dois tipos de abordagem: a tradicional, a que foi submetida enquanto aluna no ensino médio e no ensino superior, e a comunicativa, da qual teve conhecimento em um curso de capacitação frequentado em 2004 (linhas 1 e 2). Embora ciente da importância e da eficácia de uma aula comunicativa, P ainda preserva traços de uma abordagem que focaliza a estrutura da língua e a põe em prática com muita frequência. Vale também mencionar que essa docente acreditava que joguinhos e músicas fossem atividades depreciativas para serem dadas em sala de aula. Essa crença, construída em contexto de sala de aula, afetou e moldou sua prática numa visão deturpada do que é ser comunicativo. O ser comunicativo, dentre outros aspectos, pode ser tomado como “avaliar o que o aluno pode desempenhar em atividades e tarefas comunicativas mais do que aferir conhecimento gramatical inadequado sobre a L-alvo” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 38). Portanto, atividades lúdicas e músicas em sala de aula, conforme P mencionou, podem

incentivar e motivar os alunos a uma aprendizagem da LE também eficaz, muito embora essa docente tenha dado somente uma curta atividade de mímica utilizando a LM, no final da aula 8.

Ao ser perguntada sobre qual foi a experiência que mais marcou sua prática de ensino, P comentou acerca de sua alegria e orgulho ao saber que seus ex-alunos da rede municipal, ao serem transferidos para o Ensino Médio da rede estadual (época em que ainda não trabalhava lá) estavam bem mais avançados em relação ao nível linguístico de outros estudantes e, conseqüentemente, eram muito solicitados para responder a questões que os outros não sabiam. Entretanto, conforme P enfatiza nos excertos a seguir:

**Excerto 42**

1. *Naquela época eu não ensinava a falar, mas eu dava gramática, eu dava*
2. *texto e a bendita e tradicional tradução. Tinha aluno que sabia*
3. *destrinchar o texto. Pelo menos alguma coisa eles sabiam.*

**Excerto 43**

1. *Hoje: eu mudei, quando percebi que as coisas não andavam*
2. *como eu queria em sala de aula.*

(excertos da sessão de história de vida 2, 16/09/2008)

Nota-se, por esses exemplos, que P faz a distinção entre períodos de tempo, o antes e o depois. Assim, se P, anteriormente, valorizava especialmente a tradução, atividade dada aos seus alunos como parte da abordagem gramatical utilizada em sua prática, conclui-se que, atualmente, a produção oral dos mesmos constitui-se em sua maior preocupação.

Em relação a seu maior desafio no contexto de escola pública, P destacou, sem hesitar, que foi trabalhar a oralidade, pois, até então, não se sentia desafiada em momento algum como professora de LI. Bastava estudar a parte gramatical e dar textos. E, segundo P, esse desafio vai continuar por muito tempo ainda, devido ao fato de se sentir inexperiente no tocante à habilidade oral e à falta de incentivo para se trabalhar a oralidade.

**Excerto 44**

1. *Tentei trabalhar a oralidade, explicar a matéria e fazer um aluno interagir*
2. *com o outro, mas foi muito difícil. Eu chegava na escola com o peito*
3. *doído, não só a garganta.*

(entrevista 1, 19/08/2008)

**Excerto 45**

*Nas escolas públicas e privadas pouco se dá ênfase à comunicação.*

(questionário 3, 18/11/2008)

Nessa trajetória, visando a adquirir mais experiência na área, P apontou os seguintes fatores, expressos no excerto 46, que vem a seguir:

**Excerto 46**

1. *Eu acho que em primeiro lugar eu tenho que me aperfeiçoar e por isso é*
2. *que preciso de aulas de inglês. Segundo, eu acho que eu tenho que*
3. *preparar bem as aulas e, dentro daquele contexto daquela aula prever*
4. *todas as possibilidades de perguntas que podem ter e, tudo isso se vai*
5. *aprendendo. O que eu não sei, eu vou aprendendo. Eu penso que quem dá*
6. *aula de inglês, tem que pelo menos falar inglês para se comunicar.*

(questionário 3, 18/11/2008)

Ao acreditar que o professor de LI tem que falar a L-alvo visando a comunicação (excerto 46, linha 6), P demonstra uma coerência com as declarações anteriores acerca do uso da L-alvo durante as aulas de inglês, bem como uma mudança em sua concepção de ensino nesse contexto. Entretanto, no excerto 39 (linhas 6 e 7), P se contradiz ao afirmar que para falar basta ter bom conhecimento gramatical e lexical da L-alvo. Outro aspecto relevante a ser discutido diz respeito à necessidade de P de saber mais a língua que ensina, de uma melhor preparação das aulas e da previsão das possíveis questões que podem surgir durante as mesmas, o que reafirma o seu posicionamento em relação a uma mudança em sua prática atual, utilizando atividades mais comunicativas para otimizar a produção oral, além de uma orientação acrescida de um embasamento teórico nessa questão.

**Excerto 47**

1. *O que me falta é organizar os conteúdos, ver o que eu vou dar, e ver como*
2. *eu posso trabalhar aquilo oralmente. Preciso também de uma orientadora*
3. *para me ajudar. Nunca tive um embasamento teórico sobre a oralidade.*

(sessão de história de vida, 16/09/2008)

Continuando seu depoimento, P mencionou uma lacuna que acredita refletir nas expectativas de seus alunos:

**Excerto 48**

1. *Eu sempre vejo que o aluno entra na 5ª série achando que ele vai aprender*
2. *inglês. E, muitas vezes quando ele percebe que não põe nada pra fora, ele*
3. *também fica desestimulado, apesar de ter aluno que vai numa boa*
4. *aprendendo gramática, mas são especiais e poucos.*

(sessão de história de vida 2, 16/09/2008)

O fato de destacar o desinteresse dos alunos ao perceberem que não conseguem se expressar na L-alvo desde o início da aprendizagem de uma LE (linhas 1 e 2), a docente demonstra estar ciente de que essa preocupação não é somente sua, mas também deles. Como P bem observou, trabalhar somente a oralidade em sala de aula, mesmo que soubesse como fazê-lo — pois o curso de capacitação mencionado anteriormente abordou muito pouco sobre essa temática —, não funcionaria, devido à constatação de que os alunos não sabem nada (linha 2).

**Excerto 49**

1. *Não adianta trabalhar um conteúdo se começar a florear demais e a*
2. *aprofundar demais. Ele (o aluno) não aprende nem o básico. Eu acho que*
3. *tem que partir do básico para estruturas mais complexas.*

(sessão de história de vida 2, 16/09/2008)

O excerto 50 ilustra o que P acredita acerca da maioria de seus alunos (cf. linha 2), crença esta muito frequente no contexto da escola pública, a respeito de que os alunos não aprendem nem o básico da LI (cf. excerto 49, linha 2):

**Excerto 50**

*((professora interagindo com dois alunos sentados juntos))*

1. **P** *cadê o modelo? ‘ = (+) vocês não copiam? “ =*
2. **A1** *eu não vim, =*
3. **A2** *eu não peguei isso aí/*
4. **P** *uau (+) você não veio na outra aula/ “ =*
5. **A1** *não/*
6. **P** *então você precisa pegar o modelo meu DEUS/*
7. **A2** *é pra copiar isso? “ = (+) é verbo to be? ‘ =*
8. **P** *não/ nada disso (++) o problema é que você não tem o modelo (+)*

9. *vocês têm que pegar o material e copiar (+) gente/*

10. **A1** *eu copieei/*

11. **P** *não (+) você não copiou a matéria que eu dei na outra aula (+) você*

12. *não copiou o enunciado (+) você não copiou nada (+) como é que você*

13. *vai entender? “ =*

(Aula 10, 06/10/2008)

No exemplo dado, observa-se que o comentário de P em relação ao aluno que não aprende nem o básico pode se referir ao simples não copiar da lousa (linhas 1 e 9), ao não buscar pela matéria perdida na aula anterior (linhas 2 e 3) e ao não tentar entender o que está sendo dado pela professora (linhas 7 e 13), atitudes negativas e recorrentes em relação aos seus alunos em geral, embora a situação apresentada tenha acontecido com dois alunos somente.

De acordo com P, esta começou a se preocupar com a questão da oralidade em sua prática de sala de aula somente durante o curso de capacitação supracitado. Até então, ela nunca havia refletido sobre seu posicionamento gramatical de ensino, apesar de ter sempre acreditado que o aluno que aprende inglês deve saber falar inglês. A indisciplina e as classes numerosas foram citadas por P como fatores contextuais que podem influenciar de uma maneira negativa e dificultar o ensino e aprendizagem de uma LE, conforme se vê nos excertos 51 e 52, a seguir:

#### **Excerto 51**

1. *Eu sempre achei muito difícil a aprendizagem de uma LE por causa do*
2. *número de alunos em sala de aula, e continuando achando. De cada sala,*
3. *uns 15 alunos aprenderiam bastante, mas os outros, não são fáceis. Já*
4. *tive um aluno que não me deixava dar aula de nada, nada. É muito*
5. *desgastante.*

(sessão de história de vida 2, 16/09/2008)

#### **Excerto 52**

1. **P** *Vamos sentar cada um com quem está aí do lado (+) que eu*
2. *tenho um papelzinho para cada grupo (+) tem mais alguém*
3. *sem? ‘ =*
4. **AA** [ ((alunos fazendo muito barulho na sala de aula))
5. **P** *Pessoal (+) cada um vai fazer (++) agora CHEGA/ se for*
6. *para sentar junto é para trabalhar (+) se for para conversar*
7. *vou separar/ CHEGA/*



8. **A1** *eu não tô conversando*

9. **P** *Então vira pra frente/*

(aula 2, 13/08/2008)

No excerto 52, é possível observar a indisciplina em sala de aula e a quantidade de alunos acima do ideal, fatores mencionados por P que podem ter sido ocasionados pelo falta de motivação ou indiferença dos alunos em relação à importância de se saber uma LE.

Quando questionada se um professor de LI devia dar aulas somente em inglês, P argumentou que ainda não está preparada para mudanças efetivas em sua prática, devido à formação tradicional oferecida, admitindo, porém, buscar situações que visem a desenvolver a habilidade oral:

#### **Excerto 53**

1. *Na minha opinião, um professor de língua inglesa não deve dar aulas*
2. *somente em inglês. Acho que o português pode ser aos poucos sendo*
3. *substituído pelo inglês.*

(sessão de história de vida 2, 16/09/2008)

Embora P acredite que o professor de LI deva ir aos poucos introduzindo o inglês em sala de aula, sua prática ainda deixa a desejar em relação a essa posição. Na transcrição do excerto 54, pode-se observar a resposta dada por P durante uma entrevista da qual fazia parte a seguinte pergunta: em que momentos da aula você utiliza a LM e para quê?

#### **Excerto 54**

1. *ó (+) eu uso a língua materna direto na sala de aula (++) tá? “ = (+) eu*
2. *procuro usar o inglês mas eu uso mais a língua materna (+) certo? “ =*
3. *(+) se geralmente quando você tenta explicar alguma coisa e vejo que*
4. *eles não entenderam mesmo (+) aí você tem que apelar para a língua*
5. *materna (++) já tentei explicar alguma coisa em inglês e: (+) quando*
6. *vejo (+) às vezes eles entendem (+) quando não entendem eu apelo para a*
7. *língua materna (+) mas eu não sou uma pessoa que chega na sala de*
8. *aula falando inglês porque: eu acho assim (+) a situação da escola*
9. *publica (+) você chega lá (+) você vê (+) chega lá depois do intervalo*
10. *(+) depois do (+) é tudo tão tumultuado que se você perder muito tempo*
11. *(+) você não dá aula (++) se você não for firme ali (+) é aquela coisa*

12. *you cannot lose time unless you don't give class (+) you cannot manage*
13. *give class (+) see the own situation (+) when it is one day more*
14. *calm (+) you talk until (+) you know it's all that I know inside*
15. *my (+) of my knowledge (+) but not always because (+) in*
16. *hour that you really need (++) but you have opportunities to talk*
17. *(+) even (+) even in class (++) issues that don't have anything*
18. *look at the subject (++) né? “ = (+) they come to ask a lot of things*
19. *people (+) things that they write (++) at times you try to explain*
20. *(+) I already tried (+) when they come asking something*
21. *in English what you want to say (+) you try to explain in English “ = (+) but*
22. *like this it's not always like that? “ =*

(transcrição de um dos excertos da entrevista 1, 19/08/2008)

Nota-se aqui que a professora deixa claras as razões pelas quais privilegia o uso da LM em sala de aula, em detrimento da LI. A não compreensão da L-alvo por parte dos alunos, fatores contextuais como a indisciplina, que gera tumultos, a escassez do tempo da aula de LI e a própria limitação do conhecimento das habilidades orais pela professora favorecem essa atitude em relação ao pouquíssimo uso do inglês no contexto em questão. Félix (1998) aponta que os professores de LI usam a LM durante as aulas para que os alunos possam melhor entender a L-alvo por meio de traduções, exercícios estruturais e repetitivos. Essa afirmação retrata o que P declarou anteriormente: “Não sou uma pessoa que chega na sala de aula falando inglês devido à situação (da escola pública)” (linhas 8 e 9).

O excerto 55, a seguir, exemplifica o que P mencionou no excerto anterior, ou seja, que utiliza a LM com frequência na sala de aula para dar explicações sobre algum conteúdo, embora procure usar também a LI:

#### **Excerto 55**

1. *P Pera (+) you understood that is that is for doing? ‘ = (+) it's only to put*
2. *false and true (+) in 1 and 2 (+) you will fill in the words below*
3. *correctly (+) it's for you to use those little words that are in*
4. *bold (+) you will fill the spaces (+) ta? “ = (+) use the maps for*
5. *orientation (+) tá? “ = (+) what is that you will use? ‘ = (+) o*
6. *map for orientation , =*

(Aula 7, 24/09/2008)

Vale destacar que, ao utilizar a LI, P traduz logo em seguida o que acabou de dizer. Os excertos, a seguir, trazem relatos parciais de algumas aulas observadas, obtidos do diário elaborado pela professora-pesquisadora, os quais contemplam a afirmação de P (cf. excerto 54, linhas 1-8):

**Excerto 56**

1. *A professora (P) lecionou na língua materna quase a aula inteira. Leu*
  2. *somente o diálogo da aula anterior na língua-alvo.*
- (diário da professora-pesquisadora sobre aula 2, 13/08/2008)

**Excerto 57**

1. *Hoje, P não fez chamada e não cumprimentou os alunos quando chegou.*
  2. *Trabalhou um texto falando em português, buscando por palavras novas*
  3. *e cognatas.*
- (diário da professora-pesquisadora sobre aula 12, 15/10/2008)

**Excerto 58**

1. *Hoje, P iniciou a aula falando em inglês, mas não cumprimentou seus*
  2. *alunos, nem fez a chamada na língua-alvo. Porém, como ela não tinha*
  3. *criado o hábito de ir introduzindo aos poucos a LI, ficou difícil para os*
  4. *alunos entenderem o que ela estava falando. Por esse motivo, ela começou*
  5. *a falar na língua materna.*
- (diário da professora-pesquisadora sobre aula 17, 05/ 11/2008)

Outro fator que propicia sentimento de frustração e insegurança em P refere-se à FO do professor de LI. Os seguintes excertos relacionam-se às respostas dadas ao item 14, do questionário sobre as crenças: os professores de LE não precisam ser fluentes para ensinar comunicativamente. Nesse sentido, P acredita que:

**Excerto 59**

1. *Os professores precisam, no mínimo, ter a fluência específica para o*
  2. *contexto de sala de aula.*
- (questionário 2, 18/11/2008)

**Excerto 60**

1. *Eu acho que eu tenho que ter a fluência para a sala de aula. Eu preciso*
  2. *fazer curso, botar isso para fora. Eu tenho que falar.*
- (sessão de história de vida 2, 16/09/2008)

Essas afirmações de P e suas expectativas referentes ao que classifica como uma fluência para o contexto de sala de aula vão ao encontro dos pressupostos teóricos de Teixeira da Silva (2000) e de Consolo (2007) sobre a fluência específica do professor de LE e da também específica competência do mesmo, respectivamente (cf. Capítulo 2).

Vale informar que P também destaca a necessidade de um aprimoramento de sua prática, ao afirmar a necessidade de um “curso” que a torne capaz de desenvolver uma fluência específica (linha 2), ou seja, uma FO que possa ser utilizada no contexto de sala de aula, conforme se pode verificar igualmente no excerto 61, enviado por P via

correio eletrônico<sup>36</sup>. Tal depoimento corrobora o que Teixeira da Silva (2008, p.382) pontua acerca dessa questão: “Entendemos que a noção de fluência é relativa, podendo-se falar em fluências e em fluência do professor de LE. Nesse sentido, há que se considerar as especificidades da fluência do professor de LE”.

### **Excerto 61**

1. *Quando falo da fluência específica do professor de inglês, estou me*
2. *referindo à fluência da sala de aula. Os diálogos e os comandos que*
3. *ocorrem na sala de aula são, de certa forma, previsíveis e o professor*
4. *deve procurar fazer uso da LE o máximo possível quando estiver*
5. *interagindo com seus alunos, é claro que observando o nível de*
6. *conhecimento dos mesmos (do emprego de vocabulário e estruturas*
7. *gramaticais mais simples a estruturas mais elaboradas, de acordo o*
8. *avanço de sua turma). Mesmo ao explicar um conteúdo, o professor deve*
9. *tentar fazê-lo em inglês (caso não consiga se fazer entender, penso que*
10. *deve empregar a LM). Acho também que não adianta nada o professor*
11. *chegar na sala descarregando todo o seu conhecimento da LE (só para*
12. *mostrar que fala inglês). Os diálogos devem ocorrer de forma que façam*
13. *sentido para o aluno. (coisas do dia-a-dia). Não tenho esta fluência e acho*
14. *que uma grande parte dos professores também não tem, mas estou*
15. *tentando adquiri-la. Quando explico alguma coisa, pergunto "Did you*
16. *understand?" Outro dia, ouvindo a conversa de um aluno com outro*
17. *, observei que um deles, depois de tentar explicar alguma coisa ao outro*
18. *(em português, sobre um assunto qualquer) terminou sua fala com "Did*
19. *you understand?" Acho que isto ilustra um pouco do que tentei explicar.*
20. *O ouvir constante fazendo com que o aluno memorize frases, expressões e*
21. *estruturas gramaticais (não me refiro somente a frases prontas, mas afinal*
22. *de contas as estruturas da língua são repetitivas. Não são?)*
23. *Para adquirir esta fluência, acho que o professor deve antes de mais nada,*
24. *estudar, se aperfeiçoar caso não tenha um conhecimento satisfatório da*
25. *LE e tentar colocá-la em prática na sala de aula. A pouca fluência do prof.*
26. *se dá, muitas vezes, pela falta de conhecimento da língua que ministra.*
27. *Sempre pensei assim. Mas temos também que considerar o lado social dos*
28. *alunos. São pessoas, em grande parte, sem incentivo dentro de casa,*
29. *alguns com uma visão de mundo muito pequena, para os quais estar na*
30. *escola é apenas uma obrigação imposta pela sociedade e pelos pais. Por*
31. *estes motivos é que temos que procurar ensinar a LE dentro de um*
32. *contexto que faça sentido para eles, para que aos poucos eles passem a se*
33. *interessar e até mesmo a gostar da LE.*
34. **NÃO É FÁCIL!!!!!!**

(correio eletrônico, 11/05/2009)

Portanto, de acordo com que essa docente acredita sobre a fluência específica do professor de LI, pode-se afirmar que:

<sup>36</sup> Resposta enviada por P à pergunta feita pela professora-pesquisadora por meio do correio eletrônico: o que você considera como fluência específica?

- a) O professor deve procurar fazer uso da LE o máximo possível ao interagir com seus alunos, observando o nível de conhecimento dos mesmos. Por exemplo, alunos mais avançados, estruturas e vocabulário mais elaborados, caso contrário, torna-se válido o emprego da LM;
- b) Os diálogos devem ter um significado para os alunos e se referir às coisas do dia-a-dia;
- c) O ouvir constante de frases prontas e estruturas da língua ajudam o aluno a memorizá-las, facilitando a aquisição da LE, o que pode ser comparado à linguagem formulaica (cf. FO, capítulo 2);
- d) O professor de LE, por sua vez, deve se aperfeiçoar para adquirir a fluência em questão e, assim, colocá-la em prática na sala de aula;
- e) Deve-se levar em conta o contexto social dos alunos ao se ensinar a LE.

Em suma, o que pode ser inferido de todas as declarações supracitadas de P sobre sua prática atual em sala de aula, no tocante às crenças referentes a suas deficiências e experiências como professora de LI e às habilidades da língua, principalmente ao seu desempenho na questão da oralidade, evidencia-se na declaração a seguir:

### **Excerto 62**

*O inglês é fácil. Ensinar na escola pública é que é difícil.*

(sessão de história de vida 2, 16/09/2008)

De modo simplificado, é possível afirmar que P possui as seguintes crenças sobre a oralidade em sala de aula: o ensino da LI na escola pública não funciona devido a vários fatores (excertos 15 a 20); o professor não necessita ter muita proficiência para ensinar alunos da escola pública e se o professor treinar pode dar aulas muito bem (excerto 36, linhas 4 e 5); para falar basta ter bom conhecimento gramatical e lexical (excerto 39, linhas 6 e 7); o aluno não aprende nem o básico (excerto 49, linha 2); para comunicar o professor de inglês tem que pelo menos falar a L-alvo (excerto 49, linha 6); um professor de inglês não deve dar aulas somente na L-alvo (excerto 53, linhas 1 e 2); o professor deve ter uma fluência específica (excerto 59, linha 1). Vale notar algumas crenças contraditórias apontadas por P em suas declarações e que se referem ao bom conhecimento das regras de gramática e do vocabulário necessário para a produção oral

(excerto 39, linhas 6 e 7), em contraposição à crença de que “não saber bem a gramática não impede que a pessoa se comunique” (excerto 3, linhas 2, 3 e 4), dentre outros exemplos.

### 3.1.1 Crenças dos alunos e crenças de P

Alvarez (2007) cita Brophy (1985, apud FREGONEZE, 2000), o qual, por sua vez, argumenta que as crenças dos professores influenciam diretamente as atitudes dos alunos, como uma profecia que se cumpre por si mesma. No entanto, ao acreditar igualmente na influência das crenças dos alunos sobre as crenças de P, optou-se por identificar essas crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem da LI, confrontando-as à voz da professora. A autora (op.cit., p.200) assevera que esse processo envolve professor e alunos, sendo que “ambos tomam decisões, refletem, emitem juízos, têm crenças, valores e atitudes, o que justifica que, em situações iguais e em contextos semelhantes, possam ser tomadas decisões distintas”.

Com esse intuito, foi oferecido um questionário<sup>37</sup> com 14 perguntas intercaladas entre abertas e fechadas (vide anexos 7 e 8 e quadro 10, a seguir) para todos os alunos da 8ª série A (26 alunos presentes), assim como para P, que deveria respondê-lo pensando no ponto de vista dos alunos, ou seja, no que seus alunos acreditam sobre o ensino e aprendizagem de línguas, todavia, sem o conhecimento prévio de suas respostas.

Conforme apresentado no quadro a seguir, as crenças dos alunos são confrontadas com as opiniões de P. Vale ressaltar que algumas respostas apresentavam várias opções, que podiam ser também marcadas.

---

<sup>37</sup> Questionário extraído e adaptado de Basso (2006).

Quadro 10: Crenças dos alunos e crenças da professora

Perguntas	Respostas dos Alunos	Respostas da professora
1-Você gosta de estudar inglês?	11 alunos responderam que sim.	Um terço realmente gosta.
2-Você acha que estudar inglês é importante para quê?	A maioria (16) acredita ser importante para emprego.	Uma boa parte acredita que pode obter um emprego melhor.
3-Quando você imagina que poderá usar o inglês na sua vida?	A maioria respondeu no trabalho (14).	Em futuros empregos.
4-Qual é o seu contato com a língua inglesa?	Na escola (todos).	Na escola.
5-Quais atividades são desenvolvidas nas suas aulas de inglês?	Cópias na lousa (21); Repetir após a professora (14); Leitura em voz alta (11).	Exercícios gramaticais; Repetir após a professora; Cópias da lousa; Leitura em voz alta; Interação com os alunos.
6-O que você mais gosta de fazer nas aulas de inglês?	Trabalhar em equipe (6), nada (3) e escrever foram as atividades mais votadas (4).	Atividades de “role playing” e mímica.
7-O que você menos gosta de fazer nas aulas de inglês?	Nada (4), responder as perguntas em voz alta (4), escrever (4) e provas (4), copiar da lousa (2) foram as atividades mais favorecidas.	Copiar atividades da lousa.
8-Você gostaria que a sua professora falasse mais em inglês na sala de aula? Por quê?/Por que não?	13 alunos responderam que sim, pois, quanto mais a professora fala mais aprendem e 13 negaram alegando que a professora já fala muito.	Acho que sim, embora reclamem que não entendem.
9-Você tem mais dificuldade em inglês para ler, falar, ouvir (entender) ou escrever?	Ler (13); Falar (12); Ouvir (10); Escrever (12).	Falar e escrever (cópia e elaboração de texto)
10-Como você se sente em suas aulas de inglês?	A maioria respondeu entre inseguro (10) e tímido (9).	Inseguros, tímidos, curiosos, (às vezes) motivados e desmotivados.
11-Que materiais didáticos/recursos a professora usa?	Atividades na lousa (26); Xerox (6).	Atividades na lousa, Xerox e apostila.
12-Que estratégias você prefere para aprender inglês?	Trabalho em duplas (9); Trabalho em equipes (13); Com a ajuda da professora (14).	Trabalhos em duplas, com figuras e cartazes e com a minha ajuda.
13-Como você é avaliado?	Provas escritas (26); Trabalho em equipe (15).	Provas escritas; Exercícios gramaticais; Prova oral (participação oral diária).
14-Como você vê sua professora de inglês?	Exigente (23); Nervosa e agitada (21); Sempre disposta a explicar a matéria (7); Clara e objetiva (5).	Exigente, calma, sempre disposta a explicar a matéria e clara e objetiva.

Pode-se observar no questionário acima que há questões nas quais as respostas de P e dos alunos se distanciam e outras nas quais essas respostas se assemelham. Em se tratando dos pontos em comum entre P e os aprendizes, ambos acreditam que estudar a LI se faz relevante para se obter um emprego melhor e para utilizá-la no trabalho, além de concordarem que nem todos os alunos gostam dessa matéria (somente um terço). A totalidade dos alunos respondeu que é na escola que têm contato com a LI, opinião também manifestada por P. Os recursos usados em sala de aula, ou seja, a lousa e os exercícios fotocopiados, foram citados tanto pelos alunos quanto por P, sendo que esta acrescentou a esses itens o material que pesquisa em apostilas e na *internet*. Quanto às estratégias de aprendizagem de LI, as preferidas de ambos foram o trabalho em duplas e equipes e a ajuda da professora. P mencionou também as figuras e cartazes como parte desse item. No tocante às atividades mais desenvolvidas em sala de aula, cópias da lousa e repetições do conteúdo dado foram destacadas pelos alunos e por P, que complementou sua resposta com exercícios gramaticais e interação com os alunos. P acredita que seus alunos se sentem inseguros, tímidos, curiosos e oscilam entre motivados e desmotivados, o que coincide, em parte, com o modo de pensar dos mesmos. Estes vêem sua professora como uma pessoa exigente, clara e objetiva, sempre disposta a explicar a matéria, porém, nervosa e agitada, sendo que esses dois últimos qualificadores não foram mencionados por P.

As respostas que mais se distanciam entre os participantes da sala de aula se referem aos aspectos que mais apreciam ou menos apreciam nas aulas de inglês, evidenciando-se pontos de vista diferentes. Poucos alunos gostam de trabalhar em equipes, opinião seguida de várias outras respostas menos votadas, inclusive sobre não gostarem de nada. Provas, responder em voz alta às perguntas de P e escrever correspondem ao que os alunos menos gostam de fazer. Já a professora acredita que estes aprovam as atividades de *role-playing* (jogo de interpretação) e mímica, tarefas não destacadas pelos alunos, porém, que não gostam de copiar da lousa, o que coincide com o que vários alunos manifestam. Metade dos alunos gostariam que a professora falasse mais em inglês durante as aulas, pois acreditam que quanto mais a professora fala, mais aprendem, inclusive palavras novas. Já a outra metade rejeita essa ideia,



devido ao fato de a professora falar muito (pergunta-se: em português ou em inglês?<sup>38</sup>) e por acreditarem que o inglês é difícil. Por sua vez, P concorda com a primeira opinião, ou seja, acredita que os alunos gostariam que ela falasse mais em inglês, ainda que reclamem quando o faz. No que concerne às quatro habilidades da língua, P acredita que seus alunos têm mais dificuldades em falar e escrever, destacando as cópias e a elaboração de textos. Estes, por sua vez, responderam que ler, falar, ouvir e escrever, em proporções semelhantes, constituem motivo de grandes preocupações. O tipo de avaliação mais citado pelos alunos foram as provas escritas, seguido de trabalhos em equipes. De acordo com P, além das provas escritas, seus alunos são também avaliados por meio de exercícios gramaticais e participação diária em sala de aula. Finalizando, à última pergunta dirigida somente a P nesse questionário - você tem a sensação de que seus alunos acreditam no que aprendem? - essa professora respondeu: “Aquele 1/3 sim”.

Das questões enfatizadas, depreende-se que nem todos os alunos gostam da LI, apesar de alguns terem consciência da sua relevância para o futuro. Percebe-se que o contato com a L-alvo é mínimo devido a fatores contextuais relacionados ao ensino e aprendizagem de LEs nas escolas do setor público e que as atividades em sala de aula, em sua grande maioria, estão direcionadas a uma prática tradicional, como exercícios gramaticais e cópias. Vale mencionar que essa última atividade citada não agrada aos alunos (cf. pergunta 7, respostas dos alunos e da professora). Nota-se que a produção oral, não sendo muito explorada pela professora (preocupação deste estudo), deixa a desejar, ocasionando timidez e insegurança aos alunos no momento de se expressarem na LI, quando solicitados. Se alguns alunos acreditam que trabalhar em equipe é bom para a aprendizagem de LI, por outro lado, poucos pensam que o auxílio da professora, considerada como exigente, nervosa e agitada, torna-se também eficaz, embora acreditem que P esteja sempre disposta a explicar a matéria. Tais fatos, exceto em relação à ajuda da professora, fazem com que o valor e o objetivo da aprendizagem da L-alvo sejam temas que geram muitos conflitos nesse contexto de sala de aula, pois, se existem pontos em comum entre o que os alunos e a professora acreditam, pontos de vistas diferentes também se fazem presentes, aliados a fatores como falta de motivação, indisciplina, classes numerosas, escassez de recursos e material didático (algumas escolas oferecem somente dicionários), dentre outras dificuldades. Ressalta-se, porém,

---

<sup>38</sup> Posteriormente, no início de 2009, quando questionados se a referência era para a LI ou LM, os alunos responderam que não se lembravam mais. Esse fato deixou P em dúvida. Talvez, segundo essa docente, eles tenham ficado sem jeito de dizer que ela falava demais em português.

que esses fatores também podem ser vistos como dados em comum entre os participantes da sala de aula.

Portanto, as baixas expectativas de ambos em relação ao ensino e aprendizagem de uma LE refletem suas experiências vivenciadas ao longo dos anos do Ensino Fundamental e confirmam a opinião de P de que somente um terço de seus alunos acredita no que aprende, o que pode ser considerado como longe do ideal.

### **3.1.2 Contribuição das crenças de P e de seus alunos para a caracterização do seu perfil como docente de LI**

Por entender que as crenças e as ações de P e de seus alunos encontram-se numa relação interativa, na qual ações e crenças se influenciam (BARCELOS, 2006), levando em consideração o contexto social onde as crenças ocorrem, objetiva-se, nesta seção, traçar o perfil de P acerca do uso da habilidade oral em sua prática de sala de aula.

Para tanto, fez-se necessário reunir, por meio de questionários, entrevistas, sessões de história de vida e de visionamento, anotações e observações de sala de aula, os depoimentos de P, os quais, triangulados, serviram de embasamento para se responder à pergunta de pesquisa: De que maneira as crenças da professora-participante e de seus alunos, envolvidos em contexto de escola pública, contribuem para a caracterização do uso da L-alvo em sala de aula e para a (re)definição do perfil da docente?

Nesse sentido, procurou-se levar em conta as crenças dessa professora sobre o uso da L-alvo em sala de aula (cf. quadro 9), dados que se referem ao primeiro momento deste estudo e que constituem, portanto, resultados parciais de uma pesquisa qualitativa de base etnográfica. Infere-se, assim, que a experiência de P como aprendiz de LI, desde a escola regular até o ensino superior, período em que sofreu influência de um ensino tradicional voltado para o estudo da gramática na LI, parece influenciar fortemente sua visão de ensino da L-alvo. Portanto, exercícios gramaticais e cópias não se tornam atividades que agradam aos alunos, ideia corroborada também por P.

Devido a tal fator predominante na trajetória escolar de P, esta afirma possuir muita dificuldade de se comunicar na L-alvo e ter tido poucas oportunidades para praticá-la. Esses fatos indicam que sua finalidade maior é aprender a dar aulas utilizando a LI e, assim, aprimorar sua prática em sala de aula, ao tentar reverter uma situação que a incomoda. O dizer de P “eu acho que quem dá aula de inglês tem que pelo menos falar inglês para se comunicar” evidencia uma crença positiva que reflete

seu desafio maior, que é o desenvolvimento de um bom trabalho comunicativo no contexto de escola pública, embora não se sinta ainda apta a trabalhar a oralidade em sala de aula (excerto 39, linha 1) e considere muito difícil ensinar essa habilidade aos alunos (excerto 19, linhas 1 e2). Na opinião de P, os aprendizes, em sua grande maioria (2/3 dos alunos), mostram-se indisciplinados e desmotivados durante as aulas, sem contar com outros fatores contextuais que também contribuem para aumentar suas dificuldades nesse processo de ensino e aprendizagem de línguas, desfavorecendo um contato maior desses alunos com a L-alvo. As condições contextuais citadas por essa docente e que moldam a realidade de sua prática, afetando suas crenças, foram as seguintes: falta de material didático ou de um material didático adequado; classes numerosas; pouca comunicação entre os professores de ILE (apenas nos corredores da escola), ou mesmo nenhuma comunicação entre os colegas da mesma área; orientação pedagógica insatisfatória devido a vários problemas administrativos; divergências na disponibilidade dos professores para o estabelecimento de um horário em comum para as reuniões; apostilas não entregues no prazo (impressora em manutenção); PEB I, PEB II<sup>39</sup>, professores de LI e língua espanhola juntos no mesmo encontro pedagógico; e escassez de tempo para preparação das aulas, que geralmente são muitas (no caso de P, 51 aulas semanais). Desse modo, o fator experiência revelado por P, além dos fatores contextuais citados ao longo dessa seção e que se referem tanto aos alunos quanto a P, parecem apontar a fonte das crenças dessa professora sobre o pouco uso do inglês na prática da sala de aula, contribuindo para a caracterização do seu perfil como docente de LE.

Entretanto, ao acreditar que deva se preparar para usar a L-alvo de uma maneira específica em sala de aula, por meio de uma boa orientação, aulas de conversação e um embasamento teórico, sem deixar de levar em conta os fatores contextuais supracitados, é possível perceber, nos relatos de P, alguns pontos relevantes. Primeiro, a crença em um discurso que valoriza o desenvolvimento da produção oral em sala de aula acarreta um conflito entre as concepções anteriores de P, centralizadas na gramática, na tradução e no uso da LM, e as novas ideias evidenciadas após o curso de capacitação oferecido pelo município, as quais proporcionaram um pensar sobre uma mudança em sua prática de ensino — embora, de acordo com essa docente, o curso não tenha saído a contento. Acrescenta-se que esse curso teve um efeito retroativo positivo “ao se levar em

---

<sup>39</sup> Professores de Educação Básica I: professores do 1º ao 4º anos do Ensino Fundamental. Professores de Educação Básica II: professores do 5º ao 8º anos do Ensino Fundamental.

consideração o conjunto de efeitos que um sistema de avaliação tem sobre o processo de ensino e aprendizagem” (LANZONI, 2004, p.1), uma vez que entrevistas e um teste escrito em LI foram alguns dos procedimentos utilizados durante o curso, cujos resultados causaram um impacto nas atitudes e na motivação de P como professora de ILE, passando a almejar uma prática de ensino renovada.

Ressalta-se que, segundo P, para o professor de LE operacionalizar esse novo conceito, não é necessário falar como os nativos e sim saber comunicar-se no dia-a-dia e ter uma FO para a sala de aula. É importante repetir e praticar bastante para aprender uma LE numa perspectiva comunicativa, não sendo uma questão de aprender muitas regras gramaticais. Vale informar que a concepção de repetição e prática manifestada por P remete-se a uma perspectiva audiolingual e, portanto, distante de uma concepção de competência comunicativa.

Outro fator relevante diz respeito ao conflito entre a desilusão que P sentiu anteriormente, ao pretender fugir da forma tradicional de ensino de uma LE e tentar trabalhar a oralidade, usando a L-alvo com seus alunos, e a crença de que estes aprendam realmente a se comunicar em inglês desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, ainda como consequência do benefício do efeito retroativo acima abordado, percebe-se um aspecto igualmente positivo em relação à pretensão de P de atribuir a seus alunos um papel menos passivo em sala de aula, ao acreditar na possibilidade de um ensino voltado para o uso da língua nesse contexto. Tal posicionamento se diferencia de “outras crenças claramente explicitadas sobre a impossibilidade de se ensinar língua inglesa na escola pública, uma vez que nem há razões suficientemente fortes nem objetivos claros e reais para ensiná-la neste contexto” (BASSO, 2006, p.74), numa conotação negativista de uma crença que inviabiliza a oportunidade de os aprendizes se tornarem mais autônomos e confiantes para aprender uma nova língua, em especial, para o estudo da língua oral.

Entretanto, observa-se que P adota posturas não condizentes com seu pensar, ao se sentir sobrecarregada com as forças atuantes em sala de aula (JOHNSON, 1994, apud BARCELOS, OP.CIT., p.30). Mesmo acreditando no uso comunicativo da linguagem para o desenvolvimento da produção oral de seus alunos, (excerto 5, linhas 1, 7 e 8 e excerto 6, linhas 2 e 3), respeitando-se a qualidade do insumo que pode proporcionar aos mesmos, P não adota uma abordagem descentralizada do professor (excerto 14, linhas 1 e 2), visando a manter o fluxo das atividades dadas e a evitar uma indisciplina maior causada pela força dos fatores contextuais já citados. O uso do paradigma

comunicativo poderia proporcionar mais envolvimento, interesse e segurança aos alunos no processo de aprendizagem de uma nova língua, embora se reconheça que não se trata de uma tarefa fácil, fazendo com que não somente um terço dos alunos tenha confiança no que aprendem, mas, sim, a grande maioria deles.

Por fim, evidencia-se uma terceira questão. Trata-se do conflito entre

a desvalorização da LI em todos os sentidos no âmbito das escolas públicas e até mesmo por muitos profissionais da área e a necessidade de uma nova visão para o ensino de uma LE nesse contexto em questão, não somente em relação ao material didático, mas também para uma melhor orientação para os professores de LI, para a troca de ideias e experiências entre professores e o engajamento dos mesmos e, conseqüentemente, o dos alunos (sessão de história de vida 2, 16/09/2008).

Entretanto, esses conflitos encontram-se interligados a uma crença significativa de P (“existem professores e escolas com outra visão sobre o ensino de LE”), ou seja, a um novo olhar para o ensino da LE nas escolas da rede pública que também inclui o aprimoramento da habilidade oral dos professores de LI, visando ao uso da L-alvo em sala de aula, desenvolvendo, assim, a produção oral de seus alunos. Com base em Consolo (2000, p.59-60), que enfatiza a importância da oralidade para um melhor desempenho do professor em dois papéis, os de “atuar no processo de geração de insumo para a aquisição da língua-alvo e engajar-se na interação verbal com os alunos para o desenvolvimento da proficiência oral dos mesmos”, acredita-se que a produção oral, não sendo somente uma preocupação de P em relação a seus alunos, mas também com sua própria produção, poderia realmente acarretar mudanças em sua prática, obtendo-se, assim, resultados de ensino e aprendizagem de LE mais eficazes na especificidade em questão e, ainda, aumentando as expectativas de ambos em relação a esse processo.

### **3.2. Análise da Proficiência Oral de P**

Nesta seção, as reflexões sobre a questão da PO de P são orientadas pela seguinte pergunta de investigação: Em que faixa de proficiência está caracterizada a PO, em LI, de P, por meio de dados do TEPOLI (Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa)?

A busca da compreensão da questão da PO de professores de LI da escola pública justifica-se por constatar-se, por meio de pesquisas relacionadas aos professores

desse contexto mencionado (PINHEL, 2004; GARCIA, 2001; CONSOLO, 1990), que a grande maioria dos mesmos possui um baixo nível de PO, resultando em um processo de aprendizagem frustrante e deficiente para seus alunos, pois, acredita-se, a produção oral de um professor de LI em sala de aula, em especial o da escola pública, restringe-se a alguns comandos em LE.

Portanto, em um segundo momento, objetivando ampliar o escopo deste trabalho, que investiga tanto a caracterização da utilização da LI na interação verbal em sala de aula quanto a faixa de PO de uma professora de LI da escola pública, nosso maior interesse é ilustrar e explicar o nível alcançado por P, utilizando o teste oral em questão enquanto instrumento de pesquisa, fundamentado por descritores dos níveis da linguagem, a saber, a gramática e a estrutura sintática, vocabulário, pronúncia, compreensão oral, fluência e estratégias de interação verbal, cujo critério de avaliação está embasado no desempenho global da docente examinada e em uma visão integrada dos componentes da linguagem citados. Vale ressaltar que o TEPOLI (cf. capítulo 1) consiste numa interação face a face entre o(s) examinado(s) e o examinador, no formato de uma entrevista. O teste é constituído de uma fase de aquecimento, na qual o examinador explica os procedimentos do teste em inglês ou português. Em seguida, na fase de avaliação, como primeira tarefa, o(s) examinado(s) escolhe(m) uma dentre três figuras e discorre(m) sobre a mesma, ao passo que, na segunda tarefa, uma situação de sala de aula contendo alguns erros gramaticais é apresentada ao(s) examinado(s), que deve(m) explicar como trataria(m) a situação se fossem o professor da classe, em uma atividade de “role-playing”, cujo objetivo é o uso da metalinguagem. Na terceira fase, o(s) examinado(s) expressa(m) sua opinião sobre as figuras utilizadas e sobre o teste feito. O conceito atribuído ao examinado baseia-se em seu desempenho na fase da avaliação e, em menor proporção, na fase da conclusão, e é atribuído pelo examinador que conduz a entrevista e, ainda, por um segundo examinador presente, com base em uma escala de cinco faixas de proficiência, de A a E (CONSOLO, 2007, p.116).

### **3.2.1 O TEPOLI**

Analisa-se, nesta e nas próximas subseções, a faixa de proficiência em que P se encontra, obtida por meio de dados do TEPOLI (CONSOLO 2008, 2007, 2004), teste gravado em vídeo e em áudio. Para tanto, utiliza-se a transcrição desse teste,

observações de sala de aula, o interrelacionamento dos descritores do nível linguístico dessa docente com seu desempenho em uma situação de uso da L-alvo e com a sua prática nesse contexto. São também utilizados os atos comunicativos, constituídos de uma palavra ou grupo de palavras, definidos de acordo com sua função no discurso, empregados por P durante o teste em questão e por meio dos quais podemos categorizar as funções da linguagem (CONSOLO, 1996, cf. SINCLAIR & COULTHARD, 1992, 1975). Acrescenta-se a essa análise o primeiro depoimento de P sobre o TEPOLI, logo após a aplicação do mesmo, assim como a reflexão e a discussão sobre o teste com a participante numa sessão de visionamento, quando já se sabia em que faixa de proficiência P estava classificada, objetivando chegar às suas próprias intravisiões durante o teste. Vale informar que a aplicação do TEPOLI transcorreu em um centro de formação de professores da rede municipal em uma cidade do interior de São Paulo.

### 3.2.2 A faixa de Proficiência Oral<sup>40</sup> de P

Em uma escala de A a E, atribui-se ao desempenho de P no TEPOLI a seguinte faixa de proficiência<sup>41</sup>:

Quadro 11: Faixa de PO de P

<b>D</b>	D1) Atinge os objetivos de comunicação e interação verbal, porém com algumas limitações, e pode exibir falta de fluência. D2) Utiliza, na maioria das vezes, estruturas sintáticas simples, apresentando eventuais erros gramaticais. D3) Utiliza-se de um conjunto de itens lexicais limitado e pode demonstrar deficiência de vocabulário para se expressar. D4) Exibe pronúncia compreensível, mas distinta, em alguns aspectos de sons e padrões de entoação, de falantes da língua inglesa. D5) Apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor, as quais podem ocasionalmente prejudicar o desenvolvimento da interação verbal.	7,0
		6,5

Faz-se necessário pontuar que a letra D refere-se à faixa de proficiência estabelecida por meio dos dados do TEPOLI como a faixa de PO considerada necessária

<sup>40</sup> Visão revisada (CONSOLO, 2004). Vide todas as faixas de proficiência do TEPOLI no capítulo 2 e no anexo 20).

<sup>41</sup> Vide transcrição do TEPOLI no anexo 3.

para a atuação do professor de ILE. Portanto, esse resultado evidencia que o desempenho oral de P é tomado como o nível indispensável a ser alcançado nesse teste em questão.

### 3.2.3 Discussão sobre os dados do TEPOLI

Observa-se, inicialmente, que o teste em questão é realizado em duplas, porém, no caso da dupla que P constitui para fazer o TEPOLI, não há interação verbal entre os professores examinados, somente entre a entrevistada (P) e a entrevistadora (E). A discussão dos registros coletados está dividida nas três fases do teste, a saber, aquecimento, avaliação propriamente dita, que consiste em duas tarefas, e a conclusão.

A primeira fase do teste oral, a do aquecimento, é conduzida em inglês, sendo que a examinadora inicia o teste com o colega de P, pedindo para que este relate suas experiências profissionais. Em seguida, é a vez de P, que se mostra um pouco nervosa e intimidada pela situação de avaliação, à qual não está habituada (vide depoimento na seção a seguir). No excerto abaixo<sup>42</sup>, que abrange a primeira parte do teste de P, aponta-se o interrelacionamento dos descritores de linguagem com a qualidade de desempenho dessa docente na interação verbal, FO, precisão gramatical, variedade e apropriação no uso do vocabulário e compreensão oral, de acordo com a faixa D:

#### Excerto 63

1. ... \_\_\_\_ ... *E: P tell me a little bit about you , = (+) where do you teach*
2. *English? ' =*
3. *P I (+) I , =*
4. *E ok , =*
5. *P I teach at G C (+) and F J , =*
6. *E ok (+) what kind of schools are they? ' =*
7. *P é (+) “é” (+) “estadual” ((LM))/*
8. *E ok:*

<sup>42</sup> Código das transcrições baseado em Marcuschi (1986).



9. **P** and “municipal” ((LM)), =
10. **E** ok: and (+) do you have students (+) I mean (+) children teenagers (+)
11. adults, =
12. **P** “é”: ((LM)) teenagers, =
13. **E** do you like teaching the teenagers? “ =
14. **P** yes:
15. **E** what are they like? ‘ = (+) I mean (+) describe your students to me: (+)
16. are they interested (+) are they (+) naughty (+) I mean (+) they’re they
17. have bad behavior, =
18. **P** some of them (+) they they don’t have a: good behavior, =
19. **E** hum hum, =
20. **P** but (+) some some are are interested interested, =
21. **E** and motivated ((a examinadora acrescenta informação)) (+) very good:
22. (+) ok (+) tell me about your studies (+) what kind of college you went to
23. (+) any courses you have (+) done, =
24. **P** I (+) I (+) I learned English only at (+) the: “faculdade” ((LM))/
25. **E** college, =
26. **P** college/ (+) I did some some “é”:((LM)) particular ((deficiência de
27. vocabulário)) courses, =
28. **E** hum hum (+) ok (+) any experiences in an English speaking country? “  
=
29. **P** no/
30. **E** would you like to go? “ =
31. **P** yes/
32. **E** England or the USA? ‘ =
33. **P** USA/
34. **E** why? “ =
35. **P** hum, = (+) I/
36. **E** because there is a difference (+) ok? ‘ = (+) some of us prefer the USA

37. *because the culture is more similar (+) others want to find English like*  
 38. *(+) (incompreensível) (+) you'd like to go to the USA to improve English ,*  
 39. *= (+) very good (+) ok (+) so I hope you: achieve your goals , = ok? ' =*  
 40. *thank you/*

(Primeira fase do TEPOLI)

Com referência à faixa D, nesta primeira etapa, P consegue atingir os objetivos de comunicação e interação verbal, porém, com muitas limitações, configurando uma falta de FO. Considerando o que Lennon (1990) pontua sobre a FO, ao afirmar que esta possui como características temporais a desenvoltura, a espontaneidade, a prontidão, a velocidade e a riqueza de recursos para adaptar a produção aos requisitos de qualquer situação, incluindo respostas ao(s) seu(s) interlocutor(es), percebe-se que o desempenho de P quanto a esse descritor é insatisfatório, ao interagir com E de uma maneira sucinta, sem a presença dos requisitos mencionados.

Em relação aos atos comunicativos, são notadas as seguintes ações comunicativas nas respostas de P, durante a primeira etapa do teste oral: atos informativos, com o item adversativo *but* (linha 20); concordância com o que se fala, ao serem utilizados *yes* (linhas 14 e 31) e *uhm* (linha 35), indicando que a fala anterior foi bem compreendida; a resposta afirmativa, *yes* (linhas 14 e 31), e a negativa, *no* (linha 29), respostas estas determinantes da qualidade do discurso de P; e a repetição da resposta de E, modelo linguístico fornecido, utilizando-se a palavra *college* (linha 25) no lugar de faculdade (linha 24). P também apresenta estruturas sintáticas bem simples, com frases curtas. Quanto ao vocabulário, este se mostra deficiente quando P tem dificuldades para se expressar na L-alvo e, conseqüentemente, precisa fazer uso da LM, como em “é, estadual, municipal e faculdade” (linhas 7, 9 e 24). Também se nota o uso de um falso cognato, “particular” (linha 26). Entretanto, P exhibe uma pronúncia compreensível e mostra ter um bom entendimento de todas as perguntas de E, fato que está em desacordo com o descritor D5 dessa faixa de proficiência, o qual aponta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor.

Mesmo considerando que P tenha compreendido bem a fala de E, conclui-se que suas respostas prejudicam o desenvolvimento da interação verbal, pois E precisa ajudá-la com as palavras que P não conhece ou das quais não se lembra e, ainda, a completar algumas de suas ideias. Há também a necessidade de E formular várias perguntas a P, o que a leva a dominar toda a interação. Entretanto, caso se leve em consideração que,

nessa fase inicial, P demonstra nervosismo e um quase mutismo, pode-se inferir que os fatores emocionais influenciam bastante em sua fala nessa parte do teste.

Na fase da avaliação propriamente dita, em relação à primeira tarefa, coletou-se uma maior quantidade de dados, devido à oportunidade dada a P para descrever uma figura escolhida por ela. Apresenta-se, na transcrição do excerto 64, que se segue, a interação desenvolvida durante a tarefa mencionada:

#### **Excerto 64**

1. ... \_\_\_\_ ... **E** *would you like to comment his picture?* “ = (+) *would like to*
2. *say anything about it?* “
3. **P** (++) *no/*
4. **E** *no* , = (+) *right* (+) *it's ok* (+) *so CA you are going to listen to us* (+) **P**
5. *describe this picture to me* (+) *please:*
6. **P** *there is a:* (+) *I think she is a:* (+) *the mother “é”:* ((LM)) (+) *the girl*
7. *the girl's mother* (+) *and she is teaching her to hide* ((pronúncia errada))
8. *a bike* (+) *to hide a bike* (+) *probably in front of their house* (++) *I think is*
9. *the first time she is* (+) “é”: *((LM)) trying to hide a bike* , =
10. **E** *hum hum* , = (+) *where are they?* , = (+) *they're in front of their houses*
11. (+) *do you think of a place that they are having this experience?* “ =
12. **P** *there is a house a house behind behind that* (+) *so I think it is in front of*
13. *their house* , =
14. **E** *ok* (+) *in the street* , =
15. **P** *yes* (+) *in the street/*
16. **E** *ok:*
17. **P** (++) *she's teaching* (+) *probably her her children to want* ((erro
18. *grammatical)) to hide a bike* , =
19. **E** *ok:* (+) *so what ideas come to your mind when you see an image: like*
20. *that like that?* , =
21. **P** *interaction between the mother and the: children,* , = (++) *a:* (++)
22. **E** *what feelings do you have* (+) *you like seeing an image like this?* ‘ =
23. **P** *I don't know* , =
24. **E** *you don't know?* , = (+) *have you ever taught anyone how to ride a*
25. *bike?*

26. *P repeat please/*

27. *E Have you ever taught somebody a child how to ride a bike? ‘ =*

28. *P no/*

29. *E Do you know how to ride (+) can you ride a bike?*

30. *P yes (+) yes I can , =*

31. *E ok: (+) very good , = ok: (+) thank you P, =*

(Primeira tarefa da segunda fase do TEPOLI)

Quando questionada se gostaria de fazer algum comentário a respeito da figura de seu colega (CA), P é direta e concisa ao dizer *no* (linha 3), demonstrando uma pré-disposição para não falar muito. No tocante à descrição da figura, a interação entre E e P atinge seus objetivos, destacando-se que algumas limitações se tornam aparentes, como, por exemplo, a FO. Embora mais desenvolva em sua fala, P apresenta falta de recursos e de prontidão, o que se traduz por longas pausas. Outro fator observado diz respeito às frases curtas, *I don't know* e *Yes, I can* (linhas 23 e 30), a alguns erros gramaticais em relação a seguinte frase, *probably her children to want to hide a bike* (linhas 17 e 18), em que P diz *children* ao se referir a uma criança somente, o *to* antes do verbo *want* e *hide* em vez de *ride*, sendo que esse último erro está relacionado ao descritor que diz respeito à pronúncia. Ressalta-se que P também pronuncia *her* e *their* (linhas 7 e 8) de uma maneira distinta de falantes da L-alvo e inclui “é” (linhas 6 e 9), da LM, no meio de uma frase. O vocabulário de P nessa fase demonstra ser também um pouco deficiente. As pausas mencionadas anteriormente podem ser motivadas pela falta de vocabulário adequado que complementaria as frases. Ao responder *I don't know* (linha 23), P demonstra imprecisão, o que denota uma limitação relacionada aos itens lexicais. O uso do *repeat, please* (linha 26) exemplifica uma dificuldade de compreensão da fala de E, prejudicando o desenvolvimento da interação verbal, assim como o lacônico *no* (linha 28), dito logo em seguida à pergunta de E - *Have you ever taught anyone how to ride a bike?* (linha 27) – que igualmente evidencia o descritor em questão.

Os atos comunicativos desse excerto se referem ao pedido de esclarecimento por parte de P, *repeat, please* (linha 26); aos atos informativos *and*, na frase, *and she is*

*teaching her to hide a bike* (linha 7) e *so*, como em *so I think it is in front of their house* (linha 12); à resposta linguística apropriada de P, *yes, yes, I can* (linha 30) à pergunta de E, *Can you ride a bike?* (linha 29); à repetição da fala de E acerca de um item lexical que P não informa, ao descrever a figura, *yes, in the street* (linha 15); e aos dois *no* (linhas 3 e 28), pronunciados num tom descendente, que, nesse caso específico, notificam o reconhecimento ou não de uma fala anterior e finalizam a interação, prejudicando-a.

Nota-se, portanto, que, ao não explorar bem a figura nem levantar hipóteses suficientes acerca de situações que poderiam estar acontecendo nela, objetivos dessa tarefa, P demonstra falta de competência quanto à produção oral, podendo-se dizer que sua proficiência, nessa tarefa, pode ser considerada equivalente, em parte, ao primeiro descritor da faixa E, que pontua a falta de fluência e de competência na produção oral como fatores que afetam bastante a qualidade do desempenho do falante, em uma situação de uso da língua.

A segunda tarefa da fase dois está relacionada ao uso da metalinguagem em sala de aula, conforme explicitado anteriormente. Em vez de uma situação de *role-playing*, E discute com P uma dúvida frequente dos alunos ao usarem a L-alvo nesse contexto mencionado. Os dados levantados por meio dessa tarefa e suas implicações podem ser evidenciados no excerto 65, a seguir:

#### **Excerto 65**

1. ... \_\_\_\_ ... now P it's your TURN (+) you have here TWO situations that
2. somebody has doubts in speaking English (+) so (+) have a look take your
3. time to choose a or b to explain to me (+) ok? " = as if you were my
4. teacher , = (+) and you ((CA)) just listen to us ok? " = (+++) hum hum
5. did you choose? " =
6. P ok , =
7. E ok , = I need that you try to explain to me , =
8. P ((risos)) can I explain that that? ' = ((risos))
9. E oh: (+) it's ok , = (+) just give an explanation the way you know (+)
10. right? " = (+) we're going to see (incomp) understand (+) we're very
11. hard students (+) ok P? " = (+) my teacher always corrects me when I
12. say (+) I live in São Paulo all my life (+) what's the problem teacher? ' =
13. P a: when you when you (++) when we have an action that begin ((erro
14. grammatical)) "é" ((LM)) (+) that (+) started in the past , =

15. *E hum hum* , =
16. *P and continued in the present* (+)
17. *E I see* , =
18. *P you use the present perfect* , =
19. *E right* , =
20. *P so* (+) “*é*” ((*LM*)) *the correct is you say* ((*erro gramatical*))(+) *I have*  
 21. *lived in São Paulo ALL my life* (+) *I think* , =
22. *E what’s the name?* ‘ = (+) *how do you call this structure?* ‘ =
23. *P repeat please?* ‘ =
24. *E is there a name for this structure?* ‘ = *I have lived?* ‘ =
25. *P yes* (+) *present perfect* , =
26. *E present PERFECT* (+) *ok* , =
27. *P so I think I’d lived I’d lived* ((*erro gramatical*))(+) *oh:* (+) *I have lived*  
 28. *or I’ve lived in São Paulo all my life* (+) *because the action begin* ((*erro*  
 29. *grammatical*)) “*é*”: ((*LM*)) (+) *began in the past and continued in the*  
 30. *present* , =
31. *E I still live there* , =
32. *P yes* (+) *yes/*
33. *E right/* (+) *just that?* “=
34. *P yes/*
35. *E ok thank you very much teacher/*

(Segunda tarefa da segunda fase do TEPOLI)

Quanto a essa tarefa, os dados parecem um pouco menos sucintos, devido ao fato de P demonstrar mais segurança em sua fala, decorrente de um bom conhecimento metalinguístico da LI, conhecimento este já demonstrado por P durante a observação de suas aulas pela professora-pesquisadora, porém, com ressalvas, devido às suas explicações serem feitas somente na LM. (cf. aula típica, anexo 1). Somente por meio

do vídeo é que se pode perceber que P gostaria de justificar o erro gramatical que seu colega (CA) acabara de explicar. Esse é o motivo dos risos no início dessa fase. Antes de iniciar a análise da tarefa que lhe foi atribuída, P leva um bom tempo lendo o que está escrito, aspecto que também fica mais explícito pelo vídeo. Nesse excerto, percebe-se que P, apesar de algumas limitações relacionadas à FO, tais como pouca velocidade e espontaneidade, atinge os objetivos de comunicação e interação verbal. Ao corrigir a frase que tinha em mãos, P chama a atenção para o erro e o explica corretamente, usando estruturas sintáticas simples. Mesmo confundindo o tempo verbal durante sua explanação, *begin* em vez de *began* (linha 28), P se faz entendida. O “é” é usado três vezes na LM (linhas 14, 20 e 29). Porém, o vocabulário apresentado nessa tarefa é um pouco mais detalhado que nas anteriores, tais como *action, start and begin* (linhas 13 e 14), usado em frases mais longas. P exibe uma pronúncia compreensível, notando-se, entretanto, a pronúncia de *continued* (linha 16) distinta da entoação de falantes da LI. Essa docente apresenta também certa dificuldade de compreensão da fala de E, quando esta lhe pergunta o nome da estrutura exemplificada, fato que, entretanto, não prejudica o desenvolvimento da interação entre ambas.

Os atos comunicativos levantados foram os seguintes: *ok* (linha 6), marcador que ajudou a estabelecer coerência à fala de P; risos, reação usada para cumprir o que foi instruído anteriormente; itens adicionais como *and*, usado em *that started in the past and continued in the present* (linhas 14 e 16) e *so*, item causal observado em *so, “é” the correct is* (linha 20); *repeat please* (linha 23), que P utiliza novamente ao não compreender a fala de E, e *yes*, que fornece uma resposta linguística apropriada às seguintes interações: a) à pergunta de E, *Is there a name for this structure?* (linha 24) em, *yes, present perfect* (linha 25), b) à afirmação de E, *I still live there* (linha 31), em *yes, yes* (linha 32); e, c) ao *yes* (linha 34) de P, que finaliza a interação em curso ao *Right, just that?* (linha 33) de E.

Em suma, nessa segunda tarefa do teste oral, pode-se observar que P, embora se sentindo mais segura que na tarefa anterior — devido ao fato de corrigir o erro valendo-se de uma explicação plausível — não entra em maiores detalhes sobre a tarefa, em razão de suas limitações relacionadas à oralidade, o que faz com que E lhe pergunte: *Just that?* (linha 33).

No tocante à metalinguagem, a faixa de proficiência específica alcançada pela professora examinada está igualmente dentro da Faixa D<sup>43</sup>, especialmente em relação ao descritor D6. Segundo Consolo & Teixeira da Silva (2007, p.10-11) esta corresponde aos seguintes critérios adotados para a análise da PO dos docentes entrevistados:

Quadro 12: Faixa de proficiência específica (metalinguagem)

D	<p>D6) Somente parte da tarefa foi completada devido às limitações referentes à estrutura da língua, ausência de competência lexical e desvios com relação aos padrões de pronúncia.</p> <p>D7) Seu discurso é minimamente compreensível e contém vários aspectos que podem dificultar a compreensão do mesmo pelo seu interlocutor.</p> <p>D8) Apresenta uma noção limitada do conteúdo linguístico e o desconhecimento de regras e informações que são importantes para os alunos.</p>	5.5
		5.0

Ressalta-se que a nota dessa faixa acerca da metalinguagem pode variar de acordo com decisões institucionais locais e foi calculada com base em professores com mais de dois anos de experiência de ensino, da seguinte maneira: tanto a tarefa um quanto a dois valerem 50% dos pontos dados. Quanto aos alunos da graduação, o peso atribuído a esse tópico é de 70% para a primeira tarefa e de 30% para a segunda. Já para os docentes com poucos anos de experiência (um ou dois anos), ficou estabelecido o peso de 60% e 40% respectivamente. Com relação a P, esta encontra-se na primeira referência, devido a sua longa experiência de catorze anos como professora de LI na rede pública.

Há que se mencionar, também, que, durante o uso da metalinguagem, P apresenta as mesmas limitações evidenciadas anteriormente ao usar a L-alvo. Entretanto, apesar dessas deficiências, indicadoras de que P não usa a LI na sala de aula por não dominar a habilidade oral, faz-se relevante destacar novamente que, de acordo com as aulas observadas pela professora-pesquisadora, P não possui um conhecimento limitado do conteúdo linguístico da LI. Da mesma forma, fica claro que P conhece as

<sup>43</sup> “Em 2006, foi criado e utilizado um conjunto de faixas de proficiência específico para se avaliar a metalinguagem dos alunos-examinados, exigida na tarefa 2 do TEPOLI” (CONSOLO, 2008, p.25).



regras gramaticais e informações que são importantes para seus alunos, porém, somente as aborda por meio do uso do português. Deve-se considerar, todavia, que esse fato afeta diretamente a oralidade e a qualidade de insumo da LI, proporcionado por essa professora ao usar a metalinguagem praticamente apenas na LM, devido ao agravante do déficit na sua produção oral, muito embora P saiba descrever e comentar a L-alvo utilizando sua própria língua.

Faz-se relevante mencionar que esse resultado é atribuído a P com base no seu desempenho oral durante as duas tarefas acima descritas, e com menor ênfase na conclusão, última fase do teste oral, a qual é apresentada a seguir:

### **Excerto 66**

1. ... \_\_\_\_\_ ... *now you are going to tell me what you thought about the test* , =
2. (+) *did you like it?* “ = (+) *this experience how was it like for you P?* ‘ =
3. **P** *I am (+) I am é: still (+) como que eu vou (+) “INIBIDA” ((LM))*/
4. **E** *ok too shy* , =
5. **P** *Yes*/
6. **E** *I see* , =
7. **P** *and and (+) I think I could could speak more/ (+) “é” (+) but (+) at the*
8. *moment I can't* , =
9. **E** *is this your first time you have an oral test?* “ =
10. **P** *yes*/
11. **E** *that's right (+) ok (+)*
12. **P** *and I (+) when you ask me me about the the picture (+) no about (+) the*
13. *picture (+) “é”: ((LM))* , =
14. **E** *what picture?* ‘ =
15. **P** *yes/ (+) the personal questions (+) you you ask you ask he (erro*
16. *grammatical)) him “é”((LM)): a lot of (+) “é” ((LM)) (+) for me you*
17. *((risos)) ask* , =
18. **E** [
19. **P** *“é”((LM)): I think I I could I could say more about my life (+) I I with*
20. *(deficiência de vocabulário)) a teacher* , =

21. **E** *ok* , = (+) *but you talked a lot about the picture (+) yeah?* “ =
22. **P** *I think I could could speak more* , =
23. **E** *ok ok* , =
24. **P** *at the moment (+) I I am anxious* , =
25. **E** *yes (+) because sometimes there's some kind of (incomp) (+) we don't*  
 26. *talk* , = (+) *ok: (+) that's ok* , =
27. ... \_\_\_\_ ... **P** *the first time I I hope “é” ((LM))(+) I hope é ((LM)) (+) I hope*  
 28. *you you will do: ((deficiência de vocabulário)) “é”: ((LM)) more tests* , =
29. **E** *more questions?* “ =
30. **P** *no (+) more more “é”((LM)): more tests* , =
31. **E** *HERE?* “ =
32. **P** *yes/*
33. **E** *ok (+) yeah (+) I'd be delighted (+) ok/*
34. ... \_\_\_\_ ... **E** *did you have any difficulties (+) which part of the test did you*  
 35. *like best?* “ = *the questions (+) the photos (+) or (+) the task of finding out*  
 36. *solutions? ‘ = (+) which one do you think was (+) HARDER?* , =
37. **P** *no/*
38. **E** *no* , = (+) *all of them were ok* , =
39. **P** *I think I think (+) I'm anxious I'm nervous* , = (+) *but I think the test was*  
 40. *EASY* , =

(Fase de conclusão do TEPOLI)

Nesta última parte do teste, P sente-se um pouco mais à vontade, podendo-se notar, também, por meio do vídeo, que sua fisionomia, antes fechada, está mais descontraída. Quando E pergunta a P, na L-alvo, se ela havia gostado da avaliação oral, a avaliada acaba misturando algumas palavras da LI com a LM: *I am é: (+) still (+) como que vou (+) “INIBIDA”* (linha3), demonstrando dificuldade para se expressar em sua resposta. Da mesma maneira, porém, exibindo uma pronúncia compreensível, P salienta que E não lhe deu muitas oportunidades para falar sobre sua vida profissional, assim como para descrever a figura apresentada, priorizando a fala do colega, além de demonstrar sua ansiedade: *at the moment (+) I I am anxious* (linha 24). Nota-se que “é”

é utilizado várias vezes durante essa última fase do teste (linhas 3, 7, 13, 16 e 19, 27 e 30). Vale ressaltar, ainda, que P apresenta um vocabulário restrito e uma FO limitada, além de não conseguir atingir os objetivos de comunicação e interação verbal, pois tem dificuldades para compreender a fala de E. À pergunta da examinadora sobre a fase mais difícil do teste, P responde somente *no* (linha 37), evidenciando não compreender o que lhe foi perguntado. Os comentários de P acerca do teste reiteram os de seu colega, pois ambos consideraram o teste fácil, sendo que P comenta que gostaria de ser avaliada novamente, muito embora tenha demonstrado nervosismo e ansiedade: *I think I think (+) I'm anxious I'm nervous , = (+) but I think the test was easy , =* (linha 39 e 40).

Os atos comunicativos observados baseiam-se no emprego constante da resposta afirmativa *yes*, em concordância com a fala do interlocutor, e da negativa *no*, indicando o sucesso da habilidade conversacional; dos atos informativos representados pelo item adicional *and*, como em *and and (+) I think I could could speak more* (linha 7) e pelo item adversativo *but*, em *but (+) at the moment I can't* (linha 7 e 8); e da reação não-verbal ((risos)) (linha 17), ao argumentar que poderia ter se expressado melhor durante o teste se mais perguntas lhe tivessem sido feitas. Em relação a esse fato, observa-se que E demonstra preocupação com o desempenho oral muito sucinto de P ao lhe perguntar: *Would you like to comment his picture? “ = (+) would like to say anything about it?* (excerto 64, linha 1), ao que P responde *no* (excerto 64, linha 3).

### 3.2.4 Asserção sobre a faixa de proficiência de P<sup>44</sup>

A partir dos dados apresentados e acima discutidos, pode-se levantar a asserção de que a faixa de proficiência D foi atribuída corretamente à professora examinada, caracterizando, portanto, uma PO que apresenta comunicação e interação verbais limitadas, falta de FO, estruturas sintáticas simples e com erros gramaticais eventuais, vocabulário também limitado, porém, com pronúncia compreensível, assim como alguma dificuldade de compreensão da fala do interlocutor. Destaca-se que esses elementos citados (vide quadro 11) refletem o baixo nível da habilidade oral de P, um dos fatores de investigação deste estudo.

<sup>44</sup> Vide em anexo a faixa de PO dos professores de ILE e de licenciados em Letras que se submeteram à aplicação do TEPOLI, juntamente com a P deste estudo.

Verifica-se também que, na primeira tarefa do teste, que consistiu em descrever uma gravura, P apresenta um desempenho oral que corresponde ao nível estipulado para a faixa E, conforme mencionado. Todavia, no curso da entrevista, P demonstra um conhecimento maior da LI ao se expressar mais eficientemente em relação aos descritores comunicação, vocabulário, pronúncia, compreensão oral e à metalinguagem.

Mesmo considerando e corroborando a nota dada a P como a mais apropriada para o desempenho dessa docente, na primeira avaliação da qual participou, considera-se relevante acrescentar a essa conclusão alguns fatores afetivos, tais como as emoções e atitudes (PORTER, 1991, apud MAROCHI, 2005), que afetam o comportamento de quem está sendo avaliado oralmente, pois a imprevisibilidade das emoções pode trazer consequências para os resultados dos testes, assim como os fatores previsíveis, que incluem a familiaridade entre os pares, aspectos culturais e o comportamento do examinador e do candidato. Nesse sentido, devido ao fato de P referir-se a suas emoções em diversas ocasiões durante o teste oral, acredita-se que o fator afetivo teve uma parcela de influência no resultado do mesmo, tornando-se, na visão da pesquisadora, um dos atributos constituintes do perfil linguístico-comunicativo dessa professora em questão. A presença de um segundo examinador, que fazia anotações durante a avaliação, além de uma terceira pessoa, encarregada da filmagem, podem ter influenciado igualmente o desempenho oral da candidata. Espera-se que essas implicações supracitadas possam futuramente ser motivo de discussão ao se analisar a PO de professores de ILE.

### 3.2.5 A questão da avaliação oral na opinião de P

No primeiro encontro de P com a professora-pesquisadora, após o TEPOLI e ainda sem saber o resultado do teste, essa docente faz a seguinte declaração:

#### **Excerto 67**

1. *Foi decepcionante. Primeiro, eu nunca fiz um teste como esse. Segundo,*
2. *uma situação em que a gente fica meio inibida, envergonhada, a*
3. *examinadora vai fazendo as questões, apesar de que não foi nada assim, te*
4. *colocando na parede. Ela foi calma, falou devagar, tranquilamente. De*
5. *qualquer maneira tinha uma pessoa que fazia a prova e outra que*
6. *anotava seus erros, sei lá o quê. E tinha também outro professor sentado*
7. *no canto com os braços cruzados, como se não tivesse acontecendo nada,*
8. *mas certamente, bem antenado. Você se coloca numa posição em que fica*

9. *inibida. Pra mim foi decepcionante porque eu sei que eu sei muito mais do*
10. *que aquilo, posso não saber nada, mas, mais do aquilo, bem mais eu sei e*
11. *a gente fica chateada.*

(conversa informal, 31/10/2008)

Neste excerto, verifica-se que, muito embora P tenha consciência de que seu desempenho no teste esteve abaixo do que realmente poderia produzir oralmente, essa professora sentiu-se igualmente inibida e envergonhada, devido ao fato inusitado de ter sua habilidade oral avaliada pela primeira vez (linha 1), além da presença de outro professor na mesma sala (linhas 6 e 7). P prossegue seu depoimento alegando que:

#### **Excerto 68**

1. *Se a gente não pode avaliar um aluno por uma única prova, uma única*
2. *avaliação, eu também não posso ser avaliada só por aquela prova. Eu*
3. *quero fazer outra prova. Imediatamente depois da prova, depois que você*
4. *sai da sala, tudo aquilo que eu poderia ter dito, do eu acho que sou capaz,*
5. *tudo aquilo vem na sua cabeça. Por exemplo, na hora que eu fui falar da*
6. *figura, eu não consegui falar. Eu só consegui falar que era a mãe*
7. *ensinando a filha a andar de bicicleta. Mas eu poderia ter falado que era*
8. *uma vizinhança de classe média alta, que tinha uma casa escondida no*
9. *fundo, um jardim muito grande na frente. Isso eu conseguiria falar. Mas*
10. *na hora não deu. Depois que eu saí da prova eu fiquei falando tudo para*
11. *mim mesma, infinitas vezes. “I had something blocking my mouth”. Eu*
12. *fiquei sem palavras.*

(conversa informal, 31/10/2008)

Esse posicionamento de P reflete a preocupação com seu desempenho durante a avaliação oral e a necessidade de ter outra chance, numa tentativa de conseguir melhorar a faixa de proficiência que lhe foi atribuída, contornando, assim, as dificuldades apresentadas no transcurso do teste oral. Mais do que isso, verifica-se que P demonstra uma reflexão acentuada ao ter sua PO questionada. Dewey (1933, apud ZEICHNER, 1996) afirma que a reflexão ocorre, de fato, quando há um problema a ser resolvido e que esta envolve uma consideração ativa, persistente e cuidadosa de qualquer crença ou prática de ensino.

Em relação às perguntas pessoais, P refere-se novamente à falta de oportunidade para se expressar no transcurso do teste (linhas 1 e 2).

#### **Excerto 69**

1. *A examinadora perguntou muito para o colega e fez algumas perguntas*
2. *para mim. Como eu me “embabanei” logo no começo, ela desistiu de me*

3. *perguntar, mas eu poderia ter falado mais também sobre a minha vida*
4. *pessoal e respondido as mesmas perguntas que ela fez para ele.*  
(conversa informal, 31/10/2008)

Ao comentar a segunda tarefa relacionada à metalinguagem, P esclarece que poderia ter acrescentado muito mais à explicação dada por ela sobre a correção de uma frase no presente perfeito, assim como responder perfeitamente à questão destinada ao colega. O fato é que, caso pudesse utilizar a LM, P poderia demonstrar o que realmente sabe sobre a L-alvo. Sua competência metalinguística na LM reflete sua abordagem de ensino, voltada quase que totalmente para a estrutura da língua, numa concepção bastante tradicional de ensino, a qual contribui para constituir e corroborar seu perfil como professora de ILE, mencionado na análise de dados, na seção anterior.

### 3.2.6 Tópicos centrais da sessão de visionamento do TEPOLI

A sessão de visionamento é também chamada de sessão reflexiva, pois envolve a perspectiva do participante acerca de suas próprias ações, além de provocar uma conscientização sobre seu fazer (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). Destacando novamente o que já havia mencionado a respeito do fato de não ter sido tão questionada quanto seu colega, porém apresentando um dado novo, isto é, a incerteza de atuar melhor se a situação fosse outra (linhas 5 e 6), assim manifesta-se P, ao tomar conhecimento da faixa de proficiência atribuída a ela,

#### Excerto 70

1. *Estou de acordo porque fui avaliada por aquilo que falei. Eu saí do teste*
2. *me sentindo muito mal. Entretanto, eu acho que tenho um pouco mais de*
3. *habilidade oral. A examinadora não teve paciência para me fazer mais*
4. *perguntas, talvez pela minha insegurança, minha hesitação. Ela me*
5. *perguntou muito pouco. Francamente, se ela tivesse me dado mais*
6. *oportunidade eu não sei como seria, porque eu estava nervosa.*  
(sessão de visionamento, 20/11/2008)

Em relação à declaração de P sobre a atitude da examinadora, acredita-se que esta última tenha feito poucas perguntas à docente por ter percebido que P estava nervosa, demonstrando, em vários momentos, pouca receptividade a uma interação mais prolongada durante o teste.

Controlando as imagens do vídeo, P faz vários comentários sobre seu desempenho no teste (linha 1). Na fase inicial, a professora menciona os erros cometidos:

**Excerto 71**

1. *Eu cometi erros, por exemplo, usar verbo no presente, quando era*
2. *passado, coisa que, não é que você não saiba. Na questão do vocabulário,*
3. *a palavra faculdade eu sabia, mas é que não saiu.*

(sessão de visionamento, 20/11/2008)

P explica que ambos os examinados escolheram a mesma figura, fato que, inicialmente, causou dificuldade no entendimento da gravação do áudio. Em relação à recusa de P em acrescentar algo à descrição da gravura feita pelo colega, esta paralisa a cena em questão e comenta:

**Excerto 72**

1. *Não foi uma questão de ânimo, não saía. Eu acho que se eu tivesse o*
2. *hábito de ser avaliada, talvez eu tivesse outro desempenho, mas a primeira*
3. *vez assim...*

(sessão de visionamento, 20/11/2008)

No aspecto da troca do verbo *ride* por *hide* (excerto 64, linha 7), feita por P ao descrever uma cena em que a mãe ensinava a filha a andar de bicicleta e cujo entendimento não ficou claro para a professora-pesquisadora, P esclarece essa dificuldade da seguinte maneira: “Eu falei “hide” mesmo”. “Nossa, eu demorei tudo isso?” São essas as palavras de P ao perceber no vídeo o tempo gasto para descrever a figura que tinha em mãos, tarefa que representava a atividade um. À medida que P assiste às cenas mostradas no vídeo, acrescenta algum comentário, como “aí eu poderia ter falado, *the important is the action, not the time*”, em referência à tarefa dois. Faz-se importante salientar que P assistiu à gravação inteira do teste oral que lhe foi aplicado e, como comentário final, P expressa-se dessa maneira:

**Excerto 73**

1. *Eu achei que não foi difícil, porque esperava que fosse uma coisa muito*
2. *mais difícil. Eu estava despreparada, não estava habituada. Eu me dei*
3. *mal na prova. Pode ser que na próxima vez eu fique nervosa do mesmo*
4. *jeito. Eu posso até passar de novo um vexame desses. Mas não quero*
5. *passar. Pelo menos você se obriga a estudar mais.*

(sessão de visionamento, 20/11/2008)

Na fala de P, percebe-se seu reconhecimento quanto à faixa de PO que atingiu, assim como a identificação dos erros gramaticais cometidos, da falta de vocabulário apropriado e de FO e a referência ao seu estado emocional no momento do teste. Constata-se que, por meio dos dados obtidos durante a sessão de visionamento, P conscientiza-se de aspectos pouco considerados por ela anteriormente, como a pronúncia, a demora em dar uma resposta e, principalmente, que, para seu crescimento profissional, faz-se necessário melhorar sua PO na LE. Esse fato evidencia uma tentativa de mudança na motivação e atitude em relação à sua habilidade oral, repetindo-se o que ocorreu após o curso de capacitação anteriormente citado, ou seja, uma postura também positiva em relação ao teste oral.

### **3.3 A utilização da LI por P na interação verbal em sala de aula**

Para a realização da análise de cunho etnográfico sobre a utilização da LI na interação verbal em sala de aula, assim como de seus objetivos pedagógicos e comunicativos, foi selecionada uma aula considerada típica, dentre as vinte observadas pela professora-pesquisadora. A escolha incidiu sobre essa aula em particular por esta apresentar características em comum com as demais aulas observadas.

Nesta seção, destacam-se, primeiramente, a estrutura da aula, e as características e tipologia da fala de P, categorizando-as. Em seguida, faz-se uma análise da frequência das ocorrências dos atos comunicativos na estrutura discursiva da sala de aula. Acrescentam-se a essa reflexão os objetivos pedagógicos e comunicativos e o ponto de vista de P pós-análise dos dados. Por meio da triangulação dos dados citados, considerados como primários, e dos dados secundários, provenientes das observações das aulas remanescentes, das transcrições das interações verbais constituintes de tais aulas, das entrevistas, dos questionários e das sessões de história de vida, nos quais se buscam os mesmos fenômenos apresentados na aula típica, esta análise objetiva responder à terceira e última pergunta deste estudo, que se subdivide em duas: 3- Como se caracteriza a utilização da LI para a interação verbal (professor-aluno e aluno-professor) em sala de aula da professora (em serviço) de LI de uma escola pública? 3-1 Quais objetivos pedagógicos e comunicativos motivam a utilização, pela professora, da LI em sala de aula?



### 3.3.1 A aula típica

Esta aula, que corresponde à aula nove<sup>45</sup> dentre as vinte observadas, foi gravada em áudio e em vídeo e transcrita por inteiro (vide anexo 1). Ressalta-se que todas as gravações foram vistas por completo e possuem qualidade de imagem e de som satisfatórias. Foram feitas também anotações de campo dessas aulas, assim como foram elaborados diários logo após as mesmas, focalizando a utilização da LI na interação verbal na sala de aula de P. A aula em questão teve como objetivo, de acordo com essa docente, “praticar estruturas comunicativas básicas, descrevendo ações em movimento”.

Uma vez que as interações se caracterizam por diferentes tipos de organização, conforme apresentado no capítulo da fundamentação teórica, acerca da interação verbal (YANG, 2008; WALSH, 2006; MARTINS, 2005; CONSOLO, 1996; S&C, 1992, 1975; MACHADO, 1992; ALLWRIGHT e BAILEY, 1991; CICUREL, 1990; CAZDEN, 1988; VAN LIER, 1988; CHAUDRON, 1988; entre outros autores), as análises serão apresentadas separadamente, sendo que o primeiro foco desta seção inclui a estrutura da aula, as características e a tipologia da fala de P em sua prática, ao passo que o segundo se refere aos atos comunicativos do discurso de sala de aula.

### 3.3.2 A estrutura da aula típica

Considera-se relevante descrever a estrutura da aula típica, pois é na sala de aula que a fala do professor é planejada. Os elementos ritualísticos (cf. CICUREL, 1990), que aparecem com regularidade na estrutura das aulas, transformam-se em estratégias de comunicação às quais o professor recorre durante sua prática, determinando as ações e a interação verbal e não-verbal nesse contexto (MACHADO, 1992).

No que concerne à ritualização das aulas de P, estas podem ser divididas em três partes distintas. De maneira geral, na primeira parte da aula, utilizando a LM e sem cumprimentar os alunos, P dá-lhes alguns rápidos avisos institucionais ou instrucionais ou chama a atenção dos mesmos quanto ao barulho que estão fazendo em sala de aula. Em seguida, inicia a aula fazendo uma revisão oral da matéria da aula anterior, pois o conteúdo dado durante a observação das vinte aulas foi muito restrito, e dá continuidade

---

<sup>45</sup> A aula típica ocorreu no dia 01/10/2008.

a mesma passando alguns exercícios na lousa, os quais serão copiados pelos alunos praticamente até o final da aula. Ainda dentro da segunda etapa, P explica o que escreveu na lousa. Para terminar a aula, a professora pede aos alunos para fazerem como tarefa as atividades que copiaram e a finaliza, na maioria das vezes, sem se despedir. No tocante a L-alvo, esta é somente utilizada quando da leitura dos conteúdos em voz alta, sendo a LM a língua predominante.

Em relação à estrutura da aula, a análise da aula típica evidencia a apresentação da estrutura padronizada do discurso de sala de aula, IRA (S&C, 1992, 1975), ou seja, a Iniciação, com uma pergunta feita pelo professor, a Resposta, dada pelo aluno, e a Avaliação, pela qual o professor avalia o aprendiz. Esse tipo de estrutura discursiva é caracterizado como específico na sala de aula e visa a se adaptar aos conhecimentos dos alunos, produzindo com os mesmos um discurso parcialmente ritualizado. Vale ressaltar que essa estrutura ocorre com regularidade durante todas as aulas de P observadas pela professora-pesquisadora.

Como ilustração, no excerto 74 a seguir, os movimentos da Abertura ou Iniciação (**I**), da Resposta (**R**) e da Avaliação (**A**) da aula típica relacionam-se à revisão da matéria dada na aula anterior, referente ao presente contínuo e a diferença entre esse tempo verbal e o presente simples. Vale informar que os movimentos da Iniciação feitos por P (oito movimentos) dão-se por meio de perguntas que descrevem ou comentam a L-alvo (fala metalinguística), cujas respostas dadas pelos alunos, em sua maioria, estão ininteligíveis devido ao barulho provocado pela agitação pós-intervalo. As Respostas (oito respostas) envolvem apenas alguns alunos que estão acostumados a interagir com P (entre sete a oito alunos, às vezes menos) e, por serem realizadas na LM, não há um clima propício para a produção oral na L-alvo durante a aula. Esse fato corrobora a falta de confiança da maioria dos alunos em interagir com a professora, devido ao medo de errar (YANG, 2008).

Os movimentos de Avaliação (seis movimentos) dão-se igualmente pela fala metalinguística explícita de P, sendo que algumas de suas falas (linhas 10, 23 e 31) caracterizam-se pelas repetições exatas dos enunciados dos alunos, modificando, assim, a estrutura interacional da conversação.

O excerto transcrito a seguir representa a fase inicial da interação em sala de aula, na qual pode-se perceber a estrutura padronizada supracitada construída mutuamente pela professora e alguns alunos, não sendo, portanto, pré-determinadas (WALSH, 2006).

**Excerto 74**

1. **I P** primeira coisa (+) que diferença tem o presente simples do
2. presente contínuo? “ = (+) quem se lembra a diferença entre o
3. presente e o presente contínuo? ‘ = (+) quem se lembra? ‘ =
  
4. **R AI** ((incompreensível))
  
5. **A P** não/(+)
  
6. **I P** a diferença quando eu uso um quando eu uso outro? ‘ =
  
7. **R A2** quando [
  
8. **I P** fala alto (+) quando:
  
9. **R A2** quando está fazendo uma coisa no momento , =
  
10. **A P** quando está fazendo uma coisa no momento (+) tá (+)
  
11. **I P** mas o que que é isso ? ‘ = (+) é o present ou o present
12. continuous? “ =
  
13. **R AI** o present contínuo/
  
14. **A P** e o present (+) o simple present que é o presente simples (+)
15. ele vai indicar ações habituais (+) o que a gente faz
16. habitualmente (+) mas não necessariamente o que está fazendo
17. naquele momento , =
  
18. **I P** e (+) pelo pouquinho que vocês viram (+) como é que a gente
- forma o presente contínuo? ‘ =
  
19. **R AI** coloca é: (+) o ing [
  
20. **A P** na frente do verbo , = (+) junto do verbo (+) coloca junto do
- verbo (+)
  
21. **I P** MAS não esquece que antes dele tem que usar o quê? “ =
  
22. **R AI** I guess , =
  
23. **A P** hã (+) I guess , = (+) não (+) o I guess gente é assim (+)
24. quando você (+) I guess quer dizer (+) eu imagino eu acho que (+)
25. quando você tem uma coisa que você não sabe (+) ou pra falar o
26. que você já sabe mas não saber fazer (+) quando você não sabe
27. nada (+) eu já dei pra vocês , =
  
28. **R AI** [
  
29. **I P** hã? “ = (+) fala alto/

30. **R** *AI I don't know , =*
31. **A** *P I dont know (+) você pode falar assim (+) I guess eu imagino*  
 32. *eu acho (+) tá? , = (+) tá bom (+) mas é o verbo to be , =*
33. **I** *P eu vou passar na lousa aqui uma uma ordem (+) mas é só pra*  
 34. *relembrar (+) vamos ver só quem lembra (+) what what is A3 é:*  
 35. *(+) é: (+) doing now? “ =*
- (aula típica, 9/10/2008)

Observa-se, também, nesse excerto, o favorecimento da reconceptualização, que diz respeito aos movimentos da Avaliação que correspondem à terceira parte da sequência IRA, por meio da reformulação das respostas dos alunos, como, por exemplo na linha 10 (*quando está fazendo uma coisa no momento (+) tá? ‘ =*); na linha 23 (*hã (+) I guess , = (+) não (+) o I guess gente é assim*); e na linha 31 (*I don't know (+) você pode falar assim (+) I guess eu imagino eu acho (+) tá?*). O auxílio do andaime também é notado e concerne a toda ajuda dada pela professora na forma de instruções, como ocorre nas linhas 14-16 (*o simple present que é o presente simples (+) ele vai indicar ações habituais (+) o que a gente faz habitualmente*) e na linha 20 (*na frente do verbo , = (+) junto do verbo (+) coloca junto do verbo*). Ressalta-se que o favorecimento dessas sequências mais longas de discurso fornecidas pelo professor (andaime e reconceptualização) induzem o aluno a uma nova maneira de pensar, auxiliando-o a participar e a realizar a tarefa pedida (CAZDEN, 1988). Entretanto, cabe dizer que essas estratégias são apresentadas na LM e com pouca participação dos alunos.

Vale ressaltar que as interações ocorridas entre P e seus alunos, no excerto apresentado, revelam uma relação assimétrica de falas entre esses participantes da sala de aula, inferindo-se uma predominância do discurso da professora, que, após cada réplica de poucos alunos, retoma a fala, invalidando toda possibilidade de os alunos estabelecerem uma comunicação autônoma. Nesse conceito, segundo Cicurel (1990), o professor é considerado como *linguofágico*, sendo aquele que provoca a fala, canaliza-a, a faz parar ou a retoma, para continuar a produzir outra fala ou para introduzir mais palavras no seu discurso didático.

### 3.3.3 Características da fala de P e sua tipologia

Com o propósito de caracterizar a utilização da L-alvo na sala de aula do professor de ILE da escola pública, assim como de delimitar os objetivos pedagógicos e comunicativos desse uso, considera-se relevante analisar a fala do professor numa aula típica, acrescida da análise das interações mais representativas do uso da L-alvo das demais aulas registradas. As categorias que se seguem foram levantadas durante a observação das aulas de P, que, por sua vez, se apóiam em categorias trazidas de um estudo anterior (MACHADO, 1992) sobre a fala do professor.

Nesse sentido, de acordo com a ritualização das aulas de P apresentada na seção anterior, podem ser apontadas as seguintes categorias de fala durante as atividades que envolvem a produção e a compreensão orais:

- 1- Instruções
- 2- Verificação Oral da matéria dada;
- 3- Explicações sobre a matéria na lousa;
- 4- Perguntas.

Com a ordem acima estabelecida, exemplificam-se, a seguir, as categorias supracitadas, associadas às características da fala dessa professora e aos objetivos pedagógicos e comunicativos.

#### **Instruções**

As instruções constituem uma das categorias observadas na prática de P e, segundo Elder (2001), juntamente com as perguntas, fazem parte da linguagem específica do professor utilizada no contexto de sala de aula.

Ressalta-se que, embora algumas aulas, dentre as vinte observadas, iniciem-se com alguma instrução rápida acerca da aula, como a formação de grupos para a realização de atividades (5 aulas), explicações ou comentários sobre a avaliação escrita (2 aulas) e observação sobre o comportamento dos alunos (1), as demais são introduzidas diretamente, seja por meio da apresentação oral da matéria nova, da verificação oral do que foi dado na aula anterior (atividade mais frequente de suas

aulas), de exercícios escritos na lousa acerca do conteúdo dado, da correção da prova feita oralmente ou da verificação individual dos cadernos dos alunos.

Entretanto, faz-se relevante exemplificar essas categorias relacionadas à fala de P por meio de excertos extraídos tanto da aula típica quanto das outras aulas, por estas envolverem também atividades de produção e compreensão orais na L-alvo, embora, em sua quase totalidade, sejam também trabalhadas na LM.

Ao dar instruções na LM, a fala de P caracteriza-se por se expressar na LI somente ao ler em voz alta as palavras nesse idioma, simplificando e facilitando sua fala ao máximo, no objetivo de estar de acordo com o nível de proficiência na L-alvo de seus alunos (nível que pode ser considerado muito limitado pela ausência de retorno dos aprendizes, mesmo com a aula dada na LM). Porém, essas características, as quais tornam compreensível o insumo das instruções dadas e visam a esclarecer como as atividades propostas devem ser realizadas, não trazem benefício algum para os alunos no tocante à compreensão oral da L-alvo, nem mesmo como estímulo para o desenvolvimento da produção oral no grupo como um todo, devido à utilização quase que total da LM durante as aulas de inglês. Consequentemente, isso faz com que as interações verbais em sala de aula entre aluno-professor e aluno-aluno ocorram sempre em português. Entretanto, cabe aqui também pensar na ausência de motivação dos alunos para interagir, seja na LI seja na LM, e não como um problema diretamente relacionado a PO. Nesse sentido, consideram-se vários fatores contextuais e possíveis geradores de desinteresse, como a importância que os alunos dariam para a aprendizagem de uma LE e o uso efetivo que fariam desse conhecimento ao se colocarem no mercado de trabalho (PERIN, 2003).

Os excertos que se seguem evidenciam uma Fala Simplificada de P ao dar instruções aos seus alunos, categoria usada, geralmente, desde o início da aula propriamente dita e relacionada às tarefas a serem feitas.

#### **Excerto 75**

1. *P* *vocês vão fazer the questions and the answer ok?* = (+) *using the words*
2. *from the box (+) tá?* ‘ = (+) *então aqui eu tenho English soft drink a*
3. *game volleyball hot dog magazine (+) gente (+) aqui nessa pergunta aqui*
4. *eu ó eu tenho he e eu tenho o verbo read (+) a pergunta é: what’s he*
5. *doing?* “ = (+) *he is (+) he is reading , =*
6. *A a hot dog/*
7. *P he is reading a hot dog?* “ = *he’s reading a magazine (++) GENTE (+)*

8. *is that wrong? right?* “ =

(aula típica, 9/10/2008)

### Excerto 76

1. *P* *vocês vão pegar o caderno (+) tá bom? (+) o que que vocês vão fazer ,*
2. *= vocês vão fazer 4 lugares 4 direções (+) vocês vão pegar aí como se faz*
3. *a pergunta (+) tá? (+) como que agradece (+) vocês vão fazer do jeitinho*
4. *que a gente fez no outro (+) pra indicar essas 4 direções (+) então é*
5. *assim (+) olhando o mapinha (+) o que que eu quero saber , = (+) ó gente*
6. *(+) ó (+) vê aí tá escrito (+) (incompreensível) da Art Gallery (+) né e*
7. *depois? (+) alguém vai perguntar pra vocês como que vai NO (+) city hall*
8. *(+) vocês sabem o que é city hall? Isso eu não dei pra vocês (+) Alguém*
9. *sabe o que que é? ‘=*

10. *A1 city hall? ‘ =*

11. *A2 cinema? ‘ =*

(Aula 5, 10/09/2008)

### Excerto 77

1. *P* *o que que tá pedindo pra vocês? “ = (+) a localização mais nada , =*
2. *(+) aquilo que a gente viu (+) em frente (+) ao lado (+) essas coisas , =*
3. *A4 e (+) esta daqui é o número 2? “ =*
4. *P* *pera (+) entenderam o que que é pra fazer? “ = é só colocar falso e*
5. *verdadeiro na 1 e na 2 (+) você vai fill in the words below correctly (+) é*
6. *pra você usar essas palavrinhas todas que estão aí em negrito (+) você vai*
7. *preencher os espaços (+) tá? “ = (=) use the maps for orientation tá? “ =*
8. *(+) o que que vocês vão usar? “ = (+) o mapinha pra orientação (+)*
9. *cada mapinha corresponde a (+) a (+) ao diálogo ao ao lado (+) tá? “ =*
10. *então a PALAVRINHA que vocês vão colocar na frente do diálogo (+) elas*
11. *já estão aqui (+) vocês só vão complementar (+) por exemplo primeiro*
12. *diálogo (+) gente eu não quero NINGUÉM abrindo a boca agora (++)*
13. *uma outra coisinha gente (+) a palavra pode repetir (+) tá? “ = (+) têm*
14. *algumas que podem repetir (+) então tenho lá um diálogo (+) excuse me*
15. *(+) where is the post office (+) please? “ = (++) aí um segundo vai (+) tá*
16. *todo mundo entendendo direitinho? ‘ = (+) o caminho que tá com a*
17. *setinha? “ = (+) primeiro (+) you are here (+) você vai sair daqui (+) a*
18. *setinha tá aqui (+) e no outro (+) você está: aqui: (+) tá? “ = (+) start*
19. *here (+) você vai começar aqui:*

(Aula 7, 24/09/2008)

A Fala Simplificada de P ao dar instruções possui características da Modificação, ou seja, ajustes relacionados a diferentes aspectos da estrutura linguística e fonológica da fala do professor, assim como da estrutura interacional da conversação, visando a tornar o insumo compreensível ao aluno (FAERCH & KASPER, 1986). Analisando os

exemplos dados, podem ser constatadas modificações nos aspectos linguísticos relativos ao léxico, à sintaxe e à fonologia, quando P instrui seus alunos por meio de enunciados curtos, de um ritmo mais lento com pronúncia explícita e fazendo uso de vocabulário restrito, como em: a) *é só colocar falso e verdadeiro na 1 e na 2 (+) você vai fill in the words below correctly (+) é pra você usar essas palavrinhas todas que estão aí em negrito (+)* (excerto 77, linhas 4, 5 e 6); b) *primeiro (+) you are here (+) você vai sair daqui (+) a setinha tá aqui (+) e no outro (+) você está: aqui: (+) tá? “= (+) start here (+) você vai começar aqui:* (excerto 77, linhas 17, 18 e 19). Destaca-se que o uso diminutivo (excerto 77) em *mapinha* (linhas 8 e 9), *palavrinha* (linha 10), *direitinho* (linha 16) e *setinha* (linhas 17 e 18) também minimizam as dificuldades, modificando a fala de P em relação à sintaxe. Quanto aos procedimentos discursivos modificados por P na estrutura interacional (LONG, 1983b), estes podem ser notados nos pedidos de confirmação, ao acrescentar uma *question tag*, objetivando elicitando a confirmação de que o enunciado foi ouvido ou entendido corretamente, como nos exemplos: a) *vocês vão fazer the questions and the answers ok? “= (+) using the words from the box tá? “=* (excerto 75, linhas 1 e 2); b) *vocês vão pegar o caderno tá bom? “=* (excerto 76, linha 1); c) *use the maps for orientation tá? “=* (excerto 77, linha 7). Outra modificação observada na estrutura interacional trata-se da verificação da compreensão em: a) *então tenho lá um diálogo (+) excuse me (+) where is the office (+) please? “= (++) aí um segundo vai (+) tá todo mundo entendendo direitinho? ‘=* (excerto 77, linhas 14-16); b) *Is that wrong? Right? “=* (excerto 75, linha 8). Nesses exemplos, P deseja constatar se os alunos estão acompanhando o que está dizendo, com o intuito de verificar se os mesmos entenderam um ponto previamente dado e, assim, estabelecer a compreensão dos enunciados, em uma espécie de negociação de significados. Utilizam-se, assim, os mesmos procedimentos discursivos modificadores apresentados (pedidos de confirmação e verificação da compreensão), indicando uma característica da Negociação, ou seja, a Fala com Negociação.

Os dados desses excertos sugerem que a fala de P, ao dar instruções somente na LM, revela uma facilitação ao cumprir uma de suas obrigações profissionais, a de se fazer compreender (vide capítulo 2), de acordo com seu papel de “diretor das interações” (CICUREL, 1990). Por sua vez, o aluno parece acomodar-se, aceitando essas explicações na LM, as quais, certamente, deixam-no em desvantagem em relação ao favorecimento da produção da L-alvo, mas, por outro lado, asseguram-lhe um nível satisfatório de compreensão das instruções para as atividades a serem desenvolvidas e



uma menor possibilidade de erros. Nesse sentido, o aluno prefere ser cauteloso e manter-se no que Colombo-Gomes (2006) denomina de “zona de conforto”<sup>46</sup>.

Faz-se relevante reapresentar, a seguir, no excerto 78, o depoimento em que P explicita sua opinião acerca do uso da LM em sala de aula (linhas 1, 6 e 7), pois o mesmo justifica sua atitude em relação à pouca utilização da LE nesse contexto, evidenciada por um maior favorecimento da LM em sua prática:

#### **Excerto 78**

1. *ó (+) eu uso a língua materna direto na sala de aula (++) tá? “ = (+) eu*
2. *procuro usar o inglês mas eu uso mais a língua materna (+) certo? “ =*
3. *(+) se geralmente quando você tenta explicar alguma coisa e vejo que eles*
4. *não entenderam mesmo (+) aí você tem que apelar para a língua materna*
5. *(++) já tentei explicar alguma coisa em inglês e: (+) quando vejo (+) às*
6. *vezes eles entendem (+) quando não entendem eu apelo para a língua*
7. *materna , =* (entrevista 1, 19/08/2008)

#### **Verificação oral da matéria dada**

Nas aulas observadas, P realizou com frequência a verificação oral da matéria dada, constituída de atividades de compreensão e produção orais. A categoria que se refere à Verificação oral da matéria dada se encontra igualmente na etapa da aula propriamente dita, ou seja, no segundo momento da aula. Essa verificação, realizada por P e observada com mais destaque na aula típica, teve como objetivo representar uma revisão do conteúdo dado também oralmente, na aula anterior, relacionado aos tempos verbais presente simples e presente contínuo.

Abordando a diferença entre os tempos verbais do conteúdo em questão, porém, utilizando somente a LM, P inicia sua aula tentando fazer com que seus alunos participem espontânea e individualmente da mesma, conforme já ilustrado no excerto 70, no qual se ressalta o favorecimento do andaime e da reconceptualização como estratégias para auxiliar o aprendiz a participar e a realizar a tarefa pedida. Faz-se necessário destacar que essas sequências mais longas do discurso, que podem ser pensadas como andaimes e que envolvem a reconceptualização e a reformulação das respostas dos alunos (CAZDEN, 1988), predominam nas interações observadas na prática de P.

<sup>46</sup> Colombo-Gomes (2006, p.16) compara a zona de conforto a um estágio de permanência não evolutiva na aprendizagem e na construção de novos significados na LI relacionado ao aprendiz, ao evitar a exposição da imagem pública de si próprio.

O excerto a seguir, de número 79, evidencia características da Fala Facilitadora na interação de P com seus alunos, durante a fase de Verificação oral:

**Excerto 79**

1. *P* ((*se dirigindo a A3 que estava escrevendo e ao ouvir seu nome parou de*
2. *escrever*)) *não* (+) *o que você estava fazendo* (+) *continua A3* (+) *não* (+)
3. *o que você estava fazendo* (+) *continua a fazer* (+) *vamos ver se alguém*
4. *vai saber responder* (+) *você tava aqui ó* (++) *ela tava aqui assim olha*
5. (+) *what is A3 doing NOW?* “ =
  
6. *A2 escrevendo?* “ =
  
7. *P não* (+) *em inglês/ hã?* ‘ = (+) *fala alto/* (+) *she is* (+) *she is* (+) *hã?* “
8. = (+) *fala alto/*
  
9. *A2 write/*
  
10. *P ó* (+) *WRITE: is present e no present continuous* (+) *WRITING* (+)
11. *writing* (+) *para ficar present continuous* (+) *she is writing* (+) *very good*
12. (+) *então vamos lá gente* (+) *eu vou passar o o:* [ (*um aluno interrompeu*
13. *a fala da professora para perguntar sobre a correção das provas*
14. *mudando o assunto da aula*)).

(aula típica, 01/10/2008)

A Fala Facilitadora, que visa à complementação do enunciado do aluno feita pelo professor, ajudando-o a elaborar sua produção oral e a desenvolver a atividade proposta, pode ser notada quando este, em dúvida acerca da resposta certa, faz uma pergunta confirmatória a P utilizando a LM (*escrevendo?* “ =) (linha 6). P preenche, assim, um espaço na fala do aprendiz, emitindo um enunciado referente ao tempo verbal que está sendo revisado (*não* (+) *em inglês/ hã?* ‘ = (+) *fala alto/* (+) *she is* (+) *she is* (+) *hã?* “ = (+) *fala alto/*) (linhas 7 e 8) e, assim, facilita a elaboração da fala do aluno, fazendo com que este responda na L-alvo (*write/*) (linha 9). O fornecimento desse tipo de fala inclui, igualmente, o procedimento discursivo andaime (MACHADO, 1992), já explicitado anteriormente, e que, nesse exemplo, pode ser destacado pelo fato de P desenvolver um enunciado incompleto com entoação ascendente (*she is* (+) *she is* (+) *hã?* “ =). Nota-se que, mesmo se expressando na maior parte do tempo na LM ao revisar a matéria (*não* (+) *o que você estava fazendo* (+) *continua A3* (+) *não* (+) *o que você estava fazendo* (+) *continua a fazer* (+) *vamos ver se alguém vai saber responder* (+) *você tava aqui ó* (++) *ela tava aqui assim olha* (+) *what is A3 doing now?* “ =)(linhas 2-5), P faz com que o aluno consiga elaborar uma resposta na LI, ainda que

não gramaticalmente correta. Observa-se, também, nesse excerto, que P faz uso da Fala Simplificadora ao se dirigir aos alunos com um volume de voz alto e um ritmo de fala lento (*ó (+) WRITE: is present e no present continuous (+) WRITING (+) writing (+)*)(linhas 10 e 11). Outros exemplos em que a Fala Facilitadora se faz presente, ainda nessa categoria em questão, podem ser constatados nos excertos 80, 81 e 82, trazidos a seguir:

#### **Excerto 80**

1. *P Yes (+) gente (+) presta atenção (++) how can I (+) how can I get there*
2. *please? “ =*
  
3. *A go up (+) go up (+) turn left , =*
  
4. *P turn left/ e acaba por aí gente? (++) e aí (+) que que está faltando*
5. *gente? “ =*
6. *A thank you/*
  
7. *P thank you e o outro don't mention it (+) que que acontece (+) vocês*
8. *estão fazendo um diálogo aí (incompreensível) (+) uma informação (+)*
9. *por favor (+) agradecimento thank you/*

(Aula 3, 18/08/2008)

Ao auxiliar o aluno a completar seu enunciado (linha 4), facilitando a elaboração de sua produção oral e, conseqüentemente, o desenvolvimento da atividade em curso, P faz com que o aprendiz produza sua própria fala (*thank you*) (linha 6) a partir da modificação do insumo da L-alvo, de maneira que este se torne compreensível para seu interlocutor, constituindo-se numa Fala Facilitadora.

Uma característica notada neste tipo de fala (Facilitadora) refere-se à Modificação com redundância. Observa-se, no trecho que se segue, o recurso da repetição ou do rephraseamento da informação, veiculada por meio da fala de P, o que se caracteriza em uma redundância de informações dadas, tais como a inserção de definições em: a) (*bed is a: a place where: you sleep , = (+) you sleep on the bed , =*) (linha 4); b) (*in the bedroom there is ou there are there is a bed there are beds (+)*) (linha 7). Ao apresentar uma fala modificada com redundância, P modifica a estrutura interacional da conversação, dando aos alunos vários meios para se chegar à palavra que quer ensinar (*bed*). Ressalta-se, porém, que os alunos não conseguem entender o significado de tal palavra, nem mesmo com a redundância da mensagem (WONG-FILLMORE, 1985):

**Excerto 81**

1. *P não/ (+) bed gente (+) vocês sabem o que que é bed (+) ó (+) bed (+)*
2. *bedroom (++) vocês já conhecem essa palavra aqui gente/*
3. *A2 o que que é: (+) fala pra gente/*
4. *P bed is a: a place where: you sleep , = (+) you sleep on the bed , =*
5. *A2 fala/*
6. *P hum (+) bedroom is the place where you sleep (+) ok? “ = (+) in the*
7. *bedroom there is ou there are there is a bed there are beds (+) bedroom is*
8. *the place where we you sleep ok? ‘ = (+) the bedroom is the place where*
9. *you sleep , = the bedroom , =*

10. AA [

(Aula 14, 22/10/2008)

Também no excerto 82, ocorre a modificação com redundância, uma vez que P repete e enfatiza a expressão *do the dishes* diversas vezes, inserindo em sua fala informações de maneira variada, em uma tentativa de que seus alunos entendam a informação dada. Nota-se que os alunos parecem gostar da maneira como P abordou a questão relacionada ao léxico (linhas 7, 10, 12 e 14). Seu objetivo, entretanto, não é alcançado, assim como no exemplo anterior, sendo necessário o recurso da tradução, visto no excerto 82:

**Excerto 82**

1. *P gente (+) é: did you remember did you remember what (++) do the*
2. *dishes (+) what mean do the dishes? ‘ =*
3. *AA [*
4. *P yes or no? ‘ = vocês não se lembram o que que é do the dishes? “ = (+)*
5. *AI não/*
6. *P nó: (+) (incompreensível) do the dishes (+) não? “ =*
7. *AA [*
8. *P JÁ (+) do the dishes gente (+) é: someone do the dishes ‘ = (++) after*
9. *lunch after dinner (+) the the glasses are dirty , =*
10. *AI usa uma frase , =*
11. *P com do the dishes? ‘ = after lunch after lunch I do the dishes , =*
12. *AI outra/*

13. *P* outra? “ =

14. *A1* mais fácil, = (+) *vai falando* (+) *vai falando*, = (+)

15. *P* gente (+) *do the dishes eu já dei pra vocês* (+) *do the dishes é: é: lavar a*

16. *louça/*, = (+) *tá?* ‘ = (+) *então vamos lá* (+) *are your mother DOING the*

17. *dishes?* ‘ =

(Aula 14, 22/10/2008)

O trecho acima também pode ser caracterizado pela presença da Fala Simplificadora (*então vamos lá* (+) *are your mother DOING the dishes?* ‘ =) (linha 16). Faz-se relevante destacar que a Fala Simplificadora possui as mesmas características da Fala Facilitadora, em relação à simplificação da sintaxe, léxico e fonologia, ao apresentar enunciados mais curtos e vocabulário restrito ao material didático adotado, que, no caso de *P*, refere-se ao conteúdo proposto por ela. Nessa tipologia de fala, o professor dirige-se ao aluno com volume de voz alto e um ritmo de fala lento, com uma pronúncia quase silabada e destituída de formas reduzidas (HENZL, 1979). Vale ressaltar que o erro cometido por *P*, nesse último exemplo (*are your mother*), é percebido e corrigido por ela mesma no transcurso da aula. Acrescenta-se, ainda, que a Fala Facilitadora do professor, embora possua simplificações semelhantes à Fala Simplificadora, caracteriza-se por um discurso cujo objetivo é ajudar o aluno a completar seu enunciado, facilitando a elaboração de sua produção oral e o desenvolvimento da atividade em curso.

Em contrapartida a esses tipos de fala que se assemelham e que devem ser empregados em sala de aula por auxiliarem o aluno na aprendizagem de uma LE, o professor, ao fazer uma fala condescendente, estaria subestimando as capacidades cognitiva, discursiva e sociolinguística dos alunos (LYNCH, 1988, apud MACHADO, 1992, p.202-203). Neste estudo de caso, porém, tais simplificações, que poderiam denotar uma baixa expectativa de *P* relacionada à compreensão oral da L-alvo por parte de seus alunos, evidenciam, por outro lado, a possibilidade de *P* conhecer seus alunos o suficiente para não subestimá-los, já que se trata de um contexto no qual predominam “alunos tímidos, situações de indisciplina, falta de interesse e de cobrança dos pais” (vide excerto 8, linhas 1-13). Assim, ao simplificar sua fala, *P* pode estar fortemente dependente e influenciada pelo contexto vivenciado por ela, tanto em sua formação como professora de ILE quanto em sua prática atual, pois, de acordo com Oliveira (2000), “são muitas as escolhas que o professor de LE tem que fazer em sua prática e

cada uma delas depende dos objetivos que se privilegia” (ORTALE E DURAN, 2009, p. 6). Ainda no tocante à categoria da Verificação oral de um exercício feito durante uma das aulas observadas, percebe-se a Fala Elicitadora de Participação, na qual o professor faz grande quantidade de perguntas e aloca turnos verbalmente e/ou por meio de gestos, visando obter respostas, comentários, opiniões dos alunos e, assim, fazê-los participar da aula e aprender a L-alvo. O excerto 83, a seguir, pode comprovar essa ocorrência:

**Excerto 83**

*((professora corrigindo oralmente o exercício feito em sala de aula))*

1. **P** *quem mais? (+) quem mais? (+) olha como ela fez (+) ela escolheu*
2. *outro caminho (+) dá uma olhadinha no mapa (+) como você colocou*
3. *A? ” =*
  
4. *A excuse me (+) go up , =*
  
5. **P** *BEM ALTO/*
  
6. *A how how can I get/*
  
7. **P** *tem uma coisinha (+) eu pedi para vocês deixarem umas linhas a mais*
8. *(++) eu pedi para deixar duas linhas (+) tem só um probleminha aqui ó*
9. *(+) A (+) is there a drugstore near here? ” =*
  
10. **A** *[     ]*
  
11. **P** *Yes (+) gente (+) presta atenção (++) how can I (+) how can I get there*
12. *please? “ =*
  
13. **A** *go up (+) go up (+) turn left , =*
  
14. **P** *turn left/ e acaba por aí gente? (++) e aí (+) que que está faltando*
15. *gente? ” =*
  
16. **A** *thank you , =*
  
17. **P** *thank you e o outro don't mention it (+) que que acontece (+) vocês*
18. *estão fazendo um diálogo aí (incompreensível) (+) uma informação (+)*
19. *por favor (+) agradecimento thank you , =*
  
20. **AA** *thank you/*

(Aula 3, 18/08/2008)

É evidente que ocorrem problemas relacionados à obtenção de uma melhor produção oral do aluno na interação apresentada, uma vez que P utiliza bastante a LM durante suas aulas, fator que norteia sua prática. Porém, o fato de P intercalar os idiomas

(LI e LM), com predomínio da LM, fazendo várias perguntas e gerenciando os turnos para obter respostas, não impede que o aluno participe da aula e interaja na L-alvo. Observa-se, ainda, que o fornecimento de um insumo mais extenso na L-alvo pode oportunizar a aprendizagem da LE, pois tanto o aluno em questão (A) (linhas 13 e 16) quanto os outros (AA) (linha 20) se sentem motivados a participar dessa atividade da aula. Ressalta-se, igualmente, que a utilização de uma metodologia predominantemente comunicativa, que contempla um número limitado de correções de erros, ênfase na comunicação em detrimento da precisão, assim como um ensino mais interativo, conforme aponta Walsh (2006), faz com que os alunos, neste caso, sintam-se mais envolvidos na atividade dada pela professora.

O excerto 84 revela outro momento em que se nota a Fala Elicitoradora de Participação. Nesta interação, P visa a obter respostas e comentários por meio da repetição do seu próprio enunciado e de seus alunos, assim como de várias perguntas:

**Excerto 84**

1. *P* ô: (+) *A3* (+) *what is your mother doing now?* ‘ = (++) *what is your*
2. *mother doing now* , = (++)
3. *A3* (*incompreensível*)
4. *P* hum? ‘ = (+) *esse verbo aqui vocês conhecem* (+) *que verbo que é esse?*
5. “ = ((*a professora escreveu o verbo do na lousa*))
6. *A4 DO*:
7. *P* *do todo mundo sabe/*
8. *AA* ((*risos*))
9. *P* *qual é o significado dele?* “ = (+) *o que você acha que é what is your*
10. *mother doing now?* ‘ =
11. *AA* [
12. *P* *doing* (+) *what IS your mother DOING now?* , =
13. *A2* *o que sua mãe está fazendo agora* , =
14. *P* *Hum* (+) *what is your mother doing now?* “ =
15. *A2* *tá fazendo?* ‘ =
16. *P* *does your mother* (+) *Clean the house* (+) *does: your mother* (+) *Clean*

17. *the house* , = *no?* “ = (+) *does your mother cook (+) lunch everyday* , =  
 18. (+) *does your mother cook lunch everyday?* , = (+) *yes?* “ = (++) *what*  
 19. *what is your mother doing now?* “ = (+++)

20. **A1** [

21. **P** *fala alto pra classe ouvir (+) ô AI (+) fala alto porque se você não*  
 22. *souber alguém vai lembrar (+) fala alto que ALGUÉM vai lembrar (+)*

23. **A1** *trabalhando* , =

24. **P** *o verbo trabalhar (+) é isso?* “ = *ele perguntou pra mim (+) professora*  
 25. *como que fala mesmo o verbo trabalhar?* , = ((*professora apontando para*  
 26. *um aluno*)) (+) *quem lembra (+) quem lembra (+) como é que é o verbo*  
 27. *trabalhar/*

28. **A2** *work/*29. **P** *fala alto* “ =30. **A2** *WORK/*

31. **P** *work (+) tá (+) então vamos lá/ (+++) I guess (+) I guess (+) SHE*  
 32. (++) *is: working (+) she's o quê?* “ =

33. **A2** [

34. **P** *fala Alto (+) aquilo que você falou antes* , = (+) *she's WORKing (+)*  
 35. *então fala alto então (+) She's workING (+) I guess she's working* , = (+)  
 36. *yes or no?* ‘ = *is she: a housewife?* ‘ = (+) *did you remember what is a*  
 37. *housewife?* “ = (+) *housewife/*

38. **A3** *house é casa* , =

39. **P** *housewife (+) eu vou falar pra vocês (+) dona de casa* , = (+) *is she a*  
 40. *housewife?* “ = *pra resposta ficar completinha (+) tudo bem (+) Yes she*  
 41. *is (+) tá bom (+) you guess (+) you guess she is working at home* , = *OK?*  
 42. “ = (+) **A5** *what is your MOther DOing now?* ‘ =

43. **A5** (++) *she is teaching* , =

44. **P** *she is teaching (+) is she a teacher?* “ = *is your mother a teacher?* “ =  
 45. (+) *where where does she teach?* ‘ =

46. **A5** *in D ((nome da escola))*47. **P** *D?* “ = (+) *sabia não* , =

(Aula 8, 29/09/2008)



Analisando essa interação, pode-se observar que P faz uso da repetição do seu próprio enunciado em várias situações como: a) *what is your mother doing now?* ‘ = (++) *what is your mother doing now* , = (linhas 1 e 2); b) *doing (+) what IS your mother DOING now?* , = (linha 12); c) *hum (+) what is your mother doing now?* “ = (linha 14); d) *does your mother cook (+) lunch everyday* , = (+) *does your mother cook lunch everyday?* , = (linhas 17 e 18); e) *she’s WORKing (+) então fala alto então (+) She’s worKING (+) I guess she’s working* , = (linhas 34 e 35); f) *is she a teacher?* “ = *is your mother a teacher?* “ = (linha 44). Essa modificação na estrutura interacional da fala de P é igualmente notada quando ela repete o enunciado dos alunos com quem interage nesse excerto, como em *work* e *she is teaching*. Faz-se necessário destacar que as modificações citadas, muito embora possam ser características apresentadas pelas Falas Simplificada, Modeladora e Metalinguística (MACHADO, 1992, p.106), podem ser igualmente notadas na Fala Elicitadora de Participação, de acordo com os exemplos apresentados.

Outro aspecto relacionado ao excerto 84 diz respeito a outras modificações feitas por P na estrutura interacional da conversação, tendo por função específica manter a interação. Tais modificações referem-se a três subtipos de questões, a saber: verificação da compreensão, verificação da confirmação e pedidos de esclarecimento (CHAUDRON, 1988; LONG, 1983b). Essa tipologia de questões alinha-se com alguns dos atos comunicativos do discurso da sala de aula apresentados no capítulo 2 (CONSOLO, 1996) e que serão também discutidos e analisados neste capítulo. Também está relacionada a uma das características de Negociação, a Fala com Negociação, utilizada pelo professor visando a estabelecer e reparar a compreensão dos anunciados, tornando compreensível o insumo com o qual o aluno vai interagir (WONG-FILLMORE, 1985, apud MACHADO, 1992, p.112). Como ilustração, destaca-se, primeiramente, a verificação da compreensão na fala de P, ao certificar se a mensagem (o conteúdo) foi bem recebida por seus alunos, por meio da expressão OK: (+) *you guess she is working at home* , = *OK?* “ = (linha 41). Já o pedido de confirmação, usado para assegurar ao interlocutor se sua fala foi corretamente compreendida, ou, no mínimo, parcialmente entendida, pode ser notada nos seguintes exemplos: a) *does your mother cook lunch everyday?* , = (+) *yes?* “ = (linha 17); b) *She’s worKING (+) I guess she’s working* , = (+) *yes or no?* ‘ = (linha 35). Essa modificação é realizada por repetição parcial ou total da frase anterior, com entonação crescente, ou por meio de

uma *question tag*<sup>47</sup> (CONSOLO, 1996). Os pedidos de esclarecimento, por sua vez, indicam que a frase anterior não ficou bem compreendida, sendo necessário recodificar a informação dada anteriormente, como pode ser verificado nessa mesma interação, abordada no excerto 85:

**Excerto 85**

31. *P work (+) tá (+) então vamos lá/ (+++) I guess (+) I guess (+) SHE*

32. *(++) is: working (+) she's o quê? “ =*

33. *A2 [*

34. *P fala Alto (+) aquilo que você falou antes , = (+) she's WORKing (+)*

35. *então fala alto então (+) She's worKING (+) I guess she's working , =*

36. *(+) yes or no? (Aula 8, 29/09/2008)*

Além das modificações na estrutura interacional, P faz modificações no aspecto linguístico de sua fala, a fim de facilitar a compreensão oral em LE, com características similares à da Fala Simplificadora, tais como a pronúncia silabada, ritmo lento e volume de voz alto, notadas no recorte acima: *SHE* (linha 31); *WORKing* (linha 34); *worKING* (linha 35), dentre outros exemplos, e as várias pausas marcadas no excerto com o uso do símbolo (+). De acordo com Chaudron (1988), modificações como o falar mais devagar, o exagero na pronúncia das palavras, o emprego de orações menos complexas sintaticamente e de vocabulário mais simples, bem como as repetições, ajudam o aluno a entender o discurso no contexto de sala de aula.

Devido ao fato de alocar turnos, dar exemplos, usar repetições e fazer diversas perguntas aos participantes dessa interação, modificando sua fala conforme acima explicitado, P consegue um bom entrosamento com os mesmos, que passam a utilizar palavras na LE que denotam uma compreensão oral satisfatória. Ressalta-se, ainda, o predomínio da L-alvo, embora a LM tenha sido igualmente utilizada.

Em outro trecho da aula típica, registrado no excerto 86, e ainda relacionado à categoria de Verificação oral da matéria dada, pode-se observar que a fala de P se caracteriza como Metalinguística explícita e implícita (CICUREL, 1990). Vale ressaltar que a Fala Metalinguística explícita pode ser observada quando o professor, ao descrever e comentar a L-alvo, apresenta termos lexicalmente metalinguísticos, ou mesmo uma linguagem paragramatical, na qual a terminologia é simplificada, utilizando

<sup>47</sup> Uma frase curta adicionada no final da frase para verificar a informação dada ou se o interlocutor está de acordo com o falante (Cambridge Dictionary).

palavras do uso corrente. Porém, se o professor opta por encorajar os alunos a descobrir o funcionamento das estruturas da língua por meio de algumas estratégias pedagógicas, tais como pedidos para que observem, repitam, classifiquem e se autocorrijam, ou, ainda, perguntas que favorecem a dedução do funcionamento da estrutura, essa fala passa a ser definida como Metalinguística implícita.

### Excerto 86

1. **P Ó:** (+) *eu tenho aqui (+) é (+) pronomes né?* ‘ = (+) *que que eu vou ter*
2. *aqui?* ‘ = (+) *que que vou usar para o presente contínuo (+) tenho que*
3. *usar o verbo to be (+) e as formas pra cada pessoa pra cada sujeito (+) e*
4. *na negativa (+) como que eu faço?* “ = (+) *normal (+) se eu tenho aqui*
5. (+) *I am I am not (+) you are you are not (+) ou you aren't (+) he is ou he*
6. *is not (+) he isn't (+) e a mesma coisa com as demais pessoas (+) mais o*
7. *quê?* “ = (+) *mais o quê gente?* “ = *he (+) mais o verbo (+) seguido do:*
8. *I-N-G (+) vocês perceberam uma coisa nesses verbos aqui?* ‘ =
  
9. **A1** *o quê?* ‘ =
  
10. **P** *eu tenho eat drink e dance (+)*
  
11. **A1** *verbo dançar verbo beber, =*
  
12. **P** *hã?* ‘ =
  
13. **A2** *ela falou verbo dançar (+) verbo beber, =*
  
14. **P** *então: (+) tudo bem “ = (+) verbo beber verbo dançar verbo comer (+)*
15. *esse verbo aqui (+) o dance (+) dance (+) quando ele recebe o I-N-G e*
16. *quando termina em e: (+) o que que vai fazer?* ‘ = (+) *ele vai PERDER o*
17. *e por causa da vogal i (+) tá ? , = (+) quando o verbo termina em e ele vai*
18. *perder esse e , = (incompreensível)*
  
19. **A3** *só e?* “ = (Aula típica, 01/10/2008)

As seguintes falas, extraídas da transcrição acima, evidenciam uma atividade metalinguística explícita, com termos cujo conteúdo se refere à linguagem e que pertencem a uma terminologia da gramática aqui mencionada, tais como pronomes, presente contínuo, verbo e vogal: a) *Ó: (+) eu tenho aqui (+) é (+) pronomes né?* ‘ = (linha 1); b) *que que vou usar para o presente contínuo (+) tenho que usar o verbo to be (+) e as formas pra cada pessoa pra cada sujeito (+)* (linhas 2 e 3); c) *mais o quê gente?* “ = (+) *he (+) mais o verbo (+) seguido do: I-N-G (+) vocês perceberam uma coisa nesses verbos aqui?* ‘ = (linhas 7 e 8); d) *esse verbo aqui (+) o dance (+) dance*

(+) *quando ele recebe o I-N-G e quando termina em e: (+) o que que vai fazer? ‘ = (+) ele vai PERDER o e por causa da vogal i (+) tá ? , = (+) quando o verbo termina em e ele vai perder esse e , = (linhas 15 a 18).*

A respeito da Fala Metalinguística implícita de P, esta assim se manifesta: a) *se eu tenho aqui (+) I am I am not (+) you are you are not (+) ou you aren’t (+) he is ou he is not (+) he isn’t (+) e a mesma coisa com as demais pessoas (+) mais o quê? “ = (+) mais o quê gente? “ = (linhas 5 e 6).* Embora nenhum termo metalinguístico seja utilizado por P ao descrever a língua nesse exemplo, seu objetivo é a compreensão do uso de determinada estrutura por parte dos alunos, em especial o presente contínuo, ao formular hipóteses e/ou reformular o enunciado. Complementando a análise deste excerto, em *vocês perceberam uma coisa nesses verbos aqui?* (linha 8), ocorre a verificação de compreensão, e, no exemplo *ele vai PERDER o e por causa da vogal i (+) tá ?* (linhas 16 e 17), o uso da “question tag” evidencia um pedido de confirmação manifestado por P, que utiliza somente a LM em ambas as falas, visando a facilitar o entendimento da informação dada. Vale informar que os procedimentos discursivos modificadores citados possuem características da Fala com Negociação, pois a professora, visando a estabelecer e reparar a compreensão dos enunciados, utiliza a verificação da compreensão e o pedido de confirmação.

Durante a Verificação oral dos exercícios, a fala de P caracteriza-se como uma Fala Metalinguística implícita, com o intuito de dar uma pista do enunciado correto. P também utiliza a intervenção pedagógica e a reformulação fonológica (MACHADO, 1992) para corrigir e ajudar a produção da fala dos alunos que interagem com ela, evidenciando uma Fala Modeladora. É o que aparece no excerto 87, transcrito a seguir:

### **Excerto 87**

1. *P Ô: A4 (+) qual foi a primeira pergunta? ‘ =*
2. *A4 Where do Wellington and Lucimara go in the: morning? , =*
3. *P WHERE: do Wellington and Lucimara go in the morning? , = (+) tá*
4. *bom (+) qual foi a sua resposta? ‘ =*
5. *A1 Wellington (+) Wellington and Lucimara “gu” , =*
6. *P go:*
7. *A1 to school , =*

8. **P** *to school* , = (+) *só que (+) a gente pode colocar o Wellington and*  
 9. *Lucimara (+) go: (+) mas pra ficar (+) eu acho (+) mas (+) pra ficar*  
 10. *mais fácil a gente poderia colocar (+) Wellington and Lucimara o quê? ‘*  
 11. = [*fala alto*]
12. **A3** *he/ (+) she/*
13. **P** *he she não/*
14. **A3** *they/*
15. **P** *they* , = (+) *pra colocar Wellington and: Lucimara tem algum*  
 16. *problema? ‘ =*
17. **AA** [*não*]
18. **P** *não/ (incompreensível) (+) tá bom (+) então como é que vai ficar? , =*
19. **A3** *they* , =  
 20. **P** *they:*
21. **A3** *they (+) Wellington* , =
22. **P** *não (+) they substitui Wellington and Lucimara (+) they quê? ‘ = they*  
 23. *go: (+) ahn? ‘ = they go quê? ‘ =*
24. **A3** *to: [* ( Aula 12, 15/10/2008)

Ao encorajar os alunos a descobrirem o funcionamento da estrutura, sem mencionar explicitamente os termos gramaticais, conforme ocorre em: a) *mas (+) pra ficar mais fácil a gente poderia colocar (+) Wellington and Lucimara o quê? ‘* =(linha 10); b) *tá bom (+) então como é que vai ficar? ,* =(linhas 3 e 4), a fala de P sugere um nível metalinguístico implícito, cuja finalidade é descrever e comentar a L-alvo usando a estratégia mencionada. O aluno (A3) entende a pista do enunciado correto dada por P e consegue, assim, responder sem errar (*they* , =) (linha 19).

No tocante à reformulação fonológica da produção oral do aluno, P edita a pronúncia do mesmo, modelando sua fala, conforme exemplificado no excerto 87, quando o aluno diz: *Wellington (+) Wellington and Lucimara “gu”*, = (linha 5) e P o corrige: *go* (linha 6). A Fala Modeladora apresentada por P nessa correção visa a melhorar a compreensão e produção orais do aluno, por meio de enunciados ou palavras que o professor fornece como modelos de entoação e/ou pronúncia correta na L-alvo e que são repetidas pelos alunos (VAN LIER, 1988). Vale ressaltar que a repetição da

palavra *go* não ocorreu, pois o aluno somente complementou a reformulação de P com: *to school* (linha 7).

Na sequência, em relação à intervenção pedagógica na interação em questão, P intervém no turno do aluno (A3) que está apresentando a resposta durante a correção oral do exercício, objetivando ajudar esse aluno a dar a resposta certa. Nesse caso, quando o aluno diz: *he/ (+) she/* (linha 12), segue-se uma intervenção imediata de P — *he she não/* (linha 13) — que parece interpretar a fala do aprendiz como uma hesitação, devido à pausa entre os pronomes pessoais *he* e *she*, dando um sinal de que o mesmo precisava de ajuda.

### Explicações sobre a matéria na lousa

Dentro da ritualização apontada na estrutura das aulas observadas, a Explicação sobre a matéria na lousa também faz parte das atividades da aula propriamente dita, ao possibilitar ao professor fornecer maiores informações, explicações e definições sobre a matéria apresentada oralmente aos alunos e/ou responder com mais clareza possíveis pedidos de esclarecimento de dúvidas. Portanto, faz-se necessário destacar os excertos em que a compreensão e a produção de linguagem oral de P e de seus alunos são igualmente elaboradas a partir de um texto escrito. Tomando-se a aula típica para exemplificar, o excerto 88 apresenta uma interação entre os participantes da sala de aula, logo após a professora ter escrito na lousa uma tabela sobre o presente contínuo:

#### Excerto 88

1. **P** bom (+) posso explicar? ”= (+) vocês entenderam a tabelinha (+)
2. gente? “ =
3. **A1** não/
4. **P** entenderam? ‘ =
5. **A2** entendi/
6. **P** olha (+) eu tenho aqui (+) ((mostrando o que escreveu no quadro)) é:
7. (+) pronomes né (+) o que eu botei aqui (+) o que que eu vou usar para
8. fazer o presente contínuo (+) tenho que usar o verbo *to be* (+) uma forma
9. (+) pra cada: pessoa (+) para cada sujeito (+) pra interrogativa (+)
10. como que eu faço? ‘ = (+) se eu tenho aqui ((apontando)) (+) *I am* (+) *I*
11. *am not* (+) *you are* (+) *you are not* (+) ou *you aren't* (+) *he is* (+) ou *he's*
12. *not he isn't* (+) e a mesma coisa para as demais pessoas , = (+) mais o

13. *quê?* ‘ = (++) *mais o quê gente?* ‘ = (+) *eat mais o verbo (+) seguido do*

14. *ing (+) vocês perceberam uma coisa com o verbo aqui?* ‘ =

15. **A2** *o quê?* ‘ =

16. **P** *eu tenho eat (+) drink e dance:*

17. **AI** *verbo dançar (+) verbo beber , =*

18. **P** *hã?* “ =

19. **A2** *ela falou verbo dançar (+) verbo beber , =*

20. **P** *então: (+) tudo bem “ = (+) verbo beber verbo dançar verbo comer(+)*

21. *esse verbo aqui (+) o dance (+) dance (+) quando ele recebe o i-n-g e*

22. *quando termina em e: (+) o que que vai fazer?* ‘ = (+) *ele vai PERDER o*

23. *e por causa da vogal i (+) tá? , = quando o verbo termina em e ele vai*

24. *perder esse e , =*

25. **A3** *só e?* “ =

26. **P** *não (+) qualquer verbo (+) pode ser qualquer um (+) eu coloquei eu*

27. *coloquei três verbos aqui gente (+) é pra explicar pra vocês (+) como*

28. *que eu formo (+) o pronome verbo to be (+) na negativa ou afirmativa*

29. *(+) na afirmativa ou na negativa mais: o verbo (+) qualquer verbo (++)*

30. *como por exemplo aqui ó: (+) aqui na forma afirmativa ou na forma*

31. *interrogativa , =*

(Aula típica, 01/10/2008)

Neste excerto, a fala de P tem como objetivo recapitular a matéria dada oralmente, por meio da visualização de uma tabela com o resumo da mesma, apresentada na lousa. A Fala Metalinguística explícita de P manifesta-se ao descrever e comentar a L-alvo por meio dos termos que se referem a uma terminologia especializada, como: a) presente contínuo, verbo “to be” e interrogativa (*o que que eu vou usar para fazer o presente contínuo (+) tenho que usar o verbo to be (+) uma forma (+) pra cada: pessoa (+) para cada sujeito (+) pra interrogativa*) (linhas 7 e 8), b) vogal (*ele vai PERDER o e por causa da vogal i (+) tá? , =*) (linhas 22 e 23); c) pronome, negativa, afirmativa e interrogativa (*o pronome verbo to be (+) na negativa ou afirmativa (+) na afirmativa ou na negativa mais: o verbo (+) qualquer verbo (++) como por exemplo aqui ó: (+) aqui na forma afirmativa ou na forma interrogativa , =*) (linhas 30-33).

Ressalta-se que, no excerto 89, apresentado a seguir, P tenta encorajar seus alunos a formular hipóteses acerca de seu enunciado, ao fazer perguntas utilizando somente a LM: *mais o quê?* ‘ = (++) *mais o quê gente?* ‘ = (linha 12). No entanto, essa estratégia

pedagógica usada pela professora, tida como característica da Fala Metalinguística implícita, não faz com que seus alunos deduzam o funcionamento da estrutura dada, pelo fato de P perguntar e responder imediatamente, sem dar tempo para os alunos pensarem na resposta (*eat mais o verbo (+) seguida do ing*) (linha 13):

**Excerto 89**

10. *se eu tenho aqui ((apontando)) (+) I am (+) I am not (+) you are (+) you*  
 11. *are not (+) ou you aren't (+) he is (+) ou he's not he isn't (+) e a mesma*  
 12. *coisa para as demais pessoas, = (+) mais o quê? ' = (++) mais o quê*  
 13. *gente? ' = (+) eat mais o verbo (+) seguido do ing (+).*

(Aula típica, 01/10/2008)

De maneira semelhante, a professora faz outra tentativa de usar uma pedagogia indutiva para melhorar o código, mas acaba não atingindo esse objetivo ao chamar a atenção de seus alunos para o entendimento de uma estrutura (*vocês perceberam uma coisa com o verbo aqui?*) (linha 14), mesmo a interação ocorrendo mais uma vez na LM. Ao completar a questão, P segue o mesmo esquema do exemplo anterior, ou seja, não dá oportunidade para que os alunos descubram sozinhos o funcionamento da língua, como nas linhas 22 a 24 do excerto 88.

Na interação que se segue, desenvolvida entre P e um aluno sobre um mapa desenhado na lousa pela professora, com algumas direções em destaque, ocorre uma verificação da compreensão por meio da expressão *não é isso?* (linha 5), utilizada na LM por P, a qual tem por objetivo constatar se os alunos compreendem a pista fornecida para a realização da resposta correta. Para tanto, a professora modifica a estrutura interacional da conversação, simplificando ao máximo a sua fala nos níveis sintático e lexical, características da Fala Simplificadora. Ressalta-se que, devido a essa fala condescendente, apresentada em sua quase totalidade na LM, a linguagem oral, constituinte do insumo com o qual os alunos poderiam interagir com a professora, é subestimada. Esse tipo de fala pode ser explicado pela dificuldade de P de ensinar a habilidade oral aos seus alunos, já que estes, em sua maioria, mostram-se indisciplinados e desmotivados durante as aulas, refletindo, portanto, as baixas expectativas de ambos em relação ao ensino e aprendizagem de uma LE (cf. excerto 6, linhas 1 e 2; excerto 8, linhas 2 e 3). O excerto 90, apresentado a seguir, ilustra essas ocorrências:



**Excerto 90**

1. *P a primeira pergunta aqui ((na lousa)) Excuse me (+) how do I get to the*
2. *bakery? (+) você está na posição 2 (+) onde é que tá a bakery? (+) onde*
3. *que tá?*
4. *A tá perto do (incompreensível).*
5. *P tá aqui na esquininha (+) não é isso? (+) tá aqui na esquininha ó (+)*
6. *gente ó (+) aqui não é b1? (+) então b1 é bakery (+) então você tá aqui*
7. *na esquininha (++) você está aqui e alguém pergunta a você (+) excuse*
8. *me (+) how do I get to the bookstore? (++) que posição que você está*
9. *para explicar?*

10. *A na 5/*

(Aula 2, 13/08/2008)

Ao dar uma longa explicação relacionada ao questionamento de um aluno acerca da matéria escrita na lousa, exemplificada no excerto 91, P faz uso da Fala Metalinguística explícita e da Fala Simplificadora ilustradas no trecho a seguir. Em relação a esta última fala citada, evidencia-se uma condescendência da fala da professora, quer pelo ritmo, quer pela acentuação enfática dada aos verbos *playing* e *sleeping* (linhas 14 e 15), embora seguidos da tradução dos mesmos. Observa-se que, durante a sua fala, P forneceu uma explicação desenvolvida a partir de um bom embasamento da estrutura da língua, indicando possuir uma competência gramatical satisfatória, embora tenha sido dada na LM. Devido a esse fato, acredita-se que P tenha a necessidade de esclarecer e ensinar a matéria dada de uma maneira clara e bem exemplificada, mesmo que para isso seja necessário relegar a L-alvo ao segundo plano, pois, em sua prática de sala de aula, essa docente evidencia uma limitada utilização da LI.

**Excerto 91**

1. *P A (+) o que que você me perguntou?*
2. *A no primeiro diálogo tá falando lá ((na lousa)) she is eat (+) vai*
3. *acrescentar o ING ou não? ‘ =*
4. *P eu não entendi ainda (+) vamos lá? ‘ = (+) fala de novo A , =*
5. *A no primeiro diálogo (+) vai acrescentar o ING no eat ou não?*
6. *P no eat? “ = (+) presta bastante atenção (+) você tem que pensar qual é*
7. *a característica do presente contínuo (+) isso aqui a gente tá vendo o*
8. *presente contínuo (+) não é isso? ‘ = (+) as ações estão acontecendo no*

9. *momento que a gente tá: falando*, = (+) *então presta atenção do eu estou*
10. *falando* (+) *se você não colocar o ING que é a característica do presente*
11. *contínuo* (+) *não existe o presente contínuo aí/* (+) *presta atenção* (+) *eat*
12. *é COMER* (+) *eat dinner seria jantar* (+) *né?* ‘ = (+) *se você por o ING*
13. *não fica comer*, = (+) *jantando* (+) *no caso/* (+) *por isso lá no modelo*
14. (+) *o que que tá lá?* ‘ = (+) *PLAYING soccer* (+) *está jogando futebol* (+)
15. *she is SLEEPING now* (+) *ela está: dormindo* (+) *se você não colocar o*
16. *ING não tem o presente contínuo/*

17. A [ ((incompreensível))

(Aula 17, 05/ 11/2008)

## Perguntas

Também como parte das categorias citadas, as perguntas podem ser observadas na interação entre P e seus alunos. A estrutura da aula dessa professora, cuja sequência típica é constituída de Iniciação, Resposta e Avaliação (cf. seção 3.3.2.), favorece esse tipo de procedimento didático, o qual perpassa sua prática de sala de aula, desde as Instruções iniciais até a aula propriamente dita. Nos dois excertos da aula típica, transcritos a seguir, observa-se a interação entre P e seus alunos por meio de perguntas, cujo objetivo é atrair a atenção dos alunos e promover a verbalização das respostas (CHAUDRON, 1988).

### Excerto 92

... \_\_\_\_\_ ... ((professora preocupada com o ritmo que escrevia na lousa))

1. **P** *foi isso eu perguntei aqui ó: Am I writing fast?* ‘ = (+) *Am I writing*
2. *fast?* “ =

3. **A1** *NÃO/*

4. **P** *é o que eu perguntei aqui?* ‘ = (+) *mais ou menos?* ‘ = (+) *mais ou*
5. *menos?* ‘ = (+) *so so?* “ = (+) *Am I writing fast?* ‘ =

6. **A2** *yes/*

... \_\_\_\_\_ ... ((explicação sobre a tabela que estava na lousa))

7. **P** *tá errado* (+) *gente* (+) *vocês vão fazer the questions and the answers*
8. *using the words from the box* (+) *então presta atenção* (+) *o que que é*
9. *question?* “ = (+) *é palavra cognata certo?* “ = (+) *o que que é answer?*
10. “ = (+) *olha aí no exercício/*

11. **A1** *pergunta/*

12. **P** *hã?* *que que é pergunta?* ‘ = (+) *pega aí gente* (+) *eu estou fazendo*

13. *primeiro com o modelo* (+) *olha aí no modelo the question and the*

14. *answer* (+) *o que que é isso?* “ =

15. **AI** [

16. **P** *vocês vão fazer the questions and the answer ok?’* = (+) *using the*

17. *words from the box* (+) *tá?* ‘ = (+) *então aqui eu tenho English soft drink*

18. *a game volleyball hot dog magazine* (+) *gente* (+) *aqui nessa pergunta*

19. *aqui eu ó eu tenho he e eu tenho o verbo read* (+) *a pergunta é: what’s he*

20. *doing?* “ = (+) *he is* (+) *he is reading* , =

21. **A3** *a hot dog/*

22. **P** *he is reading a hot dog?* “ = (+) *he’s reading magazine* (++) **GENTE**

23. (+) *is that is that wrong? right?* “ = (+) *tá faltando uma coisa aqui ó:*  
(+)

24. **A2** *magazine/*

25. **AI** *o a/*

26. **P** *o artigo* , =

(Aula típica, 01/10/2008)

No primeiro segmento da aula em questão, a professora, com o intuito de manter a interação em sala de aula, utiliza a mesma pergunta (*Am I writing fast?*) (linhas 1, 2 e 5) para confirmar se seus alunos estão acompanhando o que está escrevendo na lousa, até conseguir uma resposta também na L-alvo (*Yes!*) (linha 6). Já no segundo segmento, P faz uma verificação de compreensão ao usar as expressões “*OK?*” e “*tá?*”, para constatar se os alunos estão acompanhando o que está dizendo (*vocês vão fazer the questions and the answer ok?’* = (+) *using the words from the box* (+) *tá?* ‘ = (linhas 16 e 17). São evidentes as modificações realizadas por P na estrutura interacional da conversação (cf. LONG, 1983b), referentes à forma e ao conteúdo das perguntas incompreensíveis para os alunos, objetivando ajudá-los. Porém, ao simplificar demais o vocabulário usado nas perguntas, intercalando a LI com a LM, P habitua os aprendizes a essa fala simplificada, dificultando, por consequência, a compreensão do processamento cognitivo dos mesmos (CHAUDRON, 1983).

Nos excertos trazidos a seguir, os quais correspondem às várias aulas observadas, ressalta-se que P, recorrendo a perguntas diversas, verifica o conhecimento de aspectos da L-alvo, tais como a estrutura, o léxico e, ainda, de algumas estratégias para a

interpretação de textos. Para tanto, faz uso de perguntas didáticas (EHLICH, 1986), que possuem a mesma função facilitadora do insumo dirigido aos alunos, com objetivos similares ao da pergunta com princípio de andaime. Trata-se, pois, da ajuda (a qual deve ser gradualmente retirada), oferecida por meio de gestos e do uso de estruturas linguísticas, normalmente na forma de instruções e de perguntas fornecidas pelo professor ao aluno, a fim de que este possa participar e realizar a atividade solicitada (CAZDEN, 1988).

### Excerto 93

1. *P pessoal nós vamos começar uma matéria hoje (+) que chama present*
2. *continuous tense (+++) chama PRESENT CONTINUOUS TENSE (++)*
3. *pelo Título (+) alguém tem uma idéia do que possa ser por acaso? ‘ = (+)*
4. *que tempo que é? ‘ = (+) por que continuous? Por quê? “ = (+++) vou*
5. *dar um exemplo aqui (+) for example (+) I am a teacher (+) OK? “ = (+)*
6. *WHAT am I (+) WHAT am I (+) WHAT am I Doing (+) now? , = (++) I*
7. *am a teacher (+) OK? “ = (+) WHAT am I doing now (+) just now? , =*
8. *(+++) hum? “ = (+) A1 (+) A2 (+) what am I doing now? ‘ = I Am a*
9. *teacher (+) OK? ‘ = WHAT am I doing now? “ = (+) just now? ‘ =*
10. *(+++)*

#### 11. A1 [

12. *P ô: (+) A3 (+) what is your mother doing now? ‘ = (++) what is your*
13. *mother doing now , = (++)*

(Aula 8, 29/09/2008)

O objetivo dessas perguntas, que se referem à aula que antecedeu a aula típica (aula 9), é fazer com que o aluno procure pela informação solicitada por P. Segundo Cicurel (1990, apud MACHADO, 1992, p.87), “é nesse fazer procurar que se situa a atividade metalinguística da aula de línguas”. Sabe-se que, por meio das interações entre alunos e professor, realiza-se a busca do significado, da palavra adequada, da aproximação e também da diferenciação. Dessa maneira, o “fazer procurar” está igualmente evidenciado nos excertos que se seguem, momentos em que P envolve seus alunos em interações, utilizando-se de comentários e perguntas. Acrescenta-se a essa Fala Metalinguística explícita a Fala Simplificadora, que “pode ser feita devido à obstinação do professor em cumprir sua obrigação profissional de fazer compreender” (MACHADO, 1992, p. 297), por meio de uma pronúncia quase silabada, destituída de formas reduzidas e de um volume de voz alto, ilustrada pelo trecho: *que chama present continuous tense (+++) chama PRESENT CONTINUOUS TENSE (++)* (linhas 1e 2);

(+) *WHAT am I* (+) *WHAT am I* (+) *WHAT am I Doing* (+) *now?* , = (++) *I am a teacher* (+) *OK?* “= (linhas 8 e 9).

A seguir, outro excerto que ilustra a pergunta didática e possui características da Fala Simplificada, podendo esta ser exemplificada pela pronúncia explícita de P e pela repetição de sua própria fala (*road* (+) *r-o-a-d*) (linha 6):

#### **Excerto 94**

1. *P gente deixo eu só falar uma coisinha pra vocês* (+) *tem uma palavrinha*
2. *ai* (+) *neste diálogo* (+) *que eu até ia mudar* (+) *acabou não* (+) *esqueci*
3. *de mudar:* (+) *eu até dei pra vocês* (+) *mas faz muito tempo* (+) *road ai*
4. *ROAD* (+) *achem no diálogo* (+) *achem a palavra no diálogo/*
5. *AI o que?* , =
6. *P road* (+) *r-o-a-d/*
7. *AI aqui* (+) *achei:*
8. *P essa palavra eu já dei pra vocês já faz muito tempo* (++) *e:: eu queria*
9. *mudar e acabei esquecendo* (+) *road* (+) *alguém se lembra o que que é?*
10. “= *road* (+) *alguém se lembra o que que é?* “=
11. *A2 no/*
12. *P lembra do street* (+) *avenue* (+) *road* , =
13. *AI ((aluna mostrando o caderno)) aqui* (+) *achei* (+) *rodovia* ‘=
14. *P é: rua ou rodovia* (+) *não é rua aqui* , =

(Aula 7, 24/09/2008)

Conforme mencionado, a pergunta didática, que se constitui na pergunta inserida no discurso de sala de aula, tem por objetivo ensinar ao aprendiz o conhecimento que o professor deseja, visto que este já conhece a resposta para aquilo que perguntou ao aluno. Conforme observa Cicurel (op.cit.), esse saber veiculado pelo professor é constituído na interação didática, não se referindo, portanto, a conhecimentos acabados e previsíveis. Entretanto, as estratégias de leitura usadas por P, por meio de perguntas que servem de guia para uma melhor interpretação do texto dado e que podem ser também caracterizadas como Fala Facilitadora, indicam que não há lugar para a produção oral na L-alvo a partir dessa atividade, devido ao fato de esta se realizar sempre na LM, o que aparece explicitamente nos excertos 95 e 96:

**Excerto 95**

1. **P** pessoal (+) vamos ler o texto (+)
2. **A1** eu não terminei de ler/
3. **P** então (+) mas já teve tempo pra terminar (+) vocês conversam
4. demais gente, = (+++) então presta atenção (+) eu gostaria que
5. vocês dessem uma lidinha no texto (+) dá uma lida aí é: (+) gente
6. não é pra fazer tradução (+) é pra você ver o que você entendeu (+)
7. quando a gente vai ler o texto pra gente tentar entender alguma
8. coisa (+) o que a gente procura entender primeiro? ‘ = (+) o que a
9. gente procura ver primeiro gente? ‘ = o título? ‘ =
10. **A2** o título, =
11. **P** o título (+) tudo bem (+) que mais? ‘ =
12. **A2** os personagens, =
13. **AA** [
14. **P** não não (+) o seu texto é em inglês (+) o que que eu já falei pra
15. vocês (+) qual é a primeira (+) de onde você vai tirar as primeiras
16. Dicas? ‘ = (+) vamos dizer assim (+)
17. **A3** nas primeiras palavras? ‘ =
18. **P** nas priMEIras palavras? ‘ = (+) pra você procurar entender o
19. texto você vai procurar primeiro entender o quê do texto? ‘ =
20. **A2** os verbos/
21. **P** os verbos? ‘ = (+) e o que que você faz gente? ‘ = (+) o que que
22. você faz pra procurar primeiro no texto?, = (+) primeiro você dá
23. uma lida bem rapidinho (+) tá? ‘ = (+) dá uma lida rapidinho no
24. texto (+) e aí? ‘ = você vai se guiar através do quê? “ = (+) você
25. não vai procurar as palavras (+) primeiro você vai procurar as
26. palavras que você já conhece (+)
27. **A2** é:
28. **P** e as palavras COnhecidas (+) aliás (+) desculpa (+) as palavras
29. já conhecidas (+) e aquelas que são as: cognatas (+) aquelas que
30. paREcem com alguma coisa que você (incompreensível) você vai
31. procurar as cognatas (+) as palavras PArecidas em português (+)
32. não é isso?, = e tem um monte aqui (+)
33. **A2** tem/

**Excerto 96**

... \_\_\_\_\_ ... ((*continuação da mesma aula*))

1. **P** então (+) quais são as palavras (+) vamos dar uma olhadinha
2. nisso (+) quais são as palavras desde o comecinho gente (+) quais
3. são as palavras que vocês acham que são cognatas? ‘ =
4. AA [
5. **P** as que vocês acham que são cognatas , =
6. AA [
7. **P** PEra (+) na primeira linha (+) vamos por ordem (+)
8. AA [
9. A2 “*morningui*”
10. **P** que “*morningui*” gente (+) “*morningui*”? “ =
11. AA [“*morningui*”]
12. **P** bom (+) eu não conheço essa palavra (+)
13. A2 não conhece? , =
14. AA [
15. **P** deve ser deve ser cearense falando inglês (+) “*morningui*”(+) sei
16. lá/

(Aula 11, 13/10/2008)

Vale ressaltar que faltou à professora modelar a pronúncia da palavra *morning* (linha 10) à L-alvo, utilizando-se da Fala Modeladora.

Em relação aos pedidos de esclarecimento sobre o léxico, fazendo uso de perguntas, percebe-se, no excerto 97, que P inicialmente utilizou a L-alvo para esclarecer o significado de uma palavra (*o que que é lake?* “ =) (linha 1), recorrendo a modificações nos aspectos linguísticos (LONG, op.cit.), tais como repetições de substantivos e verbos e paráfrases em que o humor se faz presente (*boiando in the lake*) (linha 11). Pode-se afirmar que seu intuito é tornar o insumo mais compreensível aos alunos, o que acaba por não ocorrer, devido ao nível limitado de compreensão oral na LI deses aprendizes, caracterizando-se pela ausência de retorno às perguntas da professora (*a*) não entendi nada; (linha 6) *b*) eu estou boiando (linha 10); *c*) nós estamos boiando) (linha 16). Esse fato levou P a terminar a interação usando a LM para traduzir o

vocábulo questionado por um aluno (*é lago gente*) (linha 23). Faz-se necessário destacar também a pronúncia da palavra *water*, nessa interação.

**Excerto 97**

1. **A3** professora (+) o que que é lake? “ =
2. **P** lake? ‘ = (+) *é: the girls é: the girls are: walking around the lake*
3. (++) *in the lake there are é: “wader” (++) não? ‘ = (++) gente*
4. (+) *in the lake there is “wader” (+) sometimes there are there are*
5. *geese: (++) in the lake there are geese , =*
6. **A3** não (+) não entendi nada , =
7. **P** there are geese , =
8. **A3** [
9. **P** there are (incompreensível)
10. **A3** professora (+) eu estou boiando , =
11. **P** ah! boiando in the lake? “ =
12. **A3** boiando na maionese , =
13. **P** are you boiando in the lake? “ =
14. **A3** yes/
15. **AA** [
16. **A3** nós estamos boiando , =
17. **P** é ó (+) sometimes (+) sometimes in the parks there are (+) there
18. *there there is a lake (+) in the parks , = (+) deixe eu pensar aqui (+)*
19. *in B ((cidade)) there there is a lake (+) there are lakes (+) é:*
20. **A1** tem dois? “ =
21. **P** three: or four , =
22. **A3** quatro? ‘ =)
23. **P** é lago gente , =
24. **A3** LAgo? “ =
25. **P** região dos laGOS<sup>48</sup> , =

<sup>48</sup> Ressalta-se que existe uma região na cidade onde foi feito este estudo denominada Região dos Lagos.



26. AA [ ((incompreensível))

(Aula 14, 22/10/2008)

As interações que se seguem são também relacionadas às perguntas de esclarecimento de vocábulos desconhecidos pelos alunos. Porém, no excerto 98, é agora P quem pergunta o significado das palavras, caracterizando-se uma Fala Facilitadora, em uma tentativa de ajudar o aluno a completar seu enunciado (*my mother typing*, = (+) *my mother typing*, =) (linha 23). Facilita-se, assim, a elaboração da produção oral e, conseqüentemente, o desenvolvimento da atividade em curso. Da mesma forma, verifica-se a presença da Fala Simplificadora quando P aumenta o tom de voz e, usando um ritmo mais lento de fala, tenta ajudar o aluno a elaborar seu discurso, ao mesmo tempo que lhe pede que forneça uma nova informação, a fim de esclarecer o que ele dissera anteriormente (*my mother TYPING a letter* (+) *é só isso?*, =) (linha 25).

#### Excerto 98

1. P vamos gente ó (+) o que é type? ' = (+) vocês não conhecem ainda
2. (+) mas eu tenho a letter aqui, = o que vocês acham que é? , =
3. (+++) vamos gente/ (+) o que que é letter? ' = (+)
4. (incompreensível) que eu preciso de falar um monte de vezes (++)
5. puxa aí a memória (++) tá bom então vou mudar (+) se eu falar
6. assim I'm writing a letter (++) ((a professora escreveu esta frase no
7. quadro)) I'm writing: a letter, =
  
8. AI eu estou escrevendo, =
  
9. P a letter, =
  
10. AI eu estou escrevendo uma matéria, =
  
11. P tá (+) a letter (+) type: a letter/ (+) só que o verbo type é escrever
12. sim (+) mas é: digitando, = tá? ' = (+) (incompreensível) escrever
13. (+) então vamos lá (+) é: o que seria my mother a letter (+) como
14. que ficaria isso? ' = (+) não é pra completar os verbos no presente
15. contínuo? ' = (+) então como ficaria isso aqui no presente contínuo?
16. ' = (+) (incompreensível) o presente contínuo indica uma ação que
17. está acontecendo no momento, = (+) é isso? ' =
  
18. AI é/
  
19. P então como é que fica, =
  
20. AI my mother, =
  
21. P my mother, =

22. *AI typing* , =
23. *P my mother typing* , = (+) *my mother typing* , =
24. *AI a letter*
25. *P my mother TYPING a letter (+) é só isso?* , =
26. *AI é:*
27. *P então tá bom/ (+) pessoal olha na primeira frase que a AI acabou*
28. *de fazer (+) tem uma coisinha esquisita ali* , = (+) *eu coloquei o que*
29. *vocês falaram (+)*
30. *A4 você quer saber: se é pra colocar ou pra tirar?* , =
31. *P lê aqui (+) lê aquilo lá* , = (+) *o que que está faltando gente?*
32. *AA [*
33. *AI tá faltando verbo* , =
34. *P se não tiver vai ficar minha mãe (+) uma carta* , = (+) *o que que tá*
35. *faltando?* ‘ = então? “ = (+) *o que que tá faltando* “ =
36. *AI my mother está* , =
37. *P está é português* , = (+) *my mother is typing a letter* , = (+)  
(Aula 13, 20/10/2008)

No excerto apresentado, pode-se notar que P intercala a LM com a LI para explicar e, finalmente, traduzir uma palavra desconhecida pelos alunos, com predominância da primeira língua mencionada, assim como introduz uma atividade relacionada à metalinguagem explícita (*como ficaria isso aqui no presente contínuo?*) (linha 15), visando a obter uma informação sobre a estrutura da língua. Ainda dentro da categoria de perguntas sobre o léxico, especificamente na busca pelo significado, é interessante observar que P mostra-se preocupada em envolver seus alunos em atividades comunicativas, motivando-os a responder espontaneamente às suas perguntas em interações menos assimétricas, de acordo com os trechos destacados a seguir.

Antes, vale ressaltar que, ao perguntar *what means clean?* (linha 1), no excerto 95, P procura verificar a compreensão dos alunos, controlando o canal de comunicação e atribuindo um destaque à metacomunicação (STUBBS, 1983), ainda que se utilize da estrutura de maneira não adequada.

**Excerto 99**

1. *P* o que que é clean gente? ‘ = (+) what means clean?
2. *A1* claro/
3. *P* hã?
4. *A1* claro/
5. *P* também (+) mas aqui não/
6. *A2* (incompreensível)
7. *P* hã? (+) não/
8. *A3* limpo/
9. *P* limpo é um adjetivo né? ‘ = (+) aqui não é um adjetivo , = (+) o
10. que é gente , = (+) vamos pela lógica , = se clean você acha que é
11. limpo (+) como verbo o que que ele é? ‘ =
12. *A3* limpar

(Aula 16, dia 03/11/2008)

Já na interação abaixo, constituinte do excerto 100, P utiliza a Fala Facilitadora, na qual se inclui o procedimento discursivo andaimado na forma de perguntas, para que seus alunos possam participar da interação e realizar a tarefa pedida (*vamos lá (+) o que que é ice cream parlor?*) (linha1). A professora também faz uso da Fala Simplificada, por meio da repetição da sua própria fala (*ice-CREAM cream*) (linha 5), porém, terminando por traduzir a palavra desejada. Observa-se que os alunos realmente participam da interação com P, em busca do significado de palavras que, provavelmente, soavam-lhes familiares (cf. linhas 2, 4 e 6).

**Excerto 100**

1. *P* vamos lá (+) o que que é ice cream parlor ? ‘ =
2. *A4* neve/
3. *P* já melhorou (+) tá esquentando (+) ice (+) cream , =
4. *A2* é gelado (+) é fruta gelada , =
5. *P* hã (+) o quê? (+) ice CREAM cream/
6. *A4* sorvete/

7. **AA** [

8. **P** *sorveteria gelada?* (+) *sorveteria né gente/*

(Aula 5, 10/09/2008)

No excerto 101, a seguir, fica evidenciada a Fala Elicitadora de Participação, podendo-se observar que, por meio de várias perguntas, P aloca turnos visando a obter respostas dos alunos e, assim, fazê-los participar da aula e aprender a L-alvo. Vale ressaltar que o conteúdo dessa fala de P se diferencia das demais por ser elaborado quase que totalmente na LI, durante os cinco minutos finais da aula, os quais acabam por se alongar um pouco mais, revelando uma simetria de falas, pois os alunos se sentem motivados e tentam interagir com a professora. Na atividade desenvolvida, P mostra uma gravura representando várias ações, tornando, portanto, essa aula atípica, devido à variação de procedimentos em sua prática, ao deixar de exercer o papel de centralizador das interações.

#### **Excerto 101**

1. **P** *ok: (+) let's describe the picture (+) ok? “ = (+) então (+)*

2. *what are the children doing? “ = (+) quem pode começar?*

3. *quem puxa a fila? vamos gente:*

4. **A1** *andando de bike/*

5. **P** *riding a bike (+) vocês sabem o presente contínuo , =*

6. **A2** *riding bike/*

7. **P** *what else? “ = que mais (+) gente? “ = (+) what else? “ =*

8. *(+) there is a man (+) a man (+) ok: (+) there is a man , =*

9. **A3** *there is a man reading , =*

10. **A4** *there is a girl , =*

11. **P** *there is a girl (+) fala: (+) como é tirar foto? “ = (+) lembra*

12. *do verbo take a picture? “ = (+) take a picture/ (+) o que*

13. *mais? “ = what else? “ = (+) is this girl eating something? “ =*

14. **A4** *não/*

15. **P** *no/ (+) como é que nega? ‘ = (+) what is she doing? “ = (+)*

16. *and behind her there is a boy (+) ok? “ = (+) what is he*

17. *doing?’ =*

18. **A5** [

19. **P** *in english/ (+) como é que fala o menino está ouvindo música?* ‘ =

20. **A6** *music* , =

21. **P** *repeat (+) there is a boy listening to music* , =

(Aula 19, 19/11/08)

Nesse mesmo excerto, é necessário destacar também a Fala Simplificada. Por meio de repetições de sua própria fala (*there is a man (+) a man (+) OK: (+) there is a man* , =) (linha 8) e da fala do aluno (*there is a girl*) (linha 10), P faz modificações na estrutura interacional da conversação, ao verificar a compreensão do seu enunciado (*and behind her there is a boy (+) ok?*“ =) (linha 16) e ao expandir o enunciado do aluno (*repeat (+) there is a boy listening to music* , =) (linha 21), fornecendo estruturas que faltam e acrescentando informação semântica nova (ELLIS, 1985b). O estímulo a alguma resposta verbal por meio de uma pergunta didática (*is this girl eating something?* “ =) (linha 13) é chamado por Vieira-Abrahão (1992) de padrão de participação, cujo movimento seguinte, durante a interação, é do aluno que responde à solicitação do professor (*não/*) (linha 14), seguido da reação do professor, que é geralmente uma avaliação da fala do aprendiz (*no/*) (linha 15), e que, neste exemplo, é seguida da iniciação (*como é que nega?* ‘ = (+) *what is she doing?* “ =) (linha 15). Ressalta-se que são observados vários atos comunicativos na interação abordada, os quais se encontram mais detalhados na subseção 3.3.4. Além disso, há um maior favorecimento da aquisição da L-alvo, pois, segundo Walsh (2006), o entendimento da dinâmica do discurso de sala de aula é essencial para que o professor estabeleça e mantenha práticas que visam a comunicação em sala de aula, possibilitando a aquisição da L2 (vide linhas 6, 9 , 10 e 20).

No tocante às perguntas, P utiliza-as visando ao desenvolvimento dos seguintes aspectos: a) manter a interação na sala de aula por meio de modificações na estrutura interacional da conversação, ao fazer o aluno verificar o conhecimento dos aspectos linguísticos da L-alvo e procurar pela informação pedida (nesse caso, por palavras desconhecidas), estimulando operações mentais em sala de aula, por meio de perguntas didáticas; b) auxiliar o aluno a completar seu enunciado com o recurso da Fala Facilitadora, c) descrever e comentar a estrutura da língua, característica da Fala

Metalinguística; d) auxiliar o aluno a responder a perguntas objetivando sua participação nas aulas, por meio da Fala Elicitoria de Participação. Dessa maneira, P se propõe a atingir o objetivo principal desse procedimento didático, a pergunta, última categoria mencionada (Perguntas), buscando atrair a atenção do aluno e fazer com que o mesmo verbalize respostas. Observa-se, entretanto, que P, valendo-se de tal procedimento — o qual é visto como parte da natureza ritualística do comportamento perguntador do professor (LONG & SATO, 1983) — acaba por manter o controle da interação por meio de tomadas de turnos longas, construindo-se uma conversação desigual entre os participantes. Os ajustes discursivos feitos por P em sala de aula, que atuam como facilitadores da compreensão oral referentes às Instruções, Verificação oral da matéria, Explicações e Perguntas, foram, em sua maioria, feitos com o uso da LM e não da L-alvo, fato que não proporciona oportunidades para que o aluno possa ampliar sua capacidade comunicativa, limitando, portanto, o desenvolvimento da produção oral do mesmo.

Abordando o último momento constituinte da ritualização das aulas de P, toma-se como exemplo o fechamento da aula típica (cf. excerto 102), cujas atividades são finalizadas quando a professora, preocupada com o horário, decide terminar a aula sem concluí-la totalmente, fazendo algumas recomendações a respeito da tarefa de casa e sem se lembrar de se despedir dos alunos, fato que se repete algumas vezes nas demais aulas observadas. O excerto 102, transcrito a seguir, pode ilustrar esse momento final da aula:

#### **Excerto 102**

*((professora preocupada com a hora))*

1. **P** não dá tempo de passar o exercício (+) *este aqui gente é o*
2. *modelinho que eu fiz pra vocês (+) vocês vão fazer a mesma*
3. *coisa (+) este JÁ está feito (+) você tem aqui o sujeito e o*
4. *verbo (+) WHAT's he doing? “ = (aula típica, 01/10/2008)*

No excerto 102, além do fechamento da aula, evidencia-se a Fala Metalinguística explícita (*você tem aqui o sujeito e o verbo*) (linhas 3 e 4), em que P apresenta características similares às destacadas anteriormente sobre o uso que faz dessa fala, ou seja, marcas de um discurso de sala de aula referente a uma atividade metalinguística, porém, com a utilização da LM.

### 3.3.4 Considerações sobre as características da fala de P e sua tipologia

Esta subseção analisa, inicialmente, os dados apontados na fala de P provenientes da aula típica (aula 9) para, depois, numa síntese, caracterizar a estrutura do discurso dessa professora nas demais aulas.

Na análise da aula típica em questão, não se pode constatar o uso comunicativo e espontâneo da L-alvo. P ministra a aula quase toda na LM, introduzindo o insumo em LE apenas ao ler em voz alta e em alguns raros momentos em que tenta interagir com os alunos, utilizando a L-alvo. A docente segue a estrutura padronizada do discurso da sala de aula, IRA (S&C, 1992, 1975), ou seja, a *Iniciação (Abertura)*, com uma pergunta feita pela professora, a *Resposta*, proferida pelo aluno, e a *Avaliação*, em que a professora avalia o aprendiz. Ressalta-se que P, durante suas aulas em geral, recorre às estratégias do ritual comunicativo (CICUREL, 1990), que se manifestam ao anunciar o que se faz, fazer referência a um conhecimento compartilhado, indicar o que é preciso reter na memória, recapitular e administrar os turnos de fala. Porém, a interação professora-alunos e alunos-professora é controlada por P, que, além do tópico e seus pontos mais relevantes, determina os turnos dos alunos durante a aula, ou seja, quem fala e quanto tempo fala. Vale informar que os alunos conversam bastante entre si, todavia, sem utilizar a L-alvo. Seu discurso pedagógico, conforme já mencionado, é constituído, em sua maior parte, pela utilização da LM motivada pela necessidade de se adaptar, ou mesmo, ajustar-se ao nível de proficiência de seus alunos na LI, que é bastante limitado.

A fala de P apresenta marcas de discurso como andaime e de reconceptualização (CAZDEN, 1988). Com relação à natureza da sua fala na interação verbal em sala de aula e tendo como base a aula típica (aula 9), a Fala Metalinguística explícita se faz presente na maior parte da aula, seguida da implícita, com quatro casos verificados, correspondendo à 31,1% das ocorrências, porém, com o predomínio da LM. Pode-se igualmente ressaltar, no discurso de sala de aula de P, características da Fala Facilitadora (02), Fala Simplificadora (01), Fala Elicitadora de Participação (01) e da Fala Simplificada (01). Apresenta também Modificações na estrutura interacional da conversação (03), com o uso da verificação da compreensão, do pedido de esclarecimento (cf. exemplos a partir da subseção 3.3.3) e da característica da Negociação relacionada à Fala com Negociação. Destaca-se que este último

procedimento discursivo modificador também foi desenvolvido inteiramente na LM, assim como a Fala Metalinguística. A contagem das falas de P na aula típica totalizou treze ocorrências (vide gráfico 1 com as respectivas porcentagens).

As asserções feitas a partir da análise da aula típica escolhida do *corpus* deste estudo encontram evidências confirmatórias nas outras aulas de P observadas. Em alguns trechos dessas aulas, a fala da docente revela exemplos de Fala Simplificada (10 casos), Fala Facilitadora (05), Fala Simplificadora (06), Fala Elicitadora de Participação (10), Fala Metalinguística (06) e Fala Modeladora (06). Apresenta, igualmente, algumas características de Modificação, tanto na estrutura interacional da conversação (10) quanto nos aspectos linguísticos (02) e com redundância (02). Finalmente, traz a Fala com Negociação (03), uma das características de Negociação, conforme ilustrado e explicitado nas subseções referentes à estrutura da sala de aula e ao modelo das categorias na ritualização, que constituem a prática de P. Entretanto, a Fala Elicitadora de Participação e a Fala Simplificada, assim como uma das características desta última, ou seja, a modificação na estrutura interacional da conversação, constituem-se nos aspectos mais aparentes na fala de P, que faz ajustes de acordo com o nível linguístico de seus alunos, não mantendo as interações por muito tempo na L-alvo. A categorização dessas falas e sua porcentagem correspondente podem ser mais bem visualizadas no quadro 13. Ressalta-se, ainda, que essas interações são delimitadas pela utilização de uma linguagem condescendente, desenvolvida habitualmente em LM, durante a Fala Metalinguística, que tem por objetivo tornar o insumo compreensível para os alunos, porém, de uma maneira que coloca em confronto o que P idealiza para sua prática de sala de aula (*pretendo que meus alunos aprendam realmente a se comunicar em inglês*) (vide excerto 40, linha 2) e o que realmente acontece nesse contexto. Como consequência, parece não haver espaço para a compreensão e a produção orais na aula de P, que não lhes dá oportunidades de exposição a L-alvo, distanciando-os do desenvolvimento da sua própria capacidade comunicativa, embora se reconheça a importância e a influência dos fatores contextuais que tanto dificultam o processo de ensinar a LI e, sobretudo, o reconhecimento do valor dessa língua por P, como meio de manifestação no contexto da escola pública. Ressalta-se, ainda, que essa docente utiliza o recurso da tradução com bastante frequência, traduzindo imediatamente os mais elementares termos ou frases curtas na L-alvo. Acrescenta-se que não somente P faz uso da tradução durante as aulas, mas também seus alunos. De acordo com o depoimento de P durante a entrevista 1 (vide transcrição no anexo 13), seus alunos estão acostumados a

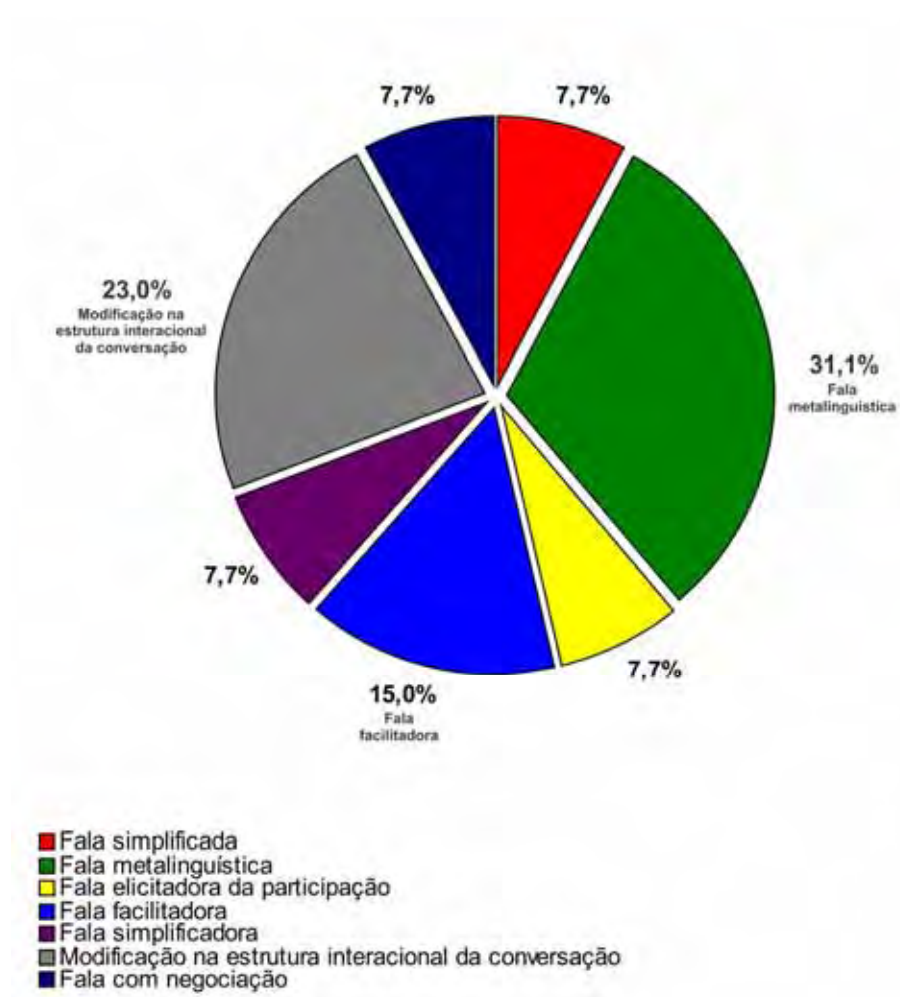


traduzir tudo que é falado em inglês (*na mesma hora um traduz (+) eles têm esse hábito*).

Constata-se, porém, uma atipicidade em uma das aulas (aula 19), nos momentos finais da mesma, tanto pela forma com que P trabalhou o conteúdo quanto pela própria organização da interação, com predomínio da LI. Diferentemente de sua atitude tradicional em todas as outras aulas, nesta, especificamente, P utilizou bem menos a LM e deixou de enfatizar a tradução das palavras desconhecidas, assim como os aspectos gramaticais, conseguindo desenvolver a atividade proposta sem maiores dificuldades (vide excerto 116).

Para uma melhor visualização da tipologia e das características da fala de P, uma versão em gráfico (gráfico 1) é apresentada a seguir, representando a porcentagem relacionada à categorização da fala de P na aula típica, seguida de um quadro (quadro 13), que evidencia a fala da docente em todas as vinte aulas observadas.

Gráfico 1: Categorização da fala de P na aula típica



Quadro 13: Categorização da fala de P

Tipologias e características apresentadas	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Aula 7	Aula 8	Aula 9	Aula 10	Aula 11	Aula 12	Aula 13	Aula 14	Aula 15	Aula 16	Aula 17	Aula 18	Aula 19	Aula 20	Total das 20 aulas	%
Fala Simplificada		01		01	01		02		01	01			01	02					01		11	15%
Fala Metalinguística								01	04			01	01			01	01			01	10	14%
Fala Modeladora						01	01			01	01							01	01		06	8.5%
Fala Elicitora de Participação			01	01				02	01		02		01						03		11	15%
Fala Facilitadora	01		01	01				01	02				01								07	10%
Fala Simplificadora		01						01	01				01	01	01			01			07	10%
Característica da Modificação: a) na estrutura interacional da conversação																01			02		13	18%
b) nos aspectos linguísticos							01	01													02	2.8%
c) com redundância														02							02	2.8%
Característica da Negociação: Fala com Negociação		01					01	01	01												04	5.7%

### **Panorama da frequência dos atos comunicativos no discurso da sala de aula**

Por meio dos atos comunicativos do discurso de sala de aula (CONSOLO, 1996, cf. SINCLAIR & COULTHARD, 1992, 1975), podem-se categorizar as funções da linguagem do professor e seus alunos. Estes são constituídos de uma palavra ou de um grupo de palavras e definidos de acordo com sua função no discurso. Dentre outras funções, os atos comunicativos podem também exercer influência nas características da fala de professores e alunos e na análise do discurso da sala de aula, como na ocorrência de mensagens implícitas ou significados ambíguos ou múltiplos de determinados enunciados.

No quadro 14, a seguir, são apresentados os atos comunicativos realizados por P e obtidos por meio das transcrições das interações mais representativas (professora-alunos, alunos-professora), durante a observação de suas aulas (vinte ao todo), cujo total corresponde a cento e dezesseis ocorrências.

Quadro 14: Frequência dos atos comunicativos

Atos comunicativos	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Aula 7	Aula 8	Aula 9	Aula 10	Aula 11	Aula 12	Aula 13	Aula 14	Aula 15	Aula 16	Aula 17	Aula 18	Aula 19	Aula 20	Total das 20 aulas	%
Agradecimento								01													01	0.86%
Atos informativos								01													01	0.86%
Atos iniciais																	01		01		02	1.7%
Avaliação				01																	01	0.86%
Confirmação							01	02						01							04	3.4%
Correção	01							01	01					01							05	4.3%
Cumprimentos								01											01		02	1.7%
Denominação																	01				01	0.86%
Despedida														01						01	02	1.7%
Encorajamento								01											01		02	1.7%
Instrução				01	01			01	01												05	4.3%
Marcador				01				03	01	01				02			01		02	03	15	12.9%
Modelo								01	01	01		01	01					01			07	6.0%
Obtenção/produção inf.									01	01				03							09	7.7%
Pistas				01	01			01	01							01			01		06	5.1%
Repetição da resposta	01										03	01	01						01		07	6.0%
Resposta afirmativa			01						01												02	1.7%
Resposta informativa			01						01												02	1.7%
Resposta negativa								02													02	1.7%
Respostas com alt.								01	01												04	3.4%
Tradução		01			02		05	01	03	03		01	01	02		02	03		04	01	29	25%
Verificação da comp.							01	01	01								01		01		05	4.3%
Esclarecimento								01	01								01				03	2,5%

Foram categorizados vinte e três atos comunicativos, os quais constituem a base analítica das ações comunicativas de P, considerando-se os dados coletados na sua prática de sala de aula, que, por sua vez, se apoiaram em categorias trazidas de estudos anteriores de Sinclair e Coulthard (1992, 1975) sobre o discurso de sala de aula. As ações comunicativas levantadas corresponderam a cento e dezesseis ocorrências, constituídas de uma palavra ou grupos de palavras definidos de acordo com sua função no discurso. Analisa-se, portanto, o quadro 14 apresentado, levando-se em conta o fato de que os atos comunicativos influenciam as características da fala de professores e alunos, em referência a uma das perguntas de pesquisa deste estudo.

A análise foi feita a partir da contagem da frequência dos atos comunicativos obtidos por meio das interações mais representativas dos participantes em sala de aula, ou seja, interações que apresentam ocorrências da L-alvo durante as vinte aulas observadas, uma vez que a utilização da LM predomina nesse contexto. Vale informar que a frequência dessas ações comunicativas foi confrontada com procedimentos qualitativos, tais como anotações de campo, registro desses aspectos observados em um diário e gravações das aulas em áudio e em vídeo, visando a dar mais validade à quantificação dos dados obtidos. Retomando Moita Lopes (1990b), a interpretação de dados de natureza quantitativa se torna completamente arbitrária ou especulativa se dados de natureza subjetiva e qualitativa forem ignorados.

Constata-se que a tradução teve um número de ocorrências de 25% na prática de sala de aula de P, porcentagem que corresponde a uma maior incidência de casos (29), seguida do uso de marcadores (15) e da obtenção ou produção de informação (09). A repetição da resposta e o modelo aparecem com menor frequência (07) que as ações anteriormente citadas, seguidas pelas pistas (06) e pela correção, instrução e verificação da compreensão (05). Com um número menor de ocorrências, a resposta com alternativas e a confirmação apresentam uma contagem mais baixa (04). Já o esclarecimento evidencia uma pequena frequência (3). Vale ressaltar que as demais ações apontam para pouquíssimas ocorrências, revelando um número de casos entre 1 ou 2 na fala de P, tais como o agradecimento, ato informativo, avaliação e denominação, com a contagem de 1 caso somente, enquanto que os atos iniciais, cumprimentos, despedida, encorajamento, resposta informativa e respostas afirmativa e negativa, obtiveram uma frequência de 2 casos cada.

Ao se analisar o gráfico 2, abaixo, correspondente à aula típica, conclui-se que a ação comunicativa relacionada à tradução contribui para a constatação do uso excessivo de LM na prática de sala de aula de P (23,8%), sendo que os demais atos obtiveram uma contagem mínima, de 7,69% para cada ato.

Gráfico 2: Atos comunicativos da aula típica



### 3.3.5 Considerações sobre as ocorrências dos atos comunicativos

Inicialmente, faz-se necessário ressaltar que nem todos os grupos de palavras que exemplificam os atos comunicativos estão na LI, devido às limitações da fala de P, que utiliza frequentemente a LI intercalada com a LM em seu discurso de sala de aula. Vale salientar, ainda, que os atos considerados essenciais em uma sala de aula, sejam estes na LM ou na LI, relacionados aos cumprimentos, despedidas e agradecimentos, obtiveram uma frequência muito baixa.

Alguns exemplos de ações comunicativas das vinte aulas observadas são apresentados a seguir, destacando-se os vários tipos já apresentados no quadro 14:

- *P take the left não (+) take the right/* (correção, aula1)
- *P turn (+) turn (+) para virar , =* (tradução, aula 2)
- *P yes (+) gente (+) presta atenção (+) how can I get there (+) please? “ =*  
(resposta afirmativa, aula 3)
- *P go back to your place/* (instrução, aula 4)
- *A o que é ice cream? “ =*  
*P sorvete/* (tradução, aula5)
- *P eu sei o que é LIbrary , =* (modelo, aula 6)
- *P use the map for orientation (+) tá? ‘ = (+) usem o mapa para orientação , =*  
(tradução, aula 7)
- *P I am a teacher (+) OK? “ =* (marcador, aula 8)
- *P vocês vão fazer the questions and the answers (+) using the words from the box (+) tá? “ =* (instrução, aula típica)
- *P there is a mistake here (+) what is wrong in this question? “ =*  
*A study/* (obtenção ou produção de informação, aula 10)
- *A playing , =*  
*P playing , =* (repetição da resposta, aula 11)
- *A Wellington and Lucimara gu , =*  
*P go* (modelo, aula 12)
- *P bed (+) gente (+) bed is the place where you sleep , =*  
( obtenção ou produção de informação, aula 13)
- *P yes or no? “ =* (respostas com alternativas, aula 14)
- *P what about Carol? “ = (+) is she at home? “ =*  
*A yes (+) she is , =*



- P** *she is o quê mais?* “ = (pistas, aula 16)
- **P** *gente (+) let's start the exercises* , = (atos iniciais, aula 17)
  - **A** *she's cleaning her homework* , =
  - P** *não (+) she's doing her homework* , = (correção, aula 18)
  - **P** *how are you (+) AI?* ‘ = (cumprimentos, aula 19)
  - **P** *gente (+) it's 9:30 (+) the bell is ringing* , = (despedida, aula 20)

Um número significativo de traduções (29), em relação a uma ocorrência bem menor dos demais atos comunicativos, acrescidas da utilização da LM na maior parte das aulas mencionadas, evidenciam, conforme anteriormente citado, que, embora P acredite que o professor de LI deva ir aos poucos introduzindo o inglês em sala de aula, mesmo com dificuldade, ainda deixa a desejar em sua prática em relação a essa posição permeada pela tradução. Observa-se, ainda, que os atos comunicativos, verificação da compreensão, pedidos de confirmação e pedidos de esclarecimento se alinham com algumas características da fala do professor, como a característica da Modificação (LONG, 1983b) e da Negociação (WONG-FILLMORE, 1985), respectivamente, verificação de compreensão, pedidos de confirmação e esclarecimento.

A partir dos onze atos comunicativos encontrados na aula típica (13 ocorrências no total), tanto na LM quanto na LI, estejam as línguas em equivalência ou uma predominando sobre a outra, foi possível chegar a uma representação gráfica aproximada por meio da comparação dos exemplos apresentados na fala de P, apresentada a seguir:

Gráfico 3: Utilização dos atos comunicativos na LI e na LM



Como ilustração do gráfico acima, pode-se notar que a utilização da LI se equivale ao uso da LM nos seguintes exemplos:

#### Excerto 103

*P ó (+) WRITE: is present e a present continuous (+) WRITING (+) writing (+) para ficar present continuous (+) she is writing (+) very good (+) então vamos lá gente (+) eu vou passar o o: [*

(exemplo de correção)

#### Excerto 104

*P outubro é october/*

#### Excerto 105

*P ã (+) I guess , = (+) não (+) o I guess gente é assim (+) quando você (+) I guess quer dizer (+) eu imagino eu acho que (+) quando você tem uma coisa que você não sabe (+) ou pra falar o que você já sabe mas não saber fazer (+) quando você não sabe nada (+) eu já dei pra vocês , =*

*P e o que que seria I'm not driving fast? “ =*

*A1 eu não dirijo rápido, =*

(exemplos de tradução)

#### Excerto 106

*gente (+) vocês vão fazer the questions and the answers using the words from the box (+) então presta atenção (+) o que que é question? “ = (+) é palavra cognata certo? “ = (+) o que que é answer? “ = (+) olha aí no exercício , =*

(instrução)

**Excerto 107**

**P** *hã? (+) DRI:VE (+) I'm not DRIVING fast (+) e fast? ' = (+) que que é o fast food? " = hã? " = (+) fala alto: (+) vocês falam pra vocês mesmos , = (obtenção ou produção de informação)*

**Excerto 108**

**P** *não (+) em inglês/ hã? ' = (+) fala alto/ (+) she is (+) she is (+) hã? " = (+) fala alto/ (resposta informativa)*

Já nos excertos da aula típica, abaixo transcritos, é a LI que predomina:

**Excerto 109**

**P** *mais ou menos , = (+) so so? (+) Am I writing fast? ' =*

**A2** *yes/*

**P** *yes? " = (verificação da compreensão, resposta afirmativa e esclarecimento)*

**Excerto 110**

*is she drinking coffee? Are they watching TV? Am I writing fast? ' = (+) Ok? ' = (+) então vamos para o exercício , = (marcador)*

**Excerto 111**

**P** *he is reading a hot dog? " = he's reading magazine (++) GENTE (+) is that is that wrong? right? " = (+) tá faltando uma coisa aqui ó: (+)*

**A2** *magazine/*

(modelo e resposta com alternativas)

Destaca-se que, mesmo nos exemplos em que a LI se sobressai, a LM também se faz presente, denotando a dificuldade e a limitação de P para se expressar na L-alvo, nesse caso, por meio dos atos comunicativos. Como consequência, ao não se criar um ambiente apropriado e confiável que possa favorecer o uso de uma LE em sala de aula, prejudica-se o processo de ensino e aprendizagem de línguas, em especial, o desenvolvimento da habilidade oral.

### 3.4 Objetivos pedagógicos e comunicativos

Segundo Consolo (1997, p.522), o professor, na maioria das vezes, “faz uso da linguagem para motivar o desenvolvimento da aula, informar, explicar, dar instruções,

descrever, revisar o conteúdo e avaliar o desempenho dos alunos”, com o intuito de cumprirem-se objetivos pedagógicos. Neste estudo, acrescentam-se aos mesmos os objetivos comunicativos, a fim de buscar respostas a seguinte subpergunta de pesquisa: Quais objetivos pedagógicos e comunicativos motivam a utilização, pela professora, da LI em sala de aula?

Considerando que, em suas aulas, P normalmente utiliza-se da linguagem para dar instruções, verificar oralmente a matéria dada, explicar a matéria que estava na lousa e fazer perguntas, tem-se novamente como referência as categorias citadas na subseção 3.3.3, que se relacionam diretamente à ritualização das aulas de P. Incluem-se igualmente nesses elementos ritualísticos os atos comunicativos realizados por essa docente, durante sua prática de sala de aula, e mencionados na subseção 3.3.5.

Ao utilizar as categorias supracitadas, P faz uso de uma linguagem com características de facilitação e com objetivos pedagógicos específicos, tais como (re)construir o conhecimento e ensinar a L-alvo. De acordo com Wong-Fillmore (1985, apud MACHADO, 1992) estes objetivos proporcionam mais precisão à linguagem do professor, assim como a tornam mais expositiva e proposicional do que a fala comum, podendo ser definida como fala expositiva-proposicional.

Iniciando pelas Instruções, ressalta-se que essa categoria é quase sempre abordada por P na LM, objetivando esclarecer basicamente a realização de atividades nesse contexto, sendo raras as ocasiões em que se cumprem objetivos administrativos, tais como avisos institucionais, considerados, portanto, como uma atipicidade. Com o intuito de atingir o objetivo pedagógico mencionado, P faz ajustes e modificações em sua fala, visando a tornar compreensível o insumo das instruções dadas. Dentre vários exemplos, o excerto 112 evidencia explicitamente o esclarecimento de um exercício proposto por essa docente ao dar uma instrução e os atos comunicativos representados pelo pedido de confirmação (linha 3) e pela instrução (linhas 1, 2 e 3), ao assegurar se a sua fala foi corretamente compreendida, caracterizando uma função metacognitiva (STUBBS, 1983):

**Excerto 112**

1. *P para cada uma dessas perguntas que eu vou colocar na lousa vai*
2. *determinar a posição onde alguém perguntou para vocês (+) pediu*
3. *alguma informação tá? “ =*

4. AA ((incomp))

(Aula 7, 24/09/2008)

Em relação à categoria Verificação oral da matéria dada, ao fazer tipicamente uma revisão oral do conteúdo dado nas aulas anteriores, P revela seu objetivo de fazer o aluno produzir na L-alvo, embora com ressalvas, devido ao uso quase que total da LM, por meio da participação espontânea e, na maioria das vezes, individual dos alunos, como se vê no excerto 113:

**Excerto 113**

1. *P o verbo trabalhar (+) é isso? “ = ele perguntou pra mim (+) professora*
2. *como que fala mesmo o verbo trabalhar? , = ((professora apontando para*
3. *um aluno)) (+) quem lembra (+) quem lembra (+) como é que é o verbo*
4. *trabalhar/*
  
5. *A2 work/*
  
6. *P fala alto “ =*
  
7. *A2 WORK/* (Aula 8, 29/09/2008)

Tal excerto aponta para uma característica de facilitação ao pedido de esclarecimento de P para que seu aluno fale mais alto (*fala alto “ =*) (linha 6), assegurando aos interlocutores (os demais alunos) a compreensão do que fala e caracterizando a ação comunicativa de esclarecimento.

As Explicações sobre a matéria na lousa, a terceira categoria citada, elaboradas por P a partir de um texto escrito, objetivam, conforme destacado na subseção 3.3.3, fornecer maiores informações, explicações e definições sobre a matéria apresentada oralmente aos alunos e/ou responder a possíveis pedidos de esclarecimento dos mesmos. Sendo assim, acrescenta ou enfatiza alguns pontos que considera pertinentes às suas perguntas, ocasionando modificações na estrutura interacional da conversação, nos aspectos linguísticos e com redundância (cf. quadro 13), com a finalidade de facilitar a compreensão do que está lendo ou expondo.

No excerto 114, a seguir, Explicações sobre a matéria na lousa podem ser observadas. Vale informar que a Fala Metalinguística, que se faz presente nesse exemplo e que predomina na maior parte das aulas de P, visa a descrever e a comentar a L-alvo explicitada na lousa para responder a dúvida de um aluno. Ressalta-se, mais uma vez, que essa professora ainda preserva traços de uma abordagem que focaliza a estrutura da língua e a põe em prática com muita frequência, objetivando a transmissão de conhecimentos.

**Excerto 114**

1. *P A (+) o que é que você me perguntou?*
2. *A no primeiro diálogo tá falando lá ((na lousa)) she is eat (+) vai*
3. *acrescentar o ING ou não? ‘ =*
4. *P eu não entendi ainda (+) vamos lá? ‘ = (+) fala de novo A, =*
5. *A no primeiro diálogo (+) vai acrescentar o ING no eat ou não? “ =*
6. *P no eat? “ = (+) presta bastante atenção (+) você tem que pensar qual*
7. *é a característica do presente contínuo (+) isso aqui a gente tá vendo o*
8. *presente contínuo (+) não é isso? ‘ = (+) as ações estão acontecendo n*
9. *o momento que a gente tá: falando , = (+) então presta atenção do eu*
10. *estou falando (+) se você não colocar o ING que é a característica do*
11. *presente contínuo (+) não existe o presente contínuo aí/ (+) presta*
12. *atenção (+) eat é COMER (+) eat dinner seria jantar (+) né? ‘ = (+) se*
13. *you por o ING não fica comer , = (+) jantando (+) no caso/ (+) por isso*
14. *lá no modelo (+) o que que tá lá? ‘ = (+) PLAYING soccer (+) está*
15. *jogando futebol (+) she is SLEEPING now (+) ela está: dormindo (+) se*
16. *you não colocar o ING não tem o presente contínuo/*

(Aula 17, 05/11/1008)

As ações que levam à comunicação, mesmo que na LM, e que têm como finalidade promover a interação verbal entre P e seu aluno, nesse excerto, referem-se à verificação da compreensão realizada pelo aprendiz, ao fazer uma pergunta que suscita uma resposta do tipo “sim” ou “não” (*vai acrescentar o ING no eat ou não? “ =*) (linhas 2 e 3). ao pedido de esclarecimento (*vamos lá? ‘ =*) (linha 4) e à tradução (*eat é comer (+) eat dinner seria jantar*) (linha 12), ambos os procedimentos solicitados por P.

Com referência às Perguntas, categoria que perpassa todas as demais citadas na fala de P e que faz parte do comportamento perguntador do professor (LONG & SATO, 1983), verifica-se que a estrutura da aula em questão, caracterizada pela IRA, favorece esse tipo de interação por meio dessa categoria. A finalidade maior das perguntas é manter o controle da interação e verificar o conhecimento dos alunos e não o desenvolvimento da produção oral dos mesmos, uma vez que P utiliza a LM na maior parte do tempo em suas aulas. Corroborando essa evidência nos objetivos pedagógicos das perguntas de P, incluindo-se também as demais categorias citadas, Long & Sato (op.cit.) afirmam que os professores de inglês como L2 enfatizam a forma e a precisão gramatical, em detrimento do significado e a comunicação, e fundamentam-se não somente na preferência que dão às perguntas de verificação e às perguntas que buscam informação (perguntas referenciais), mas também nos resultados obtidos no discurso de

sala de aula, o qual difere da conversação fora desse contexto escolar (MACHADO, 1992). Tal fato pode ser observado no excerto a seguir, de número 115:

**Excerto 115**

1. *P* *essa palavra eu já dei pra vocês já faz muito tempo* (++) *e:: eu queria*
2. *mudar e acabei esquecendo* (+) *road* (+) *alguém se lembra o que que é?*
3. “=*road* (+) *alguém se lembra o que que é?* “=
4. *A2* *no/*
5. *P* *lembra do street* (+) *avenue* (+) *road* , =
6. *AI* ((*aluna mostrando o caderno*)) *aqui* (+) *achei* (+) *rodovia* ‘=
7. *P* *é: rua ou rodovia* (+) *não é rua aqui* , =

(Aula 7, 24/09/2008)

O excerto 115 aponta para a verificação da compreensão dos alunos feita por P (*alguém se lembra o que que é? “=* (+) *road*) (linhas 2 e 3), ao utilizar uma pergunta didática (ENLICH, 1986), que se caracteriza pelo fato de ocorrer no discurso de sala de aula e do professor já conhecer a resposta para a mesma. A tradução (*rua ou rodovia*) (linha 7) também adquire ênfase pelo fato de P considerá-la como um ato comunicativo fortemente pedagógico (CONSOLO, 2009<sup>49</sup>), uma vez que esta ação, típica da fala da docente, ocorre em muitas de suas aulas, como uma forma de reconstruir o conhecimento e ensinar a L-alvo.

Numa atipicidade da prática de P, o excerto 116 evidencia uma tentativa dessa docente de motivar o desenvolvimento da habilidade oral de seus alunos na LI por meio de perguntas, com a finalidade de cumprirem-se objetivos pedagógicos e comunicativos:

**Excerto 116**

1. *P* *Ok:* (+) *let’s describe the picture* (+) *Ok?* “ = (+) *então* (+) *what are*
2. *the children doing?* “ = (+) *quem pode começar? Quem puxa a fila?*
3. *Vamos gente:*
4. *AI* *andando de bike/*
5. *P* *riding a bike* (+) *vocês sabem o presente contínuo* , =

<sup>49</sup>Informação obtida pela professora-pesquisadora por meio do correio eletrônico, dia 13/08/2009.

6. **A2** *riding bike/*

7. **P** *what else? “ = Que mais (+) gente? “ = (+) what else? “ = (+) there is*

8. *a man (+) a man (+) OK: (+) there is a man , =*

9. **A3** *there is a man reading , =*

10. **A4** *there is a girl , =*

11. **P** *there is a girl (+) fala: (+) como é tirar foto? “ = (+) lembra do verbo*

12. *take a picture? “ = (+) take a picture/ (+) o que mais? “ = what else? “*

13. *= (+) is this girl eating something? “ =*

14. **A4** *não/*

(Aula 19, 19/11/08)

Observa-se que vários atos comunicativos foram elaborados por P, visando a uma interação verbal em sala de aula, como atos iniciais (*let's describe the pictures*) (linha 1), marcadores (*OK? “ =* (linhas 1 e 8), pistas (*what else? “ =*) (linhas 7 e 12), tradução (*como é tirar foto? “ = (+) lembra do verbo take a picture? “ =*) (linha 12), repetição da resposta (*there is a girl*) (linha 10) e encorajamento (*quem puxa a fila? “ =*) (linha 2). Ressalta-se, ainda, o uso da LI na maioria das ações dessa aula, diferentemente de várias outras observadas.

Portanto, com a finalidade de cumprirem-se os objetivos pedagógicos e comunicativos, P utiliza a L-alvo em sala de aula intercalada com a LM para dar instruções, verificar a matéria oralmente, explicar a matéria da lousa e fazer perguntas, categorias relacionadas à ritualização de suas aulas.

### 3.5 Considerações sobre a análise dos dados

Neste capítulo, apresentou-se a análise de dados, com base nos estudos de cunho etnográfico. Tendo como objetivo associar os dados obtidos a cada pergunta de pesquisa separadamente, esta análise foi dividida em três etapas. Como primeira etapa, foram analisadas as crenças de P e de seus alunos acerca da utilização da L-alvo em sala de aula. Na segunda e terceira etapas, analisaram-se, respectivamente, a faixa de PO em que P se encontra, obtida por meio do TEPOLI, e a utilização da L-alvo na interação verbal dos participantes da sala de aula, apoiando-se nas crenças da docente sobre a oralidade e acreditando-se que as crenças e as ações da docente se informam



mutuamente. Nesse sentido, os dados obtidos contribuíram fortemente para a elaboração e a redefinição do perfil de P. Considerando a relevância dos comentários de P sobre a análise dos dados levada a efeito, apresenta-se, na próxima subseção, a visão dessa docente pós-análise dos dados.

### 3.6 Ponto de vista de P pós-análise dos dados

Após a elaboração da versão preliminar desta dissertação, a mesma foi submetida ao exame da professora em questão, para que fizesse algumas considerações sobre a análise de dados, o que foi realizado por meio de uma sessão de visionamento (dia 13/09/2009), utilizando-se uma versão escrita no computador. Os comentários de P durante essa sessão restringiram-se a algumas justificativas sobre a análise de dados, correções e acréscimos ao que já havia sido dito por ela anteriormente.

Quanto às justificativas em relação ao ensino mais voltado para a estrutura gramatical da língua, aspecto ressaltado pela professora-pesquisadora, P enfatizou diversas vezes, durante seus comentários, ser praticamente impossível trabalhar a oralidade com classes numerosas (quarenta alunos por sala) e alunos desinteressados, fato que reflete sua realidade de sala de aula (cf. excerto 51). Esses fatores contextuais influenciam negativamente na postura de um professor de LE ao utilizar a L-alvo para a interação verbal, no contexto da escola pública, desmotivando-o.

Em relação à observação da professora-pesquisadora sobre o conteúdo escolhido por P, de forma aleatória, P assim se justificou:

#### Excerto 117

1. ... \_\_\_\_\_ ... *por exemplo (+) a gente sabe que se aprende primeiro o*
2. *presente: (+) depois os alunos podem aprender até o verbo to be no*
3. *presente: (+) depois você entra com o presente contínuo (+)*
4. *gradualmente a coisa vai dificultando (++) fica parecendo que eu pego*
5. *qualquer coisa: (+) o que eu queria que ficasse claro que a maneira*
6. *aleatória não é pegar qualquer conteúdo e dar para eles entendeu? “ =*  
(sessão de visionamento, 13/09/2008)

Embora P não tenha sempre um planejamento do que vai ser ensinado, a matéria abordada em sala de aula tem uma certa sequência, sendo introduzida gradualmente até se chegar a conteúdos mais complexos (linha 6). Essa docente citou como exemplo o tópico *give directions*. Como se trata de imperativos, estes podem ser dados sem

obedecer a uma ordem, diferentemente de quando o foco são tempos verbais, aspecto que necessita de uma continuidade, começando do presente para depois ensinar o passado, assim como não se deve mesclar conteúdos de um ano com o de outros mais avançados. Entende-se essa perspectiva de P como linear e tradicional, pois acredita-se que o conteúdo pode ser o mesmo para todas as séries, com alguns possíveis acréscimos, porém, adequando-o ao nível dos alunos.

No tocante às observações feitas pela professora-pesquisadora a respeito da faixa de PO alcançada por P durante a avaliação do TEPOLI, P declarou ter cometido erros que, numa situação de sala de aula, não teriam ocorrido, devido a alguns fatores emocionais que influenciaram o resultado do teste em questão, já que se tratava do primeiro teste oral a que fora submetida (cf. excertos 67, 70-72).

Salienta-se que P fez questão de esclarecer a menção feita a CLC de seus colegas professores de ILE da escola pública, durante suas observações (cf. excertos 28-31). Tal argumentação pode ser apreciada no excerto 118, apresentado a seguir:

#### **Excerto 118**

1. *Quando eu falo que meus colegas não sabem nada (+) eu não estou me*
2. *referindo somente aos professores de hoje (+) estou me referindo aos*
3. *professores de inglês em geral com os quais eu convivi durante toda a*
4. *minha vidinha de professora até os dias de hoje (+) entendeu? , = (+)*
5. *inclusive os de hoje/ (+) embora agora está havendo mais interesse da*
6. *parte dos colegas (+) todos estão melhorando (+)mas (+) falta muito (+)*
7. *não estou falando só deles não (+) de mim também/*

(sessão de visionamento, 13/09/2008)

Ao afirmar que seus colegas em geral “não sabem nada”, destacando que ela mesma também “não sabe muito” (linhas 1 e 7), P refere-se aos docentes com quem trabalhou desde o início de sua vida profissional até os dias de hoje e não somente aos colegas atuais, devido ao fato de os mesmos geralmente apresentarem uma CLC muito limitada. Ressaltou, no entanto, que, em 2009, notou-se uma pequena mudança em relação ao ensino e à aprendizagem da LI, pois os professores, segundo P, mostraram-se mais interessados que em épocas anteriores no curso de línguas oferecido pelo município, em convênio com uma escola de idiomas.

Os comentários finais de P durante a sessão de visionamento sobre a análise de dados referiram-se especificamente ao excerto 61, no qual se aborda a competência específica do professor de ILE. Essa docente acrescentou, às suas afirmações anteriores, que o professor que busca a competência específica para sua prática desenvolve, ao

mesmo tempo, outras competências que extrapolam a sala de aula (linha 3), conforme se comprova no excerto 119:

**Excerto 119**

1. *eu acho assim (+) o professor que vai em busca de uma competência*
2. *específica para a sala de aula (+) de alguma forma vai desenvolvendo*
3. *outras competências que já não fazem parte mais da sala de aula, =*  
(sessão de visionamento, 13/09/2008)

Segundo P, para adquirir a competência específica, o professor necessita estudar, ou seja, ao se aperfeiçoar, este termina por adquirir outras habilidades na L-alvo, úteis não apenas no contexto escolar.

Dos comentários feitos por P, constituíram dados novos apenas os aspectos relacionados aos colegas desde o início de sua carreira, pois se pensava que a docente havia se referido somente aos atuais colegas de área, e, ainda à observação sobre a competência específica, imprimindo a essa questão uma nova conotação. Os demais aspectos citados por P foram anteriormente apresentados na discussão da análise dos dados. Ressalta-se que não foi feita nenhuma crítica por P a este estudo, fato que seria totalmente aceitável e motivo de reflexão entre P e a professora-pesquisadora.

As conclusões deste estudo, assim como os encaminhamentos das questões apontadas no transcurso do mesmo, são apresentadas no Capítulo 4, que trata desses aspectos.

**CAPÍTULO 4**  
**CONSIDERAÇÕES FINAIS E**  
**ENCAMINHAMENTOS**

Este estudo originou-se da conscientização e conseqüente preocupação da professora-pesquisadora com a situação do ensino do ILE nas escolas públicas, fato que despertou seu interesse por investigar o uso da LI em contextos de sala de aula onde essa língua é ensinada e aprendida como LE. A investigação teve como focos avaliar o nível de PO de P e caracterizar a utilização da LI na interação verbal (professor-aluno, aluno-professor) em sala de aula, apoiando-se nas crenças e ações de P sobre o uso da L-alvo no contexto envolvido, visando a (re)definir o perfil dessa professora da rede pública. Para tanto, fez-se necessário realizar uma pesquisa qualitativa de natureza etnográfica, associada a alguns procedimentos quantitativos.

Portanto, inicialmente, retomam-se as seguintes perguntas de pesquisa já respondidas e que norteiam este estudo, a partir do referencial teórico apresentado no capítulo 3: 1- De que maneira as crenças de P e de seus alunos, envolvidos em contexto de escola pública, contribuem para a caracterização do uso da L-alvo em sala de aula e para a (re)definição do perfil da docente? 2- Em que faixa de proficiência está caracterizada a PO, em LI, de P por meio dos dados do TEPOLI (Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa)? 3- Como se caracteriza a utilização da LI na interação verbal (professor-aluno e aluno-professor) em sala de aula da professora (em serviço) de LI da escola pública? 3.1- Quais objetivos pedagógicos e comunicativos motivam a utilização, pela professora, da LI em sala de aula? Na sequência, apontam-se as limitações e algumas implicações deste estudo para a realidade do ensino de ILE na escola pública brasileira. Finaliza-se o capítulo com sugestões para pesquisas futuras embasadas na literatura resenhada, nos dados desta pesquisa e na análise realizada.

#### **4.1 Sobre o perfil de uma professora de língua inglesa da escola pública**

Os resultados obtidos no levantamento de crenças de P sobre o uso da LI em sala de aula, apresentadas no quadro 9, evidenciam que estas são vistas como específicas do contexto de suas ações, a escola pública, influenciando esse contexto e, ao mesmo tempo, sendo influenciadas por ele, e (re)definindo o perfil dessa docente em relação a sua PO e à utilização da L-alvo na prática. Nesse sentido, as crenças de P originam-se de sua experiência como aprendiz de LI, desde a escola regular até o ensino superior, período em que P desenvolve uma formação em línguas marcada por um ensino tradicional, no qual a aprendizagem da língua se dá, primordialmente, pelo enfoque na

forma gramatical da língua, em detrimento ao uso. Devido a esse fator, predominante na trajetória escolar de P, a docente afirma possuir muita dificuldade de se comunicar na L-alvo, já que teve poucas oportunidades para praticá-la. Vale ressaltar que a formação docente constitui-se em um processo imbricado no percurso de vida escolar do professor de LE, seja no Ensino Fundamental ou Médio, seja no curso de Letras, ou enquanto professor de línguas em serviço. Desse modo, é possível entender aquilo em que P acredita quanto ao uso do inglês na sala de aula, nos diversos depoimentos apresentados (cf. seção 3.1). Para ela, o maior objetivo é aprimorar sua prática em sala de aula, tornando a aprendizagem de LI mais eficiente, oferecendo a seus alunos uma maior quantidade de insumo na L-alvo. A docente busca, assim, reverter uma situação que a incomoda, refletindo o que pensa no momento atual, conforme afirmou no excerto 41, linhas 2 e 3.

Em relação às crenças dos alunos de P sobre a utilização da LI em sala de aula, depreende-se, a partir das questões enfatizadas e confrontadas com as crenças dessa docente na subseção 3.1.1, que nem todos os alunos gostam da LI, apesar de alguns terem consciência de sua relevância para o futuro e reconhecerem o valor dessa língua no contexto da escola regular que estão cursando. Percebe-se que o contato com a L-alvo é mínimo, devido a fatores contextuais relacionados ao ensino e aprendizagem de LEs nas escolas do setor público e mesmo fora do contexto escolar, fato que também pouco favorece esse contato. Além disso, as atividades trabalhadas em sala de aula pela professora, em sua grande maioria, estão direcionadas à uma prática tradicional, constituídas de exercícios gramaticais e cópias, fato que deixa os alunos desmotivados e desinteressados. A seguinte afirmação de Teixeira da Silva (2008, p.397) na qual essa autora ressalta que os “professores continuam a desenvolver na sala de aula um ensino voltado para a língua escrita, em nada ampliando a capacidade comunicativa do aluno”, pode corroborar esses questionamentos. Nota-se, portanto, que a produção oral dos aprendizes deixa a desejar por não ser uma habilidade muito explorada pela professora em sala de aula, ocasionado-lhes, ainda, timidez e insegurança no momento de se expressarem na L-alvo. Tal lacuna em relação à oralidade aponta, mais uma vez, para a realidade precária do ensino de LE, especialmente na rede pública, a qual constitui-se em um desafio para o professor que almeja desenvolver a prática oral em suas aulas. Segundo Brown (2000), o maior desafio para os professores de línguas é chegar a ponto de ensinar aos alunos a se comunicar de maneira autêntica, espontânea e significativa na língua ensinada.

No tocante à faixa de PO de P, tópico correspondente à segunda pergunta de pesquisa, os dados revelam um resultado limitado em relação à comunicação e à interação verbal, além de baixa FO, uso de estruturas sintáticas simples, com erros gramaticais eventuais, e de um vocabulário também limitado, porém, uma pronúncia compreensível, assim como certa dificuldade de compreensão da fala do interlocutor. Tais descritores da linguagem correspondem, assim, à faixa D do TEPOLI, ou seja, à faixa de PO considerada como necessária para a atuação dos professores de ILE. Destaca-se que os elementos citados apontam para a qualidade e a quantidade de insumo da LI, apresentadas na prática de sala de aula da professora em questão, fato também corroborado por pesquisas relacionadas aos professores desse contexto (PINHEL, 2004; GARCIA, 2001; CONSOLO, 1990), refletindo o baixo nível da habilidade oral dos mesmos. Entretanto, faz-se necessário considerar a importância atribuída a testes de proficiência para professores de LI, que devem ser vistos “não como um ‘juiz’ de proficiência, mas, sim, como um instrumento capaz de incentivar a melhor formação de profissionais da área de ensino e aprendizagem de línguas” (ANCHIETA, 2009, p.7). Espera-se, pois, que a aplicação de um teste e seus resultados possam gerar um efeito retroativo positivo aos professores avaliados, fato que pode ser comprovado no depoimento dado por P, a respeito do teste oral a que fora submetida durante este estudo (cf. excerto 69).

Observa-se, ainda, que a limitação na habilidade oral apresentada por P no TEPOLI, a qual, pode-se dizer, reflete igualmente a utilização da L-alvo em sua prática, parece decorrer de sua própria aprendizagem de LI, embasada no ensino tradicional e gramatical da língua (cf. subseção 3.1.2). Por outro lado, essa docente também declare ter desenvolvido uma aprendizagem autônoma da L-alvo, durante a qual adquiriu alguns “vícios”, como uma pronúncia distinta de falantes da LI, e um contato com estruturas muito formais, em detrimento das expressões de uso corrente da língua (cf. excerto 4, linhas 2 e 3). Vale informar que P afirma tentar sanar as dificuldades referentes à pronúncia, por meio de exercícios pesquisados na internet (cf. excerto 39, linhas 7 e 8).

Com relação à terceira pergunta de pesquisa, constata-se que a utilização da LI por P, na interação verbal com seus alunos, é marcada pela simplificação excessiva do seu discurso, ao apresentar modificações no insumo da L-alvo que o tornem compreensível aos alunos. As simplificações na fala de P constituem, portanto, um dos aspectos centrais de sua fala (MARTINS, 2005). Dentre tais ajustes, podem ser destacadas as modificações nos aspectos linguísticos e na estrutura interacional da

conversação, além das relacionadas à repetição e rephraseamento da fala (redundância), acrescidas de outras características do discurso de sala de aula, como a pergunta didática, e das falas destacadas anteriormente (Fala Simplificada, Fala Facilitadora, Fala Simplificadora, Fala Elicitadora de Participação, Fala Metalinguística e Fala Modeladora, Fala com Negociação), além de um grande número de ações comunicativas. Embora tais ajustes verificados na fala de P possam ser considerados essenciais para o insumo absorvido (KRASHEN, 1980, 1981, 1982, apud MARTINS, op.cit.), ressalta-se que acabam por não proporcionar, ou proporcionar minimamente, o desenvolvimento da produção oral de seus alunos. Pode-se afirmar que esse fato se deve à utilização quase que total da LM nas interações, em detrimento da L-alvo, característica por demais facilitadora, sendo marcante nas aulas da docente, no contexto em questão.

Em suma, levando-se em conta o contexto desta investigação, pode-se afirmar que P, respaldada por suas crenças sobre oralidade e também pelo contexto em que atua e, uma vez enquadrando-se no nível D do TEPOLI, produz pouco insumo oral e, portanto, insuficiente para a aquisição da LE em sala de aula, não contribuindo, conseqüentemente, para o desenvolvimento da PO de seus alunos. Conclui-se, portanto, que o pouco uso da LI na interação verbal professor-aluno e aluno-professor pode estar relacionado a uma visão gramatical de linguagem, de ensino e aprendizagem da L-alvo apresentada por P, a uma PO limitada e à baixa expectativa da professora e de seus alunos quanto à produção e compreensão orais de uma LE. Ao colocar seu saber e poder no cenário pedagógico (CICUREL, 1990), obrigação profissional do professor que, neste trabalho, está relacionada diretamente com a oralidade (cf. as perguntas de pesquisa), observa-se que P modifica sua fala, construída a partir de uma formação voltada para a forma da língua e, portanto, muitas vezes inadequada aos objetivos que visam à comunicação fluente, acrescida de fatores sociais adversos ao processo de ensino e aprendizagem de línguas, os quais, devido a sua relevância neste trabalho, estão explicitados mais adiante, na subseção 4.1.1.

Nesse sentido, ao acreditar ser possível desenvolver a PO no contexto da rede pública, mesmo em salas numerosas e heterogêneas como as encontradas nesse contexto, sugere-se que P introduza a L-alvo aos poucos, porém, continuamente, utilizando, de início, alguns atos comunicativos, como cumprimentos, despedidas, agradecimentos, incentivo, correção, dentre vários outros. Considera-se também o uso da linguagem formulaica, que deve ser meio e não fim (cf. seção 2.5.2), além do auxílio



de outros recursos eficazes em sala, como DVDs, CDs, vídeos e músicas. Gradativamente, P poderia apresentar aos alunos estruturas e usos da língua mais complexos, criando-se, assim, um ambiente propício para a aquisição de LI, em especial, para que a interação verbal possa de fato ocorrer em sala de aula, sem deixar de considerar as limitações de sua PO, numa tentativa de “viver a comunicação (mesmo que precariamente no início) e, nela, aprender a língua e, em alguns momentos, sobre ela” (ALMEIDA FILHO, 2001, p.25). Nesse sentido, considerando os dados coletados e analisados neste estudo de caso, uma tentativa de mudança nas antigas concepções de ensino e aprendizagem de línguas de P, a viabilização da presença gradativa e contínua da LI em sua prática por meios já destacados, a valorização do papel do inglês, sobretudo por parte dos seus alunos, e a busca dessa docente por uma formação continuada, não somente por “cursos” de curta duração ou de idiomas (cf. excerto 60, linha 2), pressupõem modificações significativas, especialmente em relação à oralidade, em sala de aula. Acrescenta-se que P, por meio deste estudo, possa realmente refletir sobre sua prática de ensino, e que a conscientização do seu fazer pedagógico seja um elemento chave para seu crescimento profissional.

Ressalta-se que as sugestões aqui manifestadas não são tomadas como únicas, mas como algumas possibilidades, dentre muitas, de se obter um ensino e/ou uma aprendizagem de línguas mais significativos no contexto em questão.

Vale informar que, considerando-se o fato de que P se dirigia somente a poucos alunos durante as aulas observadas, já que os demais não se engajavam nem manifestavam interesse na aprendizagem de LI, não houve geração de dados linguísticos que pudessem ser mapeados por meio da linguagem verbal em relação a esses alunos. Quanto à interação verbal entre os próprios alunos, esta se deu somente na LM, motivo pelo qual a interação aluno-aluno não foi ressaltada neste trabalho.

Por fim, objetivando responder, então, à subpergunta relativa aos objetivos pedagógicos e comunicativos que motivam a utilização da LI em sala de aula, verifica-se, por meio deste estudo, que P faz uso da LI para ensinar a L-alvo, embora utilize igualmente a LM ao dar instruções, verificar a matéria dada oralmente, explanar sobre a matéria na lousa e fazer perguntas, categorias que estão de acordo com a ritualização de suas aulas.

#### 4.1.1 Fatores sociais adversos no contexto estudado

No decorrer da análise dos dados, a fala de P evidencia várias limitações do contexto institucional em que atua, caracterizando a realidade de sua prática. De modo geral, a professora manifesta uma consciência sobre a precariedade de um contexto que, na verdade, pode representar a situação em que se encontra o ensino de LEs na rede pública, revelando uma realidade sem retoques. Nesse sentido, dentre os diversos fatores contextuais citados por essa professora e aqui retomados, encontram-se classes numerosas; indisciplina; alunos desmotivados; poucas aulas de LE por semana; falta de material didático ou inadequação do mesmo; pouca comunicação entre os professores de ILE; orientação pedagógica insatisfatória devido a problemas administrativos variados; contratemplos relacionados à divergência da disponibilidade dos professores para o estabelecimento de um horário em comum para reuniões de área; apostilas entregues fora do prazo; PEBs I, PEBs II, professores de LI e de língua espanhola juntos no mesmo encontro pedagógico; e escassez de tempo para preparação das muitas aulas ministradas. Observou-se, ainda, a necessidade de trabalhar em escolas tanto da rede estadual quanto da municipal, a fim de complementar seus ganhos.

Em suma, entende-se que a necessidade revelada por P de praticar a oralidade em sala de aula não é concretizada devido à somatória desses fatores contextuais, os quais podem contribuir para o desencanto e a frustração demonstrados por essa professora.

Entretanto, o fato de trabalhar convivendo com o desinteresse dos alunos, embora alguns evidenciem uma consciência de sua responsabilidade na aprendizagem da LI (cf. quadro 15, pergunta 6), e, ainda, com a apatia de seus colegas, acrescido de várias outras limitações citadas, não a impede efetivamente de buscar novos esforços e tentativas. Acredita-se que essa docente, de acordo com as afirmações feitas à professora-pesquisadora durante a observação das aulas (cf. excerto 39, linhas 8-10; excerto 40, linhas 2 e 3; excerto 41, linha 1), possa contornar, dentro do possível, fatores contextuais inevitáveis, com o intuito de repensar sua prática, sobretudo em relação a uma maior utilização da LI para a interação verbal em sala de aula. Entende-se que, com base em Passarelli (2008),

essa modificação de postura está enredada diretamente à conscientização do docente em relação às limitações pessoais e aos limites que seu próprio

trabalho lhe impõe – deficiências da escola, pressões/exigências do sistema ou da própria família (PASSARELLI, 2008. p.222).

Nesse enfoque, tem-se como referência o resgate do “ser” docente como o fator crucial que poderá propiciar a essa professora uma revisão de postura, ao optar por uma ou outra crença, dentre uma rede intrincada dessas crenças (BARCELOS, 2006), indo-se ao encontro das necessidades de sua prática. Cabe dizer que a valorização do trabalho com a produção oral, não sendo uma preocupação de P apenas em relação a seus alunos, mas também a sua própria produção, poderá, de fato, acarretar mudanças em sua prática.

Na subseção a seguir, apresentam-se as colocações dos alunos-participantes em relação ao uso da L-alvo em sala de aula, as quais ilustram, de forma elucidativa, os fatores sociais adversos apontados nesta seção.

#### **4.1.2 Perspectiva dos alunos-participantes sobre a utilização da LI na interação verbal em sala de aula**

Nesta subseção, faz-se relevante destacar algumas considerações finais relacionadas à utilização do inglês na interação verbal em sala de aula, traçadas pelos alunos-participantes deste estudo, no intuito de ampliar a conclusão da análise dos dados. Com essa finalidade, além dos questionários denominados *logs*, respondidos por 10 alunos voluntários após cada aula (cf. subseção 1.3), esses aprendizes foram posteriormente entrevistados, no sentido de esclarecerem algumas informações por eles apresentadas. O quadro 15, a seguir, contém os depoimentos desses alunos voluntários, obtidos por meio da entrevista citada:



Inicialmente, os dados obtidos por meio das declarações obtidas revelam que a grande maioria dos entrevistados gostaria que a professora utilizasse mais a L-alvo durante as aulas, fato que pode ser resumido pelas seguintes razões apresentadas pelos alunos respondentes: “falando você demonstra que aprendeu; com o inglês falado, a aula ficaria diferente, mais legal”. Corroborando essas afirmações, vale ressaltar que no questionário sobre crenças dos alunos e crenças da professora (quadro 10, pergunta 8), metade do grupo de vinte e seis alunos respondeu que gostaria que P falasse mais na L-alvo durante as aulas. No entanto, quando questionados se a LI deveria prevalecer durante a aula, alguns alunos responderam que a L-alvo poderia ser utilizada pela professora em “aulas de comunicação”, para explicar a matéria, fazer perguntas ou dar exemplos, “mas não o tempo todo”, embora muitos se sintam envergonhados de falar inglês. Outros alunos, porém, optaram por destacar esse uso em relação somente à chamada, aos cumprimentos, às datas ou ao trabalhar um texto.

Confrontando a fala de P, que se caracteriza por descrever e comentar a L-alvo em sala de aula somente na LM, com as respostas dadas por seus alunos referentes à essa questão, constatam-se opiniões diferentes. Ao fazer uso da Fala Metalinguística por meio da LM e/ou da tradução de pontos gramaticais, entremeada com poucas palavras na L-alvo, P não fortalece o desejo manifestado por alguns alunos a respeito de que gostariam que ela falasse mais em inglês para explicar a matéria dada (quadro 15, pergunta 9). Por outro lado, os demais ressaltam que isso seria bom, desde que a professora traduzisse em seguida.

Embora concorde com essa resposta, P alega que a maioria dos alunos reclama que não entendem nada quando a LI é usada em sala de aula e avalia essa comunicação com um “poderia ser melhor” (questionário 3, anexo 6). Entende-se essa afirmação dos alunos não como uma avaliação da proficiência linguística de P feita por seus alunos e sim, como uma opinião relacionada ao uso mais frequente da LI por P durante as aulas. Por outro lado, de acordo com as próprias palavras dos alunos, “como eles não sabem muito” ficaria “complicado” entender a LI sem a devida tradução. Assim, tal estratégia é considerada por quase todos como relevante e imprescindível, caracterizando a utilização de uma Fala Simplificada e o não favorecimento de uma maior utilização da L-alvo. Conforme já se discutiu, esse tipo de fala é bastante empregado por P, constituindo-se em um dos aspectos mais aparentes de seu discurso, marcado por uma linguagem pouco complexa e auxiliado pela tradução e pelo uso constante da LM, ajustando-se de acordo com o nível linguístico dos seus alunos. Como consequência, P

não mantém as interações por muito tempo na L-alvo, fato que pode ser evidenciado nos depoimentos dos alunos, ao declararem que falam muito pouco em inglês durante as aulas, tanto com a professora quanto com seus colegas. A Fala Elicitora da Participação, determinada pelas perguntas que o professor faz, é praticada por P em suas aulas com as mesmas características da Fala Metalinguística. Nesse sentido, alguns alunos sugerem seu uso ao afirmarem que respondem às perguntas de P costumeiramente na L-alvo, quando questionados. Entretanto, durante as aulas observadas pela professora-pesquisadora, verifica-se que tanto as perguntas feitas quanto as respostas dadas em inglês foram muito escassas e restritas, podendo ser citadas, *what time is it?; I'm fine; yes; no*, fato corroborado por P ao comentar essa limitação: “não (+) eles não têm o hábito (+) *no* (+) *yes* (+) *no* (+) mas (+) não passa disso” (entrevista 1, 19/08/2008).

Ainda com base no questionário respondido pelos alunos, uma constatação quase unânime entre os aprendizes é que, portanto, merece ser levada em consideração envolve a necessidade de maior atenção às aulas de LI, visando a uma melhoria na aprendizagem da língua, para, assim, sentirem-se mais confiantes ao se expressarem na L-alvo durante as aulas, algo que, reconhecidamente, não vem acontecendo. Pode-se concluir que isso demonstra uma atitude de assumir a responsabilidade por sua própria aprendizagem. Já o desejo de interagir em inglês com seus colegas foi considerado por todos, em comum acordo, como primordial, fato que acaba por não ocorrer durante a observação das aulas. Depreende-se das considerações sobre a indisciplina que a prática da oralidade, muitas vezes, não é disponibilizada em sala de aula não apenas por causa das limitações da professora em sua PO, mas, principalmente, pela falta de conhecimento adequado dos alunos sobre a LI, ocasionada, dentre outras razões, pela ausência de interesse e motivação dos mesmos para o aprendizado de um novo idioma no contexto da escola pública. Faz-se necessário, então, voltar a atenção para o cenário que se apresenta, decorrente de uma situação que, na verdade, torna-se cíclica.

De acordo com o que já se destacou sobre as crenças de P acerca da oralidade nas aulas de línguas, ao trabalhar com a sensação de que o aluno não acredita e, portanto, é indiferente ao que aprende em sala de aula, essa professora sente-se igualmente desmotivada e, ao mesmo tempo, frustrada diante da realidade que vivencia, a ponto de deixar de investir e acreditar em mudanças que poderiam auxiliá-la a obter melhores condições de ensino e aprendizagem da L-alvo. Contraditoriamente, P demonstra vivenciar conflitos entre essas concepções e um novo olhar para o ensino da

LE nas escolas da rede pública (cf. subseção 3.1.2), fato que evidencia que crenças nem sempre são uniformes, havendo certo confronto entre elas, ainda que se manifestem sobre um mesmo contexto. A necessidade revelada pelos alunos de se praticar a oralidade, mesmo dentro de seus próprios parâmetros, como, por exemplo, com o auxílio da tradução, aliada à reflexão da professora sobre uma maior utilização da LI em sala de aula, determinada tanto pelas características de sua fala atual quanto pelo discurso do aluno, podem acarretar uma valorização e um maior envolvimento de todos, alunos e professora, com a disciplina, tornando-se ponto de partida para o desenvolvimento da produção oral, em um cenário moldado pelo ensino tradicional da LI e limitado pelo desencanto pela aprendizagem da língua.

Considerando-se também as ações comunicativas realizadas por P em sua prática (vide quadro 14), analisadas a partir da comparação entre tais ações (o fazer) e as respostas do questionário (o dizer), torna-se evidente a existência de alguns pontos em comum, a saber: a relevância da tradução destacada por ambas as partes; a obtenção ou produção de informação por meio de perguntas, tanto de P quanto dos alunos (observando-se algumas restrições citadas); e a verificação da compreensão realizada por questões da professora, que suscitam respostas do tipo “sim” ou “não”. Entretanto, verifica-se, no depoimento dos alunos, que os mesmos gostariam que P fizesse uso mais frequente dos atos de cumprimentos e despedidas. Como contribuição para tais questões, acrescenta-se a esses itens a sugestão da prática de um encorajamento contínuo por parte de P, a fim de que os alunos possam desenvolver uma autoconfiança para desempenhar suas tarefas em sala de aula, deixando de se sentir tão envergonhados, como disseram, ao se expressarem na LI.

#### **4.2 Limitações deste estudo**

Embora P tenha contribuído com subsídios suficientes e esclarecedores para a (re)definição de seu perfil como professora de ILÉ, algumas limitações podem ser notadas ao se chegar à fase conclusiva deste trabalho. Entre estas, destacam-se as ausências de P no período das aulas observadas, por motivos pessoais de saúde e de familiares. Esse fato ocasionou certa descontinuidade às aulas da docente, que se licenciou por duas vezes, além de ter cometido algumas faltas ocasionais. Outro fator limitante para o desenvolvimento da investigação relaciona-se à sensação de

desconforto e insegurança gerada pela presença da professora-pesquisadora, que, em certos momentos da pesquisa, recebeu pelo comprometimento do futuro das observações.

Entretanto, apesar das restrições apresentadas, considera-se que os dados levantados proporcionaram, sem dúvida, subsídios valiosos para o enriquecimento e o aprimoramento da trajetória analítica envolvendo a caracterização do uso da LI em sala de aula. Espera-se, assim, que os resultados obtidos possam contribuir para pesquisas semelhantes, as quais certamente serão desenvolvidas em outros cenários envolvendo o ensino público de línguas, e que as questões potencialmente não abordadas neste trabalho, em virtude das limitações caracterizadas, possam ser igualmente investigadas.

#### **4.3 Algumas implicações deste estudo para a realidade do ensino de ILE na escola pública brasileira**

Os dados deste estudo evidenciam as asserções encontradas na literatura sobre as limitações apresentadas pela grande maioria dos professores de ILE, na produção oral em sua prática de sala de aula (vide Introdução), especialmente os da escola pública, dificuldades que, conforme reforçadas aqui, também constituem a prática de P.

Ao se considerar o caso específico dos professores de ILE, acredita-se que os mesmos deveriam saber sobre e ser proficientes na língua que ensinam, pois, segundo Consolo (2001, 2000, 1996), o contato mais frequente que o aluno tem com a LE e o insumo mais constante na L-alvo advêm da fala do professor. Sendo assim, visando a um desempenho docente mais eficaz na geração de insumo para a aquisição da L-alvo, torna-se imprescindível que o professor, ao engajar-se na interação verbal com seus alunos, promova de fato o desenvolvimento da PO desses aprendizes. Para tanto, observa-se a necessidade de uma formação continuada dentro da perspectiva apresentada, voltada aos docentes de LI e exemplificada por projetos como os da PUC/SP, EDUCONLE e PECPISC (vide seção 2.3.4), dentre outros, no intuito de propiciar aos professores uma instrução efetiva e sensível à necessidade e à realidade do contexto em que atuam. Finalmente, acrescentam-se a essas questões a necessidade de uma conscientização sobre o valor do ILE na escola regular, por parte de professores e alunos, como um dos pontos de relevância para possíveis mudanças no perfil do professor de ILE, em especial o professor da rede pública.



#### **4.4 Sugestões para pesquisas futuras, com base na literatura resenhada, nos dados desta pesquisa e na análise realizada**

São muitas as possibilidades de se investigar a interação verbal e a PO do professor de ILE da escola pública, contexto que representa, em grande parte, a realidade educacional brasileira. As necessidades específicas que esse cenário requer devido às suas limitações, e que não são poucas, precisam ser investigadas com maior aprofundamento, na tentativa de se buscar alternativas para alcançar objetivos pedagógicos que incluam a boa comunicação entre os participantes da sala de aula, no processo de ensino e aprendizagem de uma LE.

Nesse raciocínio, faz-se importante que pesquisas futuras possam ser desenvolvidas abrangendo as questões fundamentais deste estudo em abordagens mais complexas de investigação. Pesquisas que tratem de variáveis como um número maior de participantes, incluindo docentes e alunos de diferentes etapas dos ensinos fundamental e médio, bem como a ampliação do escopo investigativo sobre a avaliação de PO de professores de LE, envolvendo outras escolas públicas da mesma municipalidade ou de diferentes cidades, podem constituir-se em trabalhos relevantes dentro de pesquisas de caráter interpretativista e de natureza quantitativa, em diálogo com dados de natureza subjetiva e qualitativa, sem os quais, como se reconhece, a interpretação de dados de natureza quantitativa fica completamente arbitrária ou especulativa (cf. MOITA LOPES, 1990b).

Sugere-se, por fim, o desenvolvimento de uma pesquisa-ação cujo foco se relacione ao cerne da investigação deste trabalho, no sentido de desvendamento da prática da professora e da possível superação de algumas das limitações apontadas. Reitera-se a necessidade de que as perspectivas apresentadas objetivem, principalmente, abrir novos espaços e novos horizontes ao questionamento feito na introdução do capítulo 2: “O que significa levar a LI para a sala de aula?”<sup>50</sup> (VIEIRA-ABRAHÃO, 1993, p.4-5). Vale ressaltar que, muito embora este seja um aspecto que vem sendo constantemente discutido, trata-se de uma questão ainda pertinente e desafiadora na prática do professor de ILE, ainda nos dias atuais. Em relação ao estudo de caso desta investigação, reforça-se a convicção de que a LI seja adequadamente viabilizada na prática de P, tornando-se parte da realidade e não somente de uma idealização dessa

---

<sup>50</sup> *Bringing English back in the classroom, what does that mean?* (VIEIRA-ABRAHÃO, 1993, p.4-5)

professora, respondendo às expectativas e interesses de alguns aprendizes, inicialmente, para, aos poucos, envolver todos os alunos na aprendizagem da L-alvo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALANEN, R.A. Sociocultural Approach to Young Language Learners' Beliefs about Language Learning. In: KALAYA, P & BARCELOS, A.M.F. (Eds.) **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Kluwer Academic Publishers, 2003, p. 55-86.

ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K.M. **Focus on the Language Classroom**. Cambridge: EVP, 1991.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE. **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**. APLIESP, São Paulo, APLIESP, São Paulo, v. 9, 2006, p.9-19.

\_\_\_\_\_. A diferença que faz uma formação universitária aos alunos de graduação. In: LIMA, P.; C. R.C. (Org.) **Leitura Múltiplos Olhares**. Campinas: Mercado das Letras, 2005, p. 103-110.

\_\_\_\_\_. O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, v.1, n.1, 2001, p.15-29.

\_\_\_\_\_. Crises, transições e mudanças no currículo de formação de professores de línguas. In: FORTKAMP, M.B.M.; TOMITCH, L.M.B. (Orgs.) **Aspectos da Linguística Aplicada**. Florianópolis: Editora Insular Ltda, 2000.

\_\_\_\_\_. Análise de abordagem e mudança para o professor de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.) **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1999, p. 17-18.

\_\_\_\_\_. A abordagem orientadora da ação do professor. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.) **Parâmetros atuais para o ensino de português - língua estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 1997a.

\_\_\_\_\_. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1993, p.36.

\_\_\_\_\_. O Professor de Língua Estrangeira sabe a Língua que Ensina? **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**. APLIESP, São Paulo, v.1, 1992, p.70.

ALMEIDA, V. **Crenças explícitas de professores de inglês sobre habilidades de comunicação oral**. Dissertação de Mestrado. PUCCAMP, Campinas, 2004.

ALVARENGA, M.B. O professor de inglês como fomentador de inclusão: a inclusão começa conosco. **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**. APLIESP, São Paulo, v.12, 2007, p. 49-55.

ALVARENGA, M.B.; BACELLAR, F. Construindo competências sobre e com o livro didático de inglês. In: SILVA, K.A.; ALVAREZ, M.L.O. (Org.). **Linguística Aplicada**:

**múltiplos olhares.** Brasília, DF: UNB/ Finatec; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007, p.141-154.

ALVAREZ, M.L.O. Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/Espanhol. In: SILVA, K.A.; ALVAREZ, M.L.O. (Org.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares.** Brasília, DF: UNB/ Finatec; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007, p.191-231.

ANCHIETA, P.P. **Análise de testes de proficiência em língua inglesa: subsídios à elaboração de um exame para professores de inglês no Brasil.** Seminário de Estudos Linguísticos, São José do Rio Preto, SP, 2009.

ANCHIETA, P.P.; MARTINS, M.J. **Habilidades orais em LE na Licenciatura de Letras: desenvolvimento da compreensão e produção oral do futuro professor de língua inglesa.** Projetos de Iniciação Científica. São José do Rio Preto: UNESP, 2007.

ANDRADE, A.A.C. **Crenças de alunos e professores da escola pública sobre a aprendizagem de língua na escola regular.** Dissertação de Mestrado. UFRN, Natal, 2004.

ANDRÉ, M.E.D.A. Diferentes tipos de pesquisa qualitativa. In: ANDRÉ, M.E.D.A.(Org.). **Etnografia da Prática Escolar.** 4ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2000, p.27-31.

\_\_\_\_\_; LUDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 2001.

ANDRELINO, P.J. **A simplificação enquanto processo: uma análise da fala do professor não-nativo de inglês.** Dissertação de Mestrado. UECE, Fortaleza, 2002.

ARAÚJO, D. R. de O processo de reconstrução de crenças e práticas pedagógicas de professores de inglês (LE): foco no conceito de autonomia na aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A.M.F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p.189-217.

BACHMAN, L.F. **Statistical Analyses for Language Assessment.** Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

\_\_\_\_\_. **Fundamental Considerations of Language Testing.** Oxford: Oxford University Press, 1990.

BAGHIN-SPINELLI, D.C.M. **Ser professor (brasileiro) de língua inglesa: um estudo dos processos identitários nas práticas de ensino.** Tese de Doutorado. UNICAMP, Campinas, 2002.

BANDEIRA, G. **Porque ensino como ensino? A manifestação e atribuição de origem de teorias informais no ensinar do professor de LE (inglês).** Dissertação de Mestrado. UnB, Brasília, 2003.

BARBOSA, S.M.A.D. **Perfis variados de competência linguístico-comunicativa numa LE (inglês) e seu impacto no ensino de línguas**. Dissertação de Mestrado. UnB, Brasília, 2007.

BARCELOS, A.M.F. Crença e Ensino e Aprendizagem de línguas: Reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: SILVA, K.A.; ALVAREZ, M.L.O. (Org.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Brasília, DF: UNB/ Finatec; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007, p.27-69.

\_\_\_\_\_. A.M.F. Cognition de professores e alunos: tendências mais recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A.M.F.; VIEIRA- ABRAHÃO (Org.). **Crenças e Ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p.15-41.

\_\_\_\_\_. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. In: **Linguagem & Ensino**, v.7, n.1, 2004, p. 123-156.

\_\_\_\_\_. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, vol. 1, 2001, p.71-92.

\_\_\_\_\_. **Understanding Teachers' and Students' Language Learning Beliefs in Experience: a Deweyan Approach**. Tese de Doutorado. The University of Alabama, Tuscaloosa, AL, USA, 2000.

\_\_\_\_\_; KALAJA, P. Conclusion: exploring possibilities for future research on beliefs about SLA. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (Orgs). **Beliefs about SLA: New Research approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003, p. 231-238.

BASSETTI, M.Z. Implementação de atividades orais em aulas de Língua Estrangeira no Ensino Fundamental. In: CONSOLO, D.A.; TEIXEIRA DA SILVA, V.L. (Org). **Olhares sobre Competências do Professor de Língua Estrangeira: da Formação ao Desempenho Profissional**. 1.ed. São José do Rio Preto, SP: HN, 2007. p.119-137.

BASSO, E.A. As Competências na Contemporaneidade e a Formação do Professor de LE. In: SILVA, K. A.; ALVAREZ, M.L.O. (Org.). **Perspectivas de Investigação em Linguística**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

\_\_\_\_\_. Quando a crença faz a diferença. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H.; BARCELOS, A.M. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes Editores, 2006, p.65-85.

\_\_\_\_\_. **A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira: entre o real e o ideal. Um curso de Letras em estudo**. Tese de doutorado. UNICAMP, Campinas, 2001.

BIZON, A.C.C. **Características da interação em contexto de ensino regular e em contexto de ensino interdisciplinar de português - língua estrangeira: um estudo comparativo**. Dissertação de Mestrado. UNICAMP/IEL, Campinas, 1994.

BORG, S. **Teacher Cognition and Language Education**. London, UK: Continuum, 2006.

\_\_\_\_\_. Teacher Cognition in Language Teaching: A review of research on what teachers think, know and believe and do. **Language Teacher**, v. 36, 2003, p. 81-109.

\_\_\_\_\_. Teacher's pedagogical Systems and Grammar Teaching: a qualitative study. **TESOL Quarterly**, v.32, n.1, 1998, p.9-38.

BORGES, E.F.do V. Montante e justante em um projeto de ensino/aprendizagem de língua estrangeira (inglês) no contexto brasileiro. **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa, APLIESP**, São Paulo, v.10, 2006, p.95-106.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais, códigos e suas tecnologias. Língua Estrangeira Moderna**. Brasília: MEC, 1999, p.49-63.

BRASIL. Ministério da Educação. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – LÍNGUA ESTRANGEIRA**, terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC, 1998, p.22.

BROWN, H. D. English language Teaching in the “Post-Method”. Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. In: J.C. RICHARDS; W.A. RENANDYA. **Methodology in Language Teaching: an Anthology of Current Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

\_\_\_\_\_. **Principles of Language Learning and Teaching**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1994 / 2000.

BRUNER, J.S. **Actual Minds, Possible Words**. Londres: Harvard University Press, 1986.

BULLA, G. da S.; BONOTTO, R.C. de S. Cursos de formação de professores de línguas à distância: Reflexões sobre aspectos organizacionais e desenvolvimentais. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Orgs.). **A Educação de Professores de Línguas - os desafios do formador**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008, p.319 -337.

BURNS, A. **Collaborative Action Research for English Language Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

BURTON, D. Analysing spoken discourse. **Studies in Discourse Analysis**. Ed. Coulthard, M. and Montgomery, M. London: Routledge, 1981, p. 61-81.

BYRNES, D. **Techniques for Classroom Interaction**. London: Longman, 1995.

CAMARGO, M.L.N. Formação de professores: uma reflexão sobre as competências implícita e explícita. In: CONSOLO, D.A.; TEIXEIRA DA SILVA, V.L. (Org.) **Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional**. São José do Rio Preto, SP: HN, 2007, p. 19-33.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J.C. & SCHMIDT, R.W. (Org.) **Language and Communication**. Harlow: Longman, 1983, p.29-59.

CANALE, M. & SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. **Applied Linguistics**, v. 1, n. 1, 1980, p.1-47.

CASTRO, S.T.R. Mapeando a pesquisa em formação de professores de língua estrangeira em cursos de Letras na Linguística Aplicada. In: CASTRO, S.T.R.; SILVA, E.R. (Org.) **Formação do Profissional Docente: contribuições de pesquisas em Linguística Aplicada**. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2006, p.293-315.

\_\_\_\_\_; ROMERO, T.R.S. A linguagem na formação do educador. In: CASTRO, S.T.R.; SILVA, E.R. (Org.) **Formação do Profissional Docente: contribuições de pesquisas em Linguística Aplicada**. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2006, p.125-147.

CAVALCANTI, M & MOITA LOPES, LP. Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, n.17, 1991, p.133-144.

CAZDEN, C. B. **Classroom Discourse: The language teaching and learning**. Portsmouth, NH: Heinemann, 2001.

\_\_\_\_\_. **Classroom Discourse: The language of teaching and learning**. Portsmouth, NH: Heinemann, 1988.

CELANI, M.A.A. Um programa de formação contínua. In: CELANI, M.A.A. (Org.). **Professores e formadores em mudança: Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003, p.19-34.

CELCE-MURCIA, M. The Elaboration of Sociolinguistic Competence: Implications for Teacher Education. In: **Linguistics and the Education of Language Teachers: Ethnolinguistics, Psycholinguistics and Sociolinguistics Aspects**. Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics. Georgetown University Press, 1995, p.698-710.

CHAMBERS, F. What do we mean by fluency? **System**, 25 (4), 1997, p.535-544.

CHASTAIN, K. The ACTFL proficiency guidelines: a selected sample of opinions. **ADFL Bulletin** 20, 1989, p.47-51.

CHAUDRON, C. **Second Language Classrooms: research on teaching and learning**. New York: Cambridge University Press, 1988b.

\_\_\_\_\_. **Foreigner Talk in the classroom – an aid to learning?** In: SELIGER, H.W. & LONG, (Org.), 1983a.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge: Mass.: MLT. Press, 1965.

CICUREL, F. La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. **Acquisition et interaction en langue étrangère**. AILE, n.16, 2002. Disponível em <http://aile.revues.org/document801.html>. Acesso em: 28 ago. 2008.

\_\_\_\_\_. Elements d'un rituel communicative dans les situations d'enseignement. In: DABÉNE, L. et al. **Variations et rituels en classe de langue**. Paris: Hatier-Crédif, 1990, p. 23-57.

\_\_\_\_\_. Le discours em classe de langue, un discours sur mesure? **Études de Linguistique Appliquée**, 61, 1986, p.103-113.

CLANDININ, D.J.; CONNELLY, F.M. **Narrative Inquiry**. New York: Teachers College Press, 2000.

CLARK, J. L. **Curriculum Renewal in School Foreign Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1987, p. 63.

COELHO, H.S.H. **É possível aprender inglês em escolas públicas? Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas**. Dissertação de Mestrado. UFMG, Belo Horizonte, 2005.

COLOMBO-GOMES, G.S. **A promoção do êxodo da zona de conforto em uma sala de língua inglesa**. Dissertação de Mestrado. PUC/SP, São Paulo, 2006.

CONSOLO, D. A. et al. **Exame de Proficiência para professores de língua estrangeira (EPPL): Proposta inicial e implicações para o contexto brasileiro**. Artigo submetido aos anais do II CLAFPL, Rio de Janeiro: PUC/Rio (no prelo).

\_\_\_\_\_. **Exame de Proficiência para professores de Língua Estrangeira (EPPL): Definição de Construto, Tarefas e Parâmetros para Avaliação em Contextos Brasileiros**. Projeto de pesquisa. Departamento de Letras Modernas, Triênio: março, 2008 - fevereiro, 2011. Unesp, São José do Rio Preto, SP, 2008.

\_\_\_\_\_. Avaliação de Proficiência Oral: uma reflexão sobre instrumentos e parâmetros na formação do (futuro) professor de Língua Estrangeira. In: ALVAREZ; SILVA (Org). **Linguística Aplicada: Múltiplos olhares**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007, p.110.

\_\_\_\_\_. A competência oral de professores de língua estrangeira: a relação teoria-prática no contexto brasileiro. In: CONSOLO, D.A.; TEIXEIRA DA SILVA, V.L. (Org). **Olhares sobre Competências do Professor de Língua Estrangeira: da Formação ao Desempenho Profissional**. 1.ed. São José do Rio Preto, SP: HN, 2007. p.165-191.

\_\_\_\_\_. **On a (Re)definition of Oral Language Proficiency for EFL Teachers: perspectives and contributions from current research**. A sair em Melbourne Papers in Language Testing, 2006.



\_\_\_\_\_. Posturas sobre avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira: implicações para o cenário brasileiro. FREIRE, M.M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H.; BARCELOS, A.M.F. (Orgs) **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. São Paulo: ALAB/ Campinas, SP: Pontes Editores, 2005, p. 269-287.

\_\_\_\_\_. A construção de um instrumento de avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 43, n. 2, 2004, p. 265-286.

\_\_\_\_\_. Competência linguístico-comunicativa: (re) definindo o perfil do professor de língua estrangeira. **Anais do VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte: UFMG, 2002, CD-ROM.

\_\_\_\_\_. **A (In) competência Linguístico-Comunicativa de Alunos de Letras-Língua Estrangeira: construto e tendências na Formação do Professor**. Projeto Integrado de Pesquisa financiada pelo CNPq. (processo 520272/99-4). São José do Rio Preto, SP: UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Revendo a oralidade no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. **Revista dos Estudos Universitários**, Sorocaba, SP, UNISO, v. 26, n.1, 2000, p. 59-68.

\_\_\_\_\_. **On teachers linguistic profiles and competence: implications for foreign language teaching**. Anais do XIV ENPULI. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 1999, p. 123-134.

\_\_\_\_\_. Crenças de alunos e professores (inter) agindo na aprendizagem de uma língua estrangeira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v.29, 1997, p.21-35.

\_\_\_\_\_. **Classroom Discourse in Language Teaching: a study of oral interaction in EFL lessons in Brazil**. Tese de Doutorado. Universidade de Reading, Inglaterra, 1996.

\_\_\_\_\_. **O Livro didático como insumo na aula de língua estrangeira (inglês) na escola pública**. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Campinas, 1990.

\_\_\_\_\_; TEIXEIRA DA SILVA, V.L. The **TEPOLI test: construct, updated tasks and new parameters to assess EFL teachers' oral proficiency**. Anais do primeiro congresso internacional da ABRAPUI. Belo Horizonte: ABRAPUI, 2007, CD-ROM.

\_\_\_\_\_; HATUGAI, M.R.; GUERREIRO, G.M.S. **Mapeamento da competência linguístico-comunicativa em línguas estrangeiras de alunos de Licenciatura em Letras**. Relatório final de Projeto de Iniciação Científica. Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, SP, 2001.

CONTIN, A. O ensino de LE (inglês) na escola pública: uma perspectiva sociointeracionista das formas de interpelação do professor. In: ALVAREZ, M.L.O.;

SILVA, K.A.(Orgs). **Perspectivas de investigação em Linguística Aplicada**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2008, p. 53-64.

CORDER, S.P. **The study of interlanguage**. Proceedings of the Fourth International Congress of Applied Linguistics, 1976. Reproduzido em S.P. Corder (1981) **Error Analysis and Interlanguage**. Oxford: Oxford University Press, 1981.

COSTA, H.B. de A. Competências orais e escritas em línguas estrangeiras na PUC/SP: Novos percursos e práticas pedagógicas na formação do futuro professor. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H.(Orgs.) **A Educação de Professores de Línguas - os desafios do formador**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008, p.283-292.

COSTA, E.A. **A aprendizagem de inglês em empresas: o aluno e suas representações**. Dissertação de Mestrado. PUC/LAEL, São Paulo, 2002.

CRYSTAL, D. The Past, Present and Future of English Rhythm. **Speak Out**, 18. 1996, p. 8-13.

DIAS, E. Pesquisa de sala de aula: A competência para refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem. In: CONSOLO, D.A.; TEIXEIRA DA SILVA, V.L.(Orgs.) **Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional** (Orgs.). 1ª ed. São José do Rio Preto, SP: HN, 2007, p. 193-213.

\_\_\_\_\_. **Falar ou não Falar?: Eis a questão!** Dissertação de Mestrado. UNESP/IBILCE, São José do Rio Preto, 2003.

DEWEY, J. Historical Roots of Reflective Teaching. In: ZEICHNER, K.M.; LISTON, D.P. **Reflective Teaching: an introduction**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1996.

\_\_\_\_\_. **How we think**. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process (Revised Edn.) Boston: DC Health, 1933.

DUCATTI, A.L.F. **Um olhar sobre a fluência oral do professor de inglês da escola pública**. Trabalho apresentado na disciplina “Abordagens de ensino de línguas”, ministrada pela professora Dra Maria Helena Vieira Abrahão. Unesp: São José do Rio Preto, SP, 2006.

DUFFY,P.A.; POLIO,C.G. How Much Foreign Language is there in the Foreign Language Classroom? **The Modern Language Journal**, 74 (2), 1990, p.154-160.

DULAY, H.; BURT, M. and KRASHEN, S. **Language Two**. New York: Oxford University Press, 1982.

DUTRA, D.P.; MELLO, H. A Prática Reflexiva na Formação Inicial e Continuada de Professores de Língua Inglesa. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H.(Org.) **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores, ArteLíngua, 2004, p.31-43.

ELDER, C. Assessing the language proficiency of teachers: are there any border controls? **Language Testing**, vol. 18, n. 2, 2001, p. 149-170.

EHLICH, K. Discurso escolar: diálogo? **Cadernos de Estudos Linguísticos**, 11, 1986, p.145-172.

ELLIS, R. Discourse control and the acquisition-rich classroom. In: RENANDYA, W.A. e JACOBS, G.M. (Eds) **Learners and Language Learning**. Anthology Series, 39, Singapore: SEAMO Regional Language Centre, 1998.

\_\_\_\_\_. **Classroom Second Language Development**. Hertfordschire: Prentice Hall, 1988.

\_\_\_\_\_. **Understanding Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1985a.

\_\_\_\_\_. **Teacher Pupil Interaction in Second Language Development**. In: GASS, S.M. & MADDEN, C.G. (Orgs), 1985b.

\_\_\_\_\_. Formulaic speech in early classroom second language development. **On TESOL 83: the question of control**. Ed. J. Handscombe, R.A. Orem and B.P. Taylor. Washington, D.C.: TESOL, 1984a, p.53-65.

\_\_\_\_\_. **Classroom Second Language Development**. Oxford: Pergamon Press, 1984b.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: M.C. Wittrock. **Handbook of Research on Teaching**. New York: Macmillan, 1986.

FAERCH, C. & KASPER, G. The Role of Comprehension in Second Language Learning. **Applied Linguistics**, 7 (3), 1986, p.257-274.

FANG, Z.A. A review of research on teacher beliefs and practices. **Educational Research**, v. 38, 1996, p. 47-65.

FAVARO, T. A melhor escola do mundo. **Revista Veja**, edição 2048, ano 41, n.7, p. 66-68, 20 fev. 2008.

FÉLIX, A. **Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola**. Dissertação de Mestrado. UNICAMP/IEL, Campinas, 1998.

FERGUSON, C.A. Toward a Characterization of English Foreigner Talk. **Anthropological Linguistics**, 17, 1975, p. 1-14.

FERNÁNDEZ, I.G.M.E. As transformações no mundo do trabalho e as implicações para a formação de professores de línguas. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H.(Orgs.) **A Educação de Professores de Línguas - os desafios do formador**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008, p.275-192.

FIorentini, D.; Souza, Jr., A.J.; Melo, G.F.A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C.M.G. et al. (Org.). **Cartografias do trabalho docente – professor (a) pesquisador (a) – pesquisa ação**. Cap.11. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 2000.

FREGONEZE, G.B. **Crenças de auto-eficiência de professores em situação de alterações curriculares no ensino médio**. Dissertação de Mestrado. IEL, Londrina, 2000.

FREITAS, M.D. de Theoretical and practical views of interaction. In: FORTKAMP, M.B.M.; XAVIER, R.P. (Eds). **EFL Teaching and Learning in Brazil: Theory & Practice**. Florianópolis: Insular, 2001, p. 193-201.

GAIES, S.J. **Classroom-centered Research: some consumer guidelines**. Paper presented at the Second Annual TESOL Summer Meeting. Albuquerque, N.M., 1980.

GARBUIO, L.M. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In: BARCELOS, A.M.F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H.(Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p. 87-104.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 51-75.

GARCIA, T. S. **Uma proposta de comunicação em língua estrangeira (inglês) em escola pública**. Dissertação de Mestrado. UNESP, Marília, 2001.

GIL, G.; GIMENEZ, T. et al. Sociocultural and Political Issues in English Teacher Education: Policies and Training in Argentina, Brazil, Chile and Colombia. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Orgs). **Educação de Professores de Línguas: Desafios do Formador**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008, p. 23-44.

GIMENEZ, T. et al. A pesquisa participativa no desenvolvimento profissional de formadores de inglês. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H.(Orgs.) **A Educação de Professores de Línguas - os desafios do formador**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008, p.303-317.

GIMENEZ, T. **Diretrizes oficiais e o ensino de língua estrangeira na sala de aula**. Talk given at EDUCONLE, Belo Horizonte/MG, 2006.

\_\_\_\_\_. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: Contribuições da Linguística Aplicada. In: FREIRE, M.M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H.; BARCELOS, A.M.F. (Orgs). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. São Paulo, SP: ALAB; Campinas, SP: Pontes Editores, 2005, p.183-201.

\_\_\_\_\_. Currículo e identidade profissional nos cursos de Letras/Inglês. In: FREIRE, M.M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H.; BARCELOS, A.M.F. (Orgs.) **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. São Paulo, SP: ALAB; Campinas, SP: Pontes Editores, 2005, p.331-343.

\_\_\_\_\_. **Learners Becoming Teachers: an exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil.** Tese de Doutorado. Lancaster University, Lancaster, 1994.

GIORDANI, V. de F. E. e GUIMARÃES, L.S. A adaptação da metodologia de pesquisa etnográfica ao contexto educacional. **Revista Desempenho**, ano 2, n. 2, 2003, p.7-14.

GOLDMAN-EISLER, F. **Psycholinguistics. Experiments in spontaneous speech.** London, New York: Academic Press, Inc., 1968.

GOMES, L.F. Formação de Professores: olhando para o futuro. **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa.** APLIESP, São Paulo, v.9, 2006, p.79-84.

GRADEN, E. C. How language teachers' beliefs about reading instruction are mediated by their beliefs about students. **Foreign Language Annals**, v.29, n. 3, 1996, p. 387-295.

GUILLOT, M-N. **Fluency and its Teaching.** Clevedon: Multilingual Matters, 1999, p.184.

HANKS, W.F. Foreword Situated Learning. In: LAVE, J. & WENGER, E., **Situated Learning.** Cambridge, CUP, 1991.

HALLIDAY, M.A.K. **Explorations in the Function of Language.** Londres, Edward Arnold, 1973.

HARLEY et al. **The Development of Second Language Proficiency.** Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

HENZL, V. Foreign Talk in the Classroom. **IRAL**, 17 (2), 1979, p.159-167.

HOLLIDAY, A.; COOKE, T. **An Ecological Approach to ESP.** In: Waters, 1982, p.123-143.

HORWITZ, E. Surveying students' beliefs about language learning. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Eds.) **Learner Strategies in Language Learning.** Cambridge: Prentice Hall, 1987, p. 119-129.

HORWITZ, E. Using Students' beliefs about Language Learning and Teaching in the Foreign Language Methods Course. **Foreign Language Annals**, v. 18, n. 4, 1985, p. 333-340.

HYMES, D.H. On Communicative Competence. In: BRUMFIT, C.J.; JOHNSON, K. **The Communicative Approach to Language Teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1979, p.5-26.

\_\_\_\_\_. On communicative competence. In: PRIDE, J.B.; HOLMES, J. (Org.) **Sociolinguistics: selected readings.** Harmondsworth, U.K.: Penguin, 1972.

IBRAHIM, M.B.P. **A interação oral de uma professora não-nativa em aulas de língua estrangeira (inglês)**. Dissertação de Mestrado. UNESP/IBILCE, São José do Rio Preto, 2006.

JOHNSON, K. E. **Understanding Language Teaching: reasoning in action**. Boston: Heinle & Heinle, 1999.

JOHNSON, K.E. The emerging beliefs and instructional practices of pre-service English as second language teachers. **Teaching and Teacher Education**, v.10, n.4, 1994, p.439-452.

KALAJA, P.; BARCELOS, A M. F. **Beliefs about SLA: new research approaches**. Kluwer Academic Publishers: Netherlands, 2003.

KFOURI-KANEOYA, M.L.C. **A formação inicial de professoras de línguas para/em contexto mediado pelo computador (teletandem): um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional**. Tese de Doutorado. UNESP/IBILCE, São José do Rio Preto, 2008.

\_\_\_\_\_. Métodos e abordagens de ensino de línguas e suas implicações pedagógicas na atividade docente. **Revista Unorp**, v. 1, n. 1, 2002, p. 51-63.

KLEIFGEN, Jo Anne . Skilled variation in a kindergarten teachers' use of foreigner talk. In: GASS, S. M.; MADDEN, C. G. **Input in second language acquisition**. Rowley, Mass.: Newbury House, 1985, p. 59-68.

KRASHEN, S.D. **The Input Hypothesis: issues and implications**. New York: Longman, 1985.

\_\_\_\_\_. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon, 1982.

\_\_\_\_\_. Effective Second Language Acquisition: insights from research. In: ALATIS, J.E.; ALTMAN, H.B. (Org.) **The Second Language Classroom: directions for 1980's**. New York: Oxford University Press., 1981.

\_\_\_\_\_. The Input Hypothesis. In: ALATIS, J.E. (Org.) **Georgetown University Round Table on Language and Linguistics**. Washington, D.C. Georgetown University Press, 1980.

KUMARAVADIVELU, B. Deconstructing Applied Linguistics: a postcolonial perspective. In: In: FREIRE, M.M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H.; BARCELOS, A.M.F. (Orgs). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. São Paulo, SP: ALAB; Campinas, SP: Pontes Editores, 2005, p.25-37.

\_\_\_\_\_. **Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching**. Yale University, 2003.

\_\_\_\_\_. **Critical Classroom Discourse Analysis**, TESOL, Quarterly, 33, p. 453-484, 1999.

LANZONI, H. de P. Percepção de fossilização em adultos aprendendo inglês. In: In: SILVA, K. A.; ALVAREZ, M.L.O. (Org) **Perspectivas de Investigação em Linguística**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008, p.157-173.

\_\_\_\_\_. **Exame de proficiência em leitura de termos acadêmicos em inglês: um estudo sobre efeito retroativo**. Tese de Doutorado. UNICAMP/IEL, Campinas, 2004.

LARSEN-FREEMAN, D. **Foreign Language Teaching Methodology and Language Teacher Education**. Plenary Address at **AILA**, Amsterdam, August, 1993, p.1-15.

\_\_\_\_\_. and LONG, M. **An Introduction to Second Language Acquisition Research**. Longman, 1991.

LAZARATON, A. **A Qualitative Approach to the Validation of Oral Language Rests**. **Studies in Language Testing 14**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002a.

LEESON, R. **Fluency and Language Teaching**. Londres: Longman, 1975.

LEFFA, V.J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M.M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H.; BARCELOS, A.M.F. (Orgs). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. São Paulo, SP: ALAB; Campinas, SP: Pontes Editores, 2005, p.217.

\_\_\_\_\_. Aspectos políticos da formação do professor de língua estrangeira. In: \_\_\_\_ (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas, v. 1, 2001.

LENNON, P. **The Lexical Element in Spoken L2 Fluency**. Alemanha, 1999 (mimeo).

\_\_\_\_\_. Investigating Fluency in EFL: a Quantitative Approach. **Language Learning**, v. 40, 1990, p.387-417.

LIMA, S. dos S. Crenças e expectativas de um professor e alunos de uma sala de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública. In: BARCELOS, A.M.F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H.(Orgs.) **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p. 147-162.

LITWIN, E. (Org.) **Educação à distância: Temas para o debate de uma agenda educativa**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

LLURDA, E. Non-native-speaker teachers and English as an international language. In: **International Journal of Applied Linguistics**. Oxford, v.14, n.3, 2004, p.314-322.

\_\_\_\_\_. On competence, proficiency and communicative language ability. **International Journal of Applied Linguistics**, vol. 10, n.1, 2000, p.85-96.

LONG, M.H. Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. In: **Applied Linguistics** 4(2), 1983b, p.126-141.

\_\_\_\_\_. Questions in Foreigner Talk Discourse. In: **Language Learning**, 1981b.

LONG, M.H. & SATO, C.J. Classroom Foreigner Talk Discourse: Forms and Functions of Teachers Questions. **Classroom-oriented Research in Second Language Acquisition**. Ed. H.W. Seliger and M.H. Long. Rowley, Mass.: Newbury House, 1983, p. 268-285.

LYNCH, A.J. Speaking up or Talking down: foreign learners reactions to teacher talk. In: **ELT Journal**, 42 (2), 1988, p.109-116.

MACHADO, R. O. A. **A fala do professor de inglês como língua estrangeira: alguns subsídios para a formação do professor**. Dissertação de Mestrado. UNICAMP/IEL, Campinas 1992.

MAROCHI, T.B. **Testes orais individuais e em pares: um estudo das diferenças de desempenho**. Dissertação de Mestrado. UFPR, Curitiba, 2005.

MARTINS, T.H.B. **Subsídios para a elaboração de um exame de proficiência para professores de inglês**. Dissertação de Mestrado. UNICAMP/IEL, Campinas, 2005.

MICCOLI, L. Experiências de professores no ensino de língua inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa. **Linguagem & Ensino**, UFMG, v.10, n.1, jan./jul.2007, p.47-86.

MIRANDA, M.M.F. **Crenças sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas**. Dissertação de Mestrado. UECE, Fortaleza, 2005.

MOITA LOPES, L.P. da Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L.P. da (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p.13-44.

\_\_\_\_\_. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a Linguagem como Condição e Solução. In: **D.E.L.T.A.**, vol. 10, n. 2, 1994, p. 330-333.

\_\_\_\_\_. **The Evaluation of an EFL Reading Syllabus Model: integrating experimental and ethnographic data**. Trabalho apresentado no IX Congresso Internacional de Linguística Aplicada, Thessaloniki, Grécia. 1990b.

MOURA, G.A. **A hominização da linguagem do professor de LE: da prática funcional à práxis comunicacional**. Dissertação de Mestrado. UnB, Brasília, 2005.



MUNBY, J. **Communicative Syllabus Design**. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

MUSUMECI, D. Teacher-learner negotiation in content-based instruction: communication at cross-purposes? **Applied Linguistics** 17, p. 286, 325, 1996.

OLIVEIRA, L.P. Escolhas pedagógicas do educador e identidade cultural dos aprendizes. **Linguagem & Ensino**, v.3, n.2, 2000, p.49-59.

OLLER, J. Story Writing Principles and ESL Teaching. **TESOL Quarterly**, 17 (1), 1983, p. 39-53.

ORTALE, F.L.; DURAN, M.S. A linguagem de sala de aula na formação do professor de língua estrangeira. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, vol. 48, n.1. Campinas/SP, Jan./Junho, 2009.

PAIVA, V.L.M.O. Memórias de Aprendizagem de Professores de Língua Inglesa. In: **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**. APLIESP, São Paulo, v.9, 2006, p.63-78.

\_\_\_\_\_. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M.M; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H.; BARCELOS, A.M.F (Orgs.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas e São Paulo: Pontes Editores e ALAB, 2005, p.135-153.

\_\_\_\_\_. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E.B.A.; MALHEIROS, M.R.T.L.; FIGLIOLINI, M.C.R. (Orgs.) **Tendências contemporâneas em Letras**. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005, p.127-140.

\_\_\_\_\_. A identidade do professor de inglês. **APLIEMGE: ensino e pesquisa**. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n.1, 1997, p.9-17.

PAJARES, F.M. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v.62, n.3, 1992, p.307-332.

PASSARELLI, L.G. Da formação inicial à formação continuada: reflexões a partir da experiência da PUCSP. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Orgs.) **A Educação de Professores de Línguas - os desafios do formador**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008, p.219-237.

PAWLEY, A.F. & SYDER, F.H. Two Puzzles for Linguistic Theory: native-like selection and native-like fluency. **Language and Communication**. In: RICHARDS, J.C. & SCHMIDT, R.W. (Eds.) Harlow: Longman, 1983, p. 191-226.

PEREIRA, K.B. A interação da abordagem de ensinar de um professor de inglês de escola pública com o contexto de sala de aula. In: BARCELOS, A.M.F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Orgs.) **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p.163-188.

PERIN, J.O.R. Language teaching as a profession. In: FORTKAMP, M.B.M.; XAVIER, R.P. (Eds) **EFL Teaching and Learning in Brazil: Theory & Practice**. Florianópolis: Insular, 2001, p. 249-257.

PICA, T.; DOUGHTY, C. Input and Interaction in the Communicative Language Classroom: a comparison of teacher-fronted and group activities. **Input in Second Language Acquisition**. In: GASS, S.M. & MADDEN, C.G. (Orgs.), 1985b.

\_\_\_\_\_.;LONG, M.H. The linguistic and conversational performance of experienced and inexperienced teachers. In: DAY, R.R., (Ed). **Talking to Learn: conversation in second language acquisition**. Rowley, Mass.: Newbury House, 1986.

PIMENTA, S.G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PINHEL, C.O. Reflexões sobre a leitura em aulas de inglês como língua estrangeira em uma escola pública. In: CONSOLO, D.A. e VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Orgs.) **Pesquisas em Linguística Aplicada: ensino e aprendizagem de língua estrangeira**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. **A Relação Professor-Aluno-Texto em aulas de inglês como Língua Estrangeira: Reflexões sobre a leitura em aulas de inglês como língua estrangeira em escola pública**. Dissertação de Mestrado. UNESP/IBILCE, São José do Rio Preto, 2001.

POMERANTZ, A. & FEHR, B.J. Conversation analysis: An approach to the study of social action as sense making practices. In: T.A. van Dijk (Org.) **Discourse as Social Action, Discourse Studies: a multidisciplinary introduction volume 2**. London: SAGE Publications, 1997, p. 64-91.

PORTER, D. Affective factors in language testing. In: ALDERSON, J. C.; NORTH, B. (Org.) **Language testing in the 1990s**. Modern English Publications in association with The British Council. London: Macmillan, 1991. p. 32-40.

PRABHU, N.S. Communication: Help or Hindrance to Language Learning? In: **English Teaching Professional**, n.4, 2003.

\_\_\_\_\_. There is no best method – Why? In: **TESOL Quarterly**, v.24, n.2, 1990.

PRICE, H.H. **Beliefs**. Bristol: Thoemmes Press, 1969.

RAJAGOPALAN, K. A Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L.P. da (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p.149-167.

\_\_\_\_\_. A geopolítica da Língua Inglesa e seus reflexos no Brasil – por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo, SP: Parábola Editora, 2005, p. 135-157.

RICHARD-AMATO, P. A. **Making it happen**. New York: Longman, 1988.

RICHARDS, J.C. **Beyond Training**. Cambridge: Cambridge, 1998.

\_\_\_\_\_. **The Language Teaching Matrix**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

\_\_\_\_\_; PENNINGTON, M.C. Fatores contextuais que podem interferir nas crenças (Tabela 2) In: BARCELOS; VIEIRA-ABRAHÃO (Orgs.). **Crenças e Ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p.34.

\_\_\_\_\_.; PLATT, J. and PLATT, H. **Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics**. Essex: Longman, 2<sup>nd</sup> ed., 1992.

RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: SIKULA, J. (Org.) **Handbook of Research on Teacher Education** (2a ed.) New York: Macmillan, 1996, p. 102-119.

ROCHA, C.H. O ensino de LE (inglês) para crianças por meio de gêneros: um caminho a seguir. **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa** . Apliesp, São Paulo,, v.10, 2006, p.65-93.

ROJO, R. Orelha do livro Internet & Ensino: Novos Gêneros, outros desafios. In: ARAÚJO, J.C. (Org.) **Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro, RJ: Lucerna, p.1, 2007.

SALEEMI, A.P. Inputs for L2 Acquisition. **IRAL**, 27 (3), 1989, p.173-191.

SANDEI, M. de L. da R. O papel do sentido de plausibilidade na formação em serviço dos professores de língua estrangeira. In: ALVAREZ, M.L.O.; SILVA, K.A. (Orgs). **Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares**. Brasília, DF: UnB – Universidade de Brasília/Finatec; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007, p.167 -189.

SANTANA, L.M.A.T. **Saber e saber dizer o conhecimento que move o ensinar de línguas**. Dissertação de Mestrado. UNB, Brasília, 2007.

SAVIGNON, S. **Communicative Competence: theory and classroom practice**. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1983.

SCARAMUCCI, M.V.R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos de Linguística Aplicada**. 36, 2000.

\_\_\_\_\_.Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. **Contexturas: Ensino Crítico da Língua Inglesa**. APLIESP, São Paulo, v. 4, 1999/2000, p.115-124.

\_\_\_\_\_. **Contribuições para uma definição de proficiência comunicativa na interface português/espanhol**. Unicamp/IEL, Campinas, 1999 (mimeo).

\_\_\_\_\_. A avaliação de rendimento no ensino e aprendizagem de português LE. In: ALMEIDA FILHO, J.C. (Org.) **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 1997, p.75-88.

SCARCELLA, R.C. Communication difficulties in second language production, development and instruction. **Developing Communicative Competence in a Second Language**. Ed. SCARCELLA, R.C., ANDERSON, E.S. and KRASHEN, E.S. New York: Newbury House, 1990, p.337-352.

SCHACHTER, G. Three Approaches to the Study of Input. **Language Learning**, 35 (2). 1986, p. 211-225.

SCHMIDT, R. Psychological mechanisms Underlying Second Language Fluency. In: **Studies in Seond Language Acquisition**, 14, 1992. p. 357-385,

SCHMITZ, J.R. As associações estaduais d professores de língua estrangeira no Brasil e os discursos de alguns especialistas no campo de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira: uma reflexão para a próxima década. **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**. APLIESP, São Paulo, v.9, 2006, p.37-54.

SCHÖN, D. A. Historical Roots of Reflective Teaching. In: ZEICHNER, K.M.; LISTON, D.P. **Reflective Teaching: an introduction**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1996.

SILVA, K. A. A pesquisa em formação de professores de línguas estrangeiras para o meio virtual: do cenário geral brasileiro ao Projeto *Teletandem Brasil*. In: ALVAREZ, M.L.O.; SILVA, K. A. (Org) **Perspectivas de Investigação em Linguística**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

\_\_\_\_\_. As competências do professor contemporâneo de língua estrangeira (inglês) para o meio virtual. In: ROCHA, C.H.; BASSO, E.A. (Orgs.) **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: Reflexões para professores e formadores**. São Carlos, SP: Editora Claraluz, 2008, p. 217-236.

\_\_\_\_\_. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**. Dissertação de Mestrado. UNICAMP/IEL, Campinas, p. 108, 2005.

\_\_\_\_\_; ROCHA, C.H. A formação do professor de LE (inglês): investigando a possível relação entre as teorias dos gêneros e as competências desejáveis. **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**. APLIESP, São Paulo, v.10, 2006, p.45.

SILVA, A.& MARGORANI, D.M. O que revelam os relatórios de estágio supervisionado sobre a formação de professores de LI. In: **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**. São Paulo, APLIESP, v. 7, 2004.

SILVA, S.V. **Crenças relacionadas à correção de erros: um estudo realizado por dois professores da escola pública e seus alunos**. Dissertação de Mestrado. UFG, Goiânia, 2004.

SINCLAIR, J. McH. & COULTHARD, R.M. Towards an analysis of Discourse. **Advances in Spoken Discourse Analysis**. Ed. M. Coulthard. London: Routledge, 1992, p.1-34.

\_\_\_\_\_. **Towards an Analysis of Discourse: the English Used by Teachers and Pupils**. London: OUP, 1975.

SNOW, B.G. & PERKINS, K. The Teaching of Listening Comprehension and Communicative Activities. In: **TESOL Quarterly**, 13 (1), 1979, p.51-63.

SOUZA, R.A. **Aprendizagem de línguas em tandem: estudo da tele-colaboração através da comunicação mediada pelo computador**. Tese de doutorado. Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2003, p.14.

SPADA, N. e LIGHTBOWN, P. Instruction and the development of questions in L2 classrooms. **Studies in Second Language Acquisition**, 1993, p.205-224.

SPOLSKY, B. **Conditions for Second Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

STERN, H.H. **Fundamental Concepts in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

STUBBS, M. **Discourse Analysis: the sociolinguistics analysis of natural language**. Oxford: Basil Blackwell, 1983.

SWAIN, M. The output hypothesis: theory and research. In: HINKEL, E. (ed.) **Handbook on Research in Second Language Teaching and Learning**, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005.

\_\_\_\_\_. Communicative Competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: SELIGER, H.; LONG, M. (Eds.). **Input in Second Language Acquisition**. Rowley, Mass.: Newbury House, 1985.

\_\_\_\_\_. Communicative Competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: SELIGER, H.; LONG, M. (Eds.). **Input in Second Language Acquisition**. Rowley, Mass.: Newbury House, 1982.

TEIXEIRA DA SILVA, V.L.T. Em busca da fluência oral: um curso de Letras *sub-judice*. In: SILVA, K. A.; ALVAREZ, M.L.O. (Org.) **Perspectivas de Investigação em Linguística**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008, p. 373-400.

\_\_\_\_\_. Um olhar sobre as crenças egressos de um curso de Letras – uma língua estrangeira sobre a fluência oral. In: ROTTAVA, L.; LIMA, M.S. (Org.) **Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004, p.57-74.

\_\_\_\_\_. **Fluência oral: imaginário, construto e realidade num curso de Letras**. Tese de Doutorado. UNICAMP, Campinas, 2000, p.54-55.

TELLES, J.A. **Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para todos**. Projeto apresentado ao CNPq n. 061/2005 (Seleção pública de projetos de pesquisa nas áreas de Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas). Unesp, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Departamento de Educação, 2006.

\_\_\_\_\_. Medos de representação: o espetáculo teatral como dispositivo de reflexão e representação do desenvolvimento do professor. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores e Artélfingua, 2004, p.61-105.

\_\_\_\_\_. Reflexo e identidade profissional do professor de LE: que histórias contam os futuros professores? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, vol.4, n.2, 2004, p. 57-83.

\_\_\_\_\_. “É pesquisa é? Ah, não quero não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, vol. 5, n.2, 2002, p. 91-116.

\_\_\_\_\_. **Being a Language Teacher: stories of critical reflection on language and pedagogy**. Tese de Doutorado. Universidade de Toronto, 1996.

TEPOLI. **Test of Oral Proficiency in English**. VIETE, 1998, p.171-184.

TERRA, M.R. Um recorte do letramento em inglês no Brasil: O ponto de vista do aprendiz adulto. In: ROCHA, C.H.; BASSO, E.A. (Orgs.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. São Carlos, SP: Editora Claraluz, 2008, p.169-192.

THE BRITISH COUNCIL. **The ELT Profile on Brazil English Language Teaching Information Centre**, 1976.

TSUI, A.B.M. **Introducing Classroom Interaction**. Londres: Penguin, 1995.

TUDOR, I. **The dynamics in the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

vAN EK, J.A. & ALEXANDER, L. **Threshold Level English**. Oxford: Pergamon, 1980.

\_\_\_\_\_. **The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools**. Londres: Longman, 1977.

vAN LIER, L. Observation from an ecological perspective. **Tesol Quarterly**, v. 31, p.783-787, 1997.

\_\_\_\_\_. **The classroom and the Language Learner**. London: Longman, 1994.

\_\_\_\_\_. **The Classroom and the Language Learner**. London: Longman, 1988.

vAN PATTEN, B. Can learners attend to form and content while processing input? **Hispania**, 72, p.409-417, 1989.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. A prática da sala de aula, a formação e o desenvolvimento do professor de línguas. In: MACIEL, R.F.; ARAUJO, V.A. (Orgs.) **Ensino de Língua Inglesa: contribuições da Linguística Aplicada**. Campo Grande: UNAES, 2008, p.27-42.

\_\_\_\_\_.A Formação inicial do professor de Língua Estrangeira: parceria universidade e escola pública. In: ALVAREZ, M.L.O.; SILVA, K.A. (Org) **Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares**. Brasília, DF: UnB – Universidade de Brasília/Finatec; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007, p.155 -166.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: olhando para o futuro. **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**. APLIESP, São Paulo, v.9, 2006, p.55-62.

\_\_\_\_\_. A prática da sala de aula, a formação e o desenvolvimento do professor de línguas. In: VII SEMINÁRIO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS DA UFG, 2005. **Anais do VII Seminário de Línguas Estrangeiras da UFG**. São José do Rio Preto, 2006.

\_\_\_\_\_.Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores. **Metodologia na investigação das crenças**. In: BARCELOS A. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Orgs.) Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

\_\_\_\_\_. **Crenças e teorias na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira**. UNESP, São José do Rio Preto, em desenvolvimento.

\_\_\_\_\_. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H (Org.) **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores/ Artelíngua, 2004, p.1131-152.

\_\_\_\_\_. A importância relativa de fatores contextuais na construção da abordagem de ensino do professor. **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**, APLIESP, São Paulo, n.6, 2002, p. 59-77.

\_\_\_\_\_. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. In: ALMEIDA FILHO (org) **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1999.

\_\_\_\_\_. **Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática de sala de aula**. Tese de Doutorado. UNICAMP/IEL, Campinas, 1996.

\_\_\_\_\_. A construção da prática de sala de aula de línguas e a formação e o desenvolvimento do professor. In: **Anais do Seminário de Línguas Estrangeiras**, UFG, Goiás, 1995.

\_\_\_\_\_. Bringing English back into the classroom: a work proposal. **VII Spring Conference**. APLIESP, n.4, 1993.

\_\_\_\_\_. **Um estudo da Interação Aluno-Aluno em atividades em Pares ou Grupos na Aula de Língua Estrangeira**. Dissertação de Mestrado. UNICAMP/IEL, Campinas, SP, 1992.

VYGOTSKY, L.S. **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes**. Londres: Harvard U Press, 1978.

WALSH, S. **Investigating Classroom Discourse**. New York: Routledge, 2006.

WATSON-GECEO, K.A. Ethnography in ESL: defining the essentials. **TESOL Quarterly**, v. 22, n.4, 1988, p. 575-592.

WEININGER, M.J. Do aquário em direção ao mar aberto: mudanças no papel do professor e do aluno: In: LEFFA, W.J.. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2ª ed., Pelotas/RS: Educat, 2006, p.45-74.

WESCHE, M. B.; READY, D. Foreigner talk in the university classroom. In: GASS, S. M.; MADDEN, C. G.(Eds.) **Input in Second Language Acquisition**. Rowley, Mass.: Newbury House, 1985, p. 89-114.

WIDDOWSON, H.G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Trad. José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Teaching Language as Communication**. Oxford: Oxford University Press, 1978.

WONG-FILLMORE, L. When does the teacher talk work as input? In: GASS, S. & MADDEN, C.G. (Eds.) **Input in Second Language Acquisition**. Rowley, Mass.: Newbury House, 1985.

WOODS, D. The social construction of beliefs in the language classroom. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (Eds.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003, p.201-229.

\_\_\_\_\_. **Teacher Cognition in Language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

XAVIER, P.R.; GIL, G. As práticas no Curso de Licenciatura em Letras-Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores/ Artelíngua, 2004.

YANG, C.C.R. **Second Language Classroom Interaction Patterns: An Investigation of three Case Studies**. The Hong Kong Institute of Education Theses online, Hong Kong, 2008. Disponível em [http://sunzi.lib.hku/hkuto/view/B\\_41290896/ft.pdf](http://sunzi.lib.hku/hkuto/view/B_41290896/ft.pdf). Acesso em: 01 dez. 2009.



ZEICHNER, K.M. Understanding reflective teaching. In: ZEICHNER, K.M.; LISTON, D.P. (Eds.) **Reflective Teaching: an introduction**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1996, p. 1-22.

# **ANEXOS**

## Lista dos Anexos

	<b>Páginas</b>
<b>Anexo 1:</b> Transcrição da aula típica.....	293
<b>Anexo 2:</b> Transcrição das interações verbais mais significativas das vinte aulas observadas.....	300
<b>Anexo 3:</b> Transcrição do TEPOLI.....	331
<b>Anexo 4:</b> Questionário (1).....	343
<b>Anexo 5:</b> Questionário (2).....	344
<b>Anexo 6:</b> Questionário (3).....	346
<b>Anexo 7:</b> Questionário (4).....	348
<b>Anexo 8:</b> Questionário (5).....	350
<b>Anexo 9:</b> Questionário (6).....	352
<b>Anexo 10:</b> Questionário (7).....	353
<b>Anexo 11:</b> Questionário (8).....	354
<b>Anexo 12:</b> Entrevista (1).....	355
<b>Anexo 13:</b> Transcrição da Entrevista (1).....	356
<b>Anexo 14:</b> Entrevista (2).....	365
<b>Anexo 15:</b> Questões que orientaram as observações das aulas.....	366
<b>Anexo 16:</b> História de vida (1).....	367
<b>Anexo 17:</b> História de vida (2).....	368
<b>Anexo 18:</b> História de vida (3).....	369
<b>Anexo 19:</b> Conversa informal.....	370
<b>Anexo 20:</b> Faixa de Proficiência do TEPOLI.....	371
<b>Anexo 21:</b> Faixa de Proficiência para Metalinguagem.....	373

<b>Anexo 22:</b> A faixa de proficiência oral dos professores de ILE e dos licenciados em Letras.....	374
---	-----

## Anexo 1

### Transcrição da aula típica - aula 9 (01/10/2008)

((na aula anterior foi introduzido o presente contínuo e observada a diferença entre o emprego do presente simples e o presente contínuo e como esses tempos verbais são formados))

**P** primeira coisa (+) que diferença tem o presente simples do presente contínuo? “ = (+) quem se lembra a diferença entre o presente e o presente contínuo? ‘ = (+) quem se lembra? ‘ =

**A1** (incompreensível)

**P** não/ a diferença quando eu uso um quando eu uso outro? ‘ =

**A2** quando [

**P** fala alto (+) quando:

**A2** quando está fazendo uma coisa no momento , =

**P** quando está fazendo uma coisa no momento (+) tá (+) mas o que que é isso ? ‘ = (+) é *o present* ou o *present continuous*? “ =

**A1** o *present* contínuo/

**P** e o *present* (+) o *simple present* que é o presente simples (+) ele vai indicar ações habituais (+) o que a gente faz habitualmente (+) mas não necessariamente o que está fazendo naquele momento , = (+) e (+) pelo pouquinho que vocês viram (+) como é que a gente forma o presente contínuo? ‘ =

**A1** coloca é (+) o ing [

**P** na frente do verbo , = (+) junto do verbo (+) coloca junto do verbo (+) MAS não esquece que antes dele tem que usar o quê? “ =

**A1** *I guess* , =

**P** hã (+) *I guess* , = (+) não (+) o *I guess* gente é assim (+) quando você (+) *I guess* quer dizer (+) eu imagino eu acho que (+) quando você tem uma coisa que você não sabe (+) ou pra falar o que você já sabe mas não saber fazer (+) quando você não sabe nada (+) eu já dei pra vocês , =

**A1** [

**P** hã? “ = (+) fala alto/

**A1** *I don't know* , =

**P** *I don't know* (+) você pode falar assim (+) *I guess* eu imagino eu acho (+) tá? , = (+) tá bom (+) mas é o verbo *to be* (+) eu vou passar na lousa aqui uma uma ordem (+) mas é só pra lembrar (+) vamos ver só quem lembra (+) *what what is A3 é é doing now?* “ =

**P** ((se dirigindo a A3 que estava escrevendo e ao ouvir seu nome parou de escrever)) não (+) o que você estava fazendo (+) continua A3 (+) não o que você estava fazendo (+) continua a fazer (+) vamos ver se alguém vai saber responder (+) você tava aqui ó ((+)) ela tava aqui assim olha (+) *what is A3 doing now?* “ =

**A2** escrevendo? “ =

**P** não (+) em inglês/ hã? ‘ = (+) fala alto/ (+) *she is* (+) *she is* (+) hã? “ = (+) fala alto/

**A2** *write!*

**P** ó (+) *WRITE: is present* e a *present continuous* (+) *WRITING* (+) *writing* (+) *para ficar present continuous* (+) *she's writing* (+) *very good* (+) então vamos lá gente (+) eu vou passar o o: [

**A3** as provas professora , =

**P** eu já falei pra vocês (+) mas eu não terminei de corrigir (+) eu vou pegar uma por uma (+) vou conversar [ ((+)) na próxima aula eu entrego a prova [ ((professora se dirigindo à lousa)) ((+)) *today is* (+) *today is* , = (+) gente (+) HÃ? “ =

**A5** PRIMEIRO/

**P** *October first* né? ‘ = ((primeira vez que a professora mencionou a data em inglês))

**A4** tá aí na lousa já professora/

**A5** professora (+) como é que fala 2008? ‘ =

**P** hã? 2008? ‘ = (+) é *two oh oh eight* (+) , =

**A5** como é que fala INTEIRO? “ =

**P** não entendi/

**A5** dia primeiro do 10 do do 2008 , =

**P** como é que fala outubro? “ =

**A5** outubro/ (+) outubro/

**P** mês do ano eu não dei pra vocês ainda? ‘ =

**A5** não/

**P** é *october* , = (+) e primeiro? ‘ = (+) data gente ó data (+) vocês não ouviram isso ainda (+) eu vou explicar porquê tá? ‘ = (+) data a gente usa número ordinal (+) um de dois de três de (+) é número ordinal (+) primeiro segundo DÉCIMO quinto dia (+) você vai usar número ordinal (+) então você não vai usar um (+) é *first* , = (+) você vai por *october first* , =

**A5** *october first* (+) *october first* , =

((professora passando a matéria sobre o *present continuous tense* na lousa))

**P** gente ó (+) deixa eu colocar só um pedacinho pra vocês verem como é que vocês vão colocar no caderno (+) vocês esperam eu colocar só o comecinho pra vocês verem como é que vocês vão colocar no caderno senão (incompreensível) , =

**A5** professora é pra copiar isso aí ? ‘ =

**P** eu pedi pra esperar um pouquinho, = (++) é pra vocês saber o que vão escrever no caderno , =

(tempo) ((quando a professora terminou de escrever a matéria no quadro))

**P** gente (+) é isso aqui ó (+) é isso aqui , = (+) então (+) vê o jeito certinho de copiar (+) é um ao lado do outro (+) tá? ‘ = (tempo)

**A5** professora desliga o ventilador (+) e abre a porta , =

(tempo) **P** pode copiar gente , = (+)

**P** agora já tá aqui (+) pode copiar no caderno , = (++) GENTE ó (+) é pra copiar , = (++) vamos (+) alguém tem uma caneta azul pra emprestar pra A6? ‘ = (+) com o quê você vai escrever? ‘ = (+) A8 cadê seu caderno? “ = (+)

**A8** tenho uma folha , =

**P** mas você escreve aí e depois? “ = (+) onde fica isso? “ =

**A5** ele cola/

**A8** eu colo no caderno/

(tempo) **P** A7? (+) já terminou?

**A7** [

((enquanto os alunos terminavam a cópia a professora começa a chamada))

**P** número 1? “ =

**A(1)** presente/

**P** número 2? “ =

**A(2)** presente/

**P** número 3? “ =

**A(3)** presente/

**P** ninguém foi embora? ‘ = (+) número 15 faltou , = (+) número 19?

**A1** faltou/

**P** 22? ‘ =

**A1** faltou/

**P** 26? ‘ =

**A1** faltou/

**P** gente (+) agora não é hora disso: (tempo) pronto gente? “ =

**AA** NÃO/

**A9** nem comecei/

(tempo) **P** você não terminou ainda (+) você fica brincando (+) então acaba (+) entendeu? ‘ = (+) acaba (+) você fica de brincadeira , =

**A9** eu não tô conversando , =

(tempo) ((enquanto os alunos copiam da lousa, a professora passa olhando os cadernos))

**P** bom (+) posso explicar? “ = (+) vocês entenderam a tabelinha gente? “ = (+) entenderam? “ =

**A2** não/

**P** entenderam? “ =

**A1** entendi/

**P Ó:** (+) eu tenho aqui (+) é (+) pronomes né? ‘ = (+) que que eu vou ter aqui? ‘ = (+) que que vou usar para o presente contínuo (+) tenho que usar o verbo to be (+) e as formas pra cada pessoa pra cada sujeito (+) e na negativa (+) como que eu faço? “ = (+) normal (+) se eu tenho aqui (+) *I am I am not* (+) *you are you are not* (+) ou *you aren't* (+) *he is ou he is not* (+) *he isn't* (+) e a mesma coisa com as demais pessoas (+) mais o quê? “ = (+) mais o quê gente? “ = *he* (+) mais o verbo (+) seguido do: i-n-g (+) vocês perceberam uma coisa nesses verbos aqui? ‘ =



**A1** o quê? ‘ =

**P** eu tenho *eat drink e dance* (+)

**A1** verbo dançar verbo beber , =

**P** hã? ‘ =

**A2** ela falou verbo dançar (+) verbo beber , =

**P** então: (+) tudo bem “ = (+) verbo beber verbo dançar verbo comer (+) esse verbo aqui (+) o *dance* (+) *dance* (+) quando ele recebe o i-n-g e quando termina em e: (+) o que que vai fazer? ‘ = (+) ele vai PERDER o e por causa da vogal i (+) tá ? , = quando o verbo termina em e ele vai perder esse e , = (incompreensível)

**A3** só e? “ =

**P** não (+) qualquer verbo (+) pode ser qualquer um (+) eu coloquei eu coloquei três verbos aqui gente (+) é pra explicar pra vocês (+) como que eu formo (+) o pronome verbo *to be* (+) na negativa ou afirmativa (+) na afirmativa ou na negativa mais: o verbo (+) qualquer verbo (++) como por exemplo aqui ó: (+) aqui na forma afirmativa ou na forma interrogativa , =

**A1** já é pra copiar? “ = já é pra copiar? “ =

**P** não entendi/

**A1** já é pra copiar? “ =

**P** [ ((professora escreve alguns exemplos na lousa)) (tempo) o exemplo aqui gente (+) *I'm eating na apple* (+) *she's drinking some coffee* (+) *he's DANCING at the club* (+) *I'm not driving fast* (+) o que é que tá escrito aqui gente? O que que é *drive*? ‘ =

**AA** [

**P** hã? (+) *DRI:VE* (+) *I'm not DRIVING fast* (+) e *fast*? ‘ = (+) que que é o *fast food*? “ = hã? “ = (+) fala alto: (+) vocês falam pra vocês mesmos , =

**A2** rápido/

**P** e o que que seria *I'm not driving fast*? “ =

**A1** eu não dirijo rápido, =

**P** eu não dirijo não é presente contínuo (+) é presente , = (+) não é contínuo (+) *Bob isn't watching TV* (+) *they aren't playing soccer* , = (++) ((professora escreve interrogative form na lousa seguido de alguns exemplos na interrogativa)) agora eu vou dar vou dar um exemplo (+) um pra (incompreensível)

(tempo) **P** acabou A9? ‘ = (++) A10 (+) acabou de copiar? ‘ = (+) a parte de cá? “ = (+) gente essa parte aqui tem um exemplo de cada um (tempo) vamos gente/ (tempo) pronto pessoal? “ =

**AA** NÃO/

**P** gente:

**A1** ai professora (+) você está achando que sou rápida? “ =

**P** hum? “ =

**P** foi isso eu perguntei aqui ó: *Am I writing fast?* ‘ = (+) *Am I writing fast?* “ =

**A1** NÃO/

**P** é o que eu perguntei aqui , = (+) mais ou menos , =

**P** mais ou menos , = (+) *so so?* (+) *Am I writing fast?* ‘ =

**A2** *yes*/

**P** *yes?* “ =

**A1** A4 (+) dá licença/ ((aluna pedindo para o colega dar licença))

**P** (tempo) pronto gente? ‘ = (++) pronto pessoal? “ =

**A9** tô com calor professora/

**P** uns pedem pra desligar (+) outros pra ligar , =

**A2** ele pede pra ligar e tá com blusa de frio , =

(++) **P** ó: pessoal (+) vocês entenderam a tabelinha? ‘ = (+) e os exemplos? “ = (+) entenderam ou não? ‘ = (+) ó (+) afirmativa e negativa (+) *I'm eating an apple* (+) *she's drinking some coffee* (+) *he's dancing at the club* (+) *I'm not driving fast* (+) *Bob isn't watching tv* (+) *they: aren't playing soccer* (+) agora interrogative (+) *is she drinking coffee? Are they watching TV? Am I writing fast?* ‘ = (+) *Ok?* ‘ = (+) então vamos para o exercício , =

**A3** não (+) não entendi/

**P** a terceira? “ = (+) aqui? “ = aqui? “ = ((em seguida a professora passa uns exercícios sobre a matéria na lousa))

**AA** [

**P** senta/ ((professora advertindo um aluno que estava em pé)) (tempo) *Who of you have a watch?* ‘ = (+) *who of you have a watch?* ‘ = (+) *what time is it?* ‘ = (+) *what time is it?* ‘ = (+) *where is your cellular?* ‘ =

**A** 10:38 , =

**A2** professora professora (+) pode (incompreensível)? “ =

**P** A4 faz favor/ (+) você já copiou? ‘ = (++) gente o modelinho aqui ó: (+) agora ô A5 (incompreensível) aquilo que você me perguntou aquela hora (+) aquela primeira pergunta (+) gente e esta? “ = eu estou fazendo o primeiro com o modelo , =

**A4** tá errado/

**P** tá errado (+) gente (+) vocês vão fazer *the questions and the answers using the words from the box* (+) então presta atenção (+) o que que é *question*? “ = (+) é palavra cognata certo? “ = (+) o que que é *answer*? “ = (+) olha aí no exercício , =

**A1** pergunta/

**P** hã? que que é pergunta? ‘ = (+) pega aí gente (+) eu estou fazendo primeiro com o modelo (+) olha aí no modelo *the question and the answer* (+) o que que é isso? “ =

**A1** [

**P** vocês vão fazer *the questions and the answer ok?* ‘ = (+) *using the words from the box* (+) tá? ‘ = (+) então aqui eu tenho *English soft drink a game volleyball hot dog magazine* (+) gente (+) aqui nessa pergunta aqui eu ó eu tenho he e eu tenho o verbo *read* (+) a pergunta é: *what’s he doing?* “ = (+) *he is* (+) *he is reading* , =

**A** a *hot dog*/

**P** *he is reading a hot dog?* “ = he’s reading magazine (++) GENTE (+) *is that is that wrong? right?* “ = (+) tá faltando uma coisa aqui ó: (+)

**A2** *magazine*/

**A1** o a/

**P** o artigo (+) ((professora preocupada com as horas)) não dá tempo de passar o exercício (+) este aqui gente é o modelinho que eu fiz pra vocês (+) vocês vão fazer a mesma coisa (+) este JÁ está feito (+) você tem aqui o sujeito e o verbo (+) *WHAT’s he doing?* “ = [

## Anexo 2

### Transcrição das interações verbais mais significativas das 20 aulas observadas

#### Aula 1 (11/08/08)

...—————...

**P** Hoje nós vamos trabalhar oralmente, tá? “ = **É**: (+) vamos supor que vocês estejam aqui. **É** aqui tá, (+) **NE**sta esquininha aqui (+) **Aí** chega alguém para vocês e pergunta (+) **É**: (+) chega para vocês e fala (+) *Excuse me, is there a drugstore near here? Is there a drugstore near here? Yes, there is.* (++) tá? (+) **Aí** que vai perguntar (+) *Where is the drugstore?* (++) depois (+) *how can I get* (tempo), *how can I get to the/* Você está aqui (+). Como você você pode explicar para ele? “ =

**A?** Em português? “ =

**P** **NÃO**, em inglês , =

**A1** **EM** inglês (incompreensível). A gente tá (incompreensível) que/ (+) então não tá na esquina? “ =

**P** Hum? “ =

**A1** Então (+) não tá na esquina, tá? “ =

**P** **AQUI**. (incompreensível). Quero saber em inglês agora como vai ficar (+). Quais as opções que vocês têm? ‘ =

**A1** Opções? “ =

**P** **É** (++) **É** **É** essas opções (incompreensível) eu já dei para vocês. Eu já dei , =

**A1** *Go up* (+) *Go up/*

**P** Não (+) mas (++) (incompreensível). Se você falar **GO** up sem determinar quanto (+) lugar assim eu perguntei (incompreensível) [

**P** Presta atenção (+) vai vai (++) fala a frase inteira então/

**A2** *Go up two blocks/*

**P** *Go up two blocks/*

**A2** *Go up two blocks* (+) anda dois blocos , =

**P** Chegou até aqui (+) e aí? “ =((a professora aponta para o local))

**AA** [ (incompreensível) ] ((alguns alunos falam ao mesmo em português))

**P** EM inglês gente/

**A1** *Take the left*

**P** *Take the left*, não (+), *right, right*, =

**A2** (incompreensível em inglês)

**P** Não (+) vão voltar, vão voltar. *GoUp two blocks* (+) tá bom/ Cheguei aqui (+) o que vai fazer? “ =

**AA** Virar/

**P** Não (+) tem que ser em inglês (++) *Turn* (++) [ ] *GO right two blocks*. Quando (incompreensível) chegou aqui já não chegou mais ou menos no lugar? E aí (+) como que eu faço?

**AA** [*Is there beside beside*] ((alguns alunos tentando interagir com a professora em inglês))

**P** Muito bem, tá bom/

**AA** *Is there* (+) *is there beside*, =

**P** *THE newsstand* (+) Tudo bem/ *It's beside the newsstand*. Tá bom. Se você quiser dar uma direção para a pessoa e a pessoa não estiver vendo (++) uma coisa bem (+) e a pessoa já vai procurando no lugar certinho (incompreensível) você já pode falar é (++) *go up two blocks* (+) *turn right* (+) *it's it's on your right* (+) *beside the: newsstand* (+) Tá bom/

**AA** É/

**P** Esta é uma opção (+) quero saber uma outra opção (+) eu dei um monte de opções para vocês (++) Ué (+) Vocês estão falando que a pessoa subiu a quadra (+) virou a direita (incompreensível) (+) Pera aí (+) /.../

## **Aula 2 (13/08/2008)**

...\_\_\_\_\_...

**P** Vamos sentar cada uma com quem está aí ao lado (+) que eu tenho um papelzinho para cada grupo (incompreensível) (+) tem mais alguém sem? (+) vamos lá pessoal/

**AA** [

**P** Pessoal (+) cada um vai fazer (++) agora chega/ se for para sentar junto é para trabalhar (+) se for para conversar vou separar/

**A?** eu não tô conversando/

**P** Então vira pra frente/

**P Ó:** (+) este mapinha que eu dei para vocês eu vou explicar direitinho (+) pode ficar tranqüilo que eu falar direitinho o que tá aí o que que é pra ver o que que pode mudar (incompreensível) que eu vou colocar na lousa de acordo com que foi dado no caderno (+) tá? (+) e aquilo que a gente mais lembra que e já fez oralmente (++) dá uma olhadinha no mapinha (+++) nós temos aí alguns lugares (+) tem aí o *traffic lights* (+) tá dando para enxergar? “ = (+) tá meio apagado (++) o l ((a letra l)) aí gente (+) é de *laundry* (++) tá? “ = (+) e tem aí o *snack bar* (+) *snack bar* o que é mesmo?

**AA** [ ((os alunos só utilizaram a LM)) ]

**P** tá (+) e aí nós temos (incompreensível) (+) depois (+) sunset street e depois New York street e Washington avenue (++) tá? (+) então eu vou fazer colocar as perguntas aí na lousa (incompreensível) (+) no mapinha tem *you* (+) aí tá tudo enumerado um dois três quatro cinco (++) , =

**A?** Hã hã/

**P** para cada uma dessas perguntas que eu vou colocar na lousa vai determinar a posição onde alguém perguntou para vocês (+) pediu alguma informação tá? “ = (incompreensível)

**AA** [

**P** não (+) a a resposta só é que vocês vão colocar (+) a pergunta (incompreensível) , =

**AA** [

...\_\_\_\_\_...

**P** a primeira pergunta aqui (+) você está na posição 2 (+) onde é que tá a *bakery*? (+) onde que tá? “ =

**A?** tá perto do (incompreensível)

**P** tá aqui na esquininha (+) não é isso? (+) tá aqui na esquininha ó (+) gente ó (+) aqui não é b1? (+) então b1 é *bakery* (+) então você tá aqui na esquininha (++) você está aqui e alguém pergunta a você (+) excuse me (+) how do I get to the drugstore? (++) que posição que você está para explicar? “ =

**A?** na 5/

**Aula 3 (18/08/2008)**

...\_\_\_\_\_... ((professora corrigindo o exercício feito em sala de aula))

**P** quem mais? (+) quem mais? (+) olha como ela fez (+) ela escolheu outro caminho (+) dá uma olhadinha no mapa (+) como você colocou A? ‘ =

**A1** *excuse me* (+) *go up*

**P** BEM ALTO/

**A1** *how how can I get/*

**P** tem uma coisinha (+) eu pedi para vocês deixarem umas linhas a mais (++) eu pedi para deixar duas linhas (+) tem só um probleminha aqui ó (+) A (+) *is there a drugstore near here?* “ =

**AA** [     ]

**P** *Yes* (+) gente (+) presta atenção (++) *how can I* (+) *how can I get there please?* “ =

**A** *go up* (+) *go up* (+) *turn left* , =

**P** *turn left/* e acaba por aí gente? (++) e aí (+) que que está faltando gente? “ =

**A** *thank you* , =

**P** *thank you* e o outro *don't mention it* (+) que que acontece (+) vocês estão fazendo um diálogo aí (incompreensível) (+) uma informação (+) por favor (+) agradecimento *thank you* , =

**AA** [thank you]

**Aula 4 (03/09/2008)**

...\_\_\_\_\_... ((alunos em pares apresentando o trabalho feito com o mapa na aula anterior, diante de um mapa semelhante ao deles afixado no quadro negro))

**P** e agora (+) quem é o próximo? “ = (+) Gente quem é o próximo? “ =

**A1** eu “ =

**P** então vamos “ = (+) você pergunta e ele responde (+) ô ((aluno)) faz só a pergunta pra ele pra ele responder , = ((todos os alunos levaram suas anotações para serem lidas))

**AAA** [(incompreensível em português)]

**P** não não (+) mas aí não vale (+) ele faz a pergunta e você responde (+) vai /

**A1** *how do I get to the drugstore?* “ =

**A2** *go straight ahead* , =

**P** mas onde você está ó? “ = (+) então (+) *go straight ahead* (+) eu quero saber onde você quer ir/

**A2** Aqui/

**P** ah! “ = então vamos lá tá (+) foi aqui (+) então vai/

**A2** *go straight ahead:*

**P** *GO straight ahead* , =)

**A2** *two blocks* ‘ =

**P** *two blocks* (+) completa onde você foi , =

**A2** *turn turn left* , =

**P** *turn left* (+) virei , =

**A2** *it's (+) an on the (+) next corner* ((aluno lendo anotações)) , =

**P** *It's on the next corner* (+) não foi isso? “ = (+) *It's on the next corner* “= então ó (+) *go straight ahead* (++) é isso? “ = ((a professora mostrou o que dizia no mapa maior))

**A2** *turn left* , =

**P** *turn left* (+) tem uma coisinha aqui (+) pera aí um pouquinho gente (+) pera aí um instantinho (+) presta atenção um minutinho gente (+) e se ele (incompreensível) *go straight ahead* (+) que que ficou faltando aqui? ‘ =

**AA** (incompreensível em português)

**P** ele falou assim *go straight ahead turn left* (+) o que que está faltando aqui? , =

**AA** (incompreensível)

**P** gente se você só falar *go straight ahead* siga em frente e vira a esquerda você tem que dar um ponto de referência pra ele virar (+) no *traffic light* ou *two blocks* (+) então seria *go straight ahead to the traffic lights* (+) então seria *go straight ahead two blocks* (+) *Turn left* e: (+) (incompreensível) *it's beside the drugstore* (+) tá bom/ (+) e o próximo? “ =

**A2** *excuse me how can I get to the (+) post office?* ‘ = ((aluno lendo o que estava escrito no papel))



**P** se eu sei *how can I get to the (+) drugstore (+) então (+) você estava aqui ‘= (+) então onde você ficou? “ =*

**A2** (incompreensível)

**P** então pêra aí (+) eu quero (incompreensível) *go down (+) go down to the traffic lights (+) então go down to the: traffic lights (+) tá aqui (+) pronto (+) turn left (+) isso (+) left (+) gente é turn right (+) gente ó é turn right , =*

**A2** *across across , =*

**P** *IT'S across from: the shopping (+) it's what t across from the shopping , =*

**P** [e aí quando] (incompreensível) (++) *what time is it? “ =*

**AA** [(incompreensível)]

**P** então fala (+) então fala (+) *what time is it? ‘ =*

**A?** dez e meia , =

**P** quem quer falar dez e meia gente? ‘ =

**A?** ten:

**P** *it's ten ten thirty (+) acabou/ (+) então eu vou combinar pra próxima aula porque não vai dar tempo (+) não vai dar (+) quem mais fez diferente aqui? (+) quem mais? “ =*

**AA** [(incompreensível)]

((esta interação que deveria ser entre dois alunos somente (A1 e A2), foi praticamente entre a professora e A2, embora nesta mesma aula o outro par tenha conseguido ler o diálogo curto que estava na lousa, mesmo com as diversas interrupções da professora))

...\_\_\_\_\_...

**P** é pra sala (+) então eu quero que fale bem alto pra sala , =

**A3** *excuse me (+) is there a drugstore near here? “ =*

**P** *yes there is , =*

**A4** *yes (incompreensível) , =*

**A3** é: *how how can I get there? ‘ =*

**A4** *go up two blocks ,*

**P** espera só um minutinho (+) ela perguntou *where is the: drugstore? ‘ =*

**A3** é/

**P** tá bom/ onde é que vocês estão (incompreensível) cada um for explicar mostra onde foi feita a pergunta (+) vai pode começar/

**A4** go up two blocks (++) turn left (+) it's beside: the drugstore , =

**P** então repete pra mim (+) por favor ,

**A4** go up two blocks (+) turn left (+) it's beside the the drugstore , =

**P** então é where is the: bakery (+) né? Go up two blocks saindo daqui que ela estava (+) então go up two blocks (+) turn left (+) it's beside the: drugstore ,= ((a professora se confundiu e disse drugstore em vez de bakery)) (+++) e aí (+) você vai embora? (+) you are a VERY polite girl , =

**A** Deus te abençoe/

**AA** [risos]

**A3** thank you , =

**P** Don't mention it ,= gente (+) rápido que eu quero ver os outros/

## **Aula 5 (10/09/2008)**

...\_\_\_\_\_...

**P** vocês vão pegar o caderno (+) tá bom? (+) o que que vocês vão fazer , = vocês vão fazer 4 lugares 4 direções (+) vocês vão pegar aí como se faz a pergunta (+) tá? (+) como que agradece (+) vocês vão fazer do jeitinho que a gente fez no outro (+) pra indicar essas 4 direções (+) então é assim (+) olhando o mapinha (+) o que que eu quero saber ,= (+) ó gente (+) ó (+) vê aí tá escrito (+) (incompreensível) da *Art Gallery* (+) né e depois? (+) alguém vai perguntar pra vocês como que vai NO (+) city hall (+) vocês sabem o que é city hall? Isso eu não dei pra vocês (+) Alguém sabe o que que é? ‘

**A1** *city hall?* ‘ =

**A2** cinema? ‘ =

**P** cinema é *cinema* ou *movie* (++) city é (+) *for example* (+) *Emanuel is working at city hall now* , =

**A2** Emanuel trabalha , =

**P** *is working* ou *works at* na prefeitura (+) *city hall* (+) *ok?* (++) *city hall is a place where Emanuel works* , =

**AA** [ (incompreensível)

**P** depois (++) *where is* (+) *the ice cream ice cream parlor* (+) *tá?* (++) *esses lugares que eu quero que vocês vejam* (+) *eu já tinha falado* (+) *não tinha?* (++) *gente ice cream parlor* (+) *gente* (+) *ICE cream parlor* , =

**A3** *Amém/*

**AA** [risos]

**P** *vamos lá* (+) *o que que é ice cream parlor?* ‘ =

**A4** *neve/*

**P** *já melhorou* (+) *tá esquentando* (+) *ice* (+) *cream* , =

**A2** *é gelado* (+) *é fruta gelada* , =

**P** *hã* (+) *o quê?* (+) *ice Cream cream/*

**A4** *sorvete/*

**AA** [

**P** *sorveteria gelada?* (+) *sorveteria né gente/*

## **Aula 6 (22/09/2008)**

... \_\_\_\_\_ ... ((aluna mostrando a tarefa para a professora))

**A** *ái eu falei* (+) ((falar no sentido de escrever, porque a aluna estava mostrando um exercício escrito para a professora)) *go up:*

**P** *pera aí pera aí* (+) *ocê tá em qual?* ‘ =

**A?** *y4* ((localização no mapa da aluna)) , =

**P** *ICE cream parlor* , =

**A?** *ái eu peguei falei* (+) *go up* (+) *turn right* , =

... \_\_\_\_\_ ... **P** *então vai A* (+) *começa de novo* (+)

**A?** *ái eu falei go up turn right* , =

**P** hã , =

**A?** aí eu falei (+) *turn: left* , =

**P** mas aí você tem que falar (+) *turn left on south street* , =

**A?** era isso que eu queria saber porquê , =

**P** você poderia ter falado direto ó (+) como você falou (+) *go up (+) turn right (+) turn left (+)* porque *turn right* tá errado (+) eu acho mais bonitinho você colocar *turn Right On South street (+)* na rua *south street (+)* tudo bem (+) mas se você colocar direto também não tem importância , =

**A?** eu pus direto , =

**P** tudo bem “ =

... \_\_\_\_\_ ...

**P** *library? /li:breri/* (++) o problema é o *library /li:breri/* que você está falando , =

**A/** a senhora sabe o que que é: (+) *library /li:breri/*

**P** não sei (+) não sei o que que é *library /li:breri/* (+) eu sei o que que é *library /laibreri/* (+) *librery /laibreri/* eu sei , =

### **Aula 7 (24/09/2008)**

... \_\_\_\_\_ ... ((dia de avaliação escrita, professora explicando a questão 3))

**P** o que vocês fazer? *Put T* pra *True or F* pra *False* (+) ok? (+) entenderam o que vocês vão fazer? (+) o que que é pra fazer? ‘ =

**A1** por falso ou verdadeiro , =

**P** por falso ou verdadeiro (+) então vocês vão fazer na frente do do , =

**A2** dos parênteses , =

**P** dos parênteses (+) vocês vão colocar ou F ou P (+) de falso e verdadeiro (+) tá? “= (+) então primeiro (+) *the Hotel is next to [       ]* , =

**A3** leia em português pra mim , =

**P** não (+) olha (+) tudo isso foi dado (+) tá? “= (+) então você vai colocar verdadeiro ou falso (+) a 2 (+) *the zoo is across from the police station* (+) você vai saber onde tá o *zoo* (+) e onde tá a *police station* (+) então (+) *the zoo is across from the police station*

(+) se é verdadeiro ou se isso é falso ,= (+) *the library is between the post office and the supermarket* (+) é só olhar aqui (+) é só olhar aqui (++) se é falso ou verdadeiro , =

... \_\_\_\_\_ ...

**P** o que que tá pedindo pra vocês? “= (+) a localização mais nada ,= (+) aquilo que a gente viu (+) em frente (+) ao lado (+) essas coisas , =

**A4** e (+) esta daqui o número 2? “ =

**P** pera (+) entenderam o que que é pra fazer? “= é só colocar falso e verdadeiro (+) Na 1 e na 2 (+) você vai falar *fill in the words below correctly* (+) é pra você usar essas palavrinhas todas que estão aí em negrito (+) você vai preencher os espaços (+) tá ? “= *use the maps for orientation* tá?(+) o que que vocês vão usar ? “ = (+) o mapinha pra orientação (+) cada mapinha corresponde a (+) a (+) ao diálogo ao ao lado (+) tá? “= então a PALAVRINHA que vocês vão colocar na frente do diálogo (+) elas já estão aqui (+) vocês só vão complementar (+) por exemplo primeiro diálogo (+) gente eu não quero NINGUÉM abrindo a boca agora (++) uma outra coisinha gente (+) a palavra pode repetir (+) tá? “= (+) têm algumas que podem repetir (+) então tenho lá um diálogo (+) *excuse me* (+) *where is the post office* (+) *please*? “ = (++) aí um segundo vai (+) tá todo mundo entendendo direitinho ‘= (+) o caminho que tá com a setinha? “= (+) primeiro (+) *you are here* (+) você vai sair daqui (+) a setinha tá aqui (+) e no outro (+) você está: aqui: (+) tá? “= (+) *start here* (+) você vai começar aqui: ... \_\_\_\_\_ ... vamos fazer isso com calma (+) que dá pra fazer , =

... \_\_\_\_\_ ... **A** professora o que que é *alley*? “ =

**P** *alley* (+) *alley* ((corrigindo a pronúncia da aluna)) *bowling alley* é pista de boliche , =

... \_\_\_\_\_ ...

**P** gente deixa eu só falar uma coisinha pra vocês (+) tem uma palavrinha aí (+) neste diálogo (+) que eu até ia mudar (+) acabou não (+) esqueci de mudar: (+) eu até dei pra vocês (+) mas faz muito tempo (+) *road* aí r-o-a-d (+) achem no diálogo (+) achem a palavra no diálogo/

**A1** o que? , =

**P** *road* (+) r-o-a-d/

**A1** aqui (+) achei:

**P** essa palavra eu já dei pra vocês já faz muito tempo (++) e:: eu queria mudar e acabei esquecendo (+) *road* (+) alguém se lembra o que que é? “= *road* (+) alguém se lembra o que que é? “ =

**A2** no/

**P** lembra do *street* (+) *avenue* (+) *road* ,=

**A1** ((aluna mostrando o caderno)) aqui (+) achei (+) rodovia ‘ =

**P** é: rua ou rodovia (+) não é rua aqui , =

... \_\_\_\_\_ ...

**P** Olha gente (+) que FALTA de atenção (+) tem gente colocando *THANK YOU* (++) no início de (+) no início de de (+) isso é FALTA de (+) isso não é (+) brincadeira (+) isso é Falta de atenção (+) quando é que você vai (+) nós fizemos na sala de aula (+) quando é que você vai: agradecer? “= (+) depois que foi dado pra você (+) foi explicado uma coisa (+) que alguém falou (+) agora colocar thank you no começo quando a pessoa ta te explicando (+) é um absurdo isso (+) é falta falta de atenção/ gente (+) o que que é isso? “= (+) vocês não pensam (+) sabe ‘= (+) tem que parar pra raciocinar/

### **Aula 8 (29/09/2008)**

... \_\_\_\_\_ ... ((a professora participante introduzindo matéria nova))

**P** pessoal nós vamos começar uma matéria hoje (+) que chama *present continuous tense* (+++) chama *Present Continuous Tense* (++) pelo Título (+) alguém tem uma idéia do que possa ser por acaso? ‘= (+) que tempo que é? ‘= (+) por que *continuous*? Por quê? “= (+++) vou dar um exemplo aqui (+) *for example* (+) I am a teacher (+) OK? “= (+) *WHAT am I* (+) *WHAT am I* (+) *WHAT am I Doing* (+) *now?* ,= (++) I am a teacher (+) OK? “= (+) *WHAT am I doing now* (+) *just now?* ,= (+++) hum? “= A1 (+) A2 (+) *what am I doing now?* ‘= I Am a teacher (+) OK? ‘= *WHAT am I doing now?* “= (+) *just now?* ‘= (+++)

**A1** [

**P** ô: (+) A3 (+) *What is your mother doing now?* ‘= (++) what is your mother doing now ? ,= (++)

**A3** (incompreensível)

**P** hum? ‘= (+) esse verbo aqui vocês conhecem (+) que verbo que é esse? “=

**A4 DO:**

**P** do todo mundo sabe , =

**AA** ((risos))

**P** qual é o significado dele (+) o que você acha que é *what is your mother doing now?* ‘ =

**AA** [

**P** *Doing* (+) *What IS your mother DOING now?* ,= (+)

**A2** o que sua mãe está fazendo agora , =

**P** Hum (+) *what is your mother doing now?* “ = (++)

**A2** tá fazendo? ‘ =

**P** *does your mother (+) clean the house (+) does: your mother (+) clean the house , = no? “ = (+) does your mother cook (+) lunch everyday , = (+) does your mother cook lunch everyday? , = (+) yes? “ = (++) what what is your mother doing now? “ = (+++)*

**A1** [

**P** fala alto pra classe ouvir (+) ô **A1** (+) fala alto porque se você não souber alguém vai lembrar (+) fala alto que **ALGUÉM** vai lembrar , =

**A1** trabalhando , =

**P** o verbo trabalhar: (+) é isso? “= ele perguntou pra mim (+) professora como que fala mesmo o verbo trabalhar? , = (+) quem lembra (+) quem lembra (+) como é que é o verbo trabalhar/

**A2** *work/*

**P** fala alto “ =

**A2** *WORK/*

**P** *work (+) tá (+) então vamos lá/ (+++) I guess (+) I guess (+) SHE (++) is: working (+) she's quê? “ =*

**A2** [

**P** fala Alto (+) aquilo que você falou antes , = (+) **she's WORKing** (+) então fala alto então (+) *She's worKing* (+) *I guess she's working* , = (+) *yes or no?* ‘= *is she: a housewife?* ‘= (+) *did you remember what is a housewife?* “= (+) *housewife/*

**A3** *house* é casa , =

**P** *housewife* (+) eu vou falar pra vocês (+) dona de casa , = (+) *is she a housewife?* “= pra resposta ficar completinha (+) tudo bem (+) *Yes she is* (+) tá bom (+) *you guess* (+) *you guess she is working at home* , = *OK/* (+) **A5** *what is your MOther DOing now?* ‘ =

**A5** (++) *she is teaching* , =

**P** *she is teaching* (+) *is she a teacher?* “ = *is* (+) *your mother a teacher?* “= (+) *where where does she teach?* ‘ =

**A5** *in D* ((nome da escola))

**P D?** “ = (+) sabia não , =

... \_\_\_\_\_ ... ((a professora chamou um aluno para fazer mímica)) **P** ó a pergunta é: *what is A2 doing?* “ =

**A6** o que que a A2 faz , =

**P** a pergunta é: *what is A2 Doing?* “ =

**AA** [

**P** eu quero perguntar (incompreensível) (+)

**A3** *she is* , =

**P** *she is* , =

**A3** *she is write* , =

**P** *wriTING: (+) is she writing?* “ =

**A4** *No no no no/*

**P** *yes or no?* “ =

**AA** *n/o*

**P** *No (+) she isn't (+) she isn't writing , = (++) what is she doing?* “ =

**A4** *ela tá lendo (+) ela tá lendo/*

**P** *in English:*

**A7** *inglês:*

**P** Olha alguns alunos sabem mais (+) não é porque eles têm mais facilidade (+) é porque eles (incompreensível) (+) a pergunta foi: (+) *what is A2 doing?* ‘ = (+) vocês responderam (+) *she is* (+) é: (+) *she's writing* (+) *OK?* ‘ = (+) *she ISN'T writing* , = (+) *what what is she doing?* ‘ = (+) tem gente que já falou só falta responder em inglês , =

**AA** [

**P** *write não/(++) tá bom vou dar uma dica (+) read (+) read , = tá bom (+) então (+) what is A2 doing?* “ =

**A3** *she is* , =

**P** *she is: (+) she is reading (+) OK (+) is she writing?* “ = *is A2 writing a letter?* “ =

**A** *yes/*



**P** no: (+) *she*: (+) *she is READING*, = (+) *Ok* (+) *she is reading*, =

### **Aula 9 (01/10/2008)**

... \_\_\_\_\_ ...

**P** primeira coisa (+) que diferença tem o presente do presente contínuo? ‘ = (+) quem se lembra? ‘ = (++) quando eu uso um (+) quando eu uso o outro? “ =

**A1** quando (incompreensível), =

**P** fala alto/ quando:

**A1** quando a gente tá fazendo uma coisa no momento, =

**P** quando a gente tá fazendo uma coisa no momento (+) tá (+) mas que que é isso ‘ = (+) é para o *present* ou o *present continuous*? ‘ =

**A1** o *present contínuo*/

**P** e o *present* (+) o *simple present* que é o presente simples (+) ele indica ações habituais (+) o que a gente faz habitualmente (+) mas não o que está fazendo no momento, = (+) e (+) de acordo com o que vocês viram (+) como é que a gente forma o presente contínuo? ‘ = (+) deixa eu falar uma coisa (+) *what is A3 doing now?* “ =

**A2** escrevendo? “ =

**P** não (+) em inglês/ hã? ‘ = (+) fala alto/ (+) *she is* (+) *she is* (+) fala alto/

**A2** *write*/

**P** ó (+) **WRITE**: *is present* e a *present continuous* (+) *writing* (+) *she is writing* (+) *very good* (+) então vamos lá gente/

... \_\_\_\_\_ ... ((tabela sobre o *present continuous*))

**P** vocês entenderam a tabelinha (+) gente? “ =

**A1** não/

**P** entenderam? ‘ =

**A2** entendi/

**P** olha (+) eu tenho aqui (+) ((mostrando o que escreveu no quadro)) é: (+) pronomes né (+) o que eu botei aqui (+) o que que eu usar para fazer o presente contínuo (+) tenho que usar o verbo *to be* (+) uma forma (+) pra cada: pessoa (+) para cada sujeito (+) pra

interrogativa (+) como que eu faço? ‘ = (+) se eu tenho aqui (+) *I am* (+) *I am not* (+) *you are* (+) *you are not* (+) ou *you aren't* (+) *he is* (+) ou *he's not he isn't* (+) e a mesma coisa para as demais pessoas , = (+) mais o quê? ‘ = (++) mais o quê gente? ‘ = (+) *eat* mais o verbo (+) seguido do *ing* (+) vocês perceberam uma coisa com o verbo aqui? ‘ =

**A2** o quê? ‘ =

**P** tem *eat* (+) *drink* e *dance*:

**A2** [ ]

**P** hã? ‘ =

**A3** ela falou verbo dançar (+) verbo beber , =

**P** então: (+) tudo bem “ = (++) esse verbo aqui (+) o *dance* (+) quando o verbo tem o *ing* e quando termina em *e*: (+) o vai fazer? ‘ = (+) ele vai PERDER o e por causa da vogal *i* (+) tá ? , =

**A3** só e? “ =

**P** não (+) qualquer verbo (+) pode ser qualquer um (+) eu coloquei eu coloquei três verbos aqui gente (+) é pra explicar pra vocês (+) como que eu formo (+) pronome verbo *to be* (+) na negativa ou afirmativa (+) mais: o verbo (+) qualquer verbo (+) como por exemplo aqui ó: (+) aqui na forma interrogativa e na forma afirmativa , = (+) esse verbo aqui é *dance* (+) *dance* (+) quando (incompreensível) o *i-n-g* (+) o verbo quando ele termina em *e* (+) como é que vai fazer , = (+) ele vai o quê “ = perder o e por causa da vogal *i* , =

### **Aula 10 (06/10/2008)**

... \_\_\_\_\_ ... ((professora interagindo com dois alunos sentados juntos e ao mesmo tempo com outros alunos))

**P** cadê o modelo? ‘ = (+) você não copia/

**A1** eu não vim/

**A2** eu não peguei isso aí/

**P** uai você não veio na outra aula? ‘ =

**A1** não/

**P** então você precisa pegar o modelo meu Deus: (+++) ô **A3** tá saindo? ‘ = (+) tá dando conta? ‘ = (+) **A4** (+) dá uma mão lá pra **A5** (+) faz favor/

**A1** é pra copiar isso? ‘ = (+) é verbo *to be*? ‘ =

**P** não (+) nada disso (++) o problema é que você não tem o modelo (+) **A1** você tem que pegar o material e copiar (+) gente:

**A1** eu copie:

**P** não (+) você não copiou a matéria que eu dei na outra aula (+) você não copiou o enunciado (+) você não copiou nada (+) como que você vai (+) você não tem nem o enunciado aí , =

**A1** [

**P** mas tinha que ter o enunciado (+) do exercício gente: (+) você não tem nada aqui (+) você só tem o exercício que eu passei na lousa/ (++) é isso: (+) como que você vai fazer se você não tem isso aqui ó: você não tem nem isso aqui (+) mas vamos ler aqui o que ele tem , = (+) ó vê aqui no modelinho (+) presta atenção **A1** (+) presta atenção (+) o que que tá escrito neste enunciado ‘ = (+) *ask questions* (+) faça perguntas (+) e *answer* e responde (+) *using the words from the Box* , = (+) usando as palavras que aqui ele tinha que ter colocado num *box* (+) numa caixinha num quadro e ele não colocou/

**A1** não era pra ter colocado (incompreensível)? ‘ =

**P** no e? ‘ = (+) qual é o verbo? ‘ = (+) o *play* , = (+) poderia porque é o verbo *watch* (+) você poderia colocar que ele assistindo *video game* (+) você poderia colocar qualquer um dos dois , = (+) tá bom , =

... \_\_\_\_\_ ... ((professora corrigindo a tarefa do quadro))

**P** pessoal (+) vamos prestar atenção agora (+) ó (+) até quem tá fazendo o exercício (+) para agora (+) guarda isso e presta atenção/ (+) a primeira **A5** (+) *WHAT is Sheila DOing?* “ = (+)

**A5** *she is studying* [

**P** é: *there is* (+) *there is a mistake here* , = (+) *what is wrong* (+) *in this:* (+) **ANSWER?** “ =

**A6** *study*/

**A7** *hot dog?* “ =

**P** hã? “ =

**A8** não tem o a/

**P** ah (+) pera aí/ (+) que que não tem? “ =

**A8** o a:

**P** A5 (+) *is she studying English*: (+) sem o a (+) porque o a? ‘ =

**A5** (incompreensível)

**P** acertaram? “ =

**A8** acertei

**P** gente (+) isso aqui é coisinha simples ó (+) eu tinha a Sheila e *study* (+) então *what is Sheila DOing?* “ = *she is studying English* (+) oK? “ = (+) todo mundo acertou gente? , =

**A8** eu não , =

### **Aula 11 (13/10/2008)**

... \_\_\_\_\_ ... ((professora explorando o texto dado nesta aula))

**P** pessoal (+) vamos ler o texto , =

**A1** eu não terminei de ler/

**P** então (+) mas já teve tempo pra terminar (+) vocês conversam demais gente , = (+++) então presta atenção (+) eu gostaria que vocês dessem uma lidinha no texto (+) dá uma lida aí é: (+) gente não é pra fazer tradução (+) é pra você ver o que você entendeu (+) quando a gente vai ler o texto pra gente tentar entender alguma coisa (+) o que a gente procura entender primeiro? ‘ = (+) o que a gente procura ver primeiro gente? ‘ = o título? ‘ =

**A2** o título , =

**P** o título (+) tudo bem (+) que mais? ‘ =

**A2** os personagens , =

**AA** [

**P** não não (+) o seu texto é em inglês (+) o que que eu já falei pra vocês (+) qual é a primeira (+) de onde você vai tirar as primeiras DICas? ‘ = (+) vamos dizer assim , =

**A3** nas primeiras palavras? ‘ =

**P** nas priMEIras palavras? ‘ = (+) pra você procurar entender o texto você vai procurar primeiro entender o quê do texto? ‘ =

**A2** os verbos/

**P** os verbos? ‘ = (+) e o que que você faz gente? ‘ = (+) o que que você faz pra procurar primeiro no texto? , = (+) primeiro você dá uma lida bem rapidinho (+) tá? ‘ = (+) dá uma lida rapidinho no texto (+) e aí? ‘ = você vai se guiar através do quê? “ = (+) você não vai procurar as palavras (+) primeiro você vai procurar as palavras que você já conhece (+)

**A2** é:

**P** e as palavras COnhecidas (+) aliás (+) desculpa (+) as palavras já conhecidas (+) e aquelas que são as: cognatas (+) aquelas que paREcem com alguma coisa que você (incompreensível) você vai procurar as cognatas (+) as palavras PArecidas em português (+) não é isso? , = e tem um monte aqui (+)

**A2** tem/

... \_\_\_\_\_ ... ((continuação da mesma aula))

**P** então (+) quais são as palavras (+) vamos dar uma olhadinha nisso (+) quais são as palavras desde o comecinho gente (+) quais são as palavras que vocês acham que são cognatas? ‘ =

**AA** [

**P** as que vocês acham que são cognatas , =

**AA** [

**P** PEra (+) na primeira linha (+) vamos por ordem (+)

**AA** [

**A2** “morningui”

**P** que “morningui” gente (+) “morningui”? “ =

**AA** [“morningui”]

**P** bom (+) eu não conheço essa palavra (+)

**A2** não conhece? , =

**AA** [

**P** deve ser deve ser cearense falando inglês (+) “morningui”(+) sei lá/ (+)

... \_\_\_\_\_ ...

**P** aGOra (+) na segunda linha (+) PEra (+) na segunda linha , =

**A** *they* (+) *school* , =

**P** *they (+) school (+)* CARlos Drummond de Andrade é nome: de um poeta brasileiro e não precisa ser traduzido (+) o que mais? ‘ =

**AA** [

**P** na QUARta linha (+)

**A** *poet* , =

**P** *poet (+)* que mais? “ =

**A** *name* , =

**P** tem mais gente , =

**AA** [**name**]

**P** *brazilian (+) poet (+)*

**A** *uniform* , =

**P** *uniform (+)* que mais? ‘ =

**A** “blui” “blui”

**P** o que que é “blui” (+) eu não sei o que que é “blui”

**A** *blue*

**P** *blue* eu sei (+) que mais? “ =

**A** (incompreensível)

**P** que mais gente? “ =

**A** *boy (+)* (incompreensível)

**P** *boy: (+) girl: (+)* que mais? “ = (+) as conhecidas (+) as cognatas (+)

**A** *merenda* , =

**P** *merenda (+)*

**A** [

**P** *pera aí (+++)*

**AA** [

**P** gente (+) eu tô (+) eu tô (+) no um dois três (+) no QUARto parágrafo (+) *break time* (+) *break time* (+) na linha do *break time* (+) o que que tem? ‘ = (+) ah! tem mais coisa aí , =

**A** (incompreensível)

**P** não (incompreensível) tem outras/

**A** *eatING* , =

**P** *eating*: (+) que mais? “ =

**A** *delicious* , =

**P** *delicious* (+) *delicious* é cognato (+) *soap* ((a professora pronunciou *soap*, em vez de *soup*)) também é cognato (+) na outra linha , =

**A** *playing* , =

**P** *playing* , =

**AA** [

### **Aula 12 (15/10/2008)**

... \_\_\_\_\_ ... ((professora fazendo um comentário sobre uma das questões do texto))

**P** tem uma pergunta (+) e vocês tem aí *where* (++) vocês estão entendendo errado e respondendo errado (+) presta atenção (+) WHERE is B? ‘ =

**AA** [

**P** WHERE is G C? ‘ = ((o nome da escola))

**AA** [

**P** barretos 2 (+) WHERE is B? ‘ = (+)

**AA** [

**P** e a pergunta aí é: (+) WHERE do they EAT lunch? , =

**AA** [

**P** então (+) vocês estão respondendo uma coisa MUIto diferente , =

... \_\_\_\_\_ ...

**P Ô:** A1 (+) qual foi a primeira pergunta? ‘ =

**A1** Where do Wellington and Lucimara go in the: morning? , =

**P WHERE:** do Wellington and Lucimara go in the morning? , = (+) tá bom (+) qual foi a sua resposta? ‘ =

**A1** Wellington (+) Wellington and Lucimara “gu” , =

**P** go:

**A1** to school , =

**P** to school , = (+) só que (+) a gente pode colocar o Wellington and Lucimara (+) go: (+) mas pra ficar (+) eu acho (+) mas pra ficar mais fácil a gente poderia colocar (+) Wellington and Lucimara o quê? ‘ = [fala alto]

**A2** he/ (+) she/

**P** he she não/

**A3** they/

**P** they , = (+) pra colocar Wellington and: Lucimara tem algum problema? ‘ =

**AA** [não]

**P** they:

**A3** they (+) Wellington , =

**P** não (+) they substitui Wellington and Lucimara (+) they quê? ‘ = they go: (+) ahn? ‘ = they go quê? ‘ =

**A3** to:

**P** GENTe é pra prestar/ (+) pode sentar/ (+) pode sentar/ (+) olha eu tô fazendo a correção e não quero mais ninguém de pé/

### **Aula 13 (20/10/2008)**

... \_\_\_\_\_ ... ((professora tentando fazer com que os alunos entendessem uma palavra nova))

**P** vamos gente ó (+) o que é *type?* ‘ = (+) vocês não conhecem ainda (+) mas eu tenho a letter aqui , = o que vocês acham que é? , = (+++) vamos gente/ (+) o que que é *letter?* ‘ = (+) (incompreensível) que eu preciso de falar um monte de vezes (++) puxa aí a



memória (++) tá bom então vou mudar (+) se eu falar assim *I'm writing a letter* (++) ((a professora escreveu esta frase no quadro)) *I'm writing: a letter* , =

**A1** eu estou escrevendo , =

**P** *a letter* , =

**A1** eu estou escrevendo uma matéria , =

**P** tá (+) *a letter* (+) *type: a letter/* (+) só que o verbo *type* é escrever sim (+) mas é: digitando , = tá? ‘ = (+) (incompreensível) escrever (+) então vamos lá (+) é: o que seria *my mother a letter* (+) como que ficaria isso? ‘ = (+) não é pra completar os verbos no presente contínuo? ‘ = (+) então como ficaria isso aqui no presente contínuo? ‘ = (+) (incompreensível) o presente contínuo indica uma ação que está acontecendo no momento , = (+) é isso? ‘ =

**A1** é/

**P** então como é que fica , =

**A1** *my mother* , =

**P** *my mother* , =

**A1** *typing* , =

**P** *my mother typing* , = (+) *my mother typing* , =

**A1** *a letter* , =

**P** *my mother TYPING a letter* (+) é só isso? , =

**A1** é:

**P** pera aí (+) (incompreensível) DEpois que o A2 parar de conversar/

**A2** eu? “ = professora? “ = (+) tudo só eu/

**P** então quem que é? ‘ = (+) é o A3? ‘ = (+) é alguém aqui/ ((apontando para um grupo de alunos))

**A3** só eu (+) desta vez não é eu não , =

**P** então tá bom/ (+) pessoal olha na primeira frase que a A1 acabou de fazer (+) tem uma coisinha esquisita alí , = (+) eu coloquei o que vocês falaram , =

**A4** você quer saber: se é pra colocar ou pra tirar? , =

**P** lê aqui (+) lê lê aquilo lá , =

**A2** olha o A5 aqui professora (+) não para de falar um minuto, =

**P** o que que está faltando gente? ‘ =

**AA** [

**A1** tá faltando verbo (incompreensível) , =

**P** se não tiver vai ficar minha mãe (+) uma carta , = (+) o que que tá faltando? ‘ =  
então? “ = (+) o que que tá faltando “ =

**A1** *my mother* está , =

**P** está é português , = (+) *my mother is typing a letter* , = (+) mais um , =

#### **Aula 14 (22/10/2008)**

... \_\_\_\_\_ ... ((professora explicando palavras novas))

**P** *I am making my bed* (+) *my mother* (+) *do you usually make your bed* ô: (+) *do you always é: make your bed?* ‘ = (++) *no?* “ =

**A1** *I don't Know* , =

**P** hum? “ =

**A1** *I don't Know!*

**P** *when I get up* ó (+) *when I get up* (+) *Ok?* ‘ = (+) entenderam? “ = *when I get up I make my bed* , =

**A2** não (+) também não/ (+) quando me levanto , =

**P** *when I get up I make my bed/* (++) *I make my bed* , =

**AA** [

**P** não entenderam? ‘ =

**A2** quando me levanto (incompreensível) , =

**P** *I make my bed/*

**A1** [

**P** ahn? ‘ = O quê? ‘ =

**A1** [

**P** não/ (+) *bed* gente (+) vocês sabem o que que é *bed* (+) ó (+) *bed* (+) *bedroom* (++)  
 vocês já conhecem essa palavra aqui gente/

**A2** o que que é: (+) fala pra gente/

**P** *bed is a: a place where: you sleep* , = (+) *you sleep on the bed* , =

**A2** fala/

**P** hum (+) *bedroom is the place where you sleep* (+) *ok?* “ = (+) *in the bedroom there is ou there are there is a bed there are beds* (+) *bedroom is the place where we you sleep ok?* ‘ = (+) *the bedroom is the place where you sleep* , = *the bedroom* , =

**AA** [

... \_\_\_\_\_ ...

**A3** professora (+) o que que é *lake?* “ =

**P** *lake?* ‘ = (+) *é: the girls é: the girls are: walking around the lake* (++) *in the lake there are é: “wader”* (++) *não?* ‘ = (++) *gente* (+) *in the lake there is “wader”* (+) *sometimes there are there are geese: (++) in the lake there are geese* , =

**A3** não (+) não entendi nada , =

**P** *there are geese* , =

**A3** [

**P** *there are* (incompreensível)

**A3** professora (+) eu estou boiando , =

**P** ah! boiando *in the lake?* “ =

**A3** boiando na maionese , =

**P** are you boiando *in the lake?* “ =

**A3** *yes!*

**AA** [

**A3** nós estamos boiando , =

**P** é ó (+) *sometimes* (+) *sometimes in the parks there are* (+) *there there there is a lake* (+) *in the parks* , = (+) *deixe eu pensar aqui* (+) *in B ((cidade)) there there is a lake* (+) *there are lakes* (+) *é:*

**A1** tem dois? “ =

**P** *three: or four* , =

**A3** *quatro?* ‘ = (incompreensível)

**P** *é lago gente* , =

**A3** *Lago?* “ = (incompreensível)

**P** *região dos laGOS* , =

**AA** [

... \_\_\_\_\_ ...

**P** *gente (+) é: did you remember did you remember what (++) do the dishes (+) what mean do the dishes?* ‘ =

**AA** [

**P** *yes or no?* ‘ = *vocês não se lembram o que que é do the dishes?* “ = (+)

**A1** *não/*

**P** *nó: (+) (incompreensível) do the dishes (+) não?* “ =

**AA** [

**P** *JÁ (+) do the dishes gente (+) é: someone do the dishes ‘ = (++) after lunch after dinner (+) the the glasses are dirty* , =

**A1** *usa uma frase* , =

**P** *com do the dishes?* ‘ = *after lunch after lunch I do the dishes* , =

**A1** *outra/*

**P** *outra?* “ =

**A1** *mais fácil* , = (+) *vai falando (+) vai falando* , = (+)

**P** *gente (+) do the dishes eu já dei pra vocês (+) do the dishes é: é: lavar a louça* , = (+) *tá?* ‘ = (+) *então vamos lá (+) are your mother DOING the dishes?* ‘ =

**A1** *NO:*

**P** *no: (+) vamos lá gente* , =

**A1** *no (+) she aren't* , =

**P** *no (+) she aren't? ' = (+) no (+) she ISN'T ' = (+) ah! parou parou parou parou (+) quem vai (incompreensível) essa pergunta parou parou (+) essa pergunta tem um erro (++) your mother (+) your mother is SHE ok? " = your mother is SHE:*

### **Aula 15 (29/11/2008)**

... \_\_\_\_\_ ... ((professora corrigindo uma das questões da prova do dia 24/09/08))

**P** a primeira informação que eu tenho aqui (++) a primeira (+) o primeiro diálogo que é este mapinha aqui (+) tá? ' = (+) eu tenho (+) *excuse me where is the post office please?* " = (+) tá/ (+) eu tô olhando o quê aí gente? ' =

**AA** [

**P** hã? " = (+) *the post office* , = (+) aí eu tenho (+) você está aqui (+) *you are HERE* (+) tem uma bolinha aqui (+) *you are here* (+) aí eu tenho *at the next corner* (+) **GENte**: aqui é *AT* (+) olha aqui é *AT* (+) tá? , = o que que ele tinha que fazer no próximo (incompreensível)? " = (+) olha o mapinha (+) pensa um pouco (+) esquece um pouco (incompreensível) (+) o que que ele tem que fazer aqui: (+) virar? " = (+) quantas e quantas vezes a gente: usou a palavra *TURN*? " = (+) aqui (+) oralmente e vocês nos exercícios? " =

**A1** e as vezes errei , =

**P** cê entendeu? " = (+) aqui nós usamos direto gente (+) oralmente (+) nos mapinhas (+) fazendo oralmente (+) fazendo exercícios (+) e é uma questão aqui olha (+) ele (incompreensível) (+) por favor onde é o: o correio? ' = (+) se ele tava aqui (+) a primeira coisa que ele deveria fazer já que ele tava *na at the next corner* (+) seria virar? ' = (+) você nem precisaria ter colocado virar a direita aqui (+) ((incompreensível porque uma buzina de carro disparou)) você pode colocar só *turn* (+) tá certo (+) não precisava colocar *turn right* (+) porque ele não tem outra opção pra virar , = (+) então seria *turn* , =

**A1** não sei porque você não pôs certo (+) eu pus *turn* , = (+) *turn left* e aí você pôs errado , =

**P** ah porque você pôs *left* aí , =

**A1** mas é porque [

**P** parou (+) pera (+) pera (+) parou [ (+) posso falar ' = (+) posso continuar? ' =

**AA** [

**A1** professora [

**Aula 16 (03/11/2008)**

... \_\_\_\_\_ ... ((professora dando instruções sobre o exercício dado no quadro)).

**P** Vocês vão fazer a mesma coisa gente , = (++) o que que vocês vão trocar? “ = (+) olhando aqui (+) o que que vocês vão trocar? “ = (++)

**A1** os nomes , =

**P** não (+) os nomes não (+) eu não sugeri outros nomes (+) vocês podem até trocar os nomes (+) se quiserem trocar podem até trocar tá/ (+) aqui não foi sugerido trocar os nomes (+) se quiserem trocar não tem problema (+) mas tem que (incompreensível) (+) tipo (+) é: (+) pra vocês (incompreensível) personagem daqui masculino e outro feminino (+) tá? ‘ = é: (+) vocês vão trocar o quê mesmo? ‘ = (+) o que que é que você falou? ‘ =

**A2** as ações , =

**P** as ações , = (+) agora quais que vão ser trocadas? ‘ = (+) senão por exemplo (+) vamos tentar fazer o primeiro oralmente (+) depois vocês vão fazer um com o outro aí: (+) para cada um deles vocês , =

**A3** pode ser assim?

**P** pode (+) pode (incompreensível)

... \_\_\_\_\_ ...

**P** o que que é *clean* gente? ‘ = (+) *what means clean*?

**A1** claro/

**P** hã?

**A1** claro/

**P** também (+) mas aqui não/

**A2** (incompreensível)

**P** hã? (+) não/

**A3** limpo/

**P** limpo é um adjetivo né? ‘ = (+) aqui não é um adjetivo , = (+) o que é gente , = (+) vamos pela lógica , = se *clean* você acha que é limpo (+) como verbo o que que ele é? ‘ =

**A3** limpar , =

**Aula 17 (05/ 11/2008)**

... \_\_\_\_\_ ...

**P** ô gente (+) *now* (+) *let's start the exercises* , =

**AA** [

**P** gente (+) pessoal (+) agora (+) por favor (+) eu não quero estender muito mais o assunto (+) sem sair do lugar , = (+) então presta atenção/ (+) é: (+) (incompreensível) (+) só o que eu quero que vocês façam (+) é que façam primeiro Oralmente (+) vocês vão perguntar e responder (+) então nós até aprendemos três modelos (+) e nós fizemos um oralmente , = (+) vamos repetir mais uma vez pra vocês fazerem de novo , = (+++) então vamos lá gente (+) primeiro (+) o modelinho que estava lá (+) quem quer ler pra mim por favor? “ = (+) quem pode ler? ‘ =

**A1** eu leio/

**AA** [

**P** parou gente (+) *A2 is going to read* , = você vai ler (+) *ok?* ‘ =

... \_\_\_\_\_ ... ((professora interagindo com uma aluna))

**P A?** (+) o que que você me perguntou?

**A?** no primeiro diálogo tá falando lá ((na lousa)) *she is* (incompreensível) (+) vai acrescentar o ING ou não? ‘ =

**P** eu não entendi ainda (+) vamos lá? ‘ = (+) fala de novo A , =

**A?** no primeiro diálogo (incompreensível) (+) vai acrescentar o ING no *eat* ou não? “ =

**P** no *eat*? “ = (+) presta bastante atenção (+) você tem que pensar qual é a característica do presente contínuo (+) isso aqui a gente tá vendo o presente contínuo (+) não é isso? ‘ = (+) as ações estão acontecendo no momento que a gente tá: falando , = (+) então presta atenção do eu estou falando (+) se você não colocar o ING que é a característica do presente contínuo (+) não existe o presente contínuo aí/ (+) presta atenção (+) *eat* é COMER (+) *eat dinner* seria jantar (+) né? ‘ = (+) se você por o ING não fica comer , = (+) jantando (+) no caso/ (+) por isso lá no modelo (+) o que que tá lá? ‘ = (+) *PLAYING soccer* (+) está jogando futebol (+) *she is SLEEPING now* (+) ela está: dormindo (+) se você não colocar o ING não tem o presente contínuo/

**Aula 18 (17/11/2008)**

... \_\_\_\_\_ ... ((professora corrigindo os exercícios dados na aula anterior))

**P** *what about Carol?* ‘ = (+) *is she at home?* ‘ = (+) *yes* (+) *she is* (+) *she's CLEANING her bedroom* (+) *oh* (+) *ok* (+) *bye* (+) *I I will call you later* (+) *bye Peter* , = (+) é isso? “ = (+) então a outra (+) quem faz? ‘ = (+) **A1** (+) você pode fazer? ‘ =

**A1** não/

**P** não pode (+) (incompreensível)

**A1** essa eu não fiz professora , =

**P** (incompreensível) você não fez? ‘ = (+) você fez A2? “ =

**A2** [

**P** então vão fazer (+) cinco minutinhos pra fazer (+) vai rapidinho (+) vamos gente (+) cinco minutinhos pra fazer a outra , = (+) vai A3 (+) cadê o seu? ‘ =

**A3** [

**P** quem não fez o terceiro gente? ‘ =

**A4** eu faltei (+) eu faltei/

**P** vamos acabar com essa história de faltei (+) porque (incompreensível) todo dia (+) eu faltei a semana passada e você não teve tempo de colocar em dia/ ah (+) dá licença/

### **Aula 19 (19/11/2008)**

... \_\_\_\_\_ ... ((houve um problema com o áudio durante essa aula quando o gravador ficou perto da professora))

**P** *How are you?* “ =

**A** [

**P** ahn? “ =

**A** *I'm fine!*

**P** ninguém aqui é educado (+) porque ninguém perguntou como eu vou/... \_\_\_\_\_ ...

**P** posso falar? “ = (+) posso falar? “ = (+) vocês me desculpem (+) mas eu não tive tempo de preparar a prova para vocês , =

**AA** [

**P** posso falar? “ = (+) não ficar contente (+) porque vocês não vão me escapar/

**AA** [

**P** na segunda-feira (+) na segunda-feira eu estou dando a provinha.... \_\_\_\_\_ ...

**P** eu vou dar visto nos cadernos agora (+) então agora NÃO QUERO NINGUÉM DE PÉ/



((minutos finais da aula – professora explorando uma gravura))

**P** *Ok: (+) let's describe the picture (+) Ok? “ = (+) então (+) what are the children doing? “ = (+) quem pode começar? Quem puxa a fila? Vamos gente:*

**A1** *andando de bike/*

**P** *riding a bike (+) vocês sabem o presente contínuo , =*

**A2** *riding bike/*

**P** *what else? “ = Que mais (+) gente? “ = (+) What else? “ = (+) there is a man (+) a man (+) OK: (+) there is a man , =*

**A3** *there is a man reading , =*

**A4** *there is a girl , =*

**P** *there is a girl (+) fala: (+) como é tirar foto? “ = (+) lembra do verbo take a picture? “ = (+) take a picture/ (+) o que mais? “ = what else? “ = (+) is this girl eating something? “ =*

**A4** *não/*

**P** *no/ (+) como é que nega? ‘ = (+) so (+) what is she doing? “ = (+) she's doing exercises (+) ok? “ = (+) and behind her there is a boy (+) ok? “ = (+) what is he doing? “ =*

**A5** [

**P** *in English/ (+) como é que fala o menino está ouvindo música? ‘ =*

**A6** *music , =*

**P** *repeat (+) there is a boy listening to music , =*

## **Aula 20 (24/11/2008)**

... \_\_\_\_\_ ... ((a professora explicando algumas questões da prova do dia de hoje))

**P** *entenderam? ‘ = (+) entenderam a quarta gente? ‘ =*

**A** *professora (++) e a segunda ((gravura)) ? ‘ =*

**P** *então: (+) você vai responder ó (+) answer the questions according to the pictures (+) você vai olhar a figura (+) tem a questão a (+) vocês vão olhar é pra qual figura gente? “ =*

**AA** *a/*

**P** *pra a/ (+) a b é pra qual figura? ‘ = (+)*

**AA b/**

**P** A a tá meio escura (+) mas tá dando pra ver , =

... \_\_\_\_\_ ...

**P** entenderam o que é pra fazer na 2? ‘ =

**A** não/

**P** não entenderam não? ‘ =

**A** não/

**P** complete the sentences (+) isto não tem muito o que explicar (+) quantos verbos eu preciso pra fazer o presente contínuo (+) inclusive na própria prova tem o presente contínuo , =

### Anexo 3

#### Transcrição do TEPOLI <sup>51</sup> (31/10/2008)

**E** entrevistadora

**CA** ((professor interagente com a professora-participante))

**P** ((professora-participante))

**BS** ((nome da cidade de P e de CA))

**GP/FJ** ((escolas citadas por P))

**E** you are P ((nome de P)) (+) and you? “ =

**CA** I’m CA ((nome de CA))/  
/

**E** ok (+) could you sign in front of your names please? “ = for a start , = (++) ok (++) very good thank you (+) so (+) for a start I’d like to know a little bit about you , = (+) right? , = (+) so you are teachers of English (+) yes? “ = (+) ok **CA** (+) I’m going to start with you (+) so I’d like to know some aspects of your life as a teacher (+) how long have you been teaching? “ =

**CA** over over twenty years , =

**E** twenty years? “

**CA** over , =

**E** ok (+) very good (+) and (+) what kind of schools do you work? ‘ =

**CA** well (+) I’ve I’ve worked with a: long time with private private students , =

**E** language courses (+) or? “ =

**CA** language courses , =

**E** language courses (+) I see , =

**CA** and now I teach private students , =

**E** ok: (+) Do you like teaching private students? “ =

**CA** yes/  
/

---

<sup>51</sup> Código das interações baseado em Marcuschi (1986).

**E** why? “ = (+) tell me (+) what are the positive aspects? ‘ =

**CA** positive aspects? “ = (+) earning (+) earning is better (++) students feel more comfortable because they don’t have time to finish the book (+) they don’t have time to finish the book (+) students feel more comfortable (+) so (+) so the teacher , =

**E** ok (+) I see (+) all right (+) and do you have a special place to to keep these things or you go to the students’ houses? “ =

**CA** I have I have a classroom in my place , =

**E** ok:

**CA** yes (+) I have some desks (+) a: computer (+) sound (+) a: whiteboard , =

**E** very good (+) ok: now (+) tell me a little bit about your STUDIES , = (+) did which courses did you graduate? ‘ =

**CA** well (+) I (+) I I graduated last year (+) I studied Portuguese and English (+) at college , = but , =

**E** here in BS , =

**CA** here in BS , = (+) yes (+) but I I (+) when I started I was I had just English courses , = you know? ‘ =

**E** ok: (+) by informal courses you’ve started being a teacher , =

**CA** yes/

**E** have you ever been abroad? “ =

**CA** yes: (+) but not for a (+) I mean (+) I’ve been to Japan twice , = (+)

**E** that’s good: (+) can I ask you what (+) you (+) did there , =

**CA** yes (+) I used to work with a: (+) an export company , =

**E** hum hum , =

**CA** I I went there to to do business , =

**E** did you like this experience? ‘ =

**CA** oh yes: (+) I love traveling , = (+) it was very exciting , =

**E** with English speaking countries (+) did you have any experiences? “ =

**CA** no/

**E** would you like to? “ =

**CA** oh sure:

**E** where would you like to go? ‘ =

**CA** well I (++) I’d I’d love to to go to England , =

**E** I see: (+) do you have any intentions (+) any plans on your studies (+) to keep studying English like post-graduation? ‘ =

**CA** oh yes (+)

**E** tell me about it , =

**CA** I I plan to travel abroad for to to improve English no? ‘ = (+) and to to improve proficiency , =

**E** good:

**CA** and (+) I plan to take a master degree (+) maybe doctorate , =

**E** ok: (+) very good: (+) ok (+) thank you **CA** (+) right? ‘ = (+) **P** tell me a little bit about you , = (+) where do you teach English? ‘ =

**P** I (+) I , =

**E** ok , =

**P** I teach at Giuseppe Carnímeo (+) and Fabio Junqueira , =

**E** ok (+) what kind of schools are they? ‘ =

**P** é (+) é (+) estadual/

**E** ok:

**P** and municipal , =

**E** ok: and (+) do you have students (+) I mean (+) children teenagers (+) adults , =

**P** é: teenagers , =

**E** do you like teaching the teenagers? “ =

**P** yes:

**E** what are they like? ‘ = (+) I mean (+) describe your students to me: (+) are they interested (+) are they (+) naughty (+) I mean (+) they’re they have bad behavior , =

**P** some of them (+) they they don't have a: good behavior , =

**E** hum hum , =

**P** but (+) some some are are interested interested , =

**E** and motivated (+) very good: (+) ok (+) tell me about your studies (+) what kind of college you went to (+) any courses you have (+) done , =

**P** I (+) I (+) I learned English only at (+) the: facultade/

**E** college , =

**P** college/ (+) I did some some é: particular courses , =

**E** hum hum (+) ok (+) any experiences in a an English speaking country? “  
=

**P** no/

**E** would you like to go? “ =

**P** yes/

**E** England or the USA? ‘ =

**P** USA/

**E** why? “ =

**P** hum , = I/

**E** because there is a difference (+) ok? ‘ = (+) some of us prefer the USA because the culture is more similar (+) others want to find English like (+) (incomprensível) (+) you'd like to go to the USA to improve English , = (+) very good (+) ok (+) so I hope you: achieve your goals , = ok? ‘ = thank you (+) now (+) we're going to add some tasks (+) and I'm going to explain (+) you are going to have three more parts (+) the next part I'm going to give you some pictures (+) you're going to choose one (+) and you're going to talk about (+) the second part it's a: solution (+) exercise (+) you're going to find solutions to a problem (+) and then you're going to discuss about the test , = (+) ok? ‘ = (+) so (+) first of all (+) I'm going to show you four pictures (+) ok? ‘ = (+) you're supposed to choose just ONE (+) ok? ‘ = so (+) look at the four pictures (+) **P** and **CA**(+) choose ONE of them you'd like to talk about (+++) yes (+) you can take one , =

**CA** yeah , =

**E** yours (+) take another different one (+) I'm sorry (+) from these three choose one you think you have more details and things you'd like to talk about , =

**CA** it will be this one , =

**E** ok (+) all right/ so (+) I'll talk with you again ok CA? “ =

**CA** ok , =

**E** this time P just listen to us ok? ‘ = (+) so CA (+) first of all (+) can you describe this picture to me? ‘ =

**CA** yes a: (+) looks like a: tv studio , = (+) an actor (+) an actress (+) or a: (++) they're role playing a: a: (+) in a bar , =

**E** very good , =

**CA** there are some some (incomprensível) here , =

**E** hum hum , =

**CA** a camera man (++) I don't know how to say this (+) sound manager? , = don't know how to say this expression , =

**E** ok (+) anything else you'd like to say? “ = (+) about the ambience? , =

**CA** there are there are spots (+) the spots are direct (+) cameras (+) the stage

**E** all right , =

**E** you think is a tv studio (+) do you think they're recording a film or an advertisement? ‘ =

**CA** could be be both , =

**E** could be both (+) why? “ =

**CA** because they are they're drinking something (+) could be could be a beverage (+) and (+) (incomp) and also could be a movie because there are no no brands appearing here , =

**E** ok (+) good (+) and even though (+) it's a movie or an advertisement (+) do you think it's a romantic (+) comedy or a story (+) what kind of story do you think it is? ‘ =

**CA** it's movie (+) I think it is a: (+) it has a: (+) it has a romantic a: (+) climate , =

**E** ok: (+) thank you , =

**CA** it's a movie (+) it's (+) probably a romantic movie , =

**E** ok (+) so/ (+) as a viewer (+) what ideas do you have when you see (+) things like these ones? ‘ = (+) what things come to your mind when you: see an advertisement towards a romantic film? ‘ = (+) kinds of feelings you have , =

**CA** well (+) I (++) I consider myself as a romantic too (+) so (+) I like I like the (+) I like this kind of movies (+) you know , =

**E** indeed , = (+) and how do you feel when you see something , =

**CA** feel (+) excited/ (+) a bit sad/

**E** hum hum , =

**CA** ((risos))

**E** it happens (+) all right: (+) and so (+) to close (+)

**CA** in love , =

**E** in love (+) ah: (+) you should be , = (+) excellent (+)ok (+) and what message (+) do you take from this picture? ‘ = (+) if this this picture has a message for you , =

**CA** a message? “ = (++) difficult to say , =

**E** hum hum (++) you can say anything related to your (incomp) romantic , = or something , =

**CA** yes (+) maybe a: something about about drinks (+) maybe (+) maybe related with drinks and: (+) drive , =

**E** very good , =

**CA** ok? ‘ =

**E** very good (+) thank you **CA** (+) ((the examiner talking to P)) would you like to comment his picture? (+) “ = would like to say anything about it? “ =

**P** (++) no/

**E** no , = (+) right (+) it’s ok (+) so **CA** you are going to listen to us (+) **P** describe this picture to me (+) please:

**P** there is a: (+) I think she is a: (+) the mother é: (+) the girl the girl’s mother (+) and she is teaching her to hide a bike (+) to hide a bike (+) probably in front of their house (++) I think is the first time she is (+) é: trying to hide a bike , =

**E** hum hum , = (+) where are they? , = (+) they’re in front of their houses (+) do you think of a place that they are having this experience? “ =



**P** there is a house a house behind behind that (+) so I think it is in front of their house ,  
=

**E** ok (+) in the street , =

**P** yes (+) in the street/

**E** ok:

**P** (++) she's teaching (+) probably her her children to want to hide a bike , =

**E** ok: (+) so what ideas come to your mind when you see an image: like that like that? ,  
=

**P** interaction between the mother and the: children , = (++) a: (++)

**E** what feelings do you have (+) you like seeing an image like this? ' =

**P** I don't know , =

**E** you don't know? , = (+) have you ever taught anyone how to ride a bike?

**P** repeat please/

**E** Have you ever taught somebody a child how to ride a bike? ' =

**P** no/

**E** Do you know how to ride (+) can you ride a bike?

**P** yes (+) yes I can , =

**E** ok: (+) very good , = ok: (+) thank you **P**, = (+) would you like to say anything about her picture CA? ' =

**CA** as I work a: (+) I work with with children and teenagers (+)

**E** ok , =

**CA** and it could be: an idea for mothers (+) (incomprensível) mothers take care of your children . =

**E** very good indeed (+) very good (+) thank you , = it can't be: differently (+) ok (+) now we're going to a: have another test (+) I'm going to start with you again (+) and a: (+) **CA** I'd like you to look at you have TWO options here (+) and you're going to imagine you work for a help service for English teachers (+) and people on the internet on the telephone (+) they're going to come out with some DOUBTS in English: (+) in the the cards you have two options (+) you are going to read them (+) ok? " = (+) choose a or b for me so choose one (+) you're going to talk to me explain to me try to explain to me what the problem is , =

**CA** ok , =

**E** ok? ‘ = so (+) take your time , = (+++) did you choose it? (+) letter a or b? ‘ =

**E** you’re going to explain to me (+) right? ‘ = (+) one of them , =

**CA** ok b/

**E** b ok , = (+) I’m going to give you the problems and P will listen to us (+) and you explain to me just after (incomp) so (+) hello? “ = (+) do you know something that really bothers me? “ = (+) the use of at in and on with time reference , = (+) how can use them (+) CA? ‘ =

**CA** with time reference well (+) you you can use (+) use at before time (+) ok? “ =

**E** hum hum , =

**CA** a: (++) you’re a teacher of English (+) is it? “ = (+) and I (+) I’m taking doubts [

**E** I’m learning learning English (+) and you are my teacher ok? ‘ =

**CA** ok , = so: we use at (+) a: before before time (+) example (+) I say I (+) we have English classes at four o’clock , =

**E** hum hum , =

**CA** example (+) every time we talk we talk about about dates (+) a: we use in before months and years ,

**E** ok ,

**CA** ok? ‘ = (+) example (+) my birthday is in June , =

**E** ok:

**CA** ok? ‘ = (+) and (+) I was born in 1968 , =

**E** all right , = (+) ok (+) I see , =

**CA** ok? ‘ = (+) and we use on before dates (+) example (+) a: my birthday is June eighth (+) is on June eighth , =

**E** all right , = ok (+) it’s before dates and (+) days (+) ok (+) and thank you very much , =

**CA** we also use in before a: (+) seasons , =

**E** all right (+) very good , =

**CA** in Spain in Autumn , =

**E** ok: (+) here we go (+)

**CA** I think it's ok , =

**E** it's ok: (+) ok so thank you very much **CA** (+) now **P** it's your **TURN** (+) you have here **TWO** situations that somebody has doubts in speaking English (+) so (+) have a look take your time to choose a or b to explain to me (+) ok? “ = as if you were my teacher , = (+) and you ((**CA**)) just listen to us ok? “ = (+++) hum hum did you choose? “ =

**P** ok , =

**E** ok , = I need that you try to explain to me , =

**P** ((risos)) can I explain that that? ‘ = ((risos))

**E** oh: (+) it's ok , = (+) just give an explanation the way you know (+) right? “ = (+) we're going to see (incomp) understand (+) you're very hard students (+) ok **P**? “ = (+) my teacher always corrects me when I say (+) I live in São Paulo all my life (+) what's the problem teacher? ‘ =

**P** a: when you when you (++) when we have an action that begin é: (+) that (+) started in the past , =

**E** hum hum , =

**P** and continued in the present (+)

**E** I see , =

**P** you use the present perfect , =

**E** right , =

**P** so (+) é: the correct is you say (+) I have lived in São Paulo **ALL** my life (+) I think , =

**E** what's the name? ‘ = (+) how do you call this structure? ‘ =

**P** repeat please? ‘ =

**E** is there a name for this structure? ‘ = I have lived? ‘ =

**P** yes (+) present perfect , =

**E** present **PERFECT** (+) ok , =

**P** so I think I'd lived I'd lived (+) oh: (+) I have lived or I've lived in São Paulo all my life (+) because the action begin é: (+) began in the past and continued in the present , =

**E** I still live there , =

**P** yes (+) yes/

**E** right/ (+) just that? “=

**P** yes/

**E** ok thank you very much teacher/ (+) let's see (+) now you are going to tell me what you thought about the test , = (+) did you like it? (+) this experience how was it like for you P? ‘ =

**P** I am (+) I am é: still (+) como que eu vou (+) INIBIDA/

**E** ok too shy , =

**P** Yes/

**E** I see , =

**P** and and (+) I think I could could speak more/ (+) é (+) but (+) at the moment I can't , =

**E** is this your first time you have an oral test? “ =

**P** yes/

**E** that's right (+) ok (+)

**P** and I (+) when you ask me me about the the picture (+) no about (+) the picture (+) é: , =

**E** what picture? ‘ =

**P** yes/ (+) the personal questions (+) you you ask you ask he him é: a lot of (+) é: (+) for me you ((risos)) ask , =

**E** [

**P** é: I think I I could I could say more about my life (+) I I with a teacher , =

**E** ok , = (+) but you talk a lot about the picture (+) yeah? “ =

**P** I think I could could speak more , =

**E** ok ok , =

**P** at the moment (+) I I am anxious , =

**E** yes (+) because sometimes there's some kind of (incomp) (+) we don't talk , = (+) ok:  
(+) that's ok , =

**CA** the voice disappear , = ((risos))

**P** the first time I I hope é (+) I hope é: (+) I hope you you will do: é: more tests , =

**E** more questions? “ =

**P** no (+) more more é: more tests , =

**E** HERE? “ =

**P** yes/

**E** ok (+) yeah (+) I'd be delighted (+) ok (+) and CA (+) did you like it too? ‘ =

**CA** yes/ (+) yes (+) I liked it a lot/

**E** did you have any difficulties (+) which part of the test did you like best? “ = the  
questions (+) the photos (+) or (+) the task of finding out solutions? ‘ = (+) which one  
do you think was (+) HARDER? , =

**P** no/

**CA** no/

**E** no , = (+) all of them were ok , =

**P** I think Ithink (+) I'm anxious I'm nervous , = (+) but I think the test was EASY , =

**CA** me too (+) I'm a little bit nervous , =

**E** right (+) ok , =

**P/CA** [

**E** next time I think you feel more comfortable (+) it's ok (+) I'd like to thank you very  
much for coming , =

**CA** when you/

**E** yes? ‘ =

**CA** when enter at the door you get a little bit nervous , =

**E** yeah (+) I think it's ok , = (+) yeah (+) right/ (+) so thank you for coming (+) and I'd like to ask you not to comment on the test outside (+) so that the others can have the same experience you had , =

**CA** sure/

**E** ok? ' = to say I cannot talk about it (+) all right? " =

**CA** ok , =

**E** thank you (+) and I wish you good luck at your lessons (+) right? ' = (+) that's it , =

**CA** thank you , =

**E** see you , =

#### Anexo 4

##### Questionário (1) (18/11/2008)<sup>52</sup>

Prezada professora, este questionário<sup>53</sup> é parte integrante de um projeto de pesquisa, que tem como um de seus objetivos (re) definir o papel do professor de inglês da escola pública. Suas informações serão avaliadas sigilosamente e sua identidade será preservada. Sua contribuição será muito importante para esta pesquisa. Muito obrigada.

1- Sua idade:..... 2 – Sua língua materna: ..... 3- Sexo ( )F ( )M

4- Onde você aprendeu a língua inglesa? (Assinale a(s) alternativa(s) que se aplicam ao seu caso).

4.1- Escola de Ensino Fundamental (1<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> séries) .....( )

4.2- Escola de Ensino Médio .....( )

4.3- Universidade (s) .....( )

4.4- Escola de línguas .....( )

Se interrompeu ou concluiu o curso, até que nível você cursou?

( ) básico ( ) intermediário ( ) avançado

Se está cursando atualmente uma escola de línguas, em que nível você está?

( ) básico ( ) intermediário ( ) avançado

4.5- Aulas particulares.....( )

4.6- Outra(s) maneira(s) – Poderia especificar? .....

5- Quais dificuldades você encontrou no seu processo de aprendizagem da língua inglesa? Especifique.

6- Você tem algum contato com a língua inglesa fora da sala de aula? Por exemplo, familiares ou amigos que falem essa língua, leituras, televisão, internet, etc.. Especifique.

7- Como você avalia sua competência na língua inglesa nas quatro habilidades da língua: falar, ouvir, ler e escrever? Você está satisfeita com essa competência? Por quê?/ Por que não?

8- Que aspectos no seu aprendizado da língua inglesa contribuíram para sua competência em inglês, principalmente nos aspectos da compreensão e produção oral? Especifique.

9- Você teria mais algum comentário ou sugestão sobre o seu aprendizado de língua inglesa?

<sup>52</sup>As datas correspondem ao dia em que P entregou os questionários respondidos.

<sup>53</sup> Questionário extraído e adaptado de Dias (2003).

**Anexo 5****Questionário (2) sobre crenças sobre o uso da língua-alvo <sup>54</sup> (18/11/2008)**

Abaixo encontram-se algumas das crenças que algumas pessoas têm sobre aprendizagem de língua estrangeira. Leia cada sentença e então decida se você:

- (1). concorda plenamente;
- (2). concorda em parte;
- (3). não tem opinião a respeito
- (4). não concorda.
- (5). não concorda em parte.

As questões 1 e 5 são um pouco diferentes e você deve marcá-las conforme indicado. Não há questões certas ou erradas. Simplesmente estamos interessados em sua opinião.

1. A língua que estou ensinando é:

- a.)  muito difícil
- b.)  difícil
- c.)  de dificuldade média
- d.)  fácil
- e.)  muito fácil

2. É importante falar uma língua estrangeira com boa pronúncia.

3. É necessário saber a cultura do país para falar bem a língua estrangeira.

4. O indivíduo não deve dizer nada na língua que está aprendendo até que possa falar corretamente.

5. Se alguém gasta uma hora por dia aprendendo uma língua, quanto tempo levará para ficar fluente:

- a.)  menos do que 1 ano
- b.)  1 - 2 anos
- d.)  5 - 10 anos
- e.)  ninguém consegue aprender uma

---

<sup>54</sup> As questões de 1 a 13 foram adaptadas do Cresal (Crenças sobre Aprendizagem de Línguas), que se trata de uma versão do BALLI (Beliefs about Language Learnig Inventory) elaborado por Horwitz (1987). As demais foram adaptadas do Quale (Questionário para Levantamento de Atitudes para uma Língua Estrangeira), sendo uma versão do FLAS (Foreign Language Aptitude Survey), adaptado por Horwitz (1985).



c.) ( ) 3 - 5 anos língua estudando 1 hora por dia

6-Aprender uma nova língua é mais uma questão de aprender bastante vocabulário novo.

7. Para aprender uma língua é importante repetir e praticar bastante.

8. Se o professor permite que o aprendiz cometa erros no começo, será difícil tirar tais erros mais tarde.

9. Aprender uma língua estrangeira é mais uma questão de aprender bastante regras de gramática.

10. É mais fácil falar do que entender uma língua estrangeira.

11. É mais fácil ler e escrever do que falar e entender.

12. As pessoas que falam com fluência mais do que uma língua são inteligentes.

13. Todos conseguem aprender uma língua estrangeira.

14. Os professores de LE não precisam ser fluentes para ensinar comunicativamente..

15.O professor deveria dar mais ênfase a atividades que estimulem o aluno a falar e ouvir nas aulas de LE.

## Anexo 6

### Questionário (3) semi-estruturado (18/09/2008)

Prezada professora, este questionário<sup>55</sup> é parte integrante de um projeto de pesquisa, que tem como um de seus objetivos (re) definir o papel do professor de inglês da escola pública. Suas informações serão avaliadas sigilosamente e sua identidade será preservada. Sua contribuição será muito importante para esta pesquisa. Muito obrigada.

- 1- Por que você decidiu cursar Letras? O que a levou a dar aula em língua inglesa?
- 2- Há quanto tempo você dá aula de inglês?
- 3- Você trabalha em outra instituição pública ou particular? Em caso afirmativo, onde e há quanto tempo?
- 4- Como você compara o ensino da língua inglesa nestas escolas?
- 5- Como você avalia o ensino na escola pública?
- 6- Como você avalia as suas aulas na escola pública?
- 7- Qual a sua carga horária semanal por turma? Quantas aulas de língua inglesa que você dá?
- 8- Você encontra algumas dificuldades nas suas aulas de inglês no 8º ano A? Em caso afirmativo, o que você está fazendo para contornar essas dificuldades?
- 9- Você se expressa na língua inglesa na sua prática de sala de aula? Em que momentos? Como você avalia essa comunicação?
- 10- Em que momentos os alunos interagem na língua-alvo com você? O que eles verbalizam em inglês durante as aulas? E com os colegas?
- 11- Você fala inglês com seus colegas professores de inglês? Em caso negativo, por que não?
- 12- Na sua opinião, um professor de Língua Inglesa deve dar aulas somente em inglês? Quais são os fatores que contribuem para o uso exclusivo da língua estrangeira na sala de aula?
- 10- Das atividades que você realiza em sala de aula de Língua Inglesa, quais são as que mais/menos lhe agradam? Por quê?
- 11- Na sua opinião, como seria uma boa aula de inglês no contexto de escola pública?

---

<sup>55</sup> Questionário extraído e adaptado de Dias (2003), Basso (2006) e Coelho (2004)

12- Em que aspectos você acredita ter muita deficiência e que precisaria de mais estudo, prática, implementação para alcançar o perfil acima proposto?

13- O que você fez e tem feito pela sua formação profissional em língua inglesa?

14- No seu caso, como professora de escola pública, quais são as perspectivas para o futuro com relação à utilização da língua inglesa? (aulas, pesquisas, outros).

15- Qual é o papel do professor em uma aula de língua inglesa?

16- Qual é o papel do aluno em uma aula de língua inglesa?

17- Complete essas frases:

a- Um bom professor de inglês é .....

b- Um bom aluno de inglês é .....

c- A escola onde trabalho é .....

d- Meus alunos do 8º A são .....

e- Ensinar inglês na escola pública é.....

**Anexo 7****Questionário (4) para os alunos do 8º ano A do ensino fundamental<sup>56</sup> (15/ 09/2008)  
(semelhante ao da professora)****Aluno/a:** \_\_\_\_\_**Escola:** \_\_\_\_\_**Ano:** \_\_\_\_\_**Professora:** \_\_\_\_\_

1- Você gosta de estudar inglês?

2- Você acha que estudar inglês é importante para quê?

3- Quando você imagina que poderá usar o inglês na sua vida?

4- Qual é o seu contato com a língua inglesa?

 na escola  por meio de filmes  usando a internet  pela TV a cabo  nas Lan Houses

5- Quais atividades são desenvolvidas nas suas aulas de inglês?

 exercícios gramaticais  Ouvir músicas e fazer traduções repetir após a professora  leitura em voz alta cópias da lousa  ditados filmes  ditados  outras atividades

6- O que você mais gosta de fazer nas aulas de inglês?

7- O que você menos gosta de fazer nas aulas de inglês?

8- Você gostaria que a sua professora falasse mais em inglês na sala de aula? Por quê? /  
Por que não?

9- Você tem mais dificuldade em inglês para:

---

<sup>56</sup> Extraído e adaptado de Basso (2006),

ler       falar       ouvir e entender       escrever

10- Como você se sente em suas aulas de inglês?

inseguro       tímido       feliz       curioso       com medo  
 motivado       à vontade       ansioso       ridículo       desmotivado

11- Que materiais didáticos ou recursos sua professora usa?

livro didático       atividades na lousa       músicas       jogos  
 fitas de vídeo/ CDs       Xerox       jogos       outros materiais

12- Que estratégias você prefere para aprender inglês?

Trabalho em duplas       músicas       sozinho       filmes  
 trabalho em equipes       com figuras, cartazes       com a ajuda da professora

13- Como você é avaliado?

provas escritas       exercícios gramaticais       prova oral  
 auto-avaliação       trabalho em equipe       pesquisa

14- Como você vê sua professora de inglês?

exigente       nervosa, agitada       calma       insegura  
 alegre       sempre disposta a explicar a matéria       clara e objetiva

**Anexo 8****Questionário (5) para a professora participante (semelhante ao dos alunos)  
(23/09/2008)**

1- Seus alunos gostam da língua inglesa?

2- Por que seus alunos acham importante aprender inglês?

3- Quando você imagina que os seus alunos poderão usar o inglês durante a vida deles?

4- Como seus alunos têm maior contato com a língua inglesa?

( ) na escola por meio de filmes ( ) usando a internet ( )

( ) pela TV a cabo ( ) nas Lan Houses

5- Quais atividades são desenvolvidas mais freqüentemente nas suas aulas de inglês?

( ) exercícios gramaticais ( ) Ouvir músicas e fazer traduções

( ) repetir após a professora ( ) leitura em voz alta

( ) cópias da lousa ( ) ditados

( ) filmes ( ) ditados ( ) outras atividades

6- O que os seus alunos mais gostam de fazer nas aulas de inglês?

7- O que os seus alunos menos gostam de fazer nas aulas de inglês?

8- Você acha que seus alunos gostariam que você falasse mais em inglês na sala de aula? Por quê? / Por que não?

9- Os seus alunos têm mais dificuldade em inglês para:

( ) ler ( ) falar ( ) ouvir e entender ( ) escrever

10- Como os seus alunos se sentem em suas aulas de inglês?

( ) inseguro ( ) tímido ( ) feliz ( ) curioso ( ) com medo

( ) motivado ( ) à vontade ( ) ansioso ( ) ridículo ( ) desmotivado

11- Que materiais didáticos ou recursos pedagógicos você usa nas suas aulas de inglês?

- livro didático     atividades na lousa     músicas     jogos  
 fitas de vídeo/ CDs     Xerox     jogos     outros materiais

12- Como seus alunos aprendem mais inglês?

- Trabalho em duplas     músicas     sozinho     filmes  
 trabalho em equipes     com figuras, cartazes     com a ajuda da professora

13- Como você avalia seus alunos?

- provas escritas     exercícios gramaticais     prova oral  
 auto-avaliação     trabalho em equipe     pesquisa

14- Como seus alunos a vêem enquanto professora de inglês?

- exigente     nervosa, agitada     calma     insegura  
 alegre     sempre disposta a explicar a matéria     clara e objetiva

15- Você tem a sensação de que seus alunos acreditam no que aprendem?

**Anexo 9****Questionário A (6) para os alunos (Logs) (a partir de 03/09/2008)**

O objetivo deste questionário é obter dados que possam contribuir para a dissertação de mestrado que estou elaborando. Leia as questões abaixo e responda todas as perguntas. Muito obrigada pela sua colaboração.

Nome:

Série: 8º ano A

Data: / / 2008

- 1- O que foi aprendido durante a aula de inglês **hoje**?
- 2- De que modo foi ensinado? Explique.
- 3- Como foi a sua participação durante a aula?
- 4- O que você gostou mais na aula **hoje**? Explique.
- 5- O que você gostou menos na aula **hoje**? Explique.
- 6- A professora fez algo diferente do que costuma fazer?



**Anexo 10****Questionário B (7) para os alunos**

O objetivo deste questionário é obter dados que possam contribuir para a dissertação de mestrado que estou elaborando. Leia as questões abaixo e responda todas as perguntas. Muito obrigada pela sua colaboração.

Nome:

Série: 8º ano A

Data: / / 2008

- 1- A professora se dirigiu a você **em inglês** hoje?
- 2- Você respondeu **em inglês** também? Por que/ Por que não?
- 3- Você fez alguma pergunta à sua professora **em inglês** hoje? O que você perguntou a ela?
- 4- Você gostou de falar **inglês** com a sua professora? Explique.
- 5- Você entendeu o que sua professora falou **em inglês** durante a aula de hoje? Por que/ Por que não?
- 6- A professora se dirigiu **em inglês** aos seus colegas hoje?
- 7- Os seus colegas responderam **em inglês** também? Por que/ Por que não?

**Anexo 11**

**Questão (8) para a professora-participante responder após cada aula observada (Log) (a partir de 11/08/2008):**

Quais foram os objetivos da aula de hoje?

## Anexo 12

### Entrevista semi-estruturada (1)<sup>57</sup> (19/08/2008)

1. Você leciona na LI?
  - 1.1 Se afirmativo, em que momentos você fala na LI, e para quê?
  - 1.2 Que comandos em inglês você geralmente utiliza em sala de aula? (especificar as estruturas gramaticais).
  - 1.3 Que outros comandos em inglês poderiam ser também usados em sala de aula? (especificar as estruturas gramaticais que poderiam ser usadas).
  - 1.4 Em que momentos da aula você utiliza a língua materna, e para quê?
  
2. A sua fala é compreensível para os seus alunos?
  - 2.1 Os seus alunos seguem corretamente as diretrizes que você dá em LI?
  - 2.2 Os alunos respondem a você em LI?
  - 2.3 Em momentos nos quais há falhas na compreensão dos alunos, como você procede?
  
3. Os alunos interagem com você na LI? Em que momentos?
  - 3.1 Que tipo de interação você estabelece durante as aulas? (especificar essas interações).
  
4. Os alunos interagem na LI com os colegas? Em que momentos?
  
5. Que atividades de sala de aula privilegiam a compreensão oral na LE?
  
6. Que atividades de sala de aula privilegiam a produção oral na LE?

---

<sup>57</sup> Entrevista semi-estruturada extraída e adaptada de Anchieta e Martins (2007) e Xavier e Gil (2004). Essas questões são semelhantes às da observação em sala de aula (vide anexo 15).

### Anexo 13

#### Transcrição das entrevista 1 (19/08/2008)

P P= Professora-pesquisadora

P= Professora-participante

#### 1- PP Você leciona na LI?

P eu procuro falar (+) não assim (+) eu falo direto (+) mas (+) às vezes eu chego(+) converso com eles em inglês (++) se eles não entendem eu repito (+) faço gestos (+) tento (+) encontrar um jeito deles entenderem (+) de vez em quando eu estou falando alguma coisa mesmo (+) não sempre , =

#### 1.2 PP Se afirmativo, em que momentos você fala na LI, e para quê?

P Para explicar uma matéria (+) para fazer um comentário (+) é: fazendo um comentário qualquer sobre a sala (+) uma coisa (+) sobre o tempo (+) qualquer comentário (+) independente de matéria eu (+) e qualquer coisa referente à matéria/ para quando explicar a matéria (+) mas não direto , =

#### 1.2 PP Que comandos em inglês você geralmente utiliza em sala de aula? (especificar as estruturas gramaticais)

P por exemplo (+) fechar a porta (+) é: *open the door close the door* é: *erase the blackboard please* (+) é: quando eles pedem para ir ao banheiro muito raro (+) que eu quase não deixo mas aí (+) não tenho cobrado deles há muito tempo (+) não tenho cobrado (+) tá (+) mas é (+) também sair da sala quase não deixo (++) comandos do tipo (+) posso pegar alguma coisa emprestada ‘= (+) posso fazer (++) sei lá (+) *open your books* também (+) apesar que eles não têm o livro (+) eu eu falo (+) *open your notebooks* etc , =

#### 1.3 PP Que outros comandos em inglês poderiam ser também usados em sala de aula? (especificar as estruturas gramaticais que poderiam ser usadas)

P não (+) existir existe (+) agora no momento não estou me lembrando (++) , =

**1.4 PP Estes que você falou são os reais (+) existem os que você poderia chamar de ideais para serem usados em sala de aula? Outros comandos, outras estruturas gramaticais (+) frases?**

P existe (+) lógico que existe , =

**1.5 PP Você pode citar alguns?**

P o duro é pensar assim de imediato (++) é: é: (+) tem que ser comando? Estrutura gramatical (+) por exemplo (+) normalmente *have a nice weekend* (+) é: (+) desejar um feliz final de semana (+) é: é: quando quando você vai (incompreensível) um ponto gramatical (+) comentar a aula (+) nós vamos começar fazer tal coisa (+)

**1.6 PP Aí você fala na língua materna?**

P não (+) eu falo alguma coisa em inglês (++) é: coisa da sala de aula mesmo (+) coisa sobre a sala de aula sobre a matéria (+) sobre é: um enunciado dum exercício (+) o que que é para fazer (+) acho que tudo isso pode fazer , =

**1.7 Em que momentos da aula você utiliza a língua materna, e para quê?**

P Ó (+) eu uso a língua materna direto na sala de aula (++) tá (+) eu procuro usar o inglês mas eu uso mais a língua materna (+) certo? se geralmente quando você tenta explicar alguma coisa e vejo que eles não entenderam mesmo (+) aí você tem que apelar para a língua materna (++) já tentei explicar alguma coisa em inglês e: (+) quando vejo (+) às vezes eles entendem (+) quando não entendem eu apelo para a língua materna (+) mas eu não sou uma pessoa que chega na sala de aula falando inglês porque: eu acho assim (+) a situação da escola estadual (+) ((tenho a impressão que ela se referiu à escola pública em geral, tanto a estadual quanto a municipal, porque ela leciona nos dois tipos de escola)) ela chega lá (+) você vê (+) chega lá depois do intervalo (+) depois do (+) é tudo tão tumultuado que você se perder muito tempo (+) você não dá aula (++) se você não for firme ali (+) é aquela coisa você não pode perder tempo senão não dá aula (+) você não consegue dar aula/ veja a própria situação (+) quando está um dia mais calmo(+), você fala até (+) você sabe é tudo o que eu conheço dentro das minhas (+) dos meus conhecimentos (+) mas nem sempre porque (+) na hora que você precisa realmente (++) mas tem oportunidades de falar (+) mesmo (+) mesmo em sala de aula (++) assuntos que não têm nada a ver com a matéria (++) né? “ = (+) eles vêm muito

perguntar coisa prá gente (+) coisas que eles vêem escrito (++) às vezes você tenta explicar (+) eu já tentei (+) quando eles vêem perguntando alguma coisa em inglês o que quer dizer (+) tem que tentar explicar em inglês “ = (+) mas assim (+) não é sempre tá? “ =

## **2. PP A sua fala na língua inglesa é compreensível para os seus alunos?**

**P** se a fala é compreensível eu acho (+) eu acho que entendem/ (++) pronúncia é outra coisa (+)

### **2.1 PP E a sua fala na língua materna?**

**P** acho acho que entendem a mesma coisa (+) o que eles não entendem no inglês (+) é a própria (+) língua em si (+) mas você está perguntando (+) ah sim (+) comandos eles entendem (+) se uma pessoa não entende (+) sempre tem uma que (+) eles tem o hábito se você dá um comando (+) dá um comando em inglês (+) aí um fica lá meio boiando (+) não entendeu muito bem o que é para fazer (+) aí não entendeu (+) eles têm o hábito de na mesma hora vamos fazer isso (+) na mesma hora um traduz/ (++) eles têm esse hábito/

### **2.1 PP Os seus alunos seguem corretamente as diretrizes que você dá em LI? Você disse que sempre um traduz (+) mas (+) se ninguém traduzir e você falar *open your notebooks?* ‘ =**

**P** alguma coisa sim (+) como eu falei (+) não são muitos/ (+) esses comandos simples como *open your books* (++) *stand up* (+) esse tipo de coisa que é mais simples sim (+) *go back to your place* (+) entendem/

### **2.2 PP Os alunos respondem a você na LI?**

**P** não (+) eles não têm o hábito (+) *no* (+) *yes no* (+) mas (+) não passa disso/ (+) tem um aluno do 9º ano é: esse (+) é um menino assim que (+) é aquele que dá vontade de dar aula só prá ele (+) prá ele e alguns dos nível dele (+) você tá dando aula tá passando exercício ele já está respondendo (+) a hora que você termina lá embaixo ele já terminou junto(+): (+) por incrível que pareça (+) tudo o que eu ensinei prá ele desde a 5ª série ele sabe (+) TUDO/ e ele sabe se eu sentar com ele (+) e voltar (+) fizer perguntas desde o começo da 5ª série (+) coisas básicas (+) mas sabendo já usar sabendo usar (++) o presente simples normal (+) agora eles estão vendo o passado (+)

sabendo usar o presente simples com o advérbio de frequência (+) ele sabe responder tudo em inglês (+) ele responde TUDO (+) é lógico que tem horas que ele dá umas umas (++) e ele está comigo desde a 5ª série ,= e ele é bom (+) às vezes estou perguntando alguma coisa ele começa a responder lá às vezes com erro (+) mas ele sabe responder (+) e ele sabe viu/

### **2.3 PP Em momentos nos quais há falhas na compreensão dos alunos, como você procede?**

**P** eu eu tento repetir (++) a (++) rePITO (+) uso Gestos (+) a gente usa muito gesto (+) faz um gesto (++) às vezes eu pego uma palavra da própria da própria construção e tento é explicar o que que é aquilo (++) então vamos supor se eu tivesse falado é: *open the door please* (+) e ele ((não entendesse)) *the door the door* (+) aí eu iria explicar o que que é uma porta pra ele entendeu? (++) ou fazendo gestos (++) e tradução também (+) quando não não entende eu parto pra traduzir (+) não entendeu eu explico em português sempre (+) porque infelizmente (+) aí você está falando de uma situação de dar um comando (+) esse tipo de coisa (+) né? (+) aí já uma coisa que você não vai ter uma figura ali pra mostrar (+) tá? Aí já é é você ter as figuras já é mais relacionado ao ao tópico ao conteúdo que você tá dando (+) mas você faz gestos tenta explicar (+) senão aí vai pra tradução/

### **3. PP Os alunos interagem com você na LI? Em que momentos?**

**P** é Muito difícil fazer pergunta (+) eles pra vir pra mim por livre e espontânea vontade é muito difícil (+) o que acontece (+) por exemplo na prefeitura (+) de 5ª à à (+) eu tou lá dando aula desde a 5ª série (+) tem uma turma que eu peguei (++) então é assim (+) o que eu observo é que na 5ª série e na 6ª série (+) se a sala é boa (+) eles chegam mais assim mais disponíveis (+) eles chegam não têm tanta vergonha (+) tanto assim que eu já tive aluno muito bom que (+) muito bom mesmo de chegar a responder saber conversar , =

#### **3.1 PP E do 8º ano A?**

**P** não não nessa sala tem três alunos muito bons (+) nessa sala (+) são muito bons mesmos (+) no 9º ano (+) não (+) nessa sala do 8º (++) a B é muito boa (+) o C é muito tímido (+) e na última sala tem alunos muito bons (+) mas assim chegar e perguntar

coisas em inglês (+) (Incompreensível) uma estrutura gramatical em inglês (+) eles não têm o hábito (+) só que eu tentei fazer isso na 5ª série/ (+) esse tipo de coisa bem simplesinha como *hello teacher* eles falam (+) coisa como BEM simples (+) chegar a fazer uma frase mais elaborada em inglês não ,= (+) tem aluno (+) mas isso aí são casos específicos que fazem/

### 3.1 PP Que tipo de interação você estabelece durante as aulas? (especificar essas interações)

**P** então vou falar a realidade que está acontecendo HOJE/ (+) tá? Quando eu comecei a dar aula na prefeitura porque até eu dar aula na prefeitura a minha aula era puramente gramatical (+) tradução e interpretação (+) tradução que eu falo é leitura e interpretação (+) de texto (+) porque tradução dá a impressão de daquela história assim (+) já fiz isso muito (+) de: pegar aluno explicar e soltar aquelas traduções extremamente chatas (+) quanto ao vocabulário eu acho que não trabalhava tão errado (+) a gente procurava ver o que ele já conhece (+) o que eles já sabem da gramática (+) para depois procurar os cognatos (+) (incompreensível) aquela história do inglês instrumental você já tem (+) sobre o assunto que está falando a gente já tem noção carga de conhecimento(+) então você vai com aquilo pra ler o texto (+) então de repente lendo o texto se você pensar um pouquinho pensar um pouquinho sobre ele (+) Antes (+) buscando as dicas você já tem na sua mente alguma coisa sobre o que poderia estar no texto e quando você tem isso (+) você volta pro texto (+) você fala pra eles (+) você sabe que inglês no ensino médio no estado é leitura e interpretação (+) é quando você VOLta pro texto (++) você descobrindo coisas que na primeira lida você não você não pensou sobre o texto (+) e eles descobrem (++) vou dar um exemplo bem simples (++) é: quando você tá (+) quando surge uma preposição alguma coisa (+) eu falo (+) gente por exemplo *about* (+) tá lá (+) *we are talking about* (+) e aí tem lá (+) eles entenderam nós estamos conversando (+) aí tem o *about* e eu falo GENTE tem o *about* e quem conversa conversa sobre alguma coisa ou com? Então você vai deduzindo você vai deduzindo (+) nunca parar num ponto (+) tem que procurar ver a frase como um todo (+) porque às vezes o que tá lá na frente vai te ajudar a entender o que está anteriormente (++) essas coisas mas (+) interação então (+) na prefeitura (+) quando eu comecei a dar aula lá quando eu comecei a trabalhar com a coordenadora (+) né aí (+) eu comecei a treinar muito a fala a oralidade (+) e que até eu não falo inglês mesmo eu não falo MAS (++)



eu acho que se eu tivesse mais tempo , = (+) tem coisas que atrapalham (+) no (incompreensível) de 5ª e 6ª série (+) se eu me preparasse muito bem eu tenho certeza que eu tiraria de letra (++) você entendeu? (+) dependendo do nível da sala que você tem (+) é: mas mesmo tendo que interagir em inglês (+) porque você (+) numa 5ª série você por mais que você vai trabalhar não vai ser tão complicado (+) você vai trabalhar de acordo com a idade de acordo com a idade ou a (incompreensível) deles (+) né? Mais eu tentei muito eu tentei muito fazer o que a coordenadora estava fazendo (+) sofreu muito muito porque (++) uma sala com 40 alunos (+) é que a sala que você está assistindo aula (+) ela é até que ela é calminha tá? E ela não está numerosa porque na 6ª série eles diminuíram a sala (+) porque estava insuportável (+) imploramos porque estava muito difícil de trabalhar (+) mas era na 5ª série sala que estava com 40 alunos 45 alunos numa sala e você tentar trabalhar oralmente e desses 40 alunos é sempre assim (+) uns 12 são interessados mesmo (++) uns 12 fazem as coisas fazem tá? “ = (+) E tem sempre uns 12 que não querem saber de nada de nada e no meio desses 12 uns 8 que assim que assim (+) que você tem vontade de catar seu material e ir embora (+) a verdade é essa (+) eu tentei eu tentei trabalhar muito a oralidade mas foi muito difícil (+) eu chegava eu chegava perto da escola com o peito doendo (+) doía o peito (+) não era só a garganta de ficar rouca não (+) essa essa parte/

**PP como é que era essa oralidade que você tentava (+) era dialogar?**

**P** Não (+) era de explicar a matéria de interagir (+) aquilo que eu estava dando em inglês (+) fazia um perguntar pro outro (+) eu perguntava *where are you from? Where is this?* (+) sempre assim perguntando eles respondendo é sempre procurando (+) tudo o que eu estava dando dar em inglês (++) perguntar pra eles em inglês (+) fazendo um perguntar pro outro , =

**PP E nesse 8º ano era assim?**

**P** NÃO NÃO (+) esse 8º já foi meu aluno na 5ª série (+) na 5ª série é: misturou muito (+) tinha alunos muito bons na 5ª (+) e eu também fui perdendo o encanto (+) você entendeu? (+) fui perdendo o encanto , =

**PP Vocês sempre estão fazendo curso de capacitação (+) HTPC (+) você mesma disse sobre a coordenadora que ela sempre está frisando a oralidade e que você tinha desiludido da oralidade , =**

**P** [por vários motivos] Primeiro (+) sala numerosa (+) com alunos/

**PP Mas e agora? Qual a sua opinião sobre a oralidade em 2008 (+) segundo semestre?**

**P** então AÍ (+) 2008 então aí eu comecei a voltar a trabalhar a oralidade (+) eu comecei a voltar mas não de tudo (+) mas eu sempre faço (+) a mesma coisa que eu faço você está assistindo as minhas aulas (+) eu estou fazendo do mesmo jeito nas outras salas (+) eu faço eles falarem (+) entendeu? (+) é (++) assim (+) Na 5ª série do estado que eu comecei a dar a matéria agora realmente porque porque até então eu trabalhei material do estado é: eu estou trabalhando aquelas coisas bem iniciais mesmo onde é (+) o nome (+) o que faz a profissão (+) se é isso se é aquilo EM inglês (+) isso eu estou fazendo com eles em inglês/

**PP E esse material você não tem nenhum em mãos? Você tem total autonomia pra dar?**

**P** vamos voltar para a prefeitura (+) desde que eu entrei lá tem material esse material que a coordenadora arrumou pra (+) que foi o material que ela fez às pressas (+) foi uma coisa pra resolver o problema mas ficou naquilo (+) entendeu? e ainda ESTÁ naquilo/ eu fugi daquele material um monte de vezes (+) sabe o que já dei no seu 8º ano (+) eu dei ao meu modo (+) se você perguntar pode ser que eles não lembram mas se você der uma cutucada uma lembrada eles vão lembrar/ eu já dei o o (+) indefindo (+) *a little a few many much how many how much* já dei tudo isso pros 8º (+) foi anterior é (+) foi anterior a essa matéria ((direções)) (++) o que mais eu dei mais gente? ‘ =

**PP Você achou que era o certo, não é?**

**P** era (+) no meu modo de pensar eu achei que era muito simples pra entender (+) então achei que eles tinham capacidade pra entender isso ,= eu dei (++) e quem tem capacidade (+) não nem quem tem capacidade porque capacidade todos têm (+) tá? aqueles que têm mais interesse aprendem mas (+) o duro é que são poucos/

### PP E você os viu praticando?

P não não (+) acabou a matéria morre (+) acabou o assunto ,= acabou o assunto/

### 4. PP Os alunos interagem na LI com os colegas? Em que momentos?

P só no momento que eu falo (+) que eu estou dando alguma matéria (+) e peço para (+) pelo menos é o que eu vejo dentro da sala de aula (+) e duvido que eles façam isso fora da sala de aula porque no momento que a gente está dando algum determinado conteúdo e que a gente treina dialogando (+) peço para um dialogar com o outro (+) perguntar responder (+) só nesse momento (+) acredito que seja só nesse momento , =

### 5. PP Que atividades de sala de aula privilegiam a compreensão oral na LI?

P ...\_\_\_\_\_... então vamos lá (+) tinha um exercício na apostila e até aproveitei aquele exercício que falava de alguns lugares e pra associar o lugar (+) e tinha sempre uma frase é: por exemplo (+) *we can find food for animals* (+) era para (incompreensível) com o *pet shop* (+) aí eu trabalhei antes com as preposições *beside* é: *between* é: *behind* (+) trabalhei com eles não muito assim porque no caderno até queria colocar de outro jeito mas acabou que (+) eu na realidade não preparei essas aulas muito bem “= (+) isso foi antes de começar a trabalhar as direções (+) é porque vai trabalhar a direção então se eles iam determinar onde é tal lugar (+) ou as preposições (+) porque o que eu queria era ter arrumado um mapa grandão (+) colocado alguns pontos estratégicos (+) alguma coisa assim (+) um material visual (+) não deu tempo de fazer e eu precisava entrar com uma matéria eu escolhi essa eu queria dar essa (+) aí eu comecei a trabalhar oralmente coisas da cidade mesmo (+) eu falei assim *where is Magazine Luiza?* para eles para eles me responderem com as preposições (+) *between behind* essas coisas (+) é: entendeu? (+) então eu (+) trabalhei assim mesmo com coisas da cidade *where is* (+) por exemplo (+) Magazine Luiza (+) Chavita (+) aí eles vinham me falando (+) *it's in front of* (+) *it's across from* (+) aí já tinha dado (+) aí trabalhei oralmente isso (++) isso eu trabalhei pra chegar naquele pedacinho que a gente trabalhou (+) eu até antes de encerrar vou trabalhar um pouquinho vou fazer uma revisão vou procurar levar umas figuras ou figura da própria fachada não sei se eu conseguir (+) ou acho que é mais fácil conseguir com elementos que você encontra em determinado lugar (+) entendeu? (+) tipo assim *Where we can find dog food?* tá? Aí eles vão ter que me falar que é no *pet shop* (+) isso é pra rever os *places* (++) então eu vou por exemplo (+) outra coisa lá (+) uma seringa de injeção (+) isso eu já vou estar introduzindo porque eu não dei isso o que que é uma

seringa (+) vamos supor uma cama uma maca (+) qualquer coisa para eles me responderem em inglês (+) fazer uma revisão dos lugares que eu dei (+) eu dei locadora (+) dei dei academia de ginástica (+) padaria (++) açougue (+) dei dei um tanto livraria (+) biblioteca (+) farmácia (+) a gente pode acrescentar outros (+) isso eu fui preparando para depois a gente dar na (+) parte de ensinar as direções , =

## **6. PP Que atividades de sala de aula privilegiam a produção oral na LI?**

**P** tem que ser diálogo tem que fazer alguma coisa (+) ou tudo que vai fazer o aluno perguntar (+) tem que ser o diálogo , =

### **6.1 PP E você acha que com essas atividades eles conseguem interagir?**

**P** é o que eu te falei (+) conseguem (+) não é que não consigam (+) eu fui abandonando (+) o que eu acho é que muito cansativo (+) muito cansativo (+) você sai esgotada (++) isso foi uma coisa que na 5ª e na 6ª série eu estava entusiasmada (+) mas mas eu fui perdendo isso , = (+) agora que eu estou começando a voltar a dar na 5ª do estado (++) na 5ª tem umas salinhas boas do estado e mesmo porque o que eu peguei lá já tá estragado mesmo (+) mas o que eu acho assim não é porque está estragado que porque não sabem falar inglês não (+) nós estamos carecas de saber que quase ninguém ensina a falar ((a professora se referia às professoras de LI da escola pública)) isso não é nada (+) o problema é que não é nada (+) entendeu? ‘ =

**Anexo 14****Entrevista (2) com os 10 alunos que participaram diretamente com a pesquisa (baseada nos questionários respondidos por eles sobre as aulas de inglês) (17/11/2008)**

- 1- Vocês falam em inglês com a sua professora durante as aulas?
- 2- Em caso afirmativo, o que vocês geralmente falam com a sua professora em inglês durante as aulas?
- 3- Como é que vocês se sentem quando têm a oportunidade de falar com a professora em inglês?
- 4- Vocês gostariam de falar mais em inglês com a professora?
- 5- Se vocês não falam em inglês com a professora, o que está faltando para vocês conseguirem falar em inglês durante as aulas?
- 6- Como vocês poderiam melhorar o seu inglês?
- 7- Para entender uma palavra em inglês é melhor que seja traduzida pela professora ou vocês preferem que a professora faça gestos, mímica, desenhe ou dê exemplos em inglês usando essa palavra?
- 8- Você acha que uma professora de inglês deve falar somente na língua que ensina durante as aulas?
- 9- Em quais ocasiões durante a aula vocês acham que a sua professora deve falar somente em inglês?
- 10- Vocês gostariam de conversar com seus colegas em inglês durante as aulas?

## Anexo 15

### Questões que orientaram as observações das aulas

1. O professor leciona na LE?
  - 1.3 Se afirmativo, em que momentos ele fala na LE, e para que?
  - 1.2 Que comandos em inglês o professor usou em sala de aula? (especificar as estruturas gramaticais usadas).
  - 1.3 Que outros comandos em inglês podem ser usados em sala de aula? (especificar as estruturas gramaticais que poderiam ser usadas).
  - 1.4 Em que momentos da aula o professor utiliza a língua materna, e para que?
2. A fala do professor é compreensível para os alunos?
  - 2.1 Os alunos seguem corretamente diretrizes do professor dadas em LE?
  - 2.2 Os alunos respondem ao professor em LE?
  - 2.3 Em momentos nos quais há falhas na compreensão dos alunos, como o professor procede?
3. Os alunos interagem na LE com o professor? Em que momentos?
  - 3.1 Que tipo de interação o professor estabelece durante as aulas? (especificar essas interações).
4. Os alunos interagem na LE com os colegas? Em que momentos?
5. Que atividades de sala de aula privilegiam a compreensão oral na LE?
6. Que atividades de sala de aula privilegiam a produção oral na LE?



**Anexo 17****História de vida (2) (16/09/2008)**

Conte-me sobre suas memórias e impressões enquanto estudante, seus professores de inglês, sua formação de professora e sua atuação enquanto professora.

Como você acredita que a língua estrangeira é ensinada e aprendida?

O que é saber uma língua estrangeira para você?

O que é ensinar e aprender uma língua estrangeira no contexto de escola pública?

Qual é o papel do professor e do aluno, em sua opinião.

Qual foi a experiência que mais lhe marcou na sua prática de ensino?

O que você gostaria de mudar na sua prática de ensino?

Qual foi o seu maior desafio neste contexto?



**Anexo 18****História de vida (3) (11/12/2008)**

Faça uma análise de o seu ouvir, falar, ler e escrever na língua inglesa

Ouvir:

Falar:

Ler:

Escrever:

**Anexo 19**

**Conversa informal**<sup>59</sup> ((perguntas feitas para o esclarecimento de algumas questões das entrevistas e/ou questionários anteriores e somente gravadas em áudio)) (09/12/2009)

- 1- A abordagem que você usa em sala de aula é mais comunicativa ou estruturalista?
- 2- O que seriam exercícios de comunicação?
- 3- Quais vícios que você adquiriu ao estudar inglês sozinha?
- 4- Como você lida com os erros dos seus alunos?
- 5- Você não concorda com a necessidade de se aprender muitas regras de gramática para se aprender uma língua. Por quê?
- 6- O que seria para você a fluência específica de sala de aula?
- 7- O que seria o professor mediador?
- 8- Como é ensinar inglês na escola pública?
- 9- Você disse que está desencantada, depois, afirma que acredita em você e que bem orientada dá para trabalhar com os alunos. Explique.
- 10- Como você escolhe o conteúdo que você vai dar em sala de aula?
- 11- Você usou os mapas e os textos dados somente com a turma observada (8ª A)?
- 12- Como você se sentiu ao ter suas aulas observadas?

---

<sup>59</sup> A conversa informal após o TEPOLI constou somente de uma declaração de P sobre o teste oral em questão e foi gravada em áudio.

## Anexo 20

## Faixas de Proficiência do TEPOLI – versão revisada (CONSOLO, 2004)

Faixas	Descrição da Proficiência	Notas
<b>A</b>	<p>A1) Atinge plenamente os objetivos de comunicação e interação verbal, demonstrando excelente fluência e habilidade na produção oral.</p> <p>A2) Utiliza estruturas sintáticas corretamente e não comete erros gramaticais.</p> <p>A3) Utiliza-se de estruturas sintáticas complexas, e grande variedade lexical.</p> <p>A4) Exibe pronúncia praticamente idêntica aos padrões de falantes competentes da língua inglesa, sem influências dos padrões de sua língua materna.</p> <p>A5) Não apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor, em ritmo normal.</p>	<b>10.0</b>
		<b>9.5</b>
<b>B</b>	<p>B1) Atinge plenamente os objetivos de comunicação e interação verbal, demonstrando fluência e habilidade na produção oral.</p> <p>B2) Utiliza estruturas sintáticas corretamente e, se comete erros gramaticais, é capaz de se auto-corrigir.</p> <p>B3) Utiliza-se de estruturas sintáticas complexas e grande variedade lexical.</p> <p>B4) Exibe pronúncia bastante próxima aos padrões de falantes competentes da língua inglesa, sem influências marcantes dos padrões da língua materna.</p> <p>B5) Não apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor, em ritmo normal.</p>	<b>9.0</b>
		<b>8.5</b>
<b>C</b>	<p>C1) Atinge os objetivos de comunicação e interação verbal satisfatoriamente.</p> <p>C2) Utiliza estruturas sintáticas corretamente na maior parte do tempo, podendo cometer eventuais erros gramaticais.</p> <p>C3) Utiliza-se de estruturas menos complexas e não exibe grande variedade lexical.</p> <p>C4) Exibe pronúncia compreensível, porém com alguns desvios com relação aos padrões dos falantes competentes da língua inglesa.</p> <p>C5) Não apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor a ponto de prejudicarem a interação verbal. Havendo ocasiões de incompreensão, consegue solucioná-las.</p>	<b>8.0</b>
		<b>7.5</b>
<b>D</b>	<p>D1) Atinge os objetivos de comunicação e interação verbal, porém com algumas limitações, e pode exibir falta de fluência.</p> <p>D2) Utiliza, na maioria das vezes, estruturas sintáticas simples, apresentando eventuais erros gramaticais.</p> <p>D3) Utiliza-se de um conjunto de itens lexicais limitado e pode demonstrar deficiência de vocabulário para se expressar.</p>	<b>7.0</b>

	D4) Exibe pronúncia compreensível, mas distinta, em alguns aspectos de sons e padrões de entoação, de falantes da língua inglesa. D5) Apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor, as quais podem ocasionalmente prejudicar o desenvolvimento da interação verbal.	
		<b>6.5</b>
<b>E</b>	E1) Não atinge todos os objetivos de comunicação e interação verbal, apresentando falta de fluência e de competência na produção oral. E2) Utiliza somente estruturas sintáticas simples e, ainda assim, comete erros estruturais. E3) Utiliza-se de um conjunto de itens lexicais limitado com prejuízo para a expressão de suas idéias. E4) Exibe pronúncia nitidamente distinta, em aspectos de sons e padrões de entoação, de falantes da língua inglesa, com interferências marcantes da língua materna. E5) Apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor, as quais prejudicam o desenvolvimento da interação verbal.	<b>6.0</b>

## Anexo 21

## TEPOLI – Faixas de Proficiência para Metalinguagem

Faixas	Descrição	Notas
<b>A</b>	<p>A6) Task fully accomplished using language structures and lexicon appropriately.</p> <p>A7) Very clear speech indicates that it would probably be fully understood by real students.</p> <p>A8) Shows proper knowledge of the linguistic content in English and ability to decide what information s/he is expected to provide for the student(s).</p>	<b>10.0</b>
		<b>9.0</b>
<b>B</b>	<p>B6) Accomplishes task but is likely to make mistakes in language structures or have some difficulty to use the specialized lexicon in ELT.</p> <p>B7) Her/his speech is clear most of the time but may contain aspects which could be difficult for real students to understand.</p> <p>B8) Shows proper knowledge of the linguistic content in English but her/his talk may lack some relevant information for the student(s).</p>	<b>8.5</b>
		<b>7.5</b>
<b>C</b>	<p>C6) Task is accomplished within some limits due to some difficulty in language structures, use of the specialized lexicon in ELT or deviations from pronunciation patterns.</p> <p>C7) Her/His speech is only partially clear and displays aspects which would probably not be fully understood by real students.</p> <p>C8) Shows lack of linguistic knowledge in English, and of knowledge about relevant language rules and information which should be provided for the student(s).</p>	<b>7.0</b>
		<b>6.0</b>
<b>D</b>	<p>D6) Only part of the task is accomplished due to difficulty in language structure, lack of lexical competence (general vocabulary and specialized lexicon) and deviations from pronunciation patterns.</p> <p>D7) Her/His speech is only minimally comprehensible and contains several aspects which would probably not be understood by real students.</p> <p>D8) Shows limited knowledge of the linguistic content and does not know rules and information which are important for the student(s).</p>	<b>5.5</b>
		<b>5.0</b>
<b>E</b>	<p>E6) Task is not accomplished due to difficulty in handling even simple language structure, basic vocabulary and specialized vocabulary, and pronunciation patterns.</p> <p>E7) Her/His speech is hardly understood and would probably be mostly incomprehensible to real students.</p> <p>E8) Does not know important aspects of the linguistic aspects in English, and does not make any reference to rules or important information to be provided for the student(s).</p>	<b>4.5</b>

(Consolo &amp; Teixeira da Silva, 2007)

## Anexo 22

### A faixa de proficiência oral dos professores de ILE e de licenciados em Letras

Este quadro ilustra as faixas de proficiência atribuídas aos outros candidatos (seis docentes da rede pública e dois licenciados em Letras) que se submeteram à aplicação do TEPOLI (31/10/2008), juntamente com P, que se classificou na faixa D.

#### Faixa de proficiência oral dos examinados

Iniciais	WN	CA	<i>P</i>	PA	CC	JC	MZ	SC	MB	CR
Faixa de Proficiência	B	C	<i>D</i>	D	E	E	E	E	B	D

Pode-se observar, por meio deste quadro, que quatro docentes dentre sete profissionais do contexto em questão obtiveram o conceito final E, que corresponde ao nível abaixo da faixa de PO exigida para um (futuro) professor de ILE, segundo os dados do TEPOLI, revelando uma grande limitação na CLC dos mesmos. Um candidato encontra-se na mesma faixa de PO de P (em vermelho) e os demais foram classificados no nível das faixas C e B, sendo que este último apresentou uma CLC muito boa. Quanto à classificação dos licenciados em Letras (MB e CR), estes evidenciaram melhores resultados se comparados com os professores em serviço da escola pública.