

ELEN DIAS

**FALAR OU NÃO FALAR?:
EIS A QUESTÃO!**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de São José do Rio Preto, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Estudos Lingüísticos, área de concentração em Lingüística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo

Co-orientadora: Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão

São José do Rio Preto

2003

COMISSÃO JULGADORA

Titulares

Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão - Co-orientadora

Prof. Dr. João Bosco Cabral dos Santos

Profa. Dra. Marilei Amadeu Sabino

Suplentes

Prof. Dr. - Nelson Viana

Prof. Dra. Vera Lúcia Teixeira da Silva

São José do Rio Preto, 30 de outubro 2003

**Este trabalho é dedicado a todos os alunos e professores, em todos os lugares:
por um ensino melhor!**

AGRADECIMENTOS

Dizer obrigada é algo que, sendo aparentemente fácil, se torna difícil quando há tantos e tanto a agradecer. Por isso expresso meus agradecimentos a todos que me acompanharam e que, de alguma forma, contribuíram para a concretização deste trabalho, especialmente:

Ao Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo que, mais que meu orientador, se revelou um MESTRE, por ter compartilhado seu conhecimento, pela paciente orientação, pelas palavras de apoio e ajuda e pelas valiosas sugestões e (re)direcionamentos;

À Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão, minha co-orientadora, pela colaboração, pelas sugestões sempre oportunas, indicações bibliográficas, disposição em ajudar e incentivo, além da oportunidade de interação, dentro e fora de sala de aula, com uma grande diversidade de perspectivas e conhecimentos sobre educação e, mais ainda, sobre o ser humano;

À Profa. Dr. Ana Marisa Benedetti, pela atenção que dedicou às leituras deste trabalho e pelas preciosas contribuições para suas transformações;

Aos amigos Carla, Celeste, Cleslei, Evely, Lílian e Lucinéia, pela força, carinho, ajuda constante e leituras;

A Aline Mateus e Carolina Tavares, pela ajuda com a digitação e programação das tabelas, gráficos, um trabalho meticuloso, além do companheirismo em todo o trajeto;

A Iulo Feliciano Afonso, pela ajuda nas transcrições das aulas;

A todos, nas instituições em que leciono, que abriram as portas para a coleta de dados, muitas vezes negada em outras, representados aqui nas pessoas de Amadeu Jesus Pessotta, Dirce Aparecida Baldini e Durval Aparecido Ramanholi;

A todos os alunos, assistentes de pesquisa ou não, aqui representados nas pessoas de Alessandro e Renato, de cada um dos contextos que se dispuseram a participar e ajudar, pela prestatividade e franqueza no fornecimento de dados;

A minha família, meus pais, Antonio e Cleide, e meu irmão, Henri, pelo respaldo, compreensão e estímulo em todos os momentos ao longo do período deste trabalho, sem o qual esta dissertação não se teria concretizado. Ao meu irmão, em particular, pelas cuidadosas leituras e revisões de cada um dos textos que se foram modificando até se transformarem em uma dissertação.

A Deus, uma força constante.

“The teachers open the door, but you must enter by yourself.”¹

Chinese Proverb

¹ “Os professores abrem a porta, mas você deve entrar sozinho.”

SUMÁRIO

Lista de Figuras	X
Lista de abreviaturas e símbolos usados nas transcrições	XI
Lista de abreviaturas	XII
Lista de quadros	XIII
Resumo	XIV
Abstract	XV

INTRODUÇÃO

Mudanças de perspectivas: no princípio era o método.....	01
Sala de aula: contexto de (in)formação	03
Formação consciente: uma necessidade.....	05
A produção oral de alunos de Língua Inglesa analisada no processo de interação em sala de aula.....	06
Delimitação do escopo do trabalho.....	08
Objetivos gerais.....	09
Objetivos específicos	10
Perguntas de pesquisa.....	11
Justificativa.....	12

CAPÍTULO I- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 À luz de algumas teorias lingüísticas: da aquisição de língua materna à de língua estrangeira	15
1.2 Linguagem oral e o conceito de competência comunicativa.....	17
1.3 Necessidade de elaboração de parâmetros - criação de um teste oral e fatores intervenientes	24
1.3.1 Alguns conceitos: crenças e culturas de aprender, ensinar e avaliar LE	24
1.4 Formação de professores e produção oral.....	27

1.4.1 Crenças e avaliação.....	32
1.4.2 Conceituação de avaliação e erro	34

CAPÍTULO II- METODOLOGIA DA PESQUISA

2.1 Pesquisa-ação: meio à (inter)ação	49
2.2 Sala de aula: contexto de pesquisa e de colaboração.....	52
2.3 Delimitação do contexto da investigação.....	55
2.3.1 Os aprendizes.....	55
2.3.2 Fator idade e perfil econômico.....	58
2.3.3 A professora.....	62
2.3.4 O material didático.....	63
2.4 Os professores-coordenadores e os assistentes de pesquisa.....	64
2.5 Cenário da pesquisa: panorama histórico.....	65
2.6 Instrumentos de coleta de dados.....	72
2.6.1 Questionários como instrumentos de pesquisa.....	76
2.6.2 Elaboração e aplicação de questionários.....	77
2.6.3 Procedimentos de análise e interpretação dos dados.....	78
2.6.4 Elaboração do teste oral em inglês.....	79

CAPÍTULO III- RESULTADOS: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.1 Os participantes e a aprendizagem de LE.....	87
3.2 Respondendo as perguntas de pesquisa: abordagem de ensino e competência oral.....	97
3.3 Respondendo à pergunta maior: Falar ou não falar?: eis a questão!.....	109
O dizer e o fazer do aluno.....	115

CAPÍTULO IV- CONCLUSÕES E ENCAMINHAMENTOS

4. Pesquisa científica: fator de iluminação de consciência.....	132
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	139
ANEXOS.....	153

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema das competências do professor	30
Figura 2 – Avaliação: meio de busca de melhores condições no processo de ensino-aprendizagem de LE... ..	39
Figura 3 – Processo de ensino-aprendizagem	47
Figura 4 – Gráfico de idades	56
Figura 5 – Gráfico de profissões	59
Figura 6 – Gráfico da P1 do LEV1.....	93
Figura 7 – Gráfico da P4 do LEV2.....	94
Figura 8 – Gráfico da P1 do LEV2.....	99
Figura 9 – Gráfico da P2 do LEV2	99
Figura 10 – Gráfico da P2 do LEV3	100
Figura 11 - Gráfico da P2 do LEV1.....	116
Figura 12 – Gráfico da P4 do LEV1	116
Figura 13–Gráfico da P5 do LEV1	117
Figura 14– Gráfico da P2 do LEV2.....	118
Figura 15a – Relações dentro da sala de aula	119
Figura 15b - Importância do processo de conscientização no processo de ensino-aprendizagem.....	121
Figura 16 – Esquemas de relações estabelecidas entre a produção oral e os fatores que a influenciam.....	137

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

(baseado em DuBois et alii, 1993; Ochs, 1970 e Consolo, 1996)

PP	=	Fala da professora-pesquisadora
AX	=	Aluno não identificado
A1	=	Aluno identificado
AA	=	Alunos falando simultaneamente
(INCOMP)	=	Fala incompreensível
+	=	Pausa
{ASC}	=	Entonação ascendente
{DESC}	=	Entonação descendente
((risadas))	=	Risadas na sala
[]	=	Sobreposição de fala
=	=	Turno interrompido
ENglish	=	Sílaba enfatizada
A: {0}		Turno não registrado em gravação
PC		Professor-coordenador
{HES}		Hesitação
:		Alongamento do som
!		Exclamação
?		Pergunta
()		O que foi provavelmente dito (dúvida na transcrição)

LISTA DE ABREVIATURAS

Abordagem Comunicativa (AC)
Aluno Assistente de Pesquisa (AAP)
Alunos Voluntários (AV)
Competência Comunicativa (CC)
Competência Comunicativa na Produção Oral (CCPO)
Contexto 1 (C1)
Contexto 2 (C2)
Inglês como Língua Estrangeira (ILE)
Levantamento 1 (LEV1)
Levantamento 2 (LEV2)
Levantamento 3 (LEV3)
Língua Alvo (L-alvo)
Língua Estrangeira (LE)
Línguas Estrangeiras (LEs)
Língua Materna (LM)
Linguística Aplicada (LA)
Pergunta 1 (P1); Pergunta 2 (P2); Pergunta 3 (P3), Pergunta 4 (P4) ...
Produção Oral (PO)
Proficiência Lingüística (PL)
Proficiência Lingüística na Produção Oral (PLPO)
Professor-Coordenador (PC), Professor-Coordenador 1 (PC1) ...
Professores-Coordenadores (PCs)
Professora-Pesquisadora (PP)
“Registration Form” (RF)
Sala de Aula (SA)
Segunda Língua (L2)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Calendário de gravação em áudio do Contexto 1	60
Quadro 2 – Calendário de gravação em áudio do Contexto 2	60
Quadro 3 – Calendário de gravação em vídeo do Contexto 1	61
Quadro 4 – Calendário de gravação em vídeo do Contexto 2	61
Quadro 5 – Pesquisa-ação em sala de aula.....	67

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo investigar as razões que levam o aluno participante de dois contextos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (C1 e C2) a não conseguir comunicar-se oralmente em sala de aula, apesar da tentativa de implementar a abordagem comunicativa pela professora, cuja prática de sala de aula se caracteriza pelo desenvolvimento de atividades interativas. Visa também buscar compreender até que ponto e de que maneira a prática de sala de aula da professora-pesquisadora contribui ou prejudica o desenvolvimento da competência (proficiência) oral.

Metodologicamente, este estudo foi desenvolvido como pesquisa-ação de natureza colaborativa, que se coloca entre os modelos qualitativo-interpretativistas de sala de aula como contexto de pesquisa de investigação aplicada (CAVALCANTI & MOITA LOPES, 1991), e nas discussões teóricas de métodos e técnicas de um ensino prático reflexivo e de formação de professores de línguas (WIDDOWSON, 1991; CELANI, 2003). Em outras palavras, um fazer reflexivo como forma de construção de conhecimento mais eficaz entre professor-pesquisador, alunos, coordenadores, como formação continuada (FREIRE, 1997).

O trabalho apresenta resultados que permitem identificar algumas concepções teóricas de ensino-aprendizagem. As crenças e a cultura de aprender e ensinar línguas (ALMEIDA FILHO, 1993; BARCELOS, 1999, 2000) revelaram-se fatores intervenientes, capazes de afetar a receptividade do aprendiz à abordagem de ensino do professor e de revelar discrepâncias entre as expectativas do aluno e as do professor. Conseqüentemente, contribuem para ajudar na compreensão do problema e na elaboração de um plano de ação mais eficaz, proporcionando, desse modo, maiores chances de sucesso de intervenção no processo pedagógico.

Discute, finalmente, possíveis propostas geradoras de mudanças na educação de professores em formação, bem como alternativas, mostrando que as concepções que prejudicam o desenvolvimento comunicativo dos aprendizes precisam ser modificadas, para que a aprendizagem em serviço não acarrete o alto custo humano que costuma ter.

ABSTRACT

This research study aims at investigating the reasons why students of two contexts of foreign language teaching (C1 and C2) are not able to communicate orally in the classroom in spite of the teacher's tentative of applying the communicative approach, based on interactive activities. Moreover, it intends to understand how the teacher educator-researcher's practice in the classroom may contribute to the development of the students' oral competence (and proficiency).

Methodologically developed as an action research (CAVALCANTI & MOITA LOPES, 1991) in a collaborative project, this study thinks over the classroom reality according to the theoretical discussions of reflective teaching and of the pre-service foreign language teacher's education (WIDDOWSON, 1991; CELANI, 2003). In other words, a reflective and scientific way of understanding teacher education in order to (re)build it up more effectively as a mutual process of continuous education involving the teacher educator-researcher, the students and the coordinators (FREIRE, 1997).

This work presents results, which allow the identification of some theoretical conceptions about the learning-teaching process. The students' and the teacher's beliefs about learning and language learning (ALMEIDA FILHO, 1993; BARCELOS, 1999, 2000) were revealed as intervening factors which affected the students' receptiveness to the teacher's teaching approach and possible discrepancies between what student's expectations are and what the teacher expects from them.

Consequently, it may help to understand the difficulties and to elaborate an effective syllabus, providing, as a result, better opportunities for intervention in the pedagogical process.

It finally discusses possible proposals, which may provide changes in pre-service teacher's education as well as options by revealing conceptions, which can impede the students' communicative development. As a result, they have to be modified so that in service the learning doesn't cause the high human cost that it usually has.

Introdução

Mudanças de perspectivas: no princípio era o método

"A teacher affects eternity; He can never tell where his influence stops." (Henry Brooks Adams)¹

Segundo Ferreira (1998:1), “a história do ensino de línguas estrangeiras” (LEs), “normalmente apresentada como uma seqüência de métodos e abordagens”, reflete visões educacionais específicas que tornam válida e conceitualmente consistente a noção de método e a de que os professores dependem dele para lecionar, como se, sem uma receita - o método - , não pudessem ir para a sala de aula (SA).

Exatamente por isso, muitas vezes, mudanças nas práticas pedagógicas do professor são entendidas como meras substituições de métodos. Concordo com Ferreira (op. cit.) ao expor que o ensino de língua estrangeira (LE) ainda é visto, por muitos, como um processo mecanicista de reprodução de conhecimento e o professor, como um aplicador passivo de rotinas prescritas por especialistas e que, conseqüentemente, não reflete sobre sua prática.

Por outro lado, o mesmo autor lembra que os professores nem sempre demonstram ser fiéis aos métodos, pois operam mudanças em sua prática, o que dificulta avaliar se os métodos são, em si, eficazes. O problema reside, portanto, em saber se essas mudanças surgiram do questionamento ou não dos paradigmas vigentes ou se são realizadas intuitiva ou reflexivamente.

Torres (1993:175), citado por Ferreira (1998), afirma que a segurança das práticas rotineiras e familiares da SA cria, muitas vezes, obstáculos à reflexão para os professores. Nas palavras de Prabhu (1992:228-9), a rotina proporciona um senso de segurança necessário aos seus participantes. Entretanto, Erickson (1985:8) lembra que, devido a sua familiaridade e contradições, tal rotina torna imperceptíveis padrões nos quais as ações se desenvolvem. Conseqüentemente, pode mascarar aspectos do comportamento que o professor não aprovaria se refletisse sobre eles (REES-MILLER, 1993; SOMEKH, 1993:35). Eis a grande dificuldade de se alterar o comportamento.

¹ “Um professor afeta a eternidade; não há como dizer onde pára sua influência.”

Por outro lado, segundo Almeida Filho (1999), tanto a aula (prática de ensinar) quanto as quatro dimensões da operação global de ensino (planejamento, materiais, método e avaliação) geram evidências (pistas) de um amálgama de conhecimentos variados traduzidos em metodologias diferentes, passíveis de serem identificadas por meio de gravações e posteriores transcrições das aulas. Este procedimento, conclui o autor, proporcionará revisões, visionamentos, associações e questionamentos que a rotina de ensinar arraigada, muitas vezes, não deixa serem percebidos no dia-a-dia.

Em meio a esse contexto, atualmente, parece ilusória a preocupação com a busca de um método ideal para a (re)aplicação em diferentes contextos como solução para os problemas de SA. Na verdade, essa procura pode conduzir à rotina e à cristalização da prática pedagógica ou a uma anarquia metodológica em SA. Cada contexto é único (NUNAN, 1992). Portanto, é necessário estar atento a essa unicidade, explorando alternativas para alcançar objetivos pedagógicos, indo além de práticas metodológicas tradicionais e fixas ou de abordagens lineares.

Em função disso, Freire (2000) aponta a importância de que aluno(s) e professor(es) sejam pesquisadores, participantes ativos de sua história, autodidatas e conscientes no e do mundo real para melhorar a realidade, visão essa utópica, para alguns, do papel da educação, mas necessária, pois acaba criando novas realidades do e para o educador e o educando.

Além disso, tal condição de pesquisador(es) estimula a busca do saber como um dínamo do pensamento, agindo diretamente sobre a práxis. Assim, o aluno de LE também precisa de um dínamo (“utopia”): querer aprender a língua; alcançar a competência comunicativa (CC) na língua alvo (L-alvo).

Apoiada na argumentação exposta, resolvi investigar e analisar a produção oral (PO) de alunos de LE, em interação em duas salas de aula, em que se buscava implementar a Abordagem Comunicativa (AC), contrastando a produção almejada e a alcançada, e como minha prática pedagógica poderia contribuir positiva ou negativamente nesse processo.

Procurei também levantar subsídios teóricos que pudessem ser utilizados na orientação dos alunos ou em minha prática em SA, buscando amenizar o dito

popular do cenário educacional, “a teoria na prática é outra”. Como não há uma teoria desvinculada da prática, a teoria passa a ser vista como norteadora e conscientizadora tanto do aluno quanto do professor, para que se alcance a proficiência lingüística (PL) na PO desejada por ambos.

Portanto, em busca de um olhar diferente e melhores resultados em minha prática pedagógica, propus esta pesquisa-ação de natureza colaborativa como meio apropriado para viabilizar a diminuição do hiato, muitas vezes, existente entre a teoria e a prática, pois proporciona condições de desenvolver aluno e professor, deixando-os mais conscientes do processo de que fazem parte.

Sala de aula: contexto de (in)formação

Durante muito tempo e até hoje para alguns, como visto acima, o objetivo maior do professor de línguas era encontrar o método ideal, que resolvesse todos os seus problemas relativos ao ensino de uma LE. Entretanto, cada método traz especificações sobre como ensinar a natureza da linguagem e concepções sobre ensino e aprendizagem, sendo que o diferencial significativo é a base teórica que os fundamenta. Cabe, portanto, ao professor eleger o que melhor se adapta ao seu estilo de ensinar e ao de aprender dos alunos (KFOURI KANEOYA, 2001).

Nesse contexto, não sou exceção. Também era adepta da busca pelo método ideal, considerava a língua como mero instrumento de comunicação, visto que minha idéia de ensino não ia além da transmissão de conhecimento: o aluno era apenas um receptor de informações e o professor, somente uma fonte de conhecimento, cuja fala em SA não ultrapassava os limites da boa explicação. Aprender limitava-se a receber informações e, numa relação direta, colocá-las em prática.

Mesmo em meio à busca do conhecimento e formação profissional, na verdade, não observava minha ação pedagógica. Conseqüentemente, os resultados em relação à CC, principalmente em relação à PO dos alunos, geravam insatisfação e questionamentos sobre a minha prática de ensino e a sua validade.

Não conseguia ver que apenas cursos ou algumas leituras não seriam

suficientes para alcançar respostas. Além de competente lingüisticamente, precisava ser reflexiva - ponderada e inventiva - em relação ao ensino (SCHÖN, 1983), visto que o ensino é uma atividade exigente e complexa de solução de problemas que requer um pensamento criativo e um comprometimento com a aprendizagem. Ter algumas rotinas para assegurar o equilíbrio pode ser necessário, mas também é preciso estar disposto a “quebrar” essa rotina.

O início dessa mudança foi viabilizado pela minha participação em programas de pós-graduação, primeiro, o de *lato sensu* e, posteriormente, o engajamento em um de *stricto sensu*, mestrado, na área de Lingüística Aplicada (LA), que me levaram a refletir sobre minha prática de SA sob outras orientações.

Ao invés da idéia de método, agora penso em abordagem de ensino, baseada em princípios da psicologia humanística, tais como o compartilhamento do controle, o livre acesso aos turnos de fala nas interações de SA, ao procurar amenizar a assimetria entre professor e aprendiz, tornando-os conscientes dos mecanismos da organização conjunta das estruturas de participação social em SA na procura e construção dos significados.

Desse modo, passei a ver o aluno como meta da ação educativa, o professor como facilitador da aprendizagem e a aprendizagem como questão educacional interacional para gerar frutos. Conjugada com materiais que facilitam a aprendizagem, consolidei a idéia de que falar bem uma LE deve passar do simples desempenho lingüístico para uma CC abarcadora do sujeito e da sua historicidade, bem como da construção dos significados em ação.

Esta configuração tem solidificado, em alguma medida, minhas bases de conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem de LE, orientando-me a repensar questões deste âmbito, conduzindo conclusões e provocando mudanças na minha prática profissional por intermédio da avaliação dos resultados, a fim de modificar Segundo Almeida Filho (1993), vale lembrar o grande papel desempenhado pela tomada de consciência do professor-sujeito da sua abordagem e, posterior e/ou paralelamente, do próprio aluno, baseada no diálogo e em leituras, geradoras de mudanças e rupturas de modelos pré-estabelecidos de ensinar e aprender, uma vez que a qualidade de ensino impressa por esse professor ao trabalho atinge as quatro

dimensões da operação global de ensino citadas anteriormente. Portanto, a meu ver, para compreender o ensino e a aprendizagem, a pesquisa é uma ferramenta fundamental. Somente dessa forma, a sala de aula deixa de ser mero contexto de informação para tornar-se de formação consciente e reflexiva.

Formação consciente: uma necessidade

Considerando sobretudo a tradição brasileira, Freire (1999:80) preceitua que devemos nos orientar pelos princípios listados abaixo, a fim de formar professores para uma nova postura pedagógica, baseando-se na questão da formação permanente de educadores a que cumprem: 1. (re)criar a prática por meio da reflexão sobre o cotidiano; 2. tornar-se sujeito(s) do processo; 3. (re)fazer, na prática, uma formação permanente e sistematizada; 4. uma prática pedagógica baseada na compreensão da gênese do conhecimento; 5. um programa de formação como condição para (re)orientação curricular.

A proposta freireana tem, ainda, como eixos básicos: 1º) a fisionomia da escola que se quer, enquanto proposta pedagógica; 2º) a necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano; 3º) a apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos que possam contribuir para a qualidade da escola proposta.

Necessário se faz ressaltar que a pedagogia freireana foi gerada em um programa de alfabetização para adultos, diferente dos meus contextos de pesquisa, adolescentes e adultos, em uma SA de uma escola de idiomas, Contexto 1 (C1), e uma de uma faculdade de Letras, Contexto 2 (C2), estudando inglês como língua estrangeira (ILE). Entretanto, esta dissertação se estreita e se limita a tal teoria apenas em relação à reflexão, conscientização do aluno e do professor tanto de seus papéis em SA no âmbito educacional quanto de como o processo de ensino-aprendizagem se desenvolve.

Em outras palavras, o formando e o formador necessitam se convencer, definitivamente, de que ensinar não é “transferir conhecimentos”, mas sim criar possibilidades para a produção ou a construção, ou seja, quem ensina, aprende ao

ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Logo, quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve o que Freire (2002) chama de “curiosidade epistemológica”. Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em sujeitos reais da (re)construção do saber, ensinando, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.

A produção oral de alunos de língua inglesa analisada no processo de interação em sala de aula

Visto que uma das funções primordiais da língua é a comunicação, encontra-se grande dificuldade prática em fazer com que o aluno de LE, quando não imerso em ambientes em que essa língua seja corrente, ou seja, em instituições de ensino, como C1 e C2, adquira sua proficiência lingüística na produção oral (PLPO) - habilidade de colocar em prática a CC, para comunicar oralmente o que é empreendido, cujas definições serão explicitadas posteriormente.

Para se fixar na PLPO, no entanto, há de se lembrar que um falante competente conhece as maneiras como as estruturas são utilizadas para produzir comunicação. Além disso, é capaz de oferecer uma resposta adequada ou apropriada, que combine com a anteriormente usada. Em outras palavras, possui tanto a capacidade de construir frases corretas quanto a percepção de avaliar se essas frases estão apropriadas a um contexto específico (BYGATE, 1987).

Desse modo, além da competência gramatical, o estudante precisa possuir domínio da competência sociolingüística, da competência discursiva e da competência estratégica (CANALE & SWAIN, 1980). Dessa forma, os componentes acima, apesar de serem mencionados separadamente, não devem ser entendidos como independentes. Tal fragmentação tem caráter puramente didático, uma vez que, no ato comunicativo, esses componentes estão inter-relacionados e interligados.

Nota-se, pois, que os aspectos gramaticais não são os únicos que devem estar presentes. Assim, para poder afirmar que um determinado indivíduo possui competência comunicativa em uma dada língua, torna-se necessário que ele possua domínio de cada um dos seus componentes.

Portanto, essa distinção entre forma (gramatical) e uso (comunicativo) está relacionada à distinção feita por Saussure (1975) entre ‘*langue*’ e ‘*parole*’, e a de Chomsky (1959) entre competência e desempenho, revistas por Hymes (1967), que cunhou o termo *competência comunicativa*. Curiosamente, competência e desempenho tendem a ser tratados separadamente como se não fizessem parte da CC ampla. Entretanto, o desempenho lingüístico inclui a simultânea manifestação do sistema lingüístico como forma e sua realização como uso. Assim, a preocupação aqui é maior com o uso, o que “ameniza” tais irregularidades da forma (WIDDOWSON, 1991), mas não as exclui.

Tal preocupação tem fundamento porque produzir frases para o falante é manifestar conhecimento do sistema lingüístico, contextualizando-as. Em SA, o melhor é não apresentar apenas frases isoladas, produzidas “mecanicamente” (como em alguns exercícios), mas procurar criar situações em que as estruturas lingüísticas possam ser geradas a partir de um contexto concreto (WIDDOWSON, op. cit.).

Desse modo, a realização do uso da língua, também expõe Widdowson, envolve dois tipos de habilidade: a de selecionar a forma de frase apropriada para um determinado contexto lingüístico e a de reconhecer que função é preenchida por uma oração, numa determinada situação comunicativa.

Há, portanto, necessidade de que as frases sejam utilizadas o mais próximo possível de sua função comunicativa usual, contextualizadas, para não serem realizadas como algo mecânico, decorado, afim de que, em SA, a língua seja manifestada como comportamento comunicativo normal. É necessário tentar associar a língua que se ensina com situações de uso, ou seja, com os processos interativos da linguagem.

Como ressalta Madureira (1996:1), a tradição acadêmica traz consigo, muitas vezes, formas de discurso afastadas da oralidade: “Algumas, por um lado,

atendem a exigências peculiares da escrita, enquanto outras servem apenas para marcar o domínio do letramento e garantir o prestígio dos que escrevem”. A este prestígio, herança cultural, corresponde geralmente uma “depreciação da oralidade, o que acaba gerando distância entre as duas modalidades às vezes maior do que o intrinsecamente necessário”.

Desse modo, essa situação, alicerçada em falsas concepções acerca da escrita e da oralidade no contexto de ensino-aprendizagem de LE, pode prejudicar a CC dos aprendizes e precisa ser modificada, tornando os futuros professores conscientes de tal distanciamento.

Ademais, o foco desta pesquisa está na produção oral porque, assim como Brown & Yule (1983) e Consolo (1998) constataram, em geral, os alunos têm vontade de desenvolver a habilidade para a comunicação oral em inglês. Esses alunos, porém, são geralmente expostos a aulas que enfatizam muito mais os aspectos da linguagem escrita, gerando, muitas vezes, frustrações quanto à capacidade de se comunicarem oralmente.

Delimitação do escopo do trabalho

Ao começar a observar minha própria prática de ensino e os seus resultados, surgiu a necessidade de uma mudança substancial.

Com o contato com a AC para o ensino de línguas e a tendência humanista subjacente, em que o aluno passa a ser o centro e a ter voz participativa, com perspectivas mais progressistas e democráticas que favorecem a interação entre alunos e entre professor e alunos, pensei que o problema estaria resolvido. Entretanto, a SA ainda impõe limitações sérias a aplicações de modelos, como exposto na questão do método.

Este estudo representa, desse modo, uma tentativa de entender melhor a relação entre o querer e o real desenvolver da competência comunicativa na produção oral (CCPO) em LE, apreensão que parece ser experimentada não apenas por mim, mas também pelos alunos, quando confrontados com uma situação que envolve o uso de habilidades lingüísticas limitadas.

Assim, a partir do levantamento de dados, busquei traçar um perfil dos alunos das duas instituições, do professor e da aula, com base em notas de observações, gravações e transcrições de aulas, para conhecer melhor os diversos aspectos envolvidos no processo. Embora os participantes, às vezes, não reconheçam nem declarem de maneira direta a experiência, alguns sentimentos ou convicções me foi possível distinguir, por meio dos dados e outros vários tipos de comportamentos e manifestações reveladores.

Os resultados são, portanto, discutidos nos termos das implicações para o desenvolvimento da PLPO em LE e de possíveis medidas para eliminar efeitos negativos ou debilitadores em SA, para se alcançar a CCPO dos aprendizes, a partir do próprio reconhecimento e conscientização dos fatores que norteiam o ensino-aprendizagem.

A competência oral de estudantes de ILE é, como citado anteriormente, observada em dois contextos, a princípio, supostamente constituídos por alunos em nível intermediário: uma sala de aula de escola (particular) de línguas (C1) e uma do terceiro e último ano de um curso de Letras noturno, em uma faculdade particular (C2).

Tendo em vista o exposto, fica clara a necessidade de focalizar a competência oral, em situações de ensino-aprendizagem, não se preocupando apenas com respostas completas e perfeitas gramaticalmente, uma vez que elas não ocorrem no dia-a-dia em tais proporções e qualificações. A preocupação foi estabelecer o porquê de o aluno não conseguir atingir sua CC na oralidade, mesmo declarando que a almeja.

Objetivos

Objetivos gerais

O objetivo geral deste trabalho foi aprimorar o processo de ensino-aprendizagem de produção oral de uma LE, contribuindo, desta forma, para que os participantes envolvidos pudessem alcançar a almejada proficiência oral na

língua-alvo.

Esta pesquisa visou, outrossim, analisar minhas reflexões e construção da minha prática de SA em um projeto de autoformação continuada, por envolver-me como professora e pesquisadora no ensino de ILE.

Objetivos específicos

Este estudo pretendeu, mais especificamente, investigar os procedimentos de ensino conscientes e a repercussão na mudança de atitudes em SA, verificar e avaliar a PO de alunos de ILE, visto que, via de regra, o aluno apresenta uma competência gramatical relativamente alta, mas baixa competência oral. Conseqüentemente, a intenção é possibilitar que haja uma diminuição do desnível existente, em geral, entre as habilidades lingüísticas - compreensão oral, leitura, escrita e produção oral.

Em outras palavras, este estudo tem por objetivos específicos:

- 1 - investigar as razões que levam o aluno participante daqueles contextos de ensino-aprendizagem (C1 e C2) a não conseguir comunicar-se oralmente em sala de aula, mesmo que a abordagem implementada pela professora seja comunicativa, caracterizada, portanto, pelo desenvolvimento de atividades interativas;
- 2 - buscar compreender até que ponto e de que forma a prática de sala de aula da professora-pesquisadora contribui ou prejudica o desenvolvimento da competência (proficiência) oral.

Buscou-se, ademais, promover uma reflexão sobre os meios para alcançar um melhor desempenho do aprendiz em suas tentativas de se comunicar na L-alvo, investigando como as crenças e as culturas de ensinar, aprender e avaliar se relacionam com a PO enquanto causas de interferência no processo de ensino-aprendizagem em SA.

Perguntas de pesquisa

Para a determinação das perguntas de pesquisa, parti de uma questão que sempre me incomodava: “à escola, seja ela em qualquer nível (fundamental, médio, superior ou até pós-graduação), prepara o aluno, futuro profissional, para a realidade?”. E a resposta que me chegava era “independente da escola, estude bastante, tire notas e você fará sua realidade”.

Conseqüentemente, outro questionamento surgia: “até que ponto essa resposta pode ainda ser utilizada em meio à invisibilidade de minha rotina e prática?” Percebi que tal resposta não podia mais ser dada a meus alunos, pois se baseava somente em minhas concepções e experiências.

Assim, preocupada com o processo e com o produto, diante das abstrações que se formam ou se consolidam a partir de uma inspeção inicial dos contextos de pesquisa, afunilei meu questionamento com objetivo de observar as interações em SA como meio de obtenção da CCPO, para descobrir o porquê o aluno procura uma instituição (escola particular de línguas ou uma faculdade de Letras), buscando alcançar, principalmente, a PL na produção oral de LE, mas não se tenta a falar em SA, não atingindo, via de regra, seu objetivo.

Diante disso, a fim de atingir os objetivos acima listados e de alcançar novos parâmetros surgidos no transcorrer do estudo, por se tratar de uma pesquisa-ação de natureza colaborativa, propus-me a responder duas perguntas de pesquisa:

1. Por que, mesmo optando-se pela AC no processo de ensino-aprendizagem, envolvendo interações consideradas comunicativas em sala de aula, o aluno ainda não consegue falar na LE, nesse contexto?
2. De que maneira a prática do professor em sala de aula pode estar contribuindo ou prejudicando tal competência oral?

Neste sentido, é importante ressaltar Freire (1999:76), quando afirma que ensinar exige apreensão da realidade: como professores precisamos ter consciência das diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática,

tornando mais seguro o nosso desempenho e a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo para transformar a realidade.

A consciência desta missão acaba impondo, a meu ver, um planejamento rigoroso da atividade pedagógica. Tal rigor começa pela constituição de um sistema de informações que permita saber o que se está fazendo, como se está fazendo e com quem se está fazendo. Daí a necessidade de se responder a tais questionamentos.

Justificativa

Minha experiência como professora e observadora da realidade de ensino de ILE, bem como o contato com a literatura de LA mostram que “o professor de línguas, de uma maneira geral, pode estar saindo da universidade mal preparado” (VIEIRA-ABRAHÃO, 1996:4) ou funcionalmente monolíngue (CELANI, 1991, 1984). A revelação de discrepâncias existentes entre o que o aluno espera do ensino e o que o professor espera desse aluno ajuda na compreensão desse problema, permitindo aos professores a elaboração de um plano de ação mais efetivo.

Diante dessas constatações, vê-se a necessidade do projeto para o levantamento das interações em SA a fim de que o aluno, aqui visto como futuro professor, possa sair mais bem qualificado para o mercado de trabalho, salientando-se que a melhora da PO, muitas vezes, não é valorizada nas instituições de ensino.

O foco na oralidade se deve à constatação de dificuldades e limitações apresentadas pelo aluno, principalmente, com o intuito de atingir a proficiência em linguagem oral. Tais dificuldades se apresentam seja para o aluno, na universidade, seja para o professor na SA, isto é, se a construção de sua CC foi/é deficiente (ALMEIDA FILHO, 1993; CONSOLO, 1996; SILVA, 2000; VIEIRA-ABRAHÃO, 1996). Há de se considerar, ainda, o fato de que o contato mais freqüente que o aluno tem com a LE, ou seja, o insumo mais constante com a L-alvo, é a fala do professor (CONSOLO, 1996, 2000, 2001).

Tal projeto se justifica, ainda, porque visa a ajudar a oferecer (a) condições para a formação de um profissional consciente dos aspectos que envolvam seu campo de atuação como participante e transformador da realidade; (b) condições essenciais para inserção no mercado de trabalho, primeiramente, como docente e, depois, de outras áreas em que o domínio da LE seja pré-requisito.

Além disso, apesar de vasta, a literatura existente sobre ensino de LE acaba por deixar lacunas de pesquisa em relação a levantamento de dados sobre como ajudar os alunos a aprender e a se comunicar bem, oralmente, em uma LE. Ao se examinar a prática docente, Brown (1991:219-220) diz:

Tudo o que tentei realizar (...) foi sugerir algumas possibilidades que poderiam ser exploradas (...). Se ele puder provocar professores a aceitarem o desafio de investigar sistematicamente as idéias que sustentam sua prática docente e estimulá-los a examinar as possibilidades teóricas de outras idéias, então ele já terá cumprido seu propósito.

Brown (1987) também preconiza que não se pode esquecer, entretanto, que o processo de ensino-aprendizagem de uma LE é bastante complexo, baseado principalmente em intuição bem desenvolvida, experiência em SA e na capacidade de se arriscar em novas tentativas, visto que não somos robôs pré-programados e estamos sujeitos a falhas.

Concluindo esta justificativa, será de grande importância a apresentação destes resultados pesquisados sobre a produção oral no processo de ensino-aprendizagem de uma LE, a partir de procedimentos de coleta e de categorização de dados, buscando contribuir para o enriquecimento de outros trabalhos.

Para tanto, esta pesquisa está estruturada em quatro capítulos. O **Capítulo I - *Fundamentação Teórica*** - está subdividido em 7 sessões. Na primeira e segunda partes, *à luz de algumas teorias lingüísticas*, apresento *o conceito de competência comunicativa*, orientador desta dissertação, bem como faço um breve histórico das teorias lingüísticas e sobre aquisição de língua. Em seguida, estabeleço o foco desta pesquisa, dada a necessidade de elaboração de parâmetros para se avaliar o futuro professor de LE. Uma vez levantada a discussão, examino *conceitos*, tais como *crenças e culturas de aprender, ensinar e avaliar LE*,

formação de professores e produção oral. Além disso, abordo a questão de mitos existentes e a do *erro* no processo. Esse capítulo se fecha com o uso, para a análise, do teste oral-piloto criado e aplicado.

O **Capítulo II**, por sua vez, trata da **Metodologia da pesquisa**, justificando a escolha pela *pesquisa-ação: meio à (inter)ação em sala de aula: contexto de pesquisa e de colaboração*, seus objetivos, perpassando pela *delimitação do contexto da investigação*, ou seja, descrevendo os *aprendizes, o fator idade e perfil econômico, a professora, o material didático, os professores-coordenadores e os assistentes de pesquisa*, bem como o *cenário de pesquisa, panorâmico histórico de coleta de dados*, além dos *instrumentos de pesquisa*, sua *elaboração e aplicação*. Os *procedimentos de análise, interpretação dos dados e a elaboração do teste oral em inglês* objetivaram tornar esta pesquisa válida e confiável.

O **Capítulo III, Resultados: análise e discussão dos dados**, inicia estabelecendo um elo entre *os participantes e a aprendizagem de LE*. Neste capítulo, apresento os dados e em seguida, *respondendo a pergunta maior: Falar ou não falar: Eis a questão!*, apresento fatores expostos em gráficos e dados contrastando o *dizer e o fazer do aluno*.

O **Capítulo IV, Encaminhamentos e Conclusões**, salienta a importância da *Pesquisa científica: fator de iluminação de consciência*, cujo objetivo é transformar a prática de sala de aula e facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Para finalizar, seguem-se as **Referências Bibliográficas** e os **Anexos**.

Capítulo 1

1. Fundamentação teórica da pesquisa

*“We don't need lists of rights and wrongs, tables of do's and don'ts: we need books, time, and silence”.*¹ (Philip Pullman)

Neste capítulo, examino os pressupostos teóricos que nortearam esta pesquisa, principalmente os conceitos de competência comunicativa (CC) e de proficiência lingüística (PL) em LE, bem como o referencial teórico de elementos que os influenciam, como a abordagem de ensino, as crenças e culturas de aprender, ensinar e avaliar, em uma visão panorâmica, para que se possam fundamentar os capítulos posteriores.

No entanto, antes de abordar os citados conceitos e seus elementos caracterizadores, apresento, inicialmente, uma resenha de trabalhos sobre aquisição de língua, a meu ver, necessária ao escopo e embasamento da própria teorização sobre ensino e aprendizagem de LE.

1.1 À luz de algumas teorias lingüísticas: da aquisição de língua materna à de língua estrangeira

A capacidade de linguagem articulada, privilégio humano, faz com que possamos pensar, refletir, exprimir, interagir com nossos semelhantes e com o que há a nossa volta, e se manifesta por meio da língua: “um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos”, segundo Saussure (1975:17).

Por sua vez, de acordo com Chomsky (1972:13), a competência lingüística do falante passa a ser vista como “um conjunto (infinito) de sentenças, cada uma finita em comprimento e constituída a partir de um conjunto finito de elementos”. Se avançarmos no tempo, “a língua constitui um *processo de evolução*

¹ “Não precisamos de listas de certo e errado, de tabelas do que pode ou não ser feito, precisamos de livros, tempo e silêncio”.

ininterrupto, que se realiza através da *interação verbal social dos locutores*” (grifo do autor), nas palavras de Bakhtin (1992:127).

Por meio dessas definições, concordo com a conclusão de Ferreira (1997) quando afirma que a língua, cabedal de palavras, expressões, bem como de suas regras utilizadas por um povo, se materializa pelo discurso de seus falantes em interação.

Por sua vez, muitos estudos feitos com relação à aquisição da LM foram os precursores para os de L2 e de LE. Proponentes do behaviorismo, por exemplo, Bloomfield e Skinner, grosso modo, dizem que a aquisição da língua é uma forma de comportamento adquirido condicionada por hábitos e pode ser treinada por meio de três procedimentos: estímulo, resposta e reforço. Desse modo, a língua não é um fenômeno mental, mas apenas reflete uma capacidade geral de aprender (WOOLFOLK, 2000).

Tal visão é contestada pela abordagem inatista de Chomsky (1959) na qual a língua materna (LM) é adquirida por meio de uma capacidade inata e específica da espécie que possibilita à criança, quando exposta a uma língua, adquiri-la. Entretanto, em ambas, a *língua* é o objeto de estudo da lingüística e não a *fala* (ou desempenho), ainda deixada de lado.

Ao sentenciar que a “teoria lingüística está preocupada principalmente com um falante-ouvinte ideal, em uma comunidade lingüística completamente homogênea...”, Chomsky (1965:3) apresenta uma visão estática de língua, excluindo as variáveis lingüísticas, variações fonéticas que ocorrem na fala: a língua e não a fala é objeto de estudo.

Sobre essa exclusão dos fatores sociais feita por Chomsky, Labov (1966, 1972) apresenta análises que os considera e tem como objeto de estudo a *fala*. Surge, então, a sociolingüística, apesar de Saussure já ter considerado a língua como um produto social. Posteriormente, Tarallo (1986:6) faz a seguinte observação a esse respeito:

Esse falante-ouvinte ideal, no entanto, não parece ser tão “falante-ouvinte”, nem tampouco “ideal”. A cada situação de fala em que nos inserimos e da qual participamos, notamos que a língua falada é, a um só tempo, heterogênea e

diversificada. E é exatamente essa situação de heterogeneidade que deve ser sistematizada. Se o caos aparente, se a heterogeneidade não pudessem ser sistematizados, como então justificar que tal diversificação lingüística entre os meios de uma comunidade não impede de se entenderem, de se comunicarem?

Hymes (1967), grande contribuidor da teoria sociolingüística, apresenta o conceito de “competência comunicativa”, conjugando os conhecimentos lingüísticos, saber das regras gramaticais a fim de formar sentenças gramaticalmente corretas, e a habilidade de uso, o saber quando, onde e de que maneira serão utilizados ao falar.

Em uma outra perspectiva, Vygotsky (1991) afirma que o pensamento verbal é determinado por um processo histórico-cultural, gerado por meio de interações significativas das crianças com os membros de sua comunidade sociolingüística. Dessa forma, a LM, vista no seu aspecto funcional e comunicativo, é constitutiva da identidade do pensamento, da consciência, do sujeito. Nas palavras de Bakhtin (1992:34):

Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente ao processo de interação social.

Sem entrar no mérito do controverso questionamento de que a aquisição de segunda língua e a de LE são semelhantes à de LM, apontado por pesquisadores (cf. ERVIN-TRIPP, 1974; YAVAS, 1994), não há dúvidas de que a pesquisa sobre a aquisição de L2 e de LE deve muito aos estudos sobre a aquisição da LM, e vice-versa. Importante, agora, é analisar alguns conceitos, base para futuras abordagens e encaminhamentos.

1.2 Linguagem oral e o conceito de competência comunicativa

Conversar dá prazer; gastamos horas conversando, contando estórias, ensinando, discutindo e falando sozinhos (BYGATE, 1987:VII; LEVELT, 1989:

XII). O papel da oralidade é, portanto, fundamental nas relações humanas e pedagógicas em SA, inclusive nas aulas de LE (CONSOLO, 2000) como veiculador da socialização profissional ou pessoal, o que torna importante ter uma boa competência oral, seja na LM ou na LE.

Mesmo assim, segundo Bygate (2001), raras são as pesquisas focalizando a produção do discurso falado em si (CARTER & MCCARTHY, 1997; HOEY, 1991), pois geralmente desenvolvem-se como uma extensão daquelas em ensino, aprendizagem e avaliação.

O mesmo autor, já em 1987, levanta a questão de que não basta o professor focalizar objetivos valorizando a PO em SA, e pronto: o aluno falará. Não se pode, como dito anteriormente, esquecer que é necessário que o aluno queira falar, tenha conhecimento de gramática e vocabulário, bem como a habilidade para usar tal conhecimento, formar sentenças gramaticalmente corretas e contextualizadas.

Para tanto, verificar-se-á, segundo o autor mencionado, a utilização de dois tipos de habilidades: a motora perceptiva e a interativa, que tornam o aluno capaz de tomar decisões de acordo com suas intenções, mantendo as relações que queira estabelecer com os outros para alcançar a comunicação.

Conseqüentemente, a questão reside em entender e explorar as maneiras pelas quais os falantes efetivamente utilizam esse conhecimento a fim de estabelecer uma interação recíproca, sob condições de processamento normais para que tal habilidade possa ser desenvolvida em alunos de LE ou de L2.

Não podem ser esquecidas também as exigências de processamento e as de reciprocidade, nas quais o fator tempo é decisivo no processo da fala, quase sempre conduzindo o falante a dar respostas curtas. Entretanto, em SA, tem-se a tendência de querer que o aluno responda com frases ou orações completas, com verbos correta e gramaticalmente posicionados. Citando Brown e Yule (1983), devemos lembrar que, se o falante nativo não é obrigado a usar frases completas e “perfeitas”, por que temos que exigir isso do aluno? Precisão, acuidade e construções gramaticalmente corretas devem ser exigidas mais na escrita.

Desse modo, o ponto principal fixa-se em discutir as maneiras pelas quais os falantes efetivamente usam o conhecimento sociolingüístico, a fim de estabelecer uma interação recíproca, sob condições de processamento normais, e explorar os modos nos quais as habilidades de se fazer isso podem ser desenvolvidas em alunos de LE.

Reforçando tal posição, White (1978) diz que, socialmente, costuma-se criticar pessoas que falam como um livro, uma vez que, em geral, livros não são direcionados para pessoas específicas nem escritos como falamos. Conseqüentemente, a língua escrita soa formal, extremamente complexa, técnica, elaborada, com sentenças longas. Falar dessa forma pode ser desagradável e difícil.

O fator tempo é de suma importância à medida que as palavras são faladas e decididas ao mesmo tempo, o que afeta a habilidade de o falante planejar, organizar a mensagem e controlar a língua em uso enquanto as palavras são entendidas no momento da fala (BYGATE, 1987).

Isto gera características próprias da língua falada, como o fato de ser mais fácil utilizar uma sintaxe menos complexa e frases convencionais fixas. Na verdade, é inevitável que os falantes usem frases convencionais fixas para ganharem tempo para falar, visto que são facilitadores da produção. Ainda, em função da pressão temporal e para evitar esforço desnecessário na PO, as pessoas se comunicam com “falas curtas”, o que conduz à produção de falas/mensagens curtas e de sentenças incompletas omitindo elementos onde possível (elipses).

Assim, o falar acaba sendo afetado pelas limitações de tempo, memória e da produção sob pressão. Não há como estabelecer um plano ideal e segui-lo à risca, ao contrário da escrita, que pode ser planejada e reformulada antes de ser recebida; por isso o falante nem sempre tem que fazer uso de grande conhecimento gramatical, amenizando a necessidade de reflexão, a complexidade das escolhas e a monitoração da fala.

Por outro lado, o leitor não apresenta o fator reciprocidade, o que força o falante a estar consciente e atento ao conhecimento mútuo, tipo de linguagem utilizada, “feedback” e entendimento, compensando as irregularidades da fala.

Além disso, como bem exposto por Consolo (2000:61):

O ‘desejo de falar inglês’, que extrapola, na verdade, o âmbito da formação de professores, pode ser facilmente entendido também como decorrência das influências de culturas 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 profissional.

Fica clara, assim, a necessidade de uma discussão mais ampla e profunda sobre a questão da PLPO do aluno de LE, absorvido pelo mercado de trabalho. Não se pode esquecer também, que, algumas vezes, o aluno de escolas particulares acaba dando aulas sem formação aplicada e teórica pré-serviço, na instituição, ou em serviço (formação continuada).

A questão reside, então, em estabelecer, primeiro, o que a literatura preceitua como competência comunicativa, cujo conceito já gerou bastante celeuma, com vistas a melhor abordar o tema aqui proposto, levando-se em conta as críticas já apresentadas a esse conceito (TUDOR, 2001) para que, posteriormente, se determine a competência mais adequada.

Depois, há de se definirem objetivos pedagógicos baseados na formatação de um perfil de competência desejado para o aluno formado, com a finalidade de estabelecer o nível limiar de proficiência (generalizada) desse profissional para capacitá-lo como professor de LE, principalmente quanto à PO. Apesar de já haver propostas de abordagens instrumentais para o inglês oral do professor (por exemplo, BATISTA, DAMIANOVIC & VON STAA, 2000), é necessário investigar melhor a questão.

Indiscriminadamente usado no dia a dia, o termo competência, em si, se tornou muito difícil de ser estabelecido (ALMEIDA FILHO, 1997; ALVARENGA, 1999; BACHMAN, 1990, 1991; CANALE, 1983; CANALE & SWAIN, 1980; CONSOLO, 1999; HYMES, 1979; SAVIGNON, 1971; SILVA, 2000; SPOLSKY, 1973; STERN, 1987, 1989; TAYLOR, 1988:148; WIDDOWSON, 1989).

Nessa procura pela melhor conceituação, merecem relevância Canale & Swain (1980:28-31) e, posteriormente, Canale (1983), revendo seu próprio

modelo, ao afirmar que os alunos só adquiririam *competência comunicativa* se expostos a quatro tipos diferentes de *competência* de maneira uniforme (cf. SILVA, 2000:35-6), a saber:

- a) *competência gramatical*: implicando o domínio do código lingüístico, a habilidade em reconhecer as características lingüísticas da língua e usá-las para formar palavras e frases;
- b) *competência sociolingüística*: implicando o conhecimento das regras sociais que norteiam o uso da língua, compreensão do contexto social no qual a língua é usada. Tal competência permite o julgamento da adequação do qual nos fala Hymes, citado acima;
- c) *competência discursiva*: dizendo respeito à conexão de uma série de orações e frases com a finalidade de formar um todo significativo. Este conhecimento tem de ser compartilhado pelo falante/escritor e ouvinte/leitor; e
- d) *competência estratégica*: como a *competência comunicativa* é relativa, estratégias de enfrentamento devem ser usadas para compensar qualquer imperfeição no conhecimento das regras.

Vale mencionar, também, a revisão feita por Bachman (1991:683) ao propor que saber uma língua implicaria ter “a capacidade de utilizar o conhecimento da língua em sintonia com as características do contexto para criar e interpretar significados”. Assim sendo, *competência* passou a se denominar “conhecimento” (SILVA, op. cit.).

Com base no entendimento desses autores a fim de firmar uma posição para este trabalho, na literatura nacional, Almeida Filho (1997:56) conceitua, a meu ver, de maneira apropriada, competência comunicativa, conceito orientador desta dissertação, com base nas definições acima listadas, conjugando o sentido de Chomsky e o de Hymes (1972) com os componentes afetivos:

Um conhecimento abstrato subjacente e a habilidade de uso não só de regras gramaticais (explícitas ou implícitas) como também de regras contextuais ou pragmáticas (explícitas ou implícitas) na criação do discurso apropriado, coeso e coerente. Esse conceito de competência comunicativa é para alguns teóricos distinto do conceito de desempenho comunicativo (HYMES, 1972), mas o tomamos aqui como englobando tanto competência como desempenho efetivo.

Visando a uma melhor qualidade de ensino, a busca pela CC na L-alvo deveria constituir um dos requisitos na formação do professor de LE, para que ele

possa, conforme Consolo (2000:63) bem expõe, cumprir dois papéis essenciais na sua atuação em SA:

Atuar como um modelo lingüístico e assim colaborar, por meio de sua fala, no processo de geração de insumo adequado à aquisição da L-alvo pelos alunos;
Encorajar e engajar-se na interação verbal com os alunos na L-alvo, contribuindo assim para o processo de desenvolvimento da proficiência oral dos aprendizes.

Consolo (1990) apresenta dados indicando que os professores de inglês da escola pública não desempenhavam tais papéis, pois faziam pouco uso da L-alvo para a comunicação com os alunos durante as aulas, ou seja, não contribuía para a geração de insumo, favorável e suficiente (KRASHEN, 1982), para a aquisição da LE. O que fica bastante claro quando Consolo (2000:6) aponta:

Na maioria das escolas públicas, os depoimentos e fatos indicam que a proficiência dos professores de LE seja, ao menos, questionável. Embora os *Parâmetros Curriculares Nacionais - Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental* (para Língua Estrangeira) apontem a existência, no programa de uma LE, de “espaços para exposição do aluno” a amostras de oralidade e “o envolvimento com aspectos lúdicos que a língua oral possibilita”, enfatiza-se que esses espaços não implicam engajamento no discurso oral (p. 6). Oralidade é sinônimo de “aspecto prazeroso” do uso da linguagem, mas não deve ser priorizada, devido à relevância da leitura e às “condições na sala de aula na maioria das escolas brasileiras” (p. 5), já mencionadas, as quais não favorecem o ensino da oralidade. Dentre esses vários fatores que tornam as condições na escola brasileira menos propícias para se ensinar as habilidades orais, verifica-se inclusive que muitos professores de LE no Brasil não são competentes para falar a própria língua que ensinam ,...

Silva (op. cit, 54-5), a fim de assegurar validade ao construto e fornecer uma definição mais precisa do conceito CC buscado, expõe a necessidade de diferenciá-lo do conceito de *proficiência*, com base em Scaramucci (1999):

... é proficiente o indivíduo que em situações reais de comunicação é capaz de atuar fazendo uso de forma que são gramaticalmente corretas e socialmente adequadas. (...) que for capaz de negociar significados envolvendo não só conhecimentos lingüísticos, mas outros conhecimentos compartilhados e capacidades: conhecimentos de mundo, competências estratégicas, textuais, discursivas, culturais: não apenas regras de língua mas também regras de uso dessa língua. A proficiência envolve não apenas conhecimento estático, seja de

língua, de uso da língua ou de conhecimentos das normas sócio-culturais; mas também uma competência comunicativa, ou seja, saber usar essa língua. A competência comunicativa inclui o desempenho, entendido aqui como a capacidade de usar essas regras vencendo obstáculos impostos pela própria situação de comunicação (que envolve um propósito, um interlocutor, um conteúdo, um contexto).

Por sua vez, *fluência oral*, de acordo com Lennon (1990), é um componente da *proficiência oral*, cujas características temporais normalmente associadas são desenvoltura, espontaneidade, prontidão, velocidade, riqueza de recursos para adaptar a produção aos requisitos de qualquer situação, incluindo respostas ao(s) seu(s) interlocutor(es).

Pressupõe, portanto, conhecimento das regras discursivas e textuais de coesão e coerência do texto, bem como conhecimento das regras socioculturais de adequação textual. Apenas assim a mensagem tornar-se-á viável e eficaz. Erros e deslizos gramaticais, lexicais ou de adequação podem gerar tensão no processamento da mensagem, comprometendo a PO. Por esse motivo, o professor não pode ser considerado fluente se apresenta uma gramática ruim ou se não possui um vocabulário extenso e variado.

Diante da existência de um quadro diversificado de níveis de CC entre os profissionais em exercício do magistério, discutirei, na análise de dados, características em minhas aulas de ILE, buscando mapear a PLPO em LE de alunos-formandos de Licenciatura em Letras, por meio das expectativas e experiências dos alunos.

Passo agora a fazer algumas considerações em relação à formação do docente de ILE, seja durante a faculdade ou, posteriormente, durante sua caminhada contínua após a graduação.

1.3 Necessidade de elaboração de parâmetros - criação de um teste oral e fatores intervenientes

*“Life is a series of tests. Some of them just count more.”*² (Unknown)

Outra dificuldade se faz presente, além da terminológica apresentada na seção anterior: como avaliar se o aluno adquiriu ou não a PL na produção oral. Portanto, vê-se aqui a necessidade de abordar a questão das crenças e cultura de aprender e ensinar, bem como a avaliação da PLPO, enquanto criação de critérios de um perfil de CC na PO, perpassando por sua elaboração e efetiva aplicação.

1.3.1 Alguns conceitos: crenças e culturas de aprender, ensinar e avaliar LE

Uma vez que o objetivo desta pesquisa é descobrir por que os alunos não falam em SA, por meio da observação e avaliação da PL na PO, necessário se faz examinar os conceitos de crenças e a cultura de aprender, ensinar e de avaliar que, conseqüentemente, podem afetar, ou até mesmo inibir a receptividade do aluno a abordagens de ensino trazidas pelo professor. Tais elementos que permeiam todo o processo de ensino-aprendizagem são pertinentes para o presente estudo.

Apesar de rever aqui alguns conceitos e teóricos, não tenho a intenção de discuti-los profundamente, pois, a meu ver, não se fazem necessários para o escopo deste trabalho.³

Uma vez que o contexto político-cultural em que a aula de LE ocorre proporciona contato com a LM, afloram choques ideológicos expressos pelas crenças e culturas de ensinar, aprender e avaliar que subjazem à atuação e relação entre aluno e professor em SA, visto que ambos as trazem arraigadas por experiências escolares anteriores, gerando conseqüências significativas e influenciando o processo de aprendizagem dos alunos (GERALDINI, 1995).

² “A vida consiste em uma série de testes. Alguns contam mais do que outros.”(Autor desconhecido)

³ Para uma revisão detalhada de cada método, vide Brown (1994), Larsen Freeman (1986), Richards & Rogers (1986), Sanchez (1997).

Barcelos (2000) lembra que a palavra *crenças*, muitas vezes, vem sendo utilizada como sinônimo de atitudes ou conhecimento. Entretanto, cita Dewey (1966,1983), que as define como o que não conhecemos totalmente, mas ao agirmos, seguimos aceitamos como verdadeiro, embora possamos questionar. As crenças não são baseadas em evidências, mas nas experiências, opiniões, tradições e costumes e podem ser, ao mesmo tempo, obstáculos ou promotores do conhecimento. Rokeach (1968) as expõe como predisposições a ações, e podem ser inferidas por meio de ações, intenções e asserções. Ellis (1994), por sua vez, coloca crenças como diferenças individuais.

Ensinar uma LE implica, portanto, crenças, a visão do que é o homem, a linguagem, ensinar e aprender uma língua, permeadas por relações afetivas. Segundo Almeida Filho (1993:15):

(...) implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadora para ações subseqüentes. Aprender LE assim é crescer numa matriz de relações interativas na L-alvo que gradualmente se desestrangeiriza para quem a aprende.

Tais crenças, segundo Almeida Filho (op. cit., 13), são componentes da abordagem de ensinar, conceito-chave tanto para a formação de professores quanto para a pesquisa e ações em SA, ou seja, força sintética, potencial, proveniente de um conjunto nem sempre harmônico de crenças, pressupostos, disposições e princípios, que orienta suas ações da operação global de ensinar fazendo-nos atuar de maneira específica em SA. Em suas próprias palavras:

Uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua; (...)

(...) A abordagem de ensinar (...) se formaria na tensão com outras forças como a abordagem de terceiros (colegas, superiores em posições fortes de liderança, autores de LDs, etc.), filtros afetivos dos alunos em contato com o filtro da professora e a cultura de aprender dos alunos para orientar de maneira específica o processo (a qualidade) do ensinar e eventualmente do aprender.

Ainda lembrando Almeida Filho (op. cit.), o ensino comunicativo de LE ou, também denominado, abordagem comunicativa (AC), na verdade, revelou-se um aglutinador de tendências e/ou métodos, uma vez que busca sistematizar as vivências de aprender em atividades/tarefas que despertem o interesse do aluno ou que lhe sejam necessárias a fim de usar a L-alvo para interagir com outros falantes-usuários da LE.

Em outras palavras, enfatiza a comunicação como objetivo da aprendizagem. Desenvolvida como uma reação contrária às abordagens baseadas na gramática (RICHARDS, 1992), ou seja, às que tomam as formas da língua descritas nas gramáticas como modelo suficiente para organizar as experiências de aprender, a AC baseia-se em unidades de ação feitas com linguagem como organizatórias das amostras autênticas da LE oferecidas ao aluno-aprendiz (ALMEIDA FILHO, op. cit.).

Numa perspectiva de compreensão teórica, seus princípios básicos são o estabelecimento de clima e confiança favorável em SA; jogos e “língua autêntica” utilizada para fluência coerente e uso real; cooperação entre os alunos; ênfase no contexto, nas amostras significativas de aprendizagem da LE e em um papel não julgador do professor (LARSEN-FREEMAN, 1986). Portanto,

o professor comunicativo levanta as expectativas do grupo, codifica seus tópicos e temas, prepara o movimento e formas de contato com a nova língua e, acima de tudo, mantém ou imprime um ritmo justo de busca de aprendizagem por parte dos alunos. Fechamento do encontro, compensações, estratégias de aquisição (não tem isso não) (ALMEIDA FILHO, op. cit., p.52)

O conjunto e a articulação dessas fases com um conhecimento sistemático do processo de aprender e ensinar línguas e com uma concepção específica de linguagem humana deveriam ser capazes de constituir a aula formal, minimizando ruídos como a desorientação, indiferença ou atitudes de resistência (mesmo que subconscientes) do aluno.

No contexto nacional, Almeida Filho (1993, 1999) define cultura de aprender como o conjunto de crenças, mitos, ideais envolvendo as maneiras de

estudar e de se preparar quanto ao uso da L-alvo, consideradas como “normais” pelo aluno (BARCELOS, 1995, 1999, 2000). O mesmo autor menciona ainda que tal conjunto de crenças, socialmente característico, pode ser um fator interveniente em SA no processo de ensino-aprendizagem e na abordagem do professor. Por exemplo, em caso de haver a incompatibilização entre a abordagem do professor e a cultura de aprender do aluno, dificultando a aprendizagem.

Na literatura estrangeira, encontramos vários termos para denominar tal fenômeno, tais como *cultura do aluno* (ERICKSON, 1984), *abordagem de aprender línguas dos alunos* (RICHARDS, 1990; WENDEN, 1986), *maneiras de aprender culturalmente absorvidas* (RIVERS, 1987) e *cultura de aprender* (CORTAZZI & JIN, 1996), entre tantos outros.⁴

Assim, como há uma cultura de aprender, há uma de ensinar, que, de acordo com Feiman-Nemser & Flonden (1986), são as crenças e conhecimentos vistos como adequados que tornam o professor capaz de realizar seu trabalho.

1.4 Formação de professores e produção oral

Esta dissertação representa, em verdade, a avaliação de uma etapa de minha formação contínua como docente de IEL, mostrando que o aprimoramento lingüístico e o aprimoramento da formação profissional devem ser constantes, i. e., mesmo depois da faculdade. O foco aqui está, principalmente, no segundo componente, em relação à PP, e no primeiro, em relação aos alunos, baseando-se em um trabalho de colaboração e conscientização destes participantes - enquanto reflexão do processo de ensino-aprendizagem de ILE.

Apesar de as interpretações serem expostas e visualizadas como subjetivas, ou seja, resultado da percepção de uma ação baseada em imagens filtradas pelas crenças dos participantes, da observação registrada, de atitudes e ações dentro de C1 e C2, de discussões dentro e fora de SA e dos depoimentos dos alunos, através de notas reflexivas sobre o processo de aprendizagem, as

⁴ Para melhores e aprofundados levantamento sobre o assunto, vide Barcelos (2000).

mudanças são relatadas a partir de evidências da criação de novas perspectivas e oportunidades de ensino de ILE. Em outras palavras, *o como e o porquê* se aprende passaram a ser o foco da ação, a partir da análise do contexto específico dos participantes que se transformaram no transcorrer do processo.

Nesse sentido, a tentativa de substituir uma estrutura baseada em funções tradicionais do inglês por outra voltada para as necessidades e desejos dos alunos revelou-me a importância de ressaltar a reflexão no processo de ensino-aprendizagem de ILE que passou a ter uma função social. Para tanto, necessário se fez conscientizar alunos e PP em um processo de reculturação (FULLAN, 1996), uma vez que a transformação está ligada à aquisição de novas imagens, após a desmistificação das crenças (BARCELOS 1999, 2000).

Em outras palavras, tornou-se fundamental o conceito da reculturação (FULLAN, 1993, 1996) - processo reflexivo que conduz ao desenvolvimento de novas crenças, valores e normas, que contribui para a construção de novas concepções de ensino, como aprendizagem contínua, e de profissionalismo, como buscar solução de problemas por meio da colaboração.

Assim, o desafio era, e ainda continua a ser, como gerar meios e condições para que esse processo de transformação aconteça. Tanto Fullan (1997) quanto Hannay & Ross (1997) afirmam que simples alterações nas estruturas e nos papéis formais dos participantes - reestruturação - não são suficientes para a necessária reculturação. Além disso, outros mecanismos e novas estruturas são necessários ao surgimento de novas culturas, caso contrário os resultados não serão satisfatórios.

Não se pode deixar de mencionar e enfatizar as limitações de um processo de transformação sem o envolvimento total do contexto, ou seja, de professores de outras disciplinas ou de outros docentes da mesma disciplina.

Segundo Celani (2003:20), “a experiência de trabalho na área e na formação do profissional de pré-serviço quanto de formação contínua, revela o professor de inglês, (...), como pouco equipado para desempenhar sua tarefa educativa”. A autora lembra que isso encontra suas origens em várias razões, “entre elas, tan to a qualidade deficiente da formação do docente em geral, como,

até recentemente, uma compreensão equivocada do que devesse ser a formação do profissional de ensino de LE”.

A mesma autora, em 1984, já aborda a questão ao mencionar que, em universidades brasileiras, destina-se atenção demasiada ao componente “teórico”, seja à literatura sobre ensino e aprendizagem, seja às técnicas. Conseqüentemente, segundo a pesquisadora, isto gera um esquecimento da importância de se criar um ambiente reflexivo no âmbito educacional. Em 1988, por sua vez, também menciona as representações que alunos, futuros professores, traziam consigo expondo a “expectativa equivocada” de que aprender a ser professor de ILE era sinônimo de aprender a usar técnicas.

Em busca de sanar tais problemas e outras dificuldades que o processo de ensino-aprendizagem carrega consigo, com o desenvolvimento desta pesquisa, novas possibilidades têm sido apresentadas, embora não tenham repercutido o suficiente e efetivamente em minha formação de professora de LE, pois o caminho ainda é longo.

Além disso, esse novo enfoque (ROMERO, 1998; LIBERALI, 1999; CASTRO, 1999; MAZA, 1999; NASCIMENTO DE PAULA, 2001; ORTIZ, 2002, entre outros) e o avanço na área de formação docente como um processo contínuo envolvendo reflexão e crítica sobre e da própria prática (SCHÖN, 1983, 1987) e não mais treinamento, como há pouco tempo ainda se acreditava, precisam ser atingidos em cursos de formação inicial também e não apenas pesquisas nos programas de Mestrado e Doutorado. A respeito, Celani (2003:21-2) aponta:

...Têm por objetivo cooperar para a formação contínua do professor de inglês como um profissional autocrítico e consciente das práticas discursivas da sala de aula, capaz de analisá-las à luz dos objetivos a serem alcançados e dos conhecimentos que de fato são construídos por professores e alunos. Esse objetivo implica necessariamente um conceito de educação contínua que vai muito além da mera participação esporádica em cursos de férias, seminários ou oficinas. A educação contínua não pode ser vista em termos apenas de produtos - resultados de cursos, mas sim deve ser entendida em termos de um processo que possibilita ao professor educar-se a si mesmo, à medida que caminha em sua tarefa de educador. É uma forma de educação que, não tendo data fixa para terminar, permeia todo o trabalho do indivíduo, eliminando, conseqüentemente, a

idéia de um produto acabado - por exemplo, dominar uma certa técnica -, em um momento ou período determinados.

Portanto, a necessidade de formação contínua destrói a crença de que o aluno, ao terminar a graduação, está “formado” e de que não se pode, em verdade, falar em competência do professor de LE, mas há de se falar em competências, sendo que a CC, aqui avaliada e analisada, reflete na PL e é apenas uma delas, como pode ser visualizado pelo esquema abaixo:

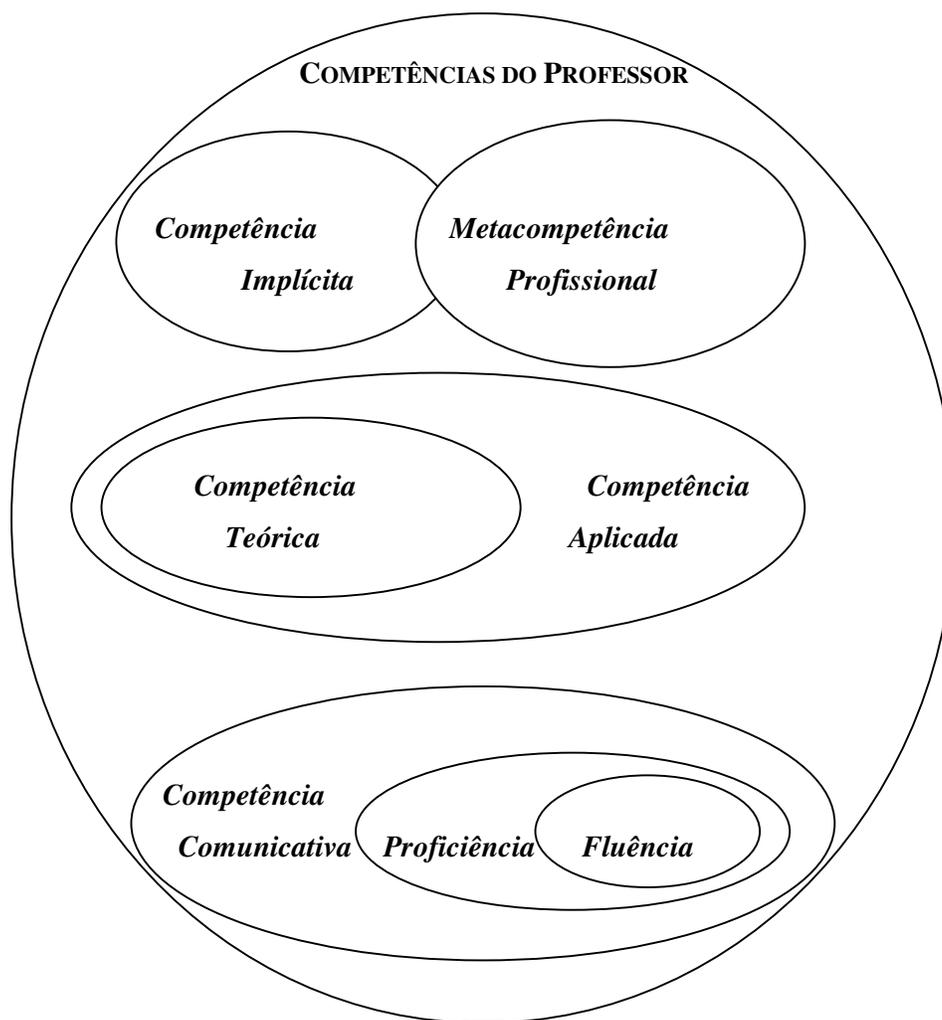


Figura 1 - Esquema das **competências do professor**, baseado em Almeida Filho (1993)

O esquema representa as competências do professor de LE, que não se limita à mera competência lingüística (comunicativa, proficiência e fluência), mas

também abrange a teórica, a implícita, a profissional e a aplicada. Ilustra, portanto, que a formação profissional e a construção da identidade social do professor de ILE é muito mais complexa, afetando, conseqüentemente, as práticas discursivas e as relações sociais.

A concepção de formação contínua aqui adotada, portanto, está embasada na teoria de pesquisa sócio-histórica (VYGOTSKY e seus seguidores), que entende a linguagem como prática discursiva, isto é, produções simbólicas, que se constituem nas práticas sociais histórico-culturalmente situadas e que, por sua vez, organizam essas práticas, como ferramenta psicológica, e desenvolvem o pensamento e a linguagem.

Dessa forma, ensino e aprendizagem são entendidos como inseparáveis, como facetas de uma mesma moeda. Conseqüentemente, aprender pressupõe uma mudança no comportamento do aprendiz como resultado de interações em um contexto particular, sobre objetos específicos com a participação de outros.

Assim, a linguagem é vista como meio pelo qual e no qual se constrói a intercompreensão entre os participantes de uma interação voltada à auto-reflexão dos envolvidos na ação comunicativa, o que enfatiza a importância das práticas discursivas entre formador e professor-aluno, como fundamental para a compreensão e transformação dos contextos escolares.

Em oposição a modelos caracterizados pela unilateralidade com o professor falando e os alunos ouvindo, “transmitindo” conhecimentos isolados de uma relação com a prática, busca um padrão interacional em que professores e alunos estejam engajados na construção e compreensão de possíveis contradições entre suas intenções e ações.

A visão de Schön (1983, 1987) de reflexão, “na ação” e “sobre a ação”, fornece o arcabouço necessário para se explorarem as possibilidades de transformações nas representações existentes em relação a ensinar e aprender ILE, uma vez que preceitua a solução de problemas e a criação de hipóteses, i. e., relaciona-se a princípios e não a regras. Nessa mesma linha, aparece a visão de construção de conhecimento de Freire como um conjunto de reflexões, recriadas à

luz de perguntas e discussões a fim de ‘iluminar’ a realidade (FREIRE & SHOR, 1986:25).

Dessa forma, é necessário que programas em formação pré-serviço ou contínua abram possibilidades de os professores refletirem sobre “a heterogeneidade de sentidos que compõem as representações, os valores, as intenções em agir e a própria ação” (CELANI, 2003:26-7). Nas palavras da própria autora:

...entender as necessidades dos alunos, os saberes que estão enfocando, o currículo (oculto) que realmente está sendo enfatizado e o tipo de profissionais que estão formando. O processo reflexivo não acontece sozinho. É, na verdade, um trabalho ativo, consciente que pressupõe esforço, vontade e que tem lugar quando condições são criadas para isso. (CELANI, 2003:27).

1.4.1 Crenças e avaliação

Além das dificuldades resultantes da má formação, Romão (2001:43) põe em questão o tráfico ideológico no processo de avaliação da aprendizagem, mantenedor do “*status quo* individualista, meritocrático, discriminatório e injusto por meio de consensos mitológicos, favoráveis”. Aponta a necessidade de se repensar, em novas concepções pedagógicas, os processos de avaliação nas relações entre o aluno e o professor a fim de se derrubarem alguns mitos neles existentes.

Dentre tais mitos inicia afirmando que o fato de “Escola boa é aquela que exige muito e ‘puxa’ pela disciplina” ter sua importância, necessário é que a escola substitua a “curiosidade ingênua” pela “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1997:32), permitindo ao educando “criticizar” e aprender a aprender, saindo do âmbito do senso comum.

O segundo mito exposto, “O bom professor é aquele que reprova muito”, trata da questão de que tanto recuperação quanto reprovação atingem a auto-estima do aluno e alimentam o processo de internalização da cultura do fracasso.

O autor sugere, então, que se estabeleça um acompanhamento paralelo para recuperação do aluno.

Entretanto, ao invés de buscar soluções, buscam-se culpados de onde, segundo o citado autor, nasce outra crença de que, “à maior parte das deficiências dos alunos é decorrente das carências que eles trazem de casa”, gerada por padrões pré-estabelecidos, retirando a responsabilidade institucional da escola.

Ao apontar o quarto mito, “A democracia exige o respeito aos códigos sócio-culturais e às diferenças individuais”, trazidos pelo aluno e que reflete a busca de igualdade e respeito às condições e ao ritmo educativo pessoal, propõe alcançar metas e objetivos (pré)estabelecidos, bem como, conseqüentemente, inserir o estudante como cidadão no contexto moderno.

O quinto, “Avaliar é muito fácil e qualquer um pode fazê-lo”, e o sexto, “Avaliar é tão complicado que se torna, praticamente, impossível fazê-lo de forma correta”, tratam, segundo o autor, de justificativas de quem não quer se engajar e conhecer o processo de avaliação.

Quanto ao sétimo, “É preciso eliminar os aspectos quantitativos da avaliação”, o mesmo teórico diz da necessidade de se conjugar a natureza qualitativa e a quantitativa da avaliação, uma vez que não são antagônicas e podem sim se completar.

O oitavo, “Nas escolas avalia-se apenas o conhecimento adquirido pelo aluno, desprezando-se os aspectos de seu amadurecimento físico e emocional”, por sua vez, diz da necessidade de se integrar um desenvolvimento harmônico do “sujeito ontológico” (que atua), o “praxiológico” (que conhece -atua e re-conhece), e o “gnoseológico” (que conhece) existente no aluno.

Portanto, finaliza o citado pesquisador afirmando que o descompasso existente entre a imagem idealizada da avaliação, devido às teorias progressistas atuais e a realidade cotidiana das escolas, estruturada no sistema de promoção e seriação, bem como as má condições e determinações de trabalho precisam ser modificados (ROMÃO, 2001).

1.4.2 Conceituação de avaliação e erro

Mitos à parte, há, então, de se conceituar avaliação. Entre os estudiosos do tema, trava-se uma batalha pelo monopólio da verdade e da precisão do conceito que carrega em si uma determinada concepção de educação (ROMÃO, 2001). Partimos das seguintes definições pelo autor (op.cit.):

Avaliação é o processo de atribuição de símbolos a fenômenos com o objetivo de caracterizar o valor do fenômeno, geralmente com referência a algum padrão de natureza social, cultural ou científica (BRADFIELD & MOREDOCK, 1963:1. 16).

Avaliar é julgar ou fazer a apreciação de alguém ou alguma coisa, tendo como base uma escala de valores [ou] interpretar dados quantitativos e qualitativos para obter um parecer ou julgamento de valor, tendo por base padrões ou critérios (HAYDT, 1988:10).

O conceito de avaliação da aprendizagem que tradicionalmente tem como alvo o julgamento e a classificação do aluno necessita ser redirecionado (...) (...) desponta como finalidade principal da avaliação o fornecer sobre o processo pedagógico informações que permitam aos agentes escolares decidir sobre intervenções e redirecionamentos que se fizerem necessários em face do projeto educativo definido coletivamente e comprometido com a garantia da aprendizagem do aluno (SOUSA, 1993:46).

[A avaliação é] um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão (LUCKESI, 1995; nota 6, p. 9).

Concordo com Romão (op. cit.) ao afirmar que Haydt praticamente repete o conceito de Bradfield e Moredock, refletindo a postura tradicional, e que Sousa, por outro lado, apesar de redirecionar para a visão diagnóstica, coletando estratégias e instrumentos que interferem na condução do processo educativo, não discute a socialização nem qualifica o projeto alvo de aprendizagem. Em outro ângulo, Luckesi apresenta uma visão avançada, contribuição inestimável, mas desconsidera os aspectos positivos das teorias classificatórias.

Para o autor, portanto, as concepções de avaliação podem ser reduzidas a dois grandes grupos, embasados em duas concepções antagônicas de educação: uma refletindo as visões positivistas, baseadas no julgamento de erros e acertos que, por sua vez, conduzem, respectivamente, a castigos e prêmios, e outra, as visões dialéticas, avaliadora de desempenhos de agentes ou instituições, em situações determinadas, cujos sucessos ou insucessos selecionam as próximas ações. Os docentes, em geral, incorporam a teoria positivista como válida, mas, na prática, se sentem obrigados a aplicar a dialética.

Também concordo com o autor quando conclui que os aspectos quantitativos perpassam todo e qualquer tipo de avaliação. Além disso, fundamentalmente, é um equívoco separá-los dos qualitativos, dicotomicamente, como coisas estanques, pois ambos integram a realidade da vida, são facetas do mesmo todo.

Em síntese, a meu ver, na prática, não se visualiza o ensino como um processo que deveria se iniciar no planejamento, uma “previsão articulada de todas as etapas do trabalho (...), possibilitando melhores resultados e, em conseqüência, maior produtividade” (LUCKESI, 1994:113) e ir até a avaliação em constante reformulação, mas sim como momentos isolados, estáticos.

Conseqüentemente, a avaliação deveria ser subsidiária desse projeto de ação e de seu redimensionamento, crítica de seu percurso, analisando e verificando onde a ação pedagógica é estancada, a fim de apresentar alternativas de melhorias e redirecionamento da ação para se atingir o objetivo previamente estabelecido: a aprendizagem. Não pode, portanto, ser definida nem delineada sem um projeto articulador.

Avaliar, desse modo, não pode se limitar a dar nota para o aluno passar, nem a um índice do *status* do aluno, meio autoritário e disciplinador em que o professor reafirma sua autoridade (SCARAMUCCI, 1993). O aluno também deveria compartilhar responsabilidade no processo de avaliação, hoje, limitada ao professor que, muitas vezes, usa tal poder, considerando-se o único no direito de julgar (SCARAMUCCI, 1996).

É preciso modificar o *status quo* do processo de avaliação, em harmonia com o que foi ensinado, procurando deixar a posição de instrumento de exclusão na escola (BOURDIEU & PASSERON, 1997) que enfatiza o erro e não a construção do conhecimento (HOFFMAN, 1993) para ser de inserção.

Outro problema é a ausência de objetivos claros e critérios justos que orientem esse processo (como avaliar, o que avaliar, se não há objetivos) sem os quais, definidos a priori, a avaliação se torna impressionista e subjetiva e, portanto, injusta. Tais critérios e objetivos já deveriam vir expostos no planejamento, elaborado no início do ano que contempla o objetivo geral e, muitas vezes, incompatível com o nível da classe (irreal), raramente usado como um instrumento orientador do ensino-aprendizagem.

Sobre a questão, Scaramucci (1999) salienta que, em geral, apenas mudanças superficiais se realizam. Na prática, a situação não se altera significativamente, pois o professor, em geral, apenas reconhece e incorpora no discurso a necessidade de mudanças e não se considera parte do processo (agente de mudanças), mas mero aplicador de propostas.

É necessário que o professor ceda poder e que os alunos ajam como co-participantes (avaliação negociada), convencidos da necessidade de mudanças e preparados para a tarefa: o que não vai ocorrer de uma hora para outra.

Dessa forma, torna-se possível para o aluno entender onde errou e porque errou, adquirindo-se uma nova postura perante o erro (aspectos ainda não bem aprendidos, que merecem ser retomados) e as notas baixas (indícios de etapas não cumpridas ou lacunas a serem preenchidas, que vão depender do esforço do aluno).

Passar de um sistema autoritário para um outro, que depende da maturidade e conscientização do aluno em assumir seu processo de aprender, não me parece possível sem um devido preparo. Tal processo deve ser gradual, responsável, para não vir a banalizar a tarefa de ensinar e avaliar - cada um cumprindo sua parte no contrato implícito entre aluno e professor e poderá ser claramente visualizado na exposição de dados.

Esse procedimento cobra do professor um rigor maior na elaboração de provas e de outros instrumentos desenvolvidos em SA. É aconselhável que sejam relevantes, consistentes com o material ensinado, contendo instruções claras, em que os alunos realmente tenham a chance de mostrar o que aprenderam e de serem bem sucedidos, o que estaria refletido em boas notas. Em suma, que valeu a pena estudar.

Também permite aos pais compartilharem com a escola o que os filhos estão fazendo, também de forma mais clara e concreta (HAMAYAN, 1995). Em outras palavras, o que está sendo proposto é usar a avaliação como um meio de ampliação da participação do aluno no seu próprio processo de aprendizagem de LE (AVELAR, 2000).

Scaramucci (1997) propõe não apenas avaliar o aluno por intermédio de fontes e perspectivas diferentes, que se completam e minimizam as chances de erros, como também ativar a função educativa mais ampla, cumprindo não apenas a função de avaliação do aluno, mas de fonte de informação para que os professores, a escola e o aluno possam rever todo o processo, a saber:

Avaliar, dessa forma, tem a função ampla de coletar informações sobre a prática para a prática de forma sistemática, para tomar decisões; e, portanto, um processo dinâmico, contínuo, para tomada de consciência, mudar quando necessário, reverter, (re)considerar, redimensionar a ação e sua direção. (SCARAMUCCI, op. cit., p.122)

Torna-se, portanto, um mecanismo propulsor da formação ativa e crítica do aprendiz e, conseqüentemente, um momento educativo por excelência, refletindo mudanças na cultura de ensinar e de avaliar do professor, em suas abordagens de ensinar e de aprender, na visão de linguagem, enfim, nos conceitos, pressupostos e crenças sobre o processo avaliativo para que, aos poucos, possa ter alterada a cultura de aprender do aluno e de ensinar do professor.

É, portanto, somente dessa forma que sua prática será capaz de gerar, lentamente, mudanças de atitudes com relação àqueles envolvidos (SCARAMUCCI, op. cit.).

A avaliação passará, assim, a ser um meio, para se alcançarem melhoras no processo de ensino-aprendizagem realizado em SA, e não mais um fim em si mesma.

Em outras palavras, descrevendo o processo pedagógico que se inicia no planejamento, no qual o professor prevê possíveis situações nas etapas do trabalho escolar em SA, envolvendo aluno(s), professor e conteúdo, a avaliação constituir-se-ia uma etapa importante do processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, tal atividade coletaria informações, fossem por meios formais ou informais, para o professor interpretá-las de acordo com seus propósitos (administrativos, instrucionais, de pesquisa, diagnósticos ou classificatórios) e, conseqüentemente, baseado nessas informações, tomar decisões a fim de modificar o planejamento e a ação em SA, proporcionando melhoras das condições de ensino e aprendizagem.

Avaliar, dentro da SA de LE, passa a ter como objetivo a formação contínua do professor como um profissional autocrítico e consciente das práticas discursivas da SA, capaz de analisá-las à luz dos objetivos a serem alcançados e dos conhecimentos que de fato são construídos por professores e alunos.

Implica um componente da educação contínua que não pode ser visto em termos apenas de produtos, mas sim entendida em termos de um processo que possibilita ao professor educar-se a si mesmo, à medida que caminha em sua tarefa de educador; não tendo data fixa, permeia todo o trabalho, eliminando, conseqüentemente, a idéia de um produto acabado - por exemplo, dominar uma certa técnica -, em um momento ou período determinados.

A figura 2 ilustra um esquema sobre a descrição acima da função do processo de avaliação:

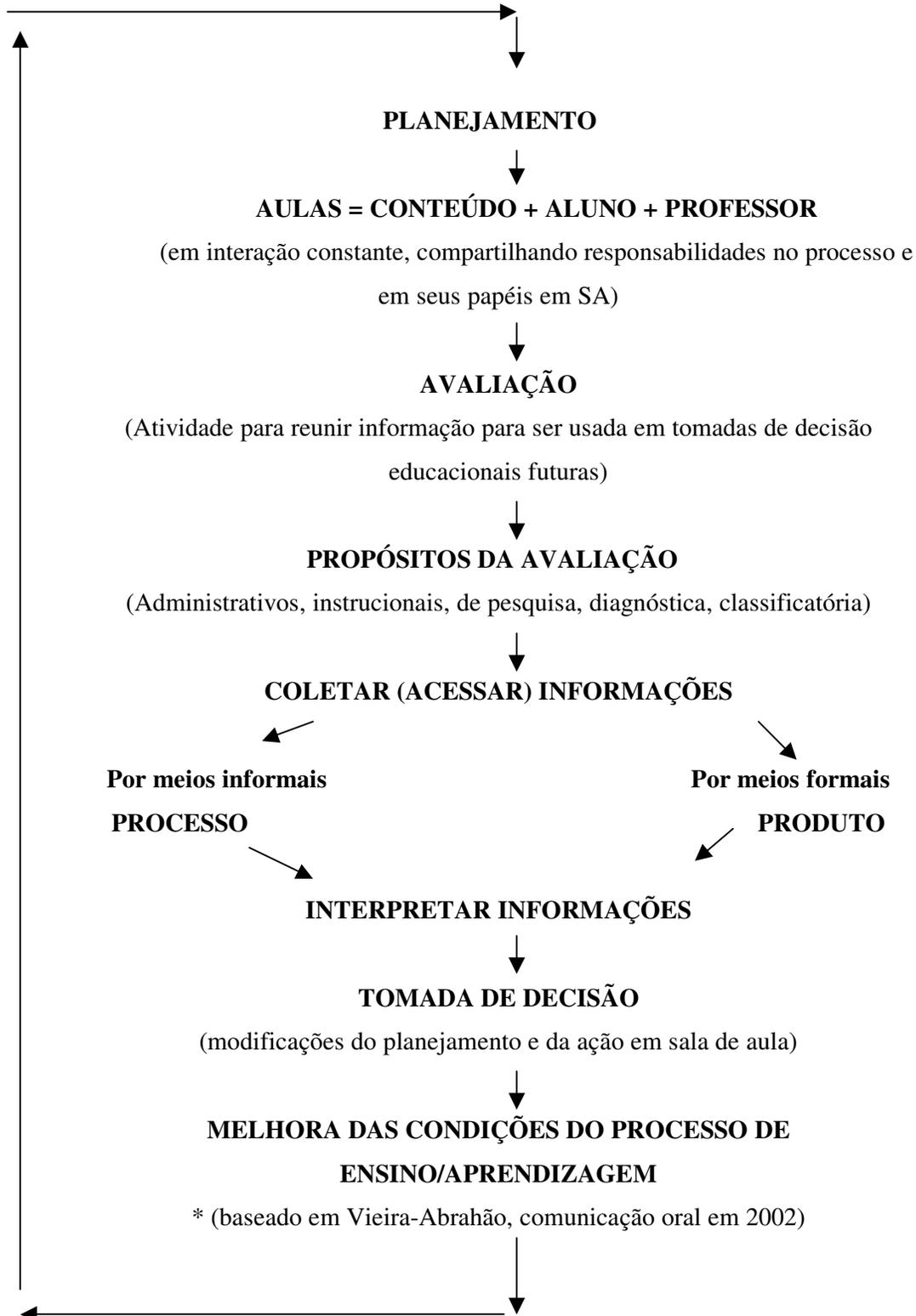


Figura 2 - Avaliação: meio de busca de melhores condições no processo de ensino-aprendizagem de LE.

Diferentes abordagens são utilizadas para compreender as questões lingüísticas, desde a aquisição de LE até a interação. Por isso, no papel de professora-pesquisadora (PP), eu deveria ter consciência de que em quaisquer abordagens que me embasasse não poderia deixar de refletir se realmente proporcionaria aos alunos tempo suficiente para que eles se tornassem aptos à produção, no caso, oral, ou se cobrasse deles meras repetições mecânicas que, talvez, nem mesmo fossem compreendidas pelos próprios alunos.

Sem sombra de dúvidas o fator idade tem sua importância para se entender o processo de aprendizagem de LE. Os cognitivistas, como Deuber (1997), apresentam informações de como o cérebro humano processa e aprende novas informações, onde o aprendiz é visto como operador de um complexo sistema de processamento que lida com informação lingüística da mesma forma que com outro tipo de informação.

Os resultados obtidos por essa pesquisadora, por exemplo, confirmam que os alunos que praticamente participam no pequeno grupo foram justamente os que manifestaram atitude mais crítica e favorável. Os alunos ativos confirmaram o argumento de Long & Porter (1985) de que o trabalho em pequenos grupos promove clima mais positivo e motivador. Entretanto esse argumento não deve ser generalizado, porque não se aplica a alguns alunos com acentuada preferência pela reflexão.

Esses dados, mesmo constituindo uma pequena amostra, apontam para os efeitos adversos de se adotar, qualquer que seja, um método padronizado e imposto a todos, sem distinção e respeito pela diversidade quanto às preferências individuais. A obrigatoriedade de produção oral imediata pode minar as atividades de reflexão e de considerações lingüísticas, importantes para os alunos reflexivos, e a insistência no aspecto social, interativo e pessoal, pode causar constrangimento em alunos que prezam a sua privacidade.

Alguns fatores como a idade, as diferenças entre as línguas, a interferência de uma língua sobre a outra, e a ordem de aquisição dos morfemas foram pontos bastante pesquisados sobre as semelhanças ou diferenças entre os dois processos que aqui são relevantes mencionar.

A noção popular de que indivíduos jovens têm melhores chances de ser bem-sucedidos na aquisição de LE deve muito à teoria do “período crítico” (*critical period*) que estabelece uma diferença qualitativa entre a aquisição de L2 pelos adultos e a de LM, pois o indivíduo é biologicamente programado para adquirir uma língua antes da puberdade. Portanto, diferentemente da criança, adolescentes e adultos não mais são capazes de recorrer às capacidades inatas de aquisição de língua.

Contrário a esse posicionamento, Figueiredo (1997:25) cita que Taylor afirma que:

Os tipos de erros que crianças e aprendizes de segunda língua cometem também sugerem uma tentativa de lidar com a língua-alvo diretamente e de usar o que eles já sabem sobre a língua-alvo em novas situações. O fato de a generalização e a analogia serem características tanto da aquisição da criança quanto da do adulto indica que os adultos ainda têm a capacidade cognitiva, que é freqüentemente atribuída unicamente às crianças, de aprender uma língua diretamente.

Nessa linha, Cooper (1970) e Corder (1967), entre outros, afirmam que os processos de aquisição de LM, na infância, e a de L2, na idade adulta, envolvem semelhanças, pois tanto crianças que adquirem a LM como adultos que aprendem uma L2 elaboraram sentenças (Ex: I no bringed the book - Eu não trazi o livro) que não seriam produzidos por falantes adultos de LM nem por falantes nativos de L2.

Taylor percebe que fatores afetivos, tais como motivação e empatia, causam uma certa distinção quantitativa, não qualitativa entre a aquisição de L2 por crianças e adultos, uma vez que a capacidade lingüística anterior e a maturidade cognitiva avançada do adulto dão a ele uma vantagem em termos de rapidez na aprendizagem (diferença quantitativa). Contudo, as estratégias psicológicas de aprendizagem (baseadas nas semelhanças dos erros) de adultos e crianças mostram que os dois processos são basicamente semelhantes.

De acordo com a hipótese do *input* de Krashen (1985), talvez a melhor maneira de ensinar uma língua seja fornecer *input* suficiente e compreensível, associado a um nível afetivo propício para a aquisição, e permitir que os alunos tenham tempo para se sentir aptos à produção lingüística. Quanto à hipótese do

monitor, é desejável que os alunos sejam motivados a fazer uso moderado do monitor para que tenham a chance de se autocorrigirem, sem, contudo, bloquear sua produção oral.

Enfim, a motivação dos alunos, um *input* compreensível⁵ e a interação comunicativa são fatores extremamente importantes no processo de ensino-aprendizagem. Como afirma Krashen (1981:6), “o ambiente formal tem o potencial de encorajar tanto a aquisição quanto a aprendizagem”.

Assim, fatores como a idade, a aculturação e tempo de moradia em um país estrangeiro têm apenas um papel secundário na aquisição - o que importa é que haja um *input* compreensível em situações de baixo filtro afetivo, provocando, com isso, uma maior interação comunicativa. Entretanto, necessário se faz ressaltar que a interação comunicativa de Krashen (op. cit.) restringe-se à mera negociação de significados em meio às tentativas de tornar o insumo compreensível.

De maneira geral, identificar e classificar um erro não é uma tarefa fácil, pois sua própria concepção é um tanto complexa, dependendo da teoria lingüística usada para abordá-lo.

Em “Português e ensino em gramática”, Ilari & Possenti (1985) apresentam considerações sobre a noção de erro pertinentes à LE, pois lembram que a definição mais freqüente de erro é a baseada na *gramática normativa* (erro é tudo o que foge à variedade que foi aceito como exemplo de boa linguagem), mas também apresentam a dos lingüistas, ou seja, a da *gramática descritiva* (é a construção ou forma que não se enquadra nem mesmo nas variedades não-padrão da língua).

Em seguida, os autores afirmam que o erro é uma estratégia utilizada pelos falantes no processo de aquisição da língua, i. e., uma hipótese formulada para alcançar a forma convencionada. Nessa perspectiva, os erros são vistos como um resultado natural no processo de aquisição da língua; portanto, como algo positivo.

⁵ O autor sugere que o professor deva falar mais devagar, evitar expressões idiomáticas ou gírias e usar estruturas sintáticas mais simples e sentenças mais curtas, principalmente no início do processo.

Lennon (1991), por sua vez, conceitua o erro em L2 como uma (combinação de) forma(s) lingüística(s) que jamais seria(m) produzida(s) pelos falantes nativos, sob condições semelhantes de produção e de contexto. O autor menciona ainda que a dificuldade para se definir erro não é menor do que a para identificá-lo, visto que essa dificuldade é experimentada até mesmo por falantes nativos de uma língua.

Com relação ao efeito do erro na comunicação, alguns autores (CHASTAIN, 1980, 1981; PIAZZA, 1980) afirmam que nem todos os erros causam ruídos no processo de interação comunicativa entre os interlocutores. Com base nisso, de maneira apropriada, Figueiredo (1997:44) considera

... erro a forma que impede o processo de comunicação independentemente da construção gramatical. Nessa perspectiva, formas como “hós foi” ou “he like” (ele gosta) não seriam consideradas erradas, pois, além de existirem na variedade não-padrão do português e do inglês, respectivamente, não comprometem a significação da mensagem.

Em contrapartida, uma sentença bem construída gramaticalmente pode ser formada por um amontoado de palavras que não tem significação alguma, impedindo, pois a comunicação. Um exemplo apresentado por Oller (1979:23) para ilustrar esse ponto de vista é o *So she went into the garden to cut a cabbage leaf to make an apple pie*; {Então ela foi ao jardim para cortar uma folha de repolho para fazer uma torta de maçã; }.

Pode-se, dessa forma, considerar questionável a relação entre o que é *certo* e o que é *errado*, baseada apenas na forma, pois nem sempre uma frase bem estruturada estará *certa*, assim como uma frase gramaticalmente *mal* elaborada nem sempre levará ao *erro*. Portanto, relevante se torna a maneira pela qual tais formas comprometerão ou não a comunicação.

Com isso a palavra “erro”, que, no início dos anos 60, estava associado apenas à “correção”, passa a envolver tanto a formação de hipóteses cor retas quanto hipóteses temporárias, sistematicamente modificadas até a hipótese correta final ser alcançada, associando-se, agora, à “aprendizagem” (ELLIS, 1987).

Na medida em que as teorias lingüísticas foram se modificando, diferentes formas de considerar o erro também foram surgindo. Tais noções teóricas não

conseguiram, ainda, abranger todos os possíveis problemas do ensino de uma língua. Todavia, “cada uma contribui para o nosso entendimento da natureza do processo de aquisição de língua (...)” (SPOLSKY, 1979:252), isto é, não são, na verdade, excludentes umas das outras, mas sim complementares, contribuindo, portanto, para uma melhor compreensão do processo de aquisição de uma LE em seus parâmetros teóricos.

Assim, o conceito de língua como forma de comunicação conduziu ao entendimento de que os erros não excluem a possibilidade, em geral, de as pessoas se comunicarem.

Conseqüentemente, alguns autores (CHASTAIN, 1980, 1981; PIAZZA, 1980; entre outros) começaram a pesquisar o efeito dos erros na comunicação, solicitando a falantes nativos que avaliassem amostras de discurso oral ou escrito de aprendizes de LE.

Chastain (1980), por exemplo, submeteu uma amostra de 48 erros cometidos em sentenças escritas descontextualizadas por aprendizes do curso intermediário de espanhol da Universidade de Virgínia, Estados Unidos, a falantes nativos de espanhol, em Madri. O resultado indica que, mesmo sendo frases isoladas, ou seja, sem universo adequado de discurso, 40 dos 48 erros presentes na amostra foram identificados por 90% ou mais dos falantes nativos. Em geral, as sentenças consideradas incompreensíveis apresentavam algum tipo de erro lexical: palavra errada, extra ou omitida. Dos 48 erros, apesar de causar certa irritação nos nativos, 23 não afetaram o entendimento da mensagem, e 18 eram aceitáveis pela grande maioria.

Em um outro trabalho, Chastain (1981) apresentou uma amostra de 22 parágrafos, extraídos de redações escritas por alunos matriculados no quarto semestre do curso de espanhol da Universidade de Virgínia, a falantes nativos de espanhol em Madri. Os resultados indicam que pelo menos de 10% dos erros foram considerados incompreensíveis.

Piazza (1980), por sua vez, solicitou a falantes nativos franceses que avaliassem os erros cometidos, nas formas oral e escrita, por americanos que estudavam francês. A autora concluiu que os erros causados quanto aos tempos

verbais causam irritação, mas são compreensíveis. Os erros que provocam mais problemas de comunicação são os decorrentes do posicionamento errado de uma palavra em uma sentença. Outra conclusão obtida foi que os erros na forma escrita são mais facilmente compreendidos do que os cometidos oralmente, pois a escrita permite o ir e vir do observador, facilitando, portanto, a compreensão.

Outro autor que realizou uma análise comunicativa de erros foi Johansson (1975) que chegou à conclusão de que os erros decorrentes da inadequação do complemento verbal são os que mais provocam irritação entre ouvintes e leitores.

Considera-se, pois, o erro não como uma interferência negativa, mas sim como um resultado natural no processo de desenvolvimento de qualquer tipo de aprendizagem, incluindo a de uma LE.

Quanto à tolerância de erros por nativos e não nativos, há uma certa controvérsia. Figueredo (1997) cita dois pesquisadores, Ervin (1997) e Galloway, (1980), que chegaram a conclusões diferentes. Tanto Ervin como Galloway expõem o fato que falantes nativos que não são professores são os que mais aceitam os erros cometidos por aprendizes de L2. Porém, os resultados não coincidem quando os erros são avaliados por professores nativos e não-nativos.

Dessa forma, os resultados de Galloway apontam para o fato de que os professores nativos parecem estar mais preocupados com a mensagem, os professores não nativos parecem dar mais ênfase à precisão gramatical. Ervin, por sua vez, afirma que os professores não nativos são mais complacentes aos erros dos alunos do que os professores nativos, como consequência de terem passado por um processo de aprendizagem de língua semelhante ao vivenciado pelos alunos.

Essas pesquisas corroboram a idéia de que alguns erros lingüísticos são mais aceitáveis do que outros do ponto de vista comunicativo.

Em síntese, pode-se concluir que os falantes nativos, às vezes, são incapazes de entender os erros de um aprendiz. Nesse caso, não ocorre comunicação. Esses erros são menos aceitáveis e devem receber uma atenção especial tanto por parte do aprendiz como do professor de LE. Ao mesmo tempo,

aqueles erros que são entendidos e considerados aceitáveis pelos falantes nativos, podem, temporariamente, ser ignorados.

Portanto, a correção e os erros em si fazem parte do processo de aprendizagem de qualquer atividade. Todavia, é aconselhável que ela seja efetuada de modo a não atingir a criatividade ou autoconfiança do aluno, pois cometer erros é, sobretudo, um sinal de que muitas estratégias foram utilizadas e de que estão sendo formuladas hipóteses sobre a língua que se está aprendendo.

Quando corrigem o material escrito de seus alunos, muitos professores superestimam o grau com que os erros possam impedir a comunicação. Porém, como várias pesquisas comprovam (CHASTAIN, 1980, 1981; FIGUEIREDO, 1995; PIAZZA, 1980), a maioria dos erros cometidos por alunos de segunda língua não afeta a comunicação com falantes nativos. Embora seja difícil separar semântica de gramática, uma vez que a questão da significação permeia todos os aspectos de uma língua, os erros globais, isto é, os que comprometem totalmente a compreensão da mensagem, são menos aceitáveis dos que os erros locais, pois estes afetam minimamente a compreensão da mensagem já que pouco interferem no aspecto semântico.

Com base no pressuposto de que a língua é vista como um meio proporcionador de interação entre as pessoas, proponho que seja dada atenção especial a erros que levam à estigmatização dos alunos em relação aos seus interlocutores.

De acordo com o pensamento de Thomas (1983), os falantes nativos farão concessões ao perceberem que um indivíduo não tem domínio sobre a língua alvo, mas não tolerarão uma pessoa que demonstre competência gramatical e que cometa erros pragmáticos, advindos principalmente de diferenças culturais, que se podem refletir, até mesmo, em hostilidade. Também é importante ficar atento aos erros que impedem totalmente a comunicação. É recomendável que esses erros sejam apontados e analisados com os alunos, de modo que eles possam aprimorar o desempenho comunicativo.

Os erros são um *feedback* utilíssimo no direcionamento e na preparação das aulas. Através deles, tem-se a chance de proporcionar aos alunos *input*

apropriado e compreensível, dando-lhes oportunidades de elaborar estratégias para o uso da língua de forma adequada, de saber que existem outras variedades lingüísticas que não a padrão e de levar em consideração como se fala, com quem se fala, o que se fala, quando se fala, de modo a adequar o seu discurso a determinadas situações.

Com base no modelo de visão transacional do desenvolvimento da leitura e da escrita de Harste & Carey (1982) e de Harste, Burke & Woodward (1982), apresenta-se um modelo de ensino aprendizagem de segunda língua em que os professores funcionem como mediadores do processo, proporcionando *input* adequado e compreensível aos alunos a partir do *feedback* que deles recebem, tornando o currículo mais flexível e adequado às reais necessidades dos alunos. É o que demonstra a figura abaixo em um modelo de processo ensino-aprendizagem de L2:

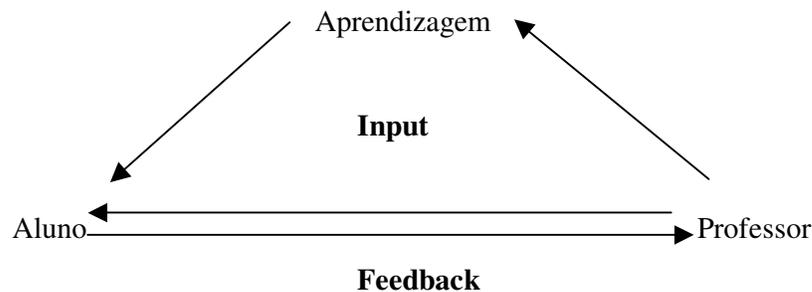


Figura 3 - Processo de ensino-aprendizagem

Com base neste modelo, pode-se criar um ambiente em SA em que a aprendizagem de LE ocorra de forma “natural” e espontânea. O aluno deve usar a LE para fins comunicativos. Os erros cometidos por eles devem ser vistos como parte indispensável do processo de ensino-aprendizagem e não como seu produto final. É preciso considerá-los como algo natural que ocorre também entre os falantes nativos da língua.

Entretanto, ao final do curso, o aluno, futuro professor, não poderia estar mais cometendo tais erros aceitáveis no processo, pois ele será, posteriormente, a

principal fonte de insumo quando for ensinar a LE. Por isso, na avaliação dos testes orais aqui aplicados foram considerados como erros.

Esta seção teve como objetivo salientar os principais aspectos teóricos pertinentes a esta investigação, que serão utilizados como base de análise deste estudo, nos capítulos que se seguem. Assim, uma vez que esta pesquisa tem como objetivo aprimorar o processo de ensino-aprendizagem da produção oral, optei pelo paradigma qualitativo, mais especificamente uma pesquisa-ação de caráter colaborativo, conforme exposto na introdução, que será detalhadamente descrita no próximo capítulo, onde abordo a metodologia da pesquisa.

Capítulo 2

2. Metodologia

No presente capítulo, apresento a metodologia desta investigação, relacionando-a com a concepção teórica exposta no capítulo anterior. Exponho os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos utilizados para a análise, desde sua elaboração, até o procedimento geral da análise dos dados, que será tratada especificamente no próximo capítulo.

2.1 Pesquisa-ação: meio à (inter)ação

Metodologicamente, refletindo seu caráter holístico, voltado para o processo e associado a uma visão (de mundo) antropológica (GATTOLIN, 1998), esta investigação posiciona-se com os modelos de base qualitativo-interpretativistas (ERICKSON, 1985) de pesquisa-ação de SA como contexto de pesquisa de investigação aplicada (CAVALCANTI & MOITA LOPES, 1991).

Baseia-se também nas discussões teóricas de métodos de ensino e técnicas geradas em um ensino reflexivo, para conectar os mundos da teoria e da prática (FREIRE, 1997), juntamente com a questão teórica da formação de professores de línguas a partir dos escritos de Widdowson (1991) até os de Celani (2003).

Foi a melhor escolha por ser uma abordagem interpretativista do processo de interação, a qual possibilita descrever o contexto de pesquisa, assim como dos princípios ou regras que levam os participantes a produzirem suas ações e significados, e a interpretar as ações e os enunciados de outros (CHAUDRON, 1988).

Nas palavras de Silverman (1993), fornece uma descrição e uma interpretação das ações das pessoas envolvidas em um determinado contexto, no qual ocorrem interações compreendidas e refletidas, evidenciadas por uma variedade de registros (questionários, entrevistas, notas, diários, gravações).

Em se tratando dos resultados, por sua vez, trazem possibilidades de transformação dos contextos de investigação, em benefício dos participantes envolvidos – pesquisador, pesquisados e até instituições, visto que há um deslocamento no foco do objeto para o foco do sujeito (CAVALCANTI &

MOITA LOPES, op. cit.), apresentando um caráter aberto, mantendo-se uma imprescindível relação de confiança entre os participantes do grupo.

Além disso, a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O interesse do professor-pesquisador é verificar como os participantes se manifestam nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas de SA. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados, num processo de baixo para cima, buscando-se o que o caracteriza, como está acontecendo ou evoluindo (ANDRÉ, 1995:29; CUNHA, 1998).

Nesse sentido, mais especificamente na pesquisa-ação, partindo de uma questão a ser investigada dentro da sua SA, o professor deixa de ser objeto e implementador de pesquisas alheias para assumir uma que tenha a sua própria prática como foco, avaliando e refletindo sobre seu trabalho.

Tais condições, geradas pela pesquisa e na teoria, proporcionam ao professor a possibilidade de reconhecer significados e razões para suas ações, buscar soluções na literatura e participar do processo ao contribuir com seu conhecimento e experiência a fim de atingir uma transformação.

Esta percepção, acrescida do fato de que tudo depende do que acontece com e para o aprendiz, promove interação entre aluno-professor, aluno-aluno, professor-prática e, ainda, para o próprio educador, bem como gera uma nova visualização, além da intervenção consciente no e durante o processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, o professor passa a envolver-se mais como co-participante do processo formativo, favorecendo a criação de experiências de aprendizagem adequadas, como responsabilidade, formação e reflexão a respeito de suas próprias experiências, e possibilitando-lhe agir de maneira mais produtiva e efetiva.

Mais especificamente em relação à questão da formação de professores de línguas, Cavalcanti & Moita Lopes (1991:133), por exemplo, colocam que, geralmente, a graduação concluída parece significar o fim da formação do professor, sendo que os cursos de formação não prevêm a reflexão sobre a prática, o que seria, segundo esses autores, “o embrião da atividade de pesquisa e deveria ocorrer durante todo o tempo de formação do aluno-professor”.

Por todo o exposto, a pesquisa-ação parece um caminho adequado para o professor retomar ou prosseguir sua formação e expressar suas próprias reflexões, facilitando seu próprio aperfeiçoamento profissional no processo em desenvolvimento, por meio da prática na reflexão e da auto-avaliação.

Nesse mesmo raciocínio, Félix (1999), citando Almeida Filho, lembra que a idéia de “formação” remete ao processo dinâmico que se desenvolve ao longo do tempo. Porém, o fato de se usar o verbo formar no particípio passado – *formado* – quando nos referimos ao professor que conclui sua graduação, leva-nos a idéia de algo absoluto e acabado.

Entretanto, é possível ver disseminada esta nova perspectiva em conceitos de vários outros pesquisadores da área, expostos por Kfoury Kaneoya (2001), como a idéia de *colaboração e reflexão crítica* (MAGALHÃES, 1998), *renovação da prática pedagógica por meio da formação continuada* (VIEIRA-ABRAHÃO, 1996), *practicum reflexivo* (SCHÖN, 1997) e *trabalho coletivo de reflexão* (GIMENEZ, 1998). Tais idéias são de fundamental importância na (re)construção da prática do professor, do processo de ensino-aprendizagem e do próprio currículo escolar, cujas transformações devem perpassar o caminho da formação docente, seu pensamento prático (SCHÖN, op. cit.), um aprender fazendo, por meio de experiências, erros, tomadas de consciência e novas tentativas.

Tal posicionamento, portanto, objetivou levantar do próprio contexto social, a sala de aula, fatos que pudessem demonstrar como se materializa a construção das interações, quando a PP procurou registrar sua visão e interpretação de fatos observados, baseando-se na visão de que no contexto não existe uma verdade ou significado(s) único(s) – mas a construção de significados pelos participantes.

A pesquisa-ação, a meu ver, pelos argumentos expostos acima, passa a ser o meio em que o professor e os alunos se engajam com a finalidade de alcançarem uma interação crítica e, conseqüentemente, melhor (atu)ação em sala de aula.

2.2 Sala de aula: contexto de pesquisa e de colaboração

Coerente com a visão exposta na introdução desta seção, Allwright (1983:192) caracteriza a observação em SA como um procedimento de manutenção de registro de seus eventos, de tal forma que possam ser estudados posteriormente, seja para fins de formação de professores ou para propósitos de pesquisa.

Edge & Richards (1993:52) também apontam o quanto a observação é fundamental para a compreensão dos fenômenos da sala de aula e o quanto essa compreensão subjaz ao desenvolvimento. Estar na sala de aula como observador, conseqüentemente, abre espaço para uma gama de experiências e processos que podem se tornar parte do crescimento profissional do professor, pois a observação se constitui em um instrumento de muitas faces a serviço da aprendizagem (WAJNRYB, 1992:1).

Lembrando Fanselow (1988:118), “observar é selecionar”, pois o autor sustenta que aquilo que vemos não é o que realmente acontece, mas o que nós valorizamos como importante de se ver. A consciência dessa percepção com uma visão “restrita”, por assim dizer, deve, portanto, ser uma constante durante todo o processo.

Conseqüentemente, mesmo dentro desses limites, não importa quanto tempo e energia intelectual sejam postos na invenção de novos métodos, planejamentos de conteúdo programático e assim por diante. O que realmente importa é o que acontece quando professores e alunos se encontram em SA.

Não apenas em sala de aula, mas, às vezes indo até mesmo além, fora dela. Esta mudança de foco para a concentração na observação do que realmente acontece tem levado os pesquisadores a terem um respeito muito maior pelo ensino, bem como pela pesquisa em contextos de SA, pois só assim se percebe como é complexo o trabalho do professor (ALLWRIGHT & BAILEY, 1991).

McDonough & McDonough (1997) discutem os princípios e etapas da observação da SA de línguas e da própria iniciação à pesquisa nesse contexto. Esta observação é vista como um processo interpretativo, sistematizado e controlado, estruturada por três parâmetros primários: o *observador*, os *objetivos* e

os *procedimentos*, passíveis de serem determinados pelo contexto no qual ocorrem, buscando os aspectos do ensino e/ou aprendizagem que se revelam por meio dos comportamentos observáveis em sala de aula, seja do professor ou dos alunos.

Assim deu-se o início desta pesquisa, focalizando a sala de aula em seus aspectos próprios e particulares, observando as interações e, posteriormente, a cultura de aprender inserida nos contextos de investigação.

Vieira-Abrahão (1992:25) apresenta-nos um exemplo, ao observar a interação nos grupos e pares de alunos nas aulas de LE, que pretendeu levantar os fatos a partir do próprio contexto social pesquisado e não “verificar qualquer hipótese explicitamente preestabelecida, nem mesmo codificar o comportamento dos alunos na sala de aula a partir de uma grade com categorias previamente elaboradas”.

Ao mesmo tempo, este trabalho fixa-se também no conhecimento e na conscientização de um contexto histórico de pesquisa em SA, analisando crenças e percepções dos alunos sobre o processo de interação verbal nas aulas e sobre as contribuições dessa interação para a aprendizagem de LE. Busquei entender também as razões, implicações e orientações de minhas próprias iniciativas, no papel de professora-pesquisadora.

Entretanto, uma vez que os resultados qualitativos não poderiam ser aplicados como um padrão para todas as salas de aula, pois implicam o contexto específico do ambiente observado (NUNAN, 1992), paralelamente à observação qualitativa, coletei e analisei quantitativamente alguns dados fornecidos por meio de questionários e entrevistas, em forma de gráficos, que se relacionam a alguns padrões de sala de aula, cujos resultados são considerados junto a outros dados e contribuem, conseqüentemente, para os fenômenos investigados.

A pesquisa acabou também gerando novas formas de relacionamento entre PP, os alunos, de C1 e C2 e outros professores de ambos os contextos, ao mesmo tempo em que introduziu mudanças conceituais e metodológicas (epistemológicas, técnicas, políticas, éticas, procedimentais, pessoais e educacionais e, portanto, novas questões de pesquisa quanto a ensino-aprendizagem e formação de

professores) quanto ao processo de pesquisa na SA, como discutido por Cole e Knowles (1996) e Bredo & Feinberg (1982) entre outros.

Com o transcorrer da pesquisa, todos os envolvidos acabaram por colaborar na problematização e construção de sentidos teórica e discursivamente em SA, já que o ponto de partida foi o pressuposto de que não há apenas uma forma de solução de problemas na Educação (KUMARAVADIVELU, B, 2001), devido à diversidade de contextos, de objetivos e de objetos a serem estudados. O que interessava aqui era analisar cada situação em cada contexto particular.

Desse modo, a compreensão de todo o processo desta pesquisa-ação de natureza colaborativa se baseia nas relações entre cada um dos participantes, isto é, PP, alunos, professores coordenadores (PCs), direção em que o conceito de “colaboração”, baseado na igualdade de oportunidades dos participantes da interação em colocar em discussão sentidos/significados, valores e conceitos que vêm embasando suas ações, escolhas, dúvidas e discordâncias.

Conseqüentemente, embasa, também, a idéia de co-autoria, que é de suma importância para que o processo auto-reflexivo ocorra como “atividade coletiva de atores sociais individuais cujo produto final é qualitativamente diferente da soma de suas partes” (DURANTI, 1986:239).

Dessa forma, o conceito de colaboração aqui é sinônimo do gerenciamento pelos participantes de mesmas possibilidades de apresentarem e negociarem suas crenças e valores na compreensão da realidade e de entenderem as interpretações dos envolvidos. Vale lembrar que não significa que, em todas as situações, PP, PCs e alunos dividam igualmente o “poder” nas decisões. Na verdade, este fato necessita ser enfatizado e colocado sob vigilância, principalmente pela existência de lugares marcados institucionalmente.

A pesquisa colaborativa pressupõe que todos os participantes se tornem pesquisadores de sua própria ação (pesquisa-ação), o que significa trabalhar, como discutido por Wong (1995), contra concepções estabelecidas pela cultura da instituição escolar, quanto a comportamentos que implícita e explicitamente são mantidos por professores e alunos.

Na verdade, os conceitos de reflexão e de colaboração, crescentemente esvaziados pelo senso comum, envolvem uma visão de co-autoria, de co-

construção. Nesta concepção, os conceitos do que é ensinar e aprender, as intenções e razões que embasam as escolhas feitas, quer quanto ao conteúdo, quer quanto às tarefas enfatizadas, devem ser tematizados, questionados e (re)construídos pelos participantes.

O trabalho é desafiador, pois tal processo reflexivo transforma-se em uma gama de descobertas, que revelam aspectos que não são previstos no momento do seu planejamento. Assim, momentos de avaliação se mostravam provisórios e pontuais do trabalho realizado até então.

Portanto, à medida que a pesquisa se desenvolvia, ficava claro que não só ajustes, mas mudanças de base seriam necessárias para que seus objetivos, conforme descritos, fossem alcançados.

2.3 Delimitação do contexto da investigação

2.3.1 Os aprendizes

O *corpus* analisado foi primeiramente constituído pelos dados coletados por meio do ‘Registration Form’ (RF) e do levantamento 1 (LEV1) (anexos 1 e 2), cujo objetivo foi mapear o perfil dos dois grupos, C1 e C2, dados pessoais, a experiência anterior com a LE e as expectativas dos alunos em relação ao aprendizado da língua inglesa no curso. Ambos foram aplicados em SA, sendo o primeiro como uma atividade comunicativa, na qual um aluno deveria entrevistar outro.

Inicialmente, os questionários de cada classe foram numerados conforme os dados contidos, como sexo, idade, tempo de estudo de inglês. O procedimento de numeração de questionários era opcional, entretanto a utilização de códigos numéricos foi considerado o procedimento mais adequado ao formato do quadro de tabulação de dados adotado, por tornar o processo mais ágil. Começamos a apresentação do perfil dos aprendizes.

C1 compreende uma SA de um curso particular de línguas composta por 2 (dois) rapazes, A6 e A13, e 12 (doze) garotas, de idade média de 15 (quinze) anos, variando de 14 a 18 anos, exceto por uma aluna (A9) de trinta e oito anos. Todos

apresentam, como língua materna, o português e nível de proficiência de LE entre intermediário e avançado. No início, havia apenas um rapaz (A13) e todos eram adolescentes. Por se tratar de curso semestral, um rapaz (A6) e outra garota (A12) e uma aluna adulta (A9) deslocaram-se de outras turmas para esta.

Aspecto importante de ser ressaltado é o número reduzido de alunos, 11 (onze) alunos no primeiro semestre e 14 (quatorze) no segundo, o que favorece a interação aluno-professor, bem como a aluno-aluno. Doze desses alunos tiveram contato inicial com a LE em escolas de ensino particular e apenas dois, na rede estadual, A1 e A9.

Todos são residentes na cidade onde os dois contextos se encontram e foi realizada a pesquisa. Frequentaram o curso no período da tarde.

Há de se ressaltar que esses alunos compõem uma classe formada pela junção de turmas que estudaram separadamente em semestres anteriores, e com livros didáticos diferentes, uma destinada a crianças e adolescentes, e outra a adultos, as quais foram reunidas ao transcorrer dos anos até alcançarem nível intermediário. Entretanto, acredito que essa união de classes em nada prejudicou a competência oral dos alunos.

Ambos os contextos apresentam alguns aspectos heterogêneos. Alguns alunos apresentavam, em vista de minhas avaliações em SA, a PO compatível com o nível do curso, outros não. Foi exatamente este fato que me conduziu a realizar esta pesquisa. Entretanto outros aspectos homogêneos foram verificados, como a faixa etária, ilustrada pelo gráfico de idade abaixo (fig. 4).

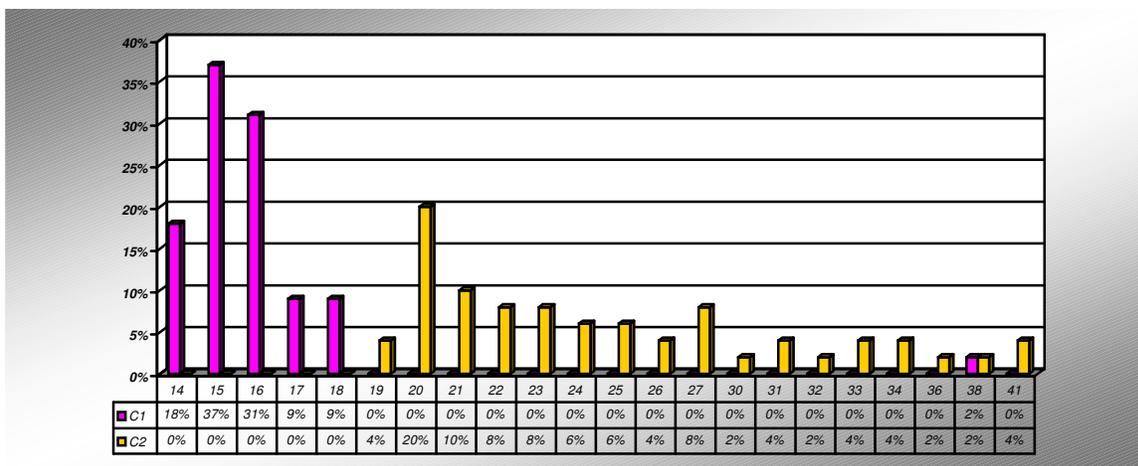


Figura 4 – Gráfico de idades gerado pela análise do “Registration Form” (RF)

C2, por sua vez, corresponde a uma SA de um curso de Letras noturno, pertencente à rede particular, alunos de Língua Inglesa 3 (formandos) de 2001, composta de 7 (sete) homens e de 52 mulheres no primeiro semestre e 55 no segundo. A idade média era de 20 anos, conforme exposto no gráfico acima. Todos, também, têm como LM o português, exceto uma aluna A65, cuja língua materna é o espanhol.

Oitenta e três por cento dos alunos tiveram contato inicial com a LE na Escola de Ensino Médio estadual e apenas cinco por cento, três alunos na particular, A15, A49, A68. Além disso, três alunos haviam cursado ou estavam cursando uma escola de línguas, A16, por 7 anos, A35, por apenas 1 ano e A65, por 5 anos. Nenhum aluno declarou ter tido contato com a língua por meio de aulas particulares ou outra maneira distinta das alternativas relatadas acima, mas alguns alunos tiveram contato com a LE em outras universidades, como A55 e A69.

A expectativa era que estivessem em um nível de intermediário para avançado, análogo ao de C1. Também é composta de alunos com perfis heterogêneos, visto que: (a) alguns alunos ficaram por muitos anos distantes da escola antes de voltarem a estudar; (b) alguns já frequentaram ou frequentam escolas (particulares) de línguas e outros não; (c) entre as turmas de Letras até o momento acompanhadas, em minha perspectiva, essa sem dúvida é a de melhor aproveitamento na LE, seja nos aspectos da produção e compreensão oral ou não.

Vale mencionar também a variedade dos tipos de contextos sociais que cada um desses alunos, seja de C1 ou de C2, apresentam, trazendo uma gama de diferentes variantes (cultura, maturidade, empatia entre aluno-professor, por exemplo), que podem ser claramente vistos nos gráficos de profissão abaixo e pelas respostas dos questionários que serão no próximo capítulo analisados e os quais, de uma forma ou de outra, acabam por influenciar o processo de interação em sala e, conseqüentemente, o de ensino-aprendizagem.

2.3.2 Fator idade e perfil econômico

Como citado anteriormente, aplicou-se um questionário em forma de atividade comunicativa (“Registration Form”, anexo 1), por meio do qual variáveis importantes foram identificadas para caracterização do perfil dos alunos nos dois contextos, que são a idade e o que fazem, como meio de representação de suas condições econômicas e sociais e, conseqüentemente, do próprio meio em que vivem e estudam.

C1 apresenta uma homogeneidade maior em relação a essas duas variáveis, visto que 93% dos alunos (de um total de 14) são apenas estudantes e não trabalham; uma única estudante (A9) trabalha como vendedora, como pode ser visto na figura 5 abaixo, gráfico de profissões.

Além disso, A9 só começou a fazer parte da turma a partir do segundo semestre de 2001, sendo que a pesquisa começara no primeiro semestre. O mesmo se verifica em relação à idade. Enquanto a idade da maioria variava entre 14 e 18 anos, A9 tinha 38, mas isso não pareceu ser impedimento para a interação ou mesmo bom relacionamento entre os alunos (veja o gráfico de idades:56).

Por outro lado, em C2, apesar de um certo predomínio de estudantes, 49% apenas estudavam – existe uma diversidade de outros afazeres: 4% (2 alunos), agricultores; 6% (2 alunos), auxiliares; 2% (1 aluno), costureira; 8% (3 alunos), donas de casa; 2% (1 aluno), enfermeira; 2% (1 aluno), escriturário; 4% (2 alunos), operadores; 15% (6 alunos), professoras; 4% (2 alunas), secretárias; 2% (1 aluno), serviço civil e 2% (1 aluno), vendedora. Tais dados podem ser visualizados no gráfico das profissões abaixo:

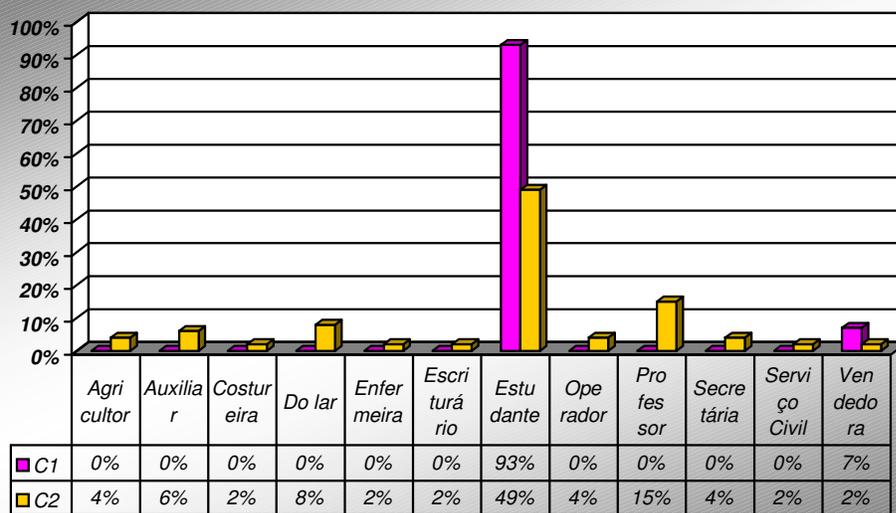


Figura 5 - Gráfico de profissões – C1 e C2

Além disso, em C2, o fator idade apresenta maior diversidade, pois varia entre 19 e 54 anos, sendo que a maioria dos alunos se encontra na faixa dos 20 a 30 anos. Outro fator relevante é que muitos alunos de C2 eram provenientes de outras cidades da região, e se encontravam, muitas vezes, cansados de trabalhar o dia todo e viajar para estudar.

Conseqüentemente, isso acarreta algumas discrepâncias no “produto final”, ou seja, na aprendizagem e na aquisição da L-alvo, como, por exemplo, no fato de não ser possível nem mesmo enquadrar os alunos citados em um mesmo nível de aproveitamento em relação às suas habilidades, principalmente de compreensão e produção oral.

Entretanto, no tocante à gramática e habilidade de leitura, foi possível fazer tal avaliação. Tanto os alunos de C1 como os de C2, avaliados em atividades em SA, podiam ser classificados entre os níveis intermediário para avançado, isto é, no nível em que deveriam ter sido atingidas as quatro habilidades conjuntamente.

A carga horária de C1 era de três horas semanais em SA, divididas em duas vezes por semana, mais meia hora de prática de laboratório áudio-ativo-comparativo. Suas aulas se realizavam de segundas e quartas-feiras, das 16h às 17h30min. A de C2, uma hora e meia, às quartas-feiras, das 21h20min às 23h,

uma vez por semana, abrangendo as quatro habilidades da LE, mais meia hora de laboratório, mas do tipo áudio-ativo, ou seja, os alunos não podiam gravar suas falas, apenas ouviam.

O registro das aulas teve início no começo do ano letivo de 2001, em fevereiro, e término em seu final, para a aplicação dos instrumentos de coleta de dados. No primeiro semestre, além dos diários confeccionados por mim, o ‘RF’ e o LEV1 foram aplicados como citados no início desta sessão. Foram gravadas aulas em áudio, conforme as tabelas abaixo:

Dia da aula	Dia da semana	Horário	Duração
14/05/2001	segunda-feira	16h	01h30min
16/05/2001	quarta-feira	16h	01h30min
23/05/2001	quarta-feira	16h	01h30min
28/05/2001	segunda-feira	16h	01h30min
30/05/2001	quarta-feira	16h	01h30min
04/06/2001	segunda-feira	16h	01h30min
06/06/2001	quarta-feira	16h	01h30min
11/06/2001	segunda-feira	16h	01h30min
13/06/2001	quarta-feira	16h	01h30min
18/06/2001	segunda-feira	16h	01h30min

Quadro 1 – Tabela do calendário de gravação em áudio de C1

Dia da aula	Dia da semana	Horário	Duração
30/05/2001	quarta-feira	9h30min	01h30min
06/06/2001	quarta-feira	9h30min	01h30min
13/06/2001	quarta-feira	9h30min	01h30min
20/06/2001	quarta-feira	9h30min	01h30min
27/06/2001	quarta-feira	9h30min	01h30min

Quadro 2 – Tabela do calendário de gravação em áudio de C2

Entretanto, principalmente pelo tamanho da sala de C2 e minha própria inexperiência em coletar dados, tive alguns problemas técnicos com a questão de não conseguir gravar a interação dos alunos. Em três das cinco fitas gravadas dessa forma em C2, era impossível de se escutar as interações ocorridas nas aulas dos dias 13, 20 e 27. As únicas que permitiram a reconstituição das aulas foram as

dos dias 30 de maio e 6 de junho. Diferentemente de C1, pequeno grupo, em que as interações eram claramente percebidas.

Em função disso, no segundo semestre, foram efetuadas gravações em vídeo, conforme as tabelas abaixo e realizados os dois levantamentos restantes, LEV2 e LEV3 (anexos 3 e 4).

Dia da aula	Dia da semana	Horário	Duração
13/08/2001	segunda-feira	16h – 17h30min	01h30min
15/08/2001	quarta-feira	16h – 17h30min	01h30min
20/08/2001	segunda-feira	16h – 17h30min	01h30min
22/08/2001	quarta-feira	16h – 17h30min	01h30min
17/10/2001	quarta-feira	16h – 17h30min	01h30min
24/10/2001	quarta-feira	16h – 17h30min	01h30min
29/10/2001	segunda-feira	16h – 17h30min	01h30min
31/10/2001	quarta-feira	16h – 17h30min	01h30min

Quadro 3 – Tabela do calendário de gravação em vídeo de C1

Dia da aula	Dia da semana	Horário	Duração
08/08/2001	quarta-feira	21h25min – 23h05min	01h40min
15/08/2001	quarta-feira	21h25min – 23h05min	01h40min
29/08/2001	quarta-feira	21h25min – 23h05min	01h40min
17/10/2001	quarta-feira	21h25min – 23h05min	01h40min
24/10/2001	quarta-feira	21h25min – 23h05min	01h40min
31/10/2001	quarta-feira	21h25min – 23h05min	01h40min
07/11/2001	quarta-feira	21h25min – 23h05min	01h40min

Quadro 4 – Tabela do calendário de gravação em vídeo de C2

Entretanto, por questões de tempo e análise, selecionou-se uma aula típica de cada tipo de gravação para ser analisada. Contudo, não se pode esquecer de que houve maior enfoque, principalmente nos primeiros estágios do curso de Letras, na parte gramatical, o que acaba, portanto, gerando uma melhor competência em leitura e escrita, enquanto que em C1 as quatro habilidades lingüísticas foram desenvolvidas paralelamente.

Isso se deve ao perfil dos alunos e ao histórico das turmas, conforme será devidamente exposto no item 2.5 (Cenário da pesquisa) e deste capítulo e na análise de dados. Como pode ser visto pelas figuras 3 e 4, o perfil de C2 é

semelhante ao de outras instituições noturnas particulares, cuja clientela são alunos procedentes, principalmente, de escolas da rede oficial que, em sua maioria, trabalham e estudam, enquanto o de C1, não. É necessário citar também que por motivos pessoais e, principalmente econômicos, muitos alunos de contextos como os de C2 não concluem o curso.

Daí poder-se-ia surgir a pergunta: por que avaliar dois contextos tão diferentes? Porque, na verdade, não objetivo, neste estudo, realizar uma comparação entre os dois contextos. C1 serve apenas de pano de fundo para a análise de C2, na qual esta pesquisa se fixa. Em outras palavras, C1 serve de espelho de uma crença apresentada pelos próprios alunos de C2 e, por que não dizer, pelo consenso geral apesar de infundado, que é na escola de línguas que se aprende uma LE e não na faculdade. Esse consenso parece não ter sido comprovado ou demonstrado em pesquisa como real.

No que diz respeito ao espaço físico, as carteiras encontram-se, na maior parte do tempo, dispostas em semicírculo, em C1, salvo quando feita alguma atividade em grupo de mais de duas pessoas, e no padrão tradicional, enfileiradas, em C2.

2.3.3 A professora

Minha formação, além do Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor, por uma instituição pública estadual, e em Direito por uma instituição particular, abrange um curso de Pós-graduação *lato sensu* em Língua e Cultura Inglesa. Entretanto, leciono não apenas Inglês, mas também Literatura Inglesa e Norte-americana desde de 1992 em C2. Quando os dados foram coletados, estava no início do Mestrado e, portanto, não havia, ainda, naquele momento, entrado em contato com a literatura ou embasamento teórico mais específicos à pesquisa a ser desenvolvida.

Atualmente leciono na rede particular, em duas faculdades, em uma escola de ensino médio e em uma escola particular de línguas. Já prestei dois exames de

proficiência internacionais, Trinity, em 2000, e TOEIC¹, em 2002, sendo aprovada em ambos. Em 1996, 1998 e 1999, participei de cursos de inglês, respectivamente, em Brighton, na Inglaterra, e no Texas e na Flórida, nos Estados Unidos.

Quanto as minhas concepções sobre ensino e aprendizagem de línguas em geral, recebi uma formação tradicional na graduação, apenas fui exposta a uma visão comunicativa de ensino de línguas por uma professora, durante a graduação e uma durante o curso de pós-graduação. Entretanto, não conhecia suficientemente o embasamento teórico das atividades que elas utilizavam. Apenas depois de ter contato com a teoria, dei-me conta do que acontecia em suas aulas.

Por tudo isso, considero essencial esclarecer que, ao fazer esta pesquisa voltada à auto-reflexão da formação em serviço, pretendo mostrar, na análise dos dados, como os aspectos apontados aqui se relacionam à questão de ajudar os alunos a atingirem um nível de produção oral compatível como futuros profissionais em meio às questões e de aprender em SA, no intuito de analisar de que maneira todos esses fatores se entrelaçam à atividade reflexiva a que me proponho.

2.3.4 O material didático

Os livros didáticos utilizados em ambas as classes correspondem ao nível intermediário e são destinados a adultos. Em C1, são eles “*Explorations 2*” e “*Passages 2*” (visto que o curso utiliza a cada seis meses um livro), e em C2 são “*New Interchange 2*” e o livro de gramática “*Essential Grammar in Use*”. Os próprios livros didáticos de textos trazem, em sua introdução, a proposição das seguintes finalidades:

- a)- levar os alunos a pensar em inglês;
- b)- fazer com que alcancem a fluência;
- c)- melhorar as quatro habilidades de uma maneira paralela;
- d)- despertar o interesse do aluno.

¹ Test of English for International Communication

É claro que os objetivos acima expostos são colocados pelos livros e que, por ora, não estão sendo contestados devido ao foco desta pesquisa.

Apesar de seus autores procurarem torná-los mais modernos e dinâmicos, com base nas atuais abordagens e técnicas comunicativas para aquisição e aprendizagem de uma língua, alguns livros acabam mesmo assim exigindo muito do professor, que terá como tarefa tornar a aula mais atraente e dinâmica, visto que não há material completo, acabado e perfeito.

Em função disso, procuro não me limitar ao livro didático, nos dois contextos. Têm-se utilizado, por exemplo, tipos de materiais que trazem atividades comunicativas e/ou construtivistas, tomando-os como base, criando técnicas e atividades e selecionando-as de acordo com as características de cada turma de alunos.

2.4 Os professores-coordenadores e os assistentes de pesquisa

Pensando em Vygotsky (1991), buscar um ensino eficaz requer uma compreensão das descobertas por meio de pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem, bem como conhecimento de técnicas, metodologias e abordagens de trabalho.

Por isso, procurando ajudar meus alunos a se tornarem professores, o que, para mim, significa um processo gradual de ser um eterno aprendiz, buscando compreender e aperfeiçoar os processos de ensino e aprendizagem, em meio às mudanças que a faculdade estava realizando em seu currículo, o coordenador do curso de Letras, a partir de agora denominado PC1 (professor-coordenador 1), o diretor do curso, denominado PC2, e eu implementamos o primeiro projeto de iniciação científica na área de língua inglesa em C2 (anexo 9).

A intenção era oferecer um primeiro contato com pesquisa em LE, mais especificamente, a que eu estava desenvolvendo em SA, acompanhado de leituras, escrita de diários, participação em sessão de visionamento, transcrição de aula e entrevistas, a fim de que os que participassem do projeto, ora denominados de Alunos Assistentes de Pesquisa (AAP), estabelecessem correlações e vissem os eventos com probabilidade de ocorrer em sua futura SA.

Apesar de os resultados de pesquisas não poderem ser aplicados em sua íntegra a outra situação (NUNAN, 1992), ofereceriam possíveis respostas e perspectivas de problemas comuns que eles pudessem ter em um futuro próximo, como professores, enquanto as teorias ofereceriam perspectivas para analisar as situações que surgiriam, encorajando tanto os alunos quanto nós, professores envolvidos, a pensarmos criticamente sobre o ensino.

A iniciação científica e as próprias aulas de LE estariam tentando suprir a ausência de aulas de LA e de didática de LE, que não faziam parte da antiga grade curricular, agindo como um fator de iluminação para graduandos, como parte da conscientização do que e como ocorre o processo de ensino-aprendizagem e crenças dos alunos e professores, para lidar e contribuir para a sua formação, embasando novas políticas para a formação e atuação de professores.

Conforme anteriormente postulado por Barcelos (1995), os cursos de Letras no Brasil necessitam de uma reformulação de currículo, visto que os alunos-professores, em geral, demonstram um desconhecimento a respeito da natureza da linguagem e do ensino-aprendizagem. A autora sugere, por exemplo, a introdução de disciplinas como Ensino-Aprendizagem de LE e de LA, que, naquele momento, já estavam previstas na nova grade de curso para o próximo ano, mas a turma sendo pesquisada não teria tais aulas.

Portanto, com tal projeto, procurava-se fornecer um programa de apoio ao professor de línguas recém-formado, a fim de que recebesse informações a respeito de pesquisas na área de ensino-aprendizagem de línguas.

Vale observar, nesse momento, que o mesmo foi realizado em C1, mas não tão sistematicamente, com um projeto elaborado e todos os trâmites burocráticos, por isso os alunos foram denominados de Alunos Voluntários (AV).

2.5 Cenário da pesquisa: panorama histórico

Para melhor compreender o momento e o contexto em que a pesquisa se desenvolveu, cabe ressaltar que o ano (2001) da coleta de dados deste trabalho é fruto de uma série de modificações que a faculdade de Letras passava, tanto em seu currículo quanto dentro da SA. Uma delas foi a aprovação de uma nova grade

curricular, de 4 (quatro) anos que anteriormente era de 3 (três). Apesar de essa turma pesquisada ainda se formar em três anos, algumas variáveis geradas por tais modificações acabaram por atingi-la.

Outra modificação foi o fato de a faculdade ter firmado um acordo com uma escola de idiomas, sendo que durante um ano metade da turma esteve comigo em SA, enquanto a outra metade estaria com um professor desse curso, utilizando o material deles. Entretanto, esse acordo não deu certo. Os resultados foram negativos e os próprios alunos não queriam freqüentar a aula do curso livre de línguas. Posteriormente, a faculdade passou a oferecer essa parceria fora da grade também, como um curso de extensão, aos sábados, por um preço bastante acessível, mas apenas alguns alunos dessa turma freqüentaram, por seis meses, o curso para iniciantes (A34, A36, A37, A54, A70).

As mudanças, porém, não se restringiram ao burocrático. Depois da tentativa frustrada do curso de línguas dentro da grade, a faculdade, aberta a mudanças, ainda aceitou algumas propostas que fiz juntamente com a coordenação. Ativamos o laboratório de línguas que não era utilizado. Começamos a fazer leituras sobre ensino e aprendizagem de LE e propusemos um projeto de iniciação científica.

Devido a todo esse contexto histórico e um considerável conjunto de registros obtidos e disponíveis para análise coletados durante o ano de 2001, bem como observações e acontecimentos retomados desde 1998, sua descrição e análise serão narradas em uma seqüência mais ou menos cronológica.

Inicialmente, farei uma breve análise dos precedentes históricos de C2 que são fundamentais para o entendimento desse contexto de pesquisa e para as respostas das duas perguntas, momentos que podem ser visualizados na figura abaixo:

	1998 Primeiro Momento	1999/2000 Segundo Momento	2001 Terceiro Momento
Nº de alunos	100 alunos nos 2 e 3 anos	100 alunos de 1º ano (início de 1999) 77 alunos (fim de 2000)	63 alunos (término do curso em 2001)
Organização das Salas de Aula	Todos em 1 sala de aula	Todos em uma mesma SA, no início do ano; Dividido em dois grupos: metade na SA e metade no laboratório de línguas	Começou o ano, dividido em dois grupos: metade na SA, com PP, e a outra metade com outro professor de uma escola de língua (parceria desenvolvida com a C2, mas que não deu certo;
Abordagem (no) de ensino implementada	Método Gramática e Tradução e algumas atividades áudio-linguais; Apenas pensei em implementar a AC; turmas em andamento; Planejamento e avaliação pré-estabelecidos	Propostas diferentes de Ensino e Aprendizagem Tentativa de Implementação da AC Novo planejamento Noções em SA sobre avaliação do processo	Propostas diferentes de Ensino e Aprendizagem Terminou o ano, apenas comigo em SA novamente Reavaliação do planejamento Introdução de avaliação do processo
Língua utilizada nas aulas	Português	Aula na LE no início do ano. Posteriormente, com a reclamação dos alunos apenas em português. Mas no final do ano, já utilizava as duas línguas em SA	Bem no início do ano dada nas duas línguas, LE e LM, posteriormente, o resto do ano, a maior parte em inglês.
Habilidades trabalhadas	Pouca prática de compreensão auditiva (o laboratório de línguas não era utilizado)	“Listening” no transcorrer das aulas (músicas, do próprio material didático, em vídeo, CDs); Atividades Comunicativas	Lab
Enfoque na produção oral	Pouco (esporádicas atividades comunicativas e áudio-linguais)	No meio do processo	Desde o início
Aulas de LA e de Didática de LE	Não havia aulas de LA e nem Didática para o ensino de LE desvinculado da LM	Algumas noções explicadas durante a aula de ILE, mas nada sistematizado	Desde o início das aulas e de uma maneira mais sistematizada
Interação	Pouca	Começava haver maior interação	Desde o início interação
Processo de conscientização	Não era realizado	Deu-se início no transcorrer do processo	Antecipação do Processo de Conscientização desde o 1º ano.
Interdisciplinaridade	Trabalho desengajado com outras disciplinas	Trabalho engajado (2º ano – apoio da instituição)	Trabalho engajado (2º ano – apoio da instituição)
Monitoria	Parecia não desenvolver a correção pessoal (monitor), mas apenas a direta feita pelo professor.	Dentro da aula Monitor Para Recuperação	Institucional (em troca de horas de estágio)
Material didático	Uma apostila de exercícios gramaticais feita em computador	Livro didático (<i>New Interchange 1^A</i>) e o de gramática (<i>Essential Grammar in Use</i>)	Livro didático (<i>New Interchange 1B</i>) e o de gramática (<i>Essential Grammar in Use</i>)
Coleta de dados	Algumas notas de campo, por meio da observação tanto de C2 institucional quanto dos alunos em SA, e de conversas informais fora da SA e em reuniões pedagógicas	Notas de campos mais sistemáticas, observando tanto C2 institucional quanto os alunos em SA coletadas por meio de conversas informais fora e dentro da SA, observação em SA e reuniões pedagógicas	Aplicação de questionários;
Utilização de vídeos	Pouco trabalho com vídeo em SA	Com vídeos infantis e, no final do ano, vídeos do material didático adotado “Interchange”	Desde as 1ª aulas
Formação da PO do aluno	Insatisfação quanto à PO do aluno-professor	Notavam-se algumas diferenças, mas ainda havia insatisfação.	Desde o 1º ano

Quadro 5 – Panorama histórico da pesquisa-ação aplicada em sala de aula

De acordo com o quadro sinótico acima, o *primeiro momento*, 1998, origens desta pesquisa, se estabeleceu quando comecei a lecionar no curso de Letras. Uma vez que já utilizava a AC onde lecionava anteriormente, ou seja, na escola de línguas (C1), pensei em implementá-la também no contexto universitário.

Entretanto, por ter sido contratada para turmas em andamento, segundo e terceiro anos, não tendo como certa tal aceitação, deparei-me com impossibilidades institucionais de abordagem de ensino, a princípio. Não foi, portanto, *a priori*, possível (re)formular o planejamento e, conseqüentemente, nem o processo de avaliação existente nesse contexto, pois poderia gerar incongruência, como exposto no arcabouço teórico (Cap. 1), visto que tais etapas deveriam estar entrelaçadas e bem articuladas (LUCKESI, 1994). Em função disso, segui o planejamento já existente. O material, nessa época, era constituído de uma apostila de exercícios gramaticais. O método até então era o Gramática e Tradução.

Por meio de uma análise gradativa, feita a partir desse momento, percebi que adotar uma forma diferenciada de ensinar poderia gerar conflitos, pois poderia haver cobranças e, às vezes, até resistência, por parte da direção, dos alunos e dos colegas frente à aula de LE.

Desse modo, resolvi apenas acrescentar algumas atividades comunicativas e audiolinguais, a fim de focalizar um pouco a produção e a compreensão orais no transcorrer das aulas, começar a observar a SA e, até mesmo, o contexto institucional quanto à receptividade a mudanças. Tais anotações servem de preliminares a esta pesquisa, aqui trazidas para propiciar uma visão panorâmica da situação que me levou a realizá-la. Percebia que essas atividades comunicativas causavam certa estranheza para os alunos, mas que, aparentemente, dela gostavam, em sua maioria, enquanto as audiolinguais se apresentavam como conhecidas, como pode ser verificado por minhas observações anotadas de minhas aulas, aqui denominadas Evidências 1, 2 e 3 (1998):

Evidência 1

Os alunos hoje, ao final e transcorrer da aula, comentaram que nunca haviam participado de uma atividade como essa em que deveriam falar em inglês com um

parceiro. Ouviam o professor ler ou repetiam o que era pronunciado, mas diálogos mesmo não haviam participado. (Nota de campo 1 - 1998)

Evidência 2

Devido ao exposto pelos alunos na aula anterior, para diagnosticar a proficiência oral dos alunos, selecionei uma atividade do tipo lacuna informativa em que cada um tinha que buscar informações pessoais sobre Mr. X com outro aluno (“Looking for Mr. X”). Minha escolha por esta atividade se deveu ao fato de ser de nível elementar, pois pretendia atingir e envolver a todos, e geralmente quando a aplico gera um grande envolvimento nas aulas. A sala me pareceu bastante heterogênea, com todos os níveis possíveis de CC. Posso estar estereotipando, mas, a princípio, tenho a impressão de que a oralidade quase não devia ser explorada em SA, anteriormente, para não dizer nunca. Isso me perturba uma vez que estamos formando profissionais para dar aulas de inglês que não possuem a CC para sequer pronunciar corretamente, quanto mais falar fluentemente? (Nota de campo 2 - 1998)

Evidência 3

Enquanto passava nos grupos, hoje os alunos diziam que estavam gostando desse tipo de atividade, mas uma das alunas, um senhora de uns 50 anos, mais ou menos, achou as atividades ‘confusa e muito barulhenta’ devido ao fato de todos estarem falando ao mesmo tempo. Apenas ela reclamou, mas será que outros também acharam o mesmo e talvez não falaram por receio da nova professora? Preciso continuar conversando com eles para ter um ‘feedback’ sobre isto, bem como discutir a questão com professores e coordenação – preciso descobrir qual é a postura da instituição e deles com relação a isto. Também preciso ler a respeito da produção do discurso falado em si. (Nota de campo 3 - 1998)

O fato de perceber que os alunos não tinham contato com atividades de interação entre eles e que a produção oral dos alunos se limitava a ouvir o professor ler e, então, repetir deixou-me muito preocupada, pois eles estavam no último ano da faculdade. Logo estariam no mercado de trabalho, “formados”, mas sem saber falar a LE. Em função disso, tratei de selecionar atividades que pudessem envolvê-los, procurando ficar atenta às necessidades reais dos alunos, tentando fazer do ensino-aprendizagem da LE algo significativo para eles. Entretanto, a receptividade não parecia total, como no caso da “senhora de uns 50 anos” que se manifestou contrária às atividades que eu estava selecionando.

Comecei, então, a escrever as notas de campo acima transcritas, como uma forma de coletar alguns dados de uma maneira sistematizada. A finalidade desta

coleta, a priori, era muito mais institucional, ou seja, pretendia ter alguns dados para poder discutir mudanças dentro da faculdade, para ter subsídios ao falar com meu coordenador e direção.

Os alunos dessa turma (1998), mencionavam, como visto nas notas de campo e em conversas informais, que queriam aprender a ‘falar inglês fluentemente’. Conforme citei anteriormente, este fato comprova o papel prazeroso e socializador que a oralidade desempenha nas relações humanas e, especificamente, em SA, pedagógico também, expresso por Bygate (1987) e Consolo (2000). O que torna, a meu ver, de suma importância ter uma boa competência oral, seja na LM ou na LE.

Procurei pesquisar um pouco sobre o assunto, mesmo naquela época – 1998 e 1999 -, mas não consegui encontrar muitas pesquisas focalizando a produção do discurso falado em si (CARTER & MCCARTHY, 1997; HOEY, 1991; YULE, 1996). Geralmente, encontrava-as desenvolvidas como uma extensão das de ensino, aprendizagem, avaliação, conforme afirma mesmo recentemente Bygate (2001), como abordado no capítulo da fundamentação teórica.

Diante dessa situação, apesar de verificar, por meio de conversas e observação dentro e fora da SA, que as expectativas dos alunos não vinham sendo atendidas e, conseqüentemente, os alunos encontravam-se em um nível de competência variando de elementar a intermediário, não correspondendo às expectativas da maioria, as de atingir um nível avançado de proficiência na LE, não podia fazer as mudanças que eu gostaria de realizar.

O ensino, em C2, dessa forma, assumiu novamente um padrão de linguagem dos clássicos da literatura, conseqüência, principalmente, do método utilizado até então. Entretanto, sempre que possível, procurava lançar mão de uma atividade comunicativa, mesmo que fosse para fixar a gramática, como esperado no planejamento.

Enquanto para os alunos, até o momento, aprender a L-alvo consistia em “*aprender regras de gramática, ler (e apreciar) os bons autores e analisar e traduzir os textos*” (ALMEIDA FILHO, 1991), não se percebia uma preocupação por parte deles com a oralidade. As amostras da L-alvo deveriam, para eles,

priorizar a variedade apresentada nas gramáticas normativas da língua (cujos exemplos eram retirados da modalidade escrita).

No ano seguinte, 1999, início do *segundo momento*, assumi uma turma de primeiro ano e, em discussões com a coordenação (PC1 e PC2) e outros professores do curso, durante o período de planejamento, verifiquei que minha insatisfação quanto à formação dos futuros professores era compartilhada por eles.

Resolvemos (PC1, PC2 e PP), então, adotar um livro compatível com a AC na expectativa de que, com sua implementação, houvesse uma melhora da formação da CC do aluno de Letras. Precisávamos levantar as causas e buscar soluções para tal situação. A instituição estava apoiando-nos, buscando mudanças também. Este fato foi de suma importância durante todo o transcorrer da pesquisa.

Até aquele momento, os objetivos dessa reflexão eram meramente didáticos, educativos. Começava, então, um trabalho mais científico. Conseqüentemente, no primeiro semestre de 1999, algumas mudanças começaram a ser implementadas. Comecei a observar mais atentamente a reação dos alunos, voltando-me também a minha prática para perceber melhor essas relações.

Passei a dar aulas em inglês, como em uma escola de línguas. A princípio, os alunos não se manifestaram, mas eu percebia que algo estava errado. Depois de alguns meses, em meio a uma das aulas, eles falaram, em SA, que não estavam entendendo as aulas e que isso se “devia ao fato da aula estar sendo dada em inglês”. Este fato pode ser constatado por minhas anotações (grifos meus), que foram corroboradas pelas entrevistas concedidas ao final do curso a seguir:

Evidência 4

Hoje os alunos vieram falar comigo. Paramos a aula. A61, representante de classe, expôs o problema. Ela disse que os alunos não estão acompanhando as aulas, que eu não poderia continuar dando as aulas apenas em inglês, que ‘ninguém estava entendendo ‘nada’. Achei forte a afirmação, mas como registrei em aulas anteriores percebia que algo não estava bem, embora não conseguisse ver a extensão do problema. Pensava que eles acabariam se adaptando naturalmente. Devo confessar que fiquei bastante chocada, não sabia exatamente o que dizer ou fazer, por isso deixei falarem primeiro. Ao final, fiz algumas perguntas sobre suas expectativas e falei mais sobre as minhas – pelo que pude perceber a primeira aula não foi o bastante para deixar isto claro: achei que eles haviam aceitado, mas agora percebo como poderiam aceitar algo que nem sabiam como era? Falhei, deveria ter feito uns questionários sobre suas expectativas, gostos, analisado e, posteriormente, discutido em SA. Ao final chegamos a um

acordo, vou dar aulas mais 'tradicionais' dentro da minha perspectiva – como eles querem -, mas tenho a permissão deles para utilizar algumas atividades comunicativas, como no ano anterior, procurando, paralelamente, neste ano, usar explicações em inglês e em português para irrem acostumando comigo falando na LE em SA até tentar uma aula totalmente na LE. (Notas de Campo – maio de 1999)

Naquele momento, ao escrever “*Achei forte a afirmação, fiquei bastante chocada ou vou dar aulas mais 'tradicionais'*”, estava (pré)julgando os alunos por suas crenças, o que era inadequado, já que para fornecer uma explicação de causa e efeito, parti de uma visão parcial das crenças, e não holística, como deveria, já preceituado por Barcelos (2000).

Em função disso, constantes tentativas de negociação com os alunos foram realizadas, desde 1999, ao iniciarem o curso até o seu final (2001). Em uma delas, por exemplo, como exposta em minhas notas de campo acima, atendendo suas reivindicações, voltei a dar as aulas em português e usar o Método Gramática e Tradução, em aulas expositivas, mas “em troca” eles me permitiram aplicar algumas atividades comunicativas e, aos poucos, enquanto as aplicava, explicar o como e o porquê de cada uma das atividades. Minha intenção era ir aos poucos mostrando-lhes que havia outras abordagens de ensino de LE que poderiam dar resultados melhores.

Em função dos momentos anteriores, no *terceiro* momento surge a pesquisa em si que se inicia quando, em 2001, comecei a coletar, sistematicamente, os dados com essa turma de formandos, que iniciara o curso em 1999, a fim de verificar se algumas mudanças de minha postura em SA puderam repercutir e contribuir na formação da PO desses alunos.

2.6 Instrumentos de coleta de dados

Enquanto professora-pesquisadora, escolhi realizar uma pesquisa de ação de natureza colaborativa, como explicado anteriormente, porque tinha o interesse em retratar eventos do ponto de vista dos “atores sociais” nesses eventos (MCDONOUGH & MCDONOUGH, 1997), cuja observação é vista como um

processo interpretativo, sistematizado e controlado, e não um “olhar” simplesmente espontâneo sobre a sala de aula.

Focalizam-se, assim, os aspectos do ensino-aprendizagem que se revelam por meio dos comportamentos observáveis em sala de aula, seja do professor ou dos alunos, sendo a mudança de comportamento o indicador de uma possível melhora nos aspectos da aprendizagem, conforme a variação na aplicação de diferentes estratégias de ensino. A observação resulta também em um efeito de retrocesso nos eventos da sala de aula, pois permite partir dos resultados para as causas geradoras das características do processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Para tanto, a fim de se atingir a *subjetividade disciplinada* (cf. ERICKSON, 1984:52), os instrumentos de pesquisa selecionados são compatíveis com o paradigma de pesquisa-ação, fundamentado na observação, permitindo uma possível abstração da prática para atingir uma reflexão sobre meu próprio discurso.

Os procedimentos metodológicos envolveram observações das aulas, com anotações de campo consideradas relevantes para a pesquisa, bem como a elaboração de questionários de perguntas abertas e um roteiro de entrevista, com base em um arcabouço teórico na área (ALMEIDA FILHO, 1992; CONSOLO, 1996; GILLHAM, 2000).

Os questionários para a coleta de dados - Levantamentos 1, 2 e 3 (anexos 2, 3 e 4) e o “Registration Form” (anexo 1) - foram elaborados especificamente para alunos formandos e aplicados durante os períodos de aulas em ambos os contextos, no transcorrer do ano letivo de 2001. LEV2 e LEV3 foram aplicados para propiciar um momento de reflexão nos alunos, abrangendo mais aspectos pedagógicos e de sala de aula. Alunos de cada classe foram posteriormente convidados para entrevistas individuais.

Alguns critérios foram observados para a seleção dos alunos entrevistados, entre eles o grau de maturidade e o nível de proficiência na L-alvo, procurando abarcar exemplos significativos de todos os níveis existentes na SA, bem como (possível) experiência de magistério na LE. As entrevistas, semi-estruturadas,

foram gravadas em áudio e, posteriormente, transferidas em CDs, buscando-se uma melhor qualidade de som.

A análise dos questionários, por sua vez, envolveu a tabulação das respostas dos alunos, e a das entrevistas e a do teste oral envolveram sua audição, transcrição e categorização dos dados. Tais questionários informativos retratam o perfil dos alunos envolvidos e o meu próprio como professora. Através de nossas concepções e crenças durante o transcorrer da investigação foi possível perceber transformações que ocorreram ao longo do processo por meio dos relatos sobre atitudes, comportamentos, motivações, características pessoais, do mesmo modo ocorreram na relação entre fatores psicológicos e afetivos do processo de ensino e aprendizagem.

A fim de refletir sobre minha auto-imagem de professora no início e ao final da investigação, respondi a um questionário abordando questões sobre aspectos profissionais e afetivos, bem como sobre os efeitos de meu trabalho em SA, para melhor conscientização profissional e futura comparação entre as respostas dadas no início e ao final deste trabalho.

Buscando documentar as interações em SA, o tipo de abordagem usada por mim e como as relações de ensino-aprendizagem se estabelecem, foram realizadas *gravações de aulas primeiramente em áudio e depois em vídeo*, com a finalidade de perceber melhor as reações dos alunos frente a essa abordagem e analisar o relacionamento entre professor-aluno e aluno-aluno.

Esses instrumentos de coleta de dados, nas palavras de Almeida Filho (1993:23), registram de:

forma duradoura o processo de ensinar em construção e por isso permitem, na revisitação, nos revisionamentos e nas reaudições das aulas, o flagrar de evidências e contra-evidências para a construção de uma interpretação.

Ainda em busca de uma ação reflexiva contínua, não bastava observar minha atuação ou a dos alunos; era importante, por exemplo, ouvir os alunos fora e dentro da SA, aprofundar leituras para solidificar o embasamento teórico para poder responder às perguntas de pesquisa já apresentadas, confrontando com o que realizamos na prática e melhor entender a dinâmica da SA.

Para isso, utilizei também, como instrumentos, diários para a prática reflexiva, baseados na adaptação de Kfoury Kaneoya (2001) a partir de Bartlett (1990) e de Wallace (1991). Os diários foram orientados por perguntas, referentes aos *fatos* (“O que aconteceu?”); aos objetivos e resultados (“Quais eram os objetivos? O que os alunos aprenderam?”); às *alternativas* (“Algo mais poderia ter sido feito?”); e à *auto-avaliação* e conseqüente reconstrução da prática: (“O que você aprendeu?” e “O que poderia mudar para melhorar sua aprendizagem?”).

Os diários foram mantidos por alunos assistentes de pesquisa (AAPs) e por alunos participantes das aulas. Como PP, também escrevi meus diários das aulas, o que me possibilitou realizar uma análise e uma reflexão sobre minha própria prática.

Outros dois procedimentos efetuados, em função do projeto de iniciação científica, desenvolvido paralelamente em C2 (anexo 9), foram leituras de textos para orientação e discussão com os AAPs e os professores-coordenadores (PC1 e PC2), e a reflexão em sessões de visionamento, em que cada participante, observando a gravação em vídeo, depois dos diários escritos, se manifestava para expor suas impressões. Em cada sessão, cada participante expunha sua opinião sobre a aula escolhida, abrindo, em grupo, espaço para que se argumentasse e fizessem sugestões.

Além disso, foram realizadas entrevistas, não obrigatórias, com os alunos, em inglês, no formato de um teste oral, a fim de se avaliar sua PLPO, e em português, para analisar suas opiniões a respeito de minha prática, mudanças no curso, aprofundando as questões de LEV1, LEV2 e LEV3.

Tais instrumentos encontram justificativa no fato de que, em se tratando de ações prático-reflexivas, não é suficiente perguntar aos participantes como agem, já que, muitas vezes, há divergências entre ações e palavras. É exatamente a confrontação entre o dizer e o fazer, baseada nos dados observados, o fato gerador de reflexão e possível mudança de atitude.

Desse modo, os dados, as interações de sala de aula, gravações de aula, diários, entrevistas, foram utilizados como meio de confirmação ou não das asserções levantadas no transcorrer do trabalho. Portanto, a análise do *corpus* objetivou a tabulação e interpretação das respostas, buscando alcançar um quadro

de categorias que representasse os principais pontos levantados pelos alunos, principalmente para as perguntas abertas.

2.6.1 Questionários como instrumentos de pesquisa

Hutton & McGrath (1988) tratam sobre a elaboração, aplicação, interpretação e apresentação dos resultados de questionários usados para a coleta de dados em pesquisas de ensino de línguas, o que, muitas vezes, não tem ocorrido de forma adequada.

Inicialmente, os autores discutem o estabelecimento de parâmetros para a elaboração dos questionários, como os objetivos para a sua utilização, o objeto a ser analisado, o período do curso ou da aula a ser analisada, os agentes a serem investigados e o formato dos questionários.

Depois, discutem princípios básicos, como a validade das perguntas, considerando-se a diversidade das expectativas, nível de conhecimento e experiências anteriores dos respondentes e o cuidado com perguntas formuladas para induzir respostas conforme as expectativas dos pesquisadores. Os autores também atentam para uso de testes-pilotos com os questionários antes de sua aplicação definitiva, e tratam de modos de tabulação das respostas, interpretação do *corpus* e apresentação dos resultados (HATUGAI, 2002).

Gillham (2000), por sua vez, explora formas de tabulação do *corpus* coletado nos questionários de perguntas fechadas (*closed questions*) e de perguntas abertas (*open questions*), pois as últimas refletem uma falta de acuidade e planejamento dos instrumentos de uma pesquisa, enquanto que as primeiras, uma visualização adequada ao conjunto de dados enquanto preparação para posterior interpretação dos dados.

Entretanto, o próprio autor aponta as perguntas fechadas como deficientes em fornecer dados explanatórios e, por isso, recomenda o de perguntas abertas para elucidar melhor os julgamentos feitos pelos respondentes. Dando respaldo a essa conclusão, Hutton & McGrath (1988) apontam os questionários com perguntas abertas como o único meio que permite aos alunos expressarem aquilo que gostariam de falar sobre os questionamentos ao explicarem respostas

assinhaladas e comentarem sobre pontos que não foram previstos pelas alternativas das respostas fechadas.

Baseada nesses autores, acabei optando por trabalhar com gráficos, que não os percentuais (*pie charts*), visto que podem apresentar problemas de interpretação, a partir de levantamentos com perguntas abertas e fechadas, dependendo do dado buscado, uma vez que pressuponho que os alunos (os respondentes) não tenham certo grau de conhecimentos sobre metodologias de ensino-aprendizagem de línguas, assunções ou orientações teóricas.

Entretanto, alunos de C2 podiam possuir tal conhecimento por estarem em contato com disciplinas pedagógicas.

2.6.2 Elaboração e aplicação de questionários

O *corpus* de dados obtidos em questionários é constituído pelas informações coletadas por meio do “Registration Form” (RF) e dos levantamentos 1, 2 e 3 (anexos 1, 2, 3 e 4), cujo objetivo foi mapear o perfil, a experiência anterior com a LE e as expectativas dos alunos em relação ao seu aprendizado nos dois contextos. Todos foram aplicados no transcorrer de 2001.

O RF visou coletar dados pessoais, tais como nome, endereço, telefone, idade, profissão, quanto tempo estudaram inglês antes do curso em que se encontravam, se haviam viajado para o exterior ou não, quando, quanto tempo e quantos professores tiveram, para caracterizar o tipo de aluno que compunha os dois contextos. Tais dados, como podem ser vistos nos anexos, foram convertidos em gráficos ou serviram de base para outras análises.

Vale lembrar que este questionário foi aplicado em forma de uma atividade comunicativa em que um aluno deveria entrevistar outro a fim de praticar a conversação, relembrando alguns conceitos básicos na apresentação de dados pessoais.

Os demais questionários, denominados de Levantamentos (LEV1, LEV2, LEV3 e LEV4) com o predomínio de perguntas abertas, também foram convertidos em gráficos e aproveitados para a entrevista oral efetuada no final da coleta de dados, para esclarecer algumas de suas respostas.

2.6.3 Procedimento de análise e interpretação dos dados

Inicialmente, os questionários de cada classe foram categorizados conforme os dados de sexo, idade e tempo de estudo de inglês. Tal procedimento foi realizado por ser o mais adequado ao formato do quadro de tabulação de dados e tornar o processo mais ágil.

A análise contempla, primeiramente, os alunos participantes e a aprendizagem de ILE, mapeando o perfil dos alunos em relação a suas perspectivas do processo de ensino-aprendizagem de LE. Em seguida, fixa-se nas aulas típicas escolhidas quanto aos aspectos condizentes com as perspectivas dos participantes em uma abordagem comunicativa ou não. As interações orais, professor-aluno(s) e aluno(s)-aluno(s) em SA e nos testes orais, com respaldo em Almeida Filho (1993), Cavalcanti & Moita Lopes (1991), Consolo (1990), Larsen-Freeman (1986), Richards & Rodgers (1986), Schön (1998) entre outros são então analisadas.

Paralelamente, tendo em vista compreender as ações e os procedimentos metodológicos das aulas gravadas com subsídios nos levantamentos aplicados (RF, LEV1, LEV2, LEV3 e LEV4), bem como observando os aspectos condizentes com a AC e as relações de interação oral, busco responder as perguntas de pesquisa, de acordo com autores acima citados e respaldo em Barcelos (1999, 2000), Consolo (1997), Erickson & Schultz (1981). Houve também durante o transcorrer da análise dos dados a triangulação com os diários dos outros professores envolvidos e assistentes de pesquisa (APs).

Finalmente, com base nas origens das ações e dos procedimentos registrados, explico as razões pelas quais a PO não estava sendo alcançada e como o meu ensinar de uma determinada forma, nos dois contextos, poderia estar contribuindo para tal situação de (In)competência comunicativa.

2.6.4 Elaboração do teste oral em inglês

Assim como não há uma receita mágica para se ensinar, também não há para avaliar. Há variáveis múltiplas que influem no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, no de avaliação desse processo que, se não forem consideradas, podem acarretar distorções, cujos efeitos negativos podem ser irreversíveis.

Importante se faz, portanto, investir na avaliação por seu papel integrador entre o ensino e a aprendizagem, visto que nela está grande parte dos problemas e soluções de nosso ensino também (SCARAMUCCI, 1997) em função de sua relação simbiótica com o ensino, seu efeito retroativo potencial e o poder que a envolve.

Enquanto as interações e os levantamentos foram sendo avaliados, comecei a analisar como o processo de avaliação tinha sido visto e aplicado em C1 e C2 até o momento, a fim de que mudanças realmente ocorressem. Havia a necessidade de se aplicar algum instrumento para avaliar a PL na PO dos alunos, além da mera observação em SA que já era feita.

Outrossim, ainda, tal instrumento representaria uma contribuição para delimitar o conceito PLPO a partir da literatura e das perspectivas de estudantes, graduandos, futuros professores ou não, bem como para propor encaminhamentos aos problemas que impedem um melhor desempenho em ILE e contribuir, desse modo, para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem da PO em LE.

Desse modo, em busca de se mapear a PL na PO de futuros professores de LE, necessário se fez elaborar um teste oral piloto para poder avaliar as condições em que se encontravam os alunos ao saírem dos dois contextos, em uma conjugação de instrumentos qualitativos e quantitativos, como exposta por Romão (2001), estabelecendo um padrão mínimo de conhecimentos, habilidades que o educando deverá adquirir, e não uma média mínima de notas (LUCKESI, 1994).

Vale observar que tal mínimo não foi definido apenas por mim individualmente, mas sim pelo coletivo dos educadores que trabalham em um projeto de pesquisa maior, desenvolvido paralelamente a esta pesquisa (anexo 9).

Caso contrário, poder-se-ia cair em arbitrarismo, cujas conseqüências negativas podem ser desastrosas aos educandos carentes de conteúdos, habilidades, hábitos e convicções:

Definir mínimo necessário não significa ater-se a ele. Ele representa o limite mais baixo a ser admitido numa aprendizagem essencial. O que não podemos admitir é que muitos educandos fiquem aquém do mínimo necessário de conhecimentos, habilidades e hábitos que delineiem as possibilidades do seu desenvolvimento (LUCKESI, 1994:98).

Norman Grounlund, em seu livro *Elaboração de testes para o ensino*, fala de testes referenciados pelo critério, que trabalhariam a partir dos mínimos necessários, e testes referenciados pela norma, a partir dos conteúdos de “desenvolvimento”, que iriam além dos mínimos necessários.

Segundo Genesee, F. & Upshur (1996), um teste é um método de coletar informações, isto é, uma tarefa ou conjunto de tarefas que demonstra um comportamento observável daquele que o realiza, enquanto a pontuação dos testes representa atributos ou características de indivíduos, uma vez que é uma forma de medir.

Quanto à elaboração dos instrumentos de avaliação, fixamos-nos em Alderson, Clapham & Wall (1995) e Hughes (1989), desde a especificação de teste, que fornece a exposição oficial do que o instrumento testa e como ele o testa, ou seja, são projetos a serem seguidos e essenciais no estabelecimento da validade do construto do teste, especificações estas necessárias aos elaboradores de testes, futuros validadores e até seus usuários.

O teste fixa-se em habilidades e aspectos da língua necessários no inglês falado e nas interações orais face-a-face, as quais são altamente influenciadas por vários aspectos sociais, psicológicos e lingüísticos que regem a comunicação em cada evento de fala e que provavelmente podem causar ou favorecer constrangimentos ao desempenho oral do falante.

Além disso, mesmo que consiga estabelecer uma boa interação com o aluno, durante um teste, não se pode excluir artificialidade em representar papéis. No caso aluno e professor não estão realmente “batendo papo”, mas estão em uma situação de tensão – a avaliação – o que também acaba afetando os resultados.

Entretanto, o contraste entre o desempenho em testes e a vida real é inevitável e intrínseco em todos os tipos de testagem.

A média mínima de notas é enganosa do ponto de vista de ter ciência daquilo que o educando adquiriu, pois opera no aproveitamento escolar, com pequena quantidade de elementos, cria, como sabemos, uma forte distorção na expressão da realidade.

Nessa perspectiva, o ideal seria a inexistência do sistema de notas. A aprovação ou reprovação do educando deveria dar-se pela efetiva aprendizagem dos conhecimentos mínimos necessários, com o conseqüente desenvolvimento de habilidades, hábitos e convicções. Foram estabelecidas, então, faixas de proficiência (A, B, C, D e E) pelo projeto maior (anexo 17).

Entretanto, diante da intensa utilização de notas e conceitos e da própria legislação educacional não há como, de imediato, eliminar as notas e conceitos da vida escolar. Em função disso, é possível pedagogicamente (não administrativamente) sanar essa dificuldade pelo estabelecimento de conhecimentos, habilidades e hábitos mínimos a serem adquiridos pelos educandos e pelo encaminhamento do ensino a partir dessa definição. Foi o realizado. Não importava a nota, mas ver quais eram as condições dos alunos com fins únicos e exclusivos de se criarem melhores condições para as futuras turmas e estabelecer o perfil de PLPO esperado deles.

Por isso, trabalhamos com o mínimo necessário de aprendizagem e a esse mínimo atribuíamos uma qualidade “minimamente satisfatória”, que foi expressa pela nota C (anexo 17). Nessa perspectiva

- o formando deveria obter no mínimo C; para isso, estabeleceram-se conteúdos e aprendizagens necessários para se obter tal menção;
- a aprendizagem abaixo desse nível seria considerada insatisfatória; por isso, o educando deveria ser reorientado, até atingir o mínimo necessário;
- o educando cujo rendimento fosse acima desse nível receberia notas superiores a C, chegando ao máximo, A.

Alguns alunos, devido às diferenças individuais, culturais e sociais, ultrapassaram; outros, porém, pelo menos, chegaram ao mínimo ou não. Isso garantiu uma equalização entre os alunos, ao menos nas condições mínimas de

aprendizagem dos conteúdos escolares. Esse parece-me um caminho para garantir a socialização do saber, no contexto da escola, pois todos adquiririam o mínimo necessário, e a avaliação estaria a serviço desse significativo processo social e político.

Ficam claras as justificativas teóricas para o conteúdo, isto é, quais teorias da linguagem e proficiência norteiam o teste e por que ele é deste modo. A descrição sobre o conteúdo do teste foi cumprida, pois diferentes tipos de usuários precisam de descrições de certo modo diferentes.

Procurou-se identificar a estrutura dentro da qual o teste seria construído, em sua fase de elaboração, seguindo os procedimentos gerais para isto, segundo os autores mencionados.

Pensando-se no estabelecimento de que tipo de teste estava sendo criado, diria que ele poderia ser classificado de diferentes formas de acordo com cada finalidade e minha utilização. É um teste do conhecimento final (“achievement test”), pois foi aplicado no final do curso, para ver o que os alunos aprenderam, é geralmente baseado no programa do curso ou no livro texto, mas, para mim, também foi diagnóstico, pois procura identificar as áreas nas quais alunos precisam de ajuda em relação às habilidades da LE para melhora do processo de ensino-aprendizagem, não especificamente da turma do teste, mas do curso da universidade.

Quanto às especificações de conteúdo, de acordo com sua natureza, apesar de ter sido gravado e, posteriormente, serem listadas as estruturas gramaticais relevantes, não poderia se limitar a isso. Os candidatos deveriam ser capazes de realizar as tarefas. Por isso, foram selecionadas figuras com texto para os níveis iniciantes e para os avançados, os tópicos foram escolhidos de acordo com o tipo de candidatos e o que eles haviam vivenciado até o momento.

Em relação ao formato, foram apresentadas figuras, acompanhadas de textos apenas para o nível iniciante. Os alunos poderiam escolher uma para discutir com a PP. A duração do tempo foi devidamente especificada – de 10 a 15 minutos para cada figura apresentada (excluindo-se o tempo necessário em caso da leitura dos textos que acompanhavam as figuras) e quantos itens haveria em cada componente.

Além disso, o peso a ser atribuído a cada componente não foi relevante, pois os alunos não receberiam uma nota, apenas foram explicados os critérios de desempenho, como acuidade, propriedade, níveis, tamanho e flexibilidade, também estão descritos no mesmo anexo.

Para validade do conteúdo e um efeito retroativo benéfico, foi importante escolher amostras da área total do conteúdo ao invés de concentrar-se naqueles elementos conhecidos para facilitar o teste.

Apesar de moderação cuidadosa, é possível que haja problemas com cada teste. Portanto foi necessária a aplicação de pré-testes, em aula, para identificar esses problemas antes de o teste ser administrado, e elaboração de perguntas orais para responderem sobre o texto e as figuras que os acompanhavam, durante o teste.

É certo que este teste pode, para não dizer deve, ser modificado e melhorado à luz de sua performance, de pesquisa e “feedback”, de novas técnicas de análise e mudanças na tecnologia, com base na análise dos diários reflexivos escritos durante sua aplicação, bem como comentários dos alunos sobre o mesmo.

Entretanto, ele já se fez importante à medida que minhas idéias a respeito da PL de uma LE, seu ensino e aprendizagem e a respeito das melhores maneiras de testar o aprendizado e proficiência lingüística foram se alterando em seu transcorrer.

Para a validade do seu conteúdo, ou seja, se o conteúdo constitui uma amostra representativa das habilidades lingüísticas, estruturas, etc. com as quais estava relacionado, precisávamos de uma especificação de habilidades e estruturas que cobrissem as habilidades orais, que deveriam ser feitas no primeiro estágio da elaboração do teste, mas que, na verdade, foi a outra finalidade do teste: pela fala dos alunos, estabelecer futuros critérios do que seria a PL adequada na produção oral de um aluno graduando em Letras, o escopo do projeto maior (anexo 9).

Se aceitarmos que os testes são necessários, e se nós nos preocupamos com o teste e seu efeito no ensino e na aprendizagem, chegamos a uma outra conclusão: um reconhecimento da pobre qualidade de muitos testes nos leva a fazer tudo que nós pudermos para melhorar a prática de avaliação. Como fazer isto?

Primeiramente, a intenção, enquanto PP na melhora da CLC e dos testes, é que se possa aperfeiçoar esse teste, buscando promover medidas precisas das habilidades e conseguir um efeito retroativo (“backwash”) benéfico para o ensino, economizando-se tempo e dinheiro, cumprindo os critérios de validade, confiabilidade e precisão. Segundo, a partir desse teste, eu possa planejar, para as turmas futuras, o que será o mínimo necessário e trabalhar com os alunos para que atinjam a qualidade ideal mínima necessária, só, então, se passaria para um conteúdo novo.

Com certeza, alguns alunos, devido às diferenças individuais, culturais e sociais, ultrapassarão, facilmente ou com certa dose de trabalho, o mínimo necessário; outros, porém, pelo menos chegarão ao mínimo. Isso garantiria uma equalização entre os alunos, ao menos nas condições mínimas de aprendizagem dos conteúdos. Segundo Luckesi (op. cit.), esse seria um caminho para garantir a socialização do saber no contexto da SA, pois todos adquiririam o mínimo necessário, e a avaliação estaria a serviço desse significativo processo social e político.

Sem falar no fato de se estar considerando aspectos quantitativos levantados com o tratamento técnico e estatístico dos resultados, ou seja, uma posição verdadeiramente dialética, não se colocando em nenhum dos pólos da dicotomia qualitativo ou quantitativo, nem cairia no ecletismo mediador das duas teorias divergentes (ROMÃO, 2001). Conseqüentemente, a avaliação parte da realidade concreta para organizar a reflexão sobre ela mesma. Em seguida, pode-se intervir nessa mesma realidade, de modo mais consistente, no sentido da mudança do valor dos processos em benefício da maioria dos envolvidos (como no esquema mostrado na página 39).

Assim agindo, colocaríamos em prática as três funções que deveriam acompanhar o processo de avaliação. A primeira, quando recebemos uma turma de alunos, é necessário prognosticar os pré-requisitos para o desenvolvimento das atividades e procedimentos específicos do grau do nível a ser iniciado, ou seja, verificar o domínio de habilidades e conhecimentos prévios adquiridos. A função prognóstica tornar-se-ia reincidente no transcorrer do trabalho com a mesma turma, a cada nova unidade ou tema novo, a não ser que o plano de curso estivesse

organizado numa rigorosa ordem cumulativa de pré-requisitos, cuja verificação da unidade anterior incluíse todos os pré-requisitos necessários ao desenvolvimento da subsequente.

Entretanto, ao longo do processo de aprendizagem, predominaria a função diagnóstica, isto é, a verificação das dificuldades dos alunos, para que sejam disponibilizados os instrumentos e as estratégias de sua superação. Volta-se para a constatação dos equívocos. O “erro” é também indicativo fundamental para que o professor atento perceba os esquemas e mecanismos que foram acionados pelo aluno na solução das situações-problema, que lhe foram apresentadas na avaliação.

A função classificatória também teria seu lugar na avaliação. Com o sistema seriado ou não, ao final de uma série, ciclo, etapa ou grau, é necessário verificar se um aluno conseguiu incorporar os conhecimentos, as habilidades e as posturas que se tinham como objetivos finais.

É evidente que estamos nos abstraindo, neste momento, da discussão sobre o fato de estes objetivos terem sido formulados de um modo democrático ou autoritário, de terem sido fixados por pactos sociais voltados para a socialização do produto social ou se foram impostos pelos grupos hegemônicos de modo a atenderem prioritariamente a seus objetivos particulares.

Cabe destacar, porém, quando se compara o desempenho de um aluno em relação a seus desempenhos prévios ao processo de ensino-aprendizagem, para verificar se ele “progrediu” ou não, este “progresso” acaba por considerar padrões desejáveis. Caso contrário, não há como verificar se ele “avançou”: quem “progride” o faz em direção a algum horizonte prefixado ou predeterminado. Não há como verificar se o aluno “progrediu” sem se determinar previamente o sentido deste progresso (ROMÃO, 2001).

Concluindo, concordo com Romão, ao afirmar que “pode-se dizer que a avaliação “auto”, “interna”, “diagnóstica”, “qualitativa”, referenciada em códigos locais e sociais e respeitosa em relação aos ritmos e condições pessoais é fundamental nos pontos de partida e nos da trajetória do itinerário pedagógico de cada aluno.

Desse modo, a avaliação ‘hétero’, ‘externa’, ‘quantitativa’ e referenciada em padrões socialmente pactuados aceitos é, porém, essencial nos pontos de chegada. Além disso, os aspectos quantitativos acabam por perpassar todo e qualquer tipo de avaliação, mesmo porque, fundamentalmente, não há como separá-los dos qualitativos.”

É equívoco pretender confronto dicotômico entre a qualidade e a quantidade, pela simples razão de que ambas as dimensões fazem parte da realidade da vida. Não são coisas estanques, mas facetas do mesmo todo. Por mais que possamos admitir qualidade como algo ‘mais’ e mesmo ‘melhor’ que quantidade, no fundo, uma jamais substitui a outra, embora seja sempre possível preferir uma à outra (DEMO, 1994:9).

Este mesmo autor esclarece que, enquanto a quantidade se caracteriza pela extensão, a qualidade se constrói na intensidade. A primeira “é corpo, tamanho, número, extensão” e “é base e condição” para a segunda, porque “índica que toda pretensão qualitativa passa igualmente pela quantidade, nem que seja como simples meio, insumo” (Id. Ib.:10).

A avaliação ainda é tradicional, baseada na manipulação de itens lingüísticos, separando o processo de ensino-aprendizagem da avaliação (AVELAR,2000) por abordagens, conjunto de princípios, pressupostos e crenças em desarmonia, mesmo em um ensino comunicativo, como sinônimo da abordagem que prioriza o uso da linguagem para a comunicação. Isto é, uma visão, portanto, mecanicista da linguagem, de reprodução, repetição e falta de criatividade.

Portanto, o teste piloto veio a ser a tentativa de se conjugarem critérios qualitativos e quantitativos a serem aplicados como um divisor de águas entre o estágio de aluno para o de futuro professor, bem como o finalizador de todo o processo de avaliação já ocorrido no dia-a-dia.

A partir do referencial teórico e metodológico apresentado nas duas seções anteriores, passo para o próximo capítulo a fim de analisar e discutir os dados que compõem esta investigação com o objetivo de responder às perguntas de pesquisa, estabelecendo inter-relações entre elas.

Capítulo 3

3. Resultados: análise e discussão dos dados

No presente capítulo, analiso os dados da pesquisa, estabelecendo elos entre o arcabouço teórico e a metodologia, levando em conta o paradigma de pesquisa-ação de caráter colaborativo e de seus participantes, tanto em minha formação quanto atuação. Explicito, ainda, os procedimentos utilizados para a análise.

A análise é feita com base na triangulação dos dados coletados por meio de gravações em áudio e em vídeo, diários de pesquisa, confeccionados pelos alunos voluntários (AV) de C1 e C2, por alunos-assistentes de pesquisa (AAP) do projeto de iniciação científica (anexo 9), bem como pela PP e pelos professores coordenadores (PCs) e de avaliações do curso (feitas com os alunos, no final do ano letivo de 2001) por meio dos levantamentos e entrevistas, mencionados anteriormente.

Baseio-me também em reuniões pedagógicas, bem como em conversas informais com alunos, professores e coordenador(es) em quem também verifiquei insatisfação quanto à formação dos futuros professores, principalmente em relação à proficiência oral, a fim de levantar as causas e buscar soluções para tal situação.

Assim, na busca de um entrelaçamento entre a investigação, a prática e a formação continuada por meio de um processo reflexivo (WALLACE, 1991), os resultados foram considerados com base na fundamentação teórica exposta no capítulo 1 e no contexto em que se inserem, capítulo 2.

3.1 Os participantes e a aprendizagem de LE

Em levantamento da literatura especializada, trabalhos de estudiosos brasileiros (AMARANTE, 1990; CABRAL DOS SANTOS, 1993; CONSOLO, 1991, 1994, 1996, 2000; SILVA, 2000; SOUSA, 1982) evidenciaram que grande número de professores ministra aulas de LE em LM por não serem capazes de ou se sentirem inseguros em sustentar a aula na LE, ou seja, os professores não tiveram sua CC bem construída.

A partir da discussão e do compartilhar idéias de conhecimentos teóricos e práticos, decidi aplicá-los em SA, tanto do pequeno grupo (C1) quanto do grande grupo (C2), observando empírica e cientificamente para que os resultados de minha prática em SA pudessem gerar condições para a melhor formação da PO de meus alunos. Isto se torna necessário uma vez que esta condição pode ter sido fruto de um processo de ensino-aprendizagem em que a SA se restringia ao *status* de mero ambiente de ensino, sem reflexão, e pode ter sido corroborada tanto pelo professor quanto pelo próprio aluno que, inconsciente(s), podem contribuir para que isso ocorra, o que será posterior e oportunamente retomado para discussão.

Desse modo, com a finalidade de contrastar minha visão com a dos alunos sobre o mesmo fato, é pertinente trazer, agora, o ponto de vista dos alunos, que pode ser percebido pelos excertos abaixo transcritos das entrevistas em português, concedidas ao final do curso (2001). Podemos notar que as falas citadas apresentam uma rejeição e medo que os alunos tiveram no começo do curso, principalmente pelo fato de a aula ser na LE, corroborando a visão que PP possuía desde o primeiro ano da turma (1999), conforme as notas transcritas no cenário da pesquisa no capítulo 2, metodologia:

Evidência 1

4. **AX:** lembro, porque eu lembro o dia que + você chegou falando em inglês e que o pessoal falou que não queria aquela aula totalmente em inglês lá... e que queria a aula de gramática na lousa. Eu lembro, mas eu falo também assim + que claro que o pessoal acho que também foi um pouco errado porque era falta de hábito, né? Que também se habituasse ia conseguir, mas eu falo assim se você trabalhou bem a gramática e quando foi hoje pra jogar na PRÁTICA eu consigo ir bem, sabe? (Entrevista de AX CD2 - faixa 1 - 17 de novembro de 2001)

Foi exatamente nesse momento descrito pelos alunos que nasceu a pesquisa, face à procura pela visão holística das crenças e aproximação destas ao ensino-autônomo, unindo-as a estratégias de aprendizagem e vendo-as como construção ideológica do aprendiz. Para tal, lancei-me ao processo de conscientização envolvendo os alunos e eu mesma. Busquei o embasamento

teórico no programa de Linguística Aplicada (LA) do curso de mestrado para resolver o impasse criado em SA.

Evidência 2

92. **A36:** o + eu acho que o que assustou um pouquinho é que já começar falando que as aulas só iam ser + ser toda em inglês + eu acho que tem que começar diferente + em vez de começar falando + ó vai ser as aulas todas faladas em inglês + sabe + e você vai ter que acompanhar + você começa mesclando um pouquinho e aí continua + vai ter um tempo que eles vão começar a falar inglês também + eu acho que chegar e bater papo não a professora vai mesclar um pouquinho + vai mesclar + começa a mesclar (Entrevista de A36 - CD1 - faixa 2 - 12 de novembro de 2001)

Taylor percebe que fatores afetivos, tais como motivação e empatia, causam uma certa distinção quantitativa, não qualitativa entre a aquisição de L2 por crianças e adultos, uma vez que a capacidade lingüística anterior e a maturidade cognitiva avançada do adulto dão a ele uma vantagem em termos de rapidez na aprendizagem (diferença quantitativa). Nesse caso, especificamente, estava causando aversão nos alunos, como pode ser visto:

Evidência 3

98. **A36:** não vou perceber porque eu me lembro que quando + nossa eu quando a maioria da sala era inglês + aula de inglês só em inglês nós não vamos conseguir + não vamos conseguir + tem que ter muita (INCOMP) começar falar português + ninguém vai conseguir + entendeu? eles assusto + se tivesse começado a falar o português e inglês mais + primeiro mais português do que inglês + depois começa a igualar + e depois fala inglês nossa ninguém ia nem perceber que a aula tava sendo em inglês (Entrevista de A36 - CD1 - faixas 2 a 6 - 12 de novembro de 2001)

Evidência 4

4. **A37:** eu lembro + você chegou + né? Daí você queria dar aula em inglês + nós não deixamos + daí agora nesse ano não sei como é que vai falar mais inglês dentro da classe assim + né? eu acho que... (Entrevista de A37 - CD2 - faixa 2 - 12 de novembro de 2001)

Minha abordagem de ensino, naquele momento, em nada estava contribuindo para a melhor formação da competência oral dos alunos, ao contrário estava sendo um fator gerador de ansiedade, pois o aluno tinha a percepção de que

não conseguiria acompanhar a aula na LE, aula de inglês só em inglês nós não vamos conseguir + não vamos conseguir. Eles já estavam pré-dispostos em relação à minha abordagem de ensino.

Na verdade, em constantes negociações com os alunos e de acordo com suas necessidades e dúvidas, em meio à aula de LE, passava a dar aula de Didática de LE e de LA, uma vez que não possuíam tais matérias na grade curricular, de acordo com as perguntas que levantavam no transcorrer da aula, como pode ser visto no excerto abaixo em que uma aluna faz uma pergunta sobre material didático na aula de LE:

Evidência 5

PP: oh! Posso só falar uma coisa aqui que a A45 me perguntou. Eu sei que, às vezes, a gente tem que saber, mas (INCOMP) perder tempo. Às vezes, quando você for pegar um texto para trabalhar em aula, (INCOMP), primeiro de tudo você faz uma checagem na sala (INCOMP). Eu acho legal (INCOMP) vocês vão falar o quê? {HES}, eu gosto de ler sobre esporte, eu gosto de ler sobre amor, eu gosto de ler sobre isso, entendeu, sobre aquilo. Por que o que eu acho, muitas vezes (INCOMP) o trabalho fica até mais legal do que certas notícias mais privadas, onde você tem que seguir o material de ponto a ponto, tá? Então, eu acho cômodo, sabe? Eu acho (INCOMP), porque se você peGAR o que a maioria do pessoal se interessa na sala; aí você junta o texto e fica muito mais eficaz (INCOMP) vamos supor se 70 % da sala gosta de esporte, 50% gosta de outra coisa, que pode ser comida; aí eu preparo o texto em cima daquilo. (INCOMP) Aí você (oferece) qualquer livro, porque não tem material perfeito, entendeu? O ideal é isso! O ideal é cada aula você trabalhar presente, elaborar perguntas, se possível ainda (INCOMP). Alguém que te pediu + para tirar revista, do texto do livro, entendeu? (INCOMP) (assuntos) da atualidade, porque sempre que você pegar uma + revista, está falando sobre um (artista), na (seção) de ciNEma, então você vai comentar para mim sobre a vida do artista, e tem livros também que não fazem isso. Então realmente existem livros (INCOMP). Esses (livros) que vocês têm, tem algumas referências que são de revistas, pesquisas, entendeu? São coisas atuais, eu acho que é mais importante + e deixa o aluno mais interessado na aula, porque aí você vai vir ao enCONTro do interesse dele e não ao contrário. Enquanto por exemplo, você pega um material simples, igual a (INCOMP), o que acontece? O material já está pronto, quer o aluno goste ou não, gente, ele vai ver + aquilo lá (Aula em áudio - C2 - 06 de junho de 2001)

O entendimento de como se aprende inglês era crucial no momento em que se estavam promovendo inovações no curso e reformulando concepções, tanto

para os alunos, quanto para os professores envolvidos (PP, PC1 e PC2). Desse modo, foi exatamente ao responder a pergunta de A45, momento descrito no trecho acima, que percebi que eu poderia até “saber o que deveria ser feito em SA”, mas que, em verdade, não fazia. O fato ocorrido também se comprova na descrição de PP em seu diário:

Evidência 6

Hoje em meio à aula, A45 me fez uma pergunta sobre seleção de materiais a serem utilizados em SA, e, ao responder, me lembro de que falei: “primeiro de tudo você faz uma checagem na sala”. Só então me dei conta que eu não fiz isso com eles, não fiz um questionário ou mesmo perguntei em SA quais tópicos que eles gostariam de ler em inglês. Percebi o quanto ainda tenho de minha visão estruturalista e fico preocupada em cumprir o material didático, sendo fiel a ele. E mais, quando trago outros textos são geralmente baseados em minha percepção do que eles gostam ou quando eles chegam e me pedem. Não fiz essa checagem antes. Fácil falar, difícil é fazer. Preciso escutar com cuidado as gravações das aulas, pensar em elaborar questionários ... (Diário de PP da aula gravada em áudio - C2 - 06 de junho de 2001)

A partir da reflexão, ainda que embrionária nesse momento, sobre o ocorrido e sobre minha própria prática como PP de LE, como alguém que tenta se questionar, se explicar e, eventualmente se rever, procurava buscar embasamento teórico no programa de mestrado que me proporcionasse condições de trabalhar comunicativamente na SA. Em vista disso, comecei a identificar as questões que deram origem a este estudo, mas ciente da questão levantada anteriormente por Cavalcanti (1999:181):

Como pesquisadores não estamos geralmente abertos às opiniões dos pesquisados quando o pesquisado é o outro. Quando começamos a examinar nossas próprias práticas, podemos detectar contradições entre o que dizemos e o que fazemos. E essas contradições são iluminadoras.

Tal contradição pode ser claramente vista quando afirmo, por exemplo, que “primeiro de tudo você faz uma checagem na sala”, sendo que não foi dessa forma que agi com eles. A princípio, impus a aula na LE sem consultá-los.

Desse modo, as entrevistas finais gravadas em português, em 2001, com o intuito de fechar a coleta sistemática de dados da pesquisa, comprovaram tal

realidade apontada pelos pesquisadores (BYGATE, 1987; CONSOLO, 2000) acima nas falas dos alunos, ou seja, a vontade, a importância e o prazer em aprender falar na LE, como pode ser verificado pelos excertos de respostas obtidas:

Evidência 7

203. **A70:** eu acho importantíssimo a fala + eu acho que se a professora fala o inglês o aluno já confia sabe? + assim
 204. **PP:** você acha que é importante
 205. **A36:** a competência vale muito
 206. **A70:** o aluno {HES} PP + a professora falou o inglês o aluno fala essa professora é boa (INCOMP)
 207. **A36:** ela provoca até um estímulo no aluno

Evidência 8

212. **A70:** eu acho que só de você falar fluente sabe
 213. **A36:** de você poder falar (INCOMP)
 214. **A70:** sabe acho que se ela (falar) + dá uma certa confiança ao aluno
 215. **A36:** é a mesma coisa quando a gente vai dar português e a gente percebe que o professor sabe + aí você vai sabe, aí vamos lá que ele entende (INCOMP). Porque antigamente o inglês era regra né, que o professor passava pra gente + hoje não mais isso o mundo tá globalizado não é mais essa regrinha (INCOMP) - (Entrevista de A36 e A70 de C2 - CD1-faixas 2 a 6 - 12 de novembro de 2001)

Por fim, como pode ser verificado pelos excertos expostos acima de respostas obtidas nas entrevistas gravadas, de quando as entrevistas finais em português foram realizadas, em 2001, como fechamento da coleta de dados da pesquisa, foi possível, registrar tal realidade apontada pelos pesquisadores nas falas dos alunos, ou seja, vontade, importância e prazer em aprender falar na LE.

Reforçando tal idéia, de que os alunos querem aprender a falar e a importância de que dão à competência oral, aparecem as respostas dadas para a Pergunta 1 (P1) de LEV1, “Você faz o curso porque quer ou lhe foi imposto...?”. Quarenta e sete por cento (6 alunos) de C1 responderam “porque gosta”, enquanto em C2 apenas 22% (10 alunos) assim justificaram. Vale dizer que um aluno de C2 foi acrescentado nessa resposta dizendo que a idéia de ir estudar, a princípio, fora

da mãe, mas que, posteriormente, começou a gostar do curso. Tais dados podem ser comprovados pelo gráfico abaixo:

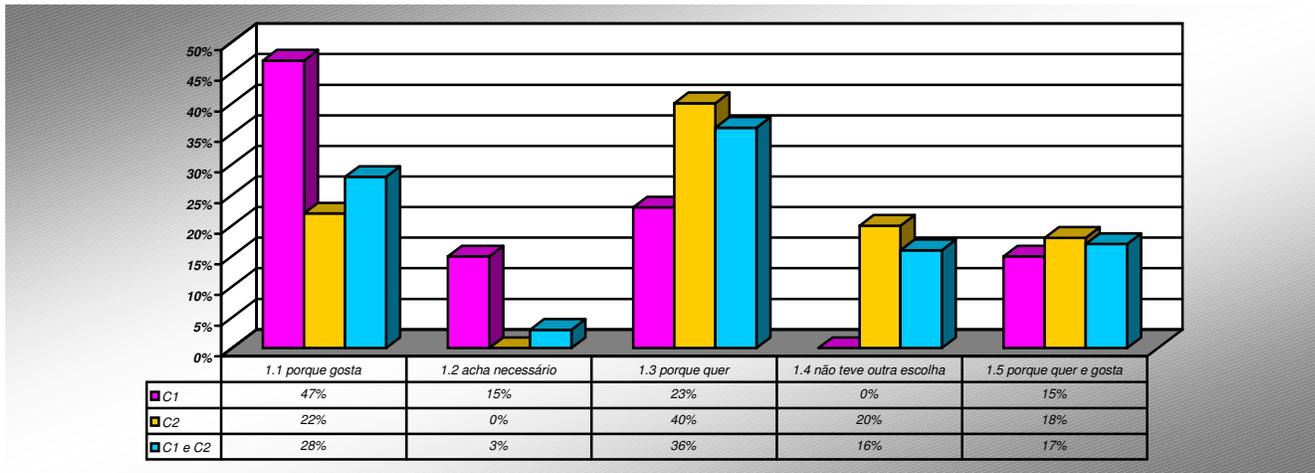


Figura 6 - Gráfico da P1 do LEV1 “Você faz o curso porque quer ou lhe foi imposto...?”, aplicado em C1 e C2

Em C1, 15% (2 alunos) responderam que “acha necessário” fazer o curso. Resposta não apresentada em grande escala em C2. Por outro lado, 20% (3 alunos) de C1 e 36% (16 alunos) de C2 afirmaram estudar ‘porque quer’. Entretanto, “não teve outra escolha” não foi a resposta de nenhum aluno de C1, mas foi de 16% (09 alunos) de C2, sendo que um aluno respondeu que era por desafio, outro, que iniciou o curso para fazer companhia para uma prima e outro que tinha o sonho de aprender inglês, eis as repostas:

Evidência 9

* Faço o curso de Letras por desafio e por ser o campo que mais se têm aulas para lecionar. (resposta dada a P1 do LEV1 em C2)

* Vim para fazer companhia para minha prima, ela desistiu e eu estou aqui até hoje. (resposta dada a P1 do LEV1 em C2)

A resposta “*porque quer e gosta*”, por sua vez, foi dada por dois alunos (5%) de C1 e 17% (08 alunos) de C2, sendo que um deles até escreveu que queria fazer o curso, mas acrescentou o fato de não ter condições de pagar outro curso:

Evidência 10

* Eu faço o curso de Letras porque eu quero, e não tenho condições de pagar outro curso. (resposta dada a P1 do L1 em C2)

Pela análise dos gráficos, quando juntamos os dados de C1 e C2, encontramos a resposta “*porque gosta*” em 28% (16 alunos), a resposta “*acha necessário*” em 3% (2 alunos), a “*porque quer*” 3% (2 alunos), “*não teve outra escolha*” em 16% (9 alunos) e “*porque quer e gosta*” em 17% (10 alunos). Assim, vê-se que, no geral, os alunos se acham interessados, acreditam que querem aprender a LE, mas os resultados nem sempre correspondem a esse interesse.

Em meio a esses alunos, a grande expectativa de se “falar fluentemente” foi provada pela P4, “... *como você quer melhorar seu inglês?*”, do LEV2 aplicado, pois vinte respondentes, ou seja, 41% dos alunos, em C2, e 50% em C1 assim escreveram. Além disso, outros 21 alunos (43%) falaram em “melhorar pronúncia” que, de alguma forma, também demonstra a preocupação com a fala. Sem citar outras categorias que foram geradas como “dominar a língua” por 4 alunos (8%); que querem “mais atividades comunicativas” por 1 aluno (2%); “melhorar a leitura de textos” era o desejo de 6 alunos (12%); “melhorar ‘listening’”, de 4 alunos (8%), também encontramos a importância destinada à oralidade, como pode ser visualizado abaixo no gráfico gerado pela análise de LEV2:

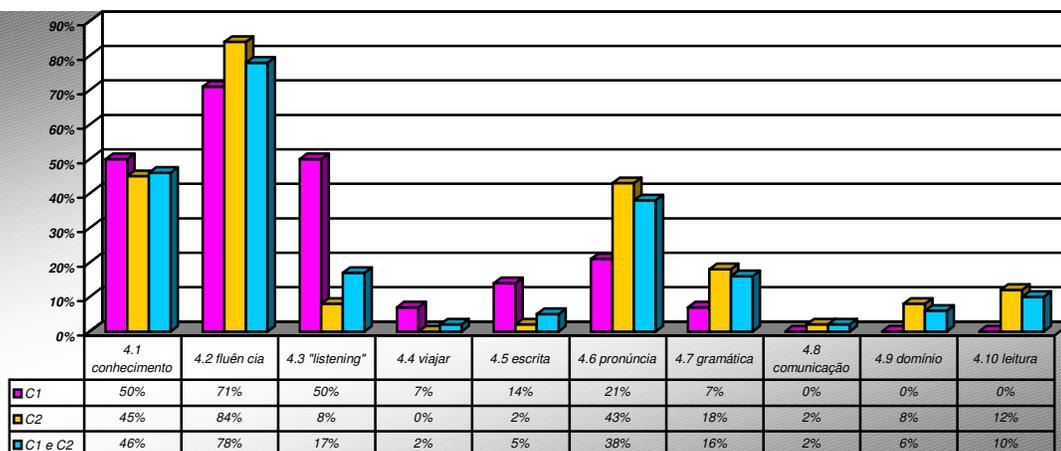


Figura 7 - Gráfico da P4 do LEV2 de C1 e C2
 “Durante o curso, como você quer melhorar o seu inglês?”

Como pode ser visto, os alunos, em geral, têm a preocupação de atingir boa CC na produção oral ao aprender a LE. Verificou-se também que os próprios alunos apontam problemas para que isso se realize, tais como “aulas com muito conteúdo gramatical, sem dar espaço para oralidade em sala; nível básico de alguns alunos, durante todo o curso, dificultando o progresso da aprendizagem e a produção oral devido, portanto, à heterogeneidade da classe; problemas com a abordagem de ensino do professor; falta de motivação; atividades de produção escrita”, já apontados por Consolo (2000), mas que, ao mesmo tempo, não estão preparados para mudanças efetivas como pode ser visto pelas falas (grifos nossos) dos próprios alunos, já demonstrando a formação tradicional que tiveram:

Evidência 11

AX: PP, tá demais. Uma AULA para as escolas públicas é tão diferente + SAbe? Aquelas professoras que não estão NEM aí com nada + somente se sentem na obrigação de dar o que tem na matéria de inglês, o que está no currículo da esCOLa + SAbe? (INCOMP) - (Transcrição da aula - áudio de C2 - 06 de junho de 2001).

Evidência 12

66. **A15:** {HES} + eu nem lembro + eu sei que na sexta-feira eu tinha que decorar + um negocinho e de vez em quando leva (alguma partizinha) aí (eu lembro) eu + eu decorei + mas falar que eu (fazia inglês) - (Entrevista de A15 - Tape 2 - CD3 - 17 de novembro de 2001)

Evidência 13

123. **A70:** Eu acho que a necessidade é muito boa + né + a necessidade (INCOMP) eu acho que hoje em dia já nascem sabendo já + né? então a gente tem que aprimorar + então se você for + quando + quando eu estudei + a professora passava aquela aula tradicional + nossa + eu aprendi + mas agora você passa + você vai fazer um trabalhinho com eles + você sabe que eles não sabem nada + porque aquela aula tradicional já não serve mais pra eles + é ilusão + é um mudou o mundo + sabe? O mundo caminha e você tem que caminhar junto + porque senão aí + acontece o que está acontecendo + ninguém (INCOMP) quer saber nada (Entrevista de A70 - Tape 1 - CD1 - 12 de novembro de 2001)

Pesquisas também já demonstravam que o curso de Letras que deveria ser, em tese, o principal formador de professores de inglês proficientes na LE, não

vinha cumprindo o seu papel satisfatoriamente (ALMEIDA FILHO, 1992; CONSOLO, 1996, 1997, 2001; VIEIRA-ABRAHÃO, 1996; SILVA, 2000). Os resultados de minha prática de ensino como professora-formadora não estava sendo exceção: a CC de meus alunos também não era satisfatória. Conseqüentemente, por ações como a exposta, questionamentos sobre a validade da minha ação pedagógica e profissional emergiam, bem como a necessidade de uma mudança substantiva. Surgiram as perguntas de pesquisa.

Paralelamente, em conversas informais, tanto os alunos quanto eu mesma víamos contextos como C1, ou seja, escolas de línguas, como ambiente formador de futuros professores competentes lingüisticamente, ou seja, carregávamos a crença de que era na escola de línguas que se aprenderia a falar uma LE fluentemente como se bastasse a fluência, ou seja, ser fluente na língua fosse suficiente para ‘rotular’ um professor como competente enquanto profissional da educação, como pode ser comprovado pelas entrevistas”:

Evidência 14

66. **A70:** ó PP + eu + sabe assim agora + nossa o ano que vem eu quero fazer um cursinho de inglês + alguma coisa pra melhorar + tanto a fala + quanto ao “listening” sabe + tudo + porque se você não souber a língua + falar + não tem como você ensinar regra para criança

(...)

83. **A70:** olha + o ano que vem nem que se for pra mim passar apertada + mas eu quero começar um curso de + inglês + eu quero (Entrevista de A70 - CD1 - faixas 2 a 6 - 12 de novembro de 2001)

Evidência 15

15. **PP:** nossa + que legal + e assim + você não chegou a fazer o curso lá?
 16. **AX:** não (INCOMP) mas se Deus quiser eu vou fazer + né? Me aprofundar mais + não que eu não aprendi nada + mas eu quero treinar bem mais a pronúncia mesmo + por causa que também não dá pra você atender um de cada vez + então não dá pra você tirar minhas dúvidas + só eu não é verdade? porque tem todo mundo + então o máximo que você pode fazer você faz + é lógico que a pessoa tem que correr atrás (Entrevista: CD2 - faixa 1 - C2 - 17 de novembro de 2001)

Entretanto, como visto no esquema na página 30 em que se visualizam as competências que o professor deve ter - implícita, teórica, meta competência

profissional, aplicada e lingüística - as escolas de línguas só proporcionam o acesso à competência lingüística, quando o fazem.

Daí surgia a necessidade de observar os dois contextos. Será que isso se trata apenas de uma crença sem fundamento? Parecia ser consenso, mas até o momento não encontrava comprovação científica de tal afirmação. Lidando com os dois contextos e mesmo percebendo minha crença, sabia que havia problemas nos dois contextos, pois mesmo em C1 também encontrava alunos com dificuldade e alguns que praticamente não se expressavam oralmente em SA na LE; alunos que se desenvolviam mais que outros; alunos que falavam mais e outros que quase não falavam em SA. Decidi desenvolver a pesquisa nos dois contextos, tanto para comprovar se tal crença tinha fundamento, quanto para poder melhorar minha prática pedagógica.

3.2 Respondendo as perguntas de pesquisa: abordagem de ensino e competência oral

Pelo exposto até o momento, a primeira pergunta de pesquisa, *Por que, mesmo em meio a mudanças do processo de ensino-aprendizagem, envolvendo interações comunicativas em SA, o aluno ainda não fala na LE nesse contexto?*, bem como a segunda, *De que maneira a prática do professor em sala de aula pode estar contribuindo ou prejudicando tal competência oral?*, podem começar a ser respondidas.

Suas respostas foram geradas com base nas reações dos alunos às minhas ações e procedimentos metodológicos em algumas aulas, observando os aspectos condizentes e os não condizentes com a AC.

Se levarem em conta os excertos acima expostos, percebe-se que a simples mudança de minha postura, envolvendo os alunos em atividades, que acreditava serem eficientes para uma interação comunicativa em SA, não foi suficiente para uma alteração ou melhora da produção oral do aluno. O trecho abaixo da entrevista reforça o fato de que alguns alunos até aceitavam a mudança de abordagem, mas não de uma maneira significativa que pudesse alterar o quadro

existente, no princípio, bem como percebiam sua melhora com o uso do monitor (KRASHEN, 1980):

Evidência 16

14. **AX:** eu acho que + nem + aquelas atividades comunicativas é uma forma sim + porque às vezes você se sente liberal para falar com os colegas + né? Às vezes você não fala nem correto + mas só de você já estar colocando a pronúncia em prática + você está pratiCANDO + já contribui muito + então eu acho que aquelas aulas que você fazia o diálogo aqui com nós aqui na sala de aula + vai com um e vai com outro? Eu acho que + dá liberdade porque você vê o pessoal aqui + o pessoal aqui dá a liberdade pra todo mundo conversa + todo mundo discute e aqueles que têm mais facilidade corrige você na hora que você está falando + não + eu gostei dessa atividade. (Entrevista: AX - CD 8 - faixa 10 - dezembro de 2001)

Evidência 17

12. **A37:** acho muito importante + porque às vezes a gente fala uma pronúncia errada + sabe? E a partir do momento que você conversa com outra pessoa + você virar ah 'eu acho que eu falei essa palavra errada' + eu acho muito interessante + você vai aprendendo + né? (Entrevista de A37 - CD 2 - faixa 2 - 12 de novembro de 2001)

Evidência 18

20. **A58:** sim (INCOMP) se a gente tivesse contato ou usar + a teoria + ficar usando + acho que (INCOMP) usa + começar a dar aula + começar a usar mais o inglês + eu aprenderia + eu aprenderia + se continuasse na aula (INCOMP) eu aprenderia sim (se estudasse um) período maior (INCOMP) eu acho que é bem por aí + é o convívio com a língua mesmo + é usar (Entrevista de A58 - C2 - CD 2 - faixa 6 - 12 de novembro de 2001)

Por intermédio das entrevistas, LEV2 e LEV3 vêm comprovar que os alunos gostavam das atividades comunicativas desenvolvidas em grupos ou em pares. Nas P1 e P2 de LEV2, por exemplo, *'Nas a ulas de inglês, eu gosto de...'*, 86% (12) dos alunos de C1 responderam *'trabalhar em grupo'* e C2 apresentou 53% (24 alunos), na primeira e na segunda encontramos 100% (14 alunos) de C1 que responderam *'praticar pronúncia'*, em C2, 31% (15 alunos). Números expressivos, pois essas atividades, em geral, salientavam a oralidade e eram

desenvolvidas em pares ou grupos. Tais dados podem ser visualizados pelo gráfico:

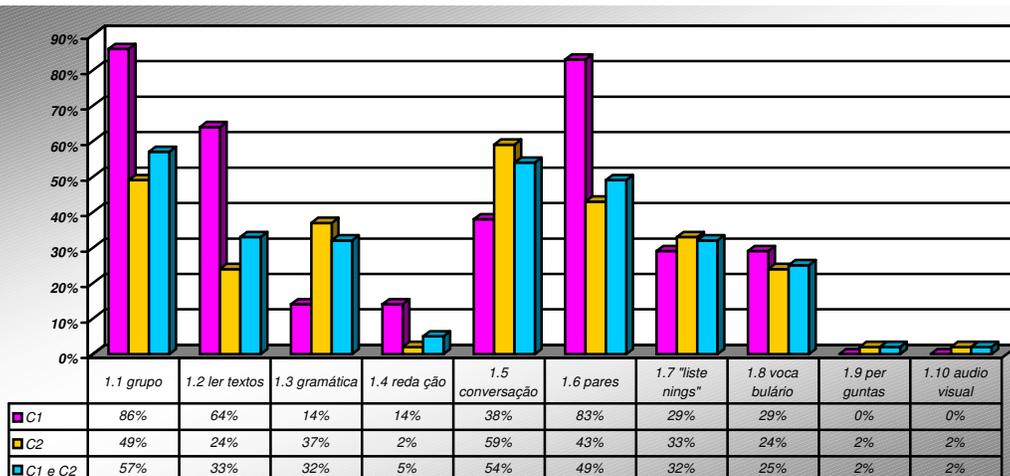


Figura 8 - Gráfico da P1 do LEV2 em C1 e C2:
‘Nas aulas de inglês que gosto de:’

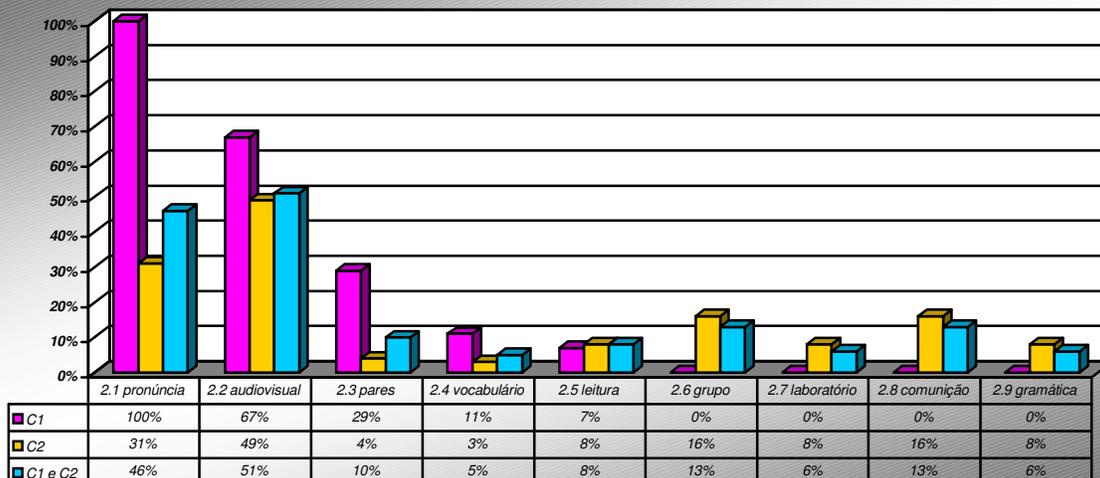


Figura 9 - Gráfico da P2 do LEV2 em C1 e C2
‘A coisa que mais gosto nas aulas de inglês é:’

Em P2 de LEV3, por sua vez, as atividades de interação (existentes no final do livro ou em “cards” trazidos pela professora) expressaram exatamente essa mesma realidade descrita acima, como pode claramente ser percebido no gráfico anterior:

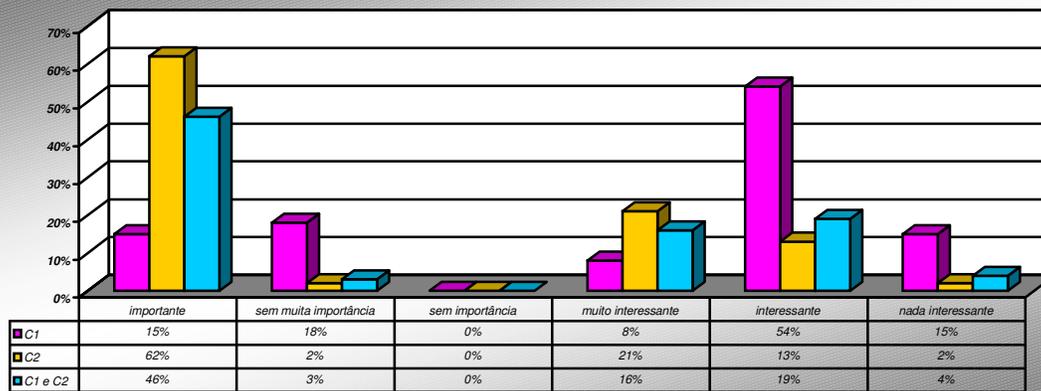


Figura 10 - Gráfico do P2 do LEV3 em C1 e C2
 “Atividades de interação (existentes no final do livro ou em “cards” trazidas pela professora)”

Conclui-se que o mero fato de os alunos dizerem que gostavam das atividades comunicativas, por si só, não é suficiente para achar que eles aceitariam a AC, e que o curso de C2, de 1999 a 2001, se caracterizou por um processo do tipo ensaio-erro. Em tais tentativas de ensaio e erro, todas as angústias e conflitos surgidos com a turma pesquisada geravam em mim novos procedimentos e postura, não apenas em relação à turma pesquisada, mas também para a do próximo ano.

Em outras palavras, as próximas turmas de iniciantes, que seriam minhas, visto que a turma de 2000 não tinha aula comigo, mas com outro professor da instituição, deparariam com uma professora mais reflexiva e consciente sobre sua abordagem de ensino. Um dos fatores que mais me animavam era exatamente que a pesquisa-ação em uma turma reverteria, e, em verdade, já revertera algum benefício para as próximas, pois modificações já foram feitas para os iniciantes de 2001.

Portanto, a simples ausência de receptividade por parte dos alunos à nova abordagem em SA, a introdução de atividades comunicativas em meio ao método tradicional não foi suficiente para acarretar a melhora da produção oral em SA.

É claro que há muito mais por detrás a ser levado em conta. Não posso ser simplista demais limitando-me a questões, que para mim, eram interessantes, mas dentre os limites estabelecidos por esta dissertação não poderia abarcar todos os problemas e questionamentos que me surgiam. Transcorreram, por exemplo, quase dois anos até que eu pudesse dar uma aula em inglês - gravada em áudio - e apenas no final do último ano, nas gravações em vídeo, conseguia detectar que eles estavam compreendendo a aula na LE, mas não conseguiam ainda se expressar (falar) na LE, como pode ser constatado pelo contraste entre as duas aulas transcritas, bem como por meu diário e o de PC1:

Evidência 19

1. **PP:** what about the fourth dish (INCOMP) like that (INCOMP) take a look + is raw sea food marinate lemon juice with chili pepper ok? someone has + who has tried this? who has tried? + tell me how do you prefer this?
 2. **A:** eu
 3. **PP:** yes
 4. **A:** {HES} + é peixe + peixe cru + marinado + é curtido
 5. **PP:** that's it!
 6. **A:** no suco de limão com uma pimenta + {HES} parece muito ardida
 7. **PP:** hot
 8. **A:** parecido com pimentão
 9. **PP:** chili
 10. **A:** normalmente acompanhado com batata doce
 11. **PP:** you can eat with sweet potatoes + did you like it? + have you ever tried? someone has tried? + no + only (see) ok good + did you understand till now? did you comprehend? entenderam gente? Everything? tudinho? deu pra entender (INCOMP) por favor tá + não esqueçam se não tá dando pra acompanhar + pergunta que eu vou falar em português tá + nós vamos mesclar + ok since we are talking about food + we are going to listen the cd + then you are going to tell me + what's his favorite snack? What is a snack? Snack is something that you eat between the meals + for example {HES} a sandwich is a snack + a hot dog is a snack + that's it + you say cookies + apples + apples are snack + do you know? did you understand what is snack?
 12. **A:** lanches
 13. **PP:** that's it! ok + no
-
29. **PP:** ok + what does he have in the sandwich?
 30. **A:** banana
 31. **PP:** ok! what else? honey ok + that's it (the teacher writes on the board) banana + honey ((risadas))
-

43. **PP:** ok + finally what do you have to do? pour + pour honey ok! + pour honey ok! and {HES}! means {HES} + do you know? this is {HES} delicious + finally ok finally put the other slice of bread + sorry ok! then you use first + then + next + after that + finally to step all steps ok steps!
44. **A:** os passos
45. **PP:** that's it! ok did you understand? did you understand? did everybody understand? todo mundo entendeu gente? then + everybody tell me how do you prepare the sandwiches in portuguese? fala pra mim em português como ele prepara o sandwich?
46. **A:** ai meu deus + cortar a banana ((risadas)) + pegar duas fatias de pão
47. **PP:** and
48. **A:** picar a banana
49. **PP:** {HES}
50. **A:** ai + pera aí
(Aula gravada em vídeo - C2 - 08 de agosto de 2001)

Como pode ser visto, no excerto acima, PP procurava checar se eles estavam entendendo, perguntando inclusive em português. Além disso, procurava utilizar o máximo de palavras cognatas a fim de facilitar o entendimento, como por exemplo, ao perguntar *“did you understand till now?”* e, em seguida, repetir a pergunta com o verbo compreender que é mais parecido com o português *“did you comprehend?”*

A mesma aula passou por sessão de visionamento em que foi analisada por PC1 e PC2, bem como pelos alunos assistentes e PP, conforme pode ser comprovado pelo diário de PC1 abaixo:

Evidência 20

Toda a aula esteve embasada na Atividade Comunicativa, técnica que reúne participação e envolvimento dos alunos no exercício de algumas tarefas. A aula foi trabalhada em inglês, num diálogo informal e espontâneo, pausado, abrindo espaço à participação dos alunos quer com questões para suas dúvidas, quer como curiosidades a mais suscitadas pela contextualização. A professora conseguiu dosar o tempo das atividades sem que se tornassem cansativas ou desinteressantes; transformou o ambiente num espaço acolhedor em que todos se manifestaram espontaneamente; a língua portuguesa foi utilizada apenas no que era essencial para determinadas situações (esclarecimentos e respostas a questões específicas) - o que ressalta a importância do *falar inglês para se aprender inglês*. Na verdade, a professora conseguiu criar uma situação real de vida em que a comunicação em inglês não só foi à tona, como o incentivo para se aprender inglês. Destaque, pois, para a contextualização da aula, o que pode determinar uma aprendizagem mais eficiente e rápida de uma língua estrangeira. (Diário do Professor Coordenador 1 - aula gravada em vídeo - 08 de agosto de 2001)

Se pensarmos na comparação de como eram as aulas antes e naquele momento, pode-se dizer que houve uma grande modificação que foi gradual durante os dois primeiros anos e até hoje se processa. Além disso, importantíssimo citar que a instituição também compartilhava de nossas preocupações e buscava por mudanças no currículo do curso de Letras, que estava sendo reformulado (o curso passaria no próximo ano a ser de quatro anos ao invés de três) e aplicaríamos as reformulações no ensino de LE, tais como aula de Didática de LE como de LA. Entretanto, até que ponto isso poderia estar formando bem o aluno? Questionamentos como estes ainda continuavam a me assombrar.

Foi exatamente nesse ponto que o conceito de método, ou até mesmo de uma abordagem, vistos como uma receita milagrosa, abordado na introdução, é criticado e acabou caindo por terra definitivamente para mim, pois a abordagem deveria basear-se em numa relação entre pensamento e ação, não ser prescritiva, imposta, mas sim adaptar-se às variações do contexto de ensino e da situação social e às expectativas do professor e dos alunos. Não adianta querer impor mudanças no processo de ensino-aprendizagem que você acredita ser o melhor se os alunos não compactuam com sua visão de ensino-aprendizagem, como dito pela própria aluna:

Evidência 21

18. **A58:** muitos alegavam que era a maneira de você dar aula + (INCOMP) não sei + (INCOMP) falaram isso de você (INCOMP) eu acho que esse bloqueio é mais pelo fato deles + não terem contato sólido fora daqui + porque pra aprender uma língua você tem que ter convívio + (INCOMP) e eles não tinham + eu falei que comecei a freqüentar a escola de inglês (INCOMP) muita coisa + (INCOMP) muita coisa assim + porque é mais assim a parte (psicológica) (Entrevista de A58 de C2 - CD2 - faixa 6 - 12 de novembro de 2001)

Mesmo quando eu já estava ministrando grande parte da aula em inglês, as perguntas dos alunos ainda eram formuladas em português. Compreendiam o que eu perguntava na LE, mas pareciam ainda ter muito medo de se expressarem em inglês, de errar, como pode ser comprovado pelas seguintes evidências:

Evidência 22

- AX:** mas é só + como sonho isso que eu vou usar?
PP: no, anything that you desire. I + studied... ok, what else? What do you wish? It can be in Portuguese, it's ok!
AX: gostaria + de ser paciente
PP: ah! I Wish I WERE more patient. So do I, eu também. A45, what do you wish? (Aula gravada em áudio - 06 de junho de 2001)

Evidência 23

4. **A15:** eu falo (and) e depois eu falo (INCOMP) eu sei que é (and) e depois eu falo is + é nervoso PP
 8. **A15:** não sei PP + será que é nervosismo ou ansiedade + acho que é ansiedade (Entrevista de A15 de C2 - CD3 - faixas 3 e 5, 15 de dezembro de 2001)

Evidência 24

161. **A70:** é + medo + sabe?
 162. **PP:** (será) que é eu tô correto ou não + acho que é medo de errar
 163. **A36:** eu tenho medo (INCOMP) PP + eu acho que aquilo que eu (penso) (INCOMP) rápido + sabe (Entrevistas de A36 e A70 de C2-CD1 - faixas 2 e 6 - 12 de novembro de 2001)

No último momento, as entrevistas e o teste oral, como vistos acima, apresentaram alunos com os mais variados níveis, mas, em sua maioria, abaixo do que se esperaria para um professor de LE em relação à sua produção oral, como pode ser comprovado pelos excertos abaixo, intercalados com minhas próprias observações em diários, a fim de comprovar o relatado acima. Como pode ser verificado, há alunos que podem ser classificados no teste de proficiência oral de inferior ao básico, básico a intermediário:

Evidência 25

9. **PP:** ok + what time does he GO to work? What Time does he go to WORK?
 10. **A23:** eu não consegui entender a sua pergunta
 11. **PP:** WHAT TIME? WHAT TIME does he go to work?
 12. **A23:** eu não consigo entender
 18. **PP:** what does he do AFTER work? What does he do after work?
 19. **A23:** (INCOMP) trabalha? (Teste Oral de A23 de C2-CD4 - faixa 1, 21 de dezembro de 2001)

Evidência 26

Hoje realizei mais alguns testes orais. 21 de dezembro e estou angustiada. Acabei de ouvir o teste de A23 que oscilou entre momentos que não conseguia nem

mesmo entender as perguntas e os que conseguia respondia às questões em português. Isso me assustou muito, por que não dizer que me desesperou. Lógico que procuro lembrar de todo o processo de adaptação que tivemos, levando quase dois anos para introduzir uma aula em língua inglesa, aulas focalizando apenas gramática no começo, etc, etc, etc, mas até que ponto eu estou me justificando ou escondendo atrás disso? Será que fiz o bastante?(diário do teste oral de A23 - 21 de dezembro de 2001)

Evidência 27

6. **PP:** and + what time does he go to WORK?
 7. **A21:** he goes working about (ten) o'clock
 8. **PP:** ok and + what does he do + AFTER work?
 (Teste oral de A21 de C2 - CD3 - faixa 5 (00:00-00:50) - 21 de dezembro de 2001)

Evidência 28

10. **PP:** what time does he go to work?
 11. **A36:** he goes to work at 10 o'clock in the evening
 12. **PP:** ok + and + what does he do after work?
 13. **A36:** he does after work dinner at (INCOMP) é + dinner at (INCOMP)
 14. **PP:** and how does he go + home?
 15. **A36:** he goes home (INCOMP)
 (Teste Oral de A36 de C2 - Fita 1 - CD1 - Faixas 1 e 2 (00:35) - 12 de novembro de 2001)

Os grifos marcam erros gramaticais que talvez, por se tratar da competência oral de alunos que não iriam futuramente ensinar tal LE, seriam até mesmo perdoados em meio a uma comunicação do dia-a-dia, mas que, em se tratando de um futuro professor, não deveriam aparecer.

Evidência 29

Constatei que A36 (a segunda), por exemplo, tinha um nível melhor do que A70, fiz as perguntas elencadas para o texto do básico (Rob Jefferson - Rock musician), então passei a fazer perguntas do nível intermediário para ela também pessoais, e, em seguida, sobre a figura de New York para ver se ela conseguia respondê-las, até mesmo tentando conduzir para que ela se expressasse mais. (...) Acabei fazendo mais perguntas do que deveria. Na verdade, fiquei até às 23h20 com elas porque elas estavam esperando o ônibus na faculdade para voltar para suas cidades. Achei bastante produtiva a entrevista, uma vez que elas pareceram entender o que estávamos fazendo. (Diário dos testes orais de A36 e A70 - 12 de novembro de 2001)

Evidência 30

1. **PP:** then we are going to make the test + ok? + I will give you some + in fact I will give you a picture + OK? And I want first that you tell me what comes on your mind + when you look at the picture? Anything + you know + like a brainstorm + anything that you can think of + about this
2. **A68:** I think + I think they're actors + they're doing some scene (INCOMP)
3. **PP:** something else about the relationship?
4. **A68:** I think they're in love + né + they're in love + but only action + a love that is not a real thing
(Teste oral de A68 de C2 - faixa 4 - 16 de Novembro de 2001)

Evidência 31

61. **PP:** and + uh do you think life is a play? Do you agree with it? What do you think?
62. **A19:** I agree I think the life is a play
63. **PP:** yeah? Why do you think it? How do you agree with it?
64. **A19:** because if you have your life (INCOMP) + you go anywhere that you want + anything that you want
65. **PP:** have you ever read a play by Shakespeare? No + Romeo and Juliet play?
(Teste oral de A19 de C2 - CD4 - faixa 4 - 21 de dezembro de 2001)

Evidência 32

Contrastivamente com o teste anterior de A23, o de A19 me animou um pouco. Suas construções são mais claras, precisas, apesar de se detectar alguns erros. Quanto à A19, poderia se dizer que, com algumas lapidações, poderia entrar em SA e dar aula em inglês (Diário da PP do teste oral de A19 de C2 - 21 de dezembro de 2001)

Por outro lado, na leitura e gramática escrita não apresentam os mesmos problemas, o que era esperado, visto que foram estes os aspectos realmente trabalhados. Além das aulas de ILE, como citado antes, também dava aulas de Literatura Inglesa e Norte-Americana. Então, procurava conjugar as três aulas com as de Língua Inglesa, como pode ser constatado pelos registros de diário:

Evidência 33

Este ano, o terceiro e último, como havia apenas uma aula de ILE na grade e também estou dando aulas de Literatura Inglesa e Norte-Americana, decidi conjugar as aulas de Literatura com as de Língua Inglesa. Conversei com a coordenação primeiro. Aprovado, e depois com os alunos. Eles aceitaram. Os textos de literatura serão trabalhados como se fossem aula de inglês, mostrando inclusive a diferença entre traduzir e entender o texto. Percebi por suas falas que o traduzir ainda os apavora um pouco. Alguns ainda não conseguiram entender/perceber tal diferença. Preciso melhorar o lidar com essas diferenças /

dificuldades que eles apresentam. Estou procurando falar menos e incitando-os a participar mais. (Diário da PP - 5 de junho de 2001)

Ao final, analisando os dados, comprovou-se a conexão entre as crenças e as situações experienciadas na SA. Sem conhecer o contexto e os processos que se estabelecem, não há como situar as crenças e, conseqüentemente, nem como ajudar os indivíduos a entenderem e a se adaptarem às circunstâncias conforme preceituado por Barcelos (1999, 2000).

Finalmente, respondendo à pergunta 1, baseada em todas as evidências apresentadas, apenas introduzir interações comunicativas não foi o suficiente, nesse contexto, para que o aluno falasse em SA. Outros fatores surgiram como intervenientes: as crenças e as culturas de aprender, ensinar e avaliar tanto dos alunos quanto as minhas, bem como a questão de alunos não estarem dispostos a se arriscar a falar por medo, ansiedade, insegurança, como expostos em excertos acima.

Portanto, a tomada de decisão por uma abordagem de ensino é, sim, de suma importância, mas não se pode esquecer de que a eficácia ou não da aprendizagem se manifestará dependendo do grau de interação que se estabelecerá entre a visão do aluno e a do professor.

Entretanto, se não houver uma sintonia entre as crenças e culturas (de aprender, ensinar e avaliar) dos alunos e do professor, não haverá uma interação favorável. Claro que a questão não é tão simples assim, há de se somarem outras variáveis que também influem no processo de ensino-aprendizagem (qualidade de insumo, atividades desenvolvidas etc.) para o desenvolvimento da CC, mas que não estão aqui sendo analisadas.

Desse modo, concordo com Tudor (2001) ao expor que as decisões sobre como apresentamos a língua e desenvolvemos o processo de ensino-aprendizagem em SA para nossos alunos devem levar em conta as crenças e atitudes que o aluno traz sobre a língua e o processo, inclusive o avaliar no e do processo.

Baseando-me ainda no autor supra citado, a língua só pode ser entendida dentro de uma estrutura significativa para a comunidade falante e, portanto, seu

estudo só pode ser operacionalizado dentro do sociológico e do sociocultural. A sala de aula, a meu ver, não pode ser considerada de forma diferente.

Conseqüentemente, pode-se responder à segunda pergunta, ou seja, a mudança de abordagem dentro desse contexto, envolvendo aulas dadas em inglês e interações comunicativas em SA para o aluno começar a falar na LE, ao invés de ajudar, assustou os alunos. Por pelo menos quatro meses eles permaneceram tendo aulas de acordo com minha perspectiva e não se manifestaram, o que retardou ainda mais o processo. Agi como se a AC fosse a solução de todos os seus problemas, pois, segundo minhas expectativas e crenças, uma vez que a implementava em outro contexto, também, se a implementasse em C2, nos mesmos moldes, obteria os mesmos resultados.

Acreditava, na verdade, em aplicar uma receita “mágica” e certa: a AC. Na verdade, até mesmo minhas concepções e visão sobre AC eram parciais, pois não levei em consideração um aspecto importante de sua teoria: a satisfação das necessidades e expectativas dos alunos. Simplesmente, não levei em conta as necessidades dos alunos, sua cultura de aprender, crenças, expectativas e atitudes quando implementei a “minha AC”.

Como exposto na introdução deste trabalho em relação ao método, apenas aplicava alguns dos preceitos da AC, mas desconsiderei alguns fundamentais, o que mostra que meu foco ainda continuava no ensino e não no aprendiz e na aprendizagem.

Portanto, agindo dessa forma, ao invés de contribuir para formar a CC de meus alunos, minha prática em SA prejudicou, a princípio, não apenas a proficiência oral aqui discutida, mas até as outras, pois os alunos simplesmente assumiram um sentimento de aversão e medo em relação à LE, como visto em alguns excertos acima.

Comunicativizar a prática, mudar apenas as concepções de ensino e aprendizagem do professor não terá o resultado esperado se os alunos conservarem suas antigas concepções. O conjunto de crenças detectado e apresentado, a princípio, não era favorável a uma aprendizagem bem sucedida. Posteriormente, após serem levadas em conta as perspectivas dos alunos, pude dar

aula em inglês e implementar atividades comunicativas, como pode ser comprovado pela transcrição da aula em anexo (anexo 6) e perceber que já compreendiam o que eu estava falando em inglês.

3.3 Respondendo à pergunta maior: Falar ou não falar?: eis a questão!

Nessa seção, faz-se relevante trazer os dois contextos a fim de poder compreender melhor o porquê de alunos de C1 acabarem falando mais em SA do que os de C2.

O que mais me marcou, muito embora eu tivesse consciência e não desse tanta importância, foram meus turnos de fala, que eram bem menores em C1 do que em C2. Outra diferença era a constância de negociações de atividades e de procedimentos em SA feita em C1. Os próprios alunos traziam ou mencionavam, constantemente, as músicas, filmes de que gostavam ou queriam discutir em SA. Então, eu selecionava, procurava e preparava a aula.

O mesmo não acontecia em C2. Comecei, desse modo, a prestar mais atenção a esses aspectos no transcorrer das aulas de C2 e percebi que isso promovia um filtro afetivo favorável em SA. Essas interações/negociações em C1 eram feitas na LE, o que, conseqüentemente, fazia com que eles produzissem mais oralmente.

Com certeza, estas diferenças geram variáveis relevantes, tanto pedagógica e didaticamente, como devido ao tempo de convivência que tenho com as turmas: tal negociação e a diferença dos tamanhos de turnos da PP podem ser verificados respectivamente em C1 e C2:

Evidência 34

PP: [it's a little:] HOT here
A6: oh if you WANT: + to hear aGAIN: i TAKE: + (INCOMP)
PP: É + you can BRING someday: beCAUSE [she LOVES] this [SONG]
A1: [I LIke too]
A10: WHAT song? + it's COOL but + {HES} + (INCOMP) for this music
 NOW
PP: ANYmore
 (aula de C1 gravada em áudio em 6 de junho de 2001)

- PP:** can I have your attention, please! thank you! we are going to talk about “wish” today. Then on page sixteen, you have some wish that people would like to have take a look here! take! change my appearance to have a different appearance, move to a new place, go back to school, get a different job include my personality enjoy life, in come help and make friend. different sides of wishes that people would you like to have and day are life. then, I have fact. I creation, for example. I am poor, for example. when I am to express a wish, I say: “I wish I were rich”. take a look! the fact is in present, but we express my wish that say I would here in English? what say I would here? you use what?
- AX:** (INCOMP)
(aula de C2 gravada em áudio em 6 de junho de 2001)

Como pode ser visto acima, os turnos de PP são muito maiores em C2 do que em C1, conseqüentemente há uma interação aluno-aluno e até aluno-professor muito maior em C1 que, por sua vez, gerará maior produção oral dos alunos

Ainda em C1, falávamos sobre o dia-a-dia dos alunos. Na aula em análise, o assunto era o fim de semana. Costumava fazer isso com uma certa frequência para eles me contarem as novidades, e, assim, fazer parte do cotidiano deles, criando uma afetividade, o clima propício e a confiança que julgo necessários para melhorar o ambiente de ensino-aprendizagem. Eles me relatavam, por exemplo, o que acontecia de bom ou ruim, pareciam não ter medo de se expor, pois falaram de uma festa a que haviam ido, o que beberam e o que gostavam de beber - e eles eram menores de idade, como pode ser verificado no excerto abaixo:

Evidência 35

- A10:** I drink, I DRUNK ONly a CUP of teQUIla
PP: did you LIKE IT? [don't you] think it's STRONG?
A10: I think it's NORmal + like: + I don't know VOdca, or: + PINga I don't know. ((risadas)) (INCOMP)
A7: I don't LIke caipirinha
A10: I LIKE A LO:T their caipiRInha
 (aula de C1 gravada em áudio em 6 de junho de 2001)

Ou até expor brincadeiras que não têm ligação com a aula, ou são infantis para as idades deles. Nesse trecho e A7 fala com uma voz de criancinha:

Evidência 36

- PP:** WHAT is IT A7?

- A7:** AHN?
PP: WHAT is IT?
A7: no + it's a: + eraser ((risadas)) (INCOMP)
PP: it's OK + (INCOMP) + no no no + ACT AS Usual
A7: OK
PP: it's NOT to: to: be Different + it's not to change
 (aula de C1 gravada em áudio em 6 de junho de 2001)

A intenção era tentar seguir as fases propostas por Almeida Filho (1993:29-31) que se iniciam com o estabelecimento de um clima favorável e de confiança, para, posteriormente, apresentar o insumo, seguida pelo ensaio e uso para, finalmente, concluir o pano.

Um fator relevante foi que a LM não era frequentemente utilizada em C1, como pode ser visto pelas transcrições. Por outro lado, observa-se que PP os interrompia para pedir que falassem em inglês, quando a utilizavam em SA. Uma dúvida que surgia era até que ponto essa interrupção atrapalhava o desempenho oral dos alunos, visto que a correção de “erro”, se se pode chamar isso de erro, estava sendo automática:

Evidência 37

- A10:** and they SAID + that'll be: teQUiIa ALL NIGHT long + and it WASN'T true
A7: *é, eu entrei na fila lá e:*
PP: (in) ENGLISH
A10: I drink, I DRUNK ONLY a CUP of teQUiIa (monitor de Krashen)
 (aula de C1 gravada em áudio em 6 de junho de 2001)

PP já discutira a questão em sala uma vez, alguns até pediram para que fossem corrigidos automaticamente; por exemplo, era o caso de A7 que, mesmo após a correção de PP, tornou a se manifestar várias outras vezes na mesma aula:

Evidência 38

- A10:** I think it's NORmal + like: + I don't know Vodca + or: + *PINga* I don't know.
 ((risadas)) (INCOMP)
A7: I don't LIke *caipirinha*
A10: I LIKE A LO:T their *caipiRInha* (aula de C1 gravada em áudio em 6 de junho de 2001)

Introduzi o assunto que foi iniciado na aula anterior, pedindo que um ou alguns deles, voluntariamente, expusessem aos que faltaram do que se tratava. Aos poucos eles foram se manifestando, uns explicando, outros fornecendo vocabulário, a página em que estava o assunto - eu nem lhes pedi que abrissem o livro na página. Meus turnos de fala não são maiores do que os deles.

Outro ponto em que me detive foi a questão da apresentação do insumo; nessa aula, não havia tanto insumo novo assim, já que alguns haviam faltado por causa de uma atividade da escola (colegial) e fiz questão de retomar, mas fiquei contente ao perceber que os que haviam participado da aula anterior conseguiram explicar para os colegas de classe a discussão e até vocabulário.

Procuro, dessa forma, sempre que possível, deixar claro que eles entendam que estamos ali para compartilhar e eu não sou a única que pode sanar as dúvidas, eu aprendo com eles e eles comigo, ajudam-se, aluno com aluno, com relação ao vocabulário ou gramática também, como pode ser visto no segmento abaixo:

Evidência 39

- A10:** HOW can I say “BAirro”?
PP: NEIghborhood
A10: NEIghborhood?
A7: NEIghborhood ((risadas)) (INCOMP)
A10: but NEIghborhood is ONly the PERson who lives
A1: NEIghbor
PP: NEIghbor, good
A7: NEIghbor is viZInho]
A7: NEIghborhood is viziNHANça right?
 (aula de C1 gravada em áudio em 6 de junho de 2001)

Ao começar a escrever os diários e prestar mais atenção à produção oral, percebi que precisava modificar minha postura em relação ao tratamento de questões de pronúncia, pois, apesar de terem entendido o contexto geral, não conseguiram determinar, apenas ouvindo, se se tratava de presente ou passado, pois, essa identificação é pela diferença sonora do sufixo marcador de passado (-ed):

Evidência 40

- A4:** Happened + HAppen or HAppened?
A6: I think it's Happened
A10: where?
A6: HAppened
A10: where is PAST?
A4: can you tell us how (this) HAppened? (INCOMP)
PP: HAppened yes + past TEnse [2]
 (aula de C1 gravada em áudio em 6 de junho de 2001)

Gravar a própria aula não é fácil, mesmo que se tenha consciência de que, posteriormente, isso gerará frutos para sua prática. Medo e conflito são inevitáveis. Segundo Fullan (1993), o conflito é parte integrante e essencial dos processos complexos que envolvem a transformação. O mais importante é que o processo da transformação de paradigmas, ou seja, da própria visão de ensino e aprendizagem, de olhar a educação, esteja seguindo seu percurso. Esse processo de reculturação proposto pelo autor citado trata-se de tarefa árdua e em longo prazo.

Além disso, sem sombra de dúvidas, o fator idade tem sua importância para se entender o processo de aprendizagem de LE, bem como de reculturação. Os cognitivistas, como Deuber (1997), apresentam informações de como o cérebro humano processa e aprende novas informações, em que o aprendiz é visto como operador de um complexo sistema de processamento que lida com informação lingüística da mesma forma que com outro tipo de informação.

Os resultados obtidos por esse pesquisador, por exemplo, confirmam que os alunos que praticamente participam no pequeno grupo foram justamente os que manifestaram atitude mais crítica e favorável. Os alunos ativos confirmaram o argumento de Long & Porter de que o trabalho em pequenos grupos promove clima mais positivo e motivador. Entretanto esse argumento não deve ser generalizado, porque não se aplica a alguns alunos com acentuada preferência pela reflexão.

Esses dados, mesmo constituindo uma pequena amostra, apontam para os efeitos adversos de se adotar, qualquer que seja, um método padronizado e imposto a todos, sem distinção e respeito pela diversidade quanto às preferências

individuais. A obrigatoriedade de produção oral imediata pode minar as atividades de reflexão e de considerações lingüísticas, importantes para os alunos reflexivos, e a insistência no aspecto social, interativo e pessoal, pode causar constrangimento em alunos que prezam a sua privacidade.

Revelam também a visão popular de que jovens têm melhores chances na aquisição de LE, bem como as diferenças e semelhanças entre os processo de aquisição de LM entre crianças e adultos, já apresentada na fundamentação teórica (p. 41).

Tais desvios encontrados na produção inicial de LM e L2 são uma estratégia empregada tanto pela criança que está adquirindo sua língua materna, como por aqueles que estão aprendendo uma segunda língua (CORDER, 1967). Contudo, com relação às estratégias psicológicas de aprendizagem (baseadas nas semelhanças dos erros) de adultos e crianças mostram que os dois processos são basicamente semelhantes.

Para alguns autores, uma diferença pertinente entre crianças e adultos se encontra no que diz respeito ao desempenho fonológico: “A LM tem uma significativa influência na L2, particularmente para os adultos, e isto pode ser visto na pronúncia do aprendiz” (DULAY, BURT E KRASHEN, 1982:111).

Para esses autores, porém, isto não é visto como um problema, pois “a comunicação não é seriamente afetada por um sotaque”. Sobre esse assunto, Major (1987, 1994) cita algumas pesquisas que também comprovam que as crianças têm um melhor desempenho na pronúncia de uma língua estrangeira do que os adultos, pois, “após uma certa idade, possuir um sotaque como o do nativo não é possível” (MAJOR, 1994:182).

Além disso, estudos indicam que, a despeito da idade e da LM, existem semelhanças entre a aquisição dos morfemas tanto pelas crianças como pelos adultos, enfatizando, pois, que o processo de aquisição de LM e de L2 são, até certo ponto, similares.

A meu ver, a idade do aprendiz não é em si só um fator que determina o modo pelo qual se aprende uma língua. Entretanto, as oportunidades para a

aprendizagem, a motivação para aprender e as diferenças individuais, fatores que variam de acordo com a idade, são determinantes para o sucesso na aprendizagem.

3.3.1 O dizer e o fazer do aluno

Os levantamentos, juntamente com as entrevistas, revelaram as crenças de cada contexto, interligadas umas às outras, ajudando PP a entender seus alunos e a si mesma para procurarem se adaptar às circunstâncias, mas também expuseram, mais uma vez, que o dizer e o fazer do aluno nem sempre são os mesmos, como não foram os mesmos apresentados em relação a PP.

Em LEV1, P2, *‘Como você classificaria seu interesse pelo curso (por exemplo, pouco, muito interesse)?’*, C1 apresenta 69% (9 alunos) que responderam *‘muito interesse’*; enquanto o C2, 77% (34 alunos), enquanto 15% (2 alunos) de C1 responderam *‘bom interesse’*; apenas 2% (1 aluno) de C2 o fizeram. Por sua vez, C1 apresenta 8% (1 aluno) dizendo ter *‘médio interesse’* e C2, 16% (7 alunos); apenas 8% (1 aluno) afirmaram ter *‘pouco interesse’*, 5% (2 alunos) de C2.

Quando analisamos o C1 e o C2 conjuntamente, verificamos que a grande maioria diz ter *‘muito interesse’* - 76% (43 alunos), 5% (3 alunos) se intitularam ter *‘bom interesse’*, 14% (8 alunos), com *‘médio interesse’* e apenas 5% (3 alunos), *‘pouco interesse’* .

Ao justificar esse interesse em P2, *‘Por que classifica seu interesse como: muito, bom, médio ou pouco?’*, surgiram as mais variadas respostas, tais como: *“há vários anos estuda, quer aprender outro idioma, não dá o devido valor, quer e gosta, sempre teve interesse na língua, não gosta, mas é necessário, porque quer ser um profissional competente, entre outras que podem ser visualizadas no gráfico abaixo.*

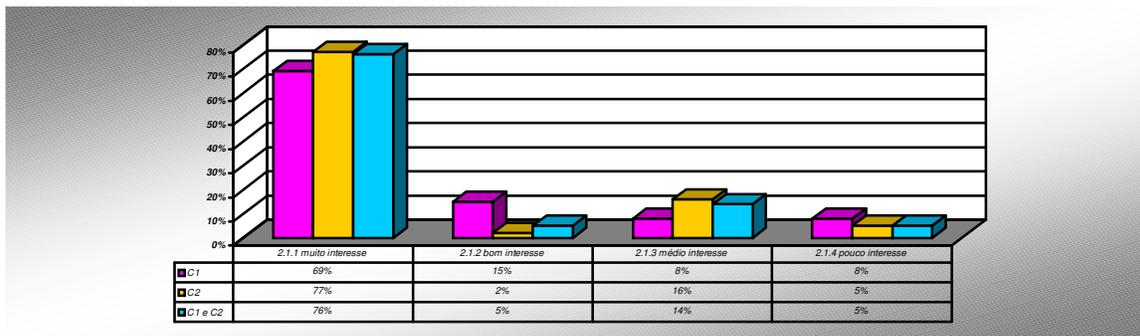


Figura 11 - Gráfico da P2 do LEV1 entre C1 e C2

‘Como você classificaria o seu interesse pelo curso (por exemplo, pouco, muito interesse? Por quê?’

Sua expectativa em relação à aula, exposta pelas respostas a P4 de LEV1, *‘O que espera das aulas?’*, reforça a idéia de que buscam *‘esta r capacitados, aulas descontraídas/interessantes/dinâmicas*, alguns estão *“satisfeitos”*, outros querem *‘aulas de conversação e interessar-me pela aula’*, como pode ser visto em números abaixo:

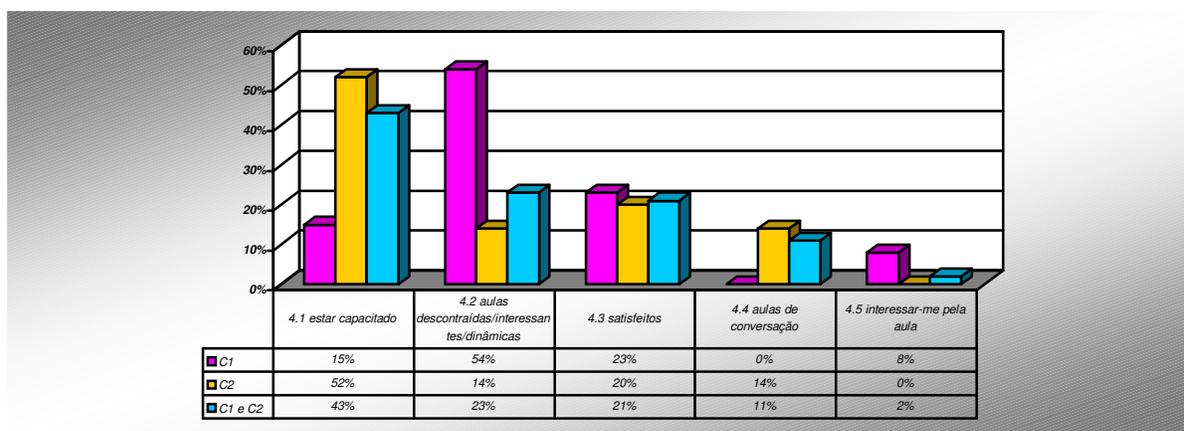


Figura 12 - Gráfico da P4 do LEV1 entre C1 e C2

‘O que espera das aulas?’

‘O que você espera da atuação da sua professora de inglês?’, em P5 de LEV1, sugere-se que *“os auxilie, seja compreensiva/paciente e capacitada”*, sendo que alguns estão *“insatisfeitos”* e outros *‘satisfeitos’*, encontrando assim os números, de acordo com a figura abaixo:

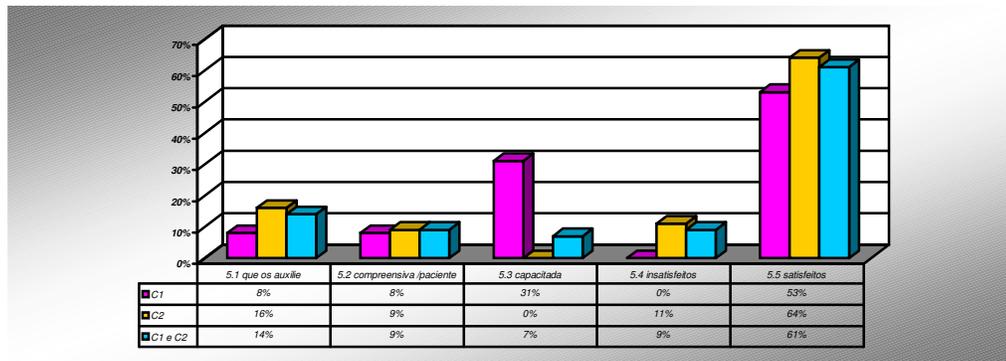


Figura 13 - Gráfico da P5 do LEV1 entre C1 e C2
‘O que você espera da atuação da sua professora de inglês?’

Ao serem inquiridos *‘O que você pode fazer para ajudar a alcançar esses objetivos?’*, os alunos responderam *‘ler textos, dedicar à gramática’* falar, *‘fazer laboratório, ter mais interesse, estudar em casa, escrever, fazer curso à parte, tirar dúvidas com a professora, acreditar em mim, aprimorar pronúncia, prestar mais atenção, pedir ajuda a um colega, ampliar vocabulário’*; mas o importante é que tais respostas apontam o que poderiam fazer, mas não o que eles fazem. Pode-se concluir que eles têm perfeita noção de que não estão fazendo sua parte.

‘Uma coisa que é difícil’, abordada pela P2 de LEV2, para eles mostrou um contraste muito grande entre os dois contextos: 43% (6 alunos) de C1 disseram *‘gramática’*, enquanto o C2 mostra 8% (4 alunos), revelando exatamente ser consequência do tipo de abordagem aplicada em SA, assim agrupadas no gráfico abaixo:

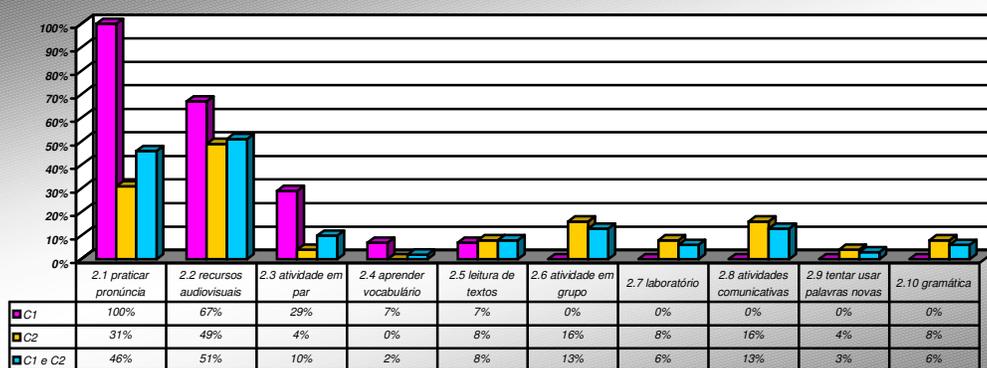


Figura 14 - Gráfico da P2 do LEV2 de C1 e C2

“A coisa de que mais gosto nas aulas de inglês é:”

Seguindo preceitos de Freire, já citados anteriormente, e os de Celani (2001), ambos expõem a necessidade de que, para se contemplar o futuro, torna-se imperativo olhar para o passado, procurando analisar o contexto com base nas culturas de ensino-aprendizagem, valores, hábitos, maneiras de fazer padrões de relacionamento, formas de associações, soluções partilhadas e geradas historicamente.

Buscarei, neste ponto da discussão, responder ao questionamento que gerou minhas perguntas de pesquisa, ou seja, sobre porquê o aluno procura uma escola (particular) de línguas ou até uma faculdade de Letras, buscando alcançar, principalmente, a CC na produção oral de LE, mas não fala em SA, não atingindo, via de regra, seu objetivo. Atualmente porque as relações aluno/professor estabelecidas na SA, baseadas em tudo o que foi exposto até o momento, influenciam o processo de ensino-aprendizagem, sendo de grande importância sua análise e pesquisa tanto para o futuro aluno, quanto para o próprio professor em alcançar uma aprendizagem significativa.

Assim, a explicação pode ser esquematizada na figura 14a, abaixo, aplicável nesse contexto específico, não como algo definitivo, mas como uma perspectiva a ser considerada em seus termos e a fim de levantar questionamentos.

Apesar de outras situações poderem surgir em outros contextos diferentes, esse conflito entre a cultura de aprender dos alunos e a de ensinar de PP tem-se repetido em turmas subsequentes dessa mesma instituição de ensino, visto que

selecionei os dados dessa turma para esta pesquisa, mas, como trazido no cenário da pesquisa (capítulo de metodologia), já observava antes e ainda continuo o processo de observação nas turmas que iniciaram o curso nos anos seguinte, já que meu intuito desde o início era a melhora do processo de ensino-aprendizagem de ILE em minhas aulas:

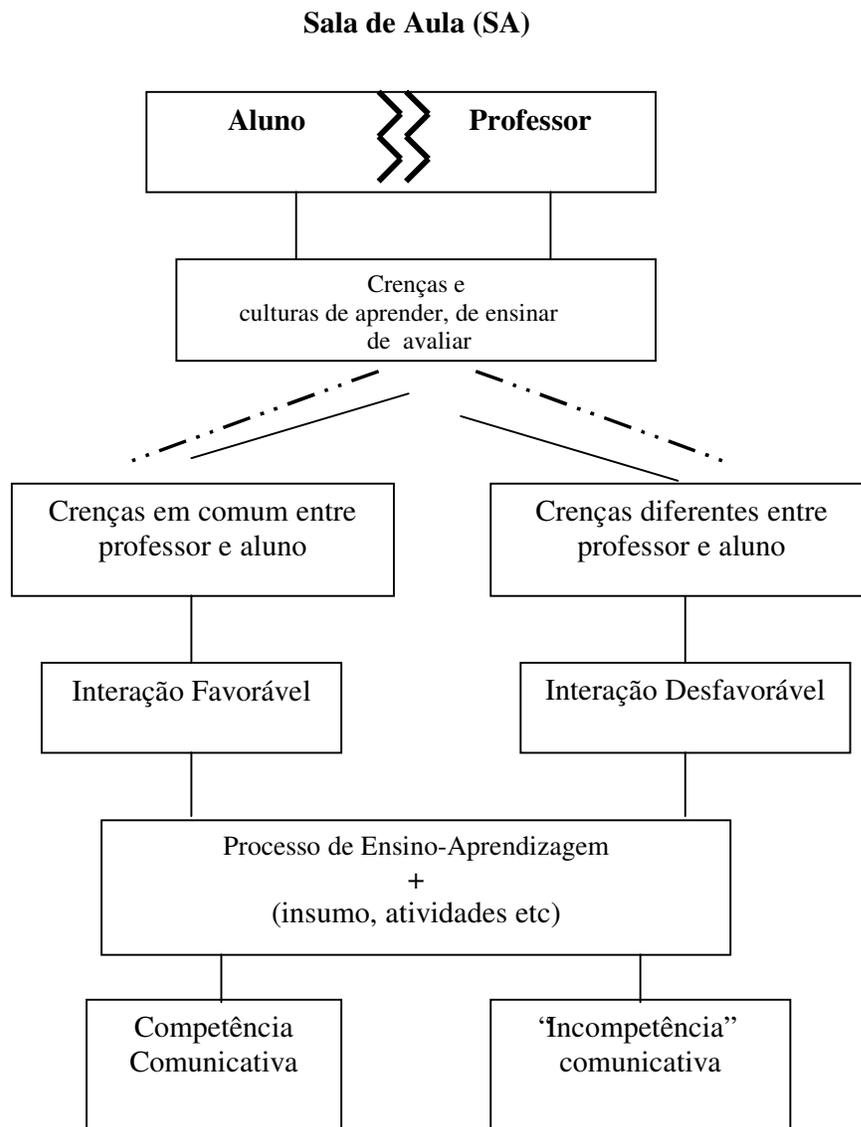


Fig. 15a - Relações dentro da sala de aula.

A figura 15a representa, portanto, as relações que se estabeleceram dentro de C2 entre aluno e professor e suas respectivas crenças, culturas de aprender (ALMEIDA FILHO, BARCELOS, 1999, 2000), ensinar e de avaliar (ROMÃO, 2001). Tanto o aluno quanto o professor trazem consigo certas crenças e expectativas de como o processo de ensino-aprendizagem deveria e vai ocorrer.

Verificou-se que, quando tais crenças são comuns, como no final do curso, acaba-se por contribuir para se estabelecer uma interação favorável, na maioria das vezes, para que o processo se desenvolva e possa finalizar com a competência comunicativa almejada, neste contexto, na produção oral. A visão pode parecer simplista e, logicamente, há outras variáveis que influenciam tal processo e que devem ser consideradas, tais como qualidade de insumo, atividades desenvolvidas, empenho do professor e do aluno, pro exemplo; contudo, não foram aqui aprofundadas dado o foco da pesquisa.

Entretanto, quando são diferentes, pode-se verificar uma tensão não positiva que prejudicou o processo de ensino-aprendizagem. Conseqüentemente, foi fator contribuinte para alguns permanecerem no estágio de ‘incompetência lingüística’. A saber, a ruptura exposta na figura entre as palavras aluno e professor ilustra um afastamento inicial, dado o desconhecimento de como a relação aluno/professor estabelecer-se-á.

Entretanto, tais relações não se tratam de verdades absolutas. Talvez não possam resolver totalmente o problema, mas elas podem ser modificadas, amenizando a tensão existente e, conseqüentemente, estabelecendo melhores relações entre aluno e professor e produzindo resultados mais efetivos como é exposto na figura abaixo:

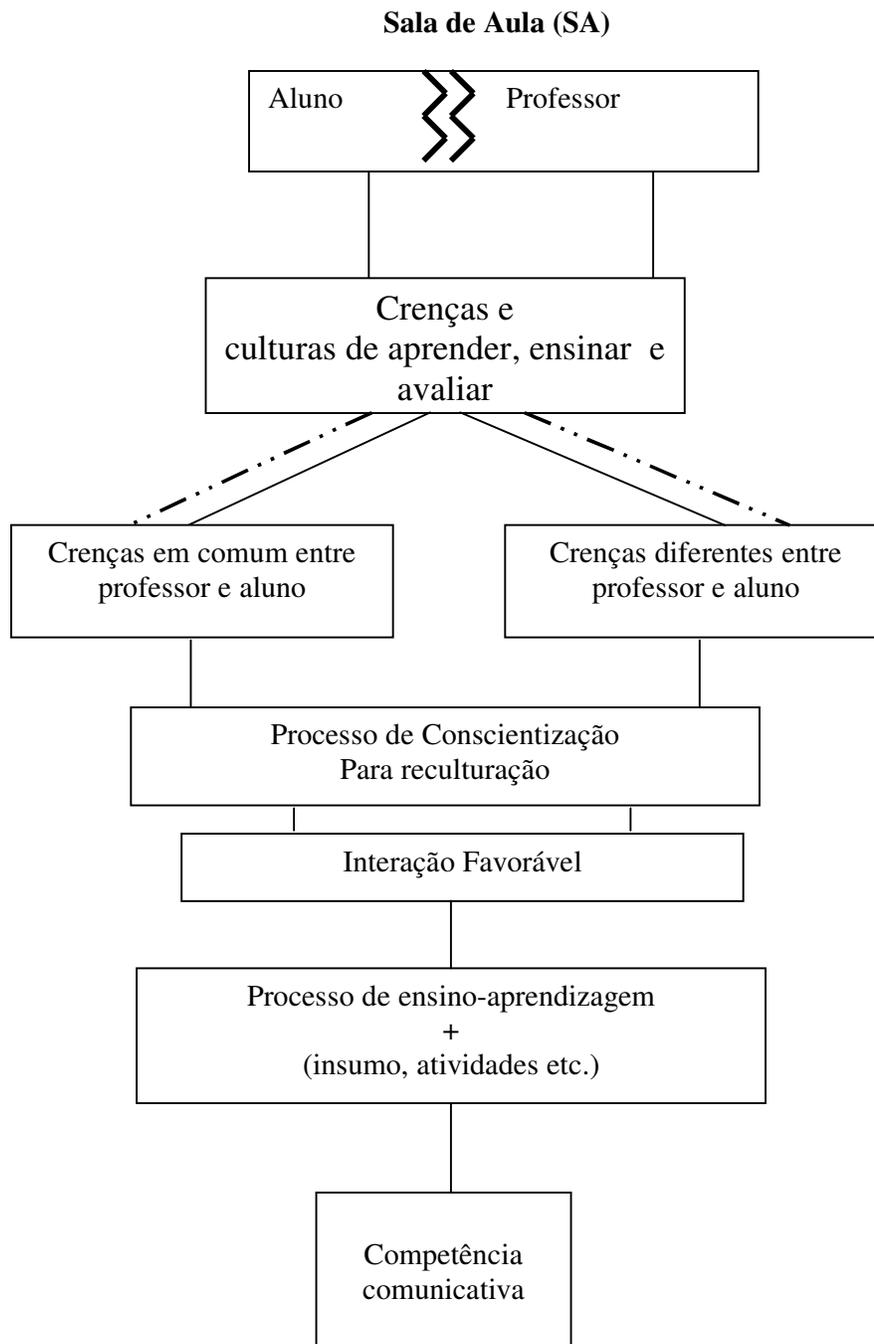


Figura 15b. Importância do processo de conscientização no processo de ensino-aprendizagem.

A figura 15b ilustra que, quando há uma conscientização de como o processo de ensino-aprendizagem ocorre, inclusive compartilhando-se crenças e concepções, como foi desenvolvida, a tensão entre aluno e professor antes existente pelas crenças diferentes pode ser amenizada, gerando uma interação favorável para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de uma maneira mais adequada. Conseqüentemente, pode-se alcançar, assim, a almejada competência comunicativa.

Em outras palavras, quando as crenças entre professor e aluno(s) são comuns, cria-se uma interação favorável - um filtro afetivo (KRASHEN, 1982) favorável para que se alcance a CC. Entretanto, como foram diferentes, criou-se uma tensão não positiva que afetou o processo, conseqüentemente, levando à Incompetência Lingüístico-Comunicativa (IcLC). Professor e aluno(s) precisam trabalhar de uma forma colaborativa (CELANI, 2003).

Entretanto, daí surge a necessidade de se desenvolver pesquisa em SA. Engajada na pesquisa, comecei a perceber minhas falhas e entender por que os alunos adotaram uma atitude passiva de não engajamento para aprender, não procuravam desenvolver estratégias nesse sentido ou buscar situações que visassem desenvolver as habilidades da LE, muito menos das orais, que não tinham anteriormente.

Além disso, estava ciente de que não existe uma verdade ou significado(s) único(s) - mas a construção de significados dia-a-dia. Observando os alunos, a si próprio cuidadosamente no dia-a-dia em sala de aula, aplicar questionários, analisar e entrevistar, ou seja, fazer pesquisa passa a ser a melhor fonte de informações como tentativa de resolver os problemas que vão surgindo.

Fazendo uso das palavras de Vieira Abrahão (op.cit:33),

... o processo de reflexão de professores em serviço sobre uma nova abordagem de ensino é carregado de dúvida e de idas e voltas na prática. Parece haver uma tensão constante entre o processo de renovação e a força da abordagem que teria marcado sua formação e sua prática de sala de aula e em conflito entre as concepções de ensino-aprendizagem trazidas para a sala de aula e fatores contextuais.

O aluno, da mesma forma, também fica em conflito entre o tipo de aula que teve até alguns anos atrás e o atual, o que também acaba por gerar um certo receio de se expor e falar na sala de aula, quanto mais em uma LE. Daí a necessidade de que, além do professor se conscientizar, o aluno também precisa ser conscientizado e aprender a refletir sobre todo o processo em que se insere enquanto aprendiz, bem como futuro professor, como um princípio que se expandirá, posteriormente, para sua prática pedagógica, proporcionando-lhe, assim, um respaldo teórico concomitante, a fim de reverter o quadro existente, uma vez que, como visto aqui, o dia-a-dia da SA não é uma mera aplicação de uma receita e pronto.

Tais idéias são fundamentais na (re)construção da prática do professor, do processo de ensino-aprendizagem e do próprio currículo escolar, cujas transformações devem perpassar o caminho da formação docente.

Pareceu-me vital e necessário, naquele momento, como contrapartida para a força das crenças implícitas sobre o como aprender e avaliar, que o aluno licenciando tivesse a compreensão teórica do que representa aprender, ensinar línguas e avaliar contemporaneamente.

Caso contrário, conforme Cavalcanti e Moita Lopes (1991) enfatizam, os cursos de formação de professores acabam fixando-se em conteúdos segmentados, não havendo espaço para a reflexão sobre a prática de ensino. Isto pode levar ao determinismo de que o professor é “um ser não pensante, não emancipado” quando sai da faculdade (KICHELOE, 1991).

Por todos os fatores expostos, os PCs e eu começamos a desenvolver o projeto de iniciação científica (anexo 9) em C2, envolvendo alguns alunos dos diferentes anos do curso de Letras e trazendo resultados para as salas de aulas, a fim de se estabelecer um processo de conscientização e fundamentação teórica do aluno-formando sobre e no processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

Tal conscientização agiu, a meu ver, como fator de iluminação de consciência dos alunos e da própria PP, pois esforços combinados podem transformar a realidade de SA. Tanto que, depois de mais conscientes, acredito que eles se tornaram mais ‘atentos às aulas’; a ceitaram que estas passassem a ser

ministradas em sua maioria em inglês e os próprios alunos dizem que conseguem acompanhá-las, não se julgam mais incapazes de aprender, como pode ser visto pela análise de um dos assistentes de pesquisa do projeto de iniciação científica desenvolvido, descrevendo a aula. Então, penso que há como alterar o processo:

Evidência 37

“Apesar da sala ser numerosa a professora consegue, a meu ver, promover uma interação, questionando os alunos, reunindo-os em grupos e até mesmo usando-os como exemplo para contextualizar os exercícios. A professora tenta se comunicar em inglês com a classe, mas como não há um retorno desejado acaba falando em português. Anda pela classe com o objetivo de atingir todos os alunos com a sua explicação. Corrige os alunos indiretamente o que parece produzir uma desinibição dos mesmos. Parecem não ficarem constrangidos. Pediu a um aluno para repetir o mesmo diálogo do livro com inglês mais pausado, para que os alunos conseguissem completar a atividade.” (Diário do Aluno-assistente - 17 de outubro de 2001 - aula gravada em vídeo)

O que era uma matéria a mais, um mero componente curricular a ser vencido por uma prova no fim do ano, passa a ter aplicação prática, conforme Tudor (2001). Os alunos se tornam mais receptivos, uma vez que houve uma alteração de como encarar o aprender da LE.

Em outras palavras, estar disposto a quebrar rotinas, ser reflexivo em relação ao ensino, nesse contexto, realizando a pesquisa-ação, passa a ser o meio em que professor e alunos se engajam para alcançar uma interação. Observando-se que não existem pacotes fechados, métodos perfeitos da maneira de como ensinar, aprender ou até avaliar, o dia-a-dia vem a ser o grande cabedal de problemas urgentes e emergentes para a construção da prática.

O processo de conscientização do e sobre o processo de ensino-aprendizagem e de avaliação em SA, levando-me e aos meus alunos a compartilhar experiências e a negociar a abordagem de aula, se fez essencial, pois as meras mudanças com interações comunicativas não foram suficientes e, ao contrário, acabaram por prejudicar a proficiência oral.

Entretanto, uma vez sanados os problemas e tendo começado a aplicar atividades da AC, o aluno começou a falar mais em SA e a aceitar as aulas em inglês. Procurei criar um clima em SA em que os alunos expusessem suas

dificuldades, e, paralelamente, eu pudesse mostrar-lhes como a dinâmica de sala de aula acontecia, bem como trazer conceitos teóricos, por exemplo, do que são estratégias de aprendizagem e como elas podem ser utilizadas. Em outras palavras, os alunos estavam tendo contato com teoria e prática na mesma aula. Esse processo de conscientização ocorria durante a aula, sendo que, em 2001, os alunos já aceitavam melhor as mudanças na abordagem de ensino, como pode ser verificado pelos diários dos assistentes abaixo transcritos:

Evidência 38

A professora perguntou aos alunos se eles estavam fazendo as atividades e se eles estavam se comunicando em inglês durante os exercícios pedidos. A maioria dos alunos confirmou que sim. A professora continuou dizendo que isso era o essencial da aula. Explicou também o quanto era importante que as atividades dentro de sala fossem realizadas, que eram momentos em que eles deveriam praticar o inglês.

A professora disse que passaria um questionário pedindo a opinião deles a respeito dos prós e contras dos exercícios apresentados por ela durante o curso. Falou também a respeito das dificuldades de agradar a todos em relação aos exercícios das aulas. Ela mencionou aos alunos que o quanto mais eles ouvirem e praticarem mais noção eles iriam ter da língua alvo.

Uma aluna mencionou a dificuldade de pronunciar as palavras fora da sala de aula e a professora respondeu para a aluna que isso era falta de contato efetivo com a língua, que eles precisavam, além de aproveitar cada momento em sala de aula, ter contato com a língua estrangeira fora da sala. A professora expôs para a aluna que não basta repetir uma palavra nova uma única vez, mas sim ter contato com esta palavra outras vezes em outros contextos, praticá-la para não esquecer. Outra aluna mencionou que ela entendia perfeitamente o “reading” mas o “speaking” era muito difícil e incompreensível. A professora mostrou algumas estratégias para a aluna para o melhor entendimento do “speaking” e do “listening”.

Em seguida, a professora questionou os alunos a respeito do laboratório, como estavam as aulas e se eles estavam vindo ou não. Depois de ouvir as respostas dos alunos, continuou dizendo que a responsabilidade da aprendizagem deveria ser compartilhada, dividida meio-a-meio, ou seja, que eles e ela deveriam ter responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem e que, principalmente, os alunos tem que querer aprender.” (Diário de Assistente de pesquisa - aula gravada em vídeo - 29 de agosto de 2001)

A professora (PP) inicia a aula assessorando os alunos na resolução dos exercícios do livro (“I wish ...”) corrigindo -os na lousa . Alguns alunos participavam dando exemplos na hora da correção. A PP explica em inglês cada exercício contextualizando-os. Enquanto a P1 resolve os exercícios com a participação dos alunos, há diálogos paralelos sobre os exercícios entre alguns alunos. A interação entre PP e alunos, parece deixar a aula atrativa e dinâmica. (Diário de Assistente de pesquisa - 17 de outubro, de 2001 - aula gravada em vídeo)

Em C1, por outro lado, parece ter havido uma acomodação natural da AC no contexto. Contrariamente, em C2, na tentativa de amenizar a tensão gerada por minha maneira de ensinar, de contribuir para a melhora do processo de ensino-aprendizagem de LE e, principalmente, de minha própria prática, decidi, então, adaptar-me aos alunos e, aos poucos, ir demonstrando a eles exatamente o que era cada atividade e cada tipo de método ou abordagem.

Concordo com Barcelos (1995) ao afirmar que, em geral, os alunos adotam uma atitude passiva de não engajamento na tarefa de aprender línguas, não procuram desenvolver estratégias nesse sentido ou buscar situações que visem ao desenvolvimento das habilidades orais na língua inglesa. Acreditam que não aprenderão inglês lá, mas apenas se freqüentarem um curso livre ou forem para um país em que se fale LE, que a aprendizagem da LE se limita à aquisição de gramática, ou ainda, que o processo de ensino-aprendizagem depende única e exclusivamente do professor.

Portanto, as relações aluno/professor estabelecidas na SA, influenciam o processo de ensino-aprendizagem. Como dito anteriormente, o filtro afetivo (KRASHEN, 1982) e a interação favoráveis, promovem melhores condições para se alcançar a CC. Por outro lado, se forem diferentes, podem levar à incompetência lingüístico-comunicativa.

Aos poucos, foi necessário fazer modificações a partir de negociações com os alunos e com a instituição, por meio da coordenação, que até mesmo abriu as portas para as gravações das aulas para a realização desta pesquisa. Mesmo comunicativizando minha prática, modificando, em parte, minhas concepções de ensino e aprendizagem, pude perceber que, às vezes, conservava inalteradas algumas delas, como, por exemplo, ainda pensava que a aula deveria ser ministrada em inglês.

Eu deveria estar fazendo uso do meu *senso de plausibilidade* do ensino, (PRABHU, 1992) confirmar ou a fim de refutar valores e, conseqüentemente, contribui para um crescimento ou uma mudança. Ao agir e refletir sobre minhas ações, numa tentativa de romper com minhas próprias crenças ou com as dos

alunos, fugindo do paradigma de processo-produto, por meio da pesquisa, busquei me posicionar dentro de novos paradigmas e, paralelamente, engajar meus alunos a também alcançarem esse senso de plausibilidade e aceitarem novos paradigmas, de maneira a solidificar a base da própria prática pedagógica e as relações em SA.

Assim, a conscientização do processo de ensino-aprendizagem levou professor e alunos a compartilharem experiências e a negociar como a aula seria. Além de amenizar a tensão antes existente, alcançam-se, segundo Allwright (1988), formas de trazer o aluno como parceiro da atividade de pesquisa, alterando o papel do aluno de indireto, mero fornecedor de dados, para direto, capaz de intervir no processo. Na pesquisa, essa intervenção se manifestou tanto nos questionários (LEV1, LEV2, LEV3 e LEV4, anexos 2, 3, 4 e 5) quanto em SA, quando traziam perguntas ou problemas que estavam sentindo.

Nota-se, assim, que os alunos se sentem capazes de participar da aula, de refletir como alunos e futuros professores. A influência de tais percepções em aprendizagem é de suma importância, pois seus esforços, combinados com os do professor, podem transformar a realidade de SA.

O ensino não pode se restringir ao exercício de determinadas formas de ação em SA ou a implementar estratégias em SA, principalmente em se tratando de formação de professores de LE. Precisa, sim, envolver ação e reflexão, com o intuito de modificar a realidade, deixando-os conscientes de que um dia eles assumirão tal papel de ter que argumentar, persuadir, negociar com seus futuros alunos.

Paralelamente, verifiquei que o professor se envolve mais como co-participante do processo formativo, favorecendo experiências de aprendizagem reflexivas, possibilitando a ação mais produtiva e efetiva, retoma ou prossegue sua formação continuada e o aluno toma consciência dessa necessidade.

Exatamente por isso, vale lembrar que de início pensava em ser mera observadora (pesquisadora) em SA porque acreditava que não seria crítica o bastante para realizar uma pesquisa-ação, bem como seria muito mais fácil e estaria fora da “linha de fogo”, pois não seria criticada. Entretanto, não consegui que ninguém me permitisse fazê-lo; decidi, então, fazer a pesquisa-ação.

A bem da verdade, talvez não tenha ido tão distante o quanto deveria ter ido nesta pesquisa-ação, mas comecei a perceber aspectos contextuais que pareciam inter-relacionar-se e constituir minha abordagem de ensinar, observando as interações, fazendo as entrevistas e aplicando os levantamentos e o teste oral. Hoje, posso dizer que consigo explicar o porquê ensino da forma como ensino, discutindo minha atuação em SA. Fullan (1996:423) analisa esse tipo de atitude:

Acredito que uma das principais razões que levam os professores a parecer estarem constantemente se defendendo de críticas externas é que eles não conseguem se explicar adequadamente.

Os dados revelam a complexidade que é a construção de uma prática reflexiva de autoformação continuada, ainda mais quando se trata da própria prática. Evidenciam, ainda, a importância que tem a abordagem de formação, da prática seguida da competência aplicada (teórica) e abordagem de ensinar do professor, bem como dos próprios alunos.

Para dar conta dessa situação, Hortas (2002) bem expõe:

É por isso que as propostas mais arrojadas na formação de professores de línguas, hoje em dia, focalizam o envolvimento do professor sobre a reflexão de sua prática através de projetos de pesquisa-ação (Cavalcanti & Moita Lopes, 1991 e Moita Lopes, 1996), libertando-o da dependência de um pesquisador externo que lhe dirá como deve se comportar, além de o envolver na produção de conhecimento sobre a sala de aula por meio de sua perspectiva singular. Portanto, o professor-formador e os alunos-professores devem se engajar em uma prática de produção de conhecimento em que tanto o professor-formador quanto o professor-aluno devem ser co-participantes, isto é, devem atuar como professores-pesquisadores. Essa prática, na qual estou envolvida, tem revelado que, além de possibilitar o desenvolvimento profissional em educação, exerce um papel central no desenvolvimento da auto-estima e identidade do aluno-professor, discussão para a qual este estudo se propõe contribuir.

A conexão da pesquisa com o ensino-aprendizagem gera as condições que levem à aprendizagem autônoma, à possibilidade de olhar os fenômenos da aprendizagem de diferentes perspectivas, sem dogmatismos, que atualmente são questões emergentes.

Portanto, é necessário desenvolver estudos sobre crenças com o foco em um contexto social e político maior, gerando-se PROPOSTAS de tratamento pertinentes a essa questão-problema, que embasem novas políticas de formação e atuação de professores de LEs, em relação à perspectiva de mudança de papéis. Mostrar como, independentemente da situação, sempre temos escolhas, criando uma consciência cultural e recriando uma realidade, porém mostrando que é possível encontrar alternativas e que as concepções que prejudicam o desenvolvimento comunicativo dos aprendizes precisam ser modificadas, para que a aprendizagem em serviço não acarrete o alto custo humano que costuma ter.

Capítulo 4

4. Conclusões e Encaminhamentos

*"There is nothing so easy to learn as experience and nothing so hard to apply."*¹ (Josh Billings, His Works Complete).

Os dados desta pesquisa comprovaram quão complexa é a contínua construção de uma prática de ensino de LE do professor. Evidenciaram, ainda, que a mera mudança da prática de uma abordagem de ensino em SA por parte do professor não terá o resultado esperado se os alunos conservarem antigas concepções.

A pesquisa-ação, pelos argumentos expostos, passa a ser, a meu ver, o meio pelo qual professor e alunos se engajam para alcançar uma interação reflexiva e, conseqüentemente, melhor (atua)ação em SA, por levantar fatos que demonstram como se materializa a construção de tais interações, baseando-se na visão de que no contexto não existe uma verdade ou significado(s) único(s) – mas a construção de significados dia-a-dia pelos participantes.

Esta pesquisa acabou por reforçar a idéia de que, embora rotinas para assegurar o equilíbrio em SA sejam importantes, é preciso estar se disposta a quebrá-las reflexivamente no ensino (SCHÖN, 1983). Vale lembrar Almeida Filho (1993), que expõe a necessária tomada de consciência por parte do professor-sujeito da sua abordagem e, posterior e/ou paralelamente, do aluno, trazendo mudanças que possam levar à(s) ruptura(s) de modelos pré-estabelecidos de ensinar e aprender.

Depois desta pesquisa, entendo que tais idéias sejam fundamentais na (re)construção da prática do professor, do processo de ensino-aprendizagem e do próprio currículo escolar, cujas transformações devem perpassar o caminho da formação docente.

Apesar de o objetivo deste estudo não ser, a princípio, trabalhar com crenças e culturas de aprender, ensinar ou avaliar, revelou, no seu transcorrer, a

¹ "Não há nada mais fácil de ser aprendido do que a experiência e nada mais difícil do que aplicá-la".

forte relação com o foco da investigação, cuja análise dos dados sugere a necessidade de desenvolver estudos sobre tais temas em SA, considerando-se um contexto social e político maior.

Conseqüentemente, em se tratando da competência do professor de LE, tais maneiras de estudar e de se preparar quanto ao uso da língua-alvo (ALMEIDA FILHO, 1993, 1999), consideradas como “normais” pelo aluno para o uso da L-alvo (BARCELOS, 1999, 2000; CONSOLO, 1996, 1997, 2001), bem como a discussão a respeito de crenças em SA (BENSON & LOR, 1999) e estudos sobre crenças específicas são de extrema importância a fim de se otimizarem os resultados da aprendizagem.

Assim sendo, por meio da observação e dos dados, tomei consciência de que necessário se fez, e faz, realizar, constantemente, um processo de conscientização do aluno enquanto engrenagem ativa do processo de ensino-aprendizagem, bem como do próprio professor formador. Tal processo se verificou constantemente necessário no transcorrer de toda a graduação, justificando e expondo-os aos embasamentos teóricos e sua relação com a prática de SA.

À medida que se conscientizam, como sugerem os resultados desta pesquisa, os alunos tornam-se mais ‘atentos às aulas’; passam a aceitar mudanças e sugestões do professor formador sob outra perspectiva, não se julgando mais incapazes de aprender. Ao mesmo tempo, o professor passa a não mais pré-julgar as visões dos alunos, procurando analisar a melhor abordagem a ser aplicada de acordo com as necessidades e expectativas dos alunos e não impor mudanças sem analisar o contexto. Penso que há como alterar o processo.

Parece-me de suma importância e necessário, como contrapartida para a força das crenças e culturas, em alguns estágios fossilizados, sobre o como aprender e avaliar, que o aluno licenciando tenha a compreensão teórica do que representa aprender, ensinar línguas e avaliar contemporaneamente para que ele mesmo possa comparar e analisar suas próprias concepções e como ele pretende atuar como professor de LE.

Caso contrário, como já mencionado, conforme Cavalcanti & Moita Lopes (1991) enfatizam, os cursos de formação de professores acabam fixando-se em conteúdos segmentados, não havendo, portanto, espaço para a reflexão sobre a prática de ensino, o que leva ao determinismo de que o professor é “um ser não pensante, não emancipado” quando sai da faculdade (KINCHELOE, 1991).

É igualmente importante observar que este estudo veio corroborar o fato de que não existem pacotes fechados, abordagens ou métodos perfeitos da maneira de como ensinar ou até avaliar. O dia-a-dia vem a ser o grande cabedal de problemas urgentes e emergentes e, em minha visão, fornecedor das soluções também para a construção de sua prática, verificando-se a importância de se analisar/investigar a própria prática e investir-se na proficiência (GIULIANO, 1994).

4.1 Pesquisa científica: fator de iluminação de consciência

*"I cannot teach anybody anything, I can only make them think."*² (Sócrates)

Conforme sugestão de Case (1985), também se concluiu a grande importância de se observarem os alunos cuidadosamente enquanto tentam resolver os problemas, questões que lhes foram apresentadas, pois eles são a melhor fonte de informações sobre sua própria capacidade de pensamento (CONFREY, 1990).

Como citado anteriormente, segundo Vieira-Abrahão (1996:33), tanto aluno quanto professor encontram-se em conflito entre o velho e o novo, ou seja, entre as concepções do que é e o que era aprender e ensinar LE, entre o tipo de aula de alguns anos atrás e o atual, o que acaba por gerar um certo receio no aluno de se expor e falar na sala de aula, quanto mais em uma língua estrangeira.

Conforme abordado por Moita Lopes (2001), sobre “a nova produção de conhecimento” ou o “Modo 2 de produzir conhecimento”, verificaram-se alguns de seus característicos pontos como que o contexto de produção de conhecimento, a SA, envolve professores e alunos, utilizando-se intravisiões de disciplinas “Eu

não posso ensinar nada a ninguém, eu apenas posso fazê-los pensar” relevantes para

o problema, interacionalmente entre teoria e a prática e cuja organização e produção não pode se limitar ao científico, mas necessita também envolver o conhecimento de quem vive a prática.

Os resultados sugerem, igualmente, como relatado pelo autor, a responsabilidade social e reflexiva que se aflora ao envolver professores e alunos em todos os momentos da pesquisa que, com certeza, aumentará seus processos de reflexão sobre o mundo social em que estão vivendo.

Com a pesquisa, passei, pois, a observar mais atentamente as reações e interações em SA. O ensino de LE deve, portanto, visar ao futuro, mas sem se esquecer de que, para isso, se torna imperativo olhar para o passado. Por isso há que se apoiar na cultura de ensino-aprendizagem, enquanto valores, hábitos, maneiras de fazer padrões de relacionamento, formas de associações e soluções partilhadas e geradas historicamente. Esta conexão gera condições que levam à aprendizagem autônoma, à possibilidade de olhar os fenômenos da aprendizagem de diferentes perspectivas, sem dogmatismos (BARCELOS 1999, 2000).

Uma das grandes contribuições deste estudo, a meu ver, foi a tomada de consciência em relação ao fato de que as chances de sucesso de intervenções no processo de ensino-aprendizagem serão bem maiores se estivermos mais informados das crenças de nossos alunos (KUMARAVADIVELU, 1991) e das nossas próprias. Ao desmistificá-las, o professor pode tornar-se mais crítico, bem como ajudar os alunos a aprenderem a mudar concepções arraigadas pela tradição escolar e visualizar melhor a formação profissional.

Portanto, percebe-se por este estudo a necessidade de que professores, em geral, e, especialmente, os dos cursos de Letras, procurem investigar suas abordagens de ensino, suas crenças e suas falas, pois quanto mais conscientes, forem, melhor poderão orientar para que seus alunos façam escolhas conscientes de como atuar como professores.

² “Eu não posso ensinar nada a ninguém, eu apenas posso fazê-los pensar”

É igualmente importante observar, portanto, que o professor comece desde sua formação, durante a faculdade, a desenvolver a competência reflexivo-social paralelamente à de proficiência na língua, visando a uma formação e, simultaneamente, uma autoformação crítica continuada, mesmo após sua graduação.

Por meio dessa minha experiência como professora-formadora, a proposta de tratamento de aspectos pertinentes à questão-problema, como um suporte para todo o contínuo processo de conscientização em SA, é que necessário se faz o envolvimento de alunos em pesquisas de iniciação científica, bem como de pesquisa-ação por parte de seus professores para que tanto aluno quanto professor possam melhor visualizar o que e como ocorre o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a formação do aluno e continuação da do professor, embasando novas políticas para a formação e atuação de professores de LEs.

Assim, a pesquisa em SA, para mim, age como um fator de iluminação de consciência de alunos e professores nela envolvidos e, conseqüentemente, aumenta seus processos de reflexão sobre a relação ensino-aprendizagem.

Além de ressaltar a importância da pesquisa como iluminadora da consciência, o estudo resalta também a importância de disciplinas como a Prática de Ensino de Língua Estrangeira e a de Lingüística Aplicada com a mesma função, envolvendo os futuros professores em uma contínua reflexão a fim de torná-los capazes de, por si sós, analisarem e alterarem suas concepções e prática em SA.

Concordo, portanto, com Moita Lopes (op. cit.) quanto ao fato de que pesquisa deve ser realizada no próprio contexto de aplicação e os participantes desse contexto devem neles ser envolvidos diretamente. Mas de maneira alguma dizer: eis o que vocês devem fazer!

Os resultados apresentam possivelmente um quadro semelhante ao de outros cursos de Letras no cenário brasileiro, marcados pela reputação de não oferecerem condições para o professor licenciado tornar-se competente na(s) língua(s) estrangeira(s) que lecionará (vide, por exemplo, SILVA, 2000). Devido

às suas especificidades e amplitude de oferta nesses cursos, a língua inglesa caracteriza-se como aquela na qual a grande maioria de alunos e professores encontra barreiras à competência desejada e satisfatória. Por outro lado, ainda, penso que tal situação pode ser revertida se forem desenvolvidas pesquisas pelos motivos acima expostos.

Resta-nos, entretanto, a questão da definição dessa competência, ainda vista de maneira diversificada, subjetiva e, podemos inclusive dizer, ilusória (para mais detalhes, vide CONSOLO, 2000). A proposta desta discussão encaminha-se, portanto, para uma revisão da abordagem das LEs nos cursos de formação de professores, e talvez para uma política nacional que possa (re)orientar essa formação, diante dos objetivos reais, delineados para a escola brasileira.

Percebi, também, que são necessários estudos mais amplos que levem em conta os pontos de vista e expectativas do próprio aluno que, afinal, é o centro do processo de aprendizagem, já que pouca pesquisa tem sido desenvolvida nesta área. Acredito que saber uma língua implica saber falar esta língua, não necessariamente com a proficiência de um nativo, pois, afinal, a língua falada é considerada o modo de comunicação básico entre as pessoas, usado com uma gama de objetivos e funções.

Penso, portanto, que a utilização da AC pode aumentar a quantidade e qualidade na fala do aluno, tornar a instrução mais individualizada, promover clima mais positivo e motivador. Por isso, acredito que há como se alterar tais concepções, crenças e o meio para isso se realizar é a pesquisa em SA, agindo como um propulsor necessário para a mudança.

Depois de analisados os dados, vejo que a função do professor não se restringe apenas a indicar os “erros” cometidos pelos alunos, mas também apontar os “acertos” e incentivá-los a prosseguir com o processo de ensino-aprendizagem, bem como repensar a maneira como se trabalha a L-alvo em SA, freqüentemente ensinada de forma tradicional, baseada em regras apresentadas de forma pronta, como se fossem um produto a ser “consumido”.

É aconselhável que a LE seja, então, abordada como um processo, no qual os alunos participarão construindo hipóteses sobre o sistema da língua que estão aprendendo, da mesma forma que as crianças ao adquirirem a LM.

Além disso, o estudo sugere a proposta de que, desde os estágios iniciais, os alunos tenham acesso a dicionários monolíngües da LE, juntamente com um dicionário bilíngüe. Com o auxílio de dicionários, eles terão a oportunidade de verificar o contexto em que uma determinada palavra é utilizada e, com isso, cometerão menos erros, sobretudo os decorrentes da escolha inadequada de palavras que tenham vários usos e entradas lexicais na L-alvo.

Convém também refletir sobre a língua utilizada nos livros didáticos que, por um lado, é idealizada e diferente da realidade dos falantes nativos, quando se trata de livros nacionais, e diferente da realidade dos aprendizes, quando se trata dos importados. Isso pode ser feito por meio de materiais mais autênticos trazidos paralelamente ao livro, tais como músicas, jornais, filmes, revistas, cartas escritas por nativos, etc. em que a língua apresenta todas as suas verdadeiras nuances.

Ao elaborar suas aulas, dessa forma, os professores não podem ficar presos somente aos livros didáticos utilizados pelas escolas, mas deveriam também fazer dos erros de seus alunos um rico material a ser explorado, tornando o currículo mais flexível. As necessidades reais dos alunos devem ser a primeira diretriz do processo ensino-aprendizagem. Esse, de forma alguma, deve prender-se demais a um planejamento prévio que geralmente não reflete a necessidade dos estudantes.

Hoje, tendo realizado esta pesquisa-ação, consigo visualizar em minha formação profissional: momentos, formas e concepções variadas, tais como a de que língua ainda era apenas um instrumento de comunicação; ensinar, mera transmissão de conhecimento; o aluno, um mero receptor de informações; o professor, só uma fonte de conhecimento e sua fala em sala de aula não ultrapassava os limites da boa explicação; aprender, limitado a receber informações e, em uma ligação direta, colocá-las em prática.

Essas concepções foram e ainda estão se modificando, alterando minha realidade. Atualmente, enxergo que aluno e professor ensinam e aprendem concomitantemente em uma relação sócio-interacional dialógica, relação que só

pôde ser vista após o contraste entre o antes e o depois de uma análise reflexiva em SA.

Para tanto, elementos fundamentais precisam embasar a filosofia educacional: a conscientização, desvelamento das razões de ser desta situação, para constituir-se em ação transformadora desta realidade, tanto do professor quanto do aluno, e o diálogo, que possibilita a comunicação e permite ultrapassar o imediatamente vivido, concomitantemente com o apoio das instituições de ensino para que mudanças sejam feitas, pois só assim a realidade pode ser alterada. Somente com a conjugação desses fatores, o educador-educando chega a uma visão totalizante do seu papel, do programa, dos temas geradores, da apreensão das contradições e das etapas do processo de ensino-aprendizagem, ultrapassando suas "situações-limite".

Nesta pesquisa, a observação de como as interações aluno-aluno e aluno-professor que ocorrem (Prática, crenças e cultura de ensinar da PP) são vistas e vividas no contexto da SA (crenças e cultura de aprender dos alunos e da PP), me proporcionou ver fatores que fortemente influenciam o contexto de ensino-aprendizagem, podendo ser uma das variáveis responsáveis, a fim de que se estabeleçam condições para que o aluno alcance a CCPO, além de encontrar subsídios nos processos de avaliação e reflexão a fim de ajudar o aluno a atingir a CC, conforme demonstra a figura abaixo:

Fatores que influenciam

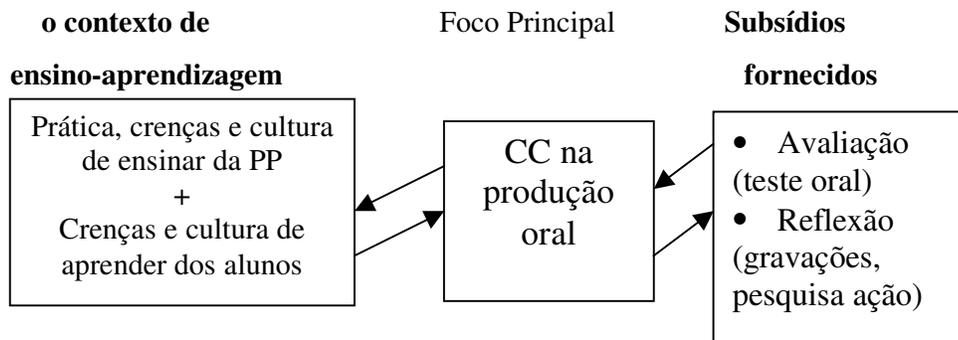


Figura 16 - Esquema das relações estabelecidas entre a produção oral e fatores que a influenciam

Outra contribuição deste estudo foi comprovar que tornar o aluno consciente de todo esse processo, criando um ambiente apropriado e confiável para o uso da LE, juntamente com a abordagem comunicativa em meio a processos de reflexão da ação, facilitará o processo para que o aluno alcance sua meta e não fique na indecisão: falar ou não falar, deixará, conseqüentemente de ser a questão.

Finalmente, a realização deste estudo foi de extrema importância para saber que, além de passar a refletir de maneira mais profunda, ampliando minha competência teórica como professora-formadora, é, sem dúvida, necessário que haja um trabalho contínuo de reflexão de todo o contexto em que a SA se insere, inclusive alunos, coordenadores, professores do curso, a própria instituição em si, sem o qual esta pesquisa não poderia ter sido realizada. Cada um deles é uma engrenagem que desenvolve um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

Por todo o engajamento dessas engrenagens, havido no transcorrer desta pesquisa, foi-me possível dar continuidade a este trabalho em outras salas de aula nos anos que se seguiram às aqui investigadas, procurando melhor entender não só minha prática, mas trazendo modificações significativas para melhorar o processo de ensino-aprendizagem de LE dentro das duas instituições de ensino.

Por tudo isto, este estudo deixa aqui a sugestão de que, como as duas instituições de ensino fizeram, outras abram as portas para o desenvolvimento de pesquisas em SA, pois, a meu ver, este é o meio mais eficaz de se melhorar o processo de ensino-aprendizagem de LE, trazendo, sem dúvida, aperfeiçoamento e melhor formação de seus alunos e professores.

Bibliografia

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALDERSON, J.C.; CLAPHAM, G. & WALL DIANNE. *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

ALLWRIGHT, D. & K. M. BAILEY *Focus on the Language Classroom*. Cambridge: EVP, 1991. (pp. 34-81).

ALLWRIGHT, D. *Observation in the Language Classroom*. Londres: Longman, 1988.

_____. Classroom-centered research on language teaching and learning: A brief historical overview. *TESOL Quarterly*, vol. 17, no. 2, pp. 191-204, 1983.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de et al. (Org.) *O professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas. Pontes, 1999.

_____. (Org.) *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português – Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997.

_____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*, Campinas, SP, Pontes Editores, 1993.

_____. O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização lingüística. *Contexturas: ensino crítico de língua inglesa*, v. 1, p. 77-85, 1992.

_____. A representação do processo de aprender no livro didático nacional de língua estrangeira moderna no primeiro grau. *Trabalhos em Lingüística Aplicada* 17:67-97, 1991.

AVELAR, S. L. T. de *A avaliação centrada no aluno em um contexto de ensino-aprendizagem de LE (inglês) no segundo grau*. Dissertação de mestrado (2000). Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp.

ALVARENGA, M. B. *Configuração de competências de um professor de língua estrangeira (Inglês): Implicações para formação em serviço*. Campinas. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1999.

AMARANTE, M. F. S. Desempenho em sala de aula: reflexo da formação?. *Letras* nº 9, vol. 1 & 2, 1990.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

BACHMAN, L. F. What does language testing have to offer? *TESOL Quarterly* 25(4), 671-704, 1991.

_____. *Fundamental Considerations of Language Testing* (OUP), 1990.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo, Martins Fontes, 1979/1992.

BARCELOS, A. M. F. *Understanding Teachers' and Students' Language Learning Beliefs in Experience: A Deweyan Approach*. Tese de Doutorado. Tuscaloosa, Alabama, 2000.

_____. *The Interaction between students' beliefs and teacher's beliefs and dilemmas*. Paper presented at the International Language Teacher Education Conference 'Research and Practice in Language Teacher Education: Voices from the field', Minneapolis, MN, 1999.

_____. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, São Paulo, Brazil, 1995.

BARTLETT, L. Teacher development through reflective teaching. In: *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

BATISTA, M. E., M. C. DAMIANOVIC & B. VON STAA. Inglês oral para professores de inglês da rede pública: uma experiência em abordagem instrumental. Comunicação apresentada no 10º InPLA, PUC-SP, São Paulo, SP, 2000.

BENSON, P. & LOR, W. Conceptions of language and language learning. *System*, 27(4), 459-472, 1999.

BEZERRA, I. C. R. M. Formação de professores de inglês: embates e caminhos na construção do conhecimento e da identidade profissional. Rio de Janeiro, 2000.

BOURDIEU, P e J.C. PASSERON (1977) Exclusion and selection. In:_____, *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage Publications, 141 – 176.

BROWN, A. Functional load and the teaching of pronunciation. In A. Brown (ed.) *Teaching English Pronunciation: A Book of Readings*. Londres: Routledge, 1991.

BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*, 2^a ed. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1987.

_____. *Teaching by Principles*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents, 1984.

BROWN, G. & YULE, G. *Discourse Analysis* (CUP), 1989.

_____. *Teaching the spoken language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

BURNS, A. Analysing action research data. *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: CUP, 1999, p. 152-180.

BYGATE, M. Speaking. In R. CARTER & D. NUNAN (orgs.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 14-20). Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

_____. *Speaking*. Oxford: OUP, 1987.

CABRAL DOS SANTOS, J. B. “A aula de língua estrangeira (Inglês) modulada pelo livro didático”. Dissertação de Mestrado, Campinas. Unicamp, 1993.

CANALE, M. & SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1(1), 1980, 1-47.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. RICHARDS and R. SCHMIDT (eds) *Language and Communication*. Londres: Longman, 1983, pp. 2-27.

CARTER, R. A. & M. J. McCARTHY (eds) *Vocabulary: Description, Acquisition, Pedagogy*. Cambridge University Press, 1997.

CASTRO, S. T. R., *A linguagem e processo de construção do conhecimento: subsídios para a formação do professor de Inglês*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC – SP, 1999.

CASE, R. *Intellectual development: Birth to adulthood*. Nova York: Academic Press, 1985.

CAVALCANTI, M.C. & MOITA LOPES L. P. Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, 17: 133-144, 1991.

CAVALCANTI, M. *Vozes na escola: cultura e identidade em cenários sociolinguísticamente complexos (implicações para a formação de professores em contextos bilíngües e/ou bidialetais)*. Campinas: UNICAMP – IEL, 1999. (CNPq – Auxílio Integrado à Pesquisa).

CELANI, M. A. A. (org). *Professores e formadores em mudança: um relato de um processo de reflexão e transformação da prática*. Mercado de Letras, 2003.

_____. Ensino de Línguas Estrangeiras: Ocupação ou Profissão? In: V. Leffa (org.). *O ensino de línguas estrangeiras – construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT. 2001, p. 21-40.

_____. Providing Opportunities for Learning: Teacher Training Experience. In: *Homage to W. R. Lee – Essays in English as foreign or second language* – Foris Publications, 1991.

_____. Considerações sobre a disciplina “Prática de Ensino de Inglês” nos cursos de licenciatura. In: Celani (orgs) *Ensino de Línguas*. Cadernos PUC, 17. São Paulo, SP: EDUC, 1984.

CHASTAIN, K. Native Speaker evaluation of student composition errors. *The modern language journal*, 65, 1981, pp. 288-294.

_____. Native Speaker reaction to instructor-identified student second-language errors. *The modern language journal*, 64, 1980, pp. 210-215.

CHAUDRON, C. *Second Language Classrooms*. Cambridge: CUP, 1988, pp. 13-49.

CHOMSKY, N. *Syntactic structures*. Mouton: The Hague, 1972.

_____. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press, 1965.

_____. Review of ‘Verbal behavior’ by B.F. Skinner. *Language*, 35, 1959, pp. 26-58

CONFREY, J. A review of the research on students’ conceptions in mathematics, science, and programming. *Review of Research in Education*, 1990, 16, 3-56.

CONSOLO, D.A. Competência Linguístico-Comunicativa: (RE)Definindo o Perfil do Professor de Língua Estrangeira. In: *VI CBLA Anais CD-ROM*. Belo Horizonte, 2001.

_____. Revendo a oralidade no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. *Revistas de Estudos Universitários*. Uniso, v. 26, n. 1, p. 59-68, 2000b.

_____. Teachers' action and student oral participation in classroom interaction. In: HALL, J.K., VERPLAETSE, L. S. *Second and foreign language learning through classroom interaction*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2000a, 91-107.

_____. The ability for communicative language use: an overview. *Letras* 18, 112. Campinas: PUCCAMP, 1999, p. 82-91.

_____. Teachers' and students' perceptions of classroom language and oral interaction in the foreign language class. In: HEAD, K. (Org.) *Teachers Develop Teachers Research 3*. Whitstable, Kent: IATEFL, 79-86, 1998.

_____. A. Crenças de alunos e professores (inter)agindo na aprendizagem de uma língua estrangeira. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 1997, 29:21-35.

_____. *Classroom Discourse in Language Teaching: A Study of Oral Interaction in EFL Lessons in Brazil*. Tese de Doutorado, Universidade de Reading, Inglaterra, 1996.

_____. Issues on discourse and verbal interaction: implications for oral language teaching. *Letras e Letras* 10, vol. 1 e 2:71-87, Universidade Federal de Uberlândia, 1994.

_____. *O Livro didático como insumo na aula de língua estrangeira (Inglês) na escola pública*. Dissertação de Mestrado, Mestrado, Campinas, Unicamp, 1990.

COOPER, R. L. What do we learn when we learn a language? *TESOL Quarterly*, 4, 1970, pp. 312-320.

CORDER, S. P. The Significance of Learner's Errors. In *IRAL 5 i* (reproduced in Richards, J. C. (ed.) 1974 *Error Analysis: Perspectives on Second Language* (Longman)), 1967.

CORTAZZI, M. & JIN, L. Cultures of learning: Language classrooms in China. In H. COLEMAN (orgs.), *Society and the language classroom* (pp. 169-203). Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

CUNHA, M. C. K. *A relação entre ansiedade e o desenvolvimento da competência oral em língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Campinas, 1997/8.

DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. Campinas. Ed. Autores Associados, 1994.

DEUBER, A. Produção oral de alunos ativos e reflexivos no pequeno e no grande grupo em aula de língua estrangeira; sua atitude em relação ao trabalho em pequeno grupo. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1997.

DEWEY, J. *The middle works*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1983.

_____. *Democracy and Education* (1ª edição, 1916). Free Press, Nova York, 1966.

DULAY, H., BURT, M. & KRASHEN, S. *Language two*. New York: Oxford University Press, 1982.

EDGE, J. & RICHARDS, K. (eds) *Teachers Develop Teachers Research*. Oxford: Heinemann, 1993.

ELLIS, R. Interlanguage variability in narrative discourse. In *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 2, pp 12-20, 1987.

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

_____. Interlanguage variability in narrative discourse. In *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 2, pp 12-20, 1987.

ERICKSON, F. & SCHULTZ, J. When is a context? Some issue and methods in the analysis of social competence. *Ethnography and Language in Educational Settings*. Ed. By. J. Green and C. Wallat. Norwood, New Jersey: Ablex Press, 1981.

ERICKSON, F. *Qualitative Methods in Research on Teaching*. The Institute for Research on Teaching. Michigan, 1985.

_____. What makes school ethnography 'ethnographic'? *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 15, no. 1, pp. 51-66, 1984.

ERVIN, G. "A Study of the Use and Acceptability of Target-Language Communication Strategies Employed by American Students of Russian." Ph.D. Dissertation, The Ohio State University, 1977.

ERVIN-TRIPP, S. M. Is second language like the first? *TESOL Quarterly*, 8, 1974, pp. 111-127.

FEIMAN-NEMSER, S. & FLODEN, R. E. The cultures of teaching. In M. WITTRICK (orgs.), *Handbook of research on teaching* (pp. 505-526). New York: Macmillan, 1986.

FÉLIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. P. C. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 93-110.

FERREIRA, I. Interface Português/Espanhol. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997, 141-51.

FERREIRA, F. M. C. C. *Da Desconstrução do Método à Transformação Pedagógica no Ensino de Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 1998.

FIGUEIREDO, F. J. Q. *Aprendendo com os erros*. Goiânia: Editora da UFG, 1997.

_____. *Estudo de erros na aprendizagem de uma segunda língua: uma análise de textos escritos por alunos do 1º ano de inglês na universidade*. Goiânia, 1995. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Goiás.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: Editora da UNESP, 2000, 1 reimpressão.

_____. *Educação e mudança*. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. & Shor, I. *Medo e ousadia*. Tradução de Adriana Lopes. 8ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FULLAN, M. Broadening the concept of teacher leadership. *In: S. CALDWELL (org.) Professional Development in Learninh-centered Schools*. OH: National Staff Development Council, pp. 34-48.1997.

_____. Turning systemic thinking on its head. *Phi Delta Kappan*: 420-423. 1996.

_____. *Change Forces. Probing the Depths of Educational Change*. Nova York: Teachers College Press, 1993.

GALLOWAY, V. "Perceptions of the Communicative Efforts of American Students of Spanish." *Modern Language Journal* 64, 1980, pp. 428-33.

GATTOLIN, S. R. B. O Ensino de Vocabulário em Língua Estrangeira: uma proposta para sua sistematização. Dissertação de Mestrado, Campinas, UNICAMP, 1998.

GENESE, F. & UPSHUR, J. A. *Classroom Based Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

GERALDINI, A. F. S. *Crenças na sala de aula de leitura*. São Paulo, 1995. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

GILLHAM, B. *Developing a questionnaire*. London & New York: Continuum, 2000. Cap. 6: 49-61 & Cap. 7: 63-70.

GIMENEZ, T. Caminhos e descaminhos: a pesquisa na formação de professores de língua estrangeira. *The ESPecialist*. v. 19, n. 2, São Paulo: Educ, 1998, p. 257-271.

GIULIANO, M. S. M. A. "*Estratégias e reações de uma professora de língua estrangeira em momentos de dúvidas em sala de aula*". Dissertação de Mestrado, UNICAMP – A questão principal apontada pela dissertação está relacionada com o processo de afirmação de uma professora não-nativa de língua estrangeira (alemão), 1994.

HAMAYAN, E. V. Approaches to alternative assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, 1995, 15, 212-226.

HANNAY, L. & ROSS, J. (1997). Initiating Secondary School Reform: The Dynamic Relationship Between Reestructuring, Reculturing, and Retiming. *Education Administration Quarterly*. 33, Supplement, 99. 567-603.

HARSTE, J. C. & CAREY, R. F. Classrooms, constraints and the language process. In: FLOOD, J. (ed.). *Promoting reading comprehension*. Newark: IRA, 1982.

HATUGAI, M. R. & GUERREIRO, G. M. S. A (In)competência Lingüístico-Comunicativa de Alunos de Letras – Língua Estrangeira: Construto e Tendências na Formação do Professor. Projeto Integrado de Pesquisa, UNESP, 2002.

HITCHOCK, G. & D. HUGHES. *Research and the Language Teacher*. London: Routledge, 1989.

HOEY, M. *Patterns of Lexis in Text* (OUP) James, C. 1994 Explaining grammar to its learners. In Bygate, M., Tonkyn, A. and Williams, E. (orgs.) *Grammar and the Language Teacher* (Prentice Hall), 1991.

HOFFMAN, J. (1991) *Avaliação – mito & desafio: uma perspectiva construtivista*. Rio Grande do Sul: Educação e Realidade, UFRGS.

HUGHES, A. *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

HUTTON & McGRATH, I. *Questionnaire design and programme evaluation*. 1988 (mimeo).

HYMES, D. *On communicative Competence*. Philadelphia , PA: University of Pennsylvania Press, 1971 [1972, 1979]. Also published as On communicative competence. In J. B. Pride and J. Holmes (orgs.) *Sociolinguistics: Selected Reading*. London: Penguin Books, pp. 269-293. Also in C. J. Brumfit and K. Johnson (orgs.) *The Communicative Approach to Language Teaching* (1979). Oxford: Oxford University Press, pp. 5-26

_____. Models of the interaction of language and social life. In: GUMPERZ, J. J. & HYMES, D. (orgs.) *Directions in Sociolinguistics. The ethnography of communication*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1972.

_____. On communicative competence. In: PRIDE, J. B., HOLMES, J. (eds.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1967.

ILARI, R. & POSSENTI, S. Português e ensino de gramática. *Publicação do Projeto Ipê*, 1985, pp. 1-12.

JOHANSSON, S. The uses of error analysis and contrastive analysis. *ELT Journal*, 29, 1975, pp. 330-336.

JOHNSTON, B., KASPER, G. & ROSS, S. Effect of Rejoinders in Production Questionnaires. *Applied Linguistics* 19/2: 157:182. Oxford University Press, 1998.

KFOURI KANEOYA, M. L. O professor reflexivo: uma proposta de encaminhamento à conscientização pedagógica contínua de professores atuantes em um centro de estudos de línguas do interior paulista. São José do Rio Preto: 2001. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista.

KINCHELOE, J. L. *Teachers as Researchers: Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment*. London: The Falmer Press, 1991.

KRASHEN, S. D. *The input hypothesis: issues and implications*. Harlow: Longman, 1985.

_____. *Principles ad practice in second language acquisition*. New York: Pergamon Press, 1982.

_____. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

KUMARAVADIVELU, B. Language learning tasks: Teacher intention and learner interpretation. *ELT Journal*, 45(2), 98-107, 1991.

LABOV, W. *Language in the inner city*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1972.

_____. *The social stratification of English in New York city*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, 1966.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1986.

LENNON, P. Error: some problems of definition, identification, and distinction. *Applied linguistics*, 12, 1991, pp. 180-196.

_____. Investigating Fluency in EFL: A quantitative Approach. *Language Learning*, 1990, 40, 387-417.

LEE, L. *Explorations 2*. Oxford University Press, 2001.

LEVELT, W. J. M. *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge: MIT Press, 1989.

LIBERALI, F. C. *O Diário como Ferramenta para a Reflexão Crítica*. Tese de Doutorado. PUC – SP, 1999.

LONG, M. H. & P. PORTER. Group Work, interlanguage talk and second language acquisition. *TESOL Quarterly* 19, 207-228, 1985.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

MADUREIRA, C.S. Oralidade e Letramento na sala de aula. *Letras, Curitiba* n.46 p. 156-170. 1996. Editora da UFPR.

MAGALHÃES, M. C. C. Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. *The ESPcialist*, v. 19:2, p. 169-184, 1998.

MAJOR, R. C. Current trends in interlanguage phonology. IN: YAVAS, M. (ed.). *First and second language phonology*. San Diego: Singular Publishing Group Inc., 1994.

_____. Foreign accent: recent research and theory. *IRAL*, 25, 1987, pp. 185-202.

MAZA, F. T. *Pesquisa em formação de educadores: o professor de inglês e o ensino superior*. Dissertação de Mestrado. PUC – SP, 1999.

McDONOUGH, J. & McDONOUGH, S. What is research? *Research methods for English Language Teachers*. Londres: Arnold, 1997, p. 37-55.

MOITA LOPES, L. P. *Da Oficina de Lingüística Aplicada*: Campinas: Mercado de Letras, 1996 (pp. 17-25).

MURPHY, Raymond. *English Grammar in use*. 2^a. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1994 (décima impressão 1997).

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

NACIMENTO DE PAULA, M. *Formação de professores da universidade: um espaço em construção*. Dissertação de Mestrado. PUC – SP, 2001.

NUNAN, D. *Research Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, E. C. de. Ensino de inglês nas escolas de ciclo: a realidade prática de professoras iniciantes em escolas municipais de Goiânia. Belo Horizonte, 2001. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

OLLER, J. W. *Language tests at school: a pragmatic approach*. Nova Iorque: Longman, 1979.

ORTIZ, H. M. Educadores em Formação: uma experiência colaborativa de professores em (trans)formação inicial. *Dissertação de Mestrado*. São Paulo: PUC, 2002.

PIAZZA, L. G. French Tolerance for Grammatical Errors Made by Americans. *The modern language journal*, 64, 1980, pp. 422-427.

PRABHU, N. S. The dynamics of the language lesson. *TESOL Quarterly*, Vol. 17, No. 4, pp. 535-552, 1992.

REES-MILLER, J. A critical appraisal of learner training: Theoretical bases and teaching implications. *TESOL Quarterly* 27,(4), 679-689, 1993.

RICHARDS, Jack C, Sandy, C. *Passages 1*. Cambridge Univeristy Press, 2000.

_____. *New interchange*. 2nd. ed. Cambridge: University Press, 1998, vol. 2A.

_____. et al. (orgs.). *Dictionary of language teaching & applied linguistics*. Harlow: Longman, 1992.

_____. *The language teaching matrix*. New York: CUP, 1990.

_____. & RODGERS, T. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

RIVERS, W. M. Interaction as the Key to Teaching Language for Communication. In: W. Rivers (org.). *Interactive Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

ROKEACH, M. *Beliefs, attitudes, and values: a theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass, 1968.

ROMÃO, J. E. *Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2001.

ROMERO, T. R. S. *A interação coordenador e professor: um processo colaborativo?* Tese de Doutorado. PUC – SP.

SÁNCHEZ, A *Los métodos en la enseñanza de idiomas: evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 1997.

SAUSSURE, F. de. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1975.

SAVIGNON, S. *Communicative competence: An experiment in foreign language teaching*. Philadelphia: Center for Curriculum Development, 1971.

SCARAMUCCI, M. V. R. *Avaliação: Mecanismo Propulsor de Mudanças no Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira*. *Contexturas: Ensino crítico da Língua Inglesa*, vol. 4. São Paulo: APLIESP, 1999/2000, pg. 115-124.

_____. Avaliação de rendimento no ensino/aprendizagem de português LE. In: Almeida Filho, J. C. (org), *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997, pp. 75-88.

_____. Da avaliação do aluno para a avaliação centrada no aluno. Comunicação apresentada no XII JELI (Jornada de Ensino de Língua Inglesa), Universidade de São Paulo, SP, 1996.

_____. Dúvidas e questionamentos sobre a avaliação em um contexto de ensino de línguas. *Outras Palavras – Anais da V Semana de Letras*. Universidade Estadual de Maringá, 1993, pp. 91-98.

SCHÖN, D. A. *Educando o Profissional Reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: A. Nóvoa (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p. 77-91.

_____. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco. Jossey – Bass, 1987.

_____. *The reflective practitioner*. Nova Iorque: Basic Books, 1983.

SILVA, V. L. T. da Fluência Oral: Imaginário, Construto e Realidade num Curso de Letras. Tese de Doutorado. Campinas: IEL, UNICAMP, 2000.

SILVERMAN, D. *Interpreting Qualitative Data*. Londres: SAGE, 1993.

SOMEKH, B. 'Quality in educational research – the contribution of classroom teachers' in Edge, J. and Richards, K. (orgs.) (1993) *Teachers Develop Teachers Research*. Oxford: Heinemann, 26-38, 1993.

SPOLSKY, B. Contrastive analysis, error analysis, interlanguage, and other useful fads. *The modern language journal*, 63, 1979, pp. 250-257.

STERN, H. H. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

- TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.
- TAYLOR, B. F. Toward a theory of language acquisition. *Language learning*, 24, 1974, pp. 23-25.
- TAYLOR, D. S. The meaning and use of the term 'competence' in linguistics and applied linguistics. *Applied Linguistics* 9: 148-68, 1988.
- THOMAS, J. Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4, 1983, pp. 91-109.
- TUDOR, I. *The Dynamics of the Language Classroom*. Cambridge: CUP, 2001.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.. Conflitos e incertezas do professor de LE na renovação da sua prática. Tese de Doutorado. UNICAMP, 1996.
- _____. *Um estudo da interação aluno – aluno em atividades em pares ou em grupos na aula de língua estrangeira*. Campinas: 1992. Dissertação de Mestrado. Universidade de Campinas.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo Martins Fontes, 1991.
- WAJNRYB, R. *Classroom Observation Tasks* (CUP), 1992.
- WALLACE, M. *Training Foreign Language Teachers: a reflective approach* (CUP), 1991.
- WENDEN, A. Helping language learners think about learning. *ELT Journal* 40(1), 3-12, 1986.
- WHITE, R. V. 'Listening comprehension and note-taking.' *Modern English Teacher* 6/1:23-27, 1978.
- WIDDOWSON, H. G. *O Ensino de línguas para a comunicação*. Campinas. Pontes Editores, 1991. Tradução de J. Carlos P. Almeida Filho.
- _____. Knowledge of language and ability for use. In *Applied Linguistics*, vol. 10, pp 128-37, 1989.
- WOOLFOLK, A. E. *Psicologia da Educação*. Tradução de Maria Cristina Monteiro. 7 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- YAVAS, M. (ed.). *First and second language phonology*. San Diego: Singular Publishing Group Inc., 1994.
- YULE, G. *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

Anexos

gAnexos

Anexo 1 – Registration Form (RF)	154
Anexo 2 – Levantamento 1 (LEV1)	154
Anexo 3 – Levantamento 2 (LEV2)	154
Anexo 4 – Levantamento 3 (LEV3)	155
Anexo 5 – Levantamento 4 (LEV4)	156
Anexo 6 – Transcrição da aula em áudio do Contexto 2 (C2)	158
Anexo 7 – Transcrição da primeira aula gravada em vídeo (C2)	162
Anexo 8 – Diário do professor-coordenador 1	171
Anexo 9 – Projeto de Iniciação Científica (C2)	173
Anexo 10 – Transcrição da entrevista em áudio do Contexto 1 (C1)	175
Anexo 11 – Transcrição da aula em áudio do C1	176
Anexo 12 – Diário de assistente de pesquisa	185
Anexo 13 – Teste oral (A70)	186
Anexo 14 – Entrevista em português (A70 e A36)	187
Anexo 15 – Diário do teste oral e entrevista de A36 e A70	197
Anexo 16 – Instruções para a condução do teste oral	199
Anexo 17 – Faixas	199

Anexo 1 - REGISTRATION FORM (RF)

Full name:#.....
 Age:..... Date of birthSex: () male () female
 Occupation:
 Address:
 Neighborhood:
 City:State:..... Country:.....
 Zip code:.....Phone number:.....
 School:
 School address:

Have you attended English classes before? ___yes ___noIf “yes”, answer the following questions:

When did you start studying English? _____
 How long have you attended English classes? From _____ to _____
 Where did you study? _____
 How many English teachers did you have? _____
 Have you ever been abroad? _____ If so, when? _____
 Where? _____ For how long? _____

Anexo 2 - LEVANTAMENTO 1 (LEV1)

1. Você faz o curso *Explorations 2/Letras* por que quer ou lhe foi imposto, por exemplo, por seus pais, por que não há o curso que você queria fazer aqui na cidade, etc?

2. Como você classificaria o seu interesse pelo curso (por exemplo, pouco, muito interesse). Por quê?

3. Por que você quer aprender inglês?

4. O que espera das aulas?

5. O que você espera da atuação da sua professora de inglês?

Anexo 3 - LEVANTAMENTO 2 (LEV2)

Nome: _____ Data: _____

Instruções: *Circule as informações abaixo que são verdadeira para você. Escreva suas próprias idéias nos espaços em branco.*

1. Nas aulas de Inglês, eu gosto de:

Trabalhar em grupo

Escrever histórias

Escutar as fitas

Ler histórias

Praticar minha pronúncia

Tentar usar palavras novas

Estudar gramática

Trabalhar com um companheiro _____

2. A coisa que mais gosto nas aulas de Inglês é _____
3. Uma coisa que é difícil pra mim na aula é _____
4. Durante este curso, como você quer melhorar seu inglês ?
Escreva abaixo dois objetivos. Seja específico.

Exemplos: Sentir mais confiante falando

Lembrar palavras novas

Eu quero...

1. _____
2. _____

5. O que você pode fazer para ajudar na busca desses objetivos ?

Exemplos: Tentar falar mais em inglês durante a aula
Estudar palavras novas em casa

Eu posso...

1. _____
2. _____

*adaptado do livro *Explorations I*

Anexo 4 - LEVANTAMENTO 3 (LEV3)

Caro aluno,

Este levantamento tem como objetivo saber sua opinião sobre as atividades realizadas em sala de aula. Sua opinião é muito importante para uma melhora. Classifique em grau de importância, faça comentários justificando o motivo de classificação e se você acha que a atividade deve ou não ser praticada, e por quê. Você não precisa escrever seu nome ou qualquer outro tipo de informação.

Muito obrigada.

1. Atividades de compreensão oral (“Listening”, músicas, diálogos, etc)
- Importante _____ Muito Interessante _____
- Sem muita importância _____ Interessante _____
- Sem importância _____ Nada Interessante _____

Comentários: _____

2. Atividades de interação (existentes no final do livro ou em “cards” trazidas pela professora)
- Importante _____ Muito Interessante _____
- Sem muita importância _____ Interessante _____
- Sem importância _____ Nada Interessante _____

Comentários: _____

3. Jogos (“da velha”, forca, bingo, etc)

Importante _____	Muito Interessante _____
Sem muita importância _____	Interessante _____
Sem importância _____	Nada Interessante _____

Comentários: _____

4. Exercícios em duplas (entrevistas com um amigo da sala)

Importante _____	Muito Interessante _____
Sem muita importância _____	Interessante _____
Sem importância _____	Nada Interessante _____

Comentários: _____

5. Atividades em grupo

Importante _____	Muito Interessante _____
Sem muita importância _____	Interessante _____
Sem importância _____	Nada Interessante _____

Comentários: _____

6. Atividades com vídeo (seqüências de filmes, desenhos, etc)

Importante _____	Muito Interessante _____
Sem muita importância _____	Interessante _____
Sem importância _____	Nada Interessante _____

Comentários: _____

7. “Role plays”

Importante _____	Muito Interessante _____
Sem muita importância _____	Interessante _____
Sem importância _____	Nada Interessante _____

Comentários: _____

Anexo 5: LEVANTAMENTO 4 (LEV4)

Prezado aluno,

Este questionário é parte integrante de um projeto de pesquisa, que tem como objetivo investigar o processo de aprendizado de línguas estrangeiras em cursos de licenciatura em Letras. Suas opiniões serão avaliadas sigilosamente e serão preservadas as identidades dos participantes. Por favor, responda o questionário durante a aula e, em caso de dúvida, solicite ajuda. Sua contribuição será muito importante para esta pesquisa.

Muito obrigado.

1. Sua idade: ____ anos 2. Sua língua materna: _____ 3. Sexo: () F () M

4. Você possuía conhecimentos de língua inglesa antes de ingressar no Curso de Letras?
 () SIM () NÃO Em caso afirmativo, como você aprendeu a língua inglesa anteriormente? (Assinale a(s) alternativa(s) abaixo que se apliquem ao seu caso.)

4.1 Escola de Ensino Fundamental (1ª à 8ª séries) ()

4.2 Escola de Ensino Médio ()

4.3 Universidade(s) ()

4.4 Escola(s) de língua(s) ()

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. 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.

6. Quais eram as suas expectativas com relação ao aprendizado da língua inglesa na universidade quando você ingressou no Curso de Letras? Essas expectativas foram atendidas?

7. Como você avalia sua competência na língua inglesa? Você está satisfeito com essa competência? Por quê?

8. Que aspectos do trabalho realizado nas aulas de Língua Inglesa (no Curso de Letras) contribuíram para sua competência em inglês, principalmente nos aspectos de compreensão e produção oral?

9. Você se expressa na língua inglesa em sala de aula? Como você avalia essa comunicação?

10. Durante o Curso de Letras, as aulas de Língua Inglesa foram satisfatórias? Por quê?

11. Você fala inglês com seus professores? E com os colegas de classe? (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?

13. Das atividades realizadas em sala de aula de Língua Inglesa, quais são as que mais lhe agradam? Por quê?

14. Quais dificuldades você encontrou no processo de aprendizado da língua inglesa na universidade?

15. No seu caso, quais são as perspectivas para o futuro com relação à utilização da língua inglesa? (aulas, pesquisas, outros)

16. Você teria mais algum comentário ou sugestão sobre o aprendizado de língua inglesa no Curso de Licenciatura em Letras?

DA Consolo/GMS.Guerreiro/MRHatugai

Anexo 6: Transcrição da aula em áudio do Contexto 2 (C2)

Data: 6 de Junho de 2001

PP: professora-pesquisadora

AX: aluno não-identificado

2. **PP:** ok! can I have your attention + please?
3. **AX:** oh PP
4. **PP:** yes
5. **AX:** oh PP
6. **PP:** ahn!
7. **AX:** (INCOMP)
8. **PP:** can I have your attention + please? thank you + we are going to talk about wish today + then on page sixteen + you have some wishes that people would like to have + take a look here + take + change my appearance + to have a different appearance + move to a new place + go back to school + get a different job + improve my personality + enjoy life + become healthier and make friends + different types of wishes + that people would you like + to have in their life + {HES} then I have a fact + a situation + for example: i am + poor + for example + when I want to express a wish + say: ‘i wish + i were + rich’ + take a look + the FAct is in + present + but to express my WISH what (INCOMP) I need here + in English?
9. **AX:** (INCOMP)
10. **PP:** in English + in English + you have to use past here + to express + then + for example + if I say: ‘I am a bad person’ + then I say I don’t have + friends + I don’t have friend + what is my desire? what is my wish? I WISH I (past tense) had a + friend + then + you have habituation in Portuguese is different + the construction + here is a ‘tense’ of future in Portuguese + ok? In English to express ‘wish’ + you have to use past + then if I say: ‘uhm!’ I + don’t + like the way + I am + I don’t like my physical appearance + I don’t + like my physical appearance + how can I express this? I wish + what? Change + I + changed + ok + can be + like + like? I like + the way + I am + I wish I changed + my appearance
11. **AX:** pp
12. **PP:** ahn!
13. **AX:** (INCOMP)
14. **PP:** the way + the form + form + then + what do you wish? what do you wish? I wish + what do you wish? no idea? can be in Portuguese + can be in Portuguese + what do you wish? Ah, ah. No! (INCOMP) diferentes que você tem + por que tá bom, é quase What do you wish, A71?
15. **AX:** eu!

16. **PP:** yeah + what do you wish? Nothing? Is equal! You don't have dreams + vocês não têm sonhos não? Ah! Eu gostaria de fazer uma aposta. I wish...
17. **AX:** mas é só + como sonho isso que eu vou usar?
18. **PP:** no + anything that you desire + I + studied...ok + what else? What do you wish? can be in Portuguese + it's ok
19. **AX:** gostaria + de ser paciente
20. **PP:** ah! I WISH I WERE more patient + so do I + eu também + AX + what do you wish?
21. **AX:** eu gostaria de entender inglês ((risadas))
22. **PP:** I wish I UNDERSTOOD English + what do you wish? I wish I could sleep + That girl + são meninas + só um alerta + porque quem carrega 9 meses não é o homem + é a mulher + o resto da vida também + são as meninas que cuidam tá? What do you wish? I wish + I + earned more money + Ah! I wish + I were thinner + (INCOMP) exercise five + what do you wish?
23. **AX:** eu?
24. **PP:** yes + you
25. **AX:** eu gostaria de ser (INCOMP) ((risadas))
26. **PP:** (INCOMP) we are going to use it + vamos falar a mesma coisa in English (INCOMP)
27. **AX:** o PP
28. **PP:** ah
29. **AX:** o A61 falou assim que queria ter mais (INCOMP) ((risadas))
30. **PP:** é feio isso + tá? Não é uma palavra para ser dita. (INCOMP) I wish I didn't have lunch + I wish + I want the (phone) + but I wish + (INCOMP) then + sempre que eu tenho um fato que no presente + (INCOMP) tá? A forma no inglês é + passado tá? Tem que prestar atenção nisso + porque a noção é de + futuro + olha só + têm três orações + a situação é no presente + eu escrevo no passado e a noção é do quê? de futuro + que eu não tenho
31. **AX:** (INCOMP) no passado (INCOMP) + {HES} vai ser difícil hein?
32. **PP:** não é difícil + é só passar (as coisas) pro PASSADO + qual é a dificuldade?
33. **AX:** dá para acompanhar mais
34. **PP:** isso + exatamente. I WISH...
35. **AX:** como que fica esta última aí PP?
36. **PP:** ahn?
37. **AX:** eu não gosto do jeito que eu sou?
38. **PP:** yes
39. **AX:** e aí
40. **PP:** eu devo gostar do jeito que eu sou + eu desejo ou eu quero + then now + I want you organize in group of three + group of three and you have some + exercise + on page seventeen + you have the fact + the situation + the fact + and you have to transFORM in wish form + for example the first one: my class is boring + what does it mean? Minha sala é o quê? Minha sala é o quê? Boring ... chata + então o que que eu gostaria? Eu gostaria que ela fosse + interessante + legal + olha aí! I wish my class were more interesting + Tá bom? Então vamos lá + group of three + let's try it + A71 + are you (INCOMP) or no? One + behind! What page are you?
41. **AX:** a próxima vai ser (INCOMP)
42. **PP:** {HES} it's the next (INCOMP) + perfect + it's ok
43. **AX:** (INCOMP)

44. **PP:** {HES} tá jóia + OK + {HES} gosh! Sorry! Hoje eu vou deixar aqui + tá? cada dia eu vou deixar em um lugar + {HES} para discutir + (INCOMP) tanto faz (INCOMP) + a tradução pode ser os dois + o problema é que no inglês pode ser os dois + a situação pode ser permanente

45. **AX:** (INCOMP)

(durante algum tempo os alunos ficam fazendo exercícios dados pela professora e não dá para entender o que é falado)

46. **PP:** oh! Posso só falar uma coisa aqui que a A45 me perguntou + eu sei que + às vezes + a gente tem que saber + mas (INCOMP) perder tempo + às vezes + quando você for pegar um texto para trabalhar em aula + (INCOMP) + primeiro de tudo você faz uma checagem na sala (INCOMP) + eu acho legal (INCOMP) vocês vão falar o quê? {HES} + eu gosto de ler sobre esporte + eu gosto de ler sobre amor + eu gosto de ler sobre isso + entendeu + sobre aquilo + por que o que eu acho + muitas vezes o trabalho fica até mais legal do que certas notícias mais privadas + onde você tem que seguir o material de ponto a ponto + tá? então + eu acho cômodo + sabe? eu acho (INCOMP) + porque se você peGAR o que a maioria do pessoal se interessa na sala + aí você junta o texto e fica muito mais eficaz (INCOMP) vamos supor se 70 % da sala gosta de esporte + 50% gosta de outra coisa + que pode ser comida + aí eu preparo o texto em cima daquilo + (INCOMP) aí você (oferece) qualquer livro + porque não tem material perfeito + entendeu? o ideal é isso! o ideal é cada aula você trabalhar presente + elaborar perguntas + se possível ainda (INCOMP) + alguém que te pediu + para tirar revista + do texto do livro + entendeu? (INCOMP) (assuntos) da atualidade + porque sempre que você pegar uma + revista + está falando sobre um (artista) + na (seção) de ciNEma + então você vai comentar para mim sobre a vida do artista + e tem livros também que não fazem isso + então realmente existem livros (INCOMP) + esses (livros) que vocês têm + tem algumas referências que são de revistas + pesquisas + entendeu? São coisas atuAIs + eu acho que é mais importante + e deixa o aluno mais interessado na aula + porque aí você vai vir ao enCONtro do interesse dele e não ao contrário + enquanto por exemplo + você pega um material simples + igual a (INCOMP) + o que acontece? o material já está pronto + quer o aluno goste ou não gente + ele vai ver + aquilo lá

47. **AX:** PP + tá demais + uma AUla para as escolas públicas (INCOMP) tão diferente + SAbe? aquelas professoras que não estão NEM aí com nada + somente se sentem na obrigação de dar o que tem na matéria de inglês + o que está no currículo da esCOla + SAbe? (INCOMP)

48. **PP:** então por exemplo (INCOMP) hoje eu consigo pegar um texto ler quase tudo! (INCOMP) eu sei agora + que tem gente (INCOMP) + nessa sala + eu sei que a maioria já consegue pegar um texto + entendeu + e acompanhar + tá + 100% a gente nunca atinge mesmo + mas se você conseguiu 60 % (INCOMP) + e + você tem que tentar fazer mais ou menos um trabalho que seu aluno + pelo menos + no fiNAL de uma 8º série consiga pegar um texto em inglês e falar (INCOMP) porque eu quero que (INCOMP) ? O que que é ? O pessoal sair + assim (INCOMP)

49. **AX:** (INCOMP)

50. **PP:** (INCOMP)

51. **AX:** I have to take the bus + to work every day + eu tenho...
52. **PP:** eu gostaria...
53. **AX:** eu tenho + que pegar o ônibus pro trabalho todos os dias
54. **PP:** eu gostaria de ir de CARro + TroCAR
55. **AX:** aí + assim + oh ! I wish...
56. **PP:** I ... como que é ir?
57. **AX:** go
58. **PP:** qual é o passado de go?
59. **AX:** went
60. **PP:** I went by car + entendeu? Não precisa ficar presa lá atrás
61. **AX:** obrigado
62. **PP:** olha + gente + deixa eu só falar um negócio pra todo mundo aqui + não é que eu tenho que pegar a mesma frase aqui e obrigatoriamente usar a mesma frase + olha + se eu falar assim: eu traBALho todos os dias até às 11:00 horas + eu vou falar o quê? eu gostaria de trabaLHAR até às 6:00 da tarde + entendeu? Não precisa saber (INCOMP) muDA a realiDAde + então eu falo: eu venho de ônibus todos os dias pra fundação + (INCOMP) agora qual é o verbo ir? Não é go? O que eu tenho que fazer com ele? Passar para o passado + Qual que é? Went + I wish I went by car (INCOMP)
63. **PP:** (INCOMP)
64. **AX:** (for)?
65. **AX:** PP (INCOMP)
66. **PP:** qual é o passado
67. **AX:** é had + eu coloquei primeiro
68. **PP:** eu gostaria de pegar um ônibus?
69. **AX:** eu não gostaria + por isso que eu coloquei...
70. **PP:** então qual é o passado? Qual é o auxiliar do passado?
71. **AX:** did
72. **PP:** didn't have
73. **AX:** didn't have to take the bus to work every day (INCOMP) + I wish (INCOMP) I wish (INCOMP) é uma (locução) verbal + I wish I had (INCOMP) muito aparece + né? I wish I didn't have to (INCOMP) + aqui tá falando que gostaria de ir de ônibus...

Anexo 7: Transcrição da primeira aula gravada em vídeo – C2

Data: 8 de Agosto de 2001

PP: professora-pesquisadora

AX: aluno

T: todos

1. **PP:** feijoada + feijoada is a traditional brazilian dish + sashimi is a traditional Japanese dish ok + if you take a look on page 20 do you have traditional + food here + favorite ethnic dishes Ethnic + dish is tradition in a country + feijoada in brazil + sashimi in Japan + what else? other examples
2. **AX:** macarrão
3. **PP:** macaroni is?
4. **T:** itália
5. **PP:** italian + pasta in general + pasta is pizza + macaroni + all ways pasta + when you say pasta? is italian food? you say + pizza is pasta ok! macaroni is pasta ok! {HES} + cannelloni is pasta ok + there are different kinds of pasta + did

you understand? did you comprehend? everybody? A A71? did you understand? everybody ok? do you like pasta A71? do you like pasta? + do you like pasta A71? + cê gosta + de massa em geral? do you like pasta?

6. **AX:** gosto + lasagna
 7. **PP:** lasagna that's it + different kind of pasta + ok? different kind of pasta + these are a traditional italian dish + pasta + do you have + one example of ethnic dish in spain for example?
 8. **AX:** puchero
 9. **PP:** puchero + what else?
 10. **AX:** mercilia
 11. **PP:** mercilia? what is mercilia?
 12. **AX:** acho que é uma coisa feita com + é com sangue + que nem um prato semelhante no brasil
 13. **PP:** sangue? blood?

(todos falam ao mesmo tempo)

14. **PP:** have you tried mercilia? have you ever tried mercilia? + A71 have you ever tried mercilia?
 14. **AX:** no
 15. **PP:** no + I
 16. **AX:** haven't
 17. **PP:** have you ever tried puchero?
 18. **PP:** A48 puchero
 19. **AX:** yes
 20. **PP:** yes + I yes + I
 21. **AX:** have
 22. **PP:** have ok + have you ever tried? what's the name of that dish that you prepared? that spanish you prepared? I forgot that + paella
 23. **AX:** paella
 24. **PP:** that's it + have you ever tried paella?
 25. **AX:** no + I haven't
 26. **PP:** no + I haven't + what about the different + dish here? have you ever tried? one of them? feijoada? have you ever tried feijoada?
 27. **AX:** yes + I have
 28. **PP:** ok + what about microbe?
 29. **AX:** ((risadas))
 30. **PP:** the microbe is a thai food + do you know? take a look + do you know what's nods? nods of a kind of macaroni + do you know? yes you (INCOMP) do you know what's fry? take a look here on page 22 + yes + please + do you have here bake + fry + roast + boil + barbecue and steam + different kinds to prepare the food + prepare + then + when you say about + microbe you take the macaroni and fry + you fry + is the number two here + you fry +
 31. **AX:** fry?
 32. **PP:** yeah + you fry + yes + here you fry ok? you fry the macaroni ok? you fry it + yes + microbe you fry with cheek and shrimp + do you know what's cheek? cheek ok! cheek and shrimp is the animal that living in the ocean + do you know the ocean? atlantic + indic + ocean the ocean

(a professora tenta desenhar um camarão na lousa)

33. **AX:** I don't know
 34. **AX:** camarão
 35. **PP:** yes + please help me ((risadas))
 36. **AX:** ((risadas))
 37. **PP:** this is shrimp + use your imagination

(todos falam ao mesmo tempo)

38. **PP:** ok + then microbe is a thai dish + it's prepared with nods + that is a type of macaroni + you fry nods with cheek and shrimp ok? did you understand? did you understand?
 49. **AX:** yes
 50. **PP:** then let's see for example A37 please how do you prepare the microbe? Tell me in portuguese
 51. **AX:** em português?
 52. **PP:** yes + please
 53. **AX:** é uma comida de um tipo de macarrão com camarão + frango frito
 54. **PP:** good + that's it + that's microbe did you understand? did everybody understand?
 55. **AX:** yeah
 56. **PP:** good. Have you ever tried microbe? AX + have you ever tried microbe?
 57. **AX:** I forgot
 58. **PP:** why (INCOMP) forgot? have you ever tried? PP have you ever tried microbe?
 59. **AX:** eu?
 60. **PP:** yes or no?
 61. **AX:** no
 62. **PP:** no. Você já experimentou? microbe + esse prato + have you ever tried microbe?
 63. **AX:** no
 64. **PP:** no
 64. **AX:** no + I haven't
 65. **PP:** ok + and what about you? have you ever tried?
 66. **AX:** no + I haven't
 67. **PP:** the third dish here in the chinese dish the third dish ok + is a cheek soup + take a look with for (INCOMP) dumplings are little balls + do you know? little balls + little balls of meat + do you know what's meat? this is meat ok? + meat do you know? do you know what's meat?
 68. **AX:** é pernil
 69. **PP:** what do you buy at açougue? do you know? is the butches is meat ok? then this is won than + soup is a chinese food? A37 how do we prepare than won thon soup? how do you prepare? in portuguese please?
 70. **AX:** é uma sopa de frango com bolinha de carne
 71. **PP:** that's it + pork + pork + ok the animal + the animal you say pig + the animal ok + but the food + the meat + you say pork + pork is the meat + the animal is pig ok? ok A33 + have you ever tried? have you ever tried won thon soup? Have you ever tried?
 72. **AX:** no + I haven't
 73. **PP:** no + I haven't + would you like to try?

74. **AX:** yes
 75. **PP:** would you like to taste this?
 76. **AX:** yes
 77. **PP:** {HES} that's good! A64 have you ever tried?
 78. **AX:** yes + I have
 79. **PP:** really? did you like it? is it delicious?
 80. **AX:** eu gostei
 81. **PP:** that's good + I have never tried
 82. **AX:** descendente e chineses em são paulo
 83. **PP:** yes + where são paulo
 84. **AX:** família
 85. **PP:** interesting you see (INCOMP)

(todos falam ao mesmo tempo)

86. **PP:** are you chinese A64? are you chinese?
 87. **AX:** I know chinese + descendente de chineses
 88. **PP:** {HES} friends + friends + what about the fourth dish? The fourth dish is call the (INCOMP) like that (INCOMP) + take a look is row see food marined line juice with chili pepper ok? someone who has tried? who has tried? tell me how do you prefer this?
 89. **PP:** what about the fourth dish (INCOMP) like that (INCOMP) take a look + is raw sea food marinate lemon juice with chili pepper ok? someone have + who has tried this? who has tried? + tell me how do you prefer this?
 90. **AX:** eu
 91. **PP:** yes
 92. **AX:** {HES} + é peixe + peixe crú + marinado + é curtido
 93. **PP:** that's it!
 94. **AX:** no suco de limão com uma pimenta + {HES} parece muito ardida
 95. **PP:** hot
 96. **AX:** parecido com pimentão
 97. **PP:** chili
 98. **AX:** normalmente acompanhado com batata doce
 99. **PP:** you can eat with sweet potatoes + did you like it? + have you ever tried? someone has tried? + no + only (see) ok good + did you understand at now? did you comprehend? entenderam gente? everything? tudinho? deu pra entender (INCOMP) por favor tá + não esqueçam se não tá dando pra acompanhar + pergunta que eu vou falar em português tá + nós vamos mesclar + ok since we are talking about food + we are going to listen the cd + then you are going to tell me + what's his favorite snack? what is a snack? snack is something that you eat between the meals + for example {HES} a sandwich is a snack + a hot dog is a snack + that's it + you say cookies + apples + apples are snack + do you know? did you understand what is snack?
 100. **AX:** lanches
 101. **PP:** that's it! ok + no
 102. **AX:** no
 103. **PP:** what is a snack?
 104. **AX:** lunch
 105. **PP:** snack + ok + the ice cream is a snack + é algo que você come entre as refeições + {HES} A30 what's your favorite snack?

106. **AX:** cheese salada
 107. **PP:** cheese salada ok + cheese burger + cheese burger + A25 what's your favorite snack?
 108. **AX:** cheese bacon
 109. **PP:** cheese bacon ok + and + take a look! it's not necessarily a sandwich + can be a fruit ok? ice cream + milk ok + can see + then pay attention + I would to play cd and you'll have to tell me what is the man favorite snack + did you understand? ok? could you have a black pen? thank you + cd page 3 exercise 9 grammar focus + page 23 exercise eight conversation
 110. **PP:** close your books + it's not open your books + close your books to listen + to listen + it's to listen now + close your books + close your books listen and practice

(exercise – listening)

what's your favorite snack?
 oh + it's a sandwich with peanut butter + honey and a banana + it's really delicious!
 ugh + I've never heard of that! how do you make it?
 well + first + you take two slices of bread and spread peanut butter on them + then cut a banana into small pieces and put them on one of the slices of bread + finally put some honey over the bananas and put the other slice of bread on top + {HES}
 {HES} it sounds awful

111. **PP:** ok + what's his favorite
 112. **AX:** bananas
 113. **PP:** banana + what is a kind of? listen again + pay attention + listen + what's his favorite snack?

activity CD

exercise 8 conversation + listen and practice + what's your favorite snack?
 {HES} it's a sandwich with...

114. **AX:** sandwich
 115. **PP:** sandwich + but is it a normal sandwich
 116. **AX:** no
 117. **PP:** no + it's a different sandwich + and if how do you prepare the sandwich or with

activity CD

page 23 exercise 8 conversation + listen and practice + what's your favorite snack? {HES} + it's a sandwich with peanut butter, honey and a banana + it's really delicious! {HES} I've never heard of that! how do you make it?

118. **PP:** ok + what does he have in the sandwich?
 119. **AX:** banana
 120. **PP:** ok! what else? honey ok + that's it (the teacher writes in the board) banana + honey ((risadas))
 121. **PP:** what's the problem now? peanut butter + do you know what is peanut butter + that's it

122. **AX:** yeah
 123. **PP:** peanut butter is amendocrem + ok + then pay attention he is describe now please open your books + open your books page 23 + open your books
 124. **AX:** agora pode abrir
 125. **PP:** yes + now you can do
 126. **PP:** 23 please ok + it's the conversation eight ok + I will play again pay attention + do you have to describe + how to make + vocês vão ver como ele prepara o sanduíche tá? listen and follow

activity CD page 23 exercise 8 conversation + listen and practice
 what's your favorite snack? {HES} it's a sandwich with peanut butter + honey and a banana + it's really delicious! {HES} I've never heard of that! how do you make it? well + first + first + you take two slices of bread and spread peanut butter on them

127. **PP:** ok + what does he make first?
 128. **PP:** bread + two slices + two pieces ok! and peanut butter + then first two slices of bread + then second + peanut butter ok + it's the steps how to prepare ok! let's see the next step

activity CD
 then cut a banana into small pieces and put them on one of the slices of bread

129. **PP:** ok + the next?
 130. **AX:** (INCOMP)
 131. **PP:** cut + the banana ok + good + ok +

activity CD
 finally + put some honey over the bananas and put the other slice of bread on top

132. **PP:** ok + finally what do you have to do? pour + pour honey ok! + pour honey ok! and {HES}! means {HES} + do you know? this is {HES} delicious + finally ok finally put the other slice of bread + sorry ok! then you use first + then + next + after that + finally to step all steps ok steps!
 133. **AX:** os passos
 134. **PP:** that's it! ok did you understand? did you understand? did everybody understand? todo mundo entendeu gente? then + everybody tell me how do you prepare the sandwiches in portuguese? fala pra mim em português como ele prepara o sandwich?
 135. **AX:** ai meu deus + cortar a banana ((risadas)) + pegar duas fatias de pão
 136. **PP:** and
 137. **AX:** picar a banana
 138. **PP:** {HES}
 139. **AX:** ai + pera aí
 140. **PP:** jogar o quê?
 141. **AX:** sei lá! Maionese
 142. **PP:** honey
 143. **AX:** mel!

144. **PP:** honey! lembra que os namorados sempre que você assiste filme + falam honey aquilo assim {HES} (INCOMP) + amor + honey + sugar ok and finally? faz o final
145. **PP:** any problem? algum problema até agora? No + ok! then now you are going to see a little donald in the kitchen + donald is in the kitchen ok? let's see + and I want you tell me what is donald preparing? what's he preparing? o que é que ele está lá na cozinha + preparing ok? let's see
146. **PP:** hungry + is ready? is prepared + add + add crescente + takes a milk + repeat

(the teacher is preparing the ingredients to make a cake)

147. **AX:** take some milk + take some flour + take some sugar + add eggs + mix together
148. **PP:** the name mixer ok +
149. **AX:** it's a cake + I like to cook soup + I like to make soup + I like to cook fish + fish + I like to eat fish + fish + I like to cook chicken + I like to eat chicken + chicken
150. **PP:** the sandwich with banana + now
151. **AX:** (singing the song) cooking + cooking I like to cook + eating + eating + I like to eat + I like cook and eat together + together + together cooking + cooking ok + then now do you have a rest to be here + have a rest on page 23 + I want to put in older the rest + do you have a description here? do you have descriptions? and here do you have the photo the picture? you have to connect what description is according to the picture + for example put the meat and vegetables on the skewers + then you try to connect the picture and the descriptions + did you understand? pra relacionar a figura com a descrição do que é a receita + ok + 1 + 2 + 3 numbers ok + I'll give you five minutes + you can do in pairs + in groups + you can do in pairs ok?

(os alunos fazem o exercício)

153. **PP:** não se esqueçam de tentar + olhar as figuras + ver os traços
154. **AX:** comia + comer
155. **PP:** ok + let's check? Let's check in older + ok + then did you put the numbers? Did you put the numbers? 1 2 3 4
156. **AX:** yeah
157. **PP:** then according to the numbers + where are going to put? one first + one first + you have a space here + take a look (a professora mostra o livro) number and here you put first + one first + second + then ok? did you understand? three next + four after that + and fix + finally ok + do you describe to the steps ok? no what is the number one? qual que é a número 1?
158. **AX:** segundo
159. **PP:** first put a charcoal in the barbecue and light it with lighter fluid + first + put first + what's number two? what's number two?
160. **AX:** PP
161. **PP:** just a moment + what's number two? two
162. **AX:** a última
163. **PP:** then cut up some meat and vegetables and put then in number two you write then + yeah then number three + what's number three? next + next put the

meat and vegetables on the skewer + four after that put the (INCOMP) on the barbecue and cook for 10 to 15 minutes + turning them over all the time ok? + turning + turning is this

164. **AX:** enrolar

165. **PP:** yeah + turning then + and finally number five take the (INCOMP) off the barbecue and enjoy! bom proveito + enjoy ok? have a good time + tudo bem + agora nós vamos fazer o contrário + eu vou montar um + I will prepare a cake + eu você fazer um bolo + e você + e nós vamos comer we are going to eat

(alunos eufóricos)

166. **PP:** eu tenho um bolo até que eu prefiro fazer + só que era pra gente já lá no laboratório de engenharia só que lá é muito pequeno e não caberia todo mundo + então eu tive que arrumar uma receita de microondas + eu não sei como que fica + vocês vão ser meus cobaias

167. **AX:** ((risos))

168. **PP:** já comeram diz que é bom tá + eu mesma pessoalmente nunca fiz tá + então olha no que vai consistir a tarefa + pode ficar em 3 ou 4 + three or four groups + in group of three or four + I'm going to prepare I will not go tell you the quantity + eu não vou falar as quantidades + vocês vão montar a receita para mim tá bom? olha aqui cup + a atividade é pay attention + pra vocês pegarem a quantidade para vocês fazerem ela em inglês tá? vão colocar two cups of cornflower + two cups of flour + baking powder + spao common baking powder + cinnamon that's it cinnamon ok? eggs ok + oil + nuts + milk and salt ok sugar and sugar + then pay attention you are going + I will make slowly + you have to pay attention the pounds and then you are going group of four can be four three or four

(alunos conversam)

169. **PP:** ok can I start? posso começar?

170. **AX:** pode

171. **PP:** then

172. **AX:** cup

173. **PP:** cup

174. **AX:** (INCOMP)

175. **PP:** no + I'm not here + I can not answer + I'm cooking now + eu tô eu tô cozinhando agora não posso responder ok +

176. **AX:** fala que você está no escritório

177. **PP:** (a professora coloca uma xícara de leite no liquidificador) put then one cup of milk ok

178. **AX:** ¼ é um quarto

179. **PP:** half + half

180. **T:** no meio

181. **PP:** this is bigger here + bigger half + h-a-l-f

(alunos conversam)

182. **PP:** {HES} sorry + sorry + I forgot eu vou ter que fazer duas receitas se não + não dá para todo mundo + sorry + mas então vocês estão sabendo que é pra duas receitas tá + ou vocês tudo que eu colocar vocês dividem por dois + eu esqueci

(alunos conversam)

183. **PP:** take a look the eggs one
 184. **AX:** one + two + three
 185. **PP:** three
 186. **AX:** vai ficar com cheiro de ovo

(alunos conversam)

187. **AX:** six
 188. **PP:** it's two recipe + it's two recipe
 189. **AX:** (INCOMP)
 190. **PP:** three eggs (a professora liga o liquidificador) this is a blender + first beat the egg the milk and the oil ok? then take some flour + one two three + oe and half + sugar + doesn't make it + sugar + do you know the recipient A71?

(alunos conversam)

191. **PP:** are cuo of sugar
 192. **AX:** é uma e meia de farinha
 193. **PP:** yes two cups of sugar
 194. **AX:** (INCOMP)
 195. **PP:** no + it's impossible three
 196. **AX:** (INCOMP)
 197. **PP:** I put here + if it is one half is impossible don't here ok? he re
 198. **AX:** ana maria braga + mais você
 199. **AX:** ((risadas))
 200. **PP:** ok + this + do you know that maizena is the trade? Maizena é a marca + isso se chama amido de milho + that's it one cup one cu {HES} copo
 201. **AX:** (INCOMP)
 202. **PP:** não não porque se não a maizena ela + empelota
 203. **AX:** (INCOMP)
 204. **PP:** mixer sinceramente eu nunca usei
 205. **AX:** olha gente se vocês tiveram vontade de comer dice podem ir para a padaria

(alunos conversam)

206. **AX:** (INCOMP)
 207. **PP:** baking powder
 208. **AX:** PP ergue assim
 209. **PP:** baking powder + ok then now one hundred grams
 210. **AX:** você vai colocar tudo?
 211. **PP:** why not?
 212. **AX:** nuts
 213. **PP:** nuts + nuts

(alunos conversam e escrevem)

214. **PP:** who somebody help me?
 215. **AX:** (INCOMP)
 216. **PP:** no + {HES}
 217. **AX:** um dedo
 218. **PP:** sorry
 219. **AX:** (INCOMP)
 220. **PP:** butter + butter untar a mesma coisa que manteiga
 221. **AX:** (INCOMP)
 222. **PP:** butter + butter + butter the roasting pan + butter butter BUTTER butter + butter + BU ok? ok? we are going to take some sugar + sugar one and cinnamon one of sugar + one of cinnamon ok?
 223. **AX:** no (INCOMP)
 224. **PP:** ten minutes + dying
 225. **AX:** (INCOMP)
 226. **PP:** dying minutes + yes
 227. **AX:** num fala de ir embora

(todos falam)

228. **PP:** como é o que que eu faço aqui agora?
 229. **AX:** tem que abrir
 230. **AX:** põe a hora ((risadas))

(a professora a princípio não sabe manusear o microondas)

231. **AX:** abre
 232. **PP:** muito obrigada você sabe programa também ou não?
 233. **AX:** quantos minutos?
 234. **PP:** seven
 235. **AX:** primeiro você tem que regular o relógio
 236. **PP:** did you finish? terminaram de escrever?

(todos falam)

237. **PP:** mas agora eu quero ver + quem que seria voluntário + somebody volunteer putting on the board? pra colocar na lousa?

(todos falam)

238. **PP:** se alguém quiser a receita eu não cobro + let's help her vamos ajudar ver se ela esqueceu de alguma coisa + duas receitas ou uma só?
 239. **AX:** uma só
 240. **PP:** alguém separou os ingredientes? eu vou colocar ali só os ingredientes + what are the ingredientes one cup + A thank you (INCOMP) a A tava falando que a (INCOMP) estava dentro do bolo

(alunos começam a cortar o bolo)

241. **PP:** pode colocar dez e já está na alta PAI baker in microwave + please may I have your attention? Please olha o que eu gostaria de mostrar pra vocês dá trabalho + de trabalho pra caramba + dá pra você dar uma aula diferente e principalmente o que + em inglês porque o tanto de português que eu usei na classe + foi muito pouco e vocês sabem disso não é? Então as aulas a partir de hoje vão ser mais ou menos nesse estilo tá + a gente vai trabalhar gramática + olha vocês escreveram uma receita
242. **AX:** você vai pedir na prova?
243. **PP:** é de acordo com o estilo de aula + às vezes vai ser num lugar + situação comprar vender mas dá pra se fazer aula diferente + só que dá trabalho + oh o bolo já está saindo

(aplausos – alunos)

Anexo 8 : Diário do Professor Coordenador 1 (PC1)

Data: 08 de Agosto de 2001 - **Activity / Contents:** Dishes, cakes and other cookeries

Durante toda a aula, a professora procurou criar situações muito próximas do dia-a-dia. Os assuntos da aula foram diferentes pratos em países diferentes, preferências alimentares e, em especial, o preparo de um bolo. A aula teve, como pano de fundo gramatical, o *Present Perfect*, empregado, principalmente, na primeira parte da aula dada em um *laboratório* preparado para essa finalidade.

A professora iniciou a aula com uma preparação dos alunos quanto à exploração de diferentes pratos em alguns países: no Brasil, pratos como feijoada; no Japão, pratos tais como *sashimi*; na Itália, pratos como lasanha, macarronada, pizza etc. Tal lembrança incentivou os alunos a “entrarem no clima da aula”, não só reconhecendo pratos típicos, como conhecendo novos pratos a partir de então. E as perguntas básicas passaram a ser “*Do you like...?*” (*Review of the Simple Present*) e “*Have you ever tried...?*” (*Present Perfect*, como *Grammar Focus* dessa primeira parte da aula, várias vezes repetido em *questions and answers*, a fim de que os alunos pudessem fixar a estrutura gramatical proposta mais espontaneamente). Os pratos típicos (italianos, brasileiros, espanhóis, japoneses) como forma de estimulação para o assunto da aula tinham seus nomes, em inglês, anotados na lousa pela professora, na medida em que surgiam ou eram sugeridos.

Paralelamente, a professora apresentava cartazes, ilustrações de tais “food” típicos, bem como *ocean and animal food*. As dúvidas, quanto à pronúncia ou quanto aos nomes dos alimentos, eram abordadas e solucionadas prontamente.

Passaram-se, em seguida, a questionar os alunos a respeito de suas preferências alimentares: *cookies, snack*, através de uma pergunta básica: “*What’s your favorite snack?*”, ao que os alunos iam, um a um, respondendo, ora com frases completas (*full answers*), ora com a nomeação pura e simples do *snack* preferido. Vale acentuar que praticamente toda a aula fora trabalhada em língua inglesa, deixando os momentos de fala em língua portuguesa para dirimir dúvidas quanto ao vocabulário ou a uma ou outra construção própria da língua inglesa.

Após essa primeira estimulação inicial, os alunos passaram a trabalhar o livro didático básico. Na verdade, passou-se a *listen and practice*, com perguntas, respostas; *repeating, reading*, em uma forma acentuadamente participativa dos alunos no andamento da aula. Lembrar que todo o trabalho de *listen and practice* esteve voltado para os assuntos da aula: *cookery and food*, e a professora sempre acompanhava com gestos e mímicas o desenrolar dos diálogos do *listen*. Fez, também, algumas pausas para

esclarecer o sentido de eventuais dificuldades de compreensão de frases mais complexas do diálogo ou para resolver dúvidas dos alunos.

Como terceiro momento, a professora acionou um vídeo, o *Magic English*, tanto como forma de repetição e reedição de alguns pratos, como forma de *entertainment* para os alunos. Nesse momento, retomaram-se perguntas tais como “*Do you like fish?*” (uma das estruturas básicas da aula).

Os exercícios do *Grammar Focus* ocuparam momento seguinte da aula. Os alunos tomaram de seus livros e preencheram / resolveram exercícios do *student’s book*, completando, relacionando figuras etc. Os alunos se auxiliam mutuamente para resolver as questões e os exercícios propostos.

Concluída essa atividade (é bom que se diga que *rápida*), foi, então, proposto que se passasse à prática: “*How do you prepare...?*”, ou “*How to prepare a ...?*” E a proposta era o preparo de um *cake*.

A professora citou, em inglês, os ingredientes do bolo na medida em que ia mostrando aos presentes cada um dos produtos que seriam utilizados (*sugar, flour, milk...*). Caso algum aluno ignorasse o sentido da palavra em inglês, a professora esclarecia em português. Nenhum detalhe foi esquecido: as vasilhas (travessas), liquidificador, batedeira, copos, colheres, forno de microondas etc. Os alunos discutem, comentam, repetem, perguntam, anotam... Calmamente, o processo de preparação do bolo se foi realizando: os ingredientes, a mistura, a preparação final (separar as formas, untá-las, ligar o microonda – um aluno auxiliou a professora); passo a passo a massa e, depois, o bolo foram surgindo.

Adiante, enquanto o bolo assava, uma aluna se apresentou para escrever todos os ingredientes na lousa e o modo de preparo. Alunos anotaram a receita (em inglês). Ainda enquanto aguardavam, conversavam, discutiam, questionavam, trocavam idéias – o que revelou uma atividade ao mesmo tempo *light* e bastante interessante, já que todos participavam da situação criada pela professora. Ao final, uma vez pronto o bolo, os próprios alunos dele tomaram, cortaram-no, provaram-no.

Toda a aula esteve embasada na Atividade Comunicativa, técnica que reúne participação e envolvimento dos alunos no exercício de algumas tarefas. A aula foi trabalhada em inglês, num diálogo informal e espontâneo, pausado, abrindo espaço à participação dos alunos quer com questões para suas dúvidas, quer como curiosidades a mais suscitadas pela contextualização. A professora conseguiu dosar o tempo das atividades sem que se tornassem cansativas ou desinteressantes; transformou o ambiente num espaço acolhedor em que todos se manifestaram espontaneamente; a língua portuguesa foi utilizada apenas no que era essencial para determinadas situações (esclarecimentos e respostas a questões específicas) – o que ressalta a importância do *falar inglês para se aprender inglês*. Na verdade, a professora conseguiu criar uma situação real de vida em que a comunicação em inglês não só foi a tona, como o incentivo para se aprender inglês. Destaque, pois, para a contextualização da aula, o que pode determinar uma aprendizagem mais eficiente e rápida de uma língua estrangeira.

Anexo 9: Projeto de Iniciação Científica (C2)

1 – INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE A PESQUISA:			
Título do projeto: Aprendizagem de Língua Estrangeira: FALAR OU NÃO FALAR?: EIS A QUESTÃO!			
COORDENADORIA DE ORIGEM:			
Coordenação de Letras			
NÚCLEO DE PESQUISA:			
Cultura, Sociedade e Regionalidade			
LINHA DE PESQUISA (Citar a Linha de Pesquisa do Núcleo de Pesquisa): Estudo Integrado das Relações Sociais, Políticas e Econômicas			
VIGÊNCIA DESTA PROPOSTA:			Nº DE ORDEM
Início: 01 / 05 / 01 Término: 24 / 12 / 01			(Uso da PROPP)
COORDENADORES:		TITULAÇÃO:	
Prof. PC2 Profª PP		Doutor Especialista Mestranda	
COLABORADORES:		TITULAÇÃO:	COORDENADORIA:
4 alunos do Curso de Letras em projeto de Iniciação Científica			
TIPO DE PESQUISA:			
() exploratória () experimental			
() diagnóstica () descritiva			
() bibliográfica (x) outra (especificar) Pesquisação			
PALAVRAS-CHAVES (3):			
Fala, Aquisição, formação de professor, motivação, estratégias, abordagem formal e abordagem comunicativa			
2 – RESUMO DO PROJETO:			
<p>Baseando-se na bibliografia existente, bem como em observações preliminares da prática de ensino de ILE, há como se levantar algumas hipóteses que precisam ser provadas ou desmitificadas para melhorar o processo de ensino-aprendizagem de uma LE, a fim de sairmos desse conflito.</p> <p>Visto que uma das funções primordiais da língua é a comunicação, encontra-se grande dificuldade prática em fazer com que o aluno adquira <i>competência oral</i> – aqui usada como habilidade de colocar em prática a competência lingüística para comunicar o que é empreendido mentalmente em uma segunda língua - ao aprender uma língua em instituições de ensino, quando não imerso no ambiente natural e cotidiano dessa língua.</p>			

Surge, então, uma pergunta: por que o aluno que busca uma instituição para aprender a falar inglês, por exemplo, uma escola de línguas, acaba por não conseguir se “arriscar” na produção oral, pois o medo de errar é maior?

Como citado pelos próprios alunos, em perguntas abertas (questionário de um estudo-piloto), o principal fator que faz com que o aluno não consiga se arriscar a falar em sala de aula é o medo de cometer erros e ser corrigido, cabendo ao professor estabelecer uma relação com o aluno, sem perder a autoridade, para que os alunos se soltem sem medo de exporem suas opiniões oralmente.

Para que isto aconteça, o filtro afetivo (Krashen, 1982) precisa ser extremamente equilibrado de forma que se crie um clima propício para que o aluno consiga não ter tanto medo de “falar errado”. Nessa linha, o tempo de convívio juntos é fora de sala de aula parece importante para eles conversarem uns com os outros ou com o professor, sem terem medo de se exporem, procurando ver a sala de aula como extensão da conversa do dia-a-dia. exporem, procurando ver a sala de aula como extensão da conversa do dia-a-dia.

Portanto, pretende-se aqui analisar as estruturas tensivas e singulares do processo de ensino-aprendizagem de inglês como LE com intuito de aprimorá-lo, procurando abordar questões práticas, baseadas em informações sobre fatos de sala de aula e de outras esferas que possam influenciar o processo de aprendizagem dessa língua, tomando como referência dados do contexto brasileiro.

Deve-se ainda verificar como a interação em sala de aula influi na aquisição/aprendizagem da competência oral de alunos, a fim de diminuir o desnível entre as habilidades lingüísticas do aluno (*listening, reading, writing e speaking*), visando um futuro profissional equilibrado em competência escrita e oral.

JUSTIFICATIVA

Será de grande importância a apresentação de resultados científicos que mostrem a possibilidade da competência oral no processo de ensino-aprendizagem de segunda língua ser alcançada, equilibrando-se com a compreensão de textos escritos, outra meta relevante para o aluno de LE, com competência oral.

METODOLOGIA

O trabalho será desenvolvido mediante realização de pesquisa bibliográfica de artigos e livros recentes, e trabalhos em eventos da área, bem como experiências documentadas em sala de aula, visto que nosso objetivo é examinar como as interações aluno-professor e aluno-aluno.

A investigação se posiciona com os modelos etnográficos (Vieira Abrahão, 1996) qualitativos-interpretativistas de sala de aula como contexto de pesquisa de investigação aplicada (Cavalcanti & Moita, 1991), nas discussões teóricas de métodos, técnicas baseadas em um ensino prático reflexivo para conectar os mundos da universidade e da prática, juntamente com a questão teórica da formação de professores de línguas a partir dos escritos de Widdowson (1991).

BIBLIOGRAFIA

- BROWN, G.; YULE, G. *Teaching the Spoken Language*. Cambridge:Cambridge University Press, 1983.
 BYGATE, M. *Speaking*. Oxford:Oxford University Press, 1987.
 CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos em Lingüística Aplicada* 17:133-144,1991.
 KRASHEN, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisiton*. Oxford:Pergamon Press, 1982.
 VIEIRA ABRAHÃO, M. H. Conflitos e incertezas do professo de LE na renovação da sua prática. Tese de Doutorado. UNICAMP, 1996.
 WIDDOWSON, H. G. *O Ensino de Línguas para a Comunicação*. Campinas:Pontes Editores Campinas, 1991, tradução de J. C. P. Almeida Filho.

Anexo 10: Transcrição da entrevista em áudio do Contexto 1 (C1)

Data: 07 de dezembro de 2001

PP: professora

A4: aluno

1. **PP:** você tinha algum outro contato + em inglês + fora da sala de aula? + por exemplo + é
2. **A4:** antes de ter começado + depois?
3. **PP:** não + então vamos falar de toda a história? é quando você + antes de você começar o inglês + cê costumava ler + tinha algum contato ou não + em inglês + falava na internet + antes de começar a estudar aqui?
4. **A4:** não
5. **PP:** não
6. **A4:** nem tive contato
7. **PP:** e + depois quando você começou?
8. **A4:** quando eu entrei na Coopere + eu comecei a pegar muita coisa + é por fora + antes de eu entrar pra cá + aqui ainda né + eu comecei a ler + li muito e + é só + listening assim não
9. **PP:** e + depois quando você entrou aqui?
10. **A4:** aí eu comecei tanto o listening + laboratório adorava fazer + e quando (INCOMP) eu tava pegando uma fita + um vídeo alguma coisa e ouvia música
11. **PP:** porque ia?
12. **A4:** {HES}
13. **PP:** porque ia? ((risadas))
14. **A4:** ((risadas)) por que agora eu estou me direcionando mais para o vestibular + entendeu + então livro + em inglês + para mim fica muita coisa
15. **PP:** certo + e quais eram as suas expectativas em relação ao seu aprendizado aqui + o que você esperava + cê lembra o que é que você esperava + o que cê achava que iria + aprender realmente + vamos supor + falar fluentemente + entendeu ou não + cê tava entrando num cursinho de inglês + porque assim + vô te dar alguns exemplos + tem muita gente que + às vezes + passa três anos no cursinho de inglês + quatro anos e fala assim + nossa mas esse aqui de vez em quando não + num consegue falar + entendeu + não consegue + ou mesmo ter uma boa leitura ou bom listening tá + eu tô falando bem assim de nível lingüístico proficiência-visual + então + pela competência razoável da língua + que você tinha + quais as suas expectativas em relação a isso + a escola em si?
16. **A4:** ah + eu esperava muito
17. **PP:** {HES} porque cê esperava?
18. **A4:** não por causa da escola + mas é + eu sempre tive vontade não tanto de falar + mas entender uma música por exemplo
19. **PP:** {HES}
20. **A4:** aí é consegui + só tinha alguma coisa haver com outra né + se eu consegui entender bem é porque eu consegui falar alguma coisa também + e quando eu consegui entender a música completa + aí eu vi que eu tava na caminho certo + era isso que eu esperava
21. **PP:** {HES}

22. **A4:** (INCOMP) entende tudo o que eles falavam + e tentar falar + não falar tanto + mas alguma coisa para eu pudesse me virar um pouco
23. **PP:** como que você avaliaria a sua competência na língua inglesa hoje + cê tá satisfeita com a competência + não tá + porque + entendeu?
24. **A4:** {HES}
25. **PP:** cê acha que correspondeu as suas expectativas + o que cê achou que ficou abaixo + entendeu + como que você mesmo avaliaria sua competência hoje?
26. **A4:** {HES} eu acho que não posso reclamar + que eu saberia + simplesmente + a melhor chance + manter o pique no início
27. **PP:** (INCOMP)
28. **A4:** ligo e tal + mas + eu não posso reclamar não + eu consegui me dar bem + só o listening que eu preciso treinar um pouco mais + mais o termo de reading
29. **PP:** {HES} + tá certo
30. **A4:** listening também dou um jeito
31. **PP:** que aspectos assim + do trabalho realizado na sala de aula + você acha que mais contribuiu + pra você melhorar a compreensão oral e a produção oral?
32. **A4:** {HES} vídeo + música e texto
33. **PP:** e + tem alguma atividade + que cê acha que tem que ser permitente dentro da sala + que cê tá de saco cheio + que cê fala assim + não {HES} não essa atividade não é legal + foi mal trabalhada + e até a maneira que ela foi trabalhada + entendeu?
34. **A4:** {HES} eu não gosto daqueles roles plays + mas a gente + geralmente + pula então tá ótimo
35. **PP:** é + né + é aquelas ali + fazer + fazer papéis né + pegar prontas as coisas + é + bom ai eu me lembro que você + fala em sala de aula na língua + entendeu + como que você e seus amigos + cê acha que eles produz mais quando você tá conversando de dois + por exemplo + quando cê tá com um grupo maior?
36. **A4:** {HES} no meu caso + eu acho que isso produz mais quando tá falando + em dupla + em trio e até de quatro pessoas
37. **PP:** {HES} do que num grupo grande?
38. **A4:** é

Anexo 11: Transcrição de aula em áudio do Contexto 1 (C1)

Data: 14 de Maio de 2001

PP: professora-pesquisadora

AX: aluno não-identificado

1. **PP:** how was + HOW was the WEEKend? WHAT have you done?
2. **A10:** NOthing (sPEcial) + only my + my *boIte* on FRIday, *boIte* on the DISco?
3. **PP:** the DISco?
4. **A10:** [on Saturday]
5. **PP:** [YEAH, the DISco]
6. **PP:** how was IT? + but HOW was the DISco? some PEOPle told me that it WASN'T very good
7. **A10:** [AH yeah]
8. **PP:** [HOW it was in fact?]
9. **A11:** I didn't
10. **A10:** DON'T have a LOT of tequila
11. **PP:** why not?

12. **A10:** beCAUSE they BOUGHT only two + tw:o bo:ttles + of tequila and they SAID that
13. **AX:** yeah
14. **A10:** and they SAID + that'll be: teQUiLa ALL NIGHT long + and it WASNT true
15. **A7:** é + eu entrei na fila lá e:
16. **PP:** (in) ENGLISH
17. **A10:** I drink, I DRUNK ONLY a CUP of teQUiLa
18. **PP:** did you LIKE IT?
19. **A10:** yeah
20. **PP:** YES?
21. **A10:** [yes]
22. **PP:** [don't you] think it's STRO NG?
23. **A10:** NO:
24. **PP:** NO?
25. **A10:** I think it's NORmal + like: + I don't know VOdca, or: + *PINga* I don't know.
((risadas)) (INCOMP)
26. **A7:** I don't LIke *caipirinha*
27. **A10:** I LIKE A LO:T their *caipiRInha*
28. **AX:** NO:SSA
29. **PP:** *caipiRInha é:* + it is NOT too:
30. **A7:** [YEAH] (INCOMP)
31. **A1:** [é YEAH]
32. **PP:** it's NOT too much *PINga*
33. **A10:** é YEAH: + I LIke *caipiRInha*
34. **A7:** A8 A8 YELlow YELlow A8
35. **PP:** WHAT is IT A7?
36. **A7:** AHN?
37. **PP:** WHAT is IT?
38. **A7:** no + it's a: + eraser
((risadas)) (INCOMP)
39. **PP:** it's OK + (INCOMP) + no no no + ACT AS Usual
40. **A7:** OK
41. **PP:** it's NOT too: too: be DIfferent + it's not to change
42. **A7:** it's A eraser + but I'm YELlow + NOT her + and I + an:d I: ASked HER that + THAT the eraser is MIne + beCAUse I'm YELlow like it
43. **PP:** ah
44. **A7:** I'm a: + I'm aMErica girl + and the eRAsEr girl
45. **AX:** (INCOMP)
46. **A7:** beCAUse I'm YELlow
47. **A10:** A87
48. **PP:** she's my A:D girl here + OK + do you reMEMber that LAST CLASS we had been TALKing abOUt:
49. **A10:** I WASn't here
50. **PP:** an on-line NEIghborhood + do YOU reMEMber THAT?
51. **A10:** no
52. **PP:** NO?
53. **AX:** no

54. **PP:** {HES} could you pLEase + someONE + TELL A13 + what is it about + NEIghborhood + [on Line]
55. **A10:** [YEAH pEOple] + TELL me
56. **PP:** on LIne NEIghborhood
57. **A10:** TELL me
58. **PP:** OKAY A7?
59. **A6:** ok
60. **PP:** ok + A10 [WASn't here]
61. **A10:** [it's NOT sTUDENT's Age, Isn't it?]
62. **A8:** I was I WAS here
63. **PP:** ok A10 was here but {HES} A13 and A1 + WASn't? + they WERen't here (INCOMP)
64. **PP:** THEN: LET me explAIN them + [(INCOMP)]
65. **A10:** [what it mEAns to ME:]
66. **AX:** pEOple
67. **PP:** on LIne NEIghborhood
68. **A10:** to us ok
69. **PP:** sTART A7 + pLEase
70. **A6:** it's WHEN: + pEOple of the + SAme NEIghborhood
71. **A10:** ahn?
72. **A6:** the: + the: + pEOple that LIve in + pEOple that you:
73. **A10:** [the SAme BLOCK]
74. **PP:** [SAme NEIghborhood] + NEIghborhood?
75. **A6:** they are on LIne + they communicate
76. **A10:** HOW can I say "*BAirro*"?
77. **PP:** NEIghborhood
78. **A10:** NEIghborhood?
79. **A7:** NEIghborhood
(risadas) (INCOMP)
80. **A10:** but NEIghborhood is ONLY the PERson who lives
81. **A1:** NEIghbor
82. **PP:** NEIghbor
83. **A7:** [NEIghbor is *viZinho*]
84. **PP:** [NEIghbor] + NEIghborhood + yes it is
85. **A7:** NEIghborhood is *viziNHANça* right?
86. **PP:** THAT's it + the Area + near your HOUse + conTInue A7
87. **A6:** {HES}
88. **PP:** WHAT do they do?
89. **A6:** they: + TALK: {HES} + SOMETHing + in the compUter + they are coNNEcted + by the interNET
90. **A10:** ALL the pEOple?
(INCOMP) (beg your pardon)
91. **PP:** only ALL the NEIghbors
92. **A7:** do you KNOW bec + beCAUse nowADAYS pEOple don't TALK anymore d'you know NEIghbors + and they're + they'reTRYing to explAIN to they: coNNEct + and TALK in the interNET + only in interNET
93. **A1:** here + an onLine NEIghborhood is one where NEIghbors communicate with each Other through e-mail ((reading definition))
94. **A10:** where is IT?
95. **A1:** page FORTy-Five

96. **A10:** [AH:]
97. **PP:** [page FORty-Five] + good + that's it + it's on page forty -FIVE that we have that e-mail
(INCOMP) (GLO:RY:)
98. **A7:** I THOUGHT exerCIse two was to exPLAIN how + [(INCOMP)]
99. **AX:** [YES (INCOMP)]
100. **A11:** I wasn't HERE + I don't underSTAND
101. **A6:** [OH]
102. **PP:** [you didn't] underSTAND?
103. **PP:** yes (INCOMP)
104. **A6:** they: GET on LIne + {HES} + one PERson take the + the names the + the phone number of every BODY + in the NEIghborhood + and LIST + for everyBODY + AÍ + AÍ + they GET on LIne + they: + TALK
105. **PP:** aBOUT the PROblems
106. **A10:** [AH:!]]
107. **A6:** [YEAH] aBOUT the PROblems + they ASK for adVice + [they ask (INCOMP)] we COLLECT
108. **A10:** [BY e-mAIL or:]
109. **A1:** [BY e-MAIL]
110. **A7:** [where people ASK when NEIghbors need: (INCOMP)]
111. **AX:** [AH: + AH:]
112. **A6:** [ONE PERson] + TAKE the names, *telefone* the: + the pone number.
113. **PP:** [the e-MAIL]
114. **A6:** [and LIST] for everyBODY in the NEIghborhood + did you underSTAND?
115. **A10:** AH:!
116. **A6:** and then they GET on LIne + and TRY: + someONE to TALK
117. **A11:** [AH:!]]
118. **PP:** [YEAH then] when they have a PROblem + they send an e-MAIL and they disCUSS about the PROBLEM
119. **A10:** AH:
120. **PP:** they DON'T have to:
121. **A7:** and WHAT the adVANtages? (INCOMP) what ARE the adVANtages? on LIne NEIghborhood allowS busy /bAs/ PEOPle + to KEEP in CONTACT
122. **PP:** YEAH + beCAUSE nowaDAYS the BIgi PROBLEM is the abSENce of TIME + then + PEOPle that are very BUSy
123. **A7:** [busy]
124. **PP:** [you know] + have a LOT of things to do + [they don't have TIME]
125. **A10:** [LIKE me]
126. **PP:** then: you can coNNECT any TIME that you: + you are ABLE + to do + and then you are be in touch + with + PEOPle in your Area
127. **A10:** AH: + now it's ok
128. **PP:** OK? + then the LIStening + the STARTing LIStening toDAY + that you have in your + {HES} + HANDS + page forty-FIVE is eXACTly aBOUT it.
129. **A10:** ok
130. **PP:** unit FIVE OK? then you have to LISten
131. **A7:** the + LIStening: we have DONE: the last [CLASS]?
132. **PP:** [HERE:] yes, yes + [OK]
133. **A10:** [WHAT] we: do:
134. **PP:** then you you HAVE to: + LISten + and compleTe + fill in the BLANKS + [OK]?

135. **A10:** [we:] + so we'll: toDAY we will SING?
 136. **PP:** [YEAH]
 137. **A10:** [LEARN MUsic]?
 138. **PP:** YES: + we will
 139. **A10:** NOT sing + but LEARN MUsic
 140. **PP:** yeah + we will
 141. **A11:** for LEARN + and sing + ALL the MUsic + OK?
 142. **A7:** WHAT MUsic?
 143. **PP:** oh it's a surPRIse
 144. **AA:** AH:
 145. **A10:** BLINK?
 ((risadas))
 146. **A11:** no no
 147. **PP:** I don't HAVE the CD
 148. **A11:** THERE
 149. **A10:** the CD
 150. **PP:** I know but + (INCOMP)
 151. **A11:** everyTHING I DO I do it for YOU
 152. **PP:** I + everyTHING I DO?
 (INCOMP)
 153. **A10:** [AH no + no]
 154. **A10:** [YEAH]
 155. **A6:** I know SO:RRY
 156. **A10:** EH: A7
 157. **A11:** EH: A7 SHAME on YOU: [A7]
 158. **A6:** *eu NÃO:*
 159. **PP:** could you PLEASE + (INCOMP) + someBODY open the: WINdow?
 160. **A10:** [ok]
 161. **PP:** [it's a little:] HOT here
 162. **A6:** oh if you WANT: + to hear aGAIN: i TAKE: + (INCOMP)
 163. **PP:** É + you can BRING someday: beCAUSE [she LOVES] this [SONG]
 164. **A11:** [YEAH] + [YEAH]
 165. **A1:** [I Llike too]
 166. **A10:** WHAT song? + it's COOL but + {HES} + (INCOMP) for this music NOW
 167. **PP:** ANYmore
 168. **A10:** YEAH ANYmore
 169. **A7:** WHAT CD?
 170. **PP:** it: [is]
 171. **A6:** *É do [suAve veNeno]* + I preFER when BRIan Adams [sings]
 172. **A11:** [AH:] me too
 173. **PP:** YEAH
 174. **A6:** but + she: + {HES} + SOMETHing + in the: + in the: LYrics + that in MY
 CD + CHANged a Little + [some WORD + some WORDS + not
 (INCOMP)]
 175. **A1:** [I HAVE brian adams in my HOUSE + but it is "*piRAta*]
 176. **A11:** A:i BRING it + BRING [it + BRING] it PLEA:se
 177. **A1:** [I bring it]
 (INCOMP)
 178. **A10:** *A:i meu deus*
 179. **A11:** OK + don't forGET A1?

- (INCOMP)
180. **A7:** there's no PROblem
181. **PP:** OK [2] [all RIGHT]?
182. **A10:** [*KISS me"]
183. **PP:** let's LISten
184. **A10:** [*KI:SS me"]
185. **PP:** [let's LISten]
186. **PP:** no: we CAN + we CAN: + sing "kiss me" but you are going to have another:
+ [(INCOMP)]
187. **A10:** [so KI:SSS me]
188. **PP:** OK? + can i START?
189. **A10:** YEAH
(the teacher plays the CD in the wrong music))
190. **PP:** GO:SH! + someone CHANged + [the:]
191. **A10:** [the] MUtical CD
192. **PP:** YEAH it's a MUtical CD
193. **A7:** how imPOR:tant e-mail has: + in BUSiness communiCAtion ((singing))
((risadas))
194. **PP:** gosh
195. **A7:** that's a FREE: (INCOMP) hard work ((singing)) + that's Dancing English
196. **AX:** oh, no + OH: + let's go + put your (INCOMP) shoulder ((singing))
197. **A10:** ah + ai

(Listening: Listening and Compare, activity 2 – page 45)

198. **A10:** sharing
199. **PP:** I will + I will PLAY one more TIME + then you + comPLEte OK? Then
we'll comPARE + we start comPARing to + in group OK? [can be in three]
200. **A7:** [after a second time]
201. **PP:** [it's OK? HUM?]
202. **A7:** after a second time
203. **PP:** what?
204. **A7:** in pairs
205. **PP:** yeah + please [3]
206. **PP:** [what song is NICE] her A13 in the Cd? [WHAT] song while you cop[ARE]
[(INCOMP)]
207. **A10:** [HUM?] [FIVE] + EIGHT
208. **PP:** five + ok ++ five
209. **A10:** yeah but le: + let me FIND
210. **PP:** WHILE you comPARE
211. **A10:** I don't know

(Song 5 – CD Blink 182 (students comparing their answers))

212. **PP:** can I play one more TIME? + you Finish?
213. **A7:** just a li:tle:
214. **A8:** I know
215. **A1:** now I know
216. **A8:** now I know but
217. **A10:** DONT

218. **PP:** [OK?]
 219. **A1:** [I won't tell]
 220. **A10:** [NO:]
 221. **PP:** [OK] + no: it's not
 222. **A10:** DONT
 223. **PP:** ok I will
 224. **A10:** [PLEASE]
 225. **PP:** [I will] play one more time then + then we check please
 226. **A10:** we we + do are only one two sPaces
 227. **PP:** one [TWO?]
 228. **AX:** [TWO]
 229. **A7:** [one]
 230. **A10:** [that's GREAT two]
 231. **A7:** one
 232. **A10:** yeah: two:
 233. **PP:** OK? Let's (see)?

(Listening: Listening and Compare, activity 2 – page 45)

234. **PP:** OK?
 235. **A10:** *é* seen + she put seen
 236. **A7:** I put + but is
 237. **PP:** let's check it OUT?
 238. **A10:** area
 239. **PP:** let's START?
 240. **A10:** let's START
 241. **PP:** A1 please could YOU + each one could you read a: SENTence for ME?
 242. **A1:** we know how important that e-mail has become in our nieghborhood communication + (INCOMP) on your every day life?
 243. **AX:** some PEOple say (they) e-MAIL to (their OTHER link from 9 o'clock to any one) (INCOMP)
 244. **AX:** we FOUND some ONE who (said/ says) + that (to get (INCOMP) neighborhood + (INCOMP) my name is elizaBETH SANder + am I coRRRECT?
 245. **A8:** that's Right
 246. **PP:** conTInue A10 please
 247. **A8:** that's right
 248. **PP:** conTIneu A10 PLEAse
 250. **A8:** and you say that (INCOMP) an on LIne neighborHOOD + (INCOMP)
 251. **PP:** A7
 252. **A6:** can you tell us (INCOMP)
 253. **A4:** (isn't it) HAppened? + PAST OR present?
 254. **A6:** what?
 255. **A4:** HAppened + HAppen or HAppened?
 256. **A6:** I think it's HAppened
 257. **A10:** where?
 258. **A6:** HAppened
 259. **PP:** where is [it?]
 260. **AX:** [past]
 261. **A10:** where is PAST?
 262. **A4:** can you tell us how (this) HAppened?

- (INCOMP)
263. **PP:** HAppened yes + past TENSE [2]
264. **A6:** HAppened
265. **PP:** yeah please [2] NEXT who is NEXT?
266. **A10:** (she)
267. **A5:** well + a new person moved into our + into our neighborHOOD reCENTly + no (INCOMP)
268. **PP:** no it's ok + but THEN:?
269. **A5:** but then + good old-fashioned + (INCOMP) communicate (INCOMP) (and got their names and (INCOMP) and their neighbor address
270. **AX:** [(INCOMP)]
271. **A10:** [could]
272. **A11:** can or COULD?
273. **PP:** COULD: + OK? + please NEXT
274. **A11:** then what HAppened + I mean + how OFTEN + the neighbor + communiCate (via) e-MAIL
275. **A7:** well: at FIRST on: (two Different) DAYs + but NOW I would stay EVER in the neighborhood + and ALL the neighborHOOD + get THROUGH + and (be) + TWO or THREE times a week
276. **A10:** REALLY? + WHAT do people TALK (INCOMP)
277. **AX:** WELL + ambar raMIrez + a good meCHANic and for she e-MAIL the neighborHOOD CHAT for advIce + and one (INCOMP) (she could DRIFT in the very NEXT day)
278. **A4:** I see: + can you GIVE me another exAMple?
279. **AX:** WELL + there was a TIME + some nEighbor wanted to (lie) money to (INCOMP) + (INCOMP) + and they DID it + in JUST a few DAYS + by e-MAILing out their plans (INCOMP) (for the NAtion)
280. **AX:** [they DID it?]
281. **AX:** [(INCOMP)]
282. **A11:** [WANT?] +or WANTED?
283. **A10:** did it
284. **A4:** did it
285. **A11:** and WANT or WANTED?
286. **A4:** WANte
287. **AX:** WANTED
288. **PP:** please + thanks
289. **A1:** [WOW] (INCOMP) ((risadas))
290. **AX:** [(INCOMP)] + but EVEN if I'm LAtE
291. **A8:** not at ALL + you know (INCOMP) in a WAY that is + is
292. **A10:** wait wait
293. **A7:** just a LIttle A10
294. **AA:** it's ON OR FOR?
295. **A10:** [I think it's for a chat]
[(INCOMP)]
296. **A11:** for a chat
297. **A10:** for a chat?
298. **PP:** a:i + SOrry + I got LOST
299. **A7:** ok ((risadas))
300. **A10:** no + OK for A10 + not to YOU
301. **A4:** forGIve her

302. **PP:** AH: + you are NOT going to forGIVE me?
 303. **A10:** I'll think ok?
 304. **A8:** the whole neighborHOOD together in a WAY THAT {HES}
 305. **PP:** in a way that WOULD HAVE NEVER
 306. **A8:** WOULD
 307. **PP:** would
 [(INCOMP)]
 308. **A10:** [would *e* WHAT?]
 309. **PP:** would (INCOMP) HAppened
 310. **A4:** A13 shame on you
 311. **A10:** *ai* we + [you confirmed] [me]
 312. **PP:** [otherWISE]
 313. **A8:** [otherWISE]
 314. **PP:** yeah PLEase
 315. **A8:** now we can solve problems (INCOMP)
 316. **PP:** creA:ted
 317. **A8:** created a close (INCOMP)
 318. **PP:** knit
 319. **A8:** knit community for us
 320. **A7:** sounds terrific
 321. **A1:** sounds terrific thank you very much for (INCOMP)
 322. **PP:** OK + CLOSE-knit coMMUnity means a: + coMMUnity that NOW is toGEther + in fact + you know that NOW is very + CLOSE ok? meeting attempt of JOIning + getting together + OK?
 323. **A4:** what's STROLL over?
 324. **PP:** WHERE is it [PLEASE?]
 325. **A4:** [AH:] woman + have TIME to stroll over and sit on the front + porch + here (INCOMP)
 326. **A10:** WHAT is PORCH too?
 327. **PP:** we don't have TIME to SPEND + you KNOW + we don't have time to SPEND + doing: just losing the TIME
 328. **A10:** huh-huh
 329. **A4:** and PORCH?
 330. **T:** PORCH? PORCH is the AREA in front of your HOUSE + for example + that you can STI:LL + TALK with FRIEnds + ok?
 331. **A10:** Area?
 332. **PP:** YEAH + it's the FRONT Area of you HOUSE for example it's the porch [6]
 333. **A10:** (INCOMP)
 334. **PP:** on page forty-FIVE we have some QUEStions + that some of you maybe have end {HES}have TALKed + last CLASS + and: but + A13 + let's START it from YOU that you: + [was: you weren't HERE]
 335. **A6:** [what page PP?]
 336. **PP:** page forty-five would you LIke + if: if your neighborHOOD: + for example were online? + WHY or why NOT? + would you LIke this KIND of + THING + your NEIghborhood?
 337. **A10:** yes it's cool I think
 338. **PP:** why?
 339. **A10:** because + it is + you can AH: [2] you can KNOW MOVE the PEOPle that live (near): the NEIghborhood
 340. **PP:** A14 + have you been [HERE the last: NO?]

- [(INCOMP)]
341. **PP:** then: what do you THINK about it?
342. **A11:** I think it's COOL + you: are GETting : + {HES} + you are em frente
343. **PP:** going aHEAD
344. **A11:** É don't you THINK? + trying to SOLVE PROblems [2] I think it's GREAT
345. **PP:** A5 + you too + you WERENT here [2] either + then WHAT do you think [about] the idea?
346. **AX:** [either?]
347. **A5:** I think [it's great] teacher + beCAUse you can either know all {HES} the people that live near you then you SOLve + all the PROblems + AH: I think it's OK:
348. **AX:** [EITHER]
349. **A10:** ((risadas))
350. **PP:** what about YOU AX what do you think?
351. **AX:** what's the QUESTion? I'm sorry
352. **PP:** a b c you would LIKE to take PART + of {HES} SOMETHing like THAT + to get ALL your neighborhood onLIne you know + SOLving some PROblems what what don you THINK aBOUT it? do you think the place here would LIKE to to JOIN?
353. **AX:** it IS but + also it's very COLD you know the relationship + it beCOMES very COLD
354. **PP:** yeah because maybe you don't have face -to-[face] conversation
355. **AX:** [exactly]
356. **PP:** and you A1 WHAT do you THINK?
357. **A1:** I aGREE with him
358. **A10:** ((risadas))
359. **A1:** you DON'T see the PERson /p erson/
360. **A10:** it not ONLY + see the PERson but you have to CONtact + like {HES} to STAND + by the PERson + li:ke WE too to STAND by the PERson
361. **PP:** do you THINK + the reLAtion + in the Area + in your NEIGHborhood could CHANge beCAUse of it? [4]
362. **A10:** I think + I think it would {HES} CHANge + would CHANge
363. **A11:** you can PEOPle it you don't KNOW the PEOPle.

Anexo 12: Diário de Assistente de Pesquisa

Data: 24 de Outubro de 2001

Duração prevista para a aula: 1h:30min

Assistentes: A9 e A4

A professora dá início à aula introduzindo uma discussão sobre as similaridades e diferenças dos alunos com os personagens do livro utilizado em sala de aula. Divididos em grupos de três integrantes, os alunos discutem entre si, cada um expondo suas características e objetivos (a curto e longo prazo), já alcançados ou não. A seguir, cada membro do grupo apresenta à professora e aos demais grupos o que foi entre eles discutido anteriormente, tudo aquilo que já foi mudado em sua vida e o que ainda deseja mudar. Para complemento da discussão e breve reflexão, a professora coloca no quadro uma mensagem relacionada ao assunto, sobre os obstáculos encontrados nas buscas do homem. Alguns alunos contam experiências e dificuldades vividas para ilustrá-la, falando sobre barreiras enfrentadas em dados momentos de suas vidas, inclusive no aspecto

profissional, em que o domínio de uma segunda língua torna-se decisivo para a obtenção de um bom emprego. A professora passa então para a segunda parte da aula, que consiste em “*listening*” (atividade de compreensão oral), também relacionado aos planos e objetivos pessoais. Surgem dúvidas na escrita de algumas palavras, as quais são solucionadas pelos próprios alunos, que as soletram para os colegas. Logo em seguida é feita a correção parcial dos dados coletados pelos alunos durante o “*listening*”, que é colocado novamente para que os alunos completem suas respostas e seja feita a correção final. A professora agora coloca uma atividade em vídeo e pede aos alunos que façam a correlação da situação ali exibida com aquelas vivenciadas no cotidiano e pergunta aos alunos sua possível reação frente a tais problemas. Alguns alunos apresentam exemplos semelhantes aos do vídeo, iniciando-se nova e longa discussão. A aula é finalizada com a professora distribuindo umas das atividades a serem utilizadas na próxima aula.

A aula pode ser considerada satisfatória, visto que o assunto explorado deu vazão a inúmeras e variadas discussões, abordando tanto aspectos da vida profissional quanto particular. A complementação da aula com o vídeo e a mensagem no quadro estimulou o “*speaking*” dos alunos, incentivando-os a se envolver no tema escolhido, não ocorrendo, desta maneira, dispersão da aula. Houve, porém, maior participação de alguns alunos em detrimento de outros, que por sua vez se mantiveram em silêncio. Esse problema poderia ser solucionado com melhor distribuição do tempo e oportunidade para que todo aluno pudesse se expressar.

Anexo 13: Teste Oral - Fita 1- CD1 – Faixa 1 (00:00-3:25) C2

Dia: 12 de Novembro de 2001

Tempo: 03h:25min

Participantes: PP e A70

1. **PP:** hi + A70
2. **A70:** hi
3. **PP:** I'll give you some time and you Read + ok + the text + and I will make some questions, yeah, about + the + text + ok?
4. **PP:** what does she do? What does she do? What's her profession?
5. **A70:** she is + she is flight attendant
6. **PP:** ok + what time does she go to work?
7. **A70:** eh + at + 5 A.M
8. **PP:** and + is her job INteresting for her?
9. **A70:** yes + I am... yes + no + yes + yes + it is
10. **PP:** what is her schedule Like?
11. **A70:** não entendi
12. **PP:** how is her schedule? what does she think about her schedule? What is her schedule + like?
13. **A70:** is regular
14. **PP:** ok + is regular + DOES she see her husband enough?
15. **A70:** does she + ?
16. **PP:** + see + her husband enough?
17. **A70:** no + she + she not + no
18. **PP:** does she see + her husband enough?
19. **A70:** no + she no she don't
20. **PP:** ok + and what time do YOU go to bed? What time do you go home, after the university class?
21. **A70:** {HES} + at + at + at 6 P.M

22. **PP:** at 6 P.M. ok + are you married?
 23. **A70:** no + I am not
 24. **PP:** um + do you go to bed LAte + or early? Do you go + what time do you go to bed?
 25. **A70:** to bed?
 26. **PP:** yeah + to go to bed?
 27. **A70:** at + at + at doze I think + at + ai meu deus twelve + twelve + twelve P.M. at night + twelve at night
 28. **PP:** ok + would you like to have a different life?
 29. **A70:** (INCOMP)
 30. **PP:** yeah + would you like to have a different life?
 31. **A70:** no + I wouldn't + yes I would
 32. **PP:** why? Or not? Why not? Why?
 33. **PP:** no + ((risadas))

Anexo14: Entrevista em Português - Fita 1- CD1

Dia: 12 de Novembro de 2001

Tempo: Faixa 2 (00:35)-Faixa 6 (2:46)

Participantes: PP, A70 3 A36 de C2

1. **PP:** então vamos + vamos fazer um apanhado: o que vocês + duas + por exemplo + me falam + assim + do curso + o que tem mais + sabe + qual a maior dificuldade + igual + é por exemplo
 2. **A70:** eu não sou tanto (INCOMP) quando me pergunta eu fico tão nervosa se tivessem escrito numa folha + eu saberia responder + mas como me pergunta + eu fico tão nervosa + que nem + nem sei que palavra que (INCOMP)
 3. **PP:** {HES}
 4. **A70:** (INCOMP)
 5. **A36:** eu acho mais fácil para responder assim: como você prefere aula + o que você gosta
 6. **PP:** uh-huh
 7. **A36:** tem que ter alguma coisa que você conheça na pergunta
 8. **PP:** certo + opções? quando te dão opções?
 9. **A36:** é + quando tem opções + ok + tem mais + mas quando é pra gente dar a opinião da gente + pra achar outras palavras + sabe?
 10. **PP:** uh-huh
 11. **A36:** diferente pra não ter que + do cotidiano assim + eu acho difícil
 12. **PP:** é? e o que você + assim + sem + puxar saco + entendeu? o que você sentiu + assim + nesses + nesses Anos + você entendeu? quais foram + se vocês sentiram diferença + não + por quê
 13. **A70:** muita + eu acredito que se as aulas fossem desde o começo tudo em inglês + nossa
 14. **A36:** teria facilitado + porque
 15. **A70:** nossa e muito
 16. **A36:** primeiro + igual + quando você fala + o que eu + eu não sou acostumada a usar essa língua + então + dá um baque + assim + você (INCOMP) + né? até você acostumar + nossa
 17. **A70:** mas eu acho que a gente tem que acostumar + assimilando + sabe + qual o objetivo? é bem se virar pra conseguir entender + sabe?

18. **PP:** certo
19. **A70:** senão você não vai conseguir
20. **A36:** e você tem que se acostumar + mesma coisa quando uma criança vai ter que falar + todo momento que ela está convivendo com a língua
21. **PP:** certo
22. **A36:** então + já é pouco tempo
23. **A70:** eu acho que se a gente falasse (INCOMP) + sabe + mesmo que fosse difícil no começo + você vai + você ia começar a tentar entender o que você está falando + você ia ter que se virar pra poder conseguir a entender + né?
24. **A36:** e outra coisa também que envolve + assim + é a aula de laboratório + que nós não tivemos + esse ano mesmo + apesar da gente estar indo lá + é como se fosse por mim + mesmo (INCOMP)
25. **A70:** (INCOMP)
26. **PP:** vocês acharam que não foi produtivo + comparado com o ano passado + o que vocês falam do ano passado?
27. **A36:** nossa + eu adorava a Raquel
28. **PP:** é? vocês acham que o fato então é que os monitores é que prejudicou?
29. **A36:** não + teria que ser um monitor assim preparado
30. **A70:** prejudicou + porque às vezes a gente (INCOMP) + sabe?
31. **PP:** do que na verdade um monitor + {HES} + legal + e + assim + os procedimentos em sala + entendeu? vocês tinham muito mais dificuldade no listening + o que vocês falam?
32. **A70:** eu acho que eu não sinto muita dificuldade pra entender o que você fica falando
33. **PP:** não?
34. **A70:** não
35. **PP:** legal
36. **A70:** eu entendo tudo o que você fala na aula + tudo + eu entendo tudo + o difícil é você + sabe + dar a opinião + sabe + eu acho que é vocabulário muito limitado (INCOMP)
37. **PP:** certo + você também + A36?
38. **A36:** olha + eu assim + não sei se é porque eu não estou acostumada ficar assim toda hora falando + então eu fico + eu não consigo + nem tudo + a maioria + mais de dez por cento do que você fala + eu entendo + se você usa uma palavra diferente + aí eu já não entendo
39. **PP:** uh-huh
40. **A36:** se estou acostumada ou se fizer gesto aí já até que vai + quando você põe aquelas atividades lá eu entendo o que você tá falando
41. **PP:** o que que vocês acham + por exemplo assim + o que vocês sentiram no começo das aulas + entendeu + quando aconteceu aquilo até de vocês falarem + não + não quero aula em inglês + tal + mas o que vocês me falam das aulas que vocês tiveram no primeiro ano + entendeu + o que vocês sentiram nas aulas do primeiro + do segundo pro terceiro?
42. **A70:** no meu currículo + meu + no meu boletim + eu fiz assim no primeiro ano minhas notas eram maiores + melhores + mas agora o ano passado já diminuiu um pouco porque a aula passou a ser mais assim + não tinha assim + sabe? Não era daquele jeito. E esse ano já começou a ser

- de novo mais assim + falando dentro da sala de aula em inglês eu já melhorei
43. **PP:** é?
44. **A36:** nossa o ano passado eu acho que só tirei dez em um bimestre só
45. **PP:** o que que vocês me falam assim do fato de +
46. **PP:** o que vocês me falam da diferença entre texto e de apresentar a aula + por exemplo?
47. **A36:** (INCOMP) muda muito eu acho que (INCOMP) teoria
48. **A70:** eu por exemplo + a minha aula mesmo foi uma chatice + eu me pendo muito na teoria + quando a gente faz depois a gente percebe que a aula falada é muito melhor + muito mais interessante do que quando a gente fez na lousa tanto é que eu acho que por ser maçante ninguém entendeu nada + eu achei por isso (INCOMP) + (INCOMP) então + pelo menos (INCOMP) + aquele bingo mesmo + dos numeral (INCOMP) nossa foi um sucesso
49. **A36:** (INCOMP) vamos tentar melhorar
50. **A70:** e eu acho que ele + que desperta a curiosidade
51. **A36:** porque ele fica prestando a atenção pra tentar entender
52. **PP:** cês tão tentando falar inglês dentro da sala?
53. **A36:** quando eu tenho certeza que a minha pronúncia tá certa + sabe + (INCOMP) se tá certa eu falo
54. **A70:** por exemplo + tem muita coisa que eu não sei falar + mas eu fico + eu (INCOMP)
55. **A36:** quando eu tenho certeza que eu já ouvi que é daquele jeito
56. **A70:** aí eu procuro + sabe + o que que eu vou falar? O que que eu vou falar? Então eu procuro tipo decorar + sabe + o que eu vou falar + porque depois + tipo assim + um teatro (INCOMP)
57. **PP:** fala em casa tal pra depois você chegar na aula cê conseguir
58. **A36:** alunos das escolas públicas eles estão com muita dificuldade em inglês (INCOMP) algumas palavras pra eles procurar no dicionário a aula inteira né? Depois texto na lousa
59. **A70:** por exemplo + teve um dia que teve um texto + mas eu queria explicar para eles sem passar a tradução + né? Pra eles
60. **A36:** (INCOMP)
61. **PP:** que legal + ótimo + nossa vocês não fazem idéia de como fico contente
62. **A36:** (INCOMP) e achando que (INCOMP) porque eu tava sabendo alguma coisa lá na frente + até eles conseguirem entender a palavra
63. **A70:** (INCOMP) fazia outro ir lá e falar + sem entender + sem saber o que é
64. **PP:** ahn ha + legal isso + então vocês foram lembrando as coisas + vão preparando as atividades
65. **A36:** (INCOMP)
66. **A70:** ó PP + eu + sabe assim agora + nossa o ano que vem eu quero fazer um cursinho de inglês + alguma coisa pra melhorar + tanto a fala + o “listening” sabe + tudo + porque se você não souber a língua + falar + não tem como você ensinar regra para criança
67. **A36:** porque mesmo que você está ensinando alguma coisa na lousa (INCOMP) tem que saber fala + não tem como
68. **PP:** então + vocês estão consciente sabe + escutem porque assim acho que muito mais do que qualquer coisa de dar conteúdo em sala de aula +

- eu acho que é importante que vocês saíssem assim conscientes + porque quando vocês forem entrar na sala de aula + tem que estar fazendo o melhor + lógico + e tá sempre buscando + entendeu?
69. **A70:** eu nem ia dar aula + eu estava fazendo Letras + porque (INCOMP) entre direito e jornalismo + aí eu falei + entre os dois + Letras + pra fazer jornalismo precisa dominar o português e o direito também + primeira aula que eu dei + no começo desse ano + porque no ano passado + então a gente fazia + sabe + ia lá a professora + ensinava e a gente ia embora + este ano que foi obrigado + a diretora não aceitou fazer isto + aí que eu vi como eu progredi o ano passado
70. **A36:** eu morro de medo de acontecer igual acontece lá + de escutar os outros falando assim + ‘hossa aquela professora (INCOMP)’ + tem muitos alunos fazendo cursinho de inglês + outro dia eu fui fazer (INCOMP) + então dá um medo porque você fala (INCOMP) e aquela professora não é boa + e a gente não tinha isso né + um comenta pro outro aí aquela professora ali é muito chatinha + eu não quero isso de jeito nenhum, ainda mais hoje em dia
71. **A70:** aqui ainda na região não acontece muito isso + mas lá em São Paulo se a diretora achar que você não pode atuar na escola dela + ela faz de tudo + ela faz um inferno (INCOMP)
72. **A36:** (INCOMP)
73. **A70:** (INCOMP) e começou assimilar ela
74. **A36:** (INCOMP)
75. **PP:** daqui da instituição?
76. **A36:** não + ela não se formou aqui + a outra até hoje a preparar as aulas + sabe + (INCOMP)
77. **PP:** mas esse que auxilia é formado aqui? Aqui na instituição? Que legal
78. **A70:** bom + eu não tenho + assim + pra falar sabe + nesse ponto de (INCOMP) + falar fluente ou senão algumas vezes ouvir + o que eu vou dar lá + eu tenho + nem que for que decorar + ir lá no dicionário + pegar como se pronuncia + porque tem na frente como se pronuncia + fico (INCOMP)
79. **PP:** e aquele (INCOMP) que a gente viu ajudou na parte de fonética?
80. **A70:** muito + porque eu não convivo lá nos Estados Unidos pra saber como se pronuncia + é a mesma coisa assim + tem palavras que se você não souber como pronuncia + você pronuncia errado + se você não conhecer (INCOMP) + então você vai lá no dicionário + pra ver o que você tem dúvida + né? Uma palavra (INCOMP) não é pronunciada como a outra + né? (INCOMP) e aqui é maior + minúscula + aquele que fala é + sabe lá + aí você já percebe
81. **A36:** o que você vai levar pra sala, o que você vai levar pra sala, você tem que tá muito bem
82. **PP:** isso é importante saber + como o que vocês tem pra acrescentar + mais alguma COISA
83. **A70:** olha + o ano que vem nem que se for pra mim passar apertada + mas eu quero começar um curso de + inglês + eu quero
84. **PP:** (INCOMP) a faculdade
85. **A70:** a faculdade também tenho vontade de fazer + seria uma pós + né? porque partir logo pro mestrado eu acho que já + eu igual ela tava falando esses dias + não que a gente seja capaz + mas a pós-graduação

- já é uma + um + um iniciação da (INCOMP) + então eu quero fazer uma pós-graduação e depois fazer o mestrado
86. **A36:** e depois da faculdade eu acho que as aulas de inglês foram muito produtivas pra mim + muito mesmo + eu + eu já + no começo eu achei muita dificuldade + mas eu acho que eu peguei rápido + assim + eu gostei muito das aulas + das aulas conversadas ainda muito melhor só falada em inglês + eu acho que isso seria bem melhor + eu acho que é o caminho
87. **PP:** vocês acham que o resto da sala tem muita dificuldade?
88. **A36:** tem
89. **PP:** tem né
90. **A36:** tem + tem muita dificuldade + mas um pouco eu acho que falta de força de vontade + sabe + porque se você for reclamar e pedir pra mudar + vai mudar + vai ficar mais fácil + entendeu? Se ela quiser que mude e todo mundo quiser que mude (INCOMP) + se a gente tivesse começado as aulas só em inglês + hoje ia tá tudo muito melhor + porque é como eu falei + você vai ter que se virar pra aprender + você vai ter que aprender e pronto + então né + eu acho que (INCOMP) bastante
91. **PP:** (INCOMP) a hora em que eles entram + vocês que passaram a experiência + a hora que eles forem entrar + eles + amenizar esse choque + entendeu? O que poderia ser feito? Você acha que tem jeito ou não? Você acha (INCOMP)
92. **A36:** o + eu acho que o que assustou um pouquinho é que já começar falando que as aulas só iam se + se toda em inglês + eu acho que tem que começar diferente + em vez de começar falando + ó vai ser as aulas todas faladas em inglês + sabe + e você vai ter que acompanhar + você começa mesclando um pouquinho e aí continua + vai ter um tempo que eles vai começar a falar inglês também + eu acho que chegar e bater papo não a professora vai mesclar um pouquinho + vai mesclar + começa a mesclar
93. **A70:** nem precisa falar
94. **A36:** começa a mesclar
95. **PP:** igual (INCOMP) fez lá pro fundo + lá
96. **A36:** começa mesclando + já começa mesclando + aprender inglês + depois eles já vão acostumando + vai começar a ver (INCOMP)
97. **A70:** nem vão perceber + né?
98. **A36:** não vou perceber porque eu me lembro que quando + nossa eu quando a maioria da sala era inglês + aula de inglês só em inglês nós não vamos conseguir + não vamos conseguir + tem que ter muita (INCOMP) começar falar português + ninguém vai conseguir + entendeu? Eles assusto + se tivesse começado a falar o português e inglês mais + primeiro mais português do que inglês + depois começa a igualar + e depois fala inglês nossa ninguém ia nem perceber que a aula tava sendo em inglês
99. **A70:** olha + sabe o que eu percebo assim as vezes + é + porque a gente não convive com pessoas que falam inglês + quando estava fazendo aquele cursinho de inglês + quando eu faltava um sábado eu já não entendia o outro sábado + nossa eu não entendia mais nada que a professora

- falava + então eu acho que se você for acostumando + sabe + devagarzinho + aí vai desenvolvendo + agora + nossa
100. **PP:** esse semestre que vocês fizeram + você não fez né? (INCOMP)
101. **A70:** e ainda o meu + a minha turma pareceu falar + sabe + a melhor turma
102. **PP:** em competência (INCOMP)
103. **A70:** porque teve depois no final uma avaliação + tanto oral + né + dá um texto
104. **PP:** eram todos da Letras + só? Ou não? (INCOMP) turmas
105. **A70:** é + é não da Letras + não tinha outros cursos + vocês acham que a faculdade
106. **A36:** (INCOMP) fazer um teste pra poder passar pra frente
107. **PP:** vocês nunca tinham feito cursinho antes + foi só com a faculdade
108. **A70:** foi só com a faculdade
109. **PP:** a professora achou que vocês poderiam ir já para o segundo ano? Pro segundo semestre?
110. **A70:** (INCOMP) aí nós não quis no semestre porque em nível gramatical + assim + algumas palavras + aí ela não ia só usar + ela usava + sabe + como usar no dia-a-dia e assim quase não é usada + né? (INCOMP) que se fala só numa aula assim pros alunos + eles assustam assim + né? então essa parte de aula falada + não tinha assim (INCOMP)
111. **PP:** quando vocês começaram o curso lá?
112. **A70:** lá no Kiss?
113. **PP:** é
114. **A70:** é no início do ano
115. **PP:** esse ano?
114. **A70:** é + mas aí a gente já tava tendo aula
115. **PP:** parte em inglês aqui? E aí depois
116. **A70:** aí ele falou assim + que ainda melhor + sabe que a gente queria que + sabe quanto mais se pratica melhor (INCOMP)
117. **PP:** melhor + até interessante o contraste + por exemplo + você que teve o curso + (INCOMP) tal e a AX que não + mas também acompanhava as aulas + só em inglês + né?
118. **A36:** é + eu + eu passei a entender (INCOMP)
119. **PP:** o "listening"
120. **A36:** eu entendo o que você fala + mas pra responder fica difícil + as palavras (INCOMP)
121. **PP:** é né? obrigada
122. **A36:** (INCOMP) faz uma coisa diferente + faz um círculo + sei lá (INCOMP)
123. **A70:** eu acho que a necessidade é muito boa + né + a necessidade (INCOMP) eu acho que hoje em dia já nascem sabendo já + né? então a gente tem que aprimorar + então se você for + quando + quando eu estudei + a professora passava aquela aula tradicional + nossa + eu aprendi + mas agora você passa + você vai fazer um trabalhinho com eles + você sabe que eles não sabem nada + porque aquela aula tradicional já não serve mais pra eles + é ilusão + é um mudou o mundo + sabe? O mundo caminha e você tem que caminhar junto + porque senão aí + acontece o que está acontecendo + ninguém (INCOMP) quer saber nada

124. **PP:** que bom + fico contente + mas (INCOMP) sabe + o pessoal falando que as vezes vai sair e buscando + entendeu?
125. **A36:** (INCOMP) + então você tem que procurar alguma coisa + no início quando eu comecei a substituir + as vezes travava (INCOMP) a parte (INCOMP) não conseguia + saía de lá arrasada + falei nossa + (INCOMP) estou no lugar errado mas aí eu cheguei + ela me da material porque eu trabalho em cima daquilo eu passo (INCOMP) o que ela pediu + o que a professora pediu pra passar + mas eu tento mudar da maneira + que eu sei que daquele jeito (INCOMP)
126. **PP:** o que que você atribui + por exemplo + o fato de + não estar satisfazendo + entendeu + mais a aula padrão? Porque que você é
127. **A70:** eu acho assim + que como professora que o aluno entenda + né + a compreensão dele igual chega (INCOMP) é como se a (INCOMP) e aí o que que adiantou ir lá e falar sendo que eles não entendeu + se eles não aprender não vai servir pra mim + eles não vão (INCOMP)
128. **A36:** e se você perceber que ninguém está interessado porque a aula tá chata e fica todo mundo sabe + dá a hora (INCOMP) se você começou a trabalhar com o texto + eu gosto mais das aulas de inglês + mas sem falar de tudo + mas falar (INCOMP) eu + eu preparei uma aula com a idéia que eu tinha de aula + como devia ser
129. **PP:** e assim vocês acham que + a + faculdade contribuiu pra isso?
130. **A36:** eu acho que sim + foi por isso + quando eu falei + o ano passado + eu (falei) mal + mas é que eu tinha + aula
131. **PP:** de onde que vinha essa idéia antes?
132. **A36:** (INCOMP)
133. **PP:** (INCOMP)
134. **A70:** é estágio + (falava) inglês (INCOMP) precisa trabalhar + né? (INCOMP) dá pra fazer alguma coisa + sempre dá pra fazer alguma coisa diferente + e já muda (INCOMP) alguma coisa estranha + tá diferente (INCOMP) (INCOMP) das aulas que tiveram antes + e na nossa época era mais (INCOMP) então continua naquilo (INCOMP) não dá certo mesmo
135. **PP:** então você + então essa mudança vocês atribuem + essa mudança de achar que isso não dá mais certo + o fato de vocês terem tomado contato com a nova teoria
136. **A36:** (INCOMP) nossa senhora + você vê o que ficou legal na sala ((risadas)) a aula tava interessante você consegue falar agora (INCOMP) + isso é técnica (INCOMP) pelo menos
137. **A70:** um trabalhinho de família + a família faz um trabalho enorme
138. **PP:** o importante que alguém comece e tal porque
139. **A36:** eu sei que quando eu posso (INCOMP) trabalho de inglês uma figura com as cores e tal e eu prego tudo lá no mural ((risadas)) a professora veio e falou assim mesmo assim eu falei + vamos colocar no mural + sabe?
140. **A70:** isso é difícil né? porque (nossa parei + diretora barra)
141. **A36:** (INCOMP) aí uma vez eu imaginei (INCOMP) aí ela falou assim pra mim + isso não dá certo na minha escola (INCOMP) aí eu falei tudo bem (INCOMP) pra ela ((risadas)) sabe? (INCOMP)
142. **PP:** e ela? como foi a reação dela?

143. **A36:** (INCOMP) muitas vezes + eles se movimentam mais eles conversam mais + nossa eles adoravam + só que até agora (INCOMP) bingo (INCOMP)
144. **PP:** (INCOMP)
145. **A36:** uma aula do corpo humano também + entendeu? Eu já fiz uma + eu já fiz (INCOMP) nossa + eles aforavam + eles cantaram a musiquinha + e foi sabe? Está acontecendo até agora + ela (INCOMP)
146. **PP:** ela deve estar checando + às vezes + você dá a música + né? (INCOMP) perguntando se tava bom ou se não tava (INCOMP)
147. **A70:** uma vez eu fui dá + é que não foi ninguém na sala (INCOMP) ela ajudou a montar a aula de regência + né? Em inglês + (INCOMP) cada pergunta uma resposta + aí sabe distribuía + sabe + pra cada pergunta uma resposta + aí eles teriam de conversar entre si e acharem + a resposta + a pergunta (INCOMP)
148. **A36:** (INCOMP) aí ela falou + vamos fazer assim (INCOMP) aí como que eu ía aí + não vai valer ponto + não vai valer ponto
149. **PP:** eles nem fazem
150. **A36:** vai saber (INCOMP) porque eu tenho medo de + não tá preparada + porque eu sei que eu não tenho + que eu não tô num nível bom + então por isso que eu não quero parar
151. **PP:** não mais é legal + entendeu + porque assim a gente pode ter o que dá + né + pra (INCOMP) (as) pessoas (INCOMP) consertar e eu queria até que vocês ficassem à vontade também + e até falassem assim ó (INCOMP)
152. **A36:** (INCOMP)
153. **PP:** é + não + legal + entendeu? Porque assim a gente pode ver o que que dá (INCOMP) o que que dá para melhorar + sabe? Você conversar pra ver + pra ver o que vocês sentiram + o que foi produtivo + o que não foi + é pro pessoal ficar bem à vontade também + entendeu + não tô + assim procurando + como é que fala + elogio nem nada
154. **A36:** sabe + PP + eu acho assim + (INCOMP) agora (INCOMP) então eu não consigo (INCOMP) + eu (tenho) + (lógico) + mas porque + que tipo de vida diferente que eu gostaria de ter
155. **PP:** uh-uh
156. **A36:** (INCOMP)
157. **A70:** então (INCOMP) eu soube depois que (eu) tava perguntando pra elas + porque aí eu já não tô tão nervosa mais + porque eu não consigo + (INCOMP) tentando acompanhar + (eu) fico escrevendo na minha mente o que você ta falando + então por isso que (INCOMP) devagarzinho + porque aí + sabe + acostumar com a pronúncia
158. **PP:** entendi
159. **A70:** entendeu? Não que + eu entendo + mas nossa eu acho que (INCOMP)
160. **PP:** na hora da produção
161. **A70:** é + medo + sabe?
162. **PP:** (será) que é eu tô correto ou não + acho que é medo de errar
163. **A36:** eu tenho medo (INCOMP) PP + eu acho que aquilo que eu (penso) (INCOMP) rápido + sabe
164. **A70:** (INCOMP) aqui o ritmo + sabe + o ritmo (INCOMP) mas daí quando muda o ritmo + aí já

165. **PP:** mas + por exemplo assim + mesmo sendo o fato de ser + uma coisa informal + igual a gente tá fazendo e tal + eu causo medo + por exemplo?
166. **A36:** não + eu acho que é o fato de ter que falar + sabe
167. **A70:** acho que é o fato do inglês + não da + pessoa
168. **A36:** só que tem uma coisa PP + tem um pessoal + por exemplo + a gente (INCOMP) a gente faz mesmo e a gente faz MESmo + a gente tá pra aprender + pelo menos a nossa turma ali a gente se deu muito bem por isso + todo mundo tá pra aprender e nunca a gente reclama que é demais + (INCOMP) faz o trabalho + a gente faz o trabalho + a gente quer aprender + mas tem muita gente que (INCOMP) + sabe + vai por cima + então tem gente que não tem força de vontade
169. **A70:** eu + por exemplo + quantos trabalhos eu não pego ali da + do segundo ano + la de que o Professor dá de texto de Inglês + eu traduzo + faço tradução de texto + sabe + não é que não + tenho + sabe assim + porque + quando eu vou fazer tradução eu quase não uso o dicionário + eu vou lendo assim e já vou + sabe + e já vou + algumas palavras que eu procuro + outras + (INCOMP) se procura no dicionário não é aquilo que tá lá
170. **A36:** eles também conseguiram fazer PP + eles também conseguiriam + porque (a força) + tem gente que não tem força de vontade (INCOMP) que é (difícil) que não é legal
171. **PP:** e essa facilidade + também assim + igual você falou do texto e tal + você acha que aquelas dicas do inglês instrumental foi legal?
172. **A36:** foi
172. **A70:** observar as figuras + nossa!
173. **A36:** (estudar) as palavras chaves só e não fica palavra por palavra (INCOMP) no texto (INCOMP)
174. **A70:** quando eu vou estudar um texto no (meio) provas + primeira coisa + eu pego lá + o que que tá pedindo né + então eu vou lá nas questões + procuro onde é que tá as questões no livro + e tento retirar dali sabe + sem fazer tradução + depois só se for (INCOMP) no português + aí sim (INCOMP) dá uma olhadinha + dá uma olhadinha na figura né + às vezes não tem a palavra + que a gente conhece né? Igual aquele texto lá da cachorra + (INCOMP) pra mim que tinha sido (queimado) aí (INCOMP) mas foi uma palavra assim que não era acostumada + mas eu achei essa parte assim mais fácil + eu acho que + dava um medo + se desde o início fosse aula falada sabe + inglês + fica conversando + a gente vai acostumando com a idéia + foi como você disse no início + do primeiro ano eu sei que é uma língua diferente + dá medo + dá um medo + é uma língua diferente + é uma língua nova + então acho que foi isso
174. **PP:** (INCOMP) tá aí
175. **A70:** (INCOMP) no primeiro ano e ainda agora (INCOMP) quatro anos ainda
176. **PP:** então + sabe o que é legal + pelo menos (leva) vocês a se conscientizarem e isso é muito bom e mesmo (INCOMP) conversar e fazer umas (trocas) + porque é + eu também + entendeu + eu já notei esse negócio que você falou de eu já entrar falando Inglês, né? (INCOMP) + porque + (INCOMP) o segundo ano que vocês

- conversaram com eles eu já fiz isso + sabe conversei com eles (INCOMP)
177. **A70:** eu percebi a diferença que você fez comigo hoje + porque minha cunhada no começo do ano, ela tava com muito medo + muito medo + muita dificuldade (INCOMP) acho que ela não consegue + e hoje ela da conta ela o ano passado ela precisou de exame e esse ano não
178. **PP:** e ela assim praticamente te falou alguma coisa
179. **A70:** ela começou o ano passado sabe lendo os textos na aula (INCOMP) + mas ela tava com muito medo + ela foi de exame + esse ano eu conversei com ela esses dias e ela tá bem + eu falei e aí + as aulas eu estou gostando tô indo bem (INCOMP)
180. **PP:** que bom + então porque aí foi também que eu fiz uma mudança + teve uma mudança de postura (INCOMP) eu senti que quando eu entrei pela primeira vez nessa sala de aula, eu também entendeu? Fiquei +
181. **A36:** você sentiu vontade de (INCOMP)
182. **PP:** é der ver principalmente produzir + assim, trabalhar muito mais daqui em sala (INCOMP) entendeu em inglês, sempre em inglês + então no curso noturno ou no diurno pra mim não interessa só isso + eu queira mais é que é ter um bom trabalho também como fazia lá né + mas você vê aí que as realidades são diferentes né! E elas +
183. **A36:** (INCOMP)
184. **PP:** exatamente + então aí você lembra que a gente discutiu na sala sobre é + tá se adequando a realidade do aluno + vê qual é o nível dele + pra ver se eleva ele + não ao contrário né?
185. **A36:** não ao contrário (INCOMP)
186. **PP:** exatamente + só que isso é experiência também né?
187. **A36:** o aluno tem dificuldade e não tem força de vontade + de + de melhorar não vai atrás não tá nem aí (INCOMP)
188. **PP:** e você acha que tem alguma coisa que poderia ser feita + em relação a isto
189. **A36:** {HES} + não sei + eu acho que que deve ter alguma falha nisso ((risadas)) aí + aí + sei lá (INCOMP) + eu não abro mão de nota nenhuma sabe? (INCOMP) não é A70 a gente discuti muito por isso + porque cada uma tem a sua opinião
190. **A70:** não porque é nota sabe?
191. **PP:** é que porque vocês se empenham
192. **PP:** legal!
193. **A36:** sabe se eu fosse para os Estados Unidos + quando eu chegasse lá o que sabe se eu fosse conversar com alguém + qual + qual + o que que eu ia usar
194. **PP:** {HES} + {HES}
195. **A36:** mas sabe + sabe o que que eu ia falar quando eu conhecesse alguém (INCOMP) eu saberia + mas faz tipo assim um diálogo + sabe um percurso (INCOMP) sabe eu (INCOMP) eu acho que eu não tô muito por fora + (INCOMP)
196. **A36:** dá pra você se virar né A70?
197. **A70:** é + acho que se aí fosse lá eu acho que eu não ia ficar muito perdida
198. **PP:** (INCOMP)
199. **A36 e A70:** não!

200. **PP:** {HES} eu fico contente + não pelo curso + mas pelo fato de (INCOMP)
201. **A70:** às vezes eu me preocupo muito eu queria muito falar sabe?
202. **A36:** eu também
203. **A70:** eu acho importantíssimo a fala + eu acho que se a professora fala o inglês o aluno já confia sabe? + assim
204. **PP:** você acha que é importante
205. **A36:** a competência vale muito
206. **A70:** o aluno {HES} PP + a professora falou o inglês o aluno fala essa professora é boa (INCOMP)
207. **A36:** ela provoca até um estímulo no aluno
208. **PP:** e o fato de + vocês acham que ele confiaria mais se o professor fosse nativo?
209. **A70:** {HES} ... eu acho que não
210. **A36:** eu acho que não
211. **PP:** é?
212. **A70:** eu acho que só de você falar fluente sabe
213. **A36:** de você poder falar (INCOMP)
214. **A70:** sabe acho que ela + uma certa confiança (INCOMP)
215. **A36:** é a mesma coisa quando a gente vai dar Português e a gente percebe que o professor sabe + aí você vai sabe, aí vamos lá que ele entende (INCOMP). Porque antigamente o Inglês era regra né, que o professor passava pra gente + hoje não mais isso o mundo tá globalizado não é mais essa regrinha (INCOMP)
216. **A70:** no computador tem tanta palavra lá que se você não souber você não faz nada, não entra
217. **PP:** e assim + as aulas + a maioria que vocês assistiram no estágio como que vocês acham que está?
218. **A36:** muito tradicional
219. **A70:** tá muito + nossa não mudou nada (INCOMP) e aí a gente fala alguma coisa + ela fala “eu tento mudar mas já cansei disso já”
220. **A36:** já tentei e não deu certo sabe + os alunos não prestam atenção sabe + hoje em dia as crianças estão muito mal educadas (INCOMP)

Anexo 15: Diário do Teste Oral e Entrevista de A36 e A70 – 12 de Novembro de 2001

Hoje fiz as duas primeira avaliações orais. Fui para a faculdade às 22:00, por isso só “conversei” com apenas duas alunas, A36 e A70. A princípio, segui a ordem estabelecida nos testes, mas tive alguns desvios com o transcorrer das avaliações. Acabei acrescentando algumas perguntas tanto sobre o texto como as de ordem pessoal. A70 entendia as questões, mas tinha mais dificuldades em respondê-las do A36. Constatei que A36 (a segunda), por exemplo, tinha um nível melhor do que A70, fiz as perguntas elencadas para o texto do básico (Rob Jefferson – Rock musician), então passei a fazer perguntas do nível intermediário para ela também pessoais, e, em seguida, sobre a figura de New York ver se ela conseguia respondê-las, até mesmo tentando conduzir para que ela se expressasse mais. Então pensei se A70 também não seria capaz de responder as do intermediário também, como A36. A70 teve dificuldades com a pergunta: *What is her schedule like?* Não sei se não deveria tirá-la? Acabei fazendo mais perguntas do que deveria. Na verdade, fiquei até às 23:20 com elas porque elas estavam esperando o ônibus

na faculdade para voltar para suas cidades. Achei bastante produtiva a entrevista, uma vez que elas pareceram entender o que estávamos fazendo.

Em seguida, decidi fazer algumas perguntas em forma de entrevista, mas bastante informal, tentando criar um clima de conversa, bate-papo, apesar do gravador. Não sei se foi uma boa decisão ou não, mas pareceu uma boa oportunidade. Posso estar enganada, mas parece-me que elas não ficaram intimidadas por ser eu.

Devo repensar talvez e deixar que meus assistentes de pesquisas façam essas entrevistas, mas estou com medo de que isso não seja possível, principalmente devido à falta de tempo deles, bem como o pouco tempo de contato que ainda terei com os alunos, visto que as provas, por motivos desconhecidos foram adiantadas. Meu tempo é curto.

Procurei deixar mais que elas próprias falassem, mas já deu para perceber que elas mesmas estão críticas quanto aos procedimentos, abordagem, técnicas em sala de aula de língua estrangeira. Pela fala, foi possível ver que elas mesmas acham importante a proficiência na língua e que reproduzem o que vivem durante em sua vida em sala de aula.

Na entrevista, fiz as duas juntas; primeiro porque elas tinham que pegar o ônibus para a cidade delas (Turmalina) e também para elas sentirem que seria bastante informal, mais um bate papo. Não pedi para os auxiliares de pesquisa fazerem as entrevistas – apesar de saber que do ponto de vista de pesquisador seria melhor – porque eles estavam em período de provas e não seria possível encontrar e coincidir horários para entrevistá-lo, visto que alguns são de outra cidade e trabalham.

Notei que o processo pelo qual elas passaram de não aceitar a aula em inglês, a princípio, no primeiro ano e todo o trabalho de conscientização de necessidade de uma prática diferente em sala de aula foi sentido. Elas concluem que deveriam ter sido dadas em inglês. Elas deram algumas aulas de regência (por serem estagiárias) estão começando a dar aulas com atividades comunicativas, com práticas orais e mímicas para as crianças entenderem a aula em inglês, mesmo quando a direção ou o professor do cargo deixam estabelecidos o que dar, introduzem atividades comunicativas em meio ao conteúdo.

Pareceram-me bastante consciente, falaram que precisam ter certeza do que vão pronunciar em sala de aula, praticam a aula. Preocupadas se o aluno está aprendendo ou não, entendendo ou não, gostando da aula ou não. Falaram da importância de saber falar e que fariam um cursinho de inglês para poderem dar aula de inglês em inglês, que precisam estar sempre estudando, melhorando, citando uma possível continuidade fazendo uma pós-graduação ou mestrado. Comparam muito o tipo de aula que tiveram no colegial, por exemplo, como alunas e agora depois da faculdade. Concluem que pode ser um pouco de comodismo por parte dos próprios alunos de não quererem e sugerem que o melhor é ir mesclando desde o começo sem dar uma aula direto em inglês. Porque eles acreditavam que sendo em inglês na conseguiriam. A70 fala de sua experiência no CCAA – apenas um semestre.

Falam da dificuldade do processo de mudança, principalmente, quando a instituição (outros professores, diretores) não acham que aulas comunicativas dão resultados, com maior interação parece bagunça para os no comando, mas os alunos gostam. Elas mesmas já estão influenciando os professores com quem convivem, mas alguns estão resistentes. (Estive pensando em talvez entrevistar um desses professores? Algo para se pensar...). A70, por exemplo, era uma aluna que entrou na faculdade querendo estudar direito ou jornalismo e passou a gostar tanto do curso que pretende seguir carreira. Já tem algumas crenças do que vão enfrentar, quando citam que em São Paulo se você não seguir as regras da diretora não darão aula na escola.

Anexo 16: INSTRUÇÕES PARA A CONDUÇÃO DO TESTE ORAL

1. Fase de aquecimento

Explicar ao aluno que o teste oral consiste de uma conversa baseada em duas gravuras as quais ele poderá descrever e sobre as quais poderá fazer comentários ou levantar tópicos para discussão. Salientar que ele deverá falar a maior parte do tempo, podendo inclusive fazer perguntas sobre as gravuras e sobre os tópicos levantados ao examinador

2. Fase de avaliação

Apresentar ao aluno três gravuras (6,7,9 nível intermediário) para que ele escolha sobre a qual vai falar. Após a utilização dessa figura escolhida, apresentar ao aluno outras três (10,12,13/nível avançado) e continuar a avaliação.

3. Fase de conclusão

Perguntar ao aluno se ele tem algum comentário ou pergunta a fazer e sobre o teste oral que ele acabou de fazer.

O teste oral deverá durar no máximo 15 minutos.

Anexo 17: FAIXAS

Faixa A (26-30)

- Utiliza todas as estruturas sintáticas corretamente e se comete erros estruturas e é capaz de se autocorriger;
- Utiliza-se de estruturas sintáticas complexas e grande variedade lexical;
- Exibe pronúncia bastante próxima aos falantes nativos da língua inglesa;
- Atinge plenamente os objetivos de comunicação e interação verbal, demonstrando fluência e competência na interação verbal.

Faixa B (23-25)

- Utiliza estruturas sintáticas simples e complexas corretamente na maior parte do tempo, podendo cometer eventuais erros gramaticais;
- Utiliza-se de estruturas menos complexas e não exibe grande variedade lexical;
- Exibe pronúncia compreensível com alguns desvios com relação aos modelos de falantes nativos;
- Atinge os objetivos de comunicação e interação verbal.

Faixa C (18-22)

- Utiliza, na maioria das vezes, estruturas sintáticas simples, apresentando eventuais erros gramaticais;
- Utiliza-se de uma gama limitada de estruturas sintáticas ou de vocabulário, apresentando erros gramaticais;
- Exibe pronúncia compreensível;
- Atinge os objetivos de comunicação e interação verbal, porém com algumas limitações.